

Marco Vinicio Herrera Castañeda

Tesis doctoral en Co-Tutela

2014



Universidad de Málaga
Facultad de Educación
Doctorado en Educación y Comunicación Social



Doctorado en Estudios Regionales

Tesis doctoral en Co-Tutela

La educación superior como significante
en el trayecto de vida de los jóvenes
que ingresan a la universidad

Marco Vinicio Herrera Castañeda

Directores

José Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga, España)
Leticia Pons Bonals (Universidad Autónoma de Chiapas, México)

Noviembre de 2014



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Educación
Doctorado en Educación y Comunicación Social



Doctorado en Estudios Regionales

Tesis doctoral en Co-Tutela

La educación superior como significante
en el trayecto de vida de los jóvenes
que ingresan a la universidad

Marco Vinicio Herrera Castañeda

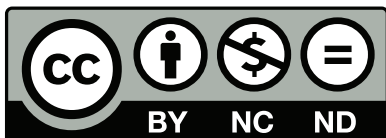
Directores

José Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga, España)
Leticia Pons Bonals (Universidad Autónoma de Chiapas, México)

Noviembre de 2014

AUTOR: Marco Vinicio Herrera Castañeda

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Como director de la tesis titulada “La Educación superior como
significante en el trayecto de vida de los jóvenes que ingresan a
la uiversidad”, realizada por Don Marco Vinicio Herrera
Castañeda, considero que esta reúne los requisitos formales,
científicos y académicos para proceder a su defensa pública. Por
tanto doy mi autorización para su presentación.

Málaga, 14 de octubre de 2014

Fdo.: JOSE IGNACIO RIVAS FLORES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Dra. Leticia Pons Bonals, catedrática de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, como Co-directora del trabajo titulado *"La educación superior como significativa en el trayecto de vida de los jóvenes que ingresan a la universidad"*, presentado por **Marco Vinicio Herrera Castañeda**, manifiesta que este trabajo reúne las condiciones científicas requeridas para su defensa como tesis doctoral, tanto desde el punto de vista metodológico como de su fundamentación y presentación. Por tanto, autorizo su presentación y defensa pública.

Lo cual firmo y sello en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, a 13 de octubre de 2014.



ÍNDICE

Introducción	13
Los antecedentes de este estudio regional	15
Contribución del estudio a la comprensión del fenómeno en la región	22
El núcleo epistemológico de la investigación y del investigador	22
Rutas metodológicas	27
La observación de los datos regionales	28
La estructura final del documento	30
Capítulo 1. Los estados no mutados como región	33
Ideas preliminares	33
El dato de la realidad	33
El dato y las mudanzas de la realidad	36
Los estados no mutados como región	37
Regiones como estados no mutados	39
El acceso al dato regional desde las regionesN	44
La construcción de regionesN	45
Las tensiones regionales	46
Tensión global-local	50
Tensión analógica - digital	54
Tensión concreto-abstracto	56
Tensión autonomía-heteronomía	59
Tensión pasado-futuro	61
Tensión primitivo-civilidad	62
Homogeneidad y heterogeneidad en las regiones	64
Los influjos de la historia, economía, religión y política	66
Capítulo 2. La región universitaria Tuxtla Gutiérrez	67
La regiónN Tuxtla	73
Las tensiones en la regiónN	76
Globalidad-localidad regional	76
Lo analógico-digital en la regiónN	81
Lo Concreto-abstracto en la regiónN	86
Autonomía-heteronomía en la regiónN	90
Pasado-futuro en la regiónN	91
Tensión primitivo-civilidad	93
Homogeneidad-heterogeneidad de la regiónN	95
A manera de cierre	96

Capítulo 3. La región universitaria Tuxtla Gutiérrez. Los Indicios	97
El caso de las Escuelas Normales	98
Las universidades e institutos tecnológicos de financiamiento público	99
Universidades e institutos tecnológicos de financiamiento privado	103
Otra forma de ver al subsistema de educación superior en la región	105
La oferta educativa en la regiónN	105
La historia de las Escuelas Normales que pocas veces se ha contado	108
De las universidades y la educación superior en la región	110
La imagen distribuida de IES de la región universitaria	113
Promoción, difusión o publicidad de la oferta educativa en la regiónN	114
La comunicación social desde las Escuelas Normales	115
El caso de las IES de financiamiento público	116
El caso de las IES de financiamiento privado	118
Fuente de información de los estudiantes sobre las universidades y carreras	120
El prestigio de una IES desde la perspectiva de los estudiantes	122
Cierre	128
La providencia y el libre mercado: “Espíritu emprendedor con sentido humano”	131
El mundo empieza fuera de este mundo	132
“Cuna de líderes”, el liderazgo como proyecto	133
¿Qué es el futuro? Cultivamos con esmero tu futuro	133
Capítulo 4. Los jóvenes en la región universitaria TX	135
Los jóvenes de/en la regiónN. El conjunto	135
El origen	137
Origen no es destino, pero sí trayectoria y proyecto de vida	144
Trayectoria de Vida	146
Resiliencia del agente - paciente	150
Trayectoria escolar	151
Proyecto de vida	153
Lo que no sabemos de los estudiantes	155
¿De quiénes hablamos cuando nos referimos a los alumnos y estudiantes?	157
¿De dónde vienen los estudiantes?	160
¿Dónde viven los estudiantes?	161
Capítulo 5. La significación en la singularidad	165
Preámbulo	165
La significación en la singularidad. El caso de Belleramn	167
El promedio escolar	170
Trayectorias escolar, familiar y laboral	171
Construcción de carrera	174
La vida laboral frente a la formación escolar	176
¿Qué significa la universidad?	178
Algunas reflexiones par cerrar esta historia	180
La singularidad y las tensiones	182

Capítulo 6. Del topos y cronos originario a la regiónN	185
Preámbulo	185
Del topos y cronos originario a la regiónN	186
De la comunidad rural a la regiónN y el regreso	192
Salir de mi casa, la ciudad, al mundo	193
Vivir entre el mundo de origen y el mundo de la regiónN de destino	193
El proceso general de la significación regional	196
Los significantes en el proceso de significación	199
Capítulo 7. La significación regional	203
El significado y su re-construcción en la región	203
Los resultados del estudio exploratorio	204
El <i>locus</i> de la escuela en la significación de la educación superior	211
Los significantes distribuidos sobre educación superior en la regiónN	215
La educación superior como <i>nivel de educación superior</i>	216
La educación superior como construcción de futuro	218
La educación superior como construcción de identidades: el ser alguien	222
La educación superior como herencia	224
La educación superior como vía de empoderamiento	230
Los otros significados de la educación superior en la región	234
A manera de cierre	238
Conclusiones	239
El acto formativo	241
Aprendizaje informal, formal y técnico	242
El acto formativo y la producción de significados	244
La región universitaria y el proceso de significación	245
Los implícitos en el proceso de significación de la educación superior	247
La crisis de la educación	248
Los significantes de educación superior en mi relato	250
Mi trayecto desde la universidad hasta el doctorado	257
Formación como investigador	262
Mi vida en Málaga	265
Final	267
Bibliografía	271
Glosario	279
Anexos en CD anexo.	

INTRODUCCIÓN

El ingreso de los jóvenes a la educación superior coincide con su incorporación plena a la vida social, situada —y quizás hasta sitiada— por un entorno espacio—temporal dinámico que les obliga a hacer ensayos, no solo relacionados con su futuro escolar, sino en todos los ámbitos o esferas de vida (Guerrero Salinas, 2006). No es exagerado afirmar que para muchos jóvenes, universidad¹, como se le llama a ese conglomerado de instituciones y carreras que siguen al bachillerato, resume posibilidades, esperanzas y frustraciones, debido a la carga simbólica que socialmente se ha construido a su alrededor.

El nivel de educación superior, que hoy día incluye instituciones de diverso tipo, forma parte del imaginario social, significa los trayectos de vida, en función de los proyectos que anuncia —seguridad laboral, estatus, prestigio— y aquellos a los que aspira el joven que ha ingresado a ella. Como sea, la educación superior, constituye una frontera, un referente que, junto con la edad y en algunos casos el género, indican ciudadanía, responsabilidades, crecimiento, madurez, autonomía, vida futura, sustento, productividad y otros asuntos más.

Por los acercamientos que se han tenido a los trayectos de vida de los jóvenes, se sabe que estas confluencias y ensayos devienen en incertidumbres y riesgos sociales. Además no solo afectan al joven, sino también al entorno en el que vive.

Este es un estudio regional, centrado en el campo de la investigación educativa, que tiene como objeto a la educación superior como significativo presente en el espacio universitario y social, que se incorpora y reconstruye por los jóvenes en su trayecto y proyecto de vida.

Aunque el estudiante universitario es el foco de atención, no interesa su desempeño escolar o interés profesional, sino comprender cómo la confluencia de agentes y procesos de socialización, que tienen una carga simbólica, tensionan su trayecto y proyecto de vida al ingresar a una institución de educación superior (IES) en una región universitaria, caracterizada por la diversidad y amplitud de su oferta educativa.

¹ En México, en estricto sentido, las universidades son un tipo de instituciones de educación superior (IES), pero por uso y costumbre, se suele designar a esas IES y a sus actores con las etiquetas de *universidades*, y *universitarios*, respectivamente. En este trabajo a veces por cuestión de estilo usaré estos términos con ambos sentidos.

Aunque los estudiantes son actores principales del sistema educativo, en México los estudios relacionados con ellos son relativamente escasos. Guzmán y Saucedo (2013, p. 30) informan que entre 2002 y 2012 este campo se fortaleció y creció de manera importante, los estudios sobre los significados de la educación superior desde la voz de los estudiantes son escasos.²

Hernández (2008) a partir de los hallazgos de dos estudios, uno local y otro nacional, observa las relaciones y tensiones que se producen entre los programas de educación para adultos promovidos por el gobierno federal y los significados que atraviesan el espacio social en topos y cronos específicos, en este caso de una zona conurbana de la ciudad de México. La estigmatización con la que nacen los programas para adultos (como programas para rezagados), se suma a la que tienen sus sujetos de atención. Según la autora:

Los jóvenes que provienen de estas unidades habitacionales [hace referencia a unidades habitacionales en el confluente de familias pobres y hasta excluidas] y asisten a la escuela, [para adultos] llegan ya con un doble estigma que se traduce en desventajas: “indisciplinados” por su experiencia de exclusión de las escuelas regulares y “ajenos”, por provenir de un ambiente, según los maestros, propicio para la delincuencia y los “malos comportamientos” (p. 390).

Sin embargo, la presencia de estos jóvenes en los centros de educación para adultos señala que, ya por condicionantes externas (como la familia o las gestiones laborales) o por motivaciones internas (resiliencia) reconstruyen el significado de estudiar, y muchas veces lo empatan con algún tipo de acción social, como la participación política, religiosa, siempre con sus estigmas interiorizados. Este estudio aportó ideas fundamentales para observar las “etiquetas” que los colaboradores usan para referirse a su posicionamiento como estudiantes en los diferentes topos y cronos por los que viven su trayectoria y proyecto de vida.

Otro estudio, realizado por Miller (2002), rescata a través de grupos de discusión con jóvenes que están por ingresar a la universidad, los significados reconstruidos a partir de sus proyectos de vida, imaginados como expresión de las apropiaciones que realizan en el horizonte de oportunidades al que tienen acceso en la estructura social y cultural en la que viven.

Guerrero (2006) aborda las relaciones entre las estructuras colectivas y los proyectos de vida de los individuos, señalando que para entender las elecciones que hacen los alumnos es necesario entender el peso que lo social tiene en ello, ya que las personas no están aisladas del entorno.

En general, los abordajes de los pocos estudios de corte interpretativo relacionados con este tema, se han realizado desde la psicología social, la sociología y menor número desde la pedagogía

² Las temáticas de esta línea de investigación se pueden dividir en dos grandes grupos: las que se orientan a conocer el papel de los estudiantes dentro del ámbito escolar y las orientadas a establecer las condiciones contextuales en las que se encuentran los estudiantes. Aunque se detecta un esfuerzo por colocar al estudiante como foco de la investigación, predomina la visión exógena él. Pocas investigaciones han “dado la palabra” al estudiante. En cuanto a la metodología de trabajo, la mayor parte de los estudios, en ambos grupos temáticos, son de tipo descriptivo; los estudios cualitativos, aunque han crecido en cantidad respecto a los descriptivos son todavía escasos.

y economía de la educación. En la revisión del estado del arte en esta temática, no he encontrado estudios regionales, de corte interpretativo y con un enfoque inter o transdisciplinario.

Por lo anterior, es imperativo hacer énfasis en el carácter *regional* en la línea de la investigación educativa, de este estudio, por cuatro razones fundamentales, a saber:

- a) El estudio expone los resultados de un conjunto de operaciones de indagación sobre una porción delimitada, con ciertos criterios topológicos (en adelante *topos*) y temporales (en adelante *cronos*), de la realidad educativa, a la que denomino región. En ella, los datos regionales son, por decirlo de alguna manera, diferentes a los que se producen en investigaciones que no son regionales, porque emanan del fenómeno contextualizado y no del fenómeno aislado.
- b) Lo anterior implica que el objeto de estudio, en este caso las significaciones y significados de los jóvenes en su trayecto de vida, tendrá validez dentro y para la región que se ha construido. Por supuesto, cabe la posibilidad de encontrar que algunas conclusiones expliquen situaciones observadas en otras regiones, pero de ninguna manera podrán generalizarse a toda la realidad.
- c) La indagación en las regiones también implica un posicionamiento epistemológico que supone como mínimo interdisciplinariedad y el uso de varios enfoques teóricos, herramientas e instrumentos de observación, análisis y sistematización de los hallazgos.
- d) En consecuencia, la exposición de sus resultados no está sujeta a un lenguaje disciplinario particular, sino a uno que, en forma *natural* a la naturaleza de los hallazgos, los relate para hacerlos asequibles a otras operaciones analíticas o instrumentales. En cierto modo, un estudio regional construye su propio lenguaje.

LOS ANTECEDENTES DE ESTE ESTUDIO REGIONAL

Desde mi participación en la educación de adultos, como diseñador de materiales educativos y modelos de enseñanza-aprendizaje, me ha llamado la atención el papel que tienen los estudiantes en su proceso educativo. En ese periodo, que abarcó de 1984 hasta el año 2002, realicé diversos trabajos institucionales vinculados con la promoción cultural y la educación comunitaria como soporte para el desarrollo de contenidos, materiales y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hacia 1990, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) había experimentado diversos modos de acercar los servicios educativos a la población de 15 años y más en rezago para ser alfabetizados o estudiar la educación básica. Pero en la comunidad, en la casa de la persona, o en el salón donde se convocaba a este grupo de personas, una pregunta solía ser incómoda: ¿por qué estudiar? Y la respuesta institucional no lo era menos. De hecho, por una parte se generaba todo un catálogo de razones prediseñadas — “para que pueda leer las recetas médicas”, era una

de las más absurdas. Por otra, una serie de actitudes y situaciones evasivas del personal de campo del instituto, debido a no tener los suficientes elementos para explicar porqué era importante ser alfabetizado y tener un certificado de educación básica. Muchas veces ese personal de campo prefería asumir aquella incómoda pregunta como una negación a inscribirse a los círculos de estudio para adultos, para volverlo a intentar meses después, esperando que la pregunta no apareciera de nuevo.

En algunas ocasiones la respuesta, individual o social a esa pregunta fue un explícito rechazo a los servicios educativos para adultos. Tuve la oportunidad de visitar comunidades donde se rechazaba la alfabetización y se imponían multas a quienes asistieran a los círculos de estudio. En otras ocasiones, la institución respondía la pregunta en tiempos y lugares incorrectos y con ello se provocaban absurdas sobre-reacciones institucionales, como tratar de resolver, alfabetizando a los padres, un problema de alcoholismo en niños que habitaban en una zona desértica, donde el acceso al agua para beber es prácticamente nulo y el único líquido asequible es el aguamiel de los magueyes, que al fermentarse produce la bebida alcohólica llamada *pulque*, todo esto en la Huasteca Hidalguense.

En síntesis, desde aquellos días me parecía que las razones institucionales para llevar la educación de adultos hacia una población en rezago educativo, frecuentemente chocaba con las razones personales o comunitarias para estudiar o aceptar la oferta educativa.

Fue hasta 1998 cuando de manera institucional, en la Delegación del INEA en Chiapas, inicié algunas observaciones que pretendían explicar las razones personales o comunitarias para estudiar en los círculos de estudio para adultos. Estas observaciones se realizaron con un enfoque descriptivo, a través de censos en diferentes microregiones del estado —establecidas por la delegación— e incorporando algunos *items* elaborados con fundamento en dos premisas básicas:

- a) Que la educación es importante para superar los rezagos que se asocian al rezago educativo;
- b) Que la participación o no de los adultos en rezago en los programas ofrecidos por el INEA podía ser explicada en función de motivaciones o disuasivos para estudiar.

Si bien estos trabajos no llegaron a concluirse, debido a las urgencias que los proyectos políticos impusieron en el estado de Chiapas hacia finales de la década de los 1990, sí se obtuvieron algunas conclusiones. Respecto a la premisa “a”, las indagaciones no aportaron elementos para establecer el impacto positivo de los procesos educativos para adultos en relación a la condición de rezago social. De hecho, varias observaciones me llevaron a expresar —no sin recibir airadas protestas de autoridades y académicos— el que la intervención del INEA movía las expectativas de vida de los adultos en rezago hacia procesos sociales que lejos de mejorar su vida, se las hacía más enajenante.

Para el caso de la premisa “b” se encontró que, en adultos en rezago educativo, especialmente los analfabetas, las motivaciones y los disuasivos para estudiar pueden agruparse en categorías de

análisis como el tiempo dedicado a estudiar, la utilidad práctica del saber o el prestigio social que da el estudio, y que tendrán alguna correlación con la edad, el género o el nivel de ingreso y el mismo entorno social. En este caso, llamó mi atención el que la institución tiene un peso específico en la promoción cultural y en la reproducción de una estructura social que, fuera de la conciencia del sujeto, perpetua el carácter hegemónico del modelo social vigente, con ello, afirmaba mi convencimiento de la futilidad institucional, cuando los procesos de cambio se realizan como una intervención externa y ajena al grupo social.

Durante la primera etapa de formación en la maestría en Ciencias de la Educación, este objeto de estudio lo propuse como tema de tesis bajo el título de *Motivaciones y disuasivos en la decisión para estudiar la educación básica en adultos en rezago educativo*, del cual solo se presentó el protocolo de investigación y un ensayo en el que se resume la intención del estudio. La falta de recursos, tiempo y espacios institucionales para hacer la investigación no fueron favorables, incluso ni para obtener en ese momento el grado de maestro.

Hacia 2010, reinicié mis estudios de maestría. Producto de los trabajos relacionados con el área curricular de investigación, presenté el proyecto *Motivos y disuasivos en la decisión de estudiar en la Universidad del Valle de México durante el año 2010*, del que fue publicado un informe del avance de investigación (Herrera, 2010, pp. 23-31). Este fue un pequeño estudio exploratorio, que pretendía observar en los *prospectos* los factores que entran en juego en la decisión de inscribirse o no en esa institución de educación superior (IES) de financiamiento privado. El estudio se realizó con entrevistas a personal administrativo del campus, y a cinco personas que se inscribieron en esa IES y dos que no lo hicieron. Junto con las entrevistas se revisaron los datos duros aportados por la institución. En términos muy generales se encontró que el número de nuevas matrículas en ese campus, no solo está asociado a los costos del servicio, la capacidad de gasto de las familias y estudiantes, y los factores intrínsecos que se habían detectado en estudios previos —como el de Gary y Kathlenn (2000), o Escobar (2010). De forma coyuntural, se detectó que esos factores no son los únicos, o no son congruentes, con la aceptación o no de los servicios ofertados. Por ejemplo:

- Jóvenes con posibilidades económicas familiares para matricularse y sostener el pago de las cuotas en la universidad, deciden no hacerlo, con el argumento de no gustarle la escuela en virtud de que sus amigos no se han inscrito en ella.
- En entrevista, un joven que se ha inscrito a una carrera ejecutiva, inicialmente argumenta que su decisión de volver a estudiar está asociada al cumplimiento de una meta personal —concluir su carrera universitaria—, aun cuando su actividad como músico le deja suficiente ingreso económico como para no necesitar de una formación profesional. En el transcurso de la entrevista este joven menciona que su esposa, que se ha titulado como arquitecta, al buscar información sobre un posgrado encuentra en la oferta educativa de la universidad, una modalidad que permitiría a su esposo estudiar sin dejar de ser músico. Tal informa-

ción es transmitida por la esposa al colaborador y éste decide inscribirse, sin conocer las instalaciones o programa curricular. Cuando de nuevo se le inquiriere sobre las razones para inscribirse en esa escuela y carrera, él indica que lo hace por el interés de su esposa de que ambos tengan un papel que los acredite como profesionistas.

- En un caso más, el joven colaborador proviene de una familia cuyos ingresos principales derivan de un negocio de frutas en el mercado de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Cuando al joven se le pregunta por qué quiere inscribirse en esa institución, la respuesta inicial es que le han dicho que la escuela tiene mucho prestigio, y que ello garantiza que una vez se titule pueda encontrar un trabajo distinto al de seguir vendiendo en el puesto de frutas de su familia. En este caso, la madre hizo notorio que ella tendría que hacer un esfuerzo económico importante para sostener los estudios del joven en esa universidad.

Esta información lleva a suponer que, en la toma de decisión para formarse profesionalmente en una escuela determinada, no solamente influyen las actitudes del individuo, sino que hay todo un sistema de significaciones sociales, incorporadas o impostadas desde el exterior a él.

Ahora bien, en ese estudio exploratorio (Herrera, 2010, pp. 26-27) se usaron las etiquetas de motivaciones y disuasivos, para indicar los factores que orientan hacia una decisión positiva o negativa respecto al objeto de la decisión por parte del sujeto. Las motivaciones conforman un sistema de actitudes y de significados en los que se pueden observar las influencias externas (la estructura social) como las posibilidades o influencias internas del sujeto. Los factores disuasivos, derivan en significados que construye el individuo en función de las condiciones locales y regionales que enfrenta (por ejemplo, la presencia de ciertas carreras e instituciones, el costo de los estudios, los procesos de gestión de las escuelas o la oferta educativa del nivel superior). Así y solo en el marco de la IES donde se hizo el estudio:

- Las motivaciones o disuasivos varían conforme el nivel educativo de interés y de quién toma la decisión para usar los servicios. Por ejemplo, en el nivel de bachillerato, —donde los padres son quienes toman la decisión de usar o no el servicio—, los motivos o disuasivos pueden relacionarse con la ubicación física de la escuela, los “deseos del estudiante” y los servicios ofrecidos (tutorías, trámites y normatividad escolar). En cambio, en los aspirantes a licenciatura, los factores motivacionales tienen relación con algunos de los atributos institucionales, como su sistema de titulación.
- En general, las motivaciones están relacionadas con “los servicios de movilidad estudiantil”, “las instalaciones”, “el posicionamiento de la universidad en el mercado” y “el prestigio”, categoría con muchos sentidos, algunos de ellos contrapuestos.
- El costo de la colegiatura (de cualquiera de los niveles), cuando se trata de familias o jóvenes que no alcanzan el nivel socio económico (NSE) para sostener el mantenimiento

escolar, se convierte en el disuasivo con mayor peso en la decisión para no usar el servicio. Sin embargo, como en el caso relatado, se pueden encontrar prospectos que, a pesar de no contar con el estándar económico para sostener una carrera harán un esfuerzo en virtud del prestigio, estatus o significado construido que indique una ventaja ideológica o material para hacer este esfuerzo.

- Otro disuasivo se relaciona con las normas de ingreso que establecen las instituciones. La disuasión de tipo normativo ocurre, según los casos observados, en prospectos que no logran cubrir la norma de la institución pretendida.
- Por último, los datos obtenidos llevan a suponer que en las motivaciones y los disuasivos incide la cantidad y calidad de información que tienen de la institución o la oferta educativa y la orientación vocacional del prospecto.

Estos resultados, aunque interesantes, finalmente se reducían a un espacio educativo privado y particular, por lo que propuse como proyecto de investigación de mi etapa formativa en el doctorado en Estudios Regionales, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la propuesta de investigación *Motivos y disuasivos en la decisión de estudiar la educación superior en la Región Centro de Chiapas*, que pretendía determinar, por una parte, el conjunto de motivaciones y disuasivos que entran en juego durante la toma de decisiones de los prospectos a ingresar a alguna IES, y por otra, conocer cómo se entrelazan las motivaciones y los disuasivos en los contextos económico, institucional y familiar de un prospecto a la educación superior.

En 2011, realicé un estudio documental alrededor del campo de la economía de la educación, con tres productos en formato de artículo, de los cuales uno fue publicado (Herrera, 2011, pp. 136-146). A través de esta revisión, construí un marco teórico alrededor de algunos hallazgos que surgieron de las entrevistas del estudio exploratorio ya comentado.

En el trabajo intitulado *Formación como docente, como estudiante, como institución que educa: hacia una interacción racional de los actores en el espacio educativo* (Herrera, Santiago y Aguilar, 2011) se establece que el sistema educativo hace muchos esfuerzos para *formar al* estudiante (en las disciplinas y contenidos curriculares), pero nunca lo *forma como* estudiante, en el sentido de potenciar su acción individual y crítica en el proceso educativo. La pregunta que subyace en este sentido es ¿Qué posibilidades reales tiene el estudiante de asumir este papel protagónico respecto al sujeto que enseña (docente, institución)? En el texto, optimista con la respuesta, se establece la necesidad de lograr una mayor racionalidad de los actores involucrados cuyo núcleo es *la bildung* (formación) entendida como la:

preparación interior y social, que el sujeto (y los grupos de sujetos en las instituciones) desarrolla de forma intencional y bajo un *espíritu* ético que lo aleja de las concreciones mecánicas y metálicas del mundo, para acercarlo valores humanísticos más caros a la sociedad (Herrera, Santiago y Aguilar, 2011, pp.15-16).

La idea de *la bildung*, aún cuando fue discutida en el contexto de la educación, no se agota allí, ya que atañe al ser mismo y no a alguna de sus condiciones o *performances*. Pero tal aspiración es impensable sin la emergencia del sujeto desde la vida cotidiana —acaso por ello Zemelman (2012) afirme que el hombre es proyecto o no es— porque ese marco de concreciones, de interacciones con el mundo, se tejen todas las posibilidades a las que puede aspirar el humano con su *performance*³ (Monod, 1978, p. 16). Así, las preguntas de fondo son: ¿Cómo sucede esta emergencia del sujeto, dadas las condiciones hegemónicas de las sociedades actuales? ¿*La bildung* es posible en el hombre dentro de las posibilidades que ofrece hoy el mundo? ¿Cuáles son las condiciones en las que es posible observar al hombre en tanto sujeto que emerge?

Al explorar las respuestas a esas interrogantes, las primeras indagaciones en el marco de los seminarios cursados en el Doctorado en Estudios Regionales y de mi labor docente, se hizo evidente que el estudio de las motivaciones y disuasivos en la toma de decisiones para estudiar —que de origen se fundamenta en teorías psicológicas sociales—, aún cuando se utilice una ruta interpretativa (como el de las representaciones sociales), no aporta elementos de comprensión. Son necesarias otras claves de lectura, que permitan observar al sujeto en toda su movilidad.

Este posicionamiento, me llevó a replantear el objeto de estudio y la ruta de investigación, cuyos elementos teóricos y conceptuales se reflejaron en dos ensayos.

En *actitudes y significados en la decisión de estudiar educación superior, una mirada interpretativa* (Herrera, 2012) se pusieron un conjunto de consideraciones de orden teórico epistemológico que giran alrededor del planteamiento del proyecto de investigación, el cual se aleja de las motivaciones y disuasivos y de una propuesta descriptiva, para observar las tensiones entre el sujeto (con toda su circunstancia) que busca ingresar a la educación superior y la oferta educativa (con todos sus procesos de gestión) que debería cubrir esa expectativa, y comprender los sentidos y significados que los estudiantes dan a la propia educación superior. Todo ello a través de una ruta interpretativa que también incluía una descriptiva.

Por otra parte, pero en sintonía con lo anterior, con el ensayo *Los datos regionales y las regiones como estados no mutados* (Herrera, 2012b), concepto traído de la filosofía antigua China, establecí una propuesta para construir la región en la que se puede desarrollar la investigación. En este ensayo afirmo que los estudios regionales, bajo la mirada de los *estados no mutados*, ayudarían no solo a describir las tendencias de la población hacia la formación universitaria, sino acceder a la comprensión del porqué se generan esas tendencias y qué significados adquieren, ahora con una mirada inter o transdisciplinaria.

El punto de llegada, desde las motivaciones y disuasivos en las decisiones para estudiar la universidad, hasta la comprensión de la educación superior como signifiicante del proyecto de vida, es

³ El término se usa en el sentido de *logro* o *función conseguida*.

el reconocimiento de que en el estudiante preuniversitario confluyen tensiones debidas a la trama dinámica de su vida cotidiana, que no siempre forman parte de sus creencias y aspiraciones, o forman parte de ellas como impostas.

Se trata de comprender cómo la sociedad le ha dado forma, sentido y espacio a la educación superior, que por una parte se erige con un *performance* que orienta e impulsa muchos proyectos —de profesional, trabajador, ciudadano— y al mismo tiempo se le carga con un conjunto de significados que no necesariamente coinciden con los del imaginario social, ni con los del joven universitario. En esta des—alineación se etiquetan a las escuelas por sus índices de reprobación, deserción, mala calidad académica; y a los estudiantes por su bajo perfil profesional, frustración, falta de vocación, etcétera. Sin embargo, tales etiquetas ocultan realidades más complejas en ambas partes: de las IES su incapacidad para transformar su añejo signifiante de *nivel superior de educación*, emanado desde las propias esferas de la academia de élite; de los estudiantes sus capacidades para construir y resignificar sus trayectos y proyectos de vida, que el modelo hegemónico suele negar y hasta responder con acciones a veces de violencia sutil, descarnada y/o indolente.

Con todo lo anterior, las preguntas que finalmente guiaron esta investigación son:

¿Qué significantes asociados a la educación superior, entran en tensión con el proyecto de vida de un grupo de jóvenes estudiantes de nuevo ingreso a este nivel, en una región universitaria caracterizada por la diversidad y amplitud de su oferta educativa?

¿Los significantes que asume el joven universitario en su tránsito hacia la educación superior son contruidos o reconstruidos por él, o solo reproducidos?

¿Cuáles son los elementos del modelo cultural de uso que significan a la educación superior desde la externalidad del joven universitario?

Los elementos que entran en juego en esta problemática son:

- Los agentes y los procesos de socialización y reproducción de las estructuras sociales hegemónicas que se concretan en espacios, cargas simbólicas, políticas y procesos de gestión que el sistema educativo ofrece en la región universitaria;
- Aspectos vinculados al modelo cultural de uso por el que se instituye un imaginario y una serie de proyectos alternos —no necesariamente coincidentes en el mismo plano axiológico del modelo hegemónico— que el joven tiene a su disposición para ensayar y dar sentido a sus posibilidades de futuro;
- Factores incorporados en la formación del joven universitario, cuyos imaginarios y acción concreta pueden o no corresponder a los proyectos instituidos por los agentes de socialización en la región universitaria.

CONTRIBUCIÓN DEL ESTUDIO A LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO EN LA REGIÓN

El objetivo general de este estudio se enfoca a comprender las tensiones de la estructura social en la Región Universitaria TX⁴ presentes en los procesos de ingreso de jóvenes a las instituciones de educación superior. Para hacerlo, se establecieron tres objetivos particulares, a saber:

- Aplicar los estados no mutados (Herrera, 2012) en la construcción de regiones de estudios educativos y en la observación de tensiones sociales.
- Determinar los significantes que las instituciones de educación superior de la región distribuyen en el espacio regional.

Interpretar los significados que construyen los estudiantes en relación al ingreso a las instituciones de educación superior.

La comprensión de la educación superior como significante de los proyectos de vida de los jóvenes que ingresan a las instituciones que operan en la región, aporta datos hacia los procesos de planeación institucional a nivel no solo de las escuelas, sino también de instituciones sociales cuyo objeto pretende incidir en el mejoramiento de la calidad de vida, salud y seguridad social; en el mismo tenor aporta datos de prospección en el campo económico y de políticas públicas y laborales.

En el propio campo educativo, especialmente en el diseño curricular, el tutorio y la orientación vocacional, esta investigación señala las deficiencias y las rutas de intervención que las IES de la región y de todas las regiones, pueden seguir para re-orientar su labor.

EL NÚCLEO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL INVESTIGADOR

El planteamiento de las regiones como estados no mutados, que se desarrolla en el capítulo uno, expone tanto las guías para construir la región, como para indagar en sus datos regionales. Ello supone un concepto de realidad y una forma de conocimiento. En este punto, vale hacer una síntesis de estos dos asuntos, para explicar cómo se establecieron las rutas metodológicas de la indagación y análisis de los datos.

En primer lugar, hay una aceptación de que el universo, el mundo, está en *constante cambio*. Esta paradoja implica que nada permanece igual, aunque existan cosas que en apariencia no cambien y otras que lo hagan permanentemente. Lo que la filosofía antigua China, expresada en el *I Ching* o *Libro de las mutaciones* (Wilhelm, 1984), establece que los cambios pueden ser, cíclicos unos, azarosos o intencionados otros. Así, en eso que llamamos *realidad*, la porción vivida y sensible por cada uno de nosotros, podemos observar los cambios que se reproducen en forma cíclica y otros que se producen en forma espontánea o por la intervención humana. Desde esta lógica, todo suceso en el universo es a la vez determinado y determinante.

⁴ Región Universitaria TX es la etiqueta que uso para designar a la región que se ha construido para este estudio y que comprende la ciudad de Tuxtla Gutiérrez (TX). Más adelante se explica esta nomenclatura con mayor detalle.

Otro aspecto que se desprende de esta concepción es que, a pesar de la gran diversidad que se pueda detectar en el universo, en el mundo, las formas, valores, sustancias y cosas, son finitas. La infinitud es más un relato humano que una cualidad del mundo. A escala humana este principio implica que aunque no todo se conozca, todo puede ser conocible y reconocible. Podemos conocer lo que cambia al azar o por intervención humana, y también lo que cambia de forma cíclica. En cierto modo, la ciencia de occidente se ha construido en la explicación de estas dos formas de cambio, y también ha llevado a establecer posiciones epistemológicas en las que la *verdad* se refiere a las leyes que gobiernan los cambios cíclicos, por ser verificables, comprobables, reproducibles, etcétera. En este trabajo subyace el convencimiento de que es necesario conocer al mundo y las realidades que emanan de él, tratando siempre de observar tanto lo cíclico, como lo que cambia por el azar o la actividad humana.

Hoy día sabemos que el universo está constituido por una finitud de elementos y procesos que, sin bien lo mantienen en cambio permanente, cíclica y azarosamente, siempre lo harán bajo un delicado equilibrio. Hasta ahora, el único lugar conocido en el universo en el que esto no es una constante es nuestro mundo,⁵ porque solo aquí podemos afirmar que los cambios además de cíclicos y azarosos, también son provocados por y desde la emergencia de la especie *homo*. La ciencia, es decir, el acceso al conocimiento del universo y del mundo, no debe perder de vista las implicaciones que tiene el factor *homo* en los cambios que observamos. Pero es cierto, que la ciencia es ciencia del y para el ser humano; es decir hasta ahora, la única especie animal que tiene la necesidad de conocer el universo, es la humanidad, por tanto y por mucho que se pretenda establecer un signo de neutralidad al conocimiento científico, es claro que éste solo tiene un sesgo humano.

El que la ciencia sea ciencia del y para el ser humano, nos indica además que todo científico necesariamente optará por un posicionamiento subjetivo respecto a la realidad desde el que mira al mundo. En este caso, y hablo de mi propio posicionamiento, importa observar los datos que revelan los cambios que los seres humanos provocamos en el mundo y las posibles operaciones que debemos hacer para armonizar nuestro cambio al cambio natural de aquel. Este posicionamiento, aunque puede parecer —lo ironizo— como *new age*, tiene un componente político e ideológico que pocos logran entender y mucho menos aceptar. En primer lugar porque implica reconocer al otro y a lo otro en su propia circunstancia, lo que implica siempre una actitud dialógica y de aceptación de la diversidad, y de rechazo de los oportunismos y vejaciones que se comenten en nombre de la igualdad y el progreso, etcétera. Estimo por tanto, que el papel del científico es, sobre todo, político, en la medida que todo conocimiento que emane de su hacer tiene repercusión en alguna medida en la praxis y poiésis⁶ de la humanidad.

⁵ Podría haber dicho, en lugar de “nuestro mundo”, “la tierra”, pero resulta que la tecnología humana ha empezado a llegar más lejos de la tierra, y con ello, es posible que hayamos empezado a modificar algo más que este lugar en que vivimos.

⁶ En el sentido atribuido por Dussel (2011). Cabe decir que en esta frase hay error de redundancia, que he dejado por cuestiones de estilo, ya que la praxis como la poiésis, solo son humanas.

Encontrará el lector términos como *influjo* y *emanación* que ya no son comunes en el lenguaje científico actual —a lo mejor lo eran en épocas de los alquimistas— ni parecen apropiados para un investigador que se declare con alguna posición política. Vale decir al respecto que en la construcción de mi propio pensamiento, en el que las premisas descritas hasta aquí están presentes, he desarrollado un lenguaje que me permite narrar lo que de la realidad busco conocer. Acepto que una parte de la realidad es externa e independiente a mí, pero nunca ajena, y que puedo acceder solo a una porción de ella, pero mi propia incapacidad de ver a toda la realidad no evita sus procesos de cambio. El científico debe aceptar que hay datos que siguen produciendo cambios con independencia a su intervención o indagación. Como se explica en el capítulo uno, esto implica establecer subjetivamente, un escenario para observar los cambios.

Por último, vale hacer una reflexión en torno a cómo se alinea la investigación regional con todo este posicionamiento epistemológico. Para lo cual conviene discernir cuál sería la diferencia entre la investigación regional y la que no lo es, y más precisamente entre esta investigación regional y la investigación que no lo es.

En el entramado de posicionamientos ideológicos, filosóficos y científicos es común encontrar dos formas de acercarse al objeto de estudio. La primera tiende a indagar a los sujetos fuera de un topos y cronos. Un ejemplo curioso y extremo de esta forma de indagación, son las estadísticas que se presentan a lo largo de los partidos de fútbol americano o béisbol, en los que los promedios alcanzados por los jugadores y/o los equipos se tratan de forma independiente a su historia y a la de los estadios en que han jugado. Otro ejemplo, que se da en ámbitos *no—estadísticos*, es la terapia psicoanalista, en la que se suele indagar en el pasado del paciente, pero extraído de cronos y topos en el que ese pasado tuvo lugar.

La investigación que se apoya en esta forma de acceso a la realidad, con cierta naturalidad y facilidad, puede declararse, en el primer ejemplo, como descriptiva, cuantitativa, positivista, y en el segundo como interpretativa o cualitativa, y depender de unos pocos elementos teóricos, generalmente de tipo disciplinario. Con esto no se quiere decir que los hallazgos sean desdeñables, pero sí que son limitados por el mismo marco teórico que los cobija. Estos son los estudios no regionales. En mi opinión, su principal limitación estriba en el peso y la distinción que se establece en la validez del dato numérico o alfanumérico, y del destino de su capacidad explicativa o interpretativa de la realidad de la que emanan.⁷

La segunda forma de indagación de los fenómenos, los sujetos o agentes, no solo establece un socio territorio para el objeto de estudio, sino que además busca medir, observar, explicar, interpretar cómo ese topos y cronos influye o puede influir en la realidad que se estudia. Siguiendo el ejemplo de los partidos de fútbol, es evidente que el socio territorio juega a favor o en contra de

⁷ No hace falta discutir aquí y ahora el asunto de la científicidad de los estudios descriptivos o interpretativos, porque en este trabajo se parte de la afirmación que atribuye igual científicidad a ambos. La explicación de ello también se expone en el capítulo uno.

un equipo particular e influye en los resultados.⁸ En este caso, la investigación aunque se asimile como descriptiva o interpretativa, adquiere dos cualidades: la primera, que tiende a ser interdisciplinaria o transdisciplinaria, y la segunda, que afirma que cantidad y cualidad son formas que emanan del mismo dato observado, y por tanto, importan y tienen el mismo estatus epistemológico en los hallazgos. Estos son los estudios regionales.

Respecto a ellos, hay una amplia gama de propuestas y posicionamientos, que distan mucho de ser tradiciones consolidadas. Díaz Ordaz y Hernández (2001) lo expresan de la siguiente forma:

La complejidad del concepto de región se dimensiona desde la misma adjetivación[...] a la que está sujeto el término, así se habla de: región cultural, región económica, región geográfica, región histórica, región simbólica, región física, región natural, región polarizada o funcional, región percibida—vívica, región programada, región homogénea, región paisaje... (p. 7).

Estos conceptos de región, suelen estar alineados con dos posiciones teóricas: la primera afirma la existencia *per se* de la región. Enunciados como “regiones naturales” indican la existencia de espacios que por sí mismos se distinguen de otros. En este caso, se suele afirmar que al agente solo le corresponde su identificación. El posicionamiento opuesto afirma que las regiones siempre son construcciones sociales que parten de una serie de criterios establecidos desde las agencias.

En ambos casos, la región se considera objeto de estudio y de intervención porque como lo afirman García y Álvarez (2011)

los estudios regionales [...] nos permitirán tener una visión sistémica de todos los elementos que intervienen y la relación que coexiste entre ellos, además de atender los problemas locales desde una visión global de la sociedad en la que nos encontramos, considerando la integración entre región económica, región sociocultural, región educativa, entre otras (pp. 18-19).

El concepto de región que subyace en este trabajo se apega a otras premisas, a saber:

- Los procesos de regionalización siempre son construcciones que se realizan desde la subjetividad de los agentes que intervienen en él;
- Las regiones son esencialmente contenedoras provisorias de una realidad que es diversa pero sobre todo dinámica y en permanente cambio, y por tanto no son, ni pueden ser, objetos de estudio.
- Lo que sí constituye objeto de estudio en esa realidad contenida es el dato regional que, por otra parte, es mucho más información que la que depende de la adjetivación aludida por Díaz Ordaz y Hernández (*opus cit*). Así esa adjetivación solo debe entenderse como el enunciado del recorte epistemológico al que prestamos mayor atención, y no como una negación de los eventos que se descartan por la adjetivación hecha.

⁸ Por ello, en algunos deportes hay una especie de componente de compensación, por ejemplo, en el fútbol un partido empatado en goles otorga más puntos al equipo que visita que al equipo anfitrión.

Estas premisas tienen un complemento fundamental: los criterios y decisiones que el investigador establece para la construcción de la región en la que pretende observar el dato regional. Esto tiene un símil que a lo largo de este trabajo aparece en ciertas ocasiones: la región como la escenografía de las representaciones escénicas, que se mantendrá fija mientras se desarrolla —y el público, el agente, el investigador— observa los sucesos de la escena. La escenografía, aunque fija por unos momentos, proporciona claves para entender o guiar la narración que transcurre, es decir, para observar los cambios en el dato escénico. Esto no significa que el investigador asume necesariamente una posición de no involucramiento —si algo tiene una buena obra de teatro es que necesariamente involucra a quien la ve. En realidad, para que se puedan observar los cambios, “este punto referencial ha de quedar establecido y requiere en cada eventualidad una opción y una decisión” nos advierte Wilhelm (1984, p. 368); procesos que en última instancia solo competen al hombre. Luego una escenografía no es una característica dada de la obra teatral, sino de la capacidad de los creadores, de los agentes para establecer “un sistema de coordenadas dentro del cual todo lo demás podrá encuadrarse” (*idem*) y de tomar las decisiones para establecerlas.

Así, la regionalización y la observación de los datos regionales, es un proceso que requiere de un posicionamiento y compromiso epistemológico —que incluye el político— en donde axiología y deontología se complejizan entre la subjetividad del individuo y la del grupo social. Por tanto, en los estudios regionales, toda afirmación epistemológica sobre la realidad solo es relativa a los datos que se observan desde un escenario construido particularmente para ello.

Desde esta perspectiva, en la región convergen los espacios métrico, topológico, simbólico y temporal. Todos al mismo tiempo. Se puede poner un adjetivo a nuestra construcción de la región, y ello obviará *lo que no se quiere estudiar*, pero nunca negará todo lo que tiene movimiento en ella. Dejar de ver una serie de eventos en la región, tanto como tratar de verlos todos, son decisiones que nacen en la subjetividad del agente y llevan a una idea un tanto diferente de vigilancia epistemológica bourdiana, a saber, la de regresar y tener presente al objeto de estudio, tanto como la de tener presente las tensiones que atraviesan a la región durante la observación de los datos regionales.

El proceso de indagación que subyace a este trabajo, es de corte interpretativo. Si hubiera que especificar un posicionamiento teórico metodológico para describir el trabajo de indagación⁹ que se hizo, habría que aceptar algunas coincidencias con los principios de la Teoría Fundamentada (TF), toda vez que se trata de comprender lo que emerge, emana, fluye de los datos regionales, sin anteponer categorías a ello. Pero a decir verdad, este no es un trabajo que se haya ceñido a las dictaduras del método, y acaso eso sea parte de su metodología.

⁹ He usado el término de indagación para indicar tanto la obtención de los datos regionales, como su lectura (que comprendería el análisis).

RUTAS METODOLÓGICAS

En concordancia con la regionalización que se propone, se trabajó en dos rutas de indagación, algunas veces en paralelo, otras de manera independiente. La primera, destinada a describir la región universitaria, y la segunda a observar¹⁰ los datos regionales en aquella.

La construcción de la región universitaria partió de tres fuentes de información, una documental, que incluyó la consulta y revisión de las bases de datos de instituciones oficiales, artículos en revistas de difusión científica, libros históricos, etcétera. La otra, los apuntes de mi observación y vivencia en la ciudad de Tuxtla, complementada con reportes y trabajos escolares realizados por estudiantes de la carrera de comunicación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

De manera específica se diseñó un estudio exploratorio de corte descriptivo que se realizó en una muestra convencional de 316 jóvenes de sexto semestre de bachillerato en doce escuelas de los municipios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo, Acala y Berriozabal, Chiapas.

El estudio tuvo por objetivo conocer las aspiraciones educativas de esos estudiantes una vez terminado el bachillerato,¹¹ la información que tenían en ese momento sobre las IES y su oferta educativa y sus características socio económicas, todo ello en razón de una de las decisiones a tomar —en qué escuela continuar los estudios— en el caso de que esa fuera una de sus aspiraciones. La encuesta incluyó una pregunta por la que se obtenía la pre-autorización del estudiante para ser invitado como colaborador en la investigación.

Se utilizó un instrumento con preguntas abiertas y cerradas y dos escalas de opinión. Se incluyó además la regla AMAI 8 por 7¹² (López Romo, 2011), para calcular el índice de nivel socioeconómico (NSE) de cada estudiante. Las escalas de opinión se diseñaron para evaluar los atributos que las IES deben tener y los significados de educación superior presentes en la región.

La recolección de datos se realizó entre el 15 de febrero y el 15 de marzo del 2013, previo a las gestiones que los jóvenes hacen para entrar a alguna IES. La muestra convencional final se integró por 89 estudiantes de cuatro EMS de financiamiento privado, y 227 estudiantes de 8 EMS de financiamiento público. Participaron más mujeres (184) que hombres (132). El análisis de datos se realizó con hojas de calculo electrónicas. Ahora bien, este estudio exploratorio arrojó mucha e

¹⁰ El término observación tiene aquí una connotación doble, en el sentido de que se trata como el proceso por el que se obtiene la información del dato regional, y como técnica que permite la obtención de la información con ciertas pautas y comportamientos.

¹¹ En México, los estudios previos a la educación superior se les denomina educación media superior (EMS). Este nivel educativo, como se explica en el capítulo dos, comprende un amplio conjunto de instituciones -que también se designarán con las siglas EMS. También por usos y costumbres, se suelen usar como sinónimos de la EMS las etiquetas *bachillerato* y *preparatoria*. Se encontrará en algunos segmentos de los colaboradores el termino *prepa* como una contracción de escuelas preparatorias y en referencia a los estudiantes de la EMS, la etiqueta de bachilleres.

¹² AMAI son las siglas de la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública. La regla AMAI 8 por 7 es un algoritmo para calcular el índice de nivel socio económico de las familias mexicanas, utilizando ocho variables estadísticas para determinar siete niveles socio económicos (NSE).

interesante información sobre algunos supuestos e hipótesis que se plantearon en su diseño, sin embargo, y dado que se realizó en una muestra convencional, difícilmente puedo afirmar una validez estadística.

Este estudio, además de ayudar a conocer el estado de algunos asuntos relacionados con los procesos de distribución de significantes, —que se expone ampliamente en el capítulo siete— se ha utilizado para estudiar los actos comunicativos sociales de las IES, hallazgos que se han utilizado en una tesis de licenciatura de estudiantes de la carrera de Comunicación de la UNACH.¹³

LA OBSERVACIÓN DE LOS DATOS REGIONALES

Los datos regionales sobre los *significantes distribuidos* y sus significados contruidos se observaron en un conjunto de estudiantes participantes (colaboradores, en adelante) en alguna institución de educación superior, durante sus primeros tres semestres de la carrera. De hecho, se buscó que los colaboradores fuesen de preferencia estudiantes de nuevo ingreso a la IES. Al mismo tiempo, se buscó que participaran tanto en IES de financiamiento público como de financiamiento privado.

La muestra teórica¹⁴ se conformó con diversas fuentes: a través del estudio exploratorio; por la participación en grupos de discusión de estudios convergentes;¹⁵ a través de la revisión de 200 relatos autobiográficos de estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Humanidades (UNACH), y de la invitación directa a algunos colaboradores que fueron contactados por sugerencias de personas relacionadas con el proceso de indagación.

Si bien las fuentes para el muestreo teórico variaron, las primeras categorías de análisis se establecieron a partir de y en ese orden: las entrevistas abiertas realizadas a los invitados que se detectaron en los grupos de discusión y el estudio exploratorio y la lectura de los relatos autobiográficos de estudiantes de nuevo ingreso. Durante la codificación el muestreo teórico se fue ampliando solo con los relatos autobiográficos.

Las entrevistas abiertas tuvieron dos objetivos, según el proceso de selección para integrarlo al muestreo: el primer objetivo fue construir el relato biográfico, de aquellos casos en los que no lo había escrito el colaborador. En este caso, se grabó la entrevista, transcribió y regresó a los colaboradores para su revisión, corrección y aceptación final. El segundo objetivo de la entrevista, que partió de un relato autobiográfico ya escrito por el colaborador, fue el de aclarar y llenar algunos de los vacíos que emergían en el relato durante su lectura.

En la elaboración de los relatos autobiográficos los estudiantes solo debían atenerse a dos

¹³ Esta tesis, de Annie Espinosa y Roxanna Pascacio, está en proceso.

¹⁴ En este estudio, el muestreo teórico siguió un plan más apegado a la Teoría Fundamentada (TF) de Strauss y Corbin, por la que se busca “llenar vacíos en las propiedades de las categorías”, aunque también y con menos énfasis, en la de saturar las categorías encontradas (en Delgado, 2012).

¹⁵ En particular el estudio de Luisa Aurora Hernández Jiménez (2014), realizado con la participación de jóvenes estudiantes de bachillerato en grupos de discusión. Algunos de los jóvenes fueron invitados a colaborar en este estudio.

indicaciones básicas: que hablaran de su trayectoria escolar y que cubrieran un mínimo de tres mil palabras. Así los estudiantes contaron con mucha libertad para seleccionar los pasajes, las formas literarias y los eventos de interés en relación con su paso por el sistema educativo mexicano. Cuando el relato se obtuvo a través de la entrevista, la pregunta central versaba en ¿cuál ha sido tu trayectoria escolar? Y se explicaba que debían narrar su paso por la escuela, desde el jardín de infantes hasta la universidad. Con estas indicaciones, el colaborador narraba lo que quería, dentro de los márgenes temáticos establecidos.

El análisis de los datos regionales se realizó sobre los relatos autobiográficos y entrevistas, bajo la perspectiva de la TF de corte constructivista, desarrollada por Charmaz (en Delgado, 2012). Este análisis se apoyó con el software NVivo de *QSR International*. Aunque en las conclusiones expongo algunos asuntos relativos a la TF, quiero anticipar la importancia de haber asumido la orientación constructivista de la misma, tanto porque desarrolla en el investigador la sensibilidad teórica hacia los objetos de estudio, como porque permite precisar durante la saturación de los conceptos (nodos en el bagaje de NVivo) la noción y propiedades del mismo. Adicionalmente, los *memos* son objetos que tanto ayudan a construir la teoría, como a clarificar el pensamiento del investigador, y sobre todo a codificar, en un “gran” nodo, fragmentos amplios del relato como al relato mismo.

Los relatos biográficos, autobiografías e historias de vida, son objetos de indagación con particularidades en el orden formal e instrumental y en los estudios regionales estos son parte de una tradición en construcción. No se discuten aquí los diversos posicionamientos teóricos relacionados con estos objetos de indagación, pero vale señalar que en la práctica de la investigación educativa, dos orientaciones son evidentes: aquella que se preocupa por el individuo y en esta preocupación incluyen cierta ortodoxia respecto a la forma de realizar el relato o narrativa de él. La otra, que parte del individuo hacia una colectividad, donde el relato de uno nunca será el de todos y, sin embargo, el de todos parece dar noticias de lo que el individuo ha relatado y/o dejado de relatar.

En el caso de la mirada regional, estos objetos de indagación adquieren una forma y contenido particular porque se someten no solo al criterio y subjetividad del colaborador, sino a la subjetividad del investigador, en relación con la escenografía que éste ha creado para realizar la indagación. Luego la vigilancia epistemológica no puede cerrarse a observar y a verificar la correspondencia de lo investigado con el objeto de estudio, sino a observar lo investigado en relación a los influjos que distintas tensiones ejercen en el propio objeto.

De todo lo anterior podemos sugerir algunos asuntos que forman parte de la discusión sobre el posicionamiento político y social del investigador. Primero está la premisa, ineludible, de que toda narrativa de vida, todo relato autobiográfico, requiere de la escenografía que nace desde la decisión y una opción del investigador. Desde esta perspectiva, la narrativa es encuentro de subjetividades, pero éstas *nos darán*, es decir, ofrecerán datos, cuando por lo menos para el investigador sean claros los constructos de esa escenografía.

Decisión y opción hacen referencia a la intencionalidad epistemológica, como política y hasta cosmológica en la que nos situemos como investigadores. Hacer un relato biográfico, implica desde esta noción, tratar de observar la movilidad del dato entre la métrica, la topología y el simbolismo. Aspectos que solo tienen sentido en la matriz cultural en la que se produce la narración.

A su vez, esta matriz es atravesada por una serie de tensiones que tienen un influjo sobre el proceso de significación regional. Desde mi punto de vista, la efectiva vigilancia epistemológica, en cuanto al relato autobiográfico, narrativas de vida o biografías, no se ejerce tanto por la distancia del investigador respecto al objeto de estudio, sino por la comprensión de esos influjos que atraviesan al sujeto y a su relato en el momento en que lo expresa. La axiología inmanente al proceso de relatar la vida —tanto por el que lleva la voz, como por el que la escucha, desde mi punto de vista, debe superar las exclusiones y los extremos de la moralidad occidental. Negar los grises, hacer que las indefiniciones se definan, obligar al relator a tomar postura respecto de su vida —incluso exigirle que cuente *la verdad*— no forma parte de esa axiología que busca observar el dato en movimiento.

El aspecto deontológico no se puede soslayar en el encuentro de la narración de vida y la recreación de la historia de vida. Al igual que la axiología, el comportamiento que esperamos no puede fundarse en una expectativa, esto sería como narrar lo que nosotros queremos del otro y no esperar su propia narración.

Por último, podemos desear que los relatos biográficos se narren de cierta forma, con cierto lenguaje, con ciertas frases. Pero es mejor esperar. Observar la movilidad del dato implica la perseverancia del que lo estudia, y la observación de las tensiones que tienen un influjo sobre él. Narrar la vida, solo provee de significados en la medida que el narrador crea metáforas y en ella expresa lo recurrente y lo tensionado. Por supuesto que toda narrativa tiene valor, pero aquella que se expresa con el lenguaje de la metáfora tiene movimiento. Nos ayuda a comprender.

LA ESTRUCTURA FINAL DEL DOCUMENTO

Este trabajo además de esta introducción, se compone de siete capítulos y las conclusiones. El capítulo uno, ya comentado, desarrolla el concepto de región a partir de la idea de los estados no mutados, obtenida del libro *I Ching* o *Libro de la mutaciones*. Solo hay que agregar que este capítulo amplía el núcleo epistemológico ya comentado antes. Los capítulos dos y tres exponen las características de la región universitaria, primero de conjunto es decir, describiendo la región desde todas sus tensiones como escenario y luego, desde sus indicios, centrados propiamente en la región universitaria.

El capítulo cuatro expone las características de los jóvenes estudiantes de bachillerato y de nuevo ingreso a las IES de la región. Este es un marco de referencia que se ha construido a partir de

los datos duros que emiten las agencias oficiales, como de los datos obtenidos a través del estudio exploratorio y la codificación de los relatos autobiográficos. En este se ha incluido una reflexión de lo que no sabemos de los estudiantes, necesaria por su carácter instrumental.

Los capítulos cinco al siete, exponen los hallazgos relacionados con el proceso de significación de la educación superior. El primero de ellos, enfocado en el caso de un colaborador, presenta una serie de nodos (códigos) obtenidos a partir de dos fuentes, su relato autobiográfico y la entrevista abierta que se realizó seis meses después de la redacción del primero. La idea de este acercamiento es mostrar en un caso singular cómo se produce el influjo de las tensiones de la región universitaria y cómo se produce la significación sobre la educación superior. Al mismo tiempo, se presentan algunos de los conceptos que han emergido a partir de su saturación en el conjunto de los relatos y entrevistas realizadas para el estudio. El capítulo cinco continúa con la presentación de los hallazgos del análisis de los datos regionales, con una discusión relacionada con algunos sucesos que se operan en el trayecto de vida de los jóvenes en su inserción en la región. En este caso se recuperan los significados que se construyen en el tránsito de un topos y cronos originario hacia la región.

Por último, los capítulos seis y siete desarrollan el proceso de significación regional, enfocada en el objeto de estudio. Destaca la emergencia de una teoría sobre la significación regional, que en términos generales se apoya en la idea en que este es un proceso de distribución de significantes y la re-construcción de su significado dados los influjos de las tensiones que se producen en el contexto de la región.

Las conclusiones que parten de los hallazgos del estudio regional, el análisis de mi propio relato autobiográfico y las consecuencias que tuvo este trabajo en mi formación como investigador en estudios regionales en el campo de la investigación educativa y de la comunicación social, tanto en la etapa realizada en Chiapas, como en mi estancia en la Universidad de Málaga, España.

En el CD que se adjunta a este documento se encuentran los relatos autobiográficos y base de datos del estudio exploratorio.

CAPÍTULO 1.

LOS ESTADOS NO MUTADOS COMO REGIÓN

IDEAS PRELIMINARES

El concepto de región ha sido ampliamente estudiado desde diversas disciplinas y el recuento de ellas y sus significados no es preocupación central de esta reflexión, sino la emergencia de varios constructos teóricos que ofrecen otra visión de la regionalización para la investigación social. Tal emergencia se apoya en el hecho de que si bien es posible aislar características comunes a todas las definiciones de región que se han propuesto, se dejan en el tintero, como cosa obvia, tres asuntos importantes: el concepto de realidad que está detrás de la idea de región y regionalización propuesta, el papel y posicionamiento del investigador y las intenciones o funciones que ésta ha de cumplir.

Al revisar estos aspectos surgen tres premisas: La primera, que los procesos de regionalización siempre son construcciones que se realizan desde la subjetividad de los agentes que intervienen en ellos. La segunda, que lo que interesa del proceso es contener de manera provisoria una realidad que es diversa pero sobre todo dinámica y en permanente cambio.

La tercera, que lo que observamos de esta *realidad contenida* es el *dato regional*, que por otra parte es mucho más información que la que depende de la adjetivación usada, por lo que se justifica ampliamente el que los estudios regionales puedan brindar miradas interdisciplinarias o transdisciplinarias, siempre que la investigación logre observar los datos que nacen en la pluriadjetivación de la región.

Estas conclusiones no son nuevas. La filosofía china contenida en el *I Ching* o *Libro de las mutaciones* da cuenta de estas tres premisas, la axiología que representa y el valor epistemológico que introduce en el conocimiento del mundo. Por ello, en este primer capítulo, se expone *grosso modo* algunas ideas filosóficas de este texto, como plataforma teórica para establecer los conceptos de región y dato regional.

EL DATO DE LA REALIDAD

En sus orígenes, dato (de *datum*) significó lo *dado*, *cualquier cosa dada, concedida*. La mera sensación que proviene de la realidad es dato. Hasta aquí, el dato no implica al problema del

conocimiento o su funcionalidad operativa en, por ejemplo, la investigación. Estos dos aspectos se incorporan mucho después cuando al dato se le asocia la idea de información que o bien es punto de partida de la realidad o bien punto de llegada de ella. Van Manen (2003, pp. 71-72) desde la fenomenología, señala que la experiencia personal *nos es dada* en la vida cotidiana, indicando con ello que la información que nos es concedida y sus significados últimos están fuera de la razón positiva y muy cerca de la conciencia.

En cualquier caso, el dato es unidad de conocimiento, cuya carga significativa estará etiquetada por la adjetivación que el sujeto establezca de los sucesos que observa conforme sus intenciones (que derivan de la razón o de la conciencia).

Ahora bien, el dato —lo que nos es dado, concedido— es más que la adjetivación operante, primero porque las intenciones del sujeto estarán acotadas por la razón, por la conciencia o por las dos; segundo, porque el suceso que significa al dato es dinámico, cambiante, mutable.

Esta dicotomía fue desarrollada desde la antigua filosofía china, especialmente a través del *I Ching* o *Libro de las mutaciones* (Wilhelm, 1984), y ofrece una serie de premisas que vale recuperar para la actual ciencia social.

La premisa fundamental —y paradójica— que observa el *I Ching* es que la única constante que hay en el universo es el cambio, la mutabilidad de mismo. El cambio se produce por las tensiones y/o tránsitos que se generan entre diadas polares que desde su origen (en el sentido de génesis) son diferentes pero que lejos de excluirse forman unidades. Estas diadas son finitas, están limitadas, tienen un término, frontera, cierre. Así la percepción de infinitud es resultado de las formas que adquiere la tensión o tránsito entre los polos de la diada (ver *infra*).

El conocimiento de la realidad es posible dado que todos los estados que se producen por el cambio son conocibles... cuando los hombres:

al penetrar con el pensamiento el orden del mundo externo hasta el fin, y la ley de su propia interioridad hasta el núcleo más profundo, [arriban] a la comprensión del destino (Wilhelm, 1984).

La comprensión del destino (del devenir, de las últimas causas, del sentido final, del “ser así” del mundo) solo es posible cuando por el conocimiento de la naturaleza (la experiencia del mundo exterior) y por el conocimiento del espíritu (la experiencia del mundo interior) se desciende hasta las últimas fuentes (Wilhelm, 1984).

El movimiento, que se puede apreciar por efecto del tiempo y las tensiones o transiciones, es progresivo, sumativo y expansivo, porque así

queda determinado lo que va feneciendo e ingresa en el pasado, y un movimiento contrario, regresivo, que se va replegando y contrayendo en el transcurso del tiempo, mediante el cual se van formando los gérmenes del porvenir. El conocer este movimiento confiere el conocimiento del futuro (Wilhelm, 1984).

Esta mutabilidad del universo está lejos del concepto de movimiento que supone, en la lucha de contrarios, resoluciones a estados superiores (la espiral dialéctica). En la lógica del antiguo oriente, aquellas diadas polares no luchan, transitan de una a otra en un movimiento cíclico, se tensan entre los polos, y en el proceso quedan huellas (de sucesos, del devenir de la naturaleza y del hombre) por el fluir hacia delante y remiten sucesos (a veces nuevos para nosotros) que nos indican lo que viene del futuro. La metáfora más representativa de este doble movimiento es el ciclo de un árbol, en el que su tránsito por las estaciones del año, nos enseña el paso inexorable del tiempo, pero también de su renovación, a través de los frutos y las semillas que en el futuro pueden ser nuevos árboles. En la filosofía de la China antigua se reconocen tres mudanzas: la permutación, la transmutación y la no mutación.

La permutación hace referencia al movimiento cíclico. En él es notorio el tránsito entre las diadas polares. En tiempos modernos, sociólogos como Bourdieu (2003, 2012) y Giddens (2011), han reconocido este carácter recursivo y reproductivo en el espacio social y la vida cotidiana. De igual forma, la biología reconoce en los seres vivos una cualidad, la invarianza, que indica la persistencia de la cantidad de información de las estructuras que se transmiten de una generación a otra. La invarianza junto con la teleonomía (Monod, 1978), son cualidades comunes en los seres vivos terrenales, y en muchas otras estructuras del universo, sin embargo, estas cualidades no son las responsables de la diversidad.

La transmutación refiere los cambios que producen la diversidad (la diferenciación): en el tránsito entre diadas, un asalto del azar modifica las estructuras pero no en términos de cantidad de información ni de teleonomía, pero sí en degradación o superación de obstáculos para conseguir el proyecto teleonómico. En este caso, no se trata del azar mecánico (por ejemplo del que se concibe en los estudios estadísticos), sino aquel que de por sí la realidad tiene en su constitución orgánica. El azar es parte del mundo, no un mecanismo externo a él.¹

La transmutación debida al azar puede ser mirada como un *tránsito*, pero hay otra forma de transmutación que atañe totalmente a la actividad humana sobre la realidad y sus estructuras y que conviene distinguir como tensión entre las diadas polares. El movimiento de la realidad debido a las interacciones humanas (praxis) y la interacción humana hacia la naturaleza, el acto proyectivo, la poiesis (Dussel, 2011), tienden a crear saltos intempestivos que actúan sobre la tierra y los seres que están en ella. Esta transmutación conlleva toda una axiología y deontología que es inherente a los seres que están involucrados en su dinámica.

La no mutación refiere al trasfondo por el que es posible observar las mutaciones. La imagen más cercana a esta idea es la escenografía se mantiene en cierto estado —de no mutación, inmóvil, sin cambio— mientras observamos los sucesos de la escena. En la realidad, para que se puedan

¹ Monod (1978) expone de forma amplia el papel que tiene el azar en la supervivencia de los seres vivos, como un mecanismo que permite la diversificación y a vez el mantenimiento de las propiedades fundamentales de ellos.

observar los cambios, “este punto referencial ha de quedar establecido y requiere en cada eventualidad una opción y una decisión” (Wilhelm, 1984), procesos que en última instancia solo competen al hombre. Luego, la no mutación no es una característica del mundo, sino de la capacidad de los seres para establecer “un sistema de coordenadas dentro del cual todo lo demás podrá encuadrarse” (idem) y de tomar las decisiones para establecerlas. Solo entonces la realidad es estática, inamovible en la experiencia subjetiva.

Según Wilhelm

De por sí sería admisible cualquier punto de referencia; sin embargo, la experiencia demuestra que ya con el despertar de nuestra conciencia nos hallamos colocados en medio de determinadas estructuras referenciales sobremano poderosas... el problema consiste en elegir el propio punto de referencia de tal modo que coincida enteramente con el punto de referencia del acontecer cósmico universal. Pues sólo entonces nuestro mundo, creado por nuestra decisión, escapará al destino de estrellarse contra las estructuras referenciales en extremo poderosas con las que entonces entraría en conflicto. Se sobreentiende que una premisa de tal decisión la constituye la creencia de que, en última instancia, el universo constituye una trama de referencias homogéneas, es decir, que es un cosmos y no un caos. Esta fe es el fundamento de la filosofía china y de toda filosofía en general. De ahí que este punto referencial, de un orden máximo, sea lo no mutante, que constituye el punto de referencia para todo lo mutante (Wilhelm, 1984).

EL DATO Y LAS MUDANZAS DE LA REALIDAD

Al observar a la realidad desde sus mudanzas, la única conclusión posible respecto al dato es su mutabilidad. Esto, sin embargo, lleva a reconocer varias premisas.

En primer lugar el dato proviene de las permutaciones y transmutaciones entre las diadas polares que están en movimiento. El dato nunca será absoluto, tampoco infinito, pero al mismo tiempo, es mucho más que lo que podemos conocer de él.

La segunda premisa es que el dato no puede calificarse con una axiología o una deontología de exclusiones: lo bueno en un extremo (al que debemos tender por toda regla) lo malo en el otro (al que debemos distender, también por toda regla). Desde la perspectiva de la mutabilidad, el dato está cargado de un valor ligeramente distinto en un sistema axiológico básico que no tiene significado moral, según las reglas de la razón occidental, pero es esencial para comprender la mutabilidad de la realidad y hacia dónde o qué realiza sus mudanzas.

La tercera premisa, indica que el dato que proviene de la realidad refleja el estado (forma de permanecer) de las tensiones o los tránsitos entre las diadas fundamentales. En oriente, la imagen preferida para demostrar esta idea es la presencia y color del follaje de los árboles conforme transitan las estaciones del año.

La cuarta premisa se relaciona con la expresión del dato. Según la filosofía china, la realidad puede expresarse en los lenguajes de la naturaleza, los hombres y los animales, lo que no los hace

inaccesibles a la conciencia de los hombres ya que estos lenguajes pueden reducirse o traducirse a uno común, —que solo los sabios conocían— y que comprende el uso de metáforas y números. La numerología fue para los sabios chinos la forma primaria del dato, mientras que la metáfora está contenida en una narrativa que traduce el estado del tránsito o la tensión (que se ha dado por la configuración que ofrecen los números, según una lógica derivada de todas las premisas señaladas), a un lenguaje accesible al conocimiento del sabio. Una lectura del *I Ching* está muy lejos de la descripción occidental de los hechos, y es así porque nunca la descripción será tan vehemente como la poesía y sí un reflejo de la parcialidad de nuestra observación. En otras palabras, juntos cantidad y calidad son dato, la separación de estos dos aspectos resulta una mirada parcial y lejana a la comprensión de la realidad.

LOS ESTADOS NO MUTADOS COMO REGIÓN

La filosofía contenida en el *I Ching*, dice el propio texto, se hizo como apoyo a los sabios para comprender el destino; pero estos sabios, en aquellas antiguas sociedades, estaban situados en una escala social cuya jerarquía no era diferente al del rey o al del noble. La comprensión del destino estaba destinada a sustentar una hegemonía de la que dependía la vida social, con una axiología fincada en el hacer lo correcto para el sujeto, para el pueblo. Tal era la posición de Confucio cuando asumió la tarea de reunir la sabiduría de su pueblo y organizar los comentarios que acompañan al libro de las mutaciones.

Así, el sabio que busca la comprensión del destino, es además el indicado para escudriñar las alternativas y establecer los criterios para develar el movimiento, las mudanzas, el cambio en la realidad. En otras palabras, desde antaño, en las sociedades con ciertos niveles de organización, hay un sector social, el cual por su posición de élite y características especiales (sabiduría, poder, violencia) será el encargado, entre otras cosas de escudriñar al mundo y de intervenir en él, tomar las decisiones, evaluar las alternativas.

Ahora bien, el *I Ching* no es un tratado de la naturaleza, aunque recoge los principales argumentos de la concepción de ella (sintetizada en la idea de *yin* y *yang*), en realidad es una guía para comprender a la sociedad y actuar en ella. La línea filosófica del confucionismo no establece ruptura entre naturaleza y cultura, y esta última debe regirse por una serie de reglas morales, que no son de ninguna manera iguales a las creadas por el mundo occidental ya que se derivan de una axiología “natural”, cósmica.

La filosofía contenida en el *Libro de las Mutaciones* busca la comprensión de la realidad humana, y ser una guía para el actuar de los hombres en su trayecto por el mundo. Esta perspectiva es la que permite equiparar, entre otros asuntos, la idea china de estado no mutado, con el concepto occidental de región: en ambos casos, se trata de puntos de referencia que los seres humanos establecen desde su *subjetividad*. Por otra parte, tanto los estados no mutados como las regiones,

son escenarios necesariamente acotados, parciales, que comprenden solo algunos aspectos de la realidad, nunca atañe al todo.

La gran diferencia entre el concepto de estado no mutado de la filosofía del *I Ching* y el de región de nuestro pensamiento occidental moderno, es la axiología en la que se fundamenta uno y otro conceptos. En nuestro pensamiento, la realidad se acepta más estática que dinámica y ello no es un asunto gratuito, después de todo, la realidad que está más allá de nuestra métrica humana, pocas veces se percibe en movimiento. Sabemos que las cosas cambian, pero los grandes cambios apenas y son perceptibles en el corto tiempo. Para todos fines, siempre es mejor partir de la idea de que la realidad es más o menos fija, más o menos homogénea, más o menos perdurable, porque ello permite también establecer rutinas más o menos fijas, perdurables y homogéneas.

Para la modernidad occidental², una realidad estática sirve, es funcional hasta que cambia. Quizás no haya cosa que enoje más al poder hegemónico de occidente que esta disfunción del mundo, lo que explica los niveles de terror que llegan adquirir las sociedades cuyo poder hegemónico se finca en la dictadura.

La mutabilidad de la realidad, aceptar su cambio permanente, requiere de axiologías totalmente diferentes, sustentadas en situaciones efímeras, volátiles, relativas, en las que el tiempo y el espacio (tanto físico como social) ejercen un importante influjo sobre los actos humanos. En aquellas sociedades en las que se reconoce que la realidad cambia de forma permanente, el acto humano tiende a ser mucho más sensible y menos arraigado al mundo.³

Otra diferencia importante entre la región y el estado no mutado, es el papel que tiene el hombre en su génesis como en su constitución. En el primer caso, es común encontrar dos posicionamientos a veces irreconciliables: para unos investigadores, que aceptan que la realidad es más bien estática, la regionalización consiste en identificar un conjunto de aspectos que hacen posible diferenciar unos espacios de otros. Ya sea para planear acciones, como para observar comportamientos, *las regiones identificadas* implican su preexistencia al margen de la acción humana, esas regiones existen independientemente de que un investigador las haya identificado. Una consecuencia de esta mirada, es que con ella es fácil separar, *adjetivar* a la región misma, excluir a los seres que la habitan, si la

² La frase la uso aquí como oposición a antigüedad oriental, que a su vez se refiere a un amplio periodo de la historia China comprendida entre 2400 y 500 a.C, en el que se tiene noticia de la escritura e integración del *I Ching* o *Libro de las Mutaciones*. Esta referencia es importante porque señala la fuerte influencia moralista del confucianismo y de sus contenidos taoístas. Por su parte, la modernidad occidental refiere a los topos que se ubican en Europa y América y el cronos que inician en 1946 con la segunda edición alemana del mismo libro, en la que Carl G. Jung presenta una de sus reflexiones mas interesantes sobre el psicoanálisis y el inconsciente colectivo, hasta la época actual. El contraste entre estos dos referentes obviamente no solo es de épocas y espacios, sino de concepciones de mundo y de prácticas sociales en ese mundo. Esto es lo que se busca explicar en estos apartados.

³ Lin Yutang expresa el siguiente rasgo de la cultura China: “Todo el mundo tiene una acción sobre esta vida pero nadie es dueño de la hipoteca. Y por esto estamos capacitados para tomar ligeramente la vida; en lugar de ser terratenientes perpetuos en esta tierra, somos sus huéspedes transeúntes, porque todos somos huéspedes en esta tierra, los dueños de los campos tanto como los que levantan la cosecha. Se priva así de cierto significado a la palabra terrateniente. Nadie es dueño en realidad de una casa, nadie es dueño en realidad de un campo” (1943, p. 24). El ensayo “Un mundo de rocío” de Aurelio Asiain (2011), expone con creces lo que se quiere decir aquí.

habitan, y erigir monumentos deterministas, en lo que *realidad regionalizada es la realidad que hay que vivir*.

El otro posicionamiento relacionado con la región en occidente, parte de la idea de que si bien la realidad es más o menos estática, la identificación de una serie de cosas dentro de un espacio-tiempo se realiza desde la capacidad de quién regionaliza. Éste tendrá que tomar decisiones, justificarlas y de alguna manera establecer las lógicas que entran en juego al momento de regionalizar. La adjetivación no parte de lo que se identifica, sino de lo que se construye. Así la región es construcción de limitaciones en función de criterios a priorísticos. Aunque este es un cambio significativo en el concepto, en general persisten cuestiones como el determinismo *a posteriori* y el estatismo de la realidad. Una vez construida la región, esperamos que no cambie nada en ella, o bien si cambia no lo hará de forma intempestiva. Pero a diferencia de las regiones identificadas, las que se construyen, siempre de alguna manera involucran a los hombres. En este sentido, la región construida ofrece un acercamiento a la realidad social mucho mejor que cuando se busca solo la identificación regional.

El concepto de estado no mutado, tiene como punto de partida al hombre entreverado, es decir, al hombre observador y actor de la realidad que además —y no nos cansaremos de reiterarlo— está en continuo cambio. El hombre establece un estado no mutado, solo para percibir los cambios que operan en el mundo —que incluye por igual a todos los seres— y que orienta la conducta de los hombres. Por supuesto, este marco de referencia dura lo que dura el cambio a observar. Abarca todo lo que el sabio quiera incluir, dadas la reflexión de las opciones y la toma de decisiones. Por supuesto, un estado es determinado por el sabio, y no determina la realidad, salvo por la subjetividad de aquel. En este sentido, el estado no mutado se adjetiva, en función de lo subjetivo en el mirar de las opciones y la toma de decisiones. El estado no mutado es totalmente estático y homogéneo en tanto dura lo cambiante de la realidad observada, pero nunca es realidad en sí misma y mucho menos es realidad vivida, ni para vivirla, salvo en la contemplación y compresión de los sucesos que se dan fuera del estado no mutado.

REGIONES COMO ESTADOS NO MUTADOS

El ejercicio que se propone a partir de este punto busca cambiar el formato de nuestro pensamiento en relación con los procesos de regionalización, y por supuesto, de comprender a la realidad. Para ello, importa destacar aquellos elementos que hacen posible que a las regiones se las pueda concebir como estados no mutados y las consecuencias que tiene esta decisión.

En primer lugar, las regiones como estados no mutados (en adelante regionesN o regiónN), se fundamentan en el principio de la realidad mutable. Su fin es la observación de los cambios que en ella acontecen. Las regionesN no son el objeto de la investigación, sino el escenario de lo que se pretende investigar, en otras palabras, la construcción de regionesN tiene sentido si lo que se

pretende estudiar son los datos regionales. Las regionesN son totalmente subjetivas, en tanto construcciones humanas, pero no por ello sin valor epistemológico o instrumental.

Las regionesN tienen cualidades de contenedor, que ejercen un influjo sobre su contenido, es decir, sobre el dato regional. La imagen de la vasija ayuda a explicar esta idea y sus dos posibles formas de influjo: la primera, la que se ejerce desde la perspectiva del observador, y la segunda la que se ejerce desde los aspectos que sirven de referencia para delimitar la regiónN.

La decisión de en qué vasija almacenar agua, es un buen ejemplo de lo que se quiere explicar aquí: por razones estructurales y funcionales, cuando se busca contener agua y, por ejemplo, almacenarla y beberla, las opciones y decisiones sobre qué vasija utilizar se pueden reducir a tres, por ejemplo: barro, cristal y plástico. A pesar de que todas sirven para contener agua, hay quienes prefieren la vasija de barro debido a la capacidad del material para mantener cierto nivel de frescura en los líquidos (el aislamiento térmico del barro es medible por instrumentos, en este caso actúa como *influjo*; la *frescura* representa la sensación térmica, es decir, la percepción del usuario). Influjos⁴ y percepciones diferentes ofrecen las vasijas de cristal o de plástico sobre el líquido contenido.

Los datos regionales, no provienen de la regiónN, sino de las permutaciones y transmutaciones que se observan en la realidad contenida: dado que se pueden establecer las diadas a observar y anticipar cuál es el sentido que tiene el dato en su transición o tensión, es posible dibujar una huella del estado que guarda ese dato en la regiónN. La información que provee esa huella es cosa de quien la lee, no de la realidad misma. Así el dato regional tiene una primacía epistemológica, es decir, es conocimiento, que el agente decidirá si ha de dirigirse hacia la acción filosófica o a la instrumental.

Los sabios chinos,⁵ no hacían distinción entre estas categorías, porque para ellos el conocimiento es al mismo tiempo una acción trascendental como instrumental:

“Al comienzo un seis⁶ significa: tender debajo blanco carrizo. No hay defecto”. Dijo el Maestro: cuando alguien posa algo simplemente en el suelo, también puede ser suficiente. Pero cuando se tiende debajo una capa de blancas cañas de junco en sí mismas son cosa sin valor, pero su efecto puede resultar muy importante. Cuando de este modo se muestra uno cauteloso en todo lo que hace, permanece libre de faltas (Wilhelm, 1984).

⁴ El influjo de la región sobre los datos regionales, no tiene relación con la idea del determinismo científico (vgr., el determinismo ambiental) (Rosales Ortega, 2006), en el que es la naturaleza o lo externo a los procesos la que impone el valor y significado del dato. En todo caso hay un determinismo a la idea de Husserl: “... porque cada uno es como es, de una determinada manera, con caracteres propios y no de otro modo... este rasgo de determinación caracteriza ineludiblemente a la manera de ser de todo lo que hay, o que existe. Además, ninguna cosa se da sola ni automáticamente, sino integrada con series de otras cosas determinadas a la vez” (Macedo de Steffens, 1956).

⁵ “Los sabios santos eran capaces de obtener una visión de conjunto de todas esas confusas diversidades bajo el cielo. Contemplaban las formas y los fenómenos y retrataban las cosas y sus propiedades...” (Wilhelm, 1984).

⁶ El *I Ching* es un libro oracular cuyo dato está simbolizado en el valor de los números y su posición en un hexagrama. La lectura de este dato estaba reservada a los sabios —en este caso el Maestro. “Al comienzo seis...” indica que el primer valor obtenido para el hexagrama fue un seis, que a su vez representa lo blando de la tierra. La lectura de la posición de los números en el hexagrama es dato complementario a la imagen que proviene de todo el signo.

Pero para la filosofía occidental, los datos perdieron su carácter holístico y ganaron moralidad, por los sistemas axiológicos que optaron usar, que se fundamentan en valores de verdad y objetividad, ordenados en dicotomías, diadas mutuamente excluyentes que denominaron ciencia.

El retorno de esta ciencia occidental hacia el holismo, encuentra hoy sus fuentes en lo interdisciplinario y especialmente en lo transdisciplinario, y no es otra cosa que mirar al dato justamente de forma pluriadjetivizada, aunque aun distinguiendo entre su utilidad filosófica y/o teórica y la operacional.

La regionalización, en la propuesta que se hace aquí, es un proceso que requiere por lo menos de un posicionamiento y compromiso epistemológico diferente por parte del sujeto que regionaliza. También demanda de metodologías e instrumentos distintos para lograr acceder a los datos regionales que, como se ha tratado de demostrar, contienen una gran cantidad de información, independiente de aquella que el observador está interesado en observar.

Las regionesN tienen como objeto fundamental la comprensión de los actos humanos, por tanto, nunca son excluyentes de los hombres y su circunstancias. Así, todo dato regional es información de conjuntos de personas en situaciones subjetivamente definidas: comprender el dato regional es descifrar el significado de la huella que ha aparecido o configurado un estado que transita o crea una tensión entre las diadas polares que hacen posible la mutabilidad, el cambio en el conjunto de los seres humanos.

Vale detenernos en las implicaciones que tienen las regionesN respecto a quienes las construyen y de quienes se constituyen dato regional. En primer lugar, conviene alejarse de la conclusión que afirmaría que la regionalización es tarea exclusiva de una élite, porque en realidad, regionalizar es mucho más frecuente en la vida cotidiana de lo que se puede suponer. Es cierto que la creación de regiones, cuando tienen un carácter instrumental, se realiza desde ciertas esferas de poder político y hasta académico, después de todo Giddens (1995) se ha encargado de recordarnos las regiones que se establecen en casas, hospitales o cárceles y que estas reflejan los procesos de estructuración social y de interacciones posibles en ellas. Por supuesto que la regionalización responde a intereses e intenciones concretas, que las adjetivan como regiones económicas, políticas o simbólicas y que dichas nominaciones se relacionan con aspectos o de conocimiento o de operación. Estas son las opciones y las decisiones que el sujeto que regionaliza establece para acceder a ciertos datos de la realidad.

Ahora bien, en la antigua filosofía contenida en el *I Ching*, la referencia a que sólo los sabios podían establecer los estados no mutados, no deviene exclusión de aquellos que no son sabios, sino a la necesidad de que el hombre mire a la realidad con *sabiduría* y ésta es premisa que no se debe perder al momento de construir una regiónN. Por otra parte, sabiduría en el contexto del libro de las mutaciones señala la conjunción del conocimiento profundo del mundo de los hombres y su relación con el cosmos. En esta conjunción se implica una axiología y deontología particular, que

como se verá más adelante, se ejerce como parte de la materia prima con la que se construye la región, y que desde nuestra propuesta corresponde a la *cultura*, tal y como la describe Hall (1990).

En efecto, una de las aportaciones más importantes de la antropología es la idea de que los grupos humanos se configuran según una serie de reglas sociales dentro de espacios delimitados. Aun hoy, cuando los límites geográficos, territoriales y temporales parecen no existir, una serie de aspectos relacionados con la vida humana transcurren dentro de marcos de referencia específicos. A esas reglas en conjunto se les llamó cultura y aunque habría consenso en ello, se pueden encontrar dos discusiones hasta cierto punto contrarias: la cultura concebida como una creación humana que ha adquirido carta de naturalidad, contra el punto de vista de que la cultura es una extensión o construcción de la realidad humana a partir de su fundamento biológico.

En esta última orientación se encuentra la propuesta del antropólogo norteamericano Edward T. Hall (1990). Para el autor, la cultura la integran unidades de comportamiento que todo ser vivo realiza, pero que el ser humano, en su desarrollo ha llevado a niveles que han quedado fuera de actos instintivos, para llegar a lo que Giddens (1995) reconocerá como actos reflexivos. Hall denomina a esas unidades como sistemas de mensaje primario, y a decir verdad no operan de forma unitaria, sino como un *grid* o mapa que al ser llenado con las descripciones particulares de un conjunto humano, describen su cultura (véase tabla 1).

Este *grid* tiene la virtud de concebir a la cultura, como muchas cosas al mismo tiempo. Hall se dedicó especialmente al componente temporal y territorial, es decir, observaba el mapa cultural de las sociedades tomando como referencia estos dos componentes. Pero no es una condición específica, en teoría el estudio de la cultura se puede emprender desde cualquiera de los componentes de *grid* a condición de que no se suponga que unos son más importantes que otros.

Una de las conclusiones que se obtienen al mirar a los conjuntos humanos desde este *grid* es que la cantidad de información que se requiere para complementarlo, siempre revela una región.

Aunque tal conclusión parece estar acorde a las ideas derivadas de la teoría de sistemas, no se debe olvidar que definir una región como estado no mutado implica que un agente, el observador, el investigador, la persona, decide qué porción de la realidad le ha de servir como referencia, pero su posicionamiento estará sujeto por una parte, al valor informativo de los influjos externos e internos a la región (tensiones); la regla de oro de los sabios antiguos para controlar este aspecto de los estados no mutados, era buscar el equilibrio de todas las fuerzas, de tal forma que se consiga una neutralidad (diríamos un fondo gris) que ni oscurezca, ni sobre ilumine el dato regional.⁷

⁷ Así que *mesura* y *medio* se erige como opción y criterio de decisión para establecer los estados no mutados. Ya en la obra confuciana, a decir de Wilhelm, se encuentra la tesis del hombre como medida de todas las cosas. Pero el sentido es un tanto diferente al de la concepción occidental, porque en ésta se impone el *valor moral* de la medida, es decir, la supremacía del hombre por sobre todas las cosas, mientras que para la escuela de Confucio, la posición central del hombre refiere a una ubicación necesaria entre el cielo y la tierra y se espera que sea esta neutralidad la que le ayude a mirar todas las cosas con el equilibrio con que las cosas lo mirarían a él (Wilhelm, 1960, p. 352).

Tabla 1. Mapa de la cultura de Hall.

Sistemas de Mensaje primario	Interacción	Organización	Económicos	Sexuales	Territoriales	Temporales	De instrucción	De protección	De explotación	Recreativos
Interacción	Comunicación Calificadores vocales Lenguaje Comunidad	Categoría y rol	Intercambio	Modo de interacción de los sexos	Lugares de interacción	Momentos de interacción	Enseñanza-aprendizaje	Proteger y ser protegido	Uso de teléfonos y señales de escritura	Participación en los deportes y las artes (pasiva y activa)
Asociación	Comunidad	Sociedad Clases Castas Gobiernos	Roles o estructuras económicas	Roles sexuales	Roles de grupos localizados	Roles según la edad del grupo	Profesores y aprendices	Protectores (médicos, clero, soldados, policía)	Uso de la propiedad grupal	Entrenadores y atletas
Subsistencia	Comunidad ecológica	Agrupaciones ocupacionales	Trabajo Formal Mantenimiento Ocupaciones	División sexual del trabajo	Lugar donde el individuo come, cocina, etc.	Momento en que el individuo come, cocina.	Aprendizaje a través del trabajo	Cuidado de la salud Protección del sustento	Uso de los alimentos, recursos y equipos	Placer derivado del trabajo
Bisexualidad	Comunidad sexual (clanes, familias)	Agrupaciones matrimoniales	Familia	Masculino frente a femenino Sexo (biológico) Sexo (Técnico) Sexualidad	Áreas asignadas a los individuos en virtud del sexo	Periodos asignados a los individuos en virtud del sexo	Enseñanza y aprendizaje de los roles sexuales	Protección del sexo y la fertilidad	Uso del sexo en la diferenciación de las decoraciones y adornos	Participación en el esparcimiento por el sexo
Territorialidad	Territorio de la comunidad	Territorios grupales	Áreas económicas	Territorios de los hombres y de las mujeres	Espacio Espacio Formal Espacio informal Vínculos	Programación del espacio	Enseñanza y aprendizaje Asignación de espacio a los individuos	Intimidad	Uso de barreras y marcadores	Diversión, juegos, etc. En términos de espacio
Temporalidad	Ciclos de comunidad	Ciclos grupos	Ciclos económicos	Actividades cíclicas de hombres y mujeres	Ciclos determinados territorialmente	Tiempo, secuencia, ciclos, calendario	Cuando aprende el individuo	Descanso, fiestas, vacaciones	Uso de dispositivos que den información del tiempo	Cuando juega el individuo
Aprendizaje	Saber de la comunidad lo que se enseña y se aprende	Grupos de aprendizaje Instituciones educadoras	Recompensas por enseñar y aprender	Lo que se enseña a los sexos	Lugares de aprendizaje	Programación del aprendizaje (grupos)	Culturalización-Crianza Aprendizaje informal Educación	Aprendizaje de la defensa propia y la conservación de la salud	Uso de las ayudas a la enseñanza	Hacer una diversión del aprendizaje
Juego	Juegos de la comunidad – artes y deportes	Grupos de juego – equipos y compañías	Deportes profesionales y entretenimientos	Entrenamiento diversiones y juegos de hombres y mujeres	Áreas de esparcimiento	Temporadas de juego	Juegos instruccionales	Ejercicio	Uso de los materiales de esparcimientos (juguetes)	Recreo Diversión juegos
Defensa	Defensas de la comunidad Sistemas estructurados de defensa	Grupos de defensa-ejércitos, policías, sanidad pública, religión organizada	Pautas económicas de defensa	Lo que defienden los sexos – honor, hogar, etc.	Lugares que se defienden	Momentos de la defensa	Preparación científica, religiosa y militar	Protección Defensas formales Defensas informales Defensas técnicas	Uso de materiales de protección	Ejercicios masivos y juegos militares
Explotación	Redes de comunicación	Redes de organización (ciudades, bloques de edificios, etc.)	Alimentos, recursos, equipos industriales	Propiedades de los hombres y las mujeres y aquello en que se ocupan	La propiedad, lo que encierra, lo que se cuenta y se mide	Periodos que se miden y registran	Edificios escolares, ayuda a la enseñanza, etc.	Fortificaciones, armamento, equipos médicos, dispositivos de seguridad.	Sistemas, materiales, contacto ambiente, hábitos motores y tecnología	Materiales para el entre-tenimiento y el deporte y correspondientes industrias.

Fuente: Hall (1990).

Vale señalar que una cosa es el *modelo de cultura* que define a la regiónN, y otra el *modelo cultural de uso* en el que transcurre el dato regional. El primero es una abstracción, el segundo es parte del dato que se desea observar. Como se verá adelante esta distinción tiene mucha importancia ya que, el dato regional proviene justamente de los comportamientos culturales que se dan en circunstancias de vivenciales, atravesados por una serie de tensiones entre diadas polares.

EL ACCESO AL DATO REGIONAL DESDE LAS REGIONESN

El objeto de toda regionalización es el dato regional y no las regiones. Lo que nos es dado, se manifiesta como tránsito o tensión entre diadas polares. Cuando se quiere observar los cambios entre esas diadas, con la escenografía que se ha construido como regiónN, lo que percibimos es la huella, el estado que los cambios han operado en la realidad observada. Nuestra capacidad para ver en el dato regional muchas huellas de los tránsitos y tensiones entre las diadas polares, se traduce en un mayor o mejor acceso a ella. Ahora bien, la accesibilidad al dato regional tiene relación con el posicionamiento filosófico y epistemológico del agente, tanto como con sus capacidades metodológicos-instrumentales y aquellas especialmente relacionadas con el sistema axiológico en el que realiza su agencia.

Mientras que el pensamiento occidental mira a la realidad como estática, homogénea, fragmentada y determinista, carácter que se asumió como parte de la modernidad, Confucio incluso antes de Platón, dijo que a la realidad se conoce por sus influencias externas e internas, y se busca no solo la descripción, sino también su comprensión, porque, en última instancia, ¿cómo se conduce un hombre recto, si no a través de la comprensión de su propio destino?

Pero la accesibilidad al dato regional no solo implica la forma de registrar y analizar al dato junto con sus influjos, sino también la forma de expresar lo que se ha observado de él. Aquí cabe la siguiente reflexión. El dato regional, como cualquiera otro, ofrece mucha más información que la que solemos captar de él. La interdisciplina y la transdisciplina, se supone, lo que buscan es conseguir del dato la mayor cantidad de información posible y para hacerlo, se requieren nuevos formatos teóricos—metodológicos y nuevos lenguajes de expresión. Entre los problemas que veo en estos intentos es que se pretenden ambos acercamientos al dato, sin renunciar ni a la visión fragmentada que da la disciplina, ni al lenguaje que ha servido para perpetuar tal fragmentación.

Cuando se trata de salir de esa aberración del pensamiento, nos encontramos con que es frecuente que la indagación de la realidad se sustentó en preguntas equivocadas, y cuando estas fueron correctas, los hallazgos no se expresaron de forma correcta, lo que da lugar a reflexiones como la siguiente:

Por decirlo con toda crudeza, mi conclusión es que el mundo está compuesto de materia mental. Como sucede con este tipo de afirmaciones rotundas, tendré que matizar a continuación que al emplear aquí el término *materia* no me refiero en absoluto a lo que normalmente entendemos por

materia, ni al decir mental quiero tampoco exactamente remitirme a la mente. No obstante, es la forma más aproximada de expresar la idea en una sola frase (Eddington, 1988, p. 259).

Esto es, nuestro lenguaje no es ni suficiente ni eficiente, para expresar, desde una postura inter o transdisciplinaria, lo que nos es concedido, por lo que hay que recurrir a re—construir los conceptos a fin poder expresar los hallazgos en un lenguaje más holístico. Cuando el agente logra hacerlo, el texto producido se parece más a un poema, que a un documento ortodoxamente académico. En su narración sobre el desarrollo de la física cuántica, Lovett (2004) expone el gran y agotador esfuerzo que realizó el físico Bohr para escribir lo que se denomina *la interpretación de Copenhague de la física cuántica*:

En su trabajo trata de expresar este enfoque múltiple, bregando con lo que llamaba flaquezas de expresión al igual que había abrigado en 1913 y, a decir verdad, cuanta vez había tratado de exponer su pensamiento por escrito. Apenas ponía punto a una frase, veía ya lo que no decía que empezaba a modificarla, tratando de incluir diferentes puntos de vista y los nexos e interacciones existentes entre estos. Lo que buscaba no era la perfecta claridad sin una comprensión flexible y onda. Pudiera hacerse que la idea pareciera clara, pero le daba la impresión de que entonces resultaría superficial (p. 279).

En otras palabras, hay una estrecha relación entre la mirada y posicionamiento a la realidad y la forma en que nos expresamos de ella. Creo que es momento de aceptar seriamente que la ciencia moderna, que pretende comprender la totalidad, debe regresar a la narrativa poética y recrear aquello que ya se había denominado como literatura científica.

LA CONSTRUCCIÓN DE REGIONESN

Cualquier parte de la realidad que se opte usar como trasfondo para observar los cambios se puede concebir como regiónN. Esto lleva a confirmar su carácter relativo y efímero: relativo debido a la cantidad de información a usar como telón de fondo, su ubicuidad y las tensiones que lo atraviesan. Lo efímero por su temporalidad.

Cantidad de información refiere a todos los valores y cualidades que articulan a la regiónN. En esta información se puede incluir cualquier aspecto de la realidad siempre que, y esto es esencial para percibir los cambios, sirvan como punto de referencia y no sean los datos a estudiar, ya que, como en el teatro, las escenografías móviles crean ilusiones en el movimiento real de la escena.

Cantidad de información también es comprensión de límites. Cualquier regiónN ha de reconocerse por esa otra información que le da sentido de ubicuidad, e indica dónde se erige y hasta dónde llega: qué tanto abarca del cielo y qué tanto de la tierra, qué tanto al norte o sur; qué tanto desde la quietud del lago hasta la cima de la montaña. Desafortunadamente, pero no sin lógica, en occidente por una racionalidad basada en la idea del orden y el determinismo, la ubicuidad, se convirtió sinónimo de región geográfica.

Las regionesN son atravesadas por un conjunto de influjos que actúan como *materia prima de la vasija* que ha de contener a los datos regionales. A esos influjos los he llamado tensiones y de ellas se hablará ampliamente más adelante.

Por último, toda región es efímera por su temporalidad. ¿Cuánto dura la regiónN?, depende del observador, de quien establezca el estado de no-mutación, pero no de la realidad que alude. Por ejemplo, cuando se usa la plaza de la ciudad como regiónN, se ha de narrar la imagen que ayudará a ver los cambios, pero la plaza cambiará junto con ellos. El observador puede mantener esa imagen de referencia —por ejemplo, en una fotografía— y podrá invocarla como historia, pero la plaza seguirá cambiando. Esta temporalidad no tiene relación alguna con la temporalidad de los datos regionales, es decir, con la duración que tienen los sucesos observados en la porción de realidad que ha sido delimitada por la región.

LAS TENSIONES REGIONALES

La realidad está en constante tránsito entre diadas polares. La sustancia de estas diadas es la misma pero en diferentes grados, niveles o composiciones. De hecho, en el *I Ching* se establece que

Lo Creativo y lo Receptivo constituyen el verdadero secreto de las Mutaciones. Al presentarse lo Creativo y lo Receptivo en forma cabal, las mutaciones también quedan establecidas entre ellos. Si lo Creativo y lo Receptivo fuesen aniquilados, no habría nada en lo cual pudieran verse las mutaciones. Si ya no hubiese mutaciones para ser vistas, también cesarían paulatinamente los efectos de lo Creativo y lo Receptivo (Wilhelm, 1990, pp. 410-411).

Así, desde una mirada distinta, las polaridades se conciben como estados que pueden contenerse en al menos algunas porciones al mismo tiempo. De allí que el símbolo del Yin y Yang indique una dualidad diferenciada (por ejemplo, por el blanco y el negro), en la que, tienen alguna porción compartida (lo blanco tiene algo de negro, y lo negro algo de blanco), está relatividad de las polaridades indica en su carácter transitorio y referencial, no absoluto.

Para la filosofía occidental, éstas ideas apenas y se conservaron con Heráclito al señalar que “los hombres no saben cómo lo discordante coincide consigo mismo” (citado por Abbagnano, 1982, pp. 1122-1123), sin embargo, la razón occidental instauró como regla la tendencia a ver lo discordante como polos irreconciliables, y por tanto axiológicamente contradictorios, mismo pensamiento que impone la idea de los absolutos por los que los fenómenos, las cosas, la realidad son o no, pero al mismo tiempo no pueden ser y no ser.⁸

Como se dijo, esta realidad dinámica presenta dos tipos de mutabilidad, aquella que es cíclica (tránsitos) y otra que se produce por el influjo del azar (tránsitos o tensiones) y de la acción humana (tensiones). Por supuesto que los estudios regionales deben enfocarse especialmente a observar los

⁸ “*To be of not to be thats the cuestion*”, diría Shakespiere

datos que provienen de aquellos fenómenos que no son cíclicos y que sobre todo son generados por la acción humana.

Ahora bien, el concepto de tensión, está lejos del que los estoicos introdujeron en occidente por el cual, en nuestro lenguaje cotidiano, hablamos del ligamento de los opuestos que no tienen conciliación... son estados latentes de conflictos (Abbagnano, 1982, p. 123).

En la lógica del libro de las mutaciones, y de alguna manera en la de Heráclito, la tensión es la relación entre dos opuestos, ligados solo por su oposición. Relación dinámica, no estática, donde se dan las mutaciones (las cíclicas, las transmutaciones y las no—mutaciones). En otras palabras, las tensiones entre las polaridades se deben concebir más como niveles o estados que adopta la dualidad, que como un obstáculo o esfuerzo penoso para alcanzar los estados absolutos que, además son irreconciliables.

Wilhem explica:

Las mutaciones se conciben aquí como un proceso de la naturaleza, casi idéntico a “la vida”, la vida se basa en los antagonismo polares de actividad y receptividad. Con ello se mantiene la tensión, cuyo balance se presenta en cada caso como mutación, como proceso vital. Si cesara este estado de tensión, este “declive” no existiría ya ningún criterio aplicable a la vida; ésta ya no podría manifestarse (1990, p. 411).

Se debe distinguir las tensiones que influyen en el dato regional, de las propias tensiones que se observan en el dato. Esto quiere decir que, cuando se observan los datos regionales, conviene no desdeñar los influjos que provienen del conjunto de tensiones que los atraviesan.

Aunque se pueden indicar una cantidad amplia de diadas, en esta propuesta me interesa destacar seis que convergen y articulan cualquier dato regional, a saber:

- Global-local
- Analógica-digital
- Concreto-Abstracto
- Autonomía-Heteronomía
- Pasado-futuro
- Primitivo-Civilidad

El influjo de cada tensión se fundamenta en que en toda regiónN, su cantidad de información, ubicuidad y temporalidad, se define por los contornos que dibuja la cultura en la realidad regionalizada. Ésta no es *plana*, sino que opera en dimensiones, —formal, informal y técnica—, lo que a su vez señala las formas en que se aprende, cambia o consolida.

En términos muy generales, la dimensión formal corresponde a todo el conjunto de tradiciones y actos que están plenamente codificados en la cultura y por los cuales, la acción social se regula, por decirlo así, de forma axiológica. Por esta razón, afirma Hall (1990), es la dimensión que en

términos de cambio, menos cambia, o dicho de otra manera, la que contiene la carga tradicional menos movable de la cultura. Es la dimensión más cíclica de los comportamientos culturales, en cierto modo la responsable del mantenimiento y la reproducción de las estructuras sociales.

Los usos y costumbres son pautas y reglas que fácilmente se asimilan como parte de esta dimensión formal. No es casual que el ataque a esos usos y costumbres cause tantos problemas en el espacio social. Tampoco es casual que la organización institucional busque de manera expedita crear, allende de las reglas escritas, las costumbres necesarias para lograr una gestión bajo una “filosofía” particular de la institución; una vez instauradas, lo que queda para cambiarlas son procesos de “reingeniería”, que como se verá más adelante, operan en la dimensión técnica de la cultura.

Según Hall (1990), la dimensión formal de la cultura se aprende por procesos de enseñanza intencionados —no necesariamente escolarizados— que abarcan una gama importante de medios y contenidos asociados a “formar” a la persona en el ámbito de su cultura, y por agregado, en el manejo de las claves para transcurrir en todos y cada uno de los modelos culturales de uso en lo que vivirá cotidianamente.

La formación humana tiene su núcleo principal justamente en esta dimensión de la cultura. Mucho de lo que somos, de lo que pensamos y de las formas que reaccionamos, están asociados a la formalidad de la cultura. Las claves de comportamiento cultural son los contenidos principales de la cultura formal, éstos se aprenden a partir de las correcciones que agentes más versados en los temas nos hacen. Aprendemos pautas de comportamiento cultural —usar los espacios, hablar de ciertos temas en ciertas situaciones, llamar ciertas formas a los adultos y a los hermanos, y un largo etcétera— a partir de lo que los *autorizados* nos dicen. Esto que se hereda de la familia y de los mayores, es el primer capital cultural que incorporamos (Bourdieu, 2012).

La dimensión informal tiene relación con aquellos comportamientos culturales que no están atados a las reglas y tradiciones de la estructura social, por lo que son cuando menos, más flexibles, pero tan anclados a lo habitual que, en términos de cambio, son difíciles de modificar. El uso del tiempo es una buena forma de apreciar la diferencia entre estas dos dimensiones: las instituciones imponen ciertos horarios de entrada y salida, a veces de recesos. Esta imposición responde a la conveniencia de controlar la producción y el desarrollo de las actividades; cuando no se requiere de ese control, el uso del tiempo es completamente informal, y se nota hasta en el lenguaje: “Nos vemos como a las 12”, “hay que citar a las 9 para que lleguen como a las 11”; la gama de posibilidades es tan grande como el umbral que se ha aprendido en el modelo cultural de uso.

Este comportamiento cultural se aprende a partir de los modelos que se tienen en la cotidianidad. Nadie nos enseña a ser impuntuales, sin embargo, aprendemos a ser impuntuales y hasta cuánto tiempo se puede ser impuntual, en ciertos modelos culturales de uso, porque cotidianamente hay personas que lo son y les funciona bien el serlo. Los umbrales —por ejemplo de impuntualidad— pueden cambiar y también esas pautas se aprenden a partir del modelo. La mejor forma de describir

esta dimensión es aceptando el dicho “al pueblo que fueres has lo que vieres”, esto es, si observamos cómo opera la dimensión informal de la cultura en una comunidad específica, podemos adquirir con mayor facilidad las claves para adaptarse a sus modelos culturales de uso, sin terminar frustrado.

Una vez que se aprende a manejar bicicleta, caminar o descifrar un texto, el acto se vuelve habitual (Giddens, 2012); esto no quiere decir que no opere algo de razón en las cosas habituales, lo que quiere decir es que incluso las claves para operar la habitualidad de nuestra vida se ha incorporado durante el aprendizaje de la cultura. Al actuar de forma no-habitual, es decir, con la “conciencia”, estaríamos permanentemente inmovilizados: pruebe manejar una bicicleta haciendo consciente el procedimiento para subirse, equilibrarse y pedalear.

Ese ejercicio justamente nos coloca en la dimensión técnica de la cultura. Ésta se refiere a los aspectos que se pueden describir una vez que llevamos a la consciencia las dimensiones formal e informal del comportamiento cultural. La cultura técnica se refiere a esos comportamientos que practicamos de forma consciente, que después, si nos son funcionales, los incorporamos ya en una dimensión formal (generalmente) ya en una dimensión informal. En definitiva, esta dimensión parece que sólo puede aprenderse de forma, no sólo intencional, sino de manera institucionalizada.

Todo modelo cultural de uso, y por tanto, la cultura misma, siempre tiene detrás de sí estas tres dimensiones, en algunos momentos unas serán más visibles que otras, pero siempre las tres. Ahora bien, según Hall (1990), si queremos operar cambios intencionales en la cultura o en el modelo cultural de uso, es una mala estrategia tratarlo de hacer desde las dimensiones formal e informal (piense en cualquier uso y costumbre social y trate de cambiarlo de un día para otro). Si se quiere operar cambios en la cultura o en el modelo cultural de uso lo que queda, para hacerlo de manera efectiva, es usar la dimensión técnica.

Este es el aspecto del que la reingeniería de las organizaciones se ocupa principalmente, ya que de lo que se trata es de modificar los usos y costumbres a partir de hacerlos explícitos y por tanto volverlos un *problema* técnico. Pero si en las organizaciones la reingeniería resulta un poco más fácil aplicar, cuando pensamos en la sociedad entera el asunto resulta bastante complicado, ya que los cambios técnicos en los usos y costumbres implican re-significaciones y re-construcciones en sus entramados situacionales. Según Hall (1978):

Un entramado situacional es la unidad viable mínima de una cultura que puede analizarse, enseñarse, transmitirse y manejarse como una entidad completa. Los entramados incluyen componentes lingüísticos, quinéticos proxémicos, temporales, sociales, materiales, de la personalidad y de otras clases (p. 117).

Como se verá en lo que sigue, las dimensiones de la cultura se entrelazan con los diferentes estados que asumen las tensiones que elegimos observar en la región investigada.

Los comportamientos de las personas dentro de los modelos de cultura de uso que cotidianamente transitamos, tienen siempre una traza de la tensión global-local. Esto no es un fenómeno nuevo, de hecho hay suficiente evidencia histórica que permite afirmar que esta tensión corre, a veces de forma determinante, junto al devenir social.

Pero ¿qué es esta tensión? En primer lugar, se trata de un conjunto de procesos sociales que, manifiestos en los mensajes primarios de la cultura, tienden a matizar los comportamientos y estructuras culturales, con ideas, epistemologías, visiones, hábitos, costumbres o reglas que, respecto a la comunidad donde se observen, son endógenas o exógenas y atañen a procesos económicos, productivos, o de mercantilización, que en última instancia están a favor o en contra de impulsar la mundialización de la economía y el mantenimiento o no de la ideología de la modernidad.

Queda claro que la globalización, entre otras características, lleva consigo la libertad de mercado, la interdependencia de las sociedades, —que no siempre equivale a mejores condiciones de vida o a una mayor democratización de la misma—, y sobre todo el de crear

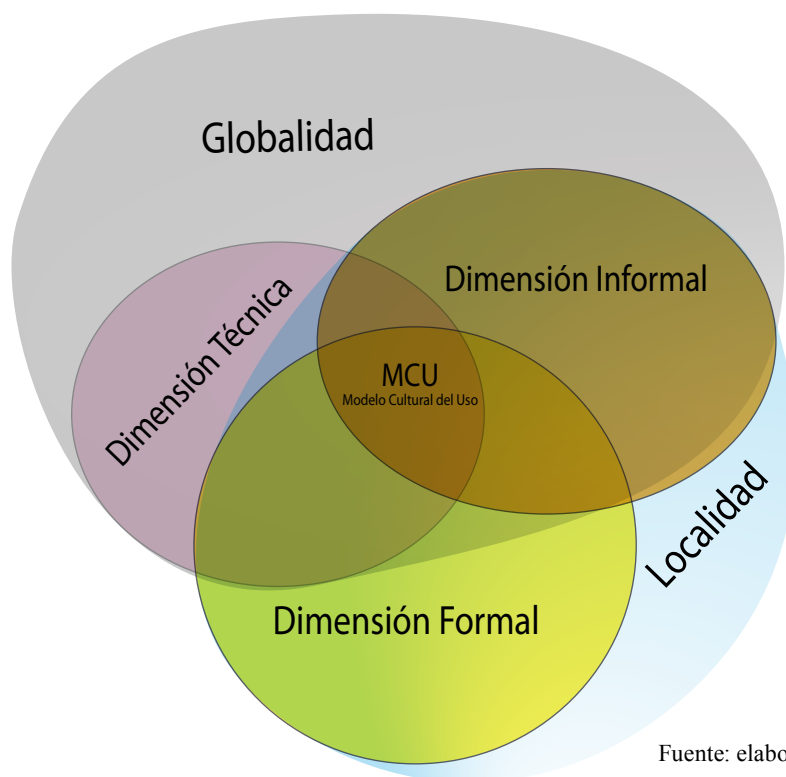
un único, y por tanto, uniformizador sistema cultural, es decir, de un único patrón de modo de vida, de comportamiento, de pensamiento, de aspiraciones y hasta de ocio, mediante la extensión por múltiples medios... de una única forma de percibir, categorizar e interpretar el mundo, de vivir la vida, pensar esta, relacionarnos con la naturaleza y con nuestros semejantes (Moreno, 2012, p. 75).

Por su parte, la *localidad* parece emerger como resistencia o contrapeso hacia la globalización. Con diversas estrategias, contenidos, objetivos y hasta actos, lo local está unido a una serie de prácticas cotidianas en las que o bien se consumen las propuestas de la globalización, o bien se reconstruyen a favor o en contra de ella. En México hay testimonios emblemáticos de lo que la localidad puede hacer en comunidades enteras y en el mundo los movimientos de inmigrantes, de los indignados, de los transgénero, muestran esta emergencia de lo local, no solo como “el anteproyecto” de la modernidad, sino inclusive como el proyecto de posmodernidad.

Debe quedar claro, sin embargo, que estas dos polaridades han perdido su capacidad de generar conocimiento y comprensión de los procesos culturales, debido a la creciente carga simbólica y su cada vez menor capacidad de descripción a que se han sometido estos conceptos (Moreno, 2012).

No todo es producto de la globalización, ni de la localidad. A decir verdad, los influjos de ambos procesos se sienten pero no tienen fronteras definidas; los movimientos que se erigen en contra de la globalización suelen estar llenos de globalidad —o sea protestan poco o nada contra lo que deben protestar y consumen muchos productos para hacerlo—, y quienes regresan a lo local, terminan folklorizando la realidad —que es casi lo mismo que el acto banal que promueve la globalización—, sin abonar, por ejemplo, a un proyecto emancipatorio. Así, es importante la restitución

Figura 1. Entreverado de las dimensiones de la cultura y la tensión global-local



Fuente: elaboración propia.

del alcance descriptivo de estos conceptos, al diseccionar las pautas en las que un comportamiento cultural, el que sea, se ha humedecido de lo global y/o lo local.

Cuando se mira a la cultura de una sociedad desde sus dimensiones, dos cosas parecen ser ciertas, la primera es que lo formal e informal de la cultura opera sobre todo en lo que podemos denominar el tono local.⁹ los usos y costumbres se procesan en la localidad y desde allí se extienden, en el topos y en el cronos. Hay usos y costumbres cuya localidad es tan fuerte que trasciende en el tiempo y se extiende a todo un país, pero que están contenidos en modelos culturales de uso donde son útiles para identificación en el espacio social de sujetos de la misma nación, estado, municipio o localidad.

En las ciudades se pueden identificar como barrios —guatemaltecos, chinos, negros, mexicanos— no solo por el número de personas que se agrupan de ese país en ese topos, sino también por sus modelos culturales de uso, cuyos aspectos formales e informales están impregnados de una fuerte localidad que se extiende desde su lugar y tiempo de origen.

Lo local se renueva de forma constante, el proceso implica la retención de las prácticas que siguen funcionando y la reconstrucción de aquellas que ya no son funcionales para la cultura y

⁹ Este término lo he tomado del movimiento cubista, hace referencia al color que tiene un objeto desde el objeto mismo, no desde la mirada del observador, así aunque desde mi punto de vista un objeto “parezca” gris, yo lo tengo que pintar rojo si es rojo.

para la estructura social. En algunos casos, lo local ha de cambiar porque el influjo exterior, está en contra de las reglas que la hegemonía impulsa.

Lo local también se renueva como estrategia de resistencia al influjo del exterior; es selectivo y retoma lo que sirve para seguir resistiendo. La resistencia en lo local prolonga la diferencia, la gestiona. Los grupos emergentes tienen aquí su mejor y mayor campo de acción, de juego y la mejor forma de preservar la dimensión formal de la cultura.

Lo local siempre buscará globalizarse. Cuando un comportamiento local es funcional en muchos espacios sociales y territoriales, se puede subsumir como proyecto unificador. Para las hegemonías que tradicionalmente son cerradas y poco flexibles a los extraños influjos, las localidades son peligros a corregir. Y ello no siempre se logra. La abolición de la esclavitud, más allá de los sesgos ideológicos que tiene, fue un triunfo de la expansión de los procesos locales de diferentes latitudes del mundo.

La globalización busca mantener un orden diferente al que se mantiene en lo local. Es más, busca homogeneizar ese orden. Para hacerlo, la estrategia consiste en introducir y proponer pequeñas modificaciones técnicas en los comportamientos culturales que pronto se convierten en comportamientos formales y locales. En cierto modo, la globalización no es una lucha encarnizada contra lo local, por el contrario y valga el siguiente préstamo de la física, es como la entropía de los sistemas neoliberales. La diferenciación social no es un proyecto globalizador, como sí lo es la homogeneización social.

Los procesos de producción modernos, cuando se realizan en sociedades distintas a donde fueron concebidos, constantemente tienen que luchar contra los comportamientos culturales que están asociados a los usos y costumbres de trabajo y formas de producción local. En todos los casos, esta lucha se dirime en el plano técnico.

Al llevar mi carro a la agencia para su verificación de rutina, observé cómo la empresa ha logrado imponer un sistema de calidad al más representativo estilo japonés, y cómo los trabajadores han incluido en las instalaciones llenas de esa *japonecidad* un altar a la virgen de Guadalupe al más estilo mexicano, esto es, los mexicanos pueden aceptar una modificación al comportamiento productivo, pero no han renunciado a una creencia que les da seguridad allende de la que le ofrece un sistema de calidad como el de las cinco S. Por supuesto, los cambios en esos aspectos productivos se realizan a través de procesos formativos que se dirigen hacia comportamientos asociados a lo que se debe producir y no sobre, por ejemplo, la creencia espiritual del trabajador.

El influjo de la globalidad es apreciable en los pequeños cambios que se han producido en las sociedades que en apariencia no alteran esencialmente su cultura formal. Los grupos humanos más expuestos al influjo de la globalidad son, por supuesto, en los que podemos encontrar esos cambios. Los modelos de comportamiento cultural provistos a través de los contenidos escolares,

de capacitación o de entrenamiento son una fuente directa de cambios técnicos que a la larga modificarán los comportamientos culturales locales.

Otra fuente de cambios técnicos en la cultura son los medios de comunicación. La larga discusión de si la televisión promueve en los individuos la violencia, puede resolverse al observar los modelos de comportamiento cultural que ofrece el medio, el influjo de ellos en los actos cotidianos y la permisividad a la norma formal de la cultura para aceptarlos. En México, por ejemplo, el uso de palabras altisonantes estaba acotado por normas formales que incluían a los medios de comunicación y a los salones de clase, entre muchos otros espacios sociales. Hoy día, cualquiera puede decir *palabrotas*, en la medida que su uso se apegue a las reglas, totalmente informales, que al mismo tiempo no violenten los vestigios de la regla formal establecida. Para hacerlo, se ha producido un cambio técnico basado en la “libertad de expresión” por la que es posible usar las palabras altisonantes en tanto no signifiquen insulto o provoquen una sobre-reacción en las personas que las escuchan. A su vez, este modelo se reproduce en el comportamiento, por ejemplo de los jóvenes, que al tener como modelo los contenidos distribuidos por los medios de comunicación, pueden hacer uso dentro de la informalidad de la cultura. Por ello, no resulta extraño que en los pasillos de las IES, por ejemplo, se escuchen las mismas *palabrotas* dichas por los artistas siguiendo las mismas reglas que han permitido su uso en el medio de comunicación.

La globalidad o la localidad forman parte de un proyecto y un *performance* cultural al que hoy día el mundo difícilmente podría oponerse. Pero como cualquier otra polaridad, estos extremos ni son absolutos, ni son estáticos. Los influjos globales constantemente pasan a ser comportamientos locales, y éstos llegan a convertirse en contenidos globales en la medida que son transmitidos, difundidos e incorporados técnicamente en las rutinas culturales. Las *performances* de lo local, estarán vigentes en tanto útiles para la cultura formal. Es probable que estas *performances* sufran variaciones en función del influjo global, sin que cambien de forma radical. La expresión “lo mejor de dos mundos” no es extraño que se aplique a procesos y productos en los que lo local ha sido matizado por lo global o al revés.

En las regionesN la tensión global-local antepone una máscara un poco extraña a cada uno de los comportamientos culturales que se observan. Por ejemplo, en las sociedades en las que el topos ha dejado de ser rural, la globalidad *parece* haber penetrado hasta las raíces de las interacciones sociales, el consumo se vuelve obsesivo, y muchos hábitos se recomponen en la tónica del mismo, pero no solo del consumo mercantil, sino también el ideológico y político. En contrapartida, y por ello puse entre cursivas la palabra *parece*, de forma menos espectacular, la localidad pervive en los actos esenciales de las personas. El influjo de la tensión global-local, como en todas las demás, es diferente para ciertos segmentos de población, en la misma regiónN: los viejos buscarán la alegría y algarabía de la plática en las banquetas de la calle, indicativos de una antigua localidad en las interacciones personales, mientras que los jóvenes tendrán la necesidad de asistir a los centros

comerciales, *antros* o cines, con el mismo fin, indicativos del influjo que tiene la globalidad en la región.

TENSIÓN ANALÓGICA - DIGITAL

Hace unos veintidos años, Otl Aicher, arquitecto y diseñador alemán escribió un texto en el que exponía lo que hoy conforma otra de las tensiones que atraviesan a los comportamientos culturales en las Regiones N. Para explicar lo que Aicher (2001) anticipó en aquel escrito de 1991 vale la siguiente historia: para lograr que un terreno ejidal que había comprado pudiese ser de mi propiedad, fueron necesarios dos trámites, el primero, que la autoridad ejidal me reconociera como propietario del mismo, y que ese predio tiene X dimensiones y Y colindancias. El otro trámite implicó que la autoridad federal hiciera exactamente lo mismo, esto es, que me acreditara la posesión del predio, sus dimensiones y colindancias. En algún momento, la autoridad federal aplicó todo un programa de georeferenciación del ejido, por el que obtuvo imágenes satelitales de cada predio, sus dimensiones y ubicación geográfica, con una exactitud de milímetros. Al final de este proceso se emitía un pequeño croquis que debía acompañar el conjunto de documentos que se entregarían a la autoridad ejidal para hacer el trámite de emisión de títulos de propiedad.

Cuando llevé los papeles, incluido el pequeño croquis con medidas georeferenciadas vía satelital, lo primero que supe, por parte de los ejidatarios era que ellos debían ir al terreno a medirlo para *corroborar* lo que la autoridad federal ya *había medido*. Así que, una mañana, previo acuerdo, cinta métrica en mano —de material flexible capaz de tomar medidas de hasta 100 metros— dos comisarios del ejido fueron hasta el terreno y tomaron sus medidas. No puedo negar que esta escena me producía risa y preocupación por lo que estaba observando. Por ejemplo, en un tramo largo del predio, en el que había crecido hierba, y la irregularidad del terreno se combinaba con cúmulos de piedras, la cinta métrica quedó enredada, haciendo una inflexión que seguramente agregaría varios centímetros a la medición que se estaba realizando. Pero esto no incomodó a los comisarios que, al terminar su trabajo, se acercaron hasta donde yo los esperaba, y para mi sorpresa, declararon con toda seguridad que había errores en las medidas del croquis que se había realizado con toda la tecnología satelital de punta —“y algunos muy graves, vea de ¡50 cm!”.

Esta historia establece cómo en ese pueblo, la tensión global-local se inclina hacia los procesos locales, es decir hacia las costumbres formales instauradas en la lógica de lo ejidal y por otro lado, cómo esas costumbres están inclinadas hacia los procesos analógicos, es decir, hacia aquellos procesos en los que lo relacional, tiene un valor de verdad más alto que lo digital y virtual.

Analógico hace referencia a muchas situaciones en las que la persona participa directamente en la experiencia, en el acto y según esa participación experimenta algún grado de verdad. La analogía equivale a relaciones directas, sensitivas y perceptivas del entorno físico y social, con las que se hacen muchísimas comparaciones y tomas de decisión. En un encuentro analógico, dos personas

pueden rechazarse con solo una mirada furtiva; en lo digital esas mismas personas pueden platicar por mucho tiempo incluso, sin sentir ningún tipo de rechazo. Aprendemos los comportamientos analógicos a partir de ellos mismos. De hecho, aprender a caminar, a reconocer el territorio y a conocer los tiempos culturales, son ejercicios totalmente analógicos. La vida analógica, por lo menos hasta hoy día, es una necesidad difícil de decantar. Lo analógico está anclado en las dimensiones formales e informales de la cultura, y se modifica conforme se aprende lo digital.

Lo *digital*, por su parte, es más una extensión humana que una condición. La digitalización estima la rapidez y la precisión. La relación con la realidad atañe a situaciones en las que el territorio y temporalidad se vuelven virtuales, es decir, la experiencia prescinde del “objeto real”, métrico, físico, para operar con objetos que analógicamente no podemos verificar, pero que tienen conexión con el “mundo de lo real”. Hoy día, las visitas a museos y calles de lugares lejanos, e incluso tener experiencias *alocadas*, es totalmente factible, a través de la realidad virtual, componente básico de lo digital.

Lo digital, como la convivencia en la virtualidad, se aprende sobre todo por la vía técnica, y se hace de manera progresiva con el uso de los equipamientos, software y algoritmos que poco a poco se imponen con su uso diario. Sin embargo, aunque el discurso neoliberal indica que las tecnologías de la información y comunicación están cambiando al mundo, y no hay porqué resistirnos a aceptar este hecho, sí hay que decir que ello es cierto hasta donde la analogía o la digitalización sea parte nuclear de la dimensión formal de la cultura.

La analogía da certeza, visión de campo y de conjunto, la digitalidad da precisión y rapidez. Qué tanto los comportamientos culturales demandan una u otra cosa, es acorde con las funciones que se deban operar en el modelo cultural de uso. Un joven de bachillerato de la comunidad rural en donde hice el trámite del predio vive esta tensión analógica-digital de una forma bien diferente a como lo viven los jóvenes de las mismas edades en la ciudad capital.

Las regionesN son atravesadas de forma particular por esta tensión, que de hecho va de la mano de la global-local. En las zonas urbanas, como se ha dejado notar, cada vez es más común la digitalización de la vida. Los niños, por ejemplo, a muy temprana edad ya saben manejar un equipo celular o una computadora, y tienden a ser menos hábiles en el manejo de objetos que implican actos analógicos; lo contrario es típico en personas que tienen más de 40 años, en los que la habilidad analógica está más entrenada que la habilidad digital. Aicher (2001, pp. 75-87) afirma que el paso del dato analógico, es decir, relacional, al dato digital o sea a la precisión, ha tenido profundas repercusiones en el proceso de pensamiento, y de allí en los procesos de interacción social.

Ya no es posible rehuir la coacción de lo digital. La modificación que ha supuesto en nuestra cultura, comportamiento y comprensión del mundo, es impresionante. Casi cada ser humano tiene ya una segunda naturaleza: su existencia en tanto que magnitud de cifras y valores. Valores numéricos de la escuela, magnitudes biológicas, valores numéricos de la procedencia, de la familia;

valores numéricos como fuerza de trabajo, como receptor de salario, como participante en el tráfico, como tomador de seguros, como ciudadano del Estado, como fuerza de compra (Aicher, 2001, p. 78).

La interacción social es una cuestión un poco más compleja, ya que hay que pensar en los entramados situacionales asociados a ella. Cuando una persona conoce los dialectos de cada entramado, puede transitar entre lo digital y lo analógico sin ningún problema. No sobra decir que los entramados situacionales analógicos se aprenden de forma analógica, ya de manera formal, por la instauración de los códigos de socialización que emergen del modelo cultural de uso, como por la copia que hacemos, respecto a los modelos que se nos presentan en la cotidianidad.

En cambio las interacciones digitales se aprenden en parte por un proceso técnico y en parte de manera informal. El proceso técnico a su vez implica tanto estudiar y aprender asuntos básicos —cómo encender el equipo, ingresar las claves de acceso, entrar al internet y a los navegadores, etcétera— y luego, una serie de acercamientos por ensayo y error, que nos habilitan en el uso de los equipos hasta una competencia básica, que es la herramienta que propiciará el aprendizaje de los entramados situacionales de las interacciones digitales.

Esta tensión da al dato regional la forma en que hoy día se estructuran las interacciones sociales. Creer que actualmente se ha perdido el acceso analógico a la realidad es tan absurdo como creer que la inmanencia de lo digital es *top* de la superioridad humana. Por el contrario, analógico-digital es una tensión importante en el juego de transformaciones que las sociedades están viviendo en el presente, y por ello, no se debe dejar de observar en el dato regional.

TENSIÓN CONCRETO-ABSTRACTO

Aquí se utilizan los términos concreto y abstracto en sus formas simples. Lo concreto refiere a las totalidades tangibles, a las que la experiencia humana cotidiana suele llamar realidad. Cuando se instruye a una persona a que diga algo en concreto, el esfuerzo cognitivo se enfoca en establecer o construir totalidades que demuestren con toda certeza que el decir estará conectado con las cosas que se pueden palpar, percibir con los sentidos. Los sustantivos concretos, por ejemplo, se referirán a “todos aquellos que percibimos por nuestros sentidos, y podemos tocar, oler, saborear, escuchar” y tienen un sentido aceptado y ampliamente distribuido en el espacio social.

Lo abstracto, por antonimia a lo concreto, refiere a las totalidades que no son tangibles; los sustantivos abstractos serían, por ejemplo, el amor, la honestidad, el valor. En este caso, la abstracción requiere de un esfuerzo cognitivo por el que a la realidad se le quitan sus nexos con lo tangible e incluso individualiza el sentido de esta totalidad. Lo abstracto llega a tener sentido solo para la persona que lo emite, cuando ésta ha despojado a lo sustantivo de todos sus nexos con lo tangible, con lo que podemos percibir con los sentidos.

Hablo de totalidades como conjuntos de cosas, sucesos, comportamientos, a la vez son tangibles

y denotativos, como no tangibles y connotativos, por tanto, y como sucede con cualquier otra diada, no hay concreciones totalmente concretas, ni abstracciones totalmente abstractas. El significante “trabajo” evoca un acto que como totalidad da lugar a una serie de actos tangibles, y al mismo tiempo posee una amplia gama de significados en función del contexto en el que se emplee. Para un segmento de los mexicanos la afirmación “el trabajo es tan feo que hasta pagan por hacerlo”, no solo son palabras graciosas, sino la descripción de una forma de actuar en el trabajo y de trabajar.

Cuando se trata del comportamiento cultural, las totalidades que observamos en la tensión concreto-abstracto, se manifiestan en actos influidos por creencias y actitudes que hacen nuestro tránsito por la vigilia de la vida cotidiana un poco más amable, o un poco más terrible. En este sentido los horóscopos que se difunden por radio, TV y prensa, por mucho que parezcan patrañas, suelen guiar la vida de muchas personas en el mundo.

Aprendemos a operacionalizar la tensión concreto-abstracto de cada totalidad así como aprendemos el resto de la cultura, es decir, porque alguien nos corrige tal o cual comportamiento, porque nosotros lo copiamos de los modelos que circulan, o porque lo incorporáramos de forma técnica, pero en todos los casos, lo común es que muchas de estas totalidades ya están *distribuidas* junto con sus *significantes* en el espacio social. Aspectos que se tratarán más adelante.

Baste decir por ahora que la tensión concreto-abstracto en los límites de una RegiónN, se relaciona con el valor del contexto y los procesos de contextualización. Hall (1978) en una amplia exposición, hace especial énfasis en el papel que tiene el contexto en el comportamiento cultural, y sus primeras líneas al respecto parecen sintetizar el asunto:

Una de las funciones de la cultura —dice Hall— consiste en proporcionar una pantalla muy selectiva que separa al hombre del mundo exterior. En sus muchas formas, pues la cultura decide a qué prestamos atención y qué ignoramos. Esta función de pantalla proporciona una estructura al mundo y protege al sistema nervioso de la *sobrecarga de información* (Hall, 1978, p. 80).

En cierto modo, la distribución de significantes en el espacio social, es un proceso cultural que facilita la contextualización de los comportamientos culturales y la acción social. En la tensión que nos atañe, y especialmente cuando se le mira desde la idea de RegiónN, los significados contruidos a partir de los significantes distribuidos, dependen del estado que guarda el proceso contextualizador. Para Hall, este proceso está determinado por cinco elementos: “el asunto o actividad, la situación, el estatus [del sujeto] en el sistema social, la experiencia anterior y la cultura”, pero agrega

en la vida real el código, el contexto y el significado sólo pueden verse como distintos aspectos de un acontecimiento. Lo inevitable es valorar un término de la ecuación y no los demás (Hall, 1978, p. 85).

Visto así, las personas de forma permanente hacemos selecciones de la realidad, a las que les

damos un significado y estructura específica, dada una situación, nuestra posición en el espacio social, las pautas y reglas culturales. Desde esta perspectiva el dicho “al pueblo que fueres has lo que vieres” ya mencionado, cobra nuevos significados, ya que implica, en pocas palabras, que dado el escenario en el que se opera un cierto modelo cultural de uso, la persona tiene que elegir, entre las alternativas posibles, aquellas que contextualmente tienen un sentido, dados su estatus, experiencia de vida y su propia cultura.

Los diferentes modelos culturales de uso son más concretos u abstractos a partir de la forma en que gestionan esa selección en la vida cotidiana. Hall (1978, pp. 96-105) denomina *Low Context* (LC), a las posiciones culturales que demandan del sujeto grandes cantidades de información para entender o describir, una situación dada. En este punto, concreción, analogía y localidad se entretajan en la gestión de la información. Un modelo cultural de uso será de tipo LC cuando las interacciones sociales tengan un componente analógico y local más acentuado y por tanto de mayor concreción. Una persona acostumbrada a vivir en las ciudades metropolitanas, cuando se enfrenta a la dinámica de un pueblo rural se encontrará con ciertas prácticas que en las ciudades ahora son un abstracto, por ejemplo, el conocimiento de los cambios en el clima. Mientras que el ciudadano podría obtener el pronóstico del clima con su celular (información global, digital y abstracta), el campesino del pueblo realiza su pronóstico en función de las signos analógicos, locales y concretos que provienen de su entorno, por ejemplo, el canto de los gallos, la posición y canto de ciertas aves en las ramas de los árboles o el movimiento de las nubes y la dirección de los vientos. Los cúmulos de información son concretos en tanto respondan y describan de manera explícita los acontecimientos analógicos y locales con algún grado de certeza. Las prácticas culturales en los LC son prolijos en creencias y mitos que se asumen reales y por tanto concretos. Las fiestas en los pueblos, por ejemplo, son formas de concreción de emociones sociales que se viven realmente. Un altar de muertos, por ejemplo, se coloca en las casas porque el difunto al que se le dedica, irá a visitarles y podrá comer y beber lo que en vida bebía y comía. En un pueblo rural o indígena esta es una realidad concreta.

El *High Context* (HC), por el contrario, se construye y se gestiona a partir de cantidades de información que han sintetizado cúmulos de situaciones de la realidad. Una buena parte de la vida cotidiana en las metrópolis sucede porque se han creado *implícitos* o cúmulos de información muy sintetizada. Para un ciudadano, siguiendo el ejemplo del cambio climático, el canto de los gallos o cualquier otra señal que provenga de la naturaleza, realmente tiene poco sentido, salvo ver que las nubes están listas para descargar el agua acumulada y tener alguna confirmación por las noticias del clima en los medios de comunicación. En las ciudades de México, los altares de muertos tienden a ser adorno tradicional y sentimiento abstracto, aunque hay una emoción social hacia el difunto, esa emoción está implícita en otro tipo de prácticas, como las misas en la iglesia, y pocas veces se asumirá que el difunto irá a comer y beber al altar de muertos puesto en una casa.

En la descripción anterior he dado ejemplos a partir de dos situaciones extremas, un pueblo rural y una metrópoli. Pero al tratarse de una tensión, hay que aceptar sus gradaciones conforme el modelo cultural de uso. En mi estancia en la ciudad de Málaga, España aprendí una cosa más acerca de la forma en la que opera esta tensión cuando se compara con otra ciudad. Un entramado situacional, que se observa con mucha facilidad tanto en Tuxtla Gutiérrez y Málaga, son los momentos de espera, por ejemplo, en las paradas de transporte urbano. En ambos lugares las personas que esperan un *bus* subirán al transporte conforme su llegada a la parada. Ahora bien, en Málaga, en pocas paradas se encontrarán filas de espera, y en lugar de ello, las personas estarán dispersas en torno al espacio en el que el bus se detendrá para que suban. Cuando esto sucede, las personas, subirán al transporte en el orden en que fueron llegando, y se integrará una pequeña fila en función del flujo de subida al transporte. En este modelo cultural, quién no respeta el orden en que se fueron llegando a la parada es realmente mal visto. Pero ese orden se gestiona desde un implícito, es decir, no se requiere que el orden de llegada se concrete de forma analógica en una fila. En Tuxtla Gutiérrez, sucede todo lo contrario, el orden de subida a algunos transportes urbanos, se gestiona a partir de la fila, en la que no queda ninguna duda de quiénes llegaron en primer lugar y por supuesto de quienes subirán primero al transporte. En función del ejemplo anterior, si hubiese de imaginar en una balanza el estado presente de la tensión concreto-abstracto, aunque en ambas opera un HC, la ciudad de Málaga tendría una mayor tendencia hacia lo abstracto, mientras que la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, tendría una mayor tendencia hacia lo concreto.

TENSIÓN AUTONOMÍA-HETERONOMÍA

Uso los conceptos de autonomía y heteronomía, para indicar la tensión que atraviesa los procesos de individuación, que implican, entre otros aspectos, la regulación y el control de los actos desde el interior del sujeto, y la regulación y control desde la exterioridad del sujeto.

Una comunidad rural puede caracterizarse porque sus tensiones global-local y analógica-digital, se inclinan a ser muy locales y analógicas, como en el caso del pueblo Chamula de Chiapas, en el que una parte importante de su organización parte de regulaciones que se generan al interior de ese lugar. Una cárcel, en cambio es un buen ejemplo de RegiónN en la que la tendencia también es hacia lo analógico y hacia lo local, pero su organización se ha producido por una serie de dicaminaciones externas. En el primer caso, habría una inclinación hacia la autonomía en la tensión, mientras que en el segundo, la inclinación será hacia la heteronomía.

Las metrópolis, en general, tienden a procesos cada vez más globales y digitales y su inclinación siempre es mucho más heterónoma que autónoma. Nótese que hablo de tendencias y nunca de cosas absolutas, ya que por supuesto que la comunidad Chamula tiene intercambios con el exterior que han modificado muchas de sus prácticas locales; y en las cárceles, si bien la estructura de arranque es todo un compendio de reglas dirigidas a contener a quienes deben purgar una pena

corporal, lo cierto es que, en México por lo menos, las cárceles llegan a comportarse como comunidades con gran autonomía, limitada a veces y únicamente por las paredes y los vigilantes que están de guardia.

Cuando nuestra referencia son colectivos sociales, resulta interesante cómo cada uno de ellos crea una serie de pautas en las que se manifiesta su dependencia o no de lo exterior, o la vigencia de normas hechas desde el interior del colectivo. En algunos casos, la autonomía es un proyecto, tiene tendencias políticas y hasta revolucionarias; en otros casos la heteronomía es una estrategia de sobrevivencia, con diferentes niveles de creatividad incluso.

En Chiapas es más o menos conocido el caso de la comunidad Guadalupe del municipio de Ocoatepec, que durante muchos años ha mostrado tener los índices de desarrollo humano más bajos del estado, lo cual ha motivado en muchas ocasiones la intervención humanitaria de varias organizaciones tanto nacionales como internacionales. El caso es que, mientras las organizaciones trabajan con la comunidad, ésta da signos de mejoría en todos los sentidos, pero una vez que la organización se retira —dado el supuesto de haber alcanzado la autogestión, o en nuestros términos un buen grado de autonomía— la comunidad vuelve a “alcanzar” sus ínfimos niveles de desarrollo, hasta que una nueva organización regresa en su “apoyo” y cuando de forma gratuita ninguna se acerca, los agentes de la comunidad, ya conocen el camino político para perpetuar su dependencia heterónoma.

En los individuos los procesos de autonomía y heteronomía no son tan regulares como solemos suponer. Es más no siempre son claros. Estos procesos están ligados a la edad, el sexo y el género, el estatus en el espacio social y el modelo cultural en el que se muestre un comportamiento determinado. En México abundan los ejemplos, uno muy frecuente es el caso de la autoridad que en el trabajo se comporta como un verdadero patán, mientras que en su casa, está sometido al rigor de su mujer.¹⁰

En una RegiónN, es útil observar hacia dónde tiende la tensión autonomía-heteronomía y cómo se comporta el dato regional según aquella tendencia. Por supuesto que, por ejemplo en el caso de la comunidad Guadalupe, referida, la tendencia hacia la heteronomía es evidente, pero el dato regional, especialmente de algunos de sus líderes, parece acercarse a un buen nivel de autonomía, si cabe decirlo así.

Ahora bien, esta tensión debe observarse, como se dijo al principio de este apartado, como el indicador del estado que presentan las regulaciones o controles que se dan en los comportamientos culturales. Si hubiese que usar una imagen para describir el estado ideal de esta tensión sería el de una balanza totalmente equilibrada. Esto es, cualquier entorno social y natural depende de un delicado equilibrio entre sus influjos externos e internos. Demasiada dependencia de exterior es tan

¹⁰ En una cadena enviada por Facebook se cuenta la siguiente anécdota: “En una cena Michelle Obama se encuentra a un ex-novio, él era uno de los cocineros de la fiesta... Obama no se contuvo y comentó: —»Si te hubieras casado con él... Probablemente serías cocinera...» —sin titubear Michelle contestó: —»No, Obama, ¡él sería el Presidente!». Cierta o no, esta anécdota refleja muy bien lo que aquí se comenta.

negativa como demasiada dependencia interna. La historia del mundo ha dado muchas evidencias de cómo los procesos autónomos tienden a ser dictatoriales, mientras que los heterónomos a crear asimetrías y exclusiones que rayan en la indolencia. De forma paradójica, el modelo de sociedad neoliberal, ha creado un doble discurso en el que se anuncia el *abstracto privilegio* de ser individual (es decir, se pretende la autonomía), y se vive en el *concreto* y cuestionable ambiente de la dependencia externa (es decir, en la heteronomía hegemónica).

TENSIÓN PASADO-FUTURO

Hay que establecer la siguiente diferencia: el concepto de historia alude a todo un programa de reconocimiento de los sucesos interrelacionados o no con la realidad social, especialmente con los eventos que ya han sucedido y que en todo caso tienden un lazo con el presente. Desde esta perspectiva, la historia en sí misma no crea tensiones. Como dice Millan-Puelles:

Desde el punto de vista de la integración histórica, el *processus* histórico se inicia con una reversión hacia el pasado. Historiar es, ante todo, y, por lo pronto, retrotraerse a un pasado. Con esto no se pretende decir que la modalidad externa de la exposición o del método histórico consista en invertir la curva evolutiva del acontecer (2012, s/p).

Pero es cierto que en los procesos de interacción social, desde nuestro presente sí podemos reconocer un pasado y avisar un futuro, es decir, entre estas dos diadas hay una imagen momentánea de esta tensión cuando nos *detenemos* para su observación.

Tenemos arraigada la idea de que entre el pasado y el futuro solo hay cambios cíclicos, en tanto escenario de sucesos, sin embargo, desde la idea de la mutabilidad, la ciclicidad no es necesariamente circular, ni necesariamente espiral, ni siquiera es constante, una parte de la historia se hace cíclica, mientras que otra se gesta en saltos.

Por otra parte, tenemos arraigada la idea de que la historia es lineal y siempre en sentido positivo, por tanto, hoy es el futuro del ayer. Sin embargo, la frase “el futuro hoy”, puede tener una lectura diferente, al situar el presente a partir de una serie de *asuntos que llegaron del futuro*. Esta es, por cierto una forma de interpretar los procesos prospectivos, en el que imaginamos el futuro desde el mismo futuro (Riffo, 2001, p. 34).

En todo caso, la tensión pasado-futuro no es menos subjetiva que la propia RegiónN. ¿Qué de mí es pasado y qué futuro? Solo tiene como respuesta ¡Qué de mí es presente! Un joven durante la clase explica su apasionada dedicación a la fiesta del pueblo y a diferentes festivales que se dan en él. Desde su niñez —dice el joven— y porque su papá participaba año con año en la organización de las festividades, él pertenece *al grupo* de música tradicional de “tambor y pito”, de Chiapa de Corzo. El joven habla con tanta seguridad y vehemencia de sus tradiciones, y de su propio hacer en ellas, que parece difícil entablar con él alguna plática en la que no figure su amado pueblo. Pero

un día, en otra clase, nuestro narrador sorprende con una confesión, es adicto al *breake dance*. Su afición tanto a la fiesta tradicional como a fiesta moderna, desde luego puede interpretarse como una falta de congruencia —bipolaridad le dicen algunos— pero, visto desde la idea de la mutabilidad, este es un buen ejemplo de cómo la tensión pasado-futuro crea una imagen particular, y no conflictiva en el presente de este joven. En cierto modo, en su trayectoria de vida, el influjo del pasado, su peso en tanto tradición, jerarquización social, praxis política, tiene un contrapeso en una forma de comunicación producto de la globalización nacido en los barrios más bajos del Bronx. En este caso no importa tanto la historia del joven, como el influjo de la tensión pasado-futuro en el momento que expresa los significados sobre su adicción al *breake dance* ya que es esta tensión la que se vincula con las tensiones que provienen de las otras dicotomías.

En las regionesN la tensión pasado-futuro tiene una gran importancia ya que establece el influjo que el presente tiene sobre los datos regionales. Nótese que no se trata de escribir o describir la historia de la regiónN, sino de los sucesos del presente que están asociados a su pasado y futuro. Estos sucesos pueden dar cuenta de la forma en que se gestionan estos dos polos de la diada y cómo se conciben. Es posible que socialmente es pasado tenga un valor muy alto y que el futuro en cambio solo sea un referente sin valor operativo, en estas condiciones, el presente se puede mostrar como un “vivir el hoy” apegado a los usos y costumbres que se acarrean desde aquel pasado y que apenas y varían en función del futuro. Lo contrario puede dar el mismo efecto, es decir, “vivir el hoy”, pero con una lectura en la que el pasado “ya pasó” y el futuro es incierto, por tanto, los comportamientos culturales se pueden regular con pocos elementos del pasado y pocos del futuro. Pero hay casos en los que el presente se establece como una constante negociación entre ambos polos, lo cual produce efectos muy interesantes en la vida de las personas y la configuración de las ciudades.

TENSIÓN PRIMITIVO-CIVILIDAD

El concepto de civilidad se utiliza aquí en el sentido de la adjetivación del estado que guarda el proceso modernizador en la cultura observada en la regiónN. El otro polo de la tensión la denominó primitivo en el sentido de alejamiento a ese proyecto modernizador o posmodernizador. La discusión aquí es que de forma hegemónica los estados nación han buscado instaurar mecanismos civilizatorios por los cuales hagan posible insertarse en la modernidad, consolidarla, recrearla. Es evidente que este proceso civilizatorio en muchos sentidos ha logrado su objetivo, pero no necesariamente en todo los topes y cronos.

La pérdida paulatina de la fuerza de trabajo en las zonas rurales y los conocimientos relacionados con la agricultura son un buen ejemplo de lo que se quiere decir aquí. En muchas localidades de México se puede ver cómo la agricultura, que fue y sigue siendo el eje de la dinámica cultural, hoy día solo la continúan los viejos, ya que los jóvenes, por muy diversas razones —muchas de ellas ideológicas tanto como económicas— ya no les interesa, ni se hacen cargo de la tierra. En

esto confluyen muchos factores, que sin embargo, se resumen en la tensión que se establece entre una cultura primitiva y una cultura civilizada.

Retomando a Abbagnano y Fornero (2004), la cultura primitiva tiende a no modificar sus modelos culturales; en ellas, la educación es un proceso que busca perpetuar la matriz cultural que les da identidad y les es funcional. La cultura civilizada busca su constante evolución; se asume que la cultura es imperfecta, o mejor dicho, que siempre es perfectible y por tanto, la educación es un proceso de perfeccionamiento.

Ambos polos de esta tensión son inexistentes, pero teóricamente referentes. Las gradaciones entre ellos dan una idea de la versatilidad de los modelos culturales y de lo profunda que llega a ser la crisis de su educación. En general, una comunidad se hace notoria porque en su interior los procesos culturales se alinean para garantizar su supervivencia. No importa cuán extraños son esos procesos pero si cumplen ese fin, la comunidad los hará valer y usará mientras funcionen. La enseñanza implícita que deja el caso de la comunidad de Guadalupe, es que socialmente se puede aceptar como clave de lectura la civilidad, aunque esta se use para perpetuar la primitividad. En ese tenor, lo que para los agentes civilizadores es correcto, para los otros, son patrañas que bien pueden soportarse en tanto el sustento pueda conseguirse con alguna facilidad, en un territorio que, por cierto, es muy rico de recursos naturales.

Otra gradación la encontramos hace poco, en una localidad de la sierra de Chiapas, relativamente cercana a la capital. En El Palmar, cuya iglesia data de 1606, parece que la educación que se brinda en las escuelas no es tan importante como la que se transmite por parentesco. Sin embargo, en al menos una parte de esta sociedad es notorio que el sistema primario de aprendizaje cultural incluye la capacidad de acción, es decir, “que si quieres algo que no es lo que aquí te ofrecemos, te apoyamos moralmente a conseguirlo, lo demás corre por tu cuenta”. Esta capacidad de acción, que en nuestra cultura mexicana estaba ampliamente distribuida en su modelo cultural, se torna en las culturas civilizadas como agencia o paciencia, y aparece como remanente en las culturas primitivas de varias localidades. En aquellas, este tipo de comportamiento cultural —el de no apoyar a los hijos, por ejemplo a ir a la universidad— lo señalamos como signo de *atraso social*, pero varios jóvenes ello les parece un reto natural al que hay que afrontar con todo su empeño, es su capacidad y ocasión para ser actores.¹¹

¹¹ Vale desde ahora establecer el uso que hago de los conceptos de *agente*, *paciente* y *actor*. De acuerdo con Fernández “el concepto sociológico de agente presenta individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir, de su autonomía, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar” (2003, p. 1). Pero hay casos y momentos en que el agente, no es actor y tampoco está en situación de reproducir las prácticas sociales, sino de soportar la acción en sí, de algo o de alguien, por lo que es *paciente*. Por supuesto, en estos conceptos, no supongo una axiología excluyente entre ellos, el sujeto suele encarnar las tres atribuciones con diferencias de intensidad y también de sentido. En este punto la filosofía taoísta da excelentes ejemplos: “12. Quien ve sólo cinco colores en el mundo es parecido a un ciego. / Quien oye sólo los sonidos del mundo material/ es parecido a un sordo. / Quien, comiendo, percibe solamente el sabor de la comida material se engaña. / Quien,

Hay muchos ejemplos más, que señalan las diferentes variantes que producen las matrices culturales de cada grupo social, y las tensiones de los modelos culturales, pero hay que señalar de forma enfática que, cualquiera que sean las gradaciones, las dinámicas culturales y las acciones emergentes, la educación no puede seguir acotada por esta institucionalidad que claramente ha demostrado su ineficacia civilizadora, lo que sea que ello signifique.

HOMOGENEIDAD Y HETEROGENEIDAD EN LAS REGIONES

En los estudios regionales clásicos, es decir aquellos que se fundamentan en la geografía y la economía, y la relación entre ellas, dos discusiones son constantes. La primera se relaciona con la *ontología regional*, esto es: ¿las regiones se construyen o se identifican? Si la región es una *construcción*, entonces ¿qué y cómo se establecen los criterios para ello? Si la región es resultado de una *identificación*, ¿qué y cómo se produce la misma?

La segunda discusión, totalmente ligada a lo anterior, se relaciona con los constituyentes de una u otra formas de regiones: ¿son homogéneas o heterogéneas? Estos dos conceptos indican, básicamente, que en la identificación o construcción de la región convergen una serie de características unificadoras, que pueden desestimar o no las diferencias (Méndez, 1997, p. 7), por ejemplo, internas, o dichas características son las divergencias que hacen posible la construcción o identificación regional.

Desde la perspectiva de los estados no mutados, es claro y definitivo que la ontología regional supone siempre una construcción, aunque parte de ella sea un proceso de identificación, esto es así porque una y otra es una operación del agente, no de la realidad. Así y dadas todas las articulaciones que componen al dato regional, parece ocioso discutir si las regiones se establecen a partir de ciertas homogeneidades (por ejemplo de las interacciones sociales con el medio) o si se deben buscar los factores diferenciadores (por ejemplo los factores étnicos) para ello.

Sin embargo, en la perspectiva de los estados no mutados, homogénea—heterogénea son polaridades de una tensión que funciona como aglutinador de todas las demás tensiones, en el sentido aproximado de lo que en ecología del paisaje se denomina *mosaico territorial*, y que describe lo siguiente: cualquier territorio se configura por diversos elementos naturales como antrópicos que hacen particular tanto al ambiente físico como al socio cultural; estas particularidades desde cierta perspectiva genera patrones homogéneos en el paisaje, que al mismo tiempo se distinguen de los contiguos, es decir, de otros patrones homogéneos, diferentes a los primeros.

Como una célula [...], el paisaje está formado por tres elementos principales, estructura, función y cambio. La estructura [...] es sencillamente, la organización espacial de los elementos o usos

obsesionado por las ganancias, corre a toda prisa es demente./ Persiguiendo tesoros y adornos, actúas en tu propio detrimento./ En cambio, los esfuerzos de la persona sabia se concentran en tener suficiente comida, y no en tener muchas cosas. Y ella, contentándose con poco en el mundo de la materia, escoge lo Primordial” (Lao Tse, 2008, p. 8).

del territorio. El funcionamiento [...] es el movimiento por el flujo de agua, materiales, fauna o seres humanos a través del estructura. Y el cambio es la dinámica o transformación del modelo a lo largo del tiempo, en cierto modo análogo a las imágenes que se veng a voltear calidoscopio. El mosaico territorial [...] se compone, de sólo tres tipos de elementos, manchas, corredores y una trama (Forman, 2004, p. 24).

Estas manchas, corredores y tramas, en la tensión homogénea-heterogénea forman la textura del estado no mutado, Cuando el agente “fija” estos elementos, es decir, cuando establece la forma que tiene esta tensión, puede identificar las manchas socio-territoriales por sus características unitarias, y cómo se integran y articulan con el resto de otras zonas igualmente unitarias, a través de los corredores y la trama. Así la forma que adquiere esta tensión no es un atributo intrínseco de la realidad regional, sino resultado de las elecciones que el agente ha hecho para observar el dato regional.

La homogeneidad de cada mancha socio-territorial a su vez está vinculada con el grado de información que la describe. Un estadio de fútbol vuelve a ser un buen ejemplo. Si lo que se ha de observar como datos regionales es el juego en el campo, lo único que se dice del público son aspectos generales que nos informan de las tensiones que atraviesan al partido: “es un público muy animado”, “los seguidores del equipo “A” están cabizbajos “, “en las gradas los seguidores del equipo B ya saborean el triunfo”... Todas estas frases además ubican o al menos reconocen el mosaico socioterritorial en la región que durante el partido está participando del y en el juego.

Cabe esperar que dentro del estadio se vean manchas que aunque homogéneas destacan por su dinamismo y características identitarias —por ejemplo que una sección esté uniformada y que realice actos especialmente llamativos, como las porras de los equipos—, al construir el estado no mutado se deberá profundizar un poco más en su conocimiento a efecto de considerar su influjo en el dato regional.

El mosaico territorial descrito por Forman (2004) es dinámico, el que da forma a la tensión homogénea-heterogénea no. De hecho, una vez que aquel cambia, la tensión lo hará y en estricto sentido toda la región —de ahí su carácter de aglutinante. Por ejemplo, durante el juego de fútbol, en una mancha socio territorial se inicia una bronca. Si se logra restablecer la homogeneidad en esa zona, lo que significará nueva estructura y función, no solo la mancha habrá cambiado, también el mosaico y por supuesto el escenario. Habrá que ver entonces, el influjo que éste aportará nuevamente al juego, si prosigue.

Vale decir que esta tensión en una región que no es como un campo de fútbol, es un poco más complicada que describir, pero no tanto si se usa el recurso de Hall (1978) por el que se describe el conjunto del mosaico socio-territorial y luego los indicios de las manchas, corredores y tramas, como sus indicios. Lo que debemos imaginar después de esta operación es la textura de nuestra escenografía el fondo que da sentido a todo el estado no mutado.

Se debe dejar totalmente claro que las tensiones transversalizan las regionesN en tanto escenografías, en tanto estado no mutado. Estos influjos afectan al dato regional de una forma distinta a como lo hace, y de forma directa, por ejemplo, el nivel económico de las personas que se observan como dato regional en la regiónN construida. Por tanto, historia, economía, religión y política son aspectos que se deben observar en el dato regional, y no como parte de la escenografía construida.

Ahora bien, una pregunta válida es, ¿a qué historia, economía u demás aspectos me refiero aquí?. En general, se trata de tanto de aspecto internos, ligados a los agentes, pacientes y actores que colaboran en la investigación, como a los acontecimientos externos que les acompañan.

El enfoque biográfico, con el que se observan los datos regionales en esta investigación, implica necesariamente reconocer la historia del colaborador, tanto la propia como la que le acompaña y que le ha influido de su externalidad. Sucede igual con la economía, la religión y la política. Cuando se leen los relatos autobiográficos, he prestado especial atención a este conjunto de factores, como una forma de entramado situacional. Solo por poner un ejemplo, en uno de los relatos el joven nos hace saber cómo su historia, contexto económico y cultural, transcurre en diversos ambientes cuyas tensiones, dramatizan los efectos de aquellos. En un pasaje narra cómo se involucra en el uso de las drogas, a raíz de su trabajo en un taller de carpintería ¡familiar! En una localidad que, en esos años era noticia, por ser un corredor el tráfico de drogas y de personas. Los entramados situacionales que se dibujan de este relato, que por muy obvias razones no forman parte de nuestras evidencias, me han ayudado a definir y a vigilar los límites que tienen las tensiones, respecto a los acontecimientos inherentes al colaborador.

CAPÍTULO 2.

LA REGIÓN UNIVERSITARIA TUXTLA GUTIÉRREZ

En este capítulo se describe el conjunto de la región universitaria Tuxtla Gutiérrez (en adelante RegiónN TX o solo RegiónN), y la forma que se presentan en ella las seis tensiones asociadas a los estados no mutados.

En principio, hay que señalar que la oferta de educación superior en México, está determinada por la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, que en su Artículo 3o, establece:

El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización (Congreso de la Unión, 1978).

En congruencia con ese precepto, el subsistema de educación superior en México, comprende, *grosso modo* a universidades o campus universitarios públicos y privados, institutos tecnológicos federales y estatales, y normales.¹ Cada tipo de institución a su vez puede presentar varias modalidades, con lo que la estructura general del subsistema se vuelve realmente compleja y poco funcional en relación a las necesidades sociales.²

Los jóvenes, en una trayectoria escolar *normal*, inician la educación superior en el nivel de licenciatura entre los 18 y 19³ años de edad y después pueden cursar los grados de maestría, doctorado y posdoctorado.

La población que puede acceder a la educación superior, dice la ley, es aquella que tiene concluidos sus estudios de educación media superior (EMS) que

¹ Las Escuelas Normales tienen como objetivo principal la formación de docentes de educación básica. En México la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

² La OCDE afirma que en México: “Se ha producido un crecimiento explosivo en la educación superior en cuanto al número de estudiantes y al número y variedad de instituciones. El sistema de educación superior se caracteriza por su heterogeneidad: hay 11 subsistemas distintos en cuanto a tamaño, naturaleza y composición. El crecimiento continúa en un contexto de presupuestos ajustados y un rápido crecimiento de la población en edad escolar. Sin embargo, la participación en la educación terciaria está entre las más bajas de los países de la OCDE” (Estrada, 2013).

³ En la práctica hay jóvenes que ingresan a la universidad desde los 17 años hasta los 20 años y más. Algunas universidades cuentan con programas donde el ingreso se pacta a partir de los 24 años.

comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Es posterior a la secundaria y responde a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral del educando (Diario Oficial de la Federación, 1993).

La edad de los jóvenes que cursan la EMS en Chiapas varía entre los catorce y veinte años —esto último debido a la modalidad no escolarizada⁴.

En México, el subsistema de educación media superior se integra por instituciones que operan de manera independiente, y con poca inter-comunicación entre ellas, a pesar de contar con un Marco Curricular Común (INEE, 2011, pp. 33-35). En el cuadro de abajo se anota el tipo de programas curriculares que se ofertan en el subsistema:

Tabla 2. Tipología de la Educación Media Superior en México

Educación Media Superior	General: Ofrece una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior.
	Tecnológica: Además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal.
	Profesional técnico: Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo.

Elaboración propia. Fuente INEE (2011).

El subsistema de EMS de México es muy complejo. En la tabla 3 se resume la composición del subsistema en Chiapas a partir del control administrativo y presupuestal de las instituciones:

Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, en Chiapas habían 326,491 jóvenes de 15 a 17 años, de los cuales solo 196,480 (60%) eran alfabetas.

Por su parte, el subsistema de EMS en Chiapas, en el inicio del ciclo escolar 2010-2011 reportó una matrícula total de 206,395 estudiantes. El hecho de que la matrícula del subsistema sea mayor que la cantidad de jóvenes alfabetas se explica porque el rango de las edades de los estudiantes en las EMS varían entre los 14 y 20 años. Además, el subsistema atiende a un número no determinado de estudiantes que no son de Chiapas.

Si bien, estas cifras pueden leerse como un gran logro del subsistema, su cobertura siendo obligatoria, no puede atender a 40% de la población en edad de estudiarla y su eficiencia terminal es muy baja: en el referido periodo solo 56,118 cursaban el tercer grado.

⁴ En México se distinguen dos modalidades de atención escolar: la “escolarizada” —también denominada como formal— implica que la atención se realiza de forma presencial en aulas o espacios *ad hoc* para ello; y la no escolarizada —también conocida como no formal—, indica que la atención educativa no necesariamente requiere de espacios escolares, ni la presencia obligatoria del estudiante. En la práctica y de forma muy simple, todos los programas educativos que no se ofrecen de manera permanente en un aula, quedan comprendidos en ésta.

Tabla 3. Educación Media Superior en Chiapas.

Tipo	Control administrativo
Centralizadas del gobierno federal	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS) Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar) Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) Bachilleratos de instituciones públicas: SEDENA (Secretaría de la Defensa Nacional); SEMAR (Secretaría de Marina); SAGARPA (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación); PGR (Procuraduría General de la República); ISSSTE (Seguro social de los trabajadores del Estado)
Descentralizadas del gobierno federal	No hay en Chiapas
Descentralizadas de las entidades federativas	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas (CECyTE) Bachillerato Intercultural Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)
Centralizadas de las entidades federativas	Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Telebachillerato Preparatorias Generales
Autónomas	No hay escuelas de EMS en Chiapas. Estas escuelas están asociadas a las universidades públicas.
Subsidiados (financiamiento mixto)	No hay en Chiapas
Privadas	Programas curriculares de EMS asociados a instituciones privadas

Elaboración propia. Fuente INEE (2011, pp. 30-32).

Al relacionar el egreso de las EMS con el nuevo ingreso a los programas de licenciatura, en el ciclo escolar siguiente, de 56,118 estudiantes que estuvieron matriculados en alguna EMS solo 22,910 lograron ingresar a una IES, tanto en programas escolarizados (16,117 estudiantes) como en programas no escolarizados (6,793 estudiantes) (INEGI, 2012).

En Chiapas en el año 2010, habían 641,761 personas de 18 y 24 años de edad. De éstas, solo 20.8% (133,768) eran jóvenes alfabetas. En ese año el sistema educativo nacional reportaba a través de su Formato 911⁵, que en Chiapas, 78,073 personas entre 18 y 24 años estaban matriculados en el nivel de licenciatura de alguna IES pública o privada en las modalidades escolarizada y no

⁵ “La fuente original de los datos que se presentan en el Anuario 2011 es la base de datos conformada y proporcionada por la Secretaría de Educación Pública de acuerdo con los cuestionarios estadísticos de educación superior 911. En el caso de educación superior, dicho elemento está integrado por cuatro instrumentos: institución (911.10), Escuela (911.9), carrera (911.9A) y posgrado (911.9B). La información correspondiente a educación media superior proviene de los cuestionarios para bachillerato general (911.7G), bachillerato tecnológico (911.7T), y profesional técnico (911.7P). Para ambos subsistemas se utiliza el cuestionario de inicio de cursos” (ANUIES, 2011).

escolarizada (ANUIES⁶, 2011). Así en el 2010 el subsistema chiapaneco de educación superior atendía 58.4% de los jóvenes alfabetos con edades entre los 18 y 24 años.⁷

Estos resultados se explican a partir de la Tabla 4 (página siguiente) realizada con datos entre 1980 y 2007. En ella, se muestra la eficiencia del sistema educativo de Chiapas, primero en cada nivel y luego entre cada uno de los niveles. Este comportamiento, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado desde 1994,⁸ hoy día no han variado sustancialmente, es decir, el sistema educativo en Chiapas es ineficiente especialmente en el salto entre el bachillerato y el nivel superior.

Conviene señalar que en México no resulta muy clara la normatividad que rige la apertura e instalación de una IES pública. Por su parte, la apertura de escuelas privadas está regulada por el Acuerdo 279⁹ que se supone, cuida la calidad del servicio educativo a instalar. En todo caso, como regla general, las IES y sus escuelas, generalmente operan dentro de los límites de una cabecera municipal mayor a 3000 habitantes, que además es un centro poblacional estratégico por su infraestructura, ubicación, o jerarquía jurisdiccional.

La tabla 5 muestra la distribución de IES en Chiapas, sus escuelas, número de programas curriculares que ofrecen y la cantidad de estudiantes matriculados y de nuevo ingreso al inicio de cursos del ciclo escolar 2011-2012.¹⁰ En ella se puede observar la forma en que se distribuyen en el territorio de Chiapas las IES. Como se puede apreciar, la infraestructura de educación superior del estado de Chiapas tiende a concentrarse alrededor de cuatro ciudades: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal de las Casas y Comitán. De estas, solo Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado, concentra 47.7% de esa infraestructura.

El número de IES en una localidad no solo se relaciona con la matrícula que atiende, sino también con la movilidad cotidiana¹¹ que ejerce hacia ella (en el topos y cronos) y con los efectos

⁶ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) “es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. La Asociación está conformada por 180 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país”. <http://www.anui.es.mx/index.php>.

⁷ Dado que la estadística que entrega ANUIES para este ciclo escolar no desagrega las modalidades no—escolarizadas, este dato no es definitivo.

⁸ Este año señala para Chiapas y para el país un punto de transición en muchos aspectos de la sociedad mexicana, primero porque entra en vigor del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, México y Canadá; luego por la irrupción zapatista en San Cristóbal de las Casas.

⁹ El Acuerdo 279, emitido por la Secretaría de Educación Pública, si bien establece los de requerimientos para abrir nuevos programas curriculares, su redacción y ambigüedad, lejos de regular la creación de programas educativos de calidad, justamente permite lo contrario. Esto es notable en el artículo de (OCDE, 2007, p. 94), por el que realiza una interpretación que explica porqué es posible instalar *escuelas patito* bajo la protección de la ley. Por otra parte, aunque hay varias acepciones para este término, en general, “*escuela patito*” refiere a las instituciones de financiamiento privado que ofertan carreras de mayor demanda, en las que no se requiere una gran inversión en infraestructura, y su planta docente es contratada por horas. Estas instituciones no realizan ningún tipo de investigación, y buscan atender a la población que no puede acceder a las escuelas públicas o privadas que cuentan con mayor prestigio (PROFECO, 2012).

¹⁰ ANUIES (2012), datos de los cuestionarios 911.9A. Ciclo escolar 2011-2012. Inicio de cursos.

¹¹ La movilidad cotidiana refiere los desplazamientos espaciales cortos, reiterativos o cíclicos que realiza la población. Este tipo de movilidad se diferencia de la migración porque ésta supone un cambio permanente o semipermanente del lugar de residencia

Tabla 4. Eficiencia del Sistema Educativo de Chiapas, 1990-2007

Ciclo	Primaria			Secundaria			Profesional técnico			Bachillerato			Licenciatura				
	Primer ingreso	Egresados	Eficiencia terminal	Primer ingreso	Egresados	Eficiencia terminal	EficiPri2*	Primer ingreso	Egresados	Eficiencia terminal	EficiPri2	Primer ingreso	Egresados	Eficiencia terminal	Primer ingreso	Egresados	Eficiencia terminal
1980-1981	142.696																
1981-1982	144.606																
1982-1983	147.079																
1983-1984	144.952																
1984-1985	144.036																
1985-1986	141.983	49.986	35.0%														
1986-1987	140.184	51.525	35.8%	38.154	26.7%												
1987-1988	145.309	52.031	35.4%	37.743	26.1%												
1988-1989	144.764	51.937	35.8%	38.650	26.3%	27.321	19.1%										
1989-1990	146.557	52.375	36.4%	39.314	27.1%	27.972	19.3%	4.617	3.2%			15166	10.6%				
1990-1991	149.579	54.013	38.0%	38.996	27.1%	28.847	19.6%	3.421	2.4%			15279	10.6%				
1991-1992	124.977	56.528	40.3%	40.998	28.9%	29.670	20.5%	4.906	3.3%	2.191	1.5%	20079	13.7%	9183	6.4%		
1992-1993	130.766	59.764	41.1%	43.397	31.0%	30.296	21.0%	4.458	3.1%	1.906	1.2%	184452	12.7%	10354	7.2%	5096	3.6%
1993-1994	129.766	62.964	43.4%	46.285	31.9%	30.198	21.2%	2.873	2.0%	1.114	0.8%	21520	16.3%	10770	7.3%	6972	4.8%
1994-1995	137.351	66.913	45.7%	49.215	34.0%	34.124	24.3%	2.890	2.0%	1.285	0.9%	25150	17.7%	13809	9.5%	7837	5.3%
1995-1996	136.355	72.162	48.2%	53.173	36.3%	36.177	24.9%	2.704	1.9%	2.170	1.5%	27388	19.5%	13072	9.1%	8220	4.3%
1996-1997	135.482	75.526	60.5%	55.331	37.0%	40.902	29.3%	2.253	1.6%	1.535	1.1%	31993	22.0%	14919	10.5%	7584	5.3%
1997-1998	133.065	82.475	63.1%	57.632	46.2%	39.807	27.2%	3.140	2.2%	1.146	0.8%	39831	27.5%	20241	14.4%	8263	5.9%
1998-1999	132.285	84.908	65.9%	62.658	47.9%	42.483	29.4%	2.645	1.8%	1.063	0.7%	38309	26.1%	21217	14.6%	9637	6.1%
1999-2000	122.957	92.365	67.2%	70.070	54.4%	43.026	34.5%	2.473	1.7%	1.904	1.2%	41514	27.8%	20858	14.4%	10340	7.1%
2000-2001	118.549	95.747	70.2%	76.448	55.7%	47.924	36.5%	2.973	2.4%	1.312	0.9%	38967	31.2%	22089	15.1%	10961	7.5%
2001-2002	132.363	101.241	74.7%	84.805	62.2%	56.843	44.1%	3.296	2.5%	1.120	0.7%	41265	31.5%	25267	16.9%	11700	8.0%
2002-2003	147.314	101.236	76.1%	88.760	65.5%	64.256	45.9%	2.843	2.2%	1.278	1.0%	50962	39.5%	30168	24.2%	12613	8.5%
2003-2004	128.011	102.981	77.8%	91.062	69.4%	67.081	49.2%	2.613	1.9%	1.427	1.1%	54065	39.4%	33047	25.3%	1221	9.9%
2004-2005	120.535	102.582	83.4%	91.740	69.4%	69.632	51.4%	2.575	1.9%	1.692	1.3%	60990	44.7%	36017	29.0%	14304	10.9%
2005-2006	124.340	101.326	85.5%	90.321	73.5%	70.686	53.1%	2.363	1.7%	1.792	1.3%	59133	43.6%	33751	24.6%	13297	10.3%
2006-2007	131.411	107.568	81.3.0%	90.321	76.2%	71.193	53.8%	2.329	1.8%	1.472	1.1%	57651	43.3%	37517	27.5%	14619	10.6%

* EficiPri2=Eficiencia terminal de primaria, respecto al ingreso de primaria. Nota: Las absorciones y eficiencia terminal de los niveles educativos fueron calculados con los alumnos de primer ingreso primaria.

* EficiPr12=Eficiencia terminal de primaria, respecto al ingreso de primaria. Nota: Las absorciones y eficiencia terminal de los niveles educativos fueron calculados con los alumnos de primer ingreso primaria.

Fuente: Secretaría de Educación (2009)

**Tabla 5. Estadística de educación superior. Licenciatura y técnico superior.
Ciclo 2011-2012 en población de 18 a 24 años**

Municipio	IES	Esc	Prog	1er ingreso	Matric
Chiapas	137	159	569	22910	78073
Tuxtla Gutiérrez	47	61	229	9519	37211
Tapachula	20	24	90	3607	12990
San Cristóbal de Las Casas	15	18	44	1673	6124
Comitán de Domínguez	6	6	31	1242	4312
Ocosingo	2	2	28	1390	3161
Pichucalco	3	3	14	1225	3027
Cintalapa	5	5	13	513	1677
Villaflores	5	5	19	395	1243
Palenque	3	3	16	554	1161
Tonalá	7	7	14	443	1122
Huehuetán	2	2	3	206	762
Arriaga	2	3	6	173	681
Villacorzo	1	1	4	265	541
Yajalón	2	2	3	228	335
Pueblo Nuevo Solistahuacán	1	1	13	152	423
Pijijiapan	1	1	6	108	384
Chilón	1	1	5	98	321
Motozintla	1	1	2	158	302
Huixtla	1	1	3	118	237
Zinacantán	1	1	2	61	208
Reforma	2	2	4	51	205
Catazaja	1	1	5	72	199
Las Margaritas	1	1	2	81	192
Mapastepec	1	1	3	89	180
Oxchuc	1	1	2	85	160
Tuxtla Chico	2	2	2	36	150
Siltepec	0	0	0	72	135
Copainalá	1	1	2	46	129
Frontera Comalapa	1	1	1	68	105
Jiquipilas	0	0	0	26	88
La Concordia	0	0	0	16	85
Tapilula	0	0	0	80	80
Soyaló	0	0	0	18	61
Ocozocoautla	0	0	0	17	44
Simojovel	0	0	0	22	22
Berriozabal	1	1	3	3	16

Nota: Se incluye el total de nuevo ingreso y la matrícula de la modalidad escolarizada, con sus programas, como de la modalidad no escolarizada, en el rango de edad de 18 a 24 años, de los tipos Técnico superior, licenciatura, en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica.

Fuente: ANUIES (2012), elaboración propia con datos de los Cuestionarios 911.9ª. Ciclo escolar 2011-2012. Inicio de cursos.

económicos, políticos y culturales que afectan al o a los espacios sociales que esta población estudiantil ocupa.

Al mismo tiempo, la condición de estudiante universitario además de relacionarse con la aspiración individual o social de la persona, sus capacidades físicas y cognitivas, también contempla factores como la oferta educativa del nivel superior, la capacidad económica familiar y sus condiciones laborales, las posibilidades laborales en la región tanto para los familiares como para los estudiantes y la religión, entre muchos otros (Silas, 2012; Díaz, 2012).¹²

LA REGIÓN Tuxtla

La *cantidad de información* que genera el número de IES en Chiapas y la matrícula que se reporta a partir del año 2010, invita a centrar nuestra atención en lo que he llamado *Región Universitaria TX*, ubicada en la zona metropolitana de Tuxtla Gutiérrez.

Solo el que esta ciudad se erija como capital del estado de Chiapas, debería ser suficiente para imaginar la amplia gama de comportamientos sociales que se producen, resultado de los procesos políticos y económicos propios de una urbe que contiene a los poderes estatales, a sus instituciones, pero también a sus agentes y una fuerte movilidad en el espacio social.

Según el Censo de Población y Vivienda de 2010 (INEGI, 2012), Tuxtla Gutiérrez tenía 537102 habitantes, 530597 de ellos vivían en 140069 viviendas —los otros 6505 habitantes seguramente se encontraban en hospitales, cárceles, refugios, etcétera. Algunos datos de la composición social de la ciudad, de interés a esta investigación se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 6. Indicadores de la población en edad de estudiar la educación media superior y superior

Indicador	Total	Hombres	Mujeres
Población	537102	255879	281223
Población entre 15 y 17 años	32038	16054	15984
Población entre 15 y 17 años alfabeta	25028	12605	12423
Población entre 18 y 24 años	76747	36423	40324
Población entre 18 y 24 años alfabeta	32097	15977	16170

Fuente: Censo de Población y vivienda 2010. Tabulados básicos por localidad (INEGI, 2012).

Ahora bien, los habitantes de una ciudad capital como ésta requieren de infraestructura, servicios urbanos, de gestión y economía, y cabría esperar que como mínimo tuviera todos estos aspectos con un nivel de desarrollo equivalente al que se le etiqueta por su número de personas. Pero

de la persona (Casados, 2008). Hay que agregar que los estudios de movilidad cotidiana, especialmente referidos a estudiantes de nivel superior son inexistentes en Chiapas.

¹² Díaz (2012) presenta una investigación etnográfica en la que se puede apreciar la gama amplísima de factores presentes en la condición de estudiante universitario en Málaga.

no es así. Tuxtla Gutiérrez, dentro del Sistema Urbano Nacional, entra dentro de las 22 ciudades de desarrollo intermedio, y ocupa el segundo lugar con mayor número de AGEB's con índice de marginación muy alto y alto¹³ (CONAPO, 2012a).

Ledesma (2013) reseña el proceso de *modernización* de la configuración urbana de esta joven ciudad, y afirma que fines del siglo XIX “cuando fue declarada capital del estado de Chiapas [...] apenas contaba con nueve calles a la redonda, algo así como más de dos kilómetros en la parte más ancha del pueblo” (p. 1). De acuerdo con Argüelles (2009) Tuxtla Gutiérrez hoy día refleja las consecuencias de tres grandes procesos.

Primero. Las grandes construcciones hidroeléctricas sobre el río Grijalva entre 1965 y 1985, que atrajeron a una gran cantidad de trabajadores, muchos de los cuales no regresaron a sus lugares de origen; mientras que el llenado de las presas motivó el desalojo de habitantes de sus tierras. Ambas fuentes de movilidad llevaron a la capital de estado una masa de personas que o bien lograban colocarse en zonas populares de la ciudad o creaban asentamientos irregulares.

Segundo. La conversión religiosa operada en las zonas rurales, por grupos no católicos, produjo una fuerte expulsión de personas que crearon amplias franjas suburbanas en algunas ciudades, como San Cristóbal de Las Casas y la misma Tuxtla Gutiérrez (Argüelles, 2009).

Tercero. Chiapas es un estado fronterizo, con alta porosidad en su frontera por lo que el flujo transmigratorio en algunas ocasiones engrosa a la ciudad, especialmente en las zonas más deprimidas. A esto hay que añadir, la movilidad cotidiana producida por las actividades comerciales y laborales —por ejemplo de los maestros de educación básica y de jóvenes que cursan estudios de educación media superior y superior, entre muchos otros— que en varios casos pasan de transitorios a permanentes; y la movilización y recomposición de los grupos sociales en relación con la inseguridad, el narcotráfico y los cambios medioambientales que se han observado en los últimos diez años.

Estos procesos han configurado un topos en el que incluidos y excluidos, ricos y pobres, alienados y combativos, se encuentran en el día a día y muestran que en esta ciudad capital, la vivencia cotidiana está *supra* matizada por las tensiones que en forma silenciosa imponen en cada calle y colonia, reglas de convivencia y, por qué no, de sobrevivencia.

¹³ El índice de marginación urbana 2010 se calculó con 4 dimensiones (Educación, Salud, Vivienda y Bienes. Los 10 indicadores que se alimentan de los datos censales por Área Geoestadística Básica Urbana (AGEB), son: Educación: % Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela; % Población de 15 años o más sin educación básica completa. Salud: % Población sin derecho a los servicios de salud; % Hijos fallecidos de las mujeres de 15 a 49 años de edad. Vivienda: % Viviendas particulares habitadas sin drenaje conectado a la red pública o fosa séptica; % Viviendas particulares habitadas sin excusado con conexión de agua; % Viviendas particulares habitadas sin agua entubada dentro de la vivienda; % Viviendas particulares habitadas con piso de tierra; % Viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinamiento. Bienes: % Viviendas particulares habitadas sin refrigerador. (CONAPO, 2012). Las Áreas Geoestadísticas Básicas Urbanas que es la unidad más pequeña del marco geoestadístico nacional, lo que exhibe las desigualdades que persisten al interior de las ciudades, estas desigualdades se tipifican por el índice de marginación urbana en cuatro etiquetas: “Muy Alto”, “Alto”, “Medio”, “Bajo” y “Muy Bajo”

Ledesma (2013) propone que el crecimiento urbano de la ciudad, se ha realizado a partir de su centro, en el que efectivamente se asientan los principales espacios simbólicos como la catedral, los palacios de gobierno estatal y municipal y hasta un edificio, conocido como *federal*, destinado a concentrar oficinas de instituciones federales. Tal apreciación parece explicar por qué el centro de la ciudad está rodeado de AGEB cuyos índices de marginación son bajos y medios, mientras que los de alta marginación y los de muy baja, tienden a presentarse en la periferia.

En todo caso, no es casual que la “imagen urbana” cambie de forma drástica por ejemplo entre la zona oriente, donde se encuentran la mayor parte de las colonias producto de invasiones migratorias y desarrollos urbanos “de interés social”; y la poniente, que alberga a colonias y desarrollos urbanos destinados a la población con niveles socioeconómicos altos.

En esa misma lógica, acompañando la redistribución poblacional, mercados, restaurantes, plazas, cines, escuelas y parques, se transforman, mueven o desaparecen, pero en este proceso se proyecta una especie de racionalidad de clase, que también influye en cada una de las tensiones que atraviesan el espacio social. Por ejemplo, al extenderse la población con mayores recursos hacia el poniente, se produjo la creación de las primeras plazas comerciales y supermercados; mientras que la población que se extendía hacia el oriente, continuaba y consolidaba los mercados populares instalados en un radio de unas diez calles a la redonda del centro. Los supermercados en la zona oriente se han emplazado de manera reciente, una vez que el conjunto de la zona ha alcanzado niveles socioeconómicos que hacen rentable este tipo de negocios. Asimismo, se han abierto allí, un conjunto de servicios hospitalarios que dan servicio a la población chiapaneca.

El emplazamiento de las escuelas de educación superior en el topos tuxtleco, no parece estar ligado a la redistribución de la población, sino a factores asociados a la disponibilidad de terreno o infraestructura por parte de la instancia, moral o física, fundadora. Pero esto no elimina la racionalidad de clase, que opera en la dinámica de esta ciudad, ya que las escuelas deben ocupar terrenos o edificios, que, como mínimo, son costosos, y en este caso, éstos también tienden a ubicarse hacia el poniente de la ciudad. Así, de las 66 escuelas de educación superior, 43 se ubican en la zona poniente, 21 en la oriente y 2 están alineadas al eje central de la ciudad. El que esto suceda no tiene relación con una planeación urbana o del sistema educativo: estas escuelas se han emplazado auténticamente donde se ha podido ya porque el dueño contaba con el terreno, o porque éste fue donado por un filántropo —como en el caso de la UNACH— o por el gobierno municipal o estatal.

Ahora bien, los datos duros sobre la economía de la ciudad pueden dar cuenta suficiente de esta configuración, pero no ayudan a dimensionar la dinámica que la produce. Por ejemplo: según el Censo de Población de 2010, en Tuxtla Gutiérrez, la Población Económicamente Activa (PEA) eran 237,784 personas y la población ocupada 230,761, esto es, sólo poco más de 55% del segmento de población de 12 años y más, tenía trabajo en el momento que se levantaba el Censo. Hacia 2010, la mayor parte de la actividad económica formal de Tuxtla Gutiérrez se concentraba en el comercio

al por menor (14427 Unidades Económicas “UE”), de servicios (con 10,580 UE), y, de manera incipiente, en la manufactura (con 2,351 UE)¹⁴. La otra parte de la actividad económica se desarrollaba en el comercio informal y las actividades informales, en este sentido Argüelles (2009) refiere que

los grupos tzotziles, tzeltales, zoques y chiapanecas con una fuerte vocación comercial han controlado el mercado de flores, frutas y legumbres desde hace varios siglos en la ciudad. Se establecen cálculos que en Tuxtla existen alrededor de 105 mil indígenas en la ciudad (25% de la población total) y aproximadamente 1105 locales del total de 4362 que existen en los 14 mercados en Tuxtla (incluidas recauderías¹⁵ formales e informales) que expenden verduras, frutas, flores, dulces, barro y maderas, son atendidos por indígenas o tienen alguna relación familiar o étnica con ellos (p. 4).

El mismo Censo de 2010 reportó a 10,658 personas de 3 años y más hablante de alguna lengua indígena, es decir, los más de 95 mil indígenas que señala Argüelles, son una parte, quizás la mayor, de toda la población que hace alguna transacción en la capital cotidianamente.

Ahora tratemos de imaginar cómo se produce la movilidad cotidiana de todas las personas que viven cotidianamente en Tuxtla Gutiérrez, con un sistema de transporte terriblemente desarticulado, ineficiente, inseguro y peligroso para el medio ambiente; calles y avenidas destruidas por la baja calidad de materiales y procesos de corrupción en su mantenimiento; presencia de fenómenos meteorológicos cada vez más agresivos y extremos, y en medio de todo esto, la vida política, o más exactamente la gestión política de la ciudad, con una ciudadanía poco participativa y proclive a la fiesta, y a autoridades que, organizadas en clanes y grupos de poder, han ralentizado su desarrollo y la cobertura de las necesidades sociales. Corrupción, falta de visión a futuro, intereses de grupo, burocratismo, son los contenidos formativos que debe aprender todo aquel que quiera trabajar como político en Tuxtla Gutiérrez, y padecer o apoyar todo ciudadano que quiera ser parte de la ciudad.

LAS TENSIONES EN LA REGIÓN

En el capítulo 1, se han descrito en qué consisten las tensiones regionales y qué se esperaría observar en una región. En lo que sigue, se describen esas tensiones para el caso particular de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Aunque se describen de forma independiente, hay que tratar de imaginar cómo actúan en un dato regional en conjunto.

GLOBALIDAD-LOCALIDAD REGIONAL

Como ciudad capital, en Tuxtla Gutiérrez las tendencias de la globalización aportan elementos a la imagen urbana que contrastan de forma especial con la tendencia a la localización. Si esta

¹⁴ Fuente: INEGI (2012). Censos Económicos, 2008.

¹⁵ Se refiere a los expendios dedicados a la venta de verduras, semillas y especias.

tensión se representara como una línea, la ciudad se encontraría, según mi punto de vista, un poco antes de la mitad de camino.

La actividad económica es el mejor ejemplo de ello. Mientras que en ciertos espacios socio territoriales se erigen almacenes de autoservicio y grandes plazas comerciales de capitales y emprendimientos multinacionales, signo de una evidente tendencia globalizadora, por otro lado operan once mercados “tradicionales” y cientos de “puestos” callejeros, en los que se comercian productos tanto de producción internacional, nacional y local, con el sello que la localidad tuxtleca da a la actividad. No es difícil escuchar sobre lo incómodo que es para muchas personas el comprar en las tiendas de autoservicio, especialmente porque en ellas no se puede *regatear*, ni dan *coitán*.¹⁶

Esta imagen es común en cada calle y esquina de la ciudad. Los comportamientos culturales asociados a las actividades de intercambio comercial muestran la fuerte disyuntiva entre lo global y lo local, que vive la ciudad hoy en día: en el rubro de la comida, uno de los más prolíficos en Tuxtla Gutiérrez, calles que antes eran de viviendas familiares, seden paso a bares —*antros* los llaman los jóvenes— copias o franquicias de empresas nacionales e internacionales; en otros espacios menos “públicos”, también y frecuentemente, operan “palapas” y “bares familiares”, que dejan notar el aire de localidad (vrg. “La Garrapata” o “El pelucas”), que nunca tendrá la asepsia de la globalidad (“Vips”, “Toks”, “Papa Bill’s”).

Funcionarios públicos y trabajadores burócratas —son lo mismo, pero en Chiapas no—, el taxista, o el mecánico, estudiantes y maestros, pueden hacer una escapada para comer *snacks*, y comidas rápidas —siempre ofrecidas por franquicias— en las áreas despersonalizadas de las plazas comerciales, o llegarse al portón de la *Tía Lucha*, para comer taquitos fritos y empanadas con *pozol*. Son dos lecturas de un mismo acto, es decir, comer es un acto de gusto tanto como un acto simbólico, y por ello, por ejemplo, los exgobernadores pueden darse el “lujo” de comer los tacos de *Casablanca*¹⁷ o acartonarse en un *Starbucks*.

Este tipo de contraste se ha de repetir esquina con esquina de la ciudad. Los trabajadores en comercios *formales*, muchas veces significados por su uniforme y complexión (la globalidad se ha encargado de distribuir la idea de la imagen organizacional, que sabemos no es nueva, pero que hoy día parece imprescindible en las estrategias de mercado), destacan de los vendedores

¹⁶ En efecto, un comportamiento presente en el *habitus* del tuxtleco (sea por nacimiento o por una larga permanencia en la ciudad) es la habilidad y disposición para “regatear” los precios de los productos, pero también para pedir un excedente de ellos, al que llaman “coitán”. Este comportamiento opera de ciertas formas del lado del marchante (o sea del que compra) y de otras del lado del vendedor, aunque en la misma lógica, el segundo sabe que el primero siempre buscará pagar menos y por tanto, negocia el precio en función de la cantidad de producto que el comprador quiere comprar, las ventas del día, incluso la hora de venta. Este ejemplo ayuda a establecer que lo local no solo se aplica a los objetos resultado de un proceso económico, sino también a los comportamientos culturales que están detrás de la vida de esos objetos.

¹⁷ Se trata de un negocio tradicional que solo vende tacos de carne de puerco. En este negocio no hay mesas exclusivas, sino bancos colectivos en donde el que llega se sienta sin importar quién o quiénes departen en el sitio. El local es abierto, y por tanto, público, en el sentido de que allí sucede una especie de re-enclavamiento simbólico y momentáneo, por el cual “hasta un exgobernador” puede ir a comer sin que ello amerite una movilización policial o un alboroto ciudadano. Los espacios sociales llegan a crear estas claves para lograr que los comportamientos de clase, se re-enclaven como aquí se ha descrito.

informales que abordan a los carros, ofreciendo desde dulces, hasta baratijas de origen chino, limpiaparabrisas, malabaristas vestidos de payaso y limosneros, de todas las edades.

La globalidad que se manifiesta en la vestimenta de amplios segmentos de la población, contrasta con los remanentes de los vestuarios de la localidad, representados por las personas pertenecientes alguna etnia de Chiapas o Oaxaca, o de aquellos que importan esta localidad de manera folclorizada o estilizada.

La vestimenta, por supuesto, actúa como identificador social, pero también como medida de esta tensión global-local. Las tradiciones más cercanas a la localidad suelen signarse con el uso cotidiano de *sus vestimentas* en el caso los grupos indígenas, menonitas, evangélicos, etcétera. En el extremo que tiende a la globalidad una nueva forma de ser grupal se dibuja a través de la vestimenta que nos recuerda a los *animés* japoneses, los *raperos* del Bronx, y un sin número de expresiones que se han difundido a través de los medios de comunicación en los últimos 30 o 40 años.

Fuera de estos comportamientos grupales, el habitante promedio de Tuxtla Gutiérrez, estará inevitablemente flanqueado por las diferentes modas en la vestimenta que se crean en las empresas globales. Sin embargo, el acceso a ellas es lo que afirma el “tono” global o local, y se manifiesta en términos de “originalidad” y *kitsch*¹⁸.

Un ejercicio de observación de campo, realizado por estudiantes de comunicación en distintas universidades de la ciudad, reportó cómo la vestimenta forma parte de una serie de códigos de identidad entre las comunidades escolares, mismos que operan bajo estas dos categorías. Por ejemplo, en una escuela privada la conformación de ciertos grupos de “amigos” implicaba usar esencialmente ropa “original”, en la misma línea de moda; si bien, esto no parece ser una práctica frecuente en una escuela pública, en una de ellas detectaron cómo la comunidad de estudiantes de odontología “se distinguían” por el tipo y calidad del uniforme usado, “porque era de marca [original]” que claramente contrastaba con el de los estudiantes de gastronomía, que es comprado en negocios más locales, de menos prestigio y, por supuesto, de menor calidad”. En contraste con ello, y dado que no toda la población puede acceder a la ropa de “marca”, un comportamiento local que se ha distribuido de forma impresionante, es la comercialización de ropa “americana” usada, con lo cual, la población pobre se adhiere a una especie de moda global de tono *kitsch*.

La fiesta es un rasgo distintivo de las diferentes sociedades chiapanecas. Pero a la fiesta que aquí refiero no es solo el rito asociado a una creencia religiosa, sino a la fiesta como rito de ruptura de la acartonada cotidianidad con que se suelen vivir, y acaso padecer, muchos de los espacios institucionales y sociales. Los comportamientos festivos, en el caso Tuxtla, son entramados situacionales con fuerte carga local que, distribuidos en el socio territorio, exponen algún resabio de religiosidad y paganismo adquirido por el devenir propio del crecimiento urbano. Por supuesto, la

¹⁸ Este término, propuesto por Greenberg (1999) en su artículo Vanguardia y Kitsch expresa la idea de la copia de mal gusto que pretende pasar por objeto de arte.

capacidad de fiesta forma parte de su *habitus*, y permea en todo topos y cronos. La vida es una fiesta. La muerte también. Ganar y perder devienen fiesta. No hay pretexto malo para festejar, ni bueno como para no aprovecharlo.

El valor y los significados económicos y simbólicos de la fiesta tuxtleca, no son fáciles de observar, ya que la connotación festiva se acompaña con una clave de lectura totalmente hegemónica, y a veces por una ligada a la identidad de los grupos sociales. Así a la festividad vestida de tono globalizado, se le antepone la capacidad festiva más localizada. Una imagen ejemplar de ello sucede en el “Parque de la Marimba”. Este lugar, construido en 1993, con un kiosco central, jardines y bancas que recuerdan los inicios del siglo XX, reúne diariamente a varios centenares de personas, alrededor de los grupos marimbísticos que interpretan durante unas dos horas, canciones populares, y que dividen a los concurrentes entre “los que bailan” y los que “*na’mas* miran”. Los que bailan, lo hacen en la pista que se improvisa alrededor del kiosco central, o desde su lugar y a veces sin pareja. Los que *na’mas* miran, también comen —la otra forma de fiesta tuxtleca— su *tamal*, *esquite*,¹⁹ helado o café, a veces en las bancas cercanas al kiosco, o en las decenas de negocios que rodean el parque. Cuando se observa esta representación de la fiesta tuxtleca, es difícil afirmar que esta sociedad metropolitana esté embebida de globalidad.

Entre otros comportamientos culturales, claramente vigentes en la tensión global-local, uno que debe llamar nuestra atención, no por curiosidad sino por los efectos que está produciendo en la RegiónN, se relaciona con la sexualidad, el género y los diversos aspectos que se asocian a estos dos temas.

En Tuxtla y sus alrededores, suceden diversas manifestaciones culturales festivas en las que se transgrede de alguna manera la sexualidad y el género. En la fiesta religiosa de Chiapa de Corzo, municipio cercano a la capital, existen días especiales en que los hombres se visten de mujeres y bailan por todo el pueblo, como una forma de recuperación de la memoria y de devoción hacia un personaje mujer, que cientos de años atrás hizo el bien al pueblo. El baile de las *chuntaes* allende de la alegría, colorido y devoción que invoca, es aceptado solo en el concierto local de la festividad, en una sociedad que desde todos los puntos de vista es machista. Después de la fiesta, *una chuntae* solo puede asumirse como *travesti* y por tanto *mampo*, *gay* u homosexual²⁰, que esencialmente etiquetan lo mismo, a un transgresor en el campo de la sexualidad (Nuñez, 2009).

Al lado de esta transgresión, permitida en el contexto de la fiesta, en Tuxtla Gutiérrez entre 1990 y 1995, se reportaron muchos asesinatos de homosexuales, expresión violenta de otra que se

¹⁹ El tamal es un alimento preparado con harina de maíz, salsa, carne y verduras, envueltos y cocidos en hojas de maíz o plátano. En México, hay una variedad muy grande de estilos de tamales y no es exagerado que su diferenciación sea una proyección de la localidad que atraviesa cada lugar de México. En Chiapas se contabilizan más de 50 variedades, aunque en la RegiónN destacan solo 10. El esquite se prepara con maíz cocido desgranado. En la regiónN, el esquite se suele servir en un vaso en el que se alternan porciones de maíz, mayonesa, queso seco rayado y chile.

²⁰ En Chiapas, estos tres sinónimos se usan de forma peyorativa para nombrar o etiquetar a las personas que tienen o adoptan una preferencia sexual o de género diferente a la “normal”.

mantiene, digamos en los límites de cierta tolerancia... hasta que la tensión global-local se inclinó hacia la aceptación de prácticas homosexuales, incluso en el marco del derecho y las leyes. La homosexualidad²¹ como complejo de eventos comunicacionales, trayectorias de vida y presiones sociales, tiene hoy día como aliado principal justamente a la globalidad en tanto mercado y a los medios de comunicación como creadores de ese mercado. En cierto modo, la posibilidad de crear y operar leyes que garanticen derechos de toda especie a quienes tienen preferencias sexuales y/o de género diferentes, parece que solo comenzó a tener sentido al lograr que el mercado mirara a este segmento de población como un mercado potencial, que además es proclive a invertir en una serie de cosas que ayudan a crear identidad. Según Zarur Osorio (2011)

La globalización cierra los espacios a la marginalidad y el cliente es el eje prioritario del discurso del nuevo marketing, en un entorno donde los mercados se vuelven cada vez más competidos, complejos, y donde la evolución de la realidad muestra que a ellos se incorporan nuevos valores que buscan dinamizarlos. Todos estos cambios y negociaciones han propiciado la resignificación de la homosexualidad, que ha transitado, en términos de Foucault (1989), de lo moralmente inaceptable a lo económicamente útil y que es justamente lo que hemos explorado a lo largo de este trabajo. Los homosexuales fueron primero consumidores —clandestinos—, antes que ciudadanos con similares derechos a los de sus pares heterosexuales, y el nuevo modelo económico y cultural impulsado desde el neoliberalismo acabó reforzando esta posición, sólo que ahora de manera recientemente pública (p. 63).

Si bien el tuxtleco no acepta los comportamientos homosexuales, sí ha creado “corredores”, o espacios socio-territoriales en los que estas prácticas encuentran mayor libertad de expresión. Las expresiones locales en contra del homosexualismo, aunque todavía violentas, parecen ceder ante la oportunidad del mercado que se ha abierto en el entorno metropolitano.

Mientras que la globalidad promueve una sociedad libre y democrática, gracias a la tecnología, la libertad de mercado, la asunción de valores de tolerancia hacia muchos comportamientos culturales desde los más atávicos hasta los más morales —por ejemplo la existencia de alguna cantidad de personas que profesan el islam—, en la *localidad* de esta ciudad, se ha creado una especie de mordaza sobre ciertos tópicos, que sin embargo la autoridad no puede ocultar como quisiera. En el plano cotidiano inseguridad, corrupción e indolencia corren de forma paralela a procesos que en otros estados de la república mexicana tienen de facto a la población en una guerra civil.

Dos cosas suceden en Chiapas, la *migración limpia*, es decir, la movilidad de aquellos que tratan de cambiar de socio-territorio por razones de mejora personal o social, corre de forma paralela a la *migración sucia*, de aquellos que pertenecientes a organizaciones delictivas, están cambiando sus sedes de operación a socio-territorios permisivos, poco organizados, no tocados. Señal de ello

²¹ En una plática muy breve, una estudiante me corregía mis saberes sobre estos tópicos, que en realidad no son por ahora una clave central de este trabajo, pero que es conveniente no perderlos de nuestra mirada. En este sentido, y de forma muy general etiqueto como “homosexualidad”, a una serie de manifestaciones como la preferencia sexual, la transexualidad y el transgénero.

es el hecho de que cada vez más, el ambiente social se enrarece con eventos que pocos años atrás el tuxtleco en general solo veía por TV.

En resumen, el estado que guarda la tensión global-local es una especie de traje que apenas está en proceso: se tiene la tela, se han tomado las medidas, pero falta decidir el estilo y los acabados, y la cuestión de fondo es que por un lado, el sastre está de fiesta, y por otro, el propietario parece no tener prisa. Como en el capítulo 3, los jóvenes que viven de forma cotidiana en una ciudad todavía no global, y que poco a poco, desdibuja su carácter local, gracias en gran parte a su presencia como agentes, pacientes y actores.

LO ANALÓGICO-DIGITAL EN LA REGIÓN

Para evaluar esta tensión en el caso de Tuxtla Gutiérrez, es mejor imaginar una balanza de dos platos inclinada hacia lo analógico. La situación puede demostrarse de muchas formas y datos duros, pero conviene aventurarse por un camino algo diferente. Como se dijo en el capítulo uno, los procesos analógicos son los responsables del sentido de certidumbre y de realidad. Las interacciones cara a cara aún son para muchos tuxtlecos moneda de cambio. Frases como “te doy mi palabra” acompañada de un gesto de seguridad, puede ayudar al vecino a cerrar algunas transacciones, gestionar asuntos o dirimir diferencias.

Por supuesto, la edad y el modelo cultural de uso de la persona influyen en estas prácticas y hoy día se puede observar cómo los jóvenes son más abiertos a las interacciones sociales mediadas por las tecnologías de la información y comunicación que sus padres o abuelos.

La historia reciente de México —de unos 30 años a la fecha— ha propiciado que amplios sectores de la población vean con desconfianza las cuestiones digitales. Quizás el evento que inició la distribución de esa desconfianza fue la caída del sistema (informático, por supuesto) durante las elecciones presidenciales de 1988. Desde entonces, en los procesos electorales se abate el fantasma de la sospecha hacia el uso de los procesos de gestión automatizados. La digitalización en se percibe como una fuente de corrupción, especialmente por las generaciones más longevas y pobres, y por algunas organizaciones sociales. Y parece que la gente tiene motivos para reforzar esta creencia: clonación de tarjetas de crédito, el pago de impuestos, hasta el *hackeo* de las cuentas de correo electrónico y el uso no autorizado de información de las bases de datos han sido eventos suficientes para lograrlo.²²

En Chiapas la situación de la informatización siempre ha sido un tema asociado al rezago social. Hacia el año 1990, muchos de los procesos de gestión, por ejemplo, se realizaban en el más

²² De los escándalos relacionados con este aspecto, el que más preocupa a una parte de la población que sabe el alcance que tiene esto, es la venta de la base de datos del padrón electoral, que incluye, hasta donde se sabe, fotografía, dirección postal y firma del elector. En México, la credencial para votar, es el documento oficial más solicitado para los trámites personales, además de para ejercer el voto.

puro tono analógico, Si bien, algunas secretarías se podían jactar de tener equipos IBM de esfera, la generalidad trabajaba con máquinas de escribir mecánicas, dignas hoy de museos tecnológicos. En esos años, cuando se planteaba instalar equipo informático sucedían dos cosas, una enorme preocupación por el devenir inmediato de los equipos y la certeza de que había que desconfiar de ellos, y ambas no eran gratuitas. Después de todo, en México la distribución de tecnología se ha realizado en la más extrema desigualdad.²³

En la ciudad de Tuxtla Gutiérrez de 1990, año en el que yo llegué a esa ciudad, la información que circulaba más o menos en tiempo real se transmitía por radio, televisión abierta y telefonía analógica. Los bancos y sus cajeros automáticos eran escasos y los periódicos nacionales llegaban un día después de su publicación en la Ciudad de México. La prensa local, era demasiado local o recogía las noticias de los periódicos nacionales y las notas rojas y amarillas de la ciudad. En esos años, las notas solían magnificar los asesinatos de homosexuales, notas que por su tenebrosa regularidad, caían en el olvido de forma más o menos rápida. Pero la del fraude electoral, debido a la “caída del sistema”, sería un referente inmediato al momento de introducir los sistemas de cómputo en las oficinas, y por supuesto en las casas, pero ese referente se distribuyó en forma analógica, es decir, a través de las pláticas de café, familiares, de oficina y con apoyo de los canales 2 y 13 de cobertura nacional.

Con menos fuerza pero absoluta insolencia, durante el levantamiento armado de los zapatistas entre 1994 y 1995, muchas voces instaladas en palcos caros y muy alejados del campo de guerra, emitían declaraciones como la famosa frase de José Ángel Gurría “la guerra en Chiapas es de tinta e internet” (Zarur Osorio, 2011, p. 63), en la que el entonces canciller minimizaba los eventos militares y políticos que estaban cambiando el rumbo y la imagen de México, y de alguna manera acusaba a los medios de comunicación de ser intermediarios incómodos en los intercambios discursivos del EZLN y el Gobierno, y el tono mediático —en el que la Internet jugaba un papel muy importante.

Esta declaración no dejaba dudas: se estaba en camino de inaugurar una nueva forma de lucha armada, que después se denominó *netwar*. Y su importancia en este relato es que, a partir de 1995, todo el espectro de las comunicaciones en Chiapas, antes olvidadas y sin prioridad ninguna, se volvían un eje fundamental para luchar contra el zapatismo. Comenzaron con las carreteras, se

²³ Una de las polémicas que nacieron a la par que las hidroeléctricas del sistema Río Grijalva, aún vigente en las zonas rurales del estado de Chiapas, es la existencia de miles de localidades sin energía eléctrica, en un estado que produce 54% de ella del país. Como se puede ver a través de los censos de población, incluso la capital del estado tiene zonas que no están electrificadas. Hacia el año 2001, el gobierno federal impulsó una gran campaña para llevar Internet a la mayor cantidad de localidades del país, bajo el Sistema Nacional e—México, con el que se buscó “Impulsar la transición del país hacia un nuevo entorno social, económico y político; conducir y propiciar la transición de México hacia la Sociedad de la Información y el conocimiento, diseñando los servicios digitales para el ciudadano del siglo XXI; Dar cumplimiento a los compromisos internacionales en torno a la Sociedad de la Información y el Conocimiento” (SCT, 2014). Uno de sus cuatro ejes de acción fue el relacionado con la conectividad. En Chiapas, este eje fue, y lo sigue siendo, el más problemático, y una de las razones es justamente la falta de energía eléctrica en muchas de sus casi 21 mil localidades.

ampliaron las pistas de aterrizaje de aviones y helicópteros y el espectro de las telecomunicaciones fue cubriendo una mayor cantidad de territorio chiapaneco.

Las instituciones de gobierno fueron las primeras en incrementar el número de computadoras, aunque solo fuese para usarlas, como máquinas de escribir. Con ello, se abría el camino para que un pequeño número de familias entrara en contacto con los procesos digitales.²⁴

El año dos mil, en su toma de posesión, el presidente electo Vicente Fox, dijo:

Doy instrucciones al Secretario de Comunicaciones, a Pedro Cerisola, de iniciar a la brevedad el proyecto e-México, a fin de que la revolución de la información y las comunicaciones tenga un carácter verdaderamente nacional y se reduzca la brecha digital entre los gobiernos, las empresas, los hogares y los individuos, con un alcance hasta el último rincón de nuestro país (Montes, 1995).

El presidente Fox establecía con ello una política pública, de alcance nacional, para:

- Impulsar la transición del país hacia un nuevo entorno social, económico y político.
- Conducir y propiciar la transición de México hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento, diseñando los servicios digitales para el ciudadano del siglo XXI.
- Dar cumplimiento a los compromisos internacionales en torno a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (*Idem*).

Tal iniciativa se centró en tres aspectos: conectividad, contenidos y sistemas, todo ello brindado por un servicio público de acceso universal. Fue hasta entonces que en Chiapas hubo un impulso de la integración de las computadoras, internet y los procesos digitales en la vida de más trabajadores y familias. Sin embargo, integrar tecnología a la vida cotidiana no necesariamente implica borrar las incertidumbres hacia ella. En Chiapas, ha sido una tarea complicada lograr que los trabajadores de las instituciones públicas, acepten utilizar tarjetas de nómina para cobrar sus salarios. Las razones son muchas, algunas cargadas de un tono ideológico y de resistencia política que creo poco se ha estudiado, otras varían según el género, la edad y el topos en el que se observe el caso. Pero en alguna medida en todos los casos hay una traza de la tensión analógica-digital, en razón del acercamiento, la confianza y la experiencia que cada persona ha tenido o podría tener con un servicio bancario virtual. Para los más viejos no hay como ir a la ventanilla del banco y recibir, peso a peso, su salario, para lo jóvenes de zonas urbanizadas, parece natural el manejo del dinero virtual.

Un ejemplo de lo anterior, es que hacia el año 2004, la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, y particularmente la parte federalizada,²⁵ pretendió pagar la nómina de todos los

²⁴ En estricto sentido, la sociedad mexicana de las zonas urbanas, ya había tenido este contacto muchos años antes con las calculadoras y relojes digitales. Pero el uso de los primeros ordenadores para una persona no dedicada a ello, era un suplicio... hasta que adquirían las competencias básicas, como la ruta de encendido del equipo, el acceso a los programas, la carga de los discos y el guardado de la información.

²⁵ El sistema educativo mexicano en lo que corresponde a la educación básica, que comprende desde el preescolar hasta la secundaria, nació de forma centralizada, dependiendo de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal. Hacia 1992, se

trabajadores a través de tarjetas y cajeros automáticos, lo cual activó una serie de protestas que muy rápidamente dio al traste con la intención. Las razones que esgrimieron los dirigentes sindicales cubrían toda una gama de asuntos, por ejemplo:

- a) Las tarjetas de nómina, allende de ser un instrumento de los grandes capitales transnacionales y por tanto de los opresores, quitarían margen de operación a los agentes que hacen posible, a través del *brigadeo*, la información y comunicación con “la base trabajadora”, es decir, en acciones de información cara a cara o cara — grupo, que ciertos monitores de la estructura sindical podían realizar de forma rápida, debido a su papel como “pagadores” de la nómina.²⁶ En la relatoría sobre neoliberalismo y globalización, de un taller informativo realizado por esta sección sindical²⁷ se lee:
 - [La globalización] es un proceso integral de imposición a los países del mundo de capitales, condicionamientos políticos y sociales.
 - Que la globalización es un hecho social no un fenómeno. Por lo tanto, como trabajadores debemos manifestarnos en contra de esta realidad porque promueve las reformas estructurales que nos afectan en nuestras conquistas sindicales.
 - Ante esto debemos formular un plan de defensa mediante la resistencia, la unidad entre el seccional y bajar la información a las bases.
 - Que la unidad no debe ser de discurso, sino de hechos y acciones prácticas; como el *brigadeo* nacional y la búsqueda de la correlación de fuerzas con otros sindicatos.
- b) El uso de las tarjetas implicaría dividir, o mejor, individualizar y cosificar al trabajador, ya que ahora él tendría que presentarse ante un banco —al que no queremos por ser parte de la maquinaria que no aprobamos— o un cajero que, en la mayoría de los casos, no está cerca de su hogar o trabajo —cuestión en la que tenían razón ya que, el sistema bancario en el estado, no tenía cobertura con cajeros automáticos en al menos todas las cabeceras municipales.
- c) Qué la nómina pagada a través de las tarjetas es una forma de quitar dinero a los trabajado-

concretó el proceso de “federalización” de la educación básica, que en términos muy sintéticos implicaba, entre otras cosas, dejar la gestión operativa del sistema en manos de los gobiernos estatales, mientras que el gobierno federal continuaba a cargo del financiamiento y la negociación política con el sindicato de maestros. En algunos estados de la república, como Chiapas, al momento de la federalización, convivían, -y aún conviven- dos sistemas educativos, el federal y el estatal, con dos sindicatos, el más fuerte de ellos, es hasta la fecha el “federalizado”.

²⁶ La nómina del sistema educativo mexicano, sufre en su gestión de un retraso de no menos de 10 años. Este retraso es igualmente una estrategia de resistencia de los trabajadores sindicalizados, ya que si se buscara hacer más eficiente, como se intentó entre 2003 y 2005, el sindicato perdería capacidad de negociación tanto hacia la autoridad, como hacia con la base trabajadora. En el caso que aquí comento, el pagar con tarjetas de nómina implicaría quitar a toda una estructura de agentes que funcionan como pagadores en los centros escolares, estos quincena a quincena tienen que ir a un centro regional, recoger los cheques de uno o varios centros escolares, y luego entregarlos a sus propietarios; estos los firman y regresan al pagador quien se encarga de cobrarlos en el banco más cercano a su zona. Dado este sistema, en el que el pagador termina con una entrada más, ya que los docentes le pagan por el favor, resulta más o menos sencillo lograr que los dirigentes sindicales, envíen mensajes y hasta puedan coaccionar a los más de 35 mil trabajadores de la educación con la retención de los cheques.

²⁷ La fuente da poca información sobre este taller, solo que se realizó entre el 28 y 29 de octubre de 2004, los resultados se pueden consultar en <http://www.seccion7.com.mx> en la liga: Taller informativo. En el texto las cursivas son mías.

res, toda vez que *la máquina* no entrega en ningún caso la cantidad total del salario ganado por ellos.

Estas tres razones, entre otras, no solo fueron expresadas por los dirigentes de los trabajadores magisteriales, en general, son apreciaciones que aún hoy día, diez años después, muchos docentes esgrimen para no aceptar este mecanismo de pago. Si el uso de las tecnologías forma parte de un contenido educativo, es claro que esta competencia debe ser desarrollada entre el magisterio, y todavía hoy en día hay docentes que muestran una gran resistencia a su desarrollo.

En las zonas urbanas de Chiapas la situación ha cambiado. Moda y consumismo, la presión que ejercen los mercados hacia las juventudes para integrar y usar las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la desaparición paulatina de los equipos y mecanismos analógicos en los sistemas de gestión, han logrado que una pequeña parte de las interacciones analógicas hoy día se realicen de forma digital.

Al observar los datos obtenidos para la capital del estado, a través del Módulo sobre Disponibilidad y Usos de las Tecnologías de la Información de los Hogares, MODUTIH 2010 (INEGI, 2012), que se presentan en la tabla 7, queda claro que en cuanto a la integración de las TIC en los hogares hay mucho por hacer. Pero también explica por qué solo una pequeña porción de la población podría tener algunas competencias y comportamientos culturales proclives a las interacciones digitales.

Ahora bien, los datos del MODUTIH, 2010, no consideran el hecho de que muchas de las personas, especialmente jóvenes, entran en contacto con sistemas digitales en diversos medios, pero aún así las interacciones analógicas son, con mucho, para la generalidad del tuxtleco, más certeras y cándidas, que la espantosa sensación de oír a través de un auricular, la voz fría y despersonalizada de una mujer que dicta instrucciones y luego dice qué saldo tiene su móvil o tarjeta de crédito.

¿Qué tanto se ha integrado el proceso digital o el analógico en los comportamientos cotidianos de los tuxtlecos? Es complicado ofrecer una respuesta directa, ya que implicaría evaluar por lo menos cuatro aspectos claves, a saber: integración de la tecnología, interacción con ella, gestión de información y transacciones.

En una vista de conjunto, estos cuatro indicadores seguirían inclinándose hacia lo analógico ya que los procesos de gestión y comunicación de la información, todavía dependen mucho de racionalidades y operaciones analógicas, como el uso de documentos en papel, la comprobación física de las gestiones, o la duplicidad del proceso (por ejemplo, llenar en papel un formato que luego se transcribirá a un formulario electrónico). En este indicador, con todo, es quizás el más desarrollado, las empresas comerciales grandes, como supermercados, hoteles y agencias diversas, parecen llevar la delantera. No así las instituciones públicas, o no la generalidad de ellas. Lo mismo se puede decir de los procesos de transacción.

Ahora bien, las interacciones sociales, ya analógicas o digitales, cubren una gama muy amplia de situaciones, desde las institucionalizadas, hasta las informales. Por ejemplo, en una universidad privada en la que trabajé, vi como la mayor parte de su personal administrativo ha adquirido competencias para usar el correo electrónico como recurso para interactuar con sus compañeros y autoridades institucionales, y continuar con las relaciones interpersonales en las actividades diarias. Se trata de personas que han aprendido a comunicarse de forma digital, ampliando su capacidad de comunicación analógica.

Se podría pensar que si una persona posee móvil o computadora de última generación, y acceso permanente a Internet, puede tener interacciones sociales digitales con mayor frecuencia en el campo diario, pero esto no es necesariamente cierto. De hecho, el uso de las redes sociales parece extender el campo de la interacción analógica a través de los *chat* en tiempo real o los comentarios en tiempo diferido, y no consolidar el de las interacciones digitales que implicarían, por ejemplo, la creación de contenidos, o la participación en foros académicos, gestión de tareas o trabajos colaborativos en línea. Baste observar cómo los estudiantes, que serían hoy día los usuarios más competentes de las TIC, hacen un uso ineficiente de ellas. Pero no solo ellos. Un estudio realizado en la ciudad de México con estudiantes de primer año de licenciatura, apunta:

La encuesta se aplicó directamente en el aula, tomando un tiempo menor a 10 minutos de clase. Se diseñó para aplicarse en papel, y no a través de Internet, dado que resulta más cómodo y rápido para los alumnos (SCT, 2010),

...lo que debe llamar nuestra atención, no por sus resultados, sino por lo paradójico de su metodología: ¿hacer una encuesta para saber cómo utilizan el internet los estudiantes universitarios, en la que se prefiere el papel por su comodidad y rapidez?, dos aspectos que se supone supera con creces lo digital.

LO CONCRETO-ABSTRACTO EN LA REGIÓN

Los chiapanecos, quienes enarbolan la identidad y pertenencia a Chiapas, tanto porque nacieron allí, como porque tienen algún nexo con el estado, tienden a defender su origen étnico, tanto como su lugar de nacimiento. Esto da como resultado un profuso mosaico de identidades que solo se podrían comprender en el territorio de donde emanan.

En Chiapas el orden de estos factores, sí altera el producto. La principal diferencia que se establece entre un ladino y un indígena, tiene relación con la forma en la que se identifican: el indígena dirá “soy tsotsil de Chamula”, o “soy tseltal de Tenejapa”, y quizás después agregue que es de Chiapas. El ladino, no tendrá inconveniente de decir que es chiapaneco pero no se olvidará de agregar, por ejemplo, “bueno, chiapaneco pero de la fraileasca... de Tonalá... de Tuxtla...”. Mejor aún, esto lo dirá en su forma mucho más coloquial “Soy *cositla* —de Comitán—; “Soy *turulo*” —de Tonalá— o “Soy buen tuxtleco”.

En el caso que nos ocupa, lo concreto es ser tuxtleco, lo abstracto es el calificativo “buen tuxtleco”. El compositor Rafael de Paz²⁸ al corear “Soy buen tuxtleco y donde quiera lo puedo demostrar y si lo dudas, hasta el *cachito* les puedo bailar” (Herrera-Batista, 2009), ofrece algunos elementos para saber cómo era esta tensión en la primera mitad del siglo XX.

El “cachito” al que refiere el compositor, es el nombre de un zapateado en donde los bailarines tratan de imitar los brincos del conejo. Tres cosas son importantes en este baile, primero el zapateado, cuya cadencia parece ser algo compleja; segundo, entre trazo y trazo, la danza se detiene para que los danzantes pronuncien una “bomba”, es decir, un verso a veces picaresco, a veces seductor, provocativo, que debe ser, o al menos sonar, improvisado. Tercero, porque los danzantes deben mostrar siempre mucha alegría. El buen tuxtleco, reconoce su origen zoque, es “aborigen que nunca miente, que siendo fuerte jamás...” ofende.

Así que “ser buen tuxtleco” implica reconocer que su tierra es linda y bendecida, ser respetuoso, fuerte, alegre, creativo y saber “zapatear”, además, que pueda demostrarlo en todas partes. El autor no se olvidó de la mujer, o mejor, de la buena mujer tuxtleca, en quien “el colorido de sus camisas” realzan su gracia... mujer *galana*²⁹ que llega a misa, que va de prisa a buscar su querer”. No puedo afirmar que este “espíritu” se haya perdido en el tuxtleco del hoy día, pero es cierto que éste no es el mismo de hace cien años.³⁰ O no lo es si se interpreta de forma literal la idea de buen tuxtleco. En realidad hay otra interpretación que es congruente con la historia y señala el *high context* (HC) que explica el estado de esta tensión concreto-abstracto de la ciudad.

MaLeod (1995) al relatar la sanguinaria matanza acaecida por el amotinamiento de 1693 en Tuxtla, señala que

La gente de esa época —tanto los campesinos explotados como los que desde arriba los explotaban— consideraban a la explotación como un hecho; cierta cantidad, imposible de definir en nuestros días, se encontraba dentro del orden natural de las cosas “Los sumisos conocían su lugar” (p. 245).

Alegre, permisivo, dócil, con una buena dosis de creatividad y con capacidad para amotinarse y negociar dentro de los márgenes aceptables de lo inaceptable, describe de mejor manera al buen tuxtleco coreado por Rafael de Paz. Solo así se pueden explicar la facilidad con que ese ser se adapta o deja pasar situaciones que en otros contextos podrían armar serios problemas sociales. Este es un ejemplo:

²⁸ (1903-1986). Compositor chiapaneco, nacido en Tuxtla Gutiérrez.

²⁹ Galán y sus derivados (galana, galanote) se usan para expresar que algo o alguien es grande (tamaño), exagerado o hermoso, a veces la connotación incluye las tres acepciones: “Qué galanote se miraba”, “Qué galán fregás la paciencia”.

³⁰ Según Cruells, González y Esquinca (2002), en el año 1915, fue bautizado como Parque Madero, una extensión de 25 hectáreas en las que habían abundante riqueza natural, nativa de Tuxtla. Este parque fue durante muchos años uno de los paseos más gustados tanto de tuxtlecos como de visitantes. A este parque se refiere Rafael de Paz en su canción, que seguramente fue compuesta entre 1923 y 1945.

La Catedral de Tuxtla es un hermoso edificio que ha sufrido varias reformas, logrando por lo tanto varias transformaciones; erigida en 1560, por los frailes dominicos, en 1898 le fue colocado el primer reloj público que hubo en Tuxtla. En 1913 le fue modificada su fachada colonial por una moderna, en 1916 se le repara la bóveda.

Mas adelante después de innumerables acontecimientos vividos en esta Catedral por los tuxtlecos siendo gobernador del estado el señor Juan Sabines Gutiérrez, en 1982, se moderniza el frontispicio, se le coloca sobre el portón principal un león con alas y se le agrega una torre campanario con reloj musical (Pinto, 2008, p. 3).

En otras partes del mundo, una “catedral hermosa” del siglo XVI suele ser conservada, restaurada, presentada al mundo como un baluarte, pero no en Tuxtla Gutiérrez, donde puede ser modificada, “modernizada” al gusto de la autoridad del momento y sin que la ciudadanía se amotine por ello.

Ser permisivo no implica ser “ninguneado”,³¹ sino dejar que el otro haga lo que quiera mientras aquello no le afecte de forma directa. Por supuesto hay umbrales de permisividad, por tanto, si lo que hace el otro produce alguna afectación personal, mientras no trastoque el umbral de lo inaceptable, es aceptable. Con una excepción, que recibas una reprimenda de tu madre³², o de cualquier personaje que se erija como autoridad y que la persona la reconozca como tal. Y en esos casos, entra en el campo de juego la docilidad, y entonces lo inaceptable, el “ninguneo”, se convierte en algo permisivo.

Modernizar una catedral, desaparecer el histórico Parque Madero, mantener las calles sin arreglo, son posibles en una ciudad en la que sus ciudadanos viven la tensión concreto-abstracto conforme un HC en el que las prácticas sociales se apoya en implícitos como el del umbral del *ninguneo*. Pero hay ciertas circunstancias en las que este sobrepasa el límite de lo aceptable dentro de lo inaceptable y entonces aparece una estrategia de defensa, documentada por Hobsbwan como “negociación colectiva por amotinamiento” (en McLeod, 1995). La versión tuxtleca de este tipo de negociación implica realizar una protesta colectiva cuyo producto final es lograr alguna cosa que no necesariamente beneficia a todos, pero da la apariencia de que sí. No se trata de amotinarse con tintes revolucionarios, aunque tenga esa apariencia; a decir verdad, a veces ni siquiera se trata de reformar las cosas, ni desobedecer a la autoridad, sino de negociar el restablecimiento de la permisibilidad y la docilidad social.

No hace mucho, Tuxtla vivió un paro magisterial que en ciertos días llevó a la ciudad a momentos muy caóticos, de ello hablaré más adelante, pero aquí conviene su mención debido a que, ese movimiento fue “contaminando” a otros actores sociales, como a los estudiantes de algunas

³¹ Del verbo “ningunear”, o sea hacerlo a uno ninguno. Esto tiene dos sentidos, el no hacer caso del otro, o vearlo como si no fuera otro.

³² Un ejemplo muy divertido de este proceso lo constituye un relato llamado “Regañada tuxtleca”, en la que un joven que ha regresado de una marcha -parranda- que ha durado toda la noche, es reprendido por su madre que le ha esperado durante toda la noche.

IES. El caso más cercano, fue el de la Universidad Autónoma de Chiapas, en el que el movimiento estudiantil, que había sido “penetrado” por el movimiento magisterial, de pronto se mostró como un amotinamiento de estudiantes dirigido ¡por docentes de la Facultad de Humanidades! Y esto se supo porque en el proceso se filtró información que develaba cómo uno de los intelectuales del motín, profesor de pedagogía que deseaba llevar a su grupo a la dirección de la escuela, justamente estaba negociando este asunto, y algunos otros beneficios que poco o nada iban aportar a las demandas de los estudiantes, que tampoco eran muy claras.

Si se pone en una balanza este HC de los buenos tuxtlecos, se podría aceptar que la tensión concreto-abstracto, tendería hacia lo concreto en el sentido de que todos los comportamientos culturales permisivos suceden, y son los responsables no solo de la imagen urbana de la ciudad, sino también de muchos procesos de gestión, y de gran cantidad de comportamientos que en algunos casos, al extranjero parecerán folclóricos, pero que encarnan situaciones incluso de vejación muy alta. Por otra parte, el contenido abstracto de esta tensión revela cómo el tuxtleco en su permisibilidad puede sin problema atenderse con un curandero, brujo o sobador; puede usar el huevo como fuente de *sanación* y hasta puede asistir a toda clase de prácticas que, de forma más o menos sencilla, pueda aliviarlo de dolores o de amores.

Es bien conocido, por ejemplo, que la iglesia de San Pascualito, expulsada de la iglesia católica por prácticas que rayan en la brujería, forma parte de la vida de muchos católicos quienes asisten para ser “rameados” por el cura del lugar, y con ello, limpiarse de sus males. Estas prácticas no son extrañas en la ciudad. Personalmente he recurrido con uno que otro curandero para aliviar algunos padecimientos que a través de la medicina “normal” costaría —en dinero— mucho curar.

Por último, este HC del tuxtleco también tiende a ser concreto en el sentido de que se busca no ser complicado. Si una regla básica tiene la permisibilidad es que las cosas, los eventos no deben ser complicados para que sean aceptados. Esta es una característica que lleva aparejada una serie de comportamientos que se suelen resumir en la siguiente fórmula “tu haces como que haces y yo hago como que hago”.

Tu haces como que das clases y yo hago como que estoy en ellas. Esto lo he codificado en esta investigación como *práctica escolar simuladora*, y se refiere a un conjunto de prácticas docentes y/o estudiantiles en las que se aparenta que una cierta actividad formativa escolar, que no corresponde a ningún contenido curricular, y por tanto que no enseña el docente y/o no aprende el alumno o estudiante. Cuando se observa la práctica escolar, estas prácticas escolares simuladoras, pueden desarrollarse con una gran cantidad de implícitos, es decir en un HC local, en la que todos los actores asumen como concreto la simulación, dado que lo que se busca es la credencialización de los estudios. Ello puede ser la explicación del porqué muchas generaciones de personas han llegado a la universidad con un perfil de conocimientos que no les permite, en varios casos, estudiar los contenidos curriculares, si no es a través primero de llevar cursos de nivelación. También puede

explicar el porqué hay un conjunto de escuelas que ofrecen cursar en solo tres o cuatro años, desde la licenciatura hasta el doctorado. En esta tensión donde lo concreto prevalece, lo importante es el crédito, la credencial, el mérito, no la formación profesional, que al final de cuentas, son de las cosas más abstractas que puede haber. En Tuxtla Gutiérrez, una buena tarjeta de recomendación todavía tiene más valor curricular que un buen proceso de selección.

AUTONOMÍA-HETERONOMÍA EN LA REGIÓN

Si la imagen ideal de esta tensión es el equilibrio entre los nexos y redes con el exterior y suficiencia para tomar decisiones y hacer gestiones de forma autónoma, lo que se aprecia en Tuxtla Gutiérrez es que la heteronomía es más fuerte y su autonomía se ha debilitado considerablemente.

El paro magisterial de 2013, referido en el apartado anterior, es un buen ejemplo de ello. El centro de la ciudad fue el hogar improvisado de unos cinco mil maestros que de manera intermitente, durante las jornadas de la mañana, hacían actividades de resistencia y de protesta, que ninguna autoridad tuxtleca —ni los gobiernos estatal y federal— podía controlar.

De manera especialmente significativa, en los 85 días que duró el paro, Tuxtla Gutiérrez vivió situaciones muy complicadas cuando los maestros incluían el cierre de las dos accesos principales al poniente y oriente de la ciudad. Aunque se decía que eran muchos más, bastaban unos 200 cientos de maestros para cerrar estas zonas. Duraban una jornada, entre las nueve de la mañana y las cuatro de la tarde, que bastaba para trastocar la vida pública.

Cuando una ciudad tiene suficiente autonomía, puede controlar de forma conveniente este tipo de episodios, pero en Tuxtla no es así, ni en su infraestructura, servicios y gestión, ni en lo político.

En esta situación evidenció cómo la falta o incapacidad de los operadores políticos, y el apego a normas obsoletas, proclives a interpretarse con clave de intereses personales o de clanes, dejan poco margen para recibir apoyos desde exterior, o actuar de forma autónoma, racional y prospectiva. En resumen, en este tipo de situaciones, la ciudadanía queda secuestrada y los únicos caminos de solución se gestionan en la obscuridad absoluta.

La autonomía de la UNACH, es un abstracto dentro de toda organización y formas de gestión institucionales. Aun cuando tiene por ley la capacidad de auto determinarse y determinar su vida académica, estos dos aspectos, están secuestrados por sus relaciones con el exterior. En general, las instituciones de educación superior de financiamiento público de Tuxtla Gutiérrez, están supe-
peditadas a decisiones externas, aún cuando tienen toda una estructura de gestión interna que podría lograr procesos autónomos mucho más ricos y útiles, que los que hoy realizan. Ese exterior lo conforman los aparatos de gobierno, las instituciones federales, las organizaciones políticas y religiosas y en varios casos, los grupos empresariales. La autonomía en sus procesos de gestión está acotada por decisiones que están fuera del alcance de las autoridades, y que se suelen alinear

a cierto tipo de prácticas formativas simulatorias que lejos de mejorar la ya endeble situación educativa del estado, la hacen mas profunda.

Durante la codificación de los relatos autobiográficos, hay evidencias del estado presente de la tensión autonomía-heteronomía y su tendencia a alejarse del primero de los polos. Los procesos de selección para el nuevo ingreso a los ciclos escolares que realizan las IES, pueden ser cuestionados desde diversos puntos de vista, pero es claro que por mucho que se intente hacerlos concretos, explícitos, objetivos y democráticos, gracias a que están sometidos a una fuerte heteronomía se convierten en todo lo contrario y con ello, se presume de una permanente condición de corrupción en el proceso. La dependencia a tantos influjos externos hace que las normas y reglamentaciones puedan ser flexibles y parciales. Si en todos los procesos autónomos se puede admitir que “las excepciones confirman las reglas”, en varios de nuestros comportamientos culturales lo heterónomo implica que “las excepciones sean una regla”, es decir, se busca que el influjo externo quite autonomía a la gestión que en el discurso es autónoma.

Las universidades privadas no están mejor, de hecho, la modalidad que hoy día es evidente en este tipo de instituciones es justamente su pertenencia a redes internacionales de universidades, que si bien dan una imagen de proyección global como dice la OCDE, padecen de una gestión centralizada en su exterior y por tanto un margen de autonomía muy reducido. De manera local los campus de las IES privadas sí llegan a tener un amplio campo de autonomía, especialmente en el trato con sus estudiantes, lo cual también plantea una buena dosis de escepticismo hacia sus procesos en el sentido de algunos de ellos también pueden corromperse por ese tono local. Este detalle permea de forma especialmente importante en las llamadas escuelas *patito*, en las que varios aspectos de su operación, como la práctica docente y algunos trámites administrativos, dependen de interpretaciones y criterios que se hacen a las regulaciones y controles externos. Así, aún cuando exista en el discurso un reglamento para los comportamientos y gestiones dentro de la institución, en la práctica pueden interpretarse de tal manera que su aplicación sea laxa y esquive situaciones que la regulación no permitiría.

PASADO-FUTURO EN LA REGIÓN

Una de las cosas que uno puede observar al viajar a otras ciudades es el estado de la tensión pasado-futuro. En algunas, es notorio cómo su crecimiento forma parte de un proyecto social en el que se ha perdido la memoria en búsqueda de soluciones prácticas; en otras es justamente la memoria la que fundamenta el crecimiento ulterior; en otras se busca una especie de equilibrio entre lo pasado y lo que se espera en el futuro. En otras más, la relación entre su pasado y el futuro no es muy clara, debido a que las decisiones urbanísticas que se toman no parecen seguir un programa prospectivo. Pero tampoco hay memoria. Hay cronistas de la ciudad, y un libro como “Las viejas calles de la antigua Tuxtla” (Montiel, 1975), recuerdan cómo han pasado decenas, cientos de años,

y la nostalgia invade las narraciones y a veces, sólo a veces, el pasado se conecta con el futuro.

Hace unos años, Juan Sabines Guerrero, gobernador del estado, de cara al futuro, quiso dejar para la posteridad, una señal de la que para él era la ciudad moderna —para no perder la tradición de todo político tuxtleco. Para ello, pensó ese personaje, que una gran torre, de muchos pisos, la primera en toda la ciudad de Chiapas, del sureste de México, sería esa inequívoca señal. Lo que resultó de esa gran idea, fue una construcción que dio el traste con un espacio cultural muy importante, el Centro de Convenciones y Poliforum Chiapas, y dejó a la ciudad con un hoyo financiero que se suma a la deuda pública que por muchos años los chiapanecos están condenados a pagar. Pero el ejemplo da lugar al concepto de futuro que está detrás de esta tensión en la ciudad. A los pocos meses de su inauguración, la Torre Chiapas empezó a manifestar problemas que solo son explicables porque son producto de un pensamiento nada futurista:

Tuxtla Gutiérrez.— La tubería para aguas negras de la Torre Chiapas, el edificio inteligente del sureste, volvió a fallar en menos de dos meses afectando esta vez a seis de sus 22 pisos. [...] El llamado “símbolo de Tuxtla Gutiérrez y del sureste mexicano”, recibió toda clase de críticas, ya que no es la primera ocasión que el drenaje colapsa; esta vez trascendió que el desperfecto fue ocasionado por la lluvia del domingo en la noche, ya que el desagüe de aguas pluviales que parte desde el helipuerto saturó al de aguas negras. [...] Apenas en mayo pasado el cuarto piso quedó mojado al romperse una sección de tubería en el baño (Alvarado, 2012).

En otras palabras, la otra forma del HC del tuxtleco, es pensar el futuro pero con los elementos del presente, y hasta del pasado, no con elementos prospectivos. De esta forma, el futuro es imagen sin utopía, sin memoria del pasado, opera solo con los datos del presente.

Esta forma de la tensión pasado-futuro se repite en casi todos los comportamientos culturales en la región. Muy pocos agentes, y casi hay que reducirlos a las empresas con focos de acción externos a la ciudad, actúan en el presente con un programa prospectivo. Las instituciones viven al día, y ello en la dinámica actual del mundo solo significa regresar lentamente al pasado.

Ahora bien, finalmente las tensiones son consecuencia de la acción humana, luego, el que la ciudad de Tuxtla padezca de esta falta de memoria, combinada con exceso de presentismo y con nada de prospectiva por parte de sus autoridades, solo se explica porque, en efecto, la vida cotidiana del chiapaneco en general, se finca en el presente, la memoria es folclor, mientras que el futuro es para los que tienen más posibilidades. Con una clara excepción, las comunidades y grupos étnicos, y por tanto, sus pobladores. Como se podrá ver más adelante, la gran mayoría de los jóvenes universitarios que no son indígenas, poca claridad tienen de su futuro.

Mientras que mi memoria puede alcanzar y asociar eventos y detalles que son anteriores a los de mi nacimiento, mucha gente apenas recuerda lo que sucedió pocos años atrás, y más aún, les es difícil conectar su pasado con lo que son hoy y pueden ser, por ejemplo en cinco o diez años. No hay que ir muy lejos para comprobar que el presentismo es uno de los componentes de gran

parte de los entramados culturales de los tuxtlecos. *Facebook* ha sido una plataforma reveladora de este hecho. Quizás, y esto es solo un supuesto, el *leit motiv* de los usuarios más asiduos de esa plataforma, no está ni en el pasado, ni en el futuro, sino justamente en el presente: “qué estoy pensando”, es la primera frase que aparece en la página de noticias del cara de libro. Durante algún tiempo he seguido a un conjunto de amigos, familiares y conocidos, y hay un grupo de ellos que son de lo más interesante en cuanto presentismo. Uno todos los días sube alguna frase, en la que el tiempo presente y la tragedia amorosa en lo más relevante. Pero como él, muchos otros, en la misma lógica.

TENSIÓN PRIMITIVO-CIVILIDAD

Cuando llegué a Tuxtla Gutiérrez, en 1990, mi referencia inmediata era el Distrito Federal, la capital del país, para tratar de explicar los comportamientos culturales que observaba en aquella. Sinteticé mis observaciones en la idea de que Tuxtla Gutiérrez, para ser capital del estado *tenía mucha ruralidad en su vida cotidiana*.

En las calles del primer cuadro de la ciudad, vivían muchas familias que en las noches sacaban sus sillas a la banqueta de la calle para charlar con los vecinos, al tiempo que paliaban con algún abanico de palma el calor que suele llegar en noches de 30 grados de temperatura. No había grandes supermercados, así que una buena parte del intercambio comercial se hacía en alguno de los mercados distribuidos por la ciudad, o en pequeños establecimientos en los barrios. Ya he comentado que este intercambio implicaba una serie de entramados situacionales que no aprendí del todo, pero que implicaba establecer una especie de *rapport* con el “marchante” para negociar el precio del producto o productos en venta y después cerrar la compra. Si hay algo de primitivo en los mexicanos es este entramado relacionado con el mercado, pero en los chiapanecos suele tener algunas características que son más bien cómicas.

Una de las cosas que observé mientras caminaba por las calles de ese Tuxtla de 1990, era que las personas no rehuían al contacto personal, ni al saludo. Viajar en un transporte lleno de personas no representaba problemas para socializar, ese hito entre lo público y lo privado, lo personal y lo colectivo propio de las grandes ciudades civilizadas, era apenas perceptible.

Habían sitios estratégicos para comer y pasear. Los ricos solían tener tertulias familiares en los patios o jardines de su casa; los pobres también, pero preferían ir al zoológico o a las albercas de Cahuaré o de los baños de Carmen, entre otros.

En esos años la ciudad poseía espacios que ricos y pobres podían compartir: algunas iglesias, la Plaza Central y sus portales, la Plaza de la Lomita, donde estaba el asta bandera y Caña Hueca, un amplísimo parque destinado al deporte.

En el centro de todas estas imágenes estaba un lugar común, la sensación de que cada una se situaba muy lejos de la impersonal vida que yo tenía en el Distrito Federal. Si ésta ciudad, que por

entonces ya tenía unos cinco millones de habitantes, era la imagen de la civilización, Tuxtla Gutiérrez estaba saliendo de su imagen primitiva.

Para el año 2010, a pesar de que las tensiones anteriores señalan tendencias hacia lo analógico, una ineficiente autonomía y heteronomía, la convivencia más o menos equilibrada entre lo global y lo local, y una fuerte tendencia al presente, ya no tiene esa *ruralidad* con la que la calificué en 1990. Algunos vestigios quedan hacia los barrios lejanos del centro, como la zona de Terán, o Plan de Ayala, pero no más.

Un estudiante escribe en la introducción de ponencia:

formo parte de una generación de jóvenes rurales que migró a espacios urbanos para continuar sus estudios de nivel medio superior y superior; y esta migración de una comunidad rural hacia otros contextos urbanizados para continuar mi formación académica, ha provocado una serie de cambios en mis hábitos de vida, mi cuerpo, mis deseos, mis sueños, consumo, formación y proyecto de vida (Alvarado, 2012).

En otras palabras, hay un concepto de *ruralidad* que en efecto la señala como un estado primitivo de las sociedades, que por otro lado tendrían como horizonte de *civilidad* a las grandes urbes. Esa ruralidad, como imagen de lo primitivo en esta tensión, se caracteriza especialmente por la persistencia de condiciones sociales en las que la marginación, pobreza, bajos índices de desarrollo humano, etcétera, estarán presentes para muchos, además de su nexo con la economía basada en las actividades primarias, agricultura, ganadería, etcétera.

Cuando se analizan los intereses formativos de los jóvenes de localidades rurales, aparece otro de los HC que permean en la vida cotidiana de la región, la sensación de que ahora ya están en la civilización y que regresar a sus pueblos es retroceder en los logros.

El caso contrario lo encontramos en los pueblos indígenas a los que esta tensión realmente no les importa, o mejor dicho, les importa en sentido contrario, salir del pueblo a la civilidad es como una ofensa a sus raíces. La mayor parte de los jóvenes indígenas, y con mayor dramatismo las mujeres, saben que salir del pueblo a la civilización es un viaje de ida, porque el regreso es muy doloroso. En otros casos, hay una especie de negociación, como lo expresa (Mendoza, 2013)

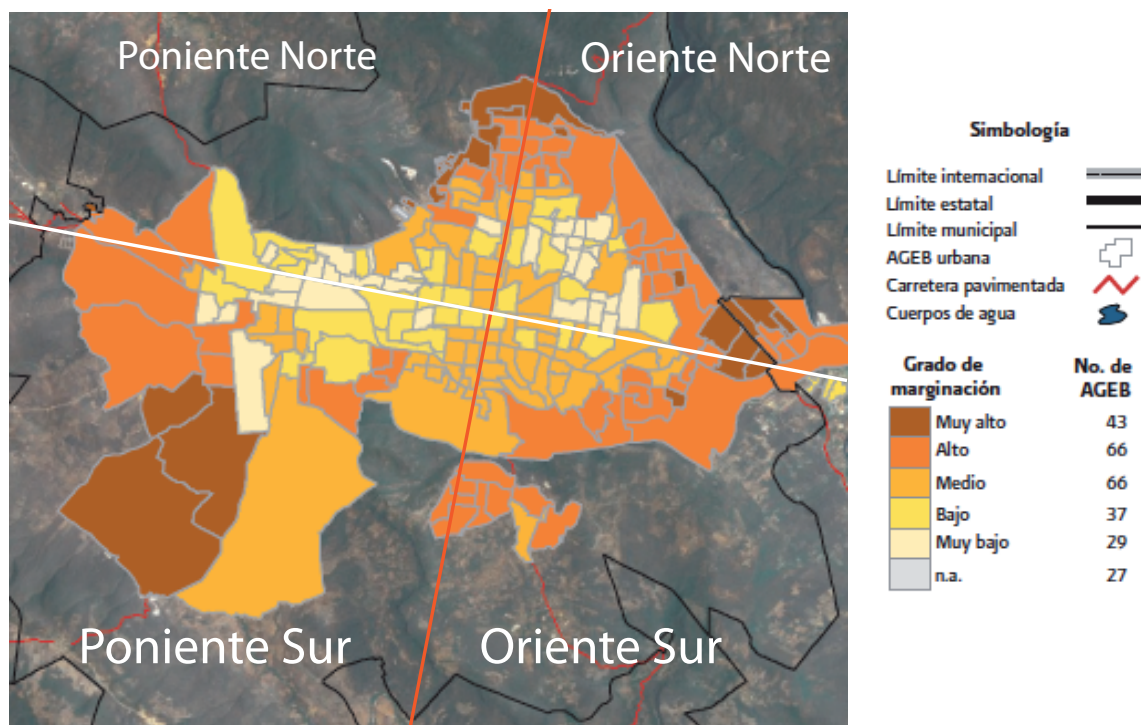
la salida de la comunidad de la familia [...] o de una parte de la familia [...] se explica por una necesidad de mejora de los niveles de vida... Desde luego que, de cualquier forma, es una migración forzada por las escasas posibilidades de desarrollo que la familia encuentra en la comunidad (que se agravan ante los conflictos internos que se viven), pero no necesariamente es una salida violenta que deje atrás enemistades producto de enfrentamientos marcados por la violencia física. [...] Esta salida deja huellas entrañables en los que se quedan (vecinos, amigos y familiares del núcleo extenso) y en los migrantes recuerdos agradables sobre la vida en la comunidad (que los lleva a realizar visitas frecuentemente) pero también *la certeza de que la vida en la ciudad les proveyó de oportunidades de desarrollo que no tendrían de haberse quedado en ellas* (Estrada, 2013).

¿Qué tanto de todo lo expuesto hasta aquí se puede generalizar realmente a todos los tuxtlecos? En los estudios regionales de corte interpretativo, es importante mantener alguna distancia sobre las generalidades. De ahí que la respuesta a esa pregunta debe ser contundente en el sentido de que, no todo lo expuesto aquí se debe generalizar de forma mecánica a todos los tuxtlecos. La imagen que tengo en mi mente cuando pienso en un evento social dentro de la región es la de un piso de baldosas irregulares, de diferentes tamaños, formas colores y formas de estar unidos con otras baldosas. Es probable que vista de lejos, se observe un piso armónico, alegre, estético, etcétera. Pero en la medida que nuestra mirada se acerca, aparecen los detalles que traducen los defectos y diferencias y hasta podemos establecer qué áreas del piso pueden ser potencialmente peligrosas.

El mapa 1 se ha elaborado con los índices de marginación urbana de cada AGEB en que se divide la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Como se puede observar, la forma que se distribuye la pobreza en la ciudad, dibuja un mosaico en el que además de indicar en dónde se ubican los pobladores en cuanto a nivel socioeconómico, y desarrollo humano, también nos indica la ruta del desplazamiento de las familias.

El mapa expresa que la marginación social se concentra en amplias zonas periféricas de la ciudad, que por otra parte, y en muchos casos, se mezclan con el remanente de su condición rural. Por el contrario, los AGEB de muy baja marginación, se erigen como zonas residenciales que, en otros

Mapa 1. Niveles socio económicos por AGEB en Tuxtla Gutiérrez.



Fuente: CONAPO (2012)

tiempos, fueron *las casas de campo* de los ricos: eran haciendas o ranchos con un pintoresco aire campirano.³³ Este hecho deja notar el aspecto de islote que tienen estas zonas que, se puede decir, siempre han estado allí, solo que hoy día son ocupadas por poco más de 6.4% de la población total (CONEVAL, 2012).

El topos urbano de Tuxtla Gutiérrez se divide en cuadrantes, cada uno asociado a un punto cardinal a partir de una zona central de la ciudad (marcada en mapa con línea roja vertical donde la zona izquierda es el poniente, y la derecha el oriente, y una línea horizontal, donde la zona de arriba es el norte y la de abajo el sur). La sencillez de esta nomenclatura sirve para “navegar con cierta facilidad por el topos tuxtleco. Pero también indica ciertos patrones de movilidad dentro de la ciudad. Como se indicó en un apartado anterior, las escuelas y negocios, como las viviendas se distribuyen con una lógica que no responde necesariamente a un plan de desarrollo urbano, lo cual implica crecimiento y configuración urbanas azarosas.

Como se puede ver, los cuadrantes de la zona poniente están más pintados de marginación baja, muy baja y media, mientras que en la zona oriente sucede lo contrario. Esta observación hay que aderezarla con dos datos más, el primero, aunque el diseño de los AGEB hace que en las dos mitades de la ciudad sumen más o menos la misma cantidad de pobladores, la zona poniente concentra menos habitantes que ocupan mayor territorio, que la zona oriente en la que el territorio ocupado es un poco más denso y saturado.

Así como se puede dibujar el mapa de la pobreza, se podría dibujar un mapa con los niveles socio económicos de los estudiantes de educación superior, y probablemente también un mapa con el que es posible ubicar sus recorridos diarios. El problema es de información. A pesar de que las IES cuentan con ella, resulta muy difícil su acceso. Pero el resultado, sería parecido al del mapa 1, una imagen en la que se mostrarán zonas homogéneas, que se diferenciarán de otras zonas homogéneas. Pero también encontraremos, senderos, es decir, las rutas que cada grupo homogéneo de personas usa para salir de su zona, o para llegar a ella.

A MANERA DE CIERRE

Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado de Chiapas, es la escenografía en la que más de 37 mil estudiantes de educación superior, asisten a las escuelas, usar los servicios de transporte y comercio. Ocupan una casa familiar o están abonados a un piso. Al imaginar a todo este segmento de población moviéndose por la ciudad, debemos sumar a sus trayectos, las tensiones que atraviesan sus vivencias, angustias y alegrías.

En el capítulo siguiente, se aumenta, por decirlo así, el cristal con que se mira a la región, esta vez para entrar en los detalles del conjunto de IES que están en servicio en ella.

³³ El topónimo “Club Campestre” al poniente sur, es ilustrativo, aunque se refiere a un campo de Golf, de manera paulatina se ha rodeado de zonas habitacionales “exclusivas” cuyos propietarios son políticos y empresarios de la ciudad y de Chiapas.

CAPÍTULO 3.

LA REGIÓN UNIVERSITARIA

TUXTLA GUTIÉRREZ. LOS INDICIOS

Si la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, vista en el conjunto, tiene una singular configuración en el topos y cronos, la región universitaria que emerge en ella no lo es menos. La tabla 8 recupera solo la información sobre las IES activas en el ciclo escolar 2011-2012 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En ella se desglosa la participación de la modalidad escolarizada y la no escolarizada de la educación superior. Aunque en este estudio me enfoco al primer tipo, es notorio el crecimiento de los programas en línea es importante ya que ocupa 18.8% de la matrícula estatal y 13.7% de la matrícula total en las IES de Tuxtla Gutiérrez.

Tabla 8. IES universitarias en Chiapas y Tuxtla Gutiérrez, según matrícula en jóvenes de 18 a 24 años

Modalidad	Escolarizada					No- escolarizada					Totales	
Municipio	IES	Esc	Prog	Primer ingreso	Matric	IES	Esc	Prog	Primer ingreso	Matric	Primer ingreso	Matric
Chiapas	137	159	569	16117	63386	80	83	294	6793	14687	22910	78073
Tuxtla Gutiérrez	47	61	229	7348	32119	23	26	80	2171	5092	9519	37211

Nota: Se incluye a nuevo ingreso y matriculados en edades de 18 a 24 años, de los tipos: Técnico superior, licenciatura en Educación Normal, y licenciatura universitaria y tecnológica.

Fuente: ANUIES (2012), elaboración propia con datos de los Cuestionarios 911.9A. Ciclo escolar 2011-2012. Inicio de cursos.

No se debe olvidar que conforme los datos censales, en 2010 Chiapas habían 641,761 personas de 18 y 24 años de edad. De éstas, solo 20.8% (133,768) eran jóvenes alfabetas. Es decir, el subsistema chiapaneco de educación superior, *grosso modo* solo atendió en el año de referencia al 58.4% de los jóvenes alfabetos con edades entre los 18 y 24 años.

A continuación algunos datos duros de este subististema, comenzando por desglosar la información por los tres grandes tipos de IES existentes en Tuxtla Gutiérrez:

Tabla 9. Desglose de instituciones de educación superior en Tuxtla Gutiérrez

Orientación	No de IES	No. de Escuelas	Matrícula Total	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres
Dirigidas a la formación y/o actualización del magisterio (financiamiento público)	6	8	5367	3204	2163
Universidades y Tecnológicos de financiamiento público	6	23	20301	10053	10248
Universidades y tecnológicos de financiamiento privado	35	35	21649	10727	10922
Totales	47	66	47317*	23984	23333

*Nota: en este dato se registran 580 estudiantes más respecto a la tabla 4, debido al rango de edad. En aquella se consideran solo los estudiantes que tienen entre 18 y 24 años, en esta se incluyen a todos.

Fuente: Estadística Educativa inicio de cursos 2010-2011. Secretaría de Educación (2012).

EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES

La Educación Normal es el subsistema de educación superior, encargado de formar y profesionalizar a los docentes de educación básica, que incluyen los niveles de preescolar, primaria, secundaria y especiales.

La Educación Normal en Chiapas y en Tuxtla Gutiérrez se remonta hasta el año 1828, con la creación de la Escuela Normal de Enseñanza Primaria, inaugurada por fray Matías de Córdoba, con doce alumnos, “uno por partido en que se dividía política y geográficamente el estado” (Castro, 2009). El número de escuelas de formación de maestros creció, a veces a partir de habilitar otras escuelas, a veces para responder a requerimientos de clase, como el caso de la primera Escuela Normal para señoritas en 1902. Las políticas públicas, estatales como nacionales, hicieron crecer el subsistema de Escuelas Normales en varios sentidos: por una parte, con escuelas formadoras para las zonas urbanas y otras para las zonas rurales; por otro lado, se crearon escuelas de mantenimiento federal, de mantenimiento estatal y algunas de financiamiento privado.

Desde sus orígenes hasta 1984, las Escuelas Normales en México preparaban a maestros una vez que el aspirante obtenía el certificado de primaria o secundaria. Con la reforma de 1984, que buscaba mejorar la calidad académica “en medio de una crisis económica que derivaría en la implantación del modelo neoliberal en México” (IEESA, 2013), el perfil de ingreso exigió contar con el bachillerato y el título de maestro adquiere el grado de licenciatura. Hoy día 47% de las escuelas formadoras de docentes de Chiapas se encuentran en Tuxtla Gutiérrez y a ellas hay que agregar la carrera de pedagogía, educación física y educación especial que son ofertadas por universidades públicas y privadas.

Tabla 10. Relación de escuelas formadoras de docentes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Modalidad	Escuela	Estudiantes		
		Totales	Hombres	Mujeres
Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071 Tuxtla	2864	1245	1619
Licenciatura en Educación Normal Primaria Federal Transferido	Escuela Normal Rural Mactumactzá	239	140	99
Licenciatura en Educación Normal Primaria Estatal	Licenciatura en Educación Primaria del Estado (Intercultural bilingüe)	379	104	275
	Licenciatura en Educación Primaria del Estado	165	54	111
Licenciatura en Educación Normal Pre-escolar Estatal	Licenciatura en Educación Normal Preescolar "Bertha Von Glumer y Leyva"	338	0	338
	Licenciatura en Educación Normal Preescolar "Rosaura Zapata Cano"	272	0	272
Licenciatura en Educación Normal Superior. Cursos Ordinarios Estatal	Licenciatura en Educación Normal Superior. Cursos Ordinarios	708	324	384
Licenciatura en Educación Normal Física Estatal	Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física "Pedro Reynol Ozuna Henning"	402	296	106
Total Escuelas Normales o carreras ligadas a la formación para el magisterio		5367	2163	3204

Fuente: Inicio de cursos 2011-2012. Secretaría de Educación de Chiapas (2012)

LAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS TECNOLÓGICOS DE FINANCIAMIENTO PÚBLICO

Aunque existen antecedentes de carreras y escuelas universitarias que se remontan hasta 1679, cuando Chiapas estaba política y administrativamente integrado en la Capitanía General de Guatemala, es hasta 1974 cuando se crea la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). La integraban cuatro escuelas, a saber: la Escuela de Derecho de San Cristóbal de las Casas, la más antigua; la Escuela de Ingeniería Civil, creada en 1965; la Escuela Superior de Comercio, creada en 1966 y que en 1971 se convertiría en la Escuela Superior de Comercio y Administración, y la Escuela de Medicina, inaugurada en 1973.

Cinco o seis años después de la fundación de la UNACH, un conjunto de escuelas públicas se integrarán al Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH) que impartía educación media desde 1945. En 1995 el ICACH adquirirá el estatus de Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). A diferencia de la primera, esta institución no tiene el estatus de autónoma, por lo que resulta más sencillo intervenir en el nombramiento de autoridades. Con todo, y quizás a pesar de los diferentes grupos que tuvieron que converger en la institución, carreras que tenían un estatus "menor", adquieren un mayor impulso al momento de ser cobijadas bajo las siglas de la UNICACH.

La similitud con la que las dos instituciones fueron creadas les lleva a tener más o menos los mismos problemas. Su organización a partir de escuelas preexistentes, que tenían vida propia, proyectos independientes, personas y personajes que en algún momento de su vida académica se sintieron invadidos y nunca aceptaron del todo su integración a un proyecto unificador, pronto mostraron que podían desautorizar a las autoridades y reclamar atribuciones más en el formato de feudos que de universidades.

Esto no sucedió con las dos universidades creadas en el año 2004: la Politécnica instalada en Tuxtla Gutiérrez y la Intercultural, instalada en San Cristóbal de las Casas. Éstas se crearon desde cero, con programas innovadores y una planta de docentes seleccionada ex profeso bajo una convocatoria a nivel nacional. Esto permitió cubrir de inicio los perfiles requeridos en los sistemas de calidad de la educación superior.

Desde su fundación, la Universidad Politécnica (UPChiapas) creó la imagen de una institución destinada a la formación de estudiantes y procesos de investigación de alto rendimiento científico. Luego de cuatro años de vida, ya había iniciado una serie de trabajos para certificar sus procesos de gestión y consolidar su infraestructura y programas curriculares. Aun hoy, con todo y los problemas de corrupción que se han señalado de forma reiterada en los medios de comunicación, entrar, estudiar y egresar de la UPChiapas tiene detrás de sí la marca de la dureza y exigencia científica, quizás eso explique su baja matrícula, de unos 900 estudiantes para el inicio de cursos 2011-2012.

Los Institutos Tecnológicos en México tienen una larga tradición, pero su estructura actual se remonta a finales de la década de 1940:

en una época en que había un sector industrial incipiente, las comunicaciones eran escasas y un importante sector de la población no tenía conocimiento de lo que era la educación tecnológica. Sin embargo, el Estado mexicano tenía entre sus objetivos fundamentales impulsar la industrialización, mejorar las comunicaciones y propiciar el desarrollo tecnológico del país (Corral, 2005, p. 116).

Sin embargo, la educación tecnológica tuvo su mayor impulso hacia los años de 1970. Como dice Corral (2005):

Al comenzar la década de los setenta todo cambió: la explosiva demanda de educación, el reclamo de oportunidades, el crecimiento de la población, la acelerada transformación de la población de rural a urbana, la intensa movilidad social y la incertidumbre que se debía asumir ante la realidad con un enfoque distinto, de mayor apertura. Todos fueron sin duda, algunas de las causas que alentaron la creación de 31 tecnológicos en el interior de la República, del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) en Querétaro, hasta el primer Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE) en Celaya, en un lapso de ocho años (p. 117).

El Instituto Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez proviene de esta época. Fundado en 1972, buscaba ayudar al desarrollo regional y local a través del arraigo de profesionales técnicos, altamente preparados. Con ello, además de responder a la política de masificación de la educación, emprendida por el gobierno federal, se buscaba desconcentrar la educación superior de las zonas metropolitanas del país, especialmente de la ciudad de México, escenario del movimiento estudiantil de 1968.

Otra característica de los Institutos Tecnológicos es que dependen de una administración académica y financiera ligada a la Secretaría de Educación Pública, con el consiguiente control del sistema lejos de las autonomías universitarias. El Instituto Tecnológico Regional de Tuxtla (o Tec Regional, como se le conoce mejor), pronto se consolidó como una Escuela de prestigio, primero al ofrecer las carreras de Técnico en Máquinas de Combustión Interna, Electricidad, Laboratorista Químico y Máquinas y Herramientas, y luego, en 1974 al ofrecer las carreras de Ingeniería Industrial en Producción y Bioquímica en Productos Naturales en el nivel superior. En 1980 amplió la oferta educativa al incorporarse las carreras de Ingeniería Industrial Eléctrica e Ingeniería Industrial Química.

Dos instituciones también señeras en la educación superior son la Escuela Superior de Trabajo Social, y la Escuela de Enfermería. Ambas formaron parte del ya citado Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH). La Escuela Superior de Trabajo Social desde su fundación en septiembre de 1978 hasta 1997 ofertó la carrera de Trabajo Social a nivel medio terminal. A partir de 1994, estos estudios se elevan a nivel de licenciatura con dos modalidades: escolarizado y semiescolarizado. Está última, con un programa especial de nivelación académica para los egresados de esta escuela y las escuelas homónimas de Tapachula, Tonalá, Comitán y de otros planteles con plan de estudios equivalente.

Por su parte, la Escuela de Enfermería se fundó en marzo de 1962. Hasta 1982 ofreció la carrera de enfermería a nivel medio terminal. A partir de ese año, la escuela pasó a formar parte de la Secretaría de Educación del Estado. La tabla 11 presenta la estadística básica de este subsistema.

Tabla 11. Escuelas y matrícula de Universidades e Institutos Tecnológicos de financiamiento público en Tuxtla Gutiérrez. Inicio de cursos 2011—2012

Escuela	Estudiantes		
	Totales	Hombres	Mujeres
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas			
Escuela de Nutrición	1160	355	805
Escuela de Odontología	703	250	453
Escuela de Psicología	619	148	471

Escuela	Estudiantes		
	Totales	Hombres	Mujeres
Escuela de Ingeniería Topográfica	551	393	158
Escuela de Biología	489	232	257
Dependencia de Educación Superior (DES) Artes	346	189	157
Escuela de Historia y Derecho	195	123	72
Escuela de Música	124	109	15
Cent. Inv. sobre Gestión de Riesgo y Cambio Climático	83	40	43
Total Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	4270	1839	2431
Universidad Autónoma de Chiapas			
Facultad de Contaduría y Administración Campus I	4048	1969	2079
Facultad de Humanidades Campus VI	2353	805	1548
Facultad de Medicina Humana	1347	704	643
Facultad de Ingeniería Campus I	1062	890	172
Facultad de Arquitectura Campus I	891	535	356
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	658	489	169
Escuela de Lenguas Campus Tuxtla	255	100	155
Centro de Estudios en Física y Matemáticas Aplicadas	166	97	69
Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal	78	41	37
Centro Mesoamericano de estudios en Salud Pública	19	14	5
Total Universidad Autónoma de Chiapas	10877	5644	5233
Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	3547	2517	1030
Universidad Politécnica de Chiapas	827	596	231
Escuela Superior de Trabajo Social Jesús Aquino Juan	476	36	440
Escuela de Enfermería	304	27	277
Total general	20301	10659	9642

Fuente: Secretaría de Educación de Chiapas (2012).

Esta segmento del subsistema de educación superior en el ciclo escolar 2011-2012 atendió 47% de todos los estudiantes chiapanecos, y de ellos, la UNACH atendió a poco de 50% de la matrícula de todas las universidades e institutos tecnológicos de financiamiento publico.

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS TECNOLÓGICOS DE FINANCIAMIENTO PRIVADO

Aunque se tienen noticias de la apertura de escuelas privadas en Chiapas desde la primera mitad del siglo XX, la primera institución de educación superior en Tuxtla Gutiérrez, fue el Campus Chiapas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey), inaugurado en 1980. Dos años después nace otra IES privada, la primera con REVOE¹ estatal, con el nombre de Instituto de Estudios Superiores de Chiapas.

El ritmo de crecimiento de las IES privadas no es tan acelerado entre los años de 1980 y 2000, y hasta se puede señalar que las instituciones que van apareciendo en el concierto educativo no parecen responder a una lógica agresiva de mercado, por el contrario, subyace un discurso más o menos centrado en la posibilidad de ofrecer una mayor calidad educativa y cierto respiro a la demanda social de educación superior. Estas instituciones ofrecen las mismas carreras, o casi las mismas, que las IES públicas, pero bajo una mejor imagen de infraestructura, servicios y, sobre todo oportunidad dadas las ambiguas regulaciones para su creación. En esta época, algunas IES del centro del país, además del Tec de Monterrey, incursionan en la ampliación de campus estatales, como el caso de la Escuela Bancaria y Comercial, que en México remonta su historia hasta 1923.

El mayor crecimiento de este subsistema se observa a partir del año 2006, bajo dos rutas: la creación de nuevas instituciones, y la apertura de nuevas sedes o campus de las IES privadas en operación. En esta etapa, la lógica agresiva del mercado se impone. Algunas IES privadas son adquiridas por redes universitarias globales como la Universidad del Valle de México que hoy día pertenece a la Red Internacional Laureate con sede en Baltimore, EUA; o a redes universitarias nacionales, como la Universidad del Valle del Grijalba que se integra a Aliat Universidades. Otras invierten en infraestructura y amplían su oferta educativa, tanto en cobertura, como en programas curriculares; y otras buscan estrategias que combinan algo de todo lo anterior, pero también echan mano de lagunas legales y reglamentarias que les permiten ofrecer servicios, que a todas luces, solo garantizan la credencialización del estudiante, independiente de su nivel de formación.

Como se muestra en la tabla 12, las 35 IES de financiamiento privado en Tuxtla Gutiérrez, ofertan 45.8% de la matrícula de todo el subsistema de educación superior en la ciudad.

¹ REVOE (Reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior) es el documento que otorga la instancia federal o estatal de educación a los particulares para poder ofrecer educación superior en los niveles de técnico superior, especialidad, licenciatura y posgrados. Se supone que el procedimiento, para que un particular obtenga el permiso para ofrecer algún programa de educación superior, es estricto y vinculatorio, es decir, responsabiliza a las autoridades y a los particulares, en la práctica esto no sucede así.

Tabla 12. Escuelas y matrícula de Universidades e Institutos Tecnológico de financiamiento privado en Tuxtla Gutiérrez. Inicio de cursos 2011-2012

Escuela	Estudiantes		
	Totales	Hombres	Mujeres
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	5990	3083	2907
Universidad del Valle del Grijalva	3973	2165	1808
Universidad del Valle de México, Campus Tuxtla	2078	1002	1076
Universidad Pablo Guardado Chávez	2001	1002	1076
Universidad Privada del Sur de México	1785	879	906
Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz	548	170	378
Universidad del Sur	536	261	275
Escuela Bancaria y Comercial Chiapas	424	186	238
Instituto de Estudios Universitarios	422	165	257
Universidad San Marcos	400	232	168
Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas	325	148	177
Centro de Formación Profesional de Chiapas Maya	274	139	135
Universidad de Estudios Superiores de Tuxtla	271	119	152
Centro de Estudios Universitarios del Sur y Sureste	267	152	115
Centro de Estudios en Artes Culinarias y Enología	240	103	137
Centro Único de Capacitación Policiaca de Investigación y Preventiva del Estado de Chiapas	238	215	23
Instituto Nacional de Estudios Fiscales	232	108	124
Centro de Estudios Profesionales del Grijalva	202	121	81
Universidad Linda Vista Plantel Tuxtla Gutiérrez	165	55	110
Instituto Universitario de Estudios México Plantel Tuxtla	141	40	101
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chiapas	134	59	75
Instituto Superior de Diseño de Modas Manique	132	12	120
Escuela de Medicina Alternativa	129	47	82
Instituto de Estudios Superiores Tomás de Aquino	122	122	0
Centro de Estudios de Posgrado Iberoamericano	102	57	45
Colegio Universitario Versalles	81	62	19
Escuela Gestalt de Arte y Diseño de Tuxtla de AE de SC.	78	43	35
Centro de Estudios Superiores Benemérito de las Américas*	74	44	30
Escuela de Licenciatura en Terapia Física DIF	66	18	48
Instituto Profesional Educativo del Sureste	58	26	32
Instituto de Formación Académica del Centro y Sureste	43	27	16
Instituto de Estudios Superiores René Descartes	38	36	2
Instituto de Educación Superior en Gastronomía y Arte Culinario de Tuxtla S. C.	35	17	18
Instituto de Formación Judicial**	28	18	10
Instituto de Estudios Superiores Benito Juárez García	21	13	8
Total Universidad y Tecnológica Particular	21649	10922	10727

* La información se reporta en Tuxtla Gutiérrez, pero la escuela opera en Ocozocoautla, Chiapas.

** Los cursos que imparte se reportan en este nivel Fuente: Estadística básica, inicio de cursos 2011-2012. Secretaría de Educación, Chiapas (2012)

OTRA FORMA DE VER AL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

La oferta educativa en la regiónN es un sedimento del tipo de IES que se instalaron cuarenta años atrás, que buscaba responder más al sueño político —enmascarado de la visión desarrollista de un gobierno totalmente cuestionado por la ineficacia de sus medidas contra el subdesarrollo— que a una visión de futuro pocas veces lograda en México.

En aquellos años, por supuesto, la educación no solo era parte de un proyecto nacional impulsado con mayor vigor desde la revolución de 1910, sino una demanda de los grandes organismos internacionales que avizoraban, en medio de la crisis mundial, cambios profundos en el futuro inmediato: se iniciaba el camino hacia la economía neoliberal. Así lo dejaba notar René Maheu, Director General de la UNESCO, en su discurso a propósito del Año Internacional de la Educación de 1970:

En un mundo en plena mutación, en el que la explosión demográfica, la descolonización y las profundas transformaciones económicas y sociales resultantes de la evolución tecnológica constituyen otras tantas fuerzas que impulsan a democratizar la enseñanza, en tanto que la aceleración del progreso científico entraña un envejecimiento cada vez más rápido del saber, y que el desarrollo de las técnicas de información para las masas y de los medios auxiliares audiovisuales trastornan los datos tradicionales de la comunicación, la educación no puede limitarse, como en el pasado, a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, a los dirigentes de la sociedad del mañana, ni a preparar de una vez para todas a los jóvenes para un determinado tipo de existencia (Maheu, 1969, p. 46).

Sin embargo, la evolución del subsistema de Educación Superior en Tuxtla Gutiérrez, tiene muchas aristas en las que resaltan intereses políticos y económicos, y durante mucho tiempo, la lejanía del estado de las esferas de decisiones políticas respecto a la federación. En esta evolución se percibe cómo entre 1970 y 2006, las IES señeras en la regiónN ganan y consolidan su prestigio; por otra, cómo a partir del 2000 se produce una consistente baja de la matrícula en las escuelas públicas, al lado de la irrupción de las escuelas privadas. Para entender estos dos aspectos asociados a las IES de la región, vale partir no de la *infraestructura instalada* sino de los programas formativos que se ofrecen.

LA OFERTA EDUCATIVA EN LA REGIÓNN

En la tabla 13 se anota el *ranking* de programas formativos de educación superior en México, con ella se podrá comparar lo que sucede en la regiónN TX.

Tabla 13. Las carreras más demandadas en México en 2012

Ranking	Las más demandadas en la actualidad	Las 10 principales	Las <i>out</i>
1	Administración	Ingeniería en Biotecnología	Enfermería
2	Contaduría	Biomedicina	Turismo
3	Arquitectura	Nutrición	Ecología
4	Ingeniería Eléctrica	Medicina	Historia
5	Ingeniería en Computación	Ingeniería en Desarrollo Sustentable	Diseño Gráfico
6	Informática	Diseño Automotriz	
7	Derecho	Mecatrónica	
8	Urbanismo	Ingeniería en Computación	
9	Comunicación	Ingeniería en Electrónica	
10	Ciencias políticas	Tecnologías de la Información	
Notas	La SEP cuenta con una lista de las carreras que presentan un exceso de egresados, 135,000 al año, que traen consigo salarios bajos y con un alto nivel de desempleo.	Algunas ya son requeridas por las empresas a pesar de que no todas las universidades en el país cuentan con un plan de estudios específico para ellas.	Laboral y económicamente hablando, las carreras con más dificultades según la SEP son las siguientes
Tomado de Rodríguez, S. (2012, 2 de agosto). Las 10 carreras <i>in</i> para el futuro 4/4, El Economista.			

A diferencia de los indicadores nacionales, la demanda de carreras en la regiónN resulta más bien *sui generis*. La tabla 14 se ha elaborado a partir de las carreras que se ofertan en ella, agrupadas en grandes áreas y ordenadas con el indicador de “nuevo ingreso”.

Como puede leerse, las carreras con mayor demanda incluyen de forma destacada a las relacionadas con la formación de docentes² y las carreras de enfermería y turismo —que a nivel nacional no aparecen en el *ranking*. Las demás carreras más o menos corresponden con lo que sucede a nivel nacional.

Si se examinan las carreras contenidas en cada área y las instituciones que las ofrecen se podrá apreciar que las más demandadas son ofertadas en su mayoría por las universidades de financiamiento privado. Son las IES públicas y algunas de las privadas de mayor prestigio y capital financiero, las que han procurado ofrecer otras carreras en campos disciplinarios innovadores, aunque con poca demanda aún y no necesariamente con una adecuada vinculación laboral a nivel local, regional o nacional.

² En la clasificación propuesta en la tabla 14, el área de “Formación de docentes en universidades, agrupa a todas las carreras que su objetivo final es preparar al estudiante para ingresar al magisterio en educación básica o educación media superior. En conjunto con el área de formación de docentes en Escuelas Normales, estas carreras son demandadas por 17.3% de los estudiantes.

Tabla 14. Carreras con mayor demanda en la Región N TX, en la población de 18 a 24 años

Áreas	Nuevo Ingreso	Matrícula	Egresados Total e/
Formación de docentes en Universidades	9,5%	8,9%	11,7%
Informática	8,4%	7,7%	8,6%
Formación de docentes en Escuelas Normales	7,8%	7,9%	9,3%
Administración	7,7%	7,8%	6,6%
Derecho	6,3%	5,2%	6,9%
Medicina	5,7%	7,6%	7,6%
Enfermería	5,3%	3,2%	1,2%
Ciencias de la tierra	4,9%	6,1%	7,4%
Ingeniería industrial	4,2%	3,7%	2,1%
Turismo	4,2%	5,4%	5,9%
Gastronomía	4,0%	2,8%	0,6%
Arquitectura	3,6%	4,3%	2,2%
Psicología	3,2%	3,4%	4,0%
Contaduría	2,7%	3,9%	4,1%
Diseño	2,5%	2,2%	1,7%
Ingeniería Civil	2,5%	2,4%	1,8%
Ingeniería Electrónica	2,5%	2,5%	3,7%
Comunicación	2,4%	3,0%	4,4%
Ciencias de las Salud	1,7%	1,5%	0,9%
Ciencias Sociales	1,7%	0,8%	0,8%
Odontología	1,5%	2,1%	1,0%
Ingeniería mecánica	1,4%	1,4%	0,7%
Humanidades	1,4%	1,7%	2,5%
Mercadotecnia	1,3%	1,0%	1,4%
Trabajo social	1,3%	0,9%	0,7%
Artes	1,0%	1,1%	1,2%
Ingeniería Eléctrica	0,9%	1,1%	0,6%
Economía	0,4%	0,4%	0,4%

Fuente: ANUIES. Estadística 2011-2012.

Estos procesos han dado lugar a dos categorías de IES: las que tienen algún prestigio y reconocimiento positivo, y las que el prestigio y el reconocimiento se ponen en duda bajo el mote de *escuelas patito*. La explosiva aparición de este tipo de IES en la región, entre el año 2006 y 2011 señalan procesos de corrupción en las que las autoridades normativas están involucradas y las

normas son insuficientes. Junto a ello, el mercado educativo ha modificado la formación profesional hacia la sola credencialización, para colocar al egresado en un mercado laboral poco exigente, en algunos casos, muy especializado en otros, y en general deprimido por las crisis económica y social.

LA HISTORIA DE LAS ESCUELAS NORMALES QUE POCAS VECES SE HA CONTADO

Hacia 1970, Chiapas, lejos de los centros de decisión nacional, estaba a punto de terminar un periodo de 30 años de relativa estabilidad social, acompañada de incomunicación al interior y exterior del estado y algunos logros en la construcción de infraestructura, pero insuficientes. En términos generales, se había logrado perpetuar y acumular toda clase de rezagos:

En lo agrario, en algunas regiones se mantuvo intacto el latifundismo; la oferta educativa siempre fue menor a la demanda; y los problemas políticos también estuvieron presentes...

En los años setenta, estos rezagos hacen crisis y Chiapas se ve envuelto en dificultades económicas, políticas y sociales recurrentes. Invasiones agrarias, creación de organizaciones sociales, campesinas, magisteriales, obreras y estudiantiles serán el reflejo de una crisis de legitimidad y desgaste del sistema político mexicano y la insatisfacción de las demandas sociales (INAFED, 1986).

En lo educativo, mientras que a nivel mundial se cuestionaba la enorme cantidad de docentes respecto a las necesidades educativas de cada país, en México había un maestro de primaria para cada 48 alumnos y en Chiapas el atraso era mayor, considerando además su composición pluriétnica. Ello justificó la creación y consolidación de 21 Escuelas Normales y un campus de la Universidad Pedagógica Nacional, entre 1970 y 1990 en diferentes puntos de Chiapas.

Si bien la historia *oficial* del normalismo chiapaneco está más o menos documentada, la historia paralela,³ es decir, la que involucra a docentes, estudiantes y familias, nos hace ver cómo las Escuelas Normales son, desde hace mucho tiempo, una aspiración y un respiro para muchas familias de Chiapas. Así pues, el magisterio no solo es una necesidad social debido al endémico rezago educativo, también es garantía de ingresos salariales provista por el gobierno. Antes de 1990, la demanda de docentes de educación básica era tan grande y sostenida que prácticamente ningún egresado normalista se quedaba sin una plaza magisterial. Sin embargo, la distribución de las plazas

³ La historia particular de cada una de las Escuelas Normales es bastante más oscura, especialmente de aquellas que no se encuentran en Tuxtla Gutiérrez. Sin embargo, y teniendo como referente algunas prácticas sociales por las que los chiapanecos han logrado instalar escuelas donde por norma no se podría, no sería extraño que varias de estas Escuelas Normales nacieran de las presiones sociales hacia el gobierno, aprovechadas por los políticos. Este es el caso de la Escuela Normal Experimental de Tuxtla Chico, en el límite fronterizo de Chiapas y Guatemala, en el que un notable lugareño: “El profesor Romeo Ruíz Armento, campeón de oratoria, distinguido político, diputado, Director de Educación en Chiapas y en algunos otros Estados de la República. Nunca ha regateado su intervención para lograr el mejoramiento de su pueblo, especialmente en el aspecto educativo. Le debemos el funcionamiento del Plantel CONALEP, las Escuelas Normales Federales Experimentales para maestros de primaria y preescolar, así como las Preparatorias matutino y vespertino” (Parra, 2009, pp. 882-83).

no era equitativa. La federación era la encargada de la mayor parte de las plazas magisteriales, y sus necesidades se cubrían con las cinco Escuelas Normales que tenía instaladas en el territorio. En ese periodo, además, las plazas se asignaban desde el distrito federal, por lo que, las plazas se cubrían con egresados de casi todas partes del territorio nacional.

Pero la infraestructura educativa estatal, la menor, se alimentaba de unas 16 Escuelas Normales. De ellas egresaban muchos maestros que, durante algunos años lograron tener una plaza sin esfuerzo, pero después, empezaron a engrosar las filas de los maestros desempleados.

Hacia el año 2003 la situación era insostenible. Aunque las Escuelas Normales habían cerrado la matrícula a los nuevos ingresos, seguían egresando nuevos maestros. De forma paralela, el maestro mexicano implantó la costumbre de mantenerse activo, prácticamente casi hasta muerte en servicio. Al mismo tiempo, la federación dejó de crear plazas nuevas,⁴ en suma el subsistema de educación básica dejó de tener movilidad y la demanda de docentes es tan baja que quedan sin contrato una cantidad enorme de nuevos maestros. Esta historia se agrava cuando se engarza con la de las universidades, y específicamente con la carrera de pedagogía, que ha resultado como camino de desfogue de la población que aun cree que el magisterio es una garantía de seguridad laboral...

En resumen, la configuración de las Escuelas Normales en el estado de Chiapas, y las propias de Tuxtla Gutiérrez, son tanto producto de la política educativa y de políticos, como de la percepción social sobre las ventajas laborales y de movilidad social que ofrece una plaza magisterial. No exagero al afirmar que las Escuelas Normales en Chiapas fueron, durante decenios completos, la opción formativa que podía asegurar un salario y por supuesto, una posición social a los hijos e hijas de familias pobres —en el caso de las Escuelas Normales rurales— y de clase media —en el caso de las urbanas—, dentro del estado.

Sin duda, las Escuelas Normales han perdido terreno en términos de cobertura, pero el significativo “magisterio” y los ofrecimientos principales, seguridad laboral y el estatus de maestro, siguen vigentes, al grado de convertirse en el mejor de los pretextos para abrir y sostener las *escuelas patito* que hoy día vemos en la región, con carreras que pretenden formar maestros de educación básica, a partir de currículas basadas en las ciencias de la educación y la pedagogía.

No extraña entonces, que en la regiónN 17.3% de los estudiantes de educación superior estén matriculados en alguna Escuela Normalista o carrera universitaria, con la mira puesta en ingresar

⁴ Esto tiene sentido debido a que, conforme los criterios de programación detallada, con el número de plazas ya creadas, se podría atender a toda la población en edad de estudiar la primaria e incluso el preescolar. Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, había 331311 niños de 3 a 5 (que deben cursar el preescolar) y 666828 niños de 6 a 11 años (que deben cursar la primaria). Para el primer caso, en el inicio de cursos de 2011-2012 la cantidad de plazas de educación preescolar, de todas las modalidades era de 12324, esto equivale a que la cantidad de niños que pueden atender grupalmente sea de casi 27. En el segundo caso, según la misma fuente, había 29224 plazas de educación primaria, con lo que cada docente podría tener grupos de 22 alumnos. La programación detallada por la que se establecen los docentes y recursos para cada escuela, es complejo y no necesariamente eficiente, pero sí tiene parámetros más o menos claros, especialmente para las modalidades formales, en los que cada grupo de preescolar o primaria puede llegar a tener hasta 45 alumnos (INEGI, 2012; Estadística Educativa del Estado de Chiapas; SEP, 2012).

al magisterio estatal. Tal cifra supone egresar al año a 1000 nuevos maestros, que por supuesto no siempre y no todos logran entrar en el subsistema de educación básica del estado.⁵

DE LAS UNIVERSIDADES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

Obviamente, no todos los que desean tener una profesión en Chiapas quieren ser maestros de educación básica. En cierto modo, desde la segunda mitad del siglo XX la opción magisterial en México, fue adquiriendo un valor simbólico distinto al del honorable maestro rural, para convertirse en guerrillero, líder sindical, o en un agente más metalizado por la plaza que ostentaba, que comprometido con su labor social. En todo caso, el magisterio fue pasando a ser la opción profesional de los pobres y de una parte de la clase media.

Para los hijos de las familias que no eran pobres, de políticos, empresarios, comerciantes y otros personajes de la vida pública y social de Chiapas, había otras opciones formativas en San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez (Derecho, Contaduría, Enfermería y alguna Ingeniería), o todo lo anterior y medicina en la ciudad de México, la capital del país. No en pocas ocasiones su destino profesional era el mismo que el de sus progenitores. Solo así se explica cómo las empresas de salud, abogados y de alguna manera escuelas y comercios, tienen como base social un clan familiar de muchas generaciones. En otras palabras, la universidad era para los ricos y *los pudientes*.

La historia de la educación superior chiapaneca es justamente la evolución de la diferenciación social, el encuentro y desencuentro entre clanes familiares y la lucha por un espacio y mercado social y político, maquillado de filantropía y compromiso social. Ya otros investigadores han documentado este trayecto en el orden institucional, en el que además es evidente la conjunción de los contextos políticos, las posibilidades presupuestales y la propia demanda social.⁶ Solo así se puede explicar la tardía fundación de instituciones como la UNACH y la UNICACH, y la llegada de las instituciones privadas como el Tec de Monterrey en 1980.

La apertura de esas IES, como parte de la masificación de la educación superior, trajo consigo la redistribución de significantes que antes estaban reservados para las elites. Luego, ser administrador, contador o arquitecto, se ponía al alcance de *todos* los jóvenes que así lo quisieran y *contaran con los capitales necesarios para ello*. Justamente, uno de los problemas endémicos de la educación chiapaneca, su baja calidad formativa, había sido uno de los filtros sociales más eficientes, y permitía a las IES públicas de Chiapas, dar más o menos respuesta a la demanda... hasta que ya no fue así. Los estudios sobre la situación educativa de Chiapas, que se realizaron a partir de 1994, meses después

⁵ Para abundar un poco en este punto, solo las Escuelas Normales de la región N TX de nuestro estudio, egresan al año un promedio de 1000 nuevos maestros, mientras que el sistema educativo estatal tiene capacidad de absorber a unos 600. La cuestión se complica porque a raíz de una serie de presiones políticas que emanan algunas veces de las universidades que imparten carreras ligadas a la educación, y otras por los egresados que no han logrado entrar en el sistema, se ha abierto la posibilidad de que en los concursos de selección a plazas magisteriales participen más de 3000 aspirantes al año.

⁶ Un compendio de esta historia se puede encontrar en la *Revista de la Universidad Autónoma de Chiapas. Sexta época, Edición Conmemorativa 35 aniversario. Abril 2010*.

del inicio del conflicto zapatista, revelaron entre otras cosas, que la demanda de educación superior no era tan alta debido al número de estudiantes que dejaban el sistema educativo en la medida que avanzaban en él. Esa es la radiografía que se muestra en la tabla 4, del capítulo 2, y que se sintetizaba con una cifra muy dura: en Chiapas, de cada 100 niños que entraban a la primaria, solo seis lograban un título universitario.⁷

Las estrategias para paliar este grave problema incluían la consolidación del subsistema de educación media superior, lo que a su vez empezó a presionar la capacidad de cobertura de las IES públicas instaladas, que sin embargo, crecían muy poco.

En la tabla 15 se expone la matrícula total del bachillerato, de las universidades públicas (sin considerar a las Escuelas Normales) y de las universidades privadas entre 1994 y 2000 y las diferencias entre cada año.

Tabla 15. Matrícula histórica de Educación Media Superior y Superior

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Bachillerato										
Matrícula total	34.470	43.631	44.664	54.351	61.364	65.558	76.472	89.229	94.177	96.631
Diferencia entre ciclos		9.161	1.033	9.687	7.013	4.194	10.914	12.757	4.948	2.454
Licenciatura										
Matrícula Universidades públicas	8.862	8.396	9.242	9.964	12.030	13.624	15.701	16.611	18.685	19.259
Diferencia entre ciclos		—466	846	722	2.066	1.594	2.077	910	2.074	574
Matrícula de universidades privadas	2.868	4.783	5.665	6.307	6.240	7.400	8.876	10.328	11.548	14.163
Diferencia entre ciclos		1.915	882	642	—67	1.160	1.476	1.452	1.220	2.615

Fuente: Estadística educativa SEP (2014).

Puede observarse que en ambos niveles la matrícula crece año con año, pero su ritmo no es constante. En bachillerato, en el ciclo 1993-1994 se produce un fuerte incremento en la matrícula, como después en los ciclos 96-97 y 97-98. En el caso de las universidades públicas, también se observa un crecimiento año con año, pero resulta un poco más constante y en estricto sentido con menor proporción al del bachillerato.

Hacia el año 2000, las universidades privadas que había en Tuxtla Gutiérrez —unas seis o siete— habían logrado atraer a un número importante de estudiantes en las carreras tradicionales.

⁷ No olvidar que hacia 1994 el índice de analfabetismo rondaba a 30% de la población de 15 años y más, y que la población se distribuía en más de 20 mil localidades, 15 mil de ellas menores a 100 habitantes. Es decir, los 100 niños que llegaban a la primaria ya se podían considerar “afortunados”, al pisar un espacio escolar...

Una parte de la diferencia de la población egresada de bachillerato que no ingresaba a las Escuelas Normales, ni a las universidades públicas, es la que empezó a ser atendida por las universidades privadas, que como se aprecia en el cuadro, son las únicas que sí tienen un ritmo de crecimiento más o menos constante.

A partir del 2000 la atención en la educación media superior y la propia de la educación superior alcanza un ritmo más o menos constante en cuanto a atención e incremento de la matrícula, con una diferencia crucial, el incremento de la infraestructura escolar. Se abren nuevas escuelas —especialmente privadas— y hay una ligera diversificación de los programas curriculares (tabla 16).

Este crecimiento de la infraestructura implica que el servicio educativo se ha acercado a ciudades importantes del estado, con lo que la movilización de estudiantes hacia la capital es un poco menor. Pero en el fondo no se resuelve el problema de cobertura, y lo más importante, las profesiones que se ofrecen, lejos de ser una opción profesional que garantice al egresado una cierta seguridad laboral, es una acción que crea más desempleo.

Tabla 16. Escuelas de educación superior en el estado de Chiapas

Año	1991	2000	2006	2013
IES Públicas	19	31	42	63
IES Privadas	6	37	50	82

Fuente SEP (2014).

En resumen, hoy día lo que se observa en la región N TX son el conjunto de IES públicas, que por su historia, constitución y financiación, son incapaces de proponer programas de formación innovadores, sin planeación prospectiva y, gracias a la política educativa nacional poco afortunada, proclive a los dictados de un mercado que las obliga a orientar su oferta educativa en términos empresariales.

Por otro lado, un conjunto de IES privadas que venden educación, a una clientela que *la necesita y quiere*. El empresario que instala una escuela, sabe que su inversión rendirá frutos si se mueve en la lógica del mercado y aprovecha los huecos que la economía neoliberal abre, y la corrupción apuntala.⁸ Ese proceso ya lo había denunciado Labra (2005, s/p) al señalar que

⁸ El artículo *El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI* (Álvarez, 2011), aporta elementos para observar el grado y tipo de negocio que es la educación superior de financiamiento privado. Y aunque toca en varias partes el tema, queda claro que aun falta develar las redes de corrupción que permiten la instalación de IES que solo buscan tomar parte de la tajada comercial y no un servicio educativo social. En México no se ha realizado una investigación como la que María Olivia Mönckeberg expone en su libro “Con fines de lucro” donde analiza el caso de las instituciones educativas de educación superior chilenas. Pero las síntesis y entrevistas que se han comentado del texto, las grandes redes internacionales como Laureate y los modelos de negocio que se han adoptado en México no parecen ser diferentes a aquellas (Ver: <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/11/06/maria-olivia-monckeberg-revelo-detalles-de-con-fines-de-lucro-su-nuevo-libro->).

con tal de que los jóvenes se eduquen, no importa dónde... El problema es la calidad de la enseñanza, por un lado y, por el otro, la respuesta a una pregunta clave: ¿quién debe educar y para qué? La calidad de la educación privada, salvo excepciones minoritarias, es notoriamente deficiente.

LA IMAGEN DISTRIBUIDA DE IES DE LA REGIÓN UNIVERSITARIA

Una de las interrogantes que surgieron durante la etapa de diseño de esta investigación fue si la imagen y el prestigio de la IES están relacionados con sus procesos de difusión e información social. Al hacer las primeras aproximaciones a este punto, he visto que en el espacio social convergen al menos dos procesos. El primero, totalmente operativo, depende de la acción institucional en el ahora. Son los procesos que las IES deberían realizar para informar a la población, a sus usuarios o prospectos, de su oferta educativa. El segundo, es un proceso de comunicación *background*, hasta cierto punto azaroso, que se fundamenta en la distribución de significantes y del cual me ocuparé ampliamente en los capítulos que siguen.

Por ahora abundaré sobre el primero de los procesos. Vale señalar que a lo largo de este capítulo, he escrito la palabra *prestigio* con reservas, dado el contexto de su mención. Por ejemplo, sabemos que la UNACH hoy tiene un gran prestigio entre los aspirantes, pero ¿qué se quiere decir con precisión con ese concepto? ¿son comparables los prestigios de las IES? Es decir, ¿el prestigio de una escuela es un motivo suficiente para elegirla y elegir de ella una carrera? Y este prestigio ¿cómo lo obtuvo o desarrolló la institución? Mejor aún ¿cómo se difundió por el espacio social?

Como se pudo leer en el capítulo introductorio de este trabajo, las indagaciones iniciales mostraron que el acceso a la universidad supone la conjunción de al menos tres situaciones:

- a) La disposición y oportunidad del joven que está a punto de egresar de la EMS;
- b) La incidencia de las competencias que se han desarrollado a lo largo de la vida, y especialmente en la EMS —se supone que este nivel prepara para el que sigue; y
- c) la información que proveen las instituciones de educación superior respecto a su oferta educativa.

Este último aspecto, que llamó mi atención desde las primeras incursiones en este estudio, debía ser explorado con mayor profundidad en virtud de que algunos hallazgos hacían notar cómo la información sobre las IES que utilizan los jóvenes de bachillerato para sus elecciones, pocas veces proviene de las propias IES o de acciones de orientación vocacional (Herrera, 2010).

En ese tenor, se impulsaron tres procesos de indagación, uno desde los estudios de la comunicación, a través de dos trabajos de tesis, y otro desarrollado por mí, a través del análisis de la publicidad que las IES despliegan en el espacio de la regiónN.

El estudio exploratorio asociado a esta investigación, también comentado en la introducción, se diseñó para recabar información con varios propósitos, en este caso para observar:

- La fuente de información de los estudiantes sobre las universidades y carreras en la región y en otras regiones y
- El significado construido por los estudiantes alrededor del prestigio de una IES y los atributos que ésta, desde su perspectiva, debe tener.

PROMOCIÓN, DIFUSIÓN O PUBLICIDAD DE LA OFERTA EDUCATIVA EN LA REGIÓN

En lo que sigue se presenta un resumen de los tres trabajos mencionados. Los procesos de comunicación social de las IES de la región es quizá el aspecto menos atendido por ellas, y también el menos estudiado en el campo de la investigación educativa.

La comunicación social, que de forma genérica designa todos los actos comunicativos que no son interpersonales y que se realizan dentro de un entorno institucional, ha sido competencia de las áreas de relaciones humanas o marketing y publicidad dentro de las empresas que, con algunas variaciones de concepto y perspectiva, coinciden en que una buena práctica de comunicación social implica:

El desarrollo de una imagen institucional. La imagen de una institución no sólo es su “fachada” externa o visual, en realidad es la “fachada” de todo lo que hace y del cómo lo hace. Esta imagen debería estar sustentada en su filosofía —es decir, en la declaración de principios que guíen su actuar, responsabilidad y promesa hacia la sociedad. Obviamente, entre la declaración de principios y su práctica cotidiana no debe haber distancia alguna. La imagen institucional se construye en la medida que hay congruencia entre lo que digo que soy y lo que en la práctica soy. Un error común es creer que una identidad gráfica⁹ —el logotipo, los uniformes, el portal de entrada de la escuela— es la imagen de ella. Esta creencia es totalmente falsa, y acaso sea la mejor forma de conocer la imagen institucional real de la escuela. Así, tanto en los quehaceres como en las relaciones públicas y sus procesos de difusión, promoción de productos y distribución de los mismos, es donde fácilmente se observa la imagen de la institución.

Desarrollar una política de comunicación institucional. En general, no tiene sentido construir una imagen institucional que no vaya a ser adecuadamente difundida en la sociedad. Este aspecto, se gestiona a través de una serie de instrumentos y reglas que se hacen explícitos en la política de

⁹ La identidad gráfica es sólo una parte de la imagen corporativa de una institución. Una parte muy importante pero no la única. La identidad gráfica demuestra a la sociedad y en particular a quiénes sirve, qué es y qué hace la institución, y a sus servicios, materiales, instrumentos o eventos de trabajo les da un sentido de pertenencia. Pero también actúa como un agente de cohesión de los equipos de trabajo al interior de la institución. Una buena identidad gráfica tiene detrás de sí una sana imagen corporativa. Esto quiere decir que, la institución puede tener el mejor logotipo para su identificación, pero si éste no está respaldado con trabajo y servicios de calidad, sencillamente aquel sólo servirá para establecer un mal precedente de la institución ante sus usuarios.

comunicación institucional. A través de la declaración de principios que norman o regulan la comunicación tanto entre las áreas que componen su estructura interna, como hacia el exterior, hacia su público, las instituciones pueden gestionar su propia imagen institucional. Los formatos, áreas y procesos para establecer una política de comunicación social es tan variable como la creatividad y la apertura de sus agentes,¹⁰ pero los ejemplos que se observan en la regiónN, muestran la importancia de este aspecto para una institución.

Contar con programas y estrategias de comunicación social. Las políticas de comunicación institucional son los fundamentos evidentes de programas y estrategias de difusión, publicidad y en general, actos comunicativos hacia las áreas internas como hacia la sociedad. En términos ideales se espera que las instituciones, en este caso, de educación superior, cuenten con un programa de comunicación con estrategias y contenidos congruentes con su filosofía y política.

En cuanto a los objetivos de la comunicación social, vale señalar que aun cuando se puedan encontrar amplias elaboraciones teóricas, lo esencial es cómo establecer un nexo informativo —y en varios casos formativo— con los diversos segmentos de población a los que aspira la institución. Justamente este es el aspecto que pretendimos evaluar con el estudio exploratorio, la tesis sobre la información que se transmite a través de los portales WEB y la exploración en terreno de la difusión de las IES.

LA COMUNICACIÓN SOCIAL DESDE LAS ESCUELAS NORMALES

Al respecto, un primer hallazgo es que, ninguna Escuela Normal de la regiónN tiene algo cercano a una política de comunicación social. Estas escuelas no poseen un área destinada a este propósito, pero tampoco portales en internet, ni redes sociales con las que puedan brindar información. Los escasos datos que se pueden localizar en línea, o son emitidos por fuentes externas, como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, de la Secretaría de Educación Pública o Universidad Pedagógica Nacional. Algunas comunicaciones externas, hacia el segmento de población que atienden, son puntuales y se relacionan con las convocatorias a los exámenes de ingreso y la publicación de resultados. Dado lo conciso de esta información, es decir, de la inexistencia de comunicación institucional por parte de estas escuelas, la pregunta inmediata es, ¿cómo el segmento de población al que se dirigen estas instituciones reciben información de ellas?, claro ¡más allá de la convocatoria y los resultados del examen de selección! Al tratar de buscar alguna respuesta institucional, sencillamente no hay ninguna. Es más, parece que las autoridades encargadas de la gestión de este subsistema, nunca se han planteado la necesidad, ni la posibilidad de fortalecer la comunicación social de las Escuelas Normales. No es, al parecer un asunto de prioridad.

¹⁰ Los directivos suelen ser los más renuentes a invertir en una buena imagen institucional; y los trabajadores, muy renuentes a seguirla, por ello este tipo de procesos muchas veces caen en las áreas de recursos humanos, donde también suelen contar con instrumentos para sancionar las faltas relacionadas con la imagen institucional.

EL CASO DE LAS IES DE FINANCIAMIENTO PÚBLICO

La Escuela de Enfermería se encuentra en el mismo caso que las Escuelas Normales, aunque hay un intento de comunicación a través de la red social *Facebook*. Pero las otras cuatro instituciones, el Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez, instituciones la Universidad Politécnica de Chiapas (UPChiapas), la UNACH y la UNICACH, cuentan con áreas de Comunicación Social que desarrollan los tres aspectos ya señalados en grados y formas diferentes. En estos cuatro casos es claro que el internet se eligió como la principal plataforma de comunicación hacia el exterior, y han desarrollado portales, en algunos casos y para usar la jerga de los informáticos, muy robustos, como los de la UNACH y la UNICACH, pero desde mi punto de vista con deficiencias que van de faltas de ortografía, hasta lentitud en la consulta de la información. Con todo, una persona, en este caso, cualquier joven con competencias para el acceso al internet, puede encontrar la información general necesaria para conocer la oferta educativa de cada una de estas IES.

Vale señalar que si bien las estructuras organizativas de estas IES señalan la existencia de áreas específicas de comunicación social, no todas tienen personal con perfiles de comunicadores, diseñadores y desarrolladores informáticos; ni con recursos específicos para su labor, y en algunos casos, ni con un sustento jurídico para ello. El Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez, por ejemplo, se apoya en la política de comunicación social que a nivel nacional desarrolla la Dirección General de Institutos Tecnológicos de la SEP, con lo que en el campus de la regiónN solo se realizan las tareas operativas de comunicación social, como el uso de las redes sociales para expandir



la comunicación; la transmisión de eventos “desde las instalaciones de la cabina de radio a la comunidad tecnológica”; el uso de la prensa, la televisión para conferencias, entrevistas y difusión de mensajes; la promoción de diversos eventos con contenidos sobre tecnología —no se indica en este caso si también se diseñan los contenidos; el diseño de medios para difusión de la oferta educativa del tecnológico, y además de acciones editoriales, entre otras más (Méndez, 2014, p. 41).

Las preocupaciones de comunicación social en cada una de estas IES también dan señal de su dinámica interna. La UPChiapas, por ejemplo, en su programa de desarrollo institucional 2012-2016 hace notar que el área de comunicación social debe fortalecerse con un “marco jurídico para su actuación” (Ballinas, 2012, p. 29), y pone el acento en la creación de la identidad universitaria a través de tres grandes acciones:

1. Crear e implementar un programa de identidad institucional en nuestra universidad
2. Comunicación adecuada en lo respectivo a este tema. Estrategias comunicativas más eficientes con la sociedad en general y la comunidad universitaria en particular para que se apropien. Sin duda, habrá que desarrollar entre todos los universitarios acciones que nos conduzcan a divulgar una identidad que, aunque ya se tiene, debemos fortalecer
3. Creación y divulgación de símbolos y valores, que motiven los sentimientos de identidad, de orgullo y de pertenencia. Los valores que forman el ideario básico, al tiempo que se convierten en el principal eje conductor y orientador del desarrollo institucional (Ballinas, 2012, pp. 22-23).

Este objetivo no es casual, dado el grado de cuestionamiento que tuvo la remoción anticipada del primer rector de esta IES, a través de un proceso totalmente fuera de la norma e impulsado desde la gubernatura del Estado. Pero también se explica porque, al interior de esta Universidad, a pocos años de su creación, se habían creado feudos organizacionales, en algunos casos, enfrentados por razones tanto académicas como políticas. El Plan de Desarrollo citado, muestra en su *corpus* una serie de estrategias para tratar de resolver estos dos problemas, y en el caso de la comunicación apuesta por el desarrollo de su identidad.

La comunicación social en la UNACH y luego la UNICACH, como se ha dicho, es más completa y en los últimos cinco años, ha pasado de ser un proceso improvisado, a uno apoyado efectivamente de una política que incluso se revisa de forma más o menos frecuente. Pero en los dos casos es explícita la deficiencia en su propuesta de comunicación, a saber: la centralidad del proceso de comunicación parece servir solo a las rectorías, y deja poco lugar a los centros y escuelas que las conforman. En ambos casos se ha buscado consolidar su prestigio a través de un empoderamiento de su autoridad y presencia en tanto instituciones académicas y culturales, por lo que han diversificado sus programas y sus estrategias de comunicación externa, en cierto modo a costa de no informar de manera eficiente y completa a sus segmentos de población demandantes y a la propia comunidad universitaria.

Algo que llama la atención de las IES públicas, a pesar de todo lo dicho, es que sus estrategias de comunicación externa, no están orientadas a las calles de la ciudad. A decir verdad, solo llegan a las fachadas de sus edificios, y en algunos casos dado su diseño, los comunicados son poco notorios. El uso de la prensa escrita se restringe a los medios locales, que tienen alcance estatal, mientras que la radio y la TV, con pocas excepciones, ocupa los espacios del Sistema Chiapaneco de Radio, Televisión y Cinematografía, cuya audiencia en la ciudad tiende a concentrarse en los segmentos de menor nivel socio-económico, dado que la televisión abierta nacional, y especialmente la televisión de paga, ha penetrado de forma importante en una gran parte de la población tuxtleca.

EL CASO DE LAS IES DE FINANCIAMIENTO PRIVADO

Las IES de financiamiento privado en cuestiones de comunicación social presentan tres tipologías:

Aquellas que sus procesos de comunicación social dependen de un organismo central, que no está en la región, y operan los programas y estrategias con un área de apoyo local, que generalmente estará en el área de mercadotecnia y/o en la de recursos humanos. En este caso están el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chiapas (ITESM); la Universidad del Valle de México en la Red Laureate; la Universidad Valle del Grijalva en la Red Aliat Universidades; la Escuela Bancaria y Comercial Chiapas del grupo EBC de México; el Instituto de Estudios Universitarios, con sede en Puebla, México. El caso de la Universidad del Sur, del Consorcio Español de Estudios Superiores, parece encontrarse en este caso, aunque algunos de sus documentos normativos son locales y tocan aspectos de comunicación social.

Las IES que sus procesos de comunicación social cuentan con un área específica para desarrollarla en la región. En este caso, ninguna de ellas cuenta con una Política de Comunicación Social explícita, aunque sí hacen acciones de comunicación, básicamente centrada en sus portales WEB, medios impresos, pero con mayor vigor sus procesos de mercadotecnia uno a uno y a través de convenios institucionales.

Las IES que no cuentan con una estructura, ni una política de comunicación social explícita y solo usan medios de difusión. La estrategia de comunicación a través de medios, incluyendo las redes sociales es muy pobre, por lo que la fuerza de convocatoria se desarrolla a través de estrategias de difusión cara a cara.

Las estrategias de difusión y publicidad de las IES privadas del tipo A, al tener muy claro el segmento de población al que se dirigen, son muy focalizadas y buscan ser acordes en toda su imagen. UVM por ejemplo, utiliza los medios masivos a nivel nacional y en televisión de paga, y solo utiliza los medios locales para promover eventos específicos ligados a los periodos de matriculación. A nivel local, la apuesta está en el contacto directo con la población objetivo, a través de

visitas a las escuelas proveedoras —escuelas que cumplen con el estándar socio- económico del segmento de población— o de ferias de inscripciones que se realizan en las mismas instalaciones de la IES. Las calles para la UVM no son un muro, sino un trayecto, por eso se usan las denominadas caravanas, en las que la escuela va a la ciudad con carros institucionales y de voluntarios que montan una especie de kermes en la avenida central.

El Tec de Monterrey en la regiónN en términos de difusión de sus licenciaturas, opera en la lógica del cliente cautivo, en la medida que los matriculados en sus carreras son, generalmente, egresados de su bachillerato. Hay un trabajo de difusión a través de su portal web que es, desde mi punto de vista, de los mejores logrados por cuanto información y acceso. Por otra parte, es ya tradicional su *Sorteo Tec*, que ha sido una vía para allegarse de recursos y al mismo tiempo de promover a la institución.

Las IES que compiten por el mismo segmento de población demandante, han usado las calles de Tuxtla Gutiérrez, como muros de publicidad. En algunos casos de forma prudente, como en el caso de la Universidad del Valle del Grijalva, o la Universidad del Sur, o la Pablo Guardado Chávez; en otros de manera agresiva y hasta contaminante, como el del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas y la Universidad Privada del Sur de México, que tienen en común pertenecer al mismo clan, pero dividido por intereses internos. Estas IES en particular no solo compiten en el mismo segmento de población, sino que además lo hacen en el del mercado y en el de la intriga familiar.

Las IES del tipo C, son las emergentes en el mercado de la educación privada. Algunas han entrado en el mercado con carreras que ninguna otra iba a promover, como el caso del Instituto Superior de Diseño de Modas Maniqué, que fue durante muchos años una escuela de capacitación para el trabajo, con cursos sin titulación; o las escuelas de gastronomía y arte culinario que son una especie de moda en la región. Estas IES, también hacen uso de las calles, con algunos anuncios monumentales, y con un poco más de uso de las estaciones de radio y TV locales privadas, a quienes han dejado el asunto del diseño de la publicidad.

En conjunto, las IES privadas desarrollan una marcada actividad promocional en los periodos previos y durante los procesos de selección que realizan las Escuelas Normales y universidades públicas. En estos periodos es más o menos común que las escuelas de educación media superior de financiamiento público, realicen ferias de universidades, eventos donde las IES son invitadas a las escuelas del nivel medio superior; o permitan que representantes de las IES brinden información en el aula, a los estudiantes de próximo egreso.

Las IES de tipo B y C suelen enviar a promotores a las sedes donde se realizan los exámenes de selección de las IES públicas, allí entregan folletos a los padres de familia, en la lógica de que, si un hijo no queda matriculado en la escuela pública, siempre habrá una alternativa en las escuelas privadas.

Visto así, y a pesar de lo exiguo que pueda parecer, hay un importante despliegue —por su volumen— de información por parte de las IES, y sin embargo, cuando se escudriña el efecto o su impacto en la población meta, es decir, en los estudiantes, parece que tal despliegue no tiene gran efecto en la persona a la que se dirige el acto comunicativo.

FUENTE DE INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS UNIVERSIDADES Y CARRERAS

En el estudio exploratorio asociado a esta investigación, se colocaron tres preguntas destinadas a establecer qué IES están en el pensamiento de los jóvenes a unos días de iniciar el proceso de inscripción al examen de selección de las IES públicas.

1. Escribe el nombre de las tres primeras escuelas de educación superior que vienen a tu mente.
2. ¿De cuál de ellas recuerdas su publicidad?
3. ¿Has obtenido información de esas universidades?: (SI) (NO) (¿CÓMO?)

Para la primera cuestión, las IES mencionadas se agruparon en públicas y privadas. Dado que las menciones no solo fueron de IES de la RegiónN se hizo la distinción entre foráneas (a la RegiónN) o internas.

En total se obtuvieron 921 menciones de 948 posibles (316 colaboradores con hasta tres menciones cada uno). En el conteo se aprecia que 30.2% (278 menciones), se inclinan por una IES foránea, destacando en el caso de las públicas, la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional; mientras que en las privadas el ITESM (no se aprecia si el campus Tuxtla o alguno fuera de la ciudad, que es lo más probable), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac (las dos en el Distrito Federal) y la Universidad de las Américas (en la ciudad de Puebla). El resto de las menciones (653) que se inclinan por una IES en el estado de Chiapas, 475 refieren a una IES pública: UNACH (204 menciones), UNICACH (131), Escuelas Normales y UPN (67) e Instituto Tecnológico de Tuxtla (45). De este primer ejercicio, llama la atención que los colaboradores no mencionen muchas de las IES privadas de la regiónN y que sí lo hagan de sitios no regionales. Por supuesto, hay una relación muy estrecha entre el nivel socioeconómico, la escuela actual —es decir en la que se estaba en el momento de llenar el cuestionario— y la expectativa de movilidad. En general, los jóvenes que estudian en bachillerato privado, tienen como expectativa una IES también privada o cuando menos una IES pública de *prestigio*, indicado con IES públicas foráneas como la UNAM o el Instituto Politécnico Nacional IPN.¹¹ Estos jóvenes tienen niveles socioeconómicos altos (NSE=AB y C+).

Obviamente que la generalidad anterior esconde varios asuntos que vale no perder de vista, por ejemplo, se puede apreciar, que las IES con mayor mención son aquellas que han alcanzado algún prestigio a nivel nacional o estatal.

¹¹ Junto con la UNAM, el IPN son las IES públicas con mayor reconocimiento a nivel nacional. El IPN se distingue por un marcado ámbito hacia las carreras tecnológicas, aunque tiene centros de investigación en humanidades y ciencias sociales, de muy alto reconocimiento.

A la pregunta ¿De cuál de ellas [IES mencionadas] recuerdas su publicidad?, las respuestas de los colaboradores presenta una gama de respuestas que vale analizar con detalle. En primer lugar, hay que reconocer que en las respuestas se presenta un sesgo condicionado por dos cosas, que el estudiante responde conforme a un interés más o menos establecido y porque hacia el periodo en que se realizó el estudio, los colaboradores ya habían participado en ferias de universidades (las IES van a las EMS); en expo universitarias (las IES muestran su oferta en sus propias instalaciones); habían ido a las escuelas de interés, recibido visitas de representantes de las IES o investigado en internet. En segundo lugar, no se debe perder de vista la respuesta a la pregunta “¿Has obtenido información de esas universidades?” y las formas en que se obtuvo esta información.

En principio hay 47 registros en los que la respuesta a la primera pregunta tiene la clave “No contestó” (19) o “Ninguna” (28). Los que no contestaron, en su mayoría, dicen haber obtenido información a través de medios escritos,¹² visitas a las escuelas, internet, entre las más mencionadas. En este punto aparece un dato que será más frecuente en los otros registros, el que la información obtenida de la escuela sea a través de *una amistad*.

Los registros con clave “Ninguna” distinguen a quienes no recuerdan la publicidad de las IES y no han conseguido información de alguna de ellas, a pesar de haber realizado sus tres menciones. A pesar de ello, en un ítem posterior, cuando se pregunta ¿qué universidad escogerían en este momento?, estos 11 colaboradores, no dudan en dar una respuesta. En otras palabras, *ellos ya tienen clara su elección de escuela y de carrera, aunque no sabemos cómo llegaron a realizar esta elección*. Los 17 registros con clave “Ninguna” pero que los colaboradores dicen tener información de las IES mencionadas, declaran que esta información la han obtenido por internet, por medios escritos, y luego aparecen en dos casos de nuevo la figura de la amistad como medio de información y en tres casos la figura de “familiar”.¹³

Si se toma en cuenta lo dicho de los procesos de comunicación de las escuelas, debe llamar nuestra atención ¿por qué las escuelas foráneas están presentes en las expectativas de los colaboradores? y junto a ello, ¿cómo es posible que las IES que no tienen un programa amplio de promoción de la oferta educativa, tengan un amplio público que “recuerda su publicidad”? En respuesta a estos dos puntos, más como supuesto que como afirmación, lo que promueve a las IES es su imagen distribuida en forma de prestigio —lo que sea que esto signifique— y su consolidación en el espacio social. En estas circunstancias, no es necesario un programa permanente de comunicación, sino uno puntual, en ciertos periodos, como sucede en la práctica. Esto se refuerza por el uso del

¹² Pueden incluir: folletos, carteles, anuncios, cartas personalizadas, revistas o periódicos producidos por las propias IES.

¹³ Información a través de una *Amistad*: La información sobre la IES es proporcionada por algún amigo, novio o persona no familiar, pero conocida por el joven. La persona informante generalmente tiene experiencia en la IES ya porque es egresado, estudiante o tiene familiares o amigos que son egresados o estudiantes. Información a través de un *Familiar*: La información de la IES es proporcionada por algún persona familiar (tío, hermano, sobrino, padre, madre, etc, quien ha obtenido información de la misma o porque es estudiante o egresado de ella.

Internet, que en términos de acceso a la información de las IES, en el grupo de colaboradores en el estudio exploratorio, es el medio más mencionado. Le siguen, los medios impresos, y las presentaciones a través de representantes¹⁴ de las IES y las visitas a las ellas.¹⁵

La información sobre las IES que proviene de amistades y familiares, que juegan un papel muy importante, ya no solo en la distribución de información universitaria, sino también en su reconstrucción significativa. Y en este punto, hay que agregar el uso de las redes sociales, no en el sentido promocional que han adquirido en los últimos años, sino en la forma en que relaciona a las personas y distribuyen información. Visto así, estas tres fuentes ocupan un importante lugar en la obtención de información de las IES y ayuda explicar, de dónde se obtiene esa información, cuando las IES en términos estrictos no la proveen de forma suficiente.

Mención especial debe hacerse de la influencia de los procesos de orientación vocacional en las aspiraciones de los estudiantes y del sesgo que toman debido a las áreas de formación disponibles en las EMS. Como se verá más adelante, esta fuente de información aunque para algunos estudiantes fue decisoria, para otros no ayudó en su elección final.

El estudio exploratorio nos permite establecer la diferencia entre la actividad publicitaria y la de difusión de las IES. Mientras que la primera se realiza en periodos concretos y solo emite información puntal sobre la oferta educativa; la segunda, que idealmente debería posicionar la imagen de las IES en la regiónN, no es tan relevante, ni eficiente desde la estructura de las propias IES. El proceso de difusión pasa por la subjetividad de las personas, en las interacciones con familiares, amigos, maestros o estudiantes de las IES y concluye con la información que el estudiante recoge de la IES, a y través de Internet, folletos o pláticas con las áreas de información y mercadotecnia.

EL PRESTIGIO DE UNA IES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

El supuesto general que atribuye un peso importante al *prestigio* en la elección de una IES, tiene tantas aristas como la subjetividad que lo sustenta. El sentido común nos dice que una escuela que es reconocida —para bien o para mal— cuenta con un prestigio que la hace deseable o no. Desde esta perspectiva, y en tiempos del neoliberalismo, el prestigio engloba una serie de atributos que colocan a la escuela o carrera en un *ranking* aparentemente objetivo, verificable y mejorable. Pero el prestigio tiene, desde el sentido común, una carga simbólica que no necesariamente se alinea al *ranking* conseguido, sino a los otros atributos que las personas perciben y difunden sobre la institución, es lo que he denominado *imagen social*.

En términos ideales, la imagen institucional (ver supra) y la imagen social deberían estar

¹⁴ En este caso, la información sobre la IES la difunde un representante de la misma, cara a cara a uno o varios estudiantes, fuera de alguna exposición universitaria, pero fuera de la IES; se incluyen las conferencias, pláticas grupales y pláticas telefónicas.

¹⁵ Los estudiantes de Bachillerato visitan las instalaciones de las IES y reciben información sin mediar expo universitaria.

alineadas, esto es, lo que la institución *dice que es* debe corresponder a lo que la sociedad dice que es la institución. En esta idealidad, ambas deberían ser construcciones que emanan de la institución, y esa construcción no solo es de forma, sino de fondo, como tampoco es eventual, sino permanente. En la región, muy pocas IES logran hacer coincidir la imagen institucional y la imagen social, o mejor aún, han dejado a la sociedad la construcción de su imagen social, con los procesos poco estructurados de la construcción de su imagen institucional. El resultado de ello lo expresan los colaboradores en el estudio exploratorio.

Tabla 17. Codificación de las respuestas a ¿Qué se entiende por prestigio de una escuela?

CveNum	Nombre	Descripción
1	SE PARECE A ESTA ESCUELA	Utilizan como referencia alguna IES para definir el prestigio. Se indica con la clave y el nombre de la IES
2	INFRAESTRUCTURA	El prestigio se asocia a la infraestructura de la IES especialmente a sus edificios, aulas, laboratorios y tecnología
3	RECONOCIMIENTO DE LOS EGRESADOS	El prestigio está asociado al reconocimiento que tienen los egresados por su preparación, rápida inserción en el campo laboral y colocación en "buenos puestos"
4	PLANTA DOCENTE	El prestigio de una IES se asocia con la tener docentes calificados y con reconocimiento, supone que saben enseñar y que son exigentes. Incluye la idea de buen nivel de enseñanza
5	RECONOCIMIENTO NACIONAL(N) y/o INTERNACIONAL (I)	Tiene prestigio la IES que esté reconocida a nivel nacional, a través rankings, informes o menciones cotidianas
6	RECONOCIMIENTO ACADÉMICO	Refieren a buen nivel, o reconocimiento académico sin ofrecer características de una u otra cosa
7	AMBIENTE ÓPTIMO	Indican que el ambiente es óptimo para el buen desarrollo del estudiante
8	CALIDAD EDUCATIVA	Calidad educativa, o "buena educación" es son atributos que da prestigio a la IES, incluye el tener planes de estudios adecuados
9	OFERTA EDUCATIVA	Se refiere en general a que cuenta con las carreras de interés del estudiante. Incluye las menciones de "carreras nuevas"
10	SELECTIVIDAD EN EL INGRESO	Incluye la idea de que la IES tiene prestigio porque sus procesos de ingreso son muy selectivos, "solo entran los mejores", o "es difícil entrar"
11	PRESENCIA HISTÓRICA	Refiere a la historia de la escuela en el sentido de los años que lleva operando
12	APOYO A ESTUDIANTES	Incluye: facilidades de titulación, ingreso a la IES, becas, costos accesibles, apoyo para conseguir empleo
13	INTERNACIONALIZACIÓN	Ofrecen o cuentan con procesos de movilidad internacional, con becas y otros apoyos
0	No contestó	
99	Otras	Contestaron cosas que no tienen relación con la pregunta

Fuente: Estudio exploratorio, 2012.

En efecto, el concepto de prestigio de una IES entre los estudiantes es menos estandarizado de lo que se puede suponer. En el estudio se pidió a los colaboradores que anotaran qué le da prestigio a una IES; las respuestas se agruparon en trece categorías, que son mencionadas de forma individual o aditiva.

Los resultados se presentan según el número de menciones en los registros, de mayor a menor. Así, el prestigio asociado a la planta docente, es la categoría con mayor menciones (en 100 registros); en 37 de ellos aparece de forma única, esto es, según esos colaboradores, el prestigio de la IES depende de esa planta académica. El resto de los casos, esta categoría está asociada a otras, destacándose dos, la planta docente asociada al reconocimiento de los egresados y/o a la infraestructura.

El prestigio como reconocimiento a los egresados de las IES aparece de forma única en 59 registros (de 88). Esto quiere decir que para el grupo de colaboradores, el prestigio de la institución se relaciona de forma directa con el valor —simbólico o instrumental— que tiene la formación profesional del egresado en el campo de trabajo, noción ampliamente explotada en las universidades de Estados Unidos, pero anclada en el sentido común en muchos lugares de México.

El prestigio como reconocimiento de la IES conforme a los *ranking* nacionales o internacionales, aparece en 50 registros y nunca de forma individual, es decir, el colaborador precisa la fuente del reconocimiento de la IES. Estos registros en su mayoría especifican que el reconocimiento al que hacen referencia se limita al ámbito nacional. El reconocimiento internacional, para este grupo de colaboradores no es relevante. Ahora bien, los atributos del reconocimiento a nivel nacional o internacional, son, en orden de cantidad de menciones y conforme la tabla anterior: la planta académica, infraestructura, reconocimiento de sus egresados, reconocimiento académico y calidad educativa.

El prestigio definido por comparación a otra escuela, aparece en 22 registros. En este caso, el prestigio de las IES se define por una imagen social que sirve al colaborador de modelo de institución. En este caso, los modelos de IES públicas son UNACH, UNICACH, UNAM, Universidad de la Selva (en Ocosingo, Chiapas), la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal del Estado; los modelos de IES privadas son el IESCH, el ITESM, UVM y EBC. Algunos de los registros, precisan qué aspectos de estas instituciones define su prestigio, a saber: su infraestructura, planta docente calificada y actualizada y el reconocimiento a sus egresados en el campo de trabajo.

Llama la atención que dos atributos que deberían ser la clave del prestigio de una IES, como la calidad educativa o el reconocimiento académico, no sean los principales atributos de una IES de prestigio. Aún con menor número de menciones se indican como atributos del prestigio a los planes de estudio novedosos o al ambiente óptimo.

Cabe señalar que los atributos señalados por los colaboradores en el estudio exploratorio, tienen como característica general el ser positivos, es decir, convienen como una buena cualidad cada una de las categorías emergentes. Sin embargo, en otro proceso de la investigación, a través de los relatos autobiográficos y la entrevistas, emergen varias categorías de tipo negativo, cuyo peso en las elecciones de los estudiantes no son de ninguna manera discriminables. Hay también

una gama de situaciones que hacen del prestigio un juego, es decir, con variaciones relacionadas con la gestión institucional, las expectativas no cumplidas, o las experiencias de los egresados. La misma tipología de escuelas *patito* se explica por estas categorías negativas de prestigio incluso por encima de las categorías formales ya señaladas.

Estas atribuciones negativas del prestigio aparecen sobre todo en las IES de financiamiento privado. En el fragmento de entrevista realizada a Eva Lilia, estudiante de Administración de una IES privada, aunque no se habla de *prestigio* en forma directa, sí que se hace una referencia a la imagen social que tienen otras escuelas. Hay que notar que la percepción de Eva Lilia (mujer, estudiante de Administración, UPGCH) está anclada en su *habitus*:

MVHC: Para ti ¿qué es la calidad de una escuela?, ¿por qué dices que esta escuela (UPGCH) tiene calidad?

Eva Lilia: pues, en los maestros. El trato que te dan o sea los maestros que sí saben. Porque hay escuelas en donde dicen tenerlos y tienen maestros barcos, no sé si ha escuchado el término.¹⁶ En ese aspecto sí tienen buena calidad nuestros maestros, —y tú ¿cómo lo sabes?— porque veo que sí se preparan para las clases, y si les preguntas algo, sí te responden. O por ejemplo, si traen a una nueva maestra y no nos agrada su forma de enseñar pues la cambian porque si no funciona se contrata a una maestra que sí enseñe bien. En ese aspecto sí me gusta, y aparte que hay reglas y a varias escuelas no les importa hacer cumplir sus reglas y aquí sí las tiene que cumplir porque es parte de un reglamento y deben seguirse a la perfección, en ese aspecto me gusta mi escuela

MVHC: entonces en tu vida prefieres que haya reglas claras. ¿En tu casa hay reglas así establecidas?

Eva Lilia: sí, cada quien tiene que hacer sus tareas, cada quien tiene que arreglar su cuarto, o en el horario, tal horario te doy, tal horario vienes, o sea me gusta que todo esté bien estructurado, que no sea al “ahí se va”, o sea que alguien vea y me diga dónde estoy fallando, eso me gusta, que se preocupen por sus alumnos, porque también hay universidades que son abiertas y ni siquiera saben qué alumno tienen adentro.

Dado que en su *habitus* Eva Lilia prefiere ambientes donde las reglas son claras y estructuradas, no duda en señalar la imagen social que tienen otras escuelas respecto a sus “reglas”, una de ellas, muy distribuida para las escuelas públicas es la transparencia en sus procesos de selección:

MVHC: En la UNACH también hay administración, ¿nunca te llamó la atención estudiar allá?

Eva Lilia: una, está muy lejos; otra, sinceramente, es tener que ir a sacar ficha y presentar el examen, y que normalmente quedes solo por *palanca*, eso a mí no me gusta. Por ejemplo en el caso de la UNACH muchos entran por palanca y si entras al preuniversitario también es por palanca. Yo no quiero un lugar en donde sólo entran personas que van a calentar la silla, esa es mi forma de pensar.

¹⁶ En México se adjetiva a los maestros con el término “barco”, para indicar lo contrario a “exigentes”. Dice Bejar López (2013): “El profesor exigente es aquel que pone en movimiento al estudiante desde el inicio del curso teniendo como meta que alcance un aprendizaje profundo y significativo... Aquel profesor que desde el inicio del curso se muestra “improvisado”, poco organizado y da la imagen de que con él se pueden obtener buenas calificaciones sin esforzarse demasiado, puede ser identificado por los alumnos como “un maestro barco” (p. 1)

Por otra parte, Eva Lilia establece el prestigio negativo de algunas IES privadas en función de quienes acceden a esas escuelas. El enclasmiento si bien es un asunto simbólico, tiene proyecciones muy concretas, y estas son señaladas por Eva Lilia en un tono incluso muy emotivo:

MVHC: Pero hay otras escuelas ¿qué tal la Salazar Narváez?

Evalilia: ¡menos! —¿por qué?— ¡porque no!¹⁷

MVHC: bueno, ¿o la Universidad maya?

Eva Lilia: no investigué nada de esa universidad.

Marco Vinicio H: ¿y de la UVM?

Evalilia: la verdad, no quiero estar con personas que se creen mucho y que te menosprecian, ya tengo la experiencia en la secundaria.

MVHC: ¿y el TEC de Monterrey?

Evalilia: pues, sería lo mismo.

MVHC: en tu percepción, entonces, esta escuela sí cumple con el tipo de personas con las que si te sientes bien compartir.

Evalilia: Sí, es privada, pero hay personas que les pagan su escuela pero no se creen como en UVM, el TEC, o la escuela bancaria y comercial. Eso no me gusta, puedo tener dinero pero no me gusta presumirlo, siempre soy más humilde, más sencilla soy más de que todos somos iguales, por eso no debe haber problemas.

La observación de Eva Lilia, si bien arranca de su *habitus*, no es la única fuente, en el sentido de que hay imágenes sociales que las IES se han encargado de distribuir a través de sus propios egresados. El comentario tomado del relato autobiográfico de Ulises es muy representativo en este sentido:

Otra cosa que no me gustaba de la UVM era que siento que nos trataban más como un capital a explotar, en donde por cualquier cosa te cobraban dinero. Si tenían la oportunidad te mandaban a extra, para que se sacaran su mensualidad con todos los jóvenes que nos íbamos a extra. Si se les permitiera cobrar a los estudiantes por entrar al baño, yo pienso que la UVM sería una de las promotoras de ese sistema. También los servicios administrativos eran pésimos, al grado que llevar acabo un trámite tenías que estar presionando al Coordinador. Lo que sí tenía la UVM era que cuando un profesor quería mandar a extra a alguien por mala conducta, los afectados llamaban a sus papás y como seguramente eran personas influyentes, siempre protegían a ciertos alumnos. Digamos que si un alumno quería despedir al profesor, sólo tenía que ponerse de acuerdo con el grupo para decirle al Coordinador que nos gritaba el profesor, que nos cobraba dinero para pasar su materia, acosaba a las mujeres o simplemente habían reprobado la mayoría del salón el examen del profesor; esa era una de las mayores razones por las que el Coordinador corría a los profesores, ya que para la escuela sólo podían dar de baja de la escuela a unos cuantos pero no a todo un salón.

El prestigio negativo de una IES, no solo puede derivarse de sus procesos académicos y de gestión, sino también del significado que cobran esos procesos cuando se realizan intencionalmente de forma incorrecta. El contexto del siguiente relato es un ejemplo: Raúl desea entrar a la Escuela

¹⁷ El Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, se le conoce coloquialmente como “la Salazar” o “la Salazar Narváez”. La expresión de Eva Lilia fue más gestual que verbal, y en ese gesto parecía indicar que esa escuela “es la peor de todas”. Reconozco que como investigador debí profundizar al respecto.

Normal Superior y debe presentar un examen de selección, él sabe que no cuenta con el promedio para aspirar a esa escuela, sin embargo, como su promedio es muy cercano al solicitado, cree que puede lograr obtener la ficha:

Daban ficha a los alumnos con promedio 8.0 y yo tenía promedio de 7.9 pero no me importó. El día de la entrega de ficha fui con mi papá y nos quedamos hasta el último. Preguntamos y dijo el director que sí. Me entregaron la ficha, me vine a mi casa feliz y emocionado. Estudié mucho, me preparé bien. Estaba seguro que iba a pasar. Llegó el día del examen. Estaba tranquilo, terminé y me fui a mi casa intranquilo, impaciente. Nos dijeron que al día siguiente nos daban resultados y yo, desde las 12 de la noche en casa de mi tío, esperando esa noche no dormí para ver los resultados al día siguiente. Por la tarde chequé y mi nombre no aparecía, me sentí muy mal, triste, burlado, me sentí la persona más desdichada de la tierra, lloré mucho...

Hombre, estudiante de pedagogía, UNACH

Este joven, espera un año para volver a sacar ficha en la misma normal, y es hasta entonces cuando, la persona que realiza los trámites le informa que no puede obtener la ficha. El *background* de esta historia es que, las Escuelas Normales, especialmente las de financiamiento público federal, como la Normal Superior que prepara docentes para educación secundaria, hoy día ofrecen pocos lugares para la matriculación de estudiantes de nuevo ingreso. Si la UNACH, y la UNICACH está señaladas porque se sospecha de procesos de corrupción en el proceso de ingreso, en las Escuelas Normales la sospecha tiene más forma de afirmación, de secreto a voces y son las decisiones como las que toma el director en el relato de Raúl, las que propician esta imagen.

La percepción de los colaboradores en el estudio exploratorio sobre la calidad educativa de las IES, se realizó con la pregunta ¿Qué institución universitaria consideras te ofrece mayor calidad educativa? Con dos opciones “Públicas” o “Privadas” y espacio para justificar su opinión. Los resultados en este grupo de colaboradores se inclina hacia las primeras (59%). Las razones principales indican que en estas IES los costos son menores, ofrecen mejor calidad académica; la planta docente cuenta con mayor perfil y se actualiza de forma permanente, además de que un profesional de una IES pública consigue colocarse más rápidamente en la actividad laboral.

Estos atributos —salvo el de la colocación laboral— también son percibidas por quienes atribuyen una mejor calidad académica a la escuela privada, sin embargo, aparecen adicionadas a una mejor infraestructura y tecnología. Asimismo, indican que la calidad se asocia con el pago de la colegiatura —se entiende que al costo de las IES privadas—, por lo que el servicio es mejor, la planta docente tiene un mejor perfil y hay un mayor interés por los estudiantes.

Llama la atención que un grupo de registros indican que la calidad no depende de si la IES es pública o privada, sino del esfuerzo del estudiante o el esfuerzo de la planta docente. Esta opinión también aparece en los relatos autobiográficos, por ejemplo, Yumiko señala que

depende de qué escuelas está hablando, una escuela particular puede ser muy buena si en dado caso el alumno también es bueno, como una escuela pública puede ser muy buena si sus alumnos son buenos; también puede ser que la escuela particular hayan buenos maestros, pero si hay alumnos malos, definitivamente va a ser malo, y ya eso depende de cada quien, ya depende de cada uno. Un ejemplo, supongamos que estamos aquí en la UNACH y que tengo un maestro o una maestra que sea muy mala y que no aprenda, pero de mí depende, si yo le pongo más ganas y más empeño en esa materia, o si hago cuestionamientos al maestro; como también puedo decir que los maestros son flojos, nunca vienen a la clase y mejor para mi pasármela fuera del salón, eso depende de uno como persona.

Mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH

CIERRE

Hasta aquí se ha buscado describir la escenografía a la que llegan o en la que están ya insertos los más de 37 mil estudiantes que asisten de manera presencial a una IES de la región, en la que se han de observar los significantes y significados que algunos jóvenes universitarios construyen en su proyecto de vida.

De este apartado conviene puntualizar algunos asuntos, el primero y más importante es la función del contexto en el que una persona, un estudiante, asiste a cualquier de las IES de la región. Este contexto, comprende un amplio modelo cultural de uso en el que se definen, entre otras cuestiones, la idea de joven, de joven estudiante y de joven universitario (ideas que se discutirán en el siguiente capítulo), el papel de la familia, y de otros agentes que mueven o se mueven en el entramado situacional de la RegiónN.

Pero no se deben perder de vista las narrativas que en la RegiónN hacen circular las IES y que no siempre son construidas por las propias instituciones, ni percibidas de la misma manera por la sociedad, pero sí incorporadas por cada uno de sus actores, dentro de una lógica que recuerda a la rana que se cose poco a poco en el caso de agua al fuego. La idea actual de educación superior está plenamente condicionada por los factores económicos que se derivan de las políticas neoliberales. En ese contexto, pareciera que *todo está dicho* respecto al porqué un estudiante o un padre de familia selecciona una IES y no otra. En mi opinión, este punto de vista, ampliamente distribuido en la sociedad mexicana, solo consolida un pensamiento reaccionario y homogenizador, como el que la propia ideología neoliberal intenta instaurar como verdad hegemónica.

Las IES públicas de México buscaban ser congruentes con los principios constitucionales establecidos para la educación impartida por el Estado: laicidad, gratuidad, orientación hacia el fomento del nacionalismo, el progreso científico, la lucha “contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (Congreso de la Unión, 2013b). Y en ese tono, Federico Salazar Narváez, primer rector de la Universidad Autónoma de Chiapas, dijo en su discurso de inauguración:

La Universidad tiene una significación esencial en muchos aspectos, pero para una región como Chiapas, con un porcentaje muy elevado de población indígena y campesina, marginados del desarrollo social, cultural y económico, la Universidad debe convertirse en elemento activo de la problemática social, un organismo vivo que se compenetre de las circunstancias que rodean a la comunidad para poder ofrecer soluciones prácticas, reales, que ayuden a borrar las diferencias culturales entre los hombres y al mismo tiempo a propiciar el desarrollo económico (Salazar, 2010, p. 13).

Pero si en el papel, en la norma, este sentido de universidad y en general de educación superior es vigente, en la gestión diaria se ha transmutado a una práctica sin espíritu y quizás hasta sin la raza, donde la “conciencia de la necesidad de servir”, se está colocando en el sentido más económico de la moral neoliberal.¹⁸

La educación superior a nivel mundial vive una crisis que se está debatiendo en un campo en el que los ciudadanos hemos perdido muchas armas —ideológicas, simbólicas, filosóficas— que hacían posible gestionar lo local, como una forma de vida, sin caer en la paranoia de la mercantilización de la existencia. En este campo de juego, solo hay tres alternativas: a) buscar la inclusión —obviamente en la lógica del mercado; b) buscar sostenerse en la pobreza o c) caer en la exclusión. En este juego, las reglas, son reescritas a conveniencia de quien debe ganar y nunca perder.

En el pasado próximo, esas alternativas tenían alternativas y a decir verdad, la educación superior pública de México, se pensaba el vehículo lógico, insustituible para ello. Todavía en 2008 el rector de la UNAM, José Narro, decía:

Los gobiernos federal y estatal así como las empresas debieran aprovechar la capacidad y la infraestructura de las universidades y nuestras instituciones ser entendidas como componentes esenciales de esa economía del conocimiento y como poco pilares, como base para promover la innovación y la productividad... Nuestras instituciones por su parte deben, debemos, ayudar a resolver los rezagos del país. No nos toca resolverlos, sí podemos ayudar de muchas maneras a resolver el problema del analfabetismo, de la mortalidad infantil, de la inseguridad la pobreza, la desigualdad, corrupción, impunidad, y debemos ayudar a definir la agenda del país... (Narro, 2008, s/p).

Estas palabras sintetizan a la vez la propuesta y la protesta ante una serie de medidas que los gobiernos federal y estatal aludidos en el discurso, están implementando para responder a las medidas que a su vez son impuestas en el marco de los acuerdos internacionales. La educación pública y en especial la educación superior pública cada vez recibe menos recursos públicos, y con ello,

¹⁸ Es conocido el lema “Por mi raza hablará el espíritu” de la UNAM, y el de la UNACH “Por la conciencia de la necesidad de servir”. La alusión que hago es, obviamente al lema de la UNAM, que ha sido como el *modelo* de la universidad mexicana. Pero el lema de la UNACH no es menos ambicioso, aunque sí más endeble. Después de todo, ¿acaso en los embates que ponen en jaque nuestro ser nacional, no emana ese *espíritu* que enfrenta las afrentas? En cambio la conciencia de la necesidad de servir, bueno, la pura conciencia se pierde con cierta facilidad y con pocas premisas.

todo lo que hacen las IES públicas —investigación, docencia, vinculación, movilidad social, difusión de la cultura, etcétera— cada vez se retrae, se deja de hacer. Y las IES privadas, que son las que han ganado terreno, salvo muy pocas excepciones, ni hacen investigación, ni ofrecen alternativas culturales y su calidad siempre se puede poner en duda, pero son un buen negocio.

A precios constantes de 1999, el PIB generado por la educación superior privada (PIBESP) pasó de casi 5 mil 500 millones de pesos ese año a 15 mil 400 millones en 2009, un crecimiento acumulado de 181%, a una tasa media anual de 11%. La primera mitad de la década fue la mejor para el negocio pues creció 160%, mientras que de 2004 a 2009 creció tan sólo 8%. El crecimiento del PIBESP es mucho mayor que el PIB nacional, es decir, como clase de actividad económica resultó más productiva que el promedio general de la economía del país. En efecto, entre 1999 y 2009 el PIB nacional creció 73% a una tasa media anual de 5.7% (Álvarez, 2011, p. 21).

Esta retracción no solo se nota en la cuestión económica, es decir, en lo que se ha dejado de dar a las universidades públicas, también en lo que se les ha dejado de pedir que hagan, o mejor aún en lo que los políticos, autoridades, empresas, etcétera, evitan pedir a las universidades públicas. El mismo doctor Narro, hace este irónico reconocimiento, con motivo de la recepción del título doctor *honoris causa* por parte de la UNACH, en la ceremonia donde está presente el entonces gobernador de Chiapas Jaime Sabines Guerrero, quién dejó con una gran deuda al estado de Chiapas, y por la que hoy día, se han debido recortar muchos programas educativos:

Me da un enorme gusto saber que en nuestro país existe, cada vez en mayor medida, más comprensión y claridad sobre la importancia que tiene la educación superior para el desarrollo de la sociedad. Me da gusto percibir que en la sociedad en general, pero también en los poderes públicos y los líderes de opinión, existe la certeza de que la educación superior y, en caminos paralelos, la investigación y la innovación, son las vías por las que debe transitar el futuro de la nación [...] Nos toca a nosotros hacerles saber a quienes todavía no lo entienden, o reiterárselo a quienes sí lo saben, que la educación superior pública es una de las más redituables y benéficas inversiones que cualquier país puede hacer para lograr un desarrollo más acelerado y más equitativo [...] Es en las instituciones públicas de educación superior donde se lleva a efecto la mayor parte de la investigación que realiza el país, donde se forma la mayor parte de los jóvenes que alcanzan una licenciatura o un posgrado. Es en las instituciones públicas de educación superior, donde los jóvenes con menos ingresos pueden acceder al conocimiento, donde pueden elevar su vida y el de sus familias, donde pueden contribuir al desarrollo de su comunidad, de su región y de su país. Es en nuestras casas donde se cultiva la cultura, y donde se extienden los beneficios de ella. Es en la universidad pública donde tenemos la obligación de tutelar valores laicos fundamentales [...] La educación pública es, sin duda, la única opción de ascenso social para muchos jóvenes e integrantes de familias que tradicionalmente han estado excluidas (Narro, 2011, s/p).

Y sin embargo, estas funciones se pierden no solo por los recortes presupuestales, sino también porque las prioridades y la reglas del mercado, imponen procesos de gestión que llevan a los

agentes a ocuparse de una serie de cosas que distraen de las tareas importantes: certificaciones, evaluaciones, gestión de recursos para la operación normal, como de apoyos, etcétera. Sin olvidar que, hay que reconocerlo, las IES públicas también son el refugio de una serie de actores que trabajan en lógicas de corrupción e ineficiencia.

Ahora bien, en el contexto particular de la regiónN, las IES de financiamiento público, especialmente las dos universidades con mayor peso, la UNACH y la UNICACH, realizan sus funciones de docencia y de investigación, todavía con cierta autonomía y sin una presión tan fuerte de las reglas del mercado, aunque se han tenido que asumir algunas de ellas. La preocupación en realidad no está en lo que se hace como parte de sus funciones sustantivas, sino en los resultados sociales, y en particular, en un fenómeno que, como ha dicho Narro, no es que la universidad deba resolver, pero que sí debe ayudar a hacerlo, y es la egresión de muchos profesionales que, ni en la regiónN, ni en Chiapas y ni en México, pueden emplearse en labores acordes a su formación.

El mercado laboral en Chiapas realmente es muy cerrado y no requiere a muchos profesionales... o quizás sí, pero las pocas empresas, negocios y el servicio público se han encargado de que ello no sea así. Eso crea un problema de sobrecalificación para muchos puestos, y subcalificación para otros, debido a la calidad de formación de los egresados. Lo que se ha señalado respecto a los egresados de las Escuelas Normales, que tienen que competir no solo con egresados de otras Escuelas Normales y con pedagogos de las universidades públicas y privadas, sucede con otras carreras saturadas.

Así, la narrativa que distribuyen las IES en el espacio social, es una promesa que se vende al joven de bachillerato, y a la propia sociedad, que cuatro o cinco años después, cuando es egresado no ve cumplida, a excepción de que sea parte de la población que siempre se mantendrá incluida porque forma parte de un clan familiar o de un segmento de clase que garantiza su inmersión en la vida productiva, ya en el mercado chiapaneco, o en alguno externo a él. Así pues, el modelo neoliberal logra hacerse de los agentes necesarios para su reproducción: habrá profesionales formados —unos pocos y especializados en ello— para mandar a los muchos que, formados o no, solo servirán como servidumbre de ese mercado. Esta narrativa la expresan bien tres IES privadas en la regiónN y que han permeado en toda la sociedad, creo que mucho más de lo que podemos imaginar.

LA PROVIDENCIA Y EL LIBRE MERCADO: “ESPÍRITU EMPRENDEDOR CON SENTIDO HUMANO”

El tecnológico de Monterrey es una de las primeras instituciones privadas de educación superior de México. Su larga trayectoria de 70 años, atendiendo al segmento social que tiene los más altos ingresos, le ha llevado a consolidar un modelo de institución, cuyo núcleo curricular está centrado en el emprendimiento, es decir, en el desarrollo de la capacidad emprendedora de los sujetos, que en pocas palabras significa *tener tantas empresas como estudiantes que se han formado como emprendedores*.

Aunque no se tienen datos que nos pudieran indicar si esta filosofía institucional se ha conseguido, es cierto que los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado que ofertan (aún aquellos que pertenecen a las ciencias sociales y humanas) tienen un componente curricular (el área sello) que busca formar al estudiante en la filosofía del emprendimiento.

Ahora bien, el futuro estudiante del ITESM ¿qué debe entender del eslogan, “Espíritu emprendedor con sentido humano”? Obviando la cuestión del nivel económico necesario para sostener los estudios en esta IES, es claro que quiénes tienen posibilidad de hacerlo gozan de un capital (en la lógica bourdiana) en el que emprendimiento y sentido humano se definen bajo una norma específicamente neoliberal, ya que de otra forma ambos conceptos resultan hasta contradictorios.

Aunque esto se ha matizado en los últimos años, la empresa moderna lo que menos tiene es un atisbo de humanidad, si se entiende el término como una condición de equidad, democracia, seguridad, salud, entre otros atributos, a la que todos los seres humanos tienen derecho. Jornadas de trabajo agotadoras y mal pagadas, son apenas un atributo visible de la empresa moderna, luego, en el ITESM se ofrece al futuro emprendedor, formarlo en esa lógica de la empresa moderna, pero re—definiendo, seguramente la idea de la humanidad.

El sentido de humanidad no es claro en la propuesta publicitaria del ITESM, salvo por la idea de lugar, los “clientes” de esta institución son personas cuyo ingreso familiar está arriba de los 70 mil pesos mensuales, ello indica que

En el Tecnológico de Monterrey desarrollamos tu potencial profesional y humano porque te ofrecemos el nivel académico, los recursos y los programas académicos de excelencia (<http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Nosotros/>).

EL MUNDO EMPIEZA FUERA DE ESTE MUNDO

La Universidad del Valle de México, recurre a la idea de que la internacionalización de sus servicios educativos es garantía para “adquirir una visión global, muy valorada por las grandes empresas de hoy” (UVM, 2013). En este punto, entonces, habría que suponer que esta IES concibe a la educación superior como un recurso para preparar a los jóvenes para insertarse en las grandes empresas —que por supuesto siempre son internacionales. Para esta institución, sólo la internacionalización de la formación profesional permitiría obtener al estudiante una “visión global”, esto, a su vez se traduce

en tener acceso a muchas y variadas experiencias de internacionalización, en los que sus estudiantes pueden cursar uno o varios semestres en otros países, convivir con compañeros de otras nacionalidades, asistir a clases con docentes que imparten las materias en otros idiomas (UVM, 2013).

Por supuesto, la publicidad de esta IES no olvida recordar al usuario de la página del “liderazgo con el que cuenta la UVM en nuestro país”.

“CUNA DE LÍDERES”, EL LIDERAZGO COMO PROYECTO

El Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, fue la primera IES privada de capital chiapaneco. Inaugurada hacia 1980, hoy día es una institución que tiene infraestructura en varias ciudades del estado y oferta una fuerte cantidad de programas curriculares de licenciatura y posgrado.

A diferencia del Tec de Monterrey y de la UVM, el IESCH apuesta su operación en la facilidad de acceso a sus servicios, con un costo que busca a un segmento de población de clase media y media baja (NSE D, D+). Si bien su eslogan “Cuna de líderes”, es contundente, la filosofía que le acompaña, no lo es tanto:

Su oferta académica esta pensada acorde a las necesidades de la sociedad, por ello, para el IESCH la idea de Institución Educativa de Nivel Superior es inseparable de la vocación de formar personas con una visión del mundo, capaces de promover el desarrollo sustentable de los países con compromiso y responsabilidad social.

Su Compromiso Institucional tiene como aspecto central la importancia de la persona, del ser humano; es precisamente de este compromiso que se deriva su gran reto: “Concentrarse en satisfacer las necesidades de la Era del Conocimiento y en consecuencia, en las necesidades de sus alumnos como clientes directos de la educación.”(IESCH, 2014, s/p)

¿QUÉ ES EL FUTURO? CULTIVAMOS CON ESMERO TU FUTURO

El Centro de Estudios Profesionales de Chiapas, nació en 1990, y emergía como una alternativa de educación superior, especialmente por su ventajosa ubicación en el primer cuadro de la ciudad de Tuxtla y su avenida principal. De esa institución egresaron muchos profesionistas en diseño gráfico, arquitectura y derecho, y también se formaron en la práctica muchos docentes de esas carreras, que luego se incorporaron a las IES privadas existentes, a las que llegaron después y a las IES públicas. Era un semillero, en el auténtico sentido del término. Entre 1990 y 2000, esta institución ganó un gran prestigio y su crecimiento no se ponía en duda. La Balún Canán, como se le conocía coloquialmente, mostró que la educación superior privada podía ser un negocio, sin perder su objeto social, en este sentido también fue un modelo de IES.

En la historia de esta IES, el futuro fue una totalidad concreta y esa concreción era la que se buscaba cultivar. Sin embargo, esta idea de futuro, es decir, esa idea que llevó a la Balún Canán a ser muy importante en el concierto de la educación superior, nunca fue un programa contenido en su filosofía, solo fue, por decirlo así, un acto inspirado por las personas que integraban la sociedad civil que daba personalidad jurídica a la IES.

Hoy día, esta institución opera en números rojos, cuenta con una infraestructura que prácticamente no se usa, dada su matrícula y su futuro es totalmente incierto. Y es esta imagen la que se transmite a través de su comunicación social. El futuro, si es que vuelve a ser algo tangible, no es el que ofrece esta IES.

CAPÍTULO 4.

LOS JÓVENES EN LA REGIÓN UNIVERSITARIA TX

LOS JÓVENES DE/EN LA REGIÓN N. EL CONJUNTO

NO es difícil encontrar estudios que establecen una serie de tipologías, conceptos y descripciones alrededor de la juventud y de los jóvenes. Estoy en desacuerdo con algunas de ellas, por su tendencia a la estandarización de varios aspectos, pero difícilmente podría desacreditar su validez. En lugar de semejante aventura, y dado que este estudio, no puede sostenerse con el préstamo de ellas, he preferido dialogar con los jóvenes colaboradores, a través de sus relatos autobiográficos, y de ellos tener un panorama de su origen, trayectoria y proyecto de vida.

La idea de seguir esta ruta en realidad nació de una plática con Rebeca Meza, estudiante de la carrera de comunicación, durante las sesiones de asesoría de tesis. Ella me explicó, que algunas modalidades de educación media superior (EMS) en México, cuentan con un programa de detección de jóvenes propensos al fracaso escolar, que se apoya en una rubrica o cuestionario y el seguimiento de calificaciones escolares. Tal programa permite detectar a los estudiantes que por su comportamiento deben ser tratados en grupos de tutorio especial, desde los cuales puedan reorientar su proyecto de vida.

Este proceso es cuando menos absurdo, si se piensa desde la lógica que se crea, y dada la idea de juventud que está detrás de la escolarización. Tutorar a los jóvenes que según la norma se están comportando de manera tal que el fracaso escolar está en línea con su trayectoria de vida, es una acción escolar bien intencionada, pero poco respetuosa de la integridad de aquellos a los que declaramos jóvenes a una edad y adultos a otra. Y esa falta de respeto resulta hasta cínica cuando la gestión institucional preocupada por los jóvenes-en-rumbo-al-fracaso, los aísla —les pone una señal de cuidado con éstos— y les consigue a una prestadora de servicio social —la estudiante de comunicación que estaba asesorando en su tesis— para intervenir como *tutora especialista*. Es decir, la acción institucional tiende a sobre-determinar una serie de situaciones a las que no se responde con la misma intensidad, creando prácticas simulatorias.

Cuando le preguntaba a Rebeca, ¿quiénes eran los jóvenes que la escuela había metido a ese grupo especial?, ella no dudó en exponer una gran cantidad de datos que se derivan de las estadísticas

y *textos de no ficción*, como catalogan en las librerías a los libros de ciencias. Datos que ciertamente dicen cosas sobre las personas que están dentro de un rango de edad determinado, impuesto técnicamente. Pero esos no son los datos que emergen de los estudiantes-de-ese-grupo-especial. Así que, y debo decirlo así, la tarea que le impuse a Rebeca fue escribir en un diario de campo, todo lo que había conocido de cada uno de los jóvenes con los que trabajaba, y luego, completar el relato junto con ellos. Hasta que ambas partes, de forma individual y si era posible después grupal, dijeran algo como “sí, ésta, éste, soy yo”. Con ello, la angustiada e improvisada tutora, —“que no sabía cómo ayudar aquellos jóvenes”— no solo logró algo de calma, también puso en un campo de juego (¿la psicología educativa?), su propia estrategia de jugar (la comunicación). Ella no haría sesiones terapéuticas con cada joven, sino entrevistas. No estaría buscando profundizar en su *psi* que sino en su *praxis* y por supuesto, no les enseñaría a los jóvenes a hacer su proyecto de vida (entiéndase por tal, llenar una serie de test y formularios que se supone los orienta en su elección de carrera), sino promover con/en ellos una reflexión sobre su trayectoria de vida y algunas de las bifurcaciones que se podrían aparecer, en ruta hacia lo que sigue adelante, a través de una serie de actividades como la pintura, el baile, la lectura grupal, la fotografía, y algunas dinámicas de grupo.

Al hacerme la misma pregunta ¿quiénes son los jóvenes estudiantes de educación superior de la regiónN? Caí en la misma ruta que había seguido Rebeca para responderla: buscar en los datos duros, lo que se dice de este segmento de población. Por fortuna, todos aquellos insumos de corte interpretativo y las tensiones de la regiónN universitaria anotadas en el capítulo dos, descubren tantos vacíos que es posible construir en ellos, lo que el modelo cultural de uso no hace en su totalidad. Por otra parte, el enunciado *los jóvenes estudiantes de educación superior*, produce un profundo recorte de datos y de generalidades de lo que aquellas tensiones en la regiónN establecen como juventud. Considerando estos aspectos, y gracias a una serie de eventos que se conjugaron durante el desarrollo de esta investigación, decidí construir una respuesta amplia, que en conjunto describe las prácticas sociales dentro y fuera de la escuela, y que se alimenta no solo de los relatos autobiográficos y las entrevistas de mi muestra de colaboradores, incluye observaciones de otros estudios —especialmente del realizado por la Doctora Luisa Aurora Hernández en los grupos de discusión con jóvenes de bachillerato—, y las entrevistas grupales que el cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades, hizo a docentes de educación media superior.

Ahora bien, para fines de exposición, y con ello debe quedar muy claro, que ninguna descripción es suficiente para mostrar la gama de situaciones que definen a un conjunto de personas, los indicios que más adelante anoto, se han estructurado en tres grandes apartados: el *origen*, la *trayectoria de vida* y el *proyecto de vida*. Durante su lectura no se debe olvidar la nuestra pregunta de referencia: ¿quiénes son los estudiantes que convergen en la regiónN.

La ilustración 3 expone la relación entre estos elementos: la trayectoria de vida tiene un origen

Figura 3 Origen, trayectoria de vida y muerte



Fuente: elaboración propia

y un sentido que termina con la muerte. Esta trayectoria contiene una serie de otras trayectorias. Aquí solo destaca la escolar, que inicia en algún momento y termina en otro, igual que otras trayectorias como la profesional. Esta trayectoria de vida, su origen y la muerte no sucede en abstracto, sino en el transcurso de la historia social y del cosmos. Es posible que podamos prescindir de la *textura* que tiene la historia cósmica, pero no de la que tiene la historia social, especialmente porque cualquiera que sea la trayectoria de vida, esta se realiza en el conjunto de modelos culturales de uso donde transcurre la vida cotidiana¹.

EL ORIGEN²

El origen del joven —y en definitiva este origen siempre será social— tiene un componente socio-económico que no se puede obviar. El problema de este componente es que su teorización lo ha llevado a extremos en los que se pierden, por decirlo de alguna manera, las claves para entender

¹ Sin olvidar nunca el influjo que tienen las tensiones en la regiónN en la que se desarrolla esa vida cotidiana.

² En este trabajo origen no se refiere únicamente al lugar o territorio donde inicia un suceso. Este sentido ha sido ampliamente explotado en los estudios de movilidad y migración, que no es nuestro caso. Origen aquí implica no solo el lugar de nacimiento también su referencia temporal y otros aspectos que se explicitan a lo largo de este apartado.

muchos de los sucesos de la trayectoria y el proyecto de vida.³ Como se ha representado en la ilustración 3, el origen no es un *flash*, un punto que sucede, queda en el recuerdo y no vuela a tener injerencia en nuestra vida y en la de las demás personas. En general y objetivamente, el nacimiento para una persona es un suceso biológico, entre la concepción de la persona y su arribo al mundo, pero entre esos dos sucesos también se filtran y tienen un papel determinante —objetivante— en la persona por lo menos la historia social y el modelo cultural de uso. Esto lo señala muy bien una de las colaboradoras:

Es crucial que mencione desde mi nacimiento y mi infancia, porque hubo hechos de esta etapa, que formaron gran parte de mi carácter y personalidad. El núcleo familiar en el que me he desarrollado es un tanto complicado, pero no desconocido para mi generación [...] Fui concebida por padres muy jóvenes, de entre 16-18 años.

Mujer, estudiante de comunicación, UNACH

La *generación* de jóvenes, a la que refiere y pertenece la colaboradora, tiene la característica de tener por progenitores a personas jóvenes. Si bien, para la cultura chiapaneca rural esto es una normalidad cultural,⁴ en las zonas urbanas la cuestión tiene otras lecturas, es de hecho *una anormalidad* que está asociada al choque entre dos procesos culturales hasta cierto punto excluyentes: por un lado, una serie de instituciones que tratan de *educar* para la sexualidad y por otro, un conjunto de instituciones que están a favor de reprimirla. Cuando ninguna de las dos funciona y se produce un embarazo no deseado, aparecen en el concierto social, una serie de prácticas que en estricto sentido, solo parecen complicar la vida de todo mundo, porque trastocan la axiología y también, quizás con mucha intensidad, a personas concretas. Una de estas prácticas es el matrimonio forzado entre los dos jóvenes, en el que se suceden otro tipo de situaciones, como la que describe la misma colaboradora a continuación:

Como era de esperarse era difícil para ellos hacerse cargo de una pequeña. Durante los primeros ocho meses, mis padres vivían en casa de mi abuela paterna, los siguientes tres meses se mudaron [...] Con mis padres solía enfermarme demasiado, extrañaba a mi otra familia, por lo cual tuve que vivir compartida entre mis padres y la familia de mi padre, unos días aquí, otros meses allá.

³ Tal es el caso del concepto de capital cultural que autores como Casillas, Chain, and Jácome (2007), para operacionalizarlo en las investigaciones, terminan por asociarlo solo al nivel educativo de los padres de familia. No son los únicos, de hecho el indicador de Nivel Socio Económico (NSE) usado en el estudio exploratorio, para evaluar el capital humano, recurre al mismo principio. Ahora bien, cuando se utiliza como indicador, en el conjunto de los otros indicadores, la escolarización de alguno de los progenitores, parece suficiente para establecer el lugar que ocuparía la familia en relación al mercado, y especialmente al acceso a él, pero difícilmente aporta a la descripción fundamentada, elementos para comprender los significados que las poblaciones construyen alrededor de los diferentes componentes de su vida. Por eso es que no hay que pensar en que estos indicadores son *absolutos* y definitivos de la condición de vida de las personas.

⁴ Las y los jóvenes en zonas rurales tienden a establecer una familia a corta edad. Según los datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica de 1992 (INEGI, 1992), la primera unión con otras personas se registra en el 49.8% de los casos entre los 10 y los 24 años. De allí se desprenden una serie de comportamientos culturales en los que se pueden discutir las axiologías y deontologías del caso, pero que siempre tendrán algún sesgo de relativismo cultural. En el caso que aquí se comenta, la particularidad es que el relato pertenece a una joven que nace de un matrimonio entre jóvenes que además pertenecen a un modelo cultural urbano, donde se supone que aquellas prácticas rurales *normales* se perciben como primitivas en términos de las tensiones. Ahora bien, esto es un asunto simbólico, porque en términos de prácticas, la encuesta referida pero en relación las zonas urbanas, registró que la 32.9% de las primeras uniones corresponden a personas entre los 10 y los 24 años.

Por lo menos estuve así hasta que tuve que ingresar al preescolar, bendita institución, que hizo que parara un poco, mi primitiva forma de vivir.

Mujer, estudiante de comunicación. UNACH

En los orígenes de los colaboradores confluyen el cronos, el topos, los *atributos de los progenitores*, los *atributos heredados* por los progenitores o la familia, en el momento de nacer, los *atributos personales* que el colaborador se asigna como parte de ese origen y una serie de *sucesos acaecidos* en el contexto inmediato al colaborador en los años antecedentes a su primer ingreso a una escuela (esto implica un periodo de entre 3 y 5 años).

El cronos, topos y atributos de los progenitores en el origen, por muy obvio que sea, son aspectos inseparables. Los colaboradores tenían entre 17 y 22 años de edad cuando hicieron su relato autobiográfico o participaron en el estudio exploratorio, es decir, ellos nacieron entre los años de 1990 y 1995. En su mayoría nacieron en Chiapas. A partir del estudio exploratorio y de la revisión de los relatos autobiográficos, ahora sabemos que la mayor parte de ellos, nació en el municipio de Tuxtla Gutiérrez, otro grupo en localidades o cabeceras de prácticamente todos los municipios del estado, y una porción más pequeña de estudiantes no nació en Chiapas, ni son hijos de chiapanecos. De las mismas fuentes, se desprende que la mayor parte de los estudiantes nacieron y vivieron sus primeros años en una localidad urbana.⁵ Los que nacieron o vivieron en una localidad rural en sus primeros años de vida, expresan en sus relatos una serie de descripciones que nos recuerdan la vida en el campo, en cierto modo opuesta a la de la ciudad. El siguiente segmento, es un ejemplo de lo que se quiere decir aquí. Yani (mujer, estudiante de Comunicación, UNACH), vivió desde su nacimiento hasta la primaria en una ranchería cuyo dueño era su abuelo. Lo que nos cuenta aquí es un pequeño retrato de su vida en la ruralidad:

Una vez estábamos jugando mis primas y mis hermanas, de congelado,⁶ pues no vi que estaba cerca de un puente que ahí pasaba un arroyo, pero no estaba profundo, me caí y un primo que es de Tabasco me rescató. Pues la verdad, no me pasó nada grave, solo me fracturé las dos manos, y ya. Pero apenas salí a la carretera me recibe mi mamá y me pegó con sus chancas, y dijo “esto es para

⁵ Esta es una afirmación ambigua si no establezco el criterio para designar qué es lo urbano y qué no lo es. Dado que no se trata de abrir un debate al respecto, asumo la definición normativa que ofrece el INEGI, a saber: “una población se considera rural cuando tiene menos de 2 500 habitantes, mientras que la urbana es aquella donde viven más de 2 500 personas” (INEGI, 2014). Obviamente, esta condición de urbano o rural, oculta las prácticas sociales y sus entramados situacionales que están asociados, por ejemplo, a la vida campesina o a la industrial.

⁶ Este juego consiste básicamente en que los niños forman dos equipos. El escenario son generalmente dos o tres “bases” a las que los miembros de un equipo deben llegar sin que los miembros del otro los “congelen”, para lo cual basta con que se les toque en cualquier parte del cuerpo. Cuando el equipo opositor logra congelar a todo el equipo contrario, se cambian los roles y por tanto, los perseguidos ahora son perseguidores. La sencillez de este juego no reduce su diversión, ni su distribución en el espacio social, siempre que se cubran dos condiciones: primero, que exista en la localidad y en el barrio suficientes niñas y niños, de más o menos la misma edad, que además convivan entre ellos; esta condición no es arbitraria, dado que se trata de un juego comunitario de *contacto*, y por tanto es preferible que todos los jugadores se conozcan entre ellos lo suficiente para poder “perseguir” y tocar el cuerpo del otro. La segunda condición es que la *calle* donde se realice el juego no tenga tráfico constante de vehículos, vale decir, este en un juego de la calle donde viven la mayoría de las niñas y niños, y como las bases deben “colocarse” a suficiente distancia entre ellas, para correr entre una y otra, se requiere un espacio abierto, que pueda ser ocupado solo por los dos equipos en juego. En una localidad urbana estas dos condiciones se van perdiendo en la medida que aumenta el número de sus pobladores y la urbanización.

que se estén quietas y no sigan jugando” y también le pagaron a mis hermanas y mi tío a sus hijas. Pues me llevaron con un huesero para que me arreglara la mano, pero siento que me quedó débil. También una vez, no sé cuantos años tenía, estábamos jugando a escondidas, me subí a un fogón (donde hacen el fuego),⁷ y ahí me ven. Entonces mi hermana Mari dice “1, 2, 3 por Yani que está comiendo panela⁸ arriba del fogón” y yo enojada me bajé, piso mal y metí mi pie en una cubeta que teníamos ahí con ceniza, ay me ven pues toda quemada, del pie, la verdad no era cierto que estaba comiendo panela.

De los progenitores se pueden distinguir, en primer lugar el rasgo de la edad. En general son pocos los progenitores cuyo primer hijo lo hayan concebido después de los 20 años. Lo contrario es muy frecuente. Este rasgo encara una serie de prácticas culturales distintas en las zonas rurales que en las zonas urbanas. Ahora bien, el hecho de que los padres hayan concebido a su primer hijo antes de los 20 años, no necesariamente implica que los colaboradores en su origen hayan tenido progenitores jóvenes. Cuestión que se asocia también al rasgo de la configuración familiar del colaborador y que justamente es una de las que más se asocian con esas prácticas culturales rurales o urbanas. En este caso se pueden apreciar, primero las familias nucleares. Esta configuración tiende a ser de familias de cuatro a seis elementos y es mucho más común en los colaboradores que provienen de localidades rurales o suburbanas. El colaborador que proviene de una familia con este rasgo realiza un relato especialmente rico en detalles que se dan alrededor de ese ambiente rural, que no se pierden durante su trayecto de vida e incluso llega a formar parte de su proyecto de vida. Vale decir que en estas familias, los roles de los progenitores corresponden a dinámicas patriarcales, donde la figura paterna es la proveedora y nuclea muchas de las interacciones de la familia, y la madre generalmente se dedica a las labores de casa, y a cuidar a los hijos. Sin embargo, en Chiapas, en varias comunidades este rasgo es aparente, por que se da el caso de que en las familias el padre es el proveedor, pero no el que nuclea las interacciones, papel que lo ejerce la mujer. Las familias nucleares que se crearon o tienen su asiento de muchos años en zonas urbanas tienen una configuración diferente, con menos hijos y el rol del proveedor tiende a ser más compartido entre la madre y el padre.

Otra configuración son las familias nucleares que en los primeros años de vida del colaborador, se quedan sin uno de los progenitores, ya por separación, ya por muerte.

Mi papá se llama: José, mi madre se llama Emir quien me trajo al mundo a sus 27 años, quien se separó de mi papá por ser alcohólico.

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Mi padres se separaron cuando tenía 20 días de nacida, entonces mi mamá tenía que hacerse responsable por mi hermano y por mí, para tener una mejor atención y un mejor cuidado nos llevó con mis abuelos.

Mujer, estudiante de comunicación. UNACH

⁷ En las casas rurales, el fogón es el centro de la actividad familiar, allí se cocina y se come.

⁸ La panela o piloncillo, es el dulce que se elabora con melaza de caña.

Cuando yo era apenas un bebé de 8 meses mi padre y mi madre se divorciaron. Era demasiado pequeño y no recuerdo nada de la separación. Siempre he vivido con mi Mamá “Blanca Silvia” junto a mi único hermano “Daniel”; y hasta ahora no hay contacto alguno con mi papá mi papá.

Hombre, estudiante de comunicación. UNACH

En muchos de estos casos, los hijos quedan al cuidado de las madres y los abuelos maternos. En otros, con menor frecuencia son los padres, o mejor dicho, la pareja del padre o los abuelos paternos los que asumen el cuidado de los hijos. Ambos casos parecen presentarse tanto en zonas rurales como urbanas.

La última configuración reconocible son los colaboradores hijos únicos. Aquí la gama de casos es un poco extraña, debido al propio código con que se trata de describir este caso. Por ejemplo, en el origen el hijo o hija, convive con los dos progenitores y sus familiares cercanos. Los colaboradores que son hijos únicos coinciden en indicar la sobre atención y sobre protección a la que sus progenitores y familiares les prodigan. En el siguiente fragmento de un colaborador ha de notarse cómo esta condición de hijo único le lleva a presentarse:

Desde mi nacimiento en 1987, fue un año con muchas luchas para nuestro país México, ese año fue el año del presidente de México Carlos Salinas de Gortari, electo en 1988, un año también de grandes cambios, para muchos este presidente fue el villano de la película aunque para otros uno de los mejores presidentes de México, respecto a la economía de nuestro país. Ese mismo año en 32 países de nuestro planeta inician un frente común en la lucha contra el tabaquismo, además, la enfermedad del siglo el “sida” cada vez es más residente en varios países de todo el mundo. Como vemos, ese año fue un año de muchos problemas para el mundo como para nuestro país. Ese mismo año vienen más “problemas” para mis papás, es decir, tienen que comprar pañales, leche, chupones, toallitas, etcétera. Ese año “nace una estrella”, bueno pues, nazco yo. Si bien es cierto que cuando nací hubieron muchos problemas en el mundo y en nuestro país, para mis papas no fue este un problema como venia relatando, es más bien algo que ya venían planeando, desde muy pequeño fui un niño muy querido, también, mimado era hijo único y por eso era así un poco problemático.

Hombre, estudiante de comunicación. UNACH

Haciendo memoria nunca me gustó ir al kínder sobre todo por que era hija única, entonces la mayor atención de mis padres estaba puesta en mi, lloré la primera vez que llegué [al kínder] por que yo solo quería estar con mi mamá...

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

El siguiente es el fragmento de un hijo único cuyos progenitores mantienen una configuración familiar nuclear pero por sus trabajos parte del tiempo viven en lugares distintos, algo más o menos común en las zonas urbanas:

Nací el 03 de Octubre de 1990 en Tuxtla Gutiérrez, siendo el hijo único de una familia nuclear. La familia de mi madre era proveniente(sic) de Bochil y la de mi padre era de Tuxtla Gutiérrez, aunque la mayoría de su niñez mi padre vivió en Coita [Ocozocoautla]. Mi madre es profesora de educación especial y actualmente es supervisora de zona en Malpaso. Mi papá es medico especializado en la patología y a parte da clases de anatomía en la facultad de Odontología en la UNI-

CACH. En mi etapa de la lactancia estuve la mayoría del tiempo con mi madre. En esta etapa mi madre fue la que se encargó de mis cuidados y con mi padre casi no llegué a tener acercamiento.
Hombre, estudiante de pedagogía. UNACH

En otro caso, el colaborador es hijo único, pero sus progenitores entablan nuevas relaciones y de allí convive con uno de ellos, o con la familia de alguno de ellos. Uno de los relatos, que aquí no se puede referenciar, expone cómo una hija única, tiene *varios padrastros* y en cada caso *varios hermanastros*.

En estos casos, de nuevo, llama la atención el papel que llega a tener la familia más cercana a los colaboradores, en especial, los abuelos:

Mis primeras palabras y los primeros dibujos los realice al lado de mis abuelos, quienes me criaron desde que tenía meses de nacida. El primer dibujo que logré hacer o que tenía sentido fue un caballo el cual logré con la ayuda de mi abuelo.
Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Algunos relatos nos dejan ver cuál era la dinámica familiar en el origen del colaborador, en el fragmento que sigue, por ejemplo, se retrata una práctica cultural *típica* de los modelos patrilcales, en el que la mujer *tiene* que seguir al marido:

Nací en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Era una época muy rara pues mi papá se había ido a Veracruz para conseguir un buen empleo y como toda esposa mi mamá decidió seguirlo a unos meses después de que yo nací. Mi papá no quería que nos fuéramos aún, porque no tenía un lugar establecido para vivir y pues nos aventuramos. Estuvimos rentando en un cuarto pequeño, fue un tiempo donde la crisis estaba demasiado intensa, mientras mi padre conseguía empleo, mi madre no se acostumbraba a estar sola con mis dos hermanos y yo; la gente de Veracruz es muy amable, pero extrañaba a su familia, aunque estuviéramos pasando por momentos en donde el irse a vivir sin nada y cuando digo nada, me refiero a sin camas, estufa, refrigerador, etcétera, lo necesario, mi mamá nunca le dijo a su familia en las condiciones que estábamos, y eso de tener a tres niños pequeños fue un parte agua en la vida de mis padres por todo lo que implicaba, la comida y sustento para mis hermanos y para mí. Las cosas estaban tan complicadas que mi papá trabajaba de lo que podía y poco a poco nos sacó adelante. Con el paso de los años se empezaron a estabilizar las cosas ya vivíamos en un cuarto más grande y teníamos las cosas necesarias.
Mujer, estudiante de comunicación. UNACH

Otra colaboradora muestra uno de los modelos culturales más distribuidos en Chiapas, la tendencia del padre a preferir a los hijos:

Nací en Bochil, Chiapas el 09 de septiembre en 1994, mis padres son [...] ambos chiapanecos. Tengo hermanos, dos hombres y una mujer [...] todos mayores. Realmente mis padres solo querían tener tres hijos pero quizá accidentalmente me tuvieron. Según cuentan que, cuando mi mamá iba al doctor para que se hiciera ultrasonido salía que era varón y mi papá emocionado porque iba a tener otro hijo. Llegó el día y mi mamá tenía dolores, la internaron y nació. Llegaron los doctores y le dijeron a mi papá que había nacido una niña. Mi papá sorprendido porque según el yo era varón... pero de igual manera se alegró.
Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Un último rasgo de los progenitores es su *formación*. Con este término lo que se trata de indicar no es solo la escolaridad alcanzada, sino también la práctica de esa formación en el momento del origen del colaborador. Visto así, los progenitores de los colaboradores de nuestra muestra, tienen alguna preparación escolar, y además desempeñan un trabajo: son campesinos y *obreros* que suelen tener un rancho o parcela de tierra la cual trabajan; algunos de ellos no tienen estudios certificados, pero saben leer y escribir, otros llegan a tener algunos grados de primaria; son maestras y maestros de educación básica primaria y secundaria, educadoras, que ejercen su profesión en distintos niveles y jerarquías de la estructura educativa; algunos cuentan con licenciaturas, contadores, abogados, administradores, médicos; y los menos, cuentan con posgrados. Hay uno o dos parejas de progenitores que en el origen del colaborador eran estudiantes. Cabe decir que, la formación tiene un influjo más evidente durante el trayecto de vida que en el origen. En éste, son los atributos heredados y los personales los que parecen tener un mayor influjo en el trayecto y proyecto de vida.

Los *atributos heredados* son aquellos significantes anclados en la personalidad del colaborador, desde fuera de él, en su nacimiento y hasta su primera incursión en alguna escuela. Los atributos heredados más evidentes están dados por y en el propio modelo cultural del colaborador:

Hace 19 años en una comunidad indígena llamada Abasolo (*Luchubaltik*), municipio de Ocosingo, nació una niña con las siguientes características: cabello lacio y color negro, de piel morena y muy risueña. Conforme pasaron los días sus papás tuvieron que escoger el nombre que le iban a poner a sí que la nombraron Aidé. Además del nombre agregaron el apellido paterno... y el apellido materno... La pequeña creció en una casa muy humilde de padres que pertenecían a la comunidad indígena de los tzeltales, esto hace que careciera de muchas cosas que por la ocupación de sus papas no tenían el suficiente recurso económico para vivir en condiciones mejores. A lo largo de su infancia sufrió golpes y regaños de parte de sus papas, de manera que ella no pudo gozar su infancia como cualquier niña de su edad.

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

O por el simbolismo asociado la fecha de nacimiento, el signo zodiacal, el *santo* del día o el significado de los nombres:

Fue un bendito día, un 16 de febrero del año de 1991, cuando llegué a este mundo con el nombre de José Martín... mi primer nombre significa “Dios proveerá” y el segundo significa “Guerrero”, entonces uniendo los dos significa que Dios proveerá en este guerrero.

Hombre, estudiante de comunicación. UNACH

El segundo tipo de atributos heredados, se establecen por una acción o reacción de los progenitores, familiares o personas que interaccionaron con el colaborador en sus primeros años de vida:

Nací un 13 de diciembre de 1991 en la Ciudad de Arriaga Chiapas. Seguramente una fecha muy especial para mis padres [...] Pero ni tanto he porque, ahora que estoy grande mis hermanos me dicen la coladita, debe ser porque de los tres yo soy la última, la más chiquita.

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Cuentan mis padres que desde muy pequeño he sido alguien tranquilo y callado.
Hombre, estudiante de comunicación, UNACH

Por su parte, los *atributos personales*, son los significantes que el propio colaborador se ha impuesto como parte de ese origen. Es muy recurrente que quién los expresa, realmente los ha incorporado y resignificado a lo largo de su vida. En algunos el atributo personal es definitivamente un juego simbólico:

antes de nacer fui como una pequeña estrella y de ahí heredé todo, lo que soy ahora, o lo que pretendía hacer...

Mujer, estudiante de comunicación. UNACH

En otros, son parte de la narrativa que explica el *hoy soy así* por lo que sucedió en el origen. Estos atributos personales casi siempre están asociados al último nodo del origen, *los sucesos acaecidos* en los primeros años de vida. Estos a diferencia de los atributos, cuya sustancia es totalmente subjetiva, son sucesos objetivos que o bien afectaron directamente al colaborador, como una enfermedad, o que se dieron en el contexto de él y que inciden en el trayecto de vida posterior:

Crecí en un ambiente de armonía. Mi mami me platica que ella y mi papá me esperaban con mucha ilusión. Fui la consentida de mis abuelos paternos... A la edad de 3 años a mis papás les dieron una noticia que no esperaban, me diagnosticaron asma. En ese momento dejé de ser una niña sana ya que tenía cuidados rigurosos, gastos inesperados para mis papás, doloroso para mi.

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Los dos primeros años de mi vida fueron los más hermosos que he tenido, pero tenía que pasar una tragedia. A los dos años y medio tuve una perdida irreparable, tuve que despedirme de una persona tan maravillosa para mí, mi padre tuvo que partir y dejarnos en el abandono total...

Hombre, estudiante de comunicación. UNACH

ORIGEN NO ES DESTINO, PERO SÍ TRAYECTORIA Y PROYECTO DE VIDA

Es fácil establecer una tentadora relación entre las referencias al origen y la veracidad del relato, como una forma de explicar la totalidad de lo vivido. Esto sería equivalente a afirmar que la posición de la Luna y de Plutón, en octubre, nos marcará con el signo de escorpión y por tanto nos sucederán cosas que solo a los escorpiones les suceden por aquel evento.

Ningún hecho social se puede explicar solo por los eventos e interacciones objetivas y subjetivas reconocidos en el origen, y en consecuencia, *origen no es destino* si este lo aceptamos como una externalidad irrenunciable y al que todos iríamos independientemente de lo que hagamos para modificarlo.

A pesar de que varios de los colaboradores terminan su relato *dando gracias a dios*, y señalando el influjo que este dios tiene en su vida, ninguno la relata *como si hubiera un destino*. Es más acertado reconocer que los relatos muestran, debido a una capacidad de agencia y paciencia desarrollada en su trayectoria de vida, que han transcurrido en ella y pueden seguir hacia delante,

en algo que podemos denominar como proyecto de vida. Este concepto implica más un horizonte, es decir, una amplia línea de referencia que nos dice dónde estamos y hacia dónde se puede seguir, que un punto de llegada fijo e inamovible.

Solo saber el origen del estudiante, de ninguna manera asegura un conocimiento amplio de él, pero sí es un recurso para conocer las claves con las que narra su trayectoria de vida y, de alguna manera, da un boceto de su proyecto de vida. Un origen determinado —y aquí hablo de los elementos objetivos de ese origen— no tienen un efecto determinista sobre la vida total de los sujetos.

Esto es más evidente cuando se revisan los relatos autobiográficos. En este punto, vale decir que los trayectos de vida, que normalmente *sentimos* como una *línea recta* desde el origen hacia la muerte, realmente tendría una forma sinuosa, a veces retorcida, es decir, con regresos, altibajos, y de diferentes *tonos* en el trayecto. La sinuosidad del trayecto de vida nos remite a otro concepto, que lo intuimos mucho y hasta abusamos de él, pero realmente poco lo utilizamos en nuestra práctica cotidiana: la diversidad.

En efecto, la diversidad es un aspecto objetivo de la sociedad y ella es posible porque se correlaciona con el hecho de que cada proyecto de vida es único. Cuando se tiene una clase donde convergen estudiantes que sencillamente se pueden agrupar por género, edad, o intereses comunes, se renuncia *de facto* a la diversidad y también se niega la *unicidad*. Cualquier docente que se jacte de atender a la diversidad, tendría que demostrar que sabe manejar la unicidad de quienes convergen en su clase. La diversidad plantea la paradoja de reconocer lo que hace únicos a los individuos, para etiquetarlos y clasificarlos en *nuevas y mejores* formas de homogenizarlos, o para promover su emancipación. Esta paradoja que encarna un profundo asunto político, se ha resuelto desde el modelo hegemónico con el establecimiento de un sistema de selección (de inclusión y exclusión) a partir de *clases*, estigmas que ayuden a reproducir un modelo social asimétrico, sin importar el costo que este tenga sobre la totalidad.

El mundo sin la clave política, es al mismo tiempo único y diverso. Cualquiera que recuerde sus clases de biología caerá en la cuenta de que el sistema de clasificación de los seres vivos es un artilugio académico para poder nombrarlos, cada vez es más complejo por la cantidad de atributos que son necesarios para lograr una clasificación más precisa. Y sin embargo, cuando se observa, por ejemplo, un olivo, sabemos que lo es por el conjunto de características que comparte o no con árboles que están a su lado, y sin embargo, un olivo es *un olivo*. Cuestiones como la productividad, la calidad del fruto y todo lo demás, aparece cuando entra en el escenario la actividad humana.

Así pues, es la clave política con la que actuamos en el mundo lo que *enclasa* la realidad, no solo la biológica, sino también y principalmente, la social. Y esto es así porque las características que solemos observar de las personas, son aquellas que emergen como resultado de las claves de lectura que usamos en el proceso de contextualización de la realidad.

La unicidad entonces *no es eso* declaramos ver usando nuestra clave de lectura, sino todo aquello que dio forma a lo que vemos de él y que no depende de aquella. No somos únicos porque tengamos, ante las miradas de los demás, una serie de cosas que nos hacen distintos, sino porque nuestro trayecto de vida han sucedido cosas que allende del mero hecho de mantener la vida, han dibujado un sencillo *yo soy*, diferente al simple *nosotros somos*, que agrupamos por decisiones políticas y además aderezamos con una axiología y deontología siempre proclive a maximizar la asimetría impuesta en el modelo cultural de uso.

TRAYECTORIA DE VIDA

Una de las cosas que he aprendido del bonsaismo —la práctica de hacer bonsáis— es que, aún cuando el *educador del árbol* le guía por alguno de los modos posibles de crecer, a partir de las condiciones del terreno, viento, iluminación, clima y relación con el entorno, cada árbol adquirirá sus características únicas.

En general, y siguiendo a Berger y Luhman (2001, pp. 76-78) la vida humana desde su origen hasta la muerte transcurre bajo rutinas tan humanas como biológicas, rutinas que aprendemos en el seno de los modelos culturales en que vivimos. Sin embargo, si retomamos el principio de la mutación, habría que aceptar que no todo lo que sucede en nuestra vida son rutinas, o mejor aún, que en el curso de la vida rutinaria, suceden eventos, interacciones, transiciones y acontecimientos, que hacen que nuestra vida no se parezca a la de otro, incluso si el otro fuese mi gemelo. Así, conforme el concepto de realidad que se ha expuesto en este trabajo, es posible distinguir entre aquellas interacciones y eventos cíclicos e interacciones y eventos que son resultado del azar o de influjos específicos del actuar humano.

Una tradición científica, la sociometría, ha desarrollado una serie de parámetros para indicar que hay un *curso de vida*, que tiene fases y momentos específicos, a los que ha denominado como *eventos vitales*. Esta perspectiva teórica, también denominada *modelo normativo*, sostiene que

los roles adecuados a cada edad están regulados por las normas sociales. Las sociedades generan expectativas sociales, establecen una normatividad social acerca de la secuencia y momentos de ocurrencia de los eventos vitales que llevarán a la vida adulta. De esta manera, la transición a la vida adulta constituiría un periodo del curso de vida de los individuos que estaría moldeado por una serie de instituciones sociales: la escuela, la familia, el mercado de trabajo (Mora Salas y Oliveira, 2009, p. 270).

Sin embargo, como los mismos autores afirman

Con el avance de la investigación en diferentes sociedades han surgido críticas que llevaron a la flexibilización en la aplicación del modelo normativo de transición hacia la vida adulta. Se mostró que este proceso engloba aspectos socioculturales y en consecuencia puede diferir entre una sociedad y otra y al interior de una misma sociedad. El paso de la juventud a la vida adulta no

abarcaría los mismos eventos vitales, ni una misma secuencia y temporalidad de los eventos en diferentes contextos estructurales... de ahí la necesidad de investigar cómo se da este proceso en situaciones históricas particulares (*Idem*).

El uso de la etiqueta *trayecto de vida* busca establecer que además de la regulación social que incide en toda nuestra vida en forma de eventos vitales, hay muchos eventos e interacciones que *le dan forma y sentido* a la vida del sujeto y que no necesariamente son *regulares* en términos cronológicos, ni *rutinarios* en términos de la acción social.

Con esa distinción en mente, ahora se puede señalar que en el trayecto de vida, incluido el origen, las interacciones sociales son especialmente importantes, pero no todas las interacciones son modeladoras del agente y del paciente, ni tampoco lo hacen por sí mismas, sino asociadas a *eventos socialmente significativos*.

Las *interacciones socialmente significativas* han sido documentadas por Meza (2013) y esencialmente aluden al tipo de interacciones que tienen las personas, que modifican las trayectorias o los proyectos de vida, de uno de ellos o de ambos. Meza (2013) durante su intervención en los grupos de jóvenes de bachillerato, encontró que los cambios de comportamiento no solo se producen por una transición biológica *esperada*, sino que además opera una práctica social que condiciona esa transición. Adolescencia, quince años, “crisis de los cuarenta”, o de la “menopausia”, como eventos de transición que son biológicamente y socialmente *esperados*. Según este punto de vista, estas interacciones, que están ancladas en el modelo cultural, pueden actuar en un formato *formal* es decir bajo una serie de reglas, claves y axiología acorde con *la tradición* de la cultura –se espera que por ejemplo que los adultos sean más *ejemplares* con los adolescentes- o pueden tener un formato *informal*, por el que los adultos sean también ejemplares pero en el sentido de *modelos a copiar*.

En los relatos autobiográficos de la muestra de este estudio y las entrevistas realizadas a algunos de ellos, en efecto se pueden observar esas interacciones y eventos socialmente significativos, pero a diferencia de lo planteado por Meza, unos y otros pueden aparecer en cualquier momento de la trayectoria de vida. A manera de ejemplo, la siguiente historia:

Abraham nació en Tuxtla Gutiérrez en 1994. Sus padres son de la costa chiapaneca. Él con formación universitaria en administración de empresas, ella solo cuenta con la secundaria. Abraham es hijo único de esta relación. La trayectoria de vida de este joven está marcada por varios eventos, por ejemplo, la separación de sus padres cuando él tenía 6 años. El quedó con su mamá, un año. A partir del 2002 y hasta el 2012, vivió con papá, en la ciudad de Tapachula, luego se trasladaron a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En el último año (2012 a 2013), Abraham vive con su mamá o mejor dicho con una media hermana, hija de su mamá.

MVHC: ¿Has sufrido o no sientes haber sufrido por la separación de tus papás? ¿Cómo viviste ese proceso?

Abraham: No he sufrido. Lo viví como cualquiera que sus padres se separan de confusión primero por la edad de 6 años. Cuando se separaron se fue mi mamá, yo viví con mi padre. Conocí a su

pareja, bueno desde antes la conocía, cada sábado los miraba, y de ahí viví con ella y digamos, salíamos... recuerdo que una vez ya con su hija [se refiere a la hija de la nueva pareja del papá], fue a la clausura de primaria, y yo dije, “¡wow!, al fin, somos una familia” ya empecé a aceptarla. También conocí a la pareja de mi madre. Con él si no convivía muy bien porque, digamos me trataron... me decían como... me decía de cariño algo, así cosas pues, y yo decía, “qué se cree, para qué me va a decir algo”, pero con la de mi papá conviví y fue con la que viví más de 10 años. Con ella pues sí, si hay afecto.

El relato de Abraham nos da la ocasión para hacer notar que la configuración familiar en el origen del colaborador puede también cambiar en el trayecto de vida y a veces hacerlo, como ya lo hemos sugerido. Esas configuraciones familiares también están sujetas a las interacciones y eventos socialmente significativos, pero desde este punto de vista, algunas situaciones son muy frecuentes: la muerte, separación o divorcio de los progenitores, la muerte de familiares cercanos —especialmente los abuelos.

Desde la lógica formal del modelo cultural de uso, el rompimiento de una relación, es un comportamiento anómalo,⁹ y a pesar de que socialmente es reprochable, son eventos más bien comunes en la sociedad moderna. Eventos en los que participan varios agentes, se producen muchos eventos significativos, se modifican muchas trayectorias y a veces en diferentes épocas. Para Brenda su infancia no fue tan agradable

ya que era una niña con una familia muy separada, por lo que comencé a tener muchos problemas emocionales, porque desgraciada o afortunadamente mis papás se separaron y eso para mi fue un gran problema porque ya no contaba con el apoyo de mi padre.

Su mamá se encargó de sacar adelante a sus hijos:

Pero si necesitaba el calor de mi padre y no lo tuve. Cuando veía a mis amigos del kínder, en especial a una gran amiga llamada Alondra, que siempre estaba con su familia unida, me ponía a llorar porque era una tristeza para mí muy grande porque yo no tenía lo que ella sí. Recuerdo tanto los días que decía *quiero ver a mi papá* y hasta en las navidades yo le pedía a *santa* [Santa Claus] que me llevara mi papá aunque sea un ratito, porque mi mayor ilusión era verlo a pesar de que el nos había abandonado.

Sus abuelos maternos eran muy cercanos a Brenda, tanto que ella comenzó a llamar *papá* a su abuelo

porque él fue quien siempre vio por mi bienestar, que nunca me faltara nada y sobretodo el amor de un padre.

Al terminar la primaria, Brenda dice que comenzó

a vivir mi adolescencia que al igual no fue nada agradable. Aunque sé que siempre pedía a mi padre, al momento de tenerlo ya con nosotros, no me pareció ya que fueron tantos años de vivir sin él y que de la noche a la mañana llegara a nuestras vidas como si nada hubiese pasado, no fue bueno para mí porque no me sentía cómoda”.

⁹ Dice la biblia (Gateway, 2000) “⁶De esta manera, los que se casan ya no viven como dos personas separadas, sino como si fueran una sola. Por tanto, si Dios ha unido a un hombre y a una mujer, nadie debe separarlos”.

Con el tiempo, Brenda acepta la situación, incluso sus padres conciben un nuevo hermano que cambia la dinámica familiar, esto sucede por su paso por la secundaria.

Fue pasando el tiempo y logré entrar a la preparatoria, en la que entraba con tantas ilusiones, porque era mi mayor ilusión poder cursar mi preparatoria. Estaba tan emocionada [...] a punto de lograr mis sueños, a pesar de fue muy difícil entrar, pero no por mí, si no por que mi papá no quería permitirme, más bien no permitía que yo continuara con mis sueños; esa reacción que mi padre tenía era muy triste para mí porque él no quería verme superada y como una gran profesionista. A pesar de que mi madre me apoyaba siempre terminaban discutiendo por mi culpa y digo eso porque mi mamá trataba de hacer recapacitar mi papá pero por más que intentábamos no lo lográbamos. Fue una situación muy difícil, pero como mi abuelo me decía en esta vida todo es difícil pero nada imposible así que decidí no tomarlo en cuenta y gracias a dios con el apoyo de mi mamá y de mis abuelos logré cursar la preparatoria con mucho orgullo porque estaba donde realmente yo quería estar.

Las interacciones y los eventos sociales significativos como en el caso de Brenda se reflejan durante toda la trayectoria de vida y terminan por afectar el proyecto de vida. En este caso, por ejemplo, durante la preparatoria los padres de Brenda conciben otra hija, que pronto es diagnosticada con capacidades diferentes, es un evento socialmente significativo, en el que la vida de toda la familia cambia, y en el caso de Brenda su proyecto de futuro profesional. Aunque durante su narración no nos dice qué le hubiera gustado estudiar, es claro que esta nueva situación familiar, la cual narra de forma especialmente emocionada, la lleva a tomar una decisión: estudiar en la Escuela Normal de Educadoras. Aunque Brenda intenta entrar en esa institución, no acredita el examen, lo cual le desilusiona un poco, pero no se rinde y logra entrar a la carrera de Pedagogía de la UNACH.

Se pueden aislar interacciones y/o eventos socialmente significativos que no necesariamente inciden en la configuración familiar, pero sí en su dinámica. Los más frecuentes están asociados las enfermedades de los progenitores o familiares cercanos, pero que implican directamente al colaborador, como en el caso de Brenda, y los casos en que la enfermedad la padece el propio colaborador.

Josefina nació en 1993 en la ciudad de Villaflores, siendo “una bebé muy sana e inquieta”. Como hija única, lleva una vida normal. Destaca el apoyo de su mamá en todas estas etapas de su vida

siempre muy pendiente de mi aprendizaje pude cursar primer grado de primaria... otra de las cosas que me ayudó es que a los seis años empecé a asistir a clases de basquetbol, donde el entrenador me recordaba y enseñaba a cumplir con las tareas y la escuela, ya que si se enteraba de que iba mal o no cumplía, a parte de llamarme la atención, perdía mi lugar en el equipo.

Gracias al basquetbol formó parte de la selección de Chiapas, con la pudo asistir a varios torneos nacionales:

Me tocó viajar a Cancún, Veracruz, Querétaro, México, Puebla, Chetumal, Tijuana, entre otros. Estos viajes afectaron un poco mi etapa como estudiante en la secundaria ya que no asistía a cla-

ses y me atrasaba con las tareas. Tuve que aprender a organizar mis cosas. Ya en el bachillerato participaba en actividades deportivas y hasta culturales pero siempre fui una alumna imperativa y si algo de algún profesor no me gustaba pues no me quedaba callada.

Esta dedicación a sus estudios y actividades cambió hacia el cuarto semestre de la preparatoria, ya que “

empecé a dejar de asistir a la escuela, no porque quisiera sí no por que empecé enferma... los doctores no encontraban qué era lo que mi cuerpo tenía. Asistía cuando me sentía un poco bien, pero llegó un momento en el que ya no pude, ya que no podía caminar ni mover partes de mi cuerpo. El solo tratar de escribir se me hacia todo un sufrimiento ya que los dolores eran insoportables. No podía moverme de la cama, me bañaban, me daban de comer como a un bebé. Habían noches en las que mi mamá se recostaba para hablarme durante toda la noche debido a que habían momentos que dejaba de respirar”. Es una etapa en la que padres, maestros y amigos la apoyaron para que continuara con su escuela. Finalmente, los doctores diagnosticaron a Josefina “artritis, una enfermedad que no es curable”.

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

RESILIENCIA DEL AGENTE - PACIENTE

Ya antes afirmé que la trayectoria de vida lejos de ser una línea recta, tiene exactamente una forma retorcida, de altibajos, avances, retrocesos, etcétera, y he indicado cómo las interacciones y eventos socialmente significativos, crean modificaciones en la trayectoria y en proyecto de vida de los agentes, de las familias y en algunos casos hasta en las comunidades. Para demostrar estos aspectos he *aislado* en la narración los fragmentos que nos señalan tales eventos e interacciones. Este es un procedimiento metodológico, pero no necesariamente correcto si se quiere comprender *la ecología* que se erige en la vida de cualquiera de nosotros.

En efecto, los relatos tomados en su totalidad, revelan esa ecología en la que contexto, interacciones y sucesos, *incluyendo* los que hemos denominado como cíclicos, forman parte, son resultado y propician en la unicidad del agente, procesos de resiliencia, aderezados con la movilización del capital social.

Dicho de otro modo, en esta muestra de colaboradores de la regiónN no hay trayectoria de vida en la que no se manifieste el proceso resiliente del agente, es decir, su capacidad para afrontar eventos e interacciones socialmente significativas y salir de ellos con una configuración igual o distinta a la que tenía de esos eventos, con la consecuente variación en el capital social. La resiliencia es un constructo que hoy día parece contar con una gran cantidad de seguidores y aunque el núcleo teórico principal se ancla en la psicología, hay ya una amplia investigación interdisciplinaria que ha demostrado su capacidad explicativa más allá de lo puramente psicológico. El trabajo de Silas (2009) realizado en comunidades marginadas de México, es una muestra de ello.

En confirmación a sus hallazgos, pero llevándolos al plano de las zonas urbanas e incluso a jóvenes que no se podrían catalogar como *marginados*, la resiliencia es un proceso que acompaña

a todas las personas durante toda su vida, pero los resultados, incluso en términos de capital social, no siempre comportan una *ganancia*, sino también y en el sentido más primitivo del termino, un *rebote* hacia condiciones previas o menos ventajosas.

La resiliencia y la movilidad del capital social es un fenómeno complejo en la medida que está íntimamente asociado a la unicidad del agente. A veces este agente será solo el colaborador y toda su circunstancia, a veces lo será la familia, por supuesto, colaborador incluido. Pero en ambos casos, resiliencia y capital social solo operan bajo las reglas impuestas del modelo cultural de uso y de las prácticas hegemónicas y política que envuelven al modelo. Así aunque la resiliencia sea positiva y conlleve un aumento importante en el capital social del agente, este se mantendrá en los límites de clase, impuestos desde su exterioridad. Esto será una camisa de fuerza hasta que las instituciones hegemónicas y el mercado mismo lo permitan y el agente incorpore esas reglas y esté dispuesto a llevar sus capitales y procesos resilientes en el campo de juego de *esa clase*.

La forma de las trayectorias de vida, tomando como base la resiliencia y el movimiento del capital social, puede darnos la ocasión de crear una tipología que nos recuerde el extraño zoológico de Borges (2011, p. 203):

Los que han sido felices;
Los que buscan salvar al mundo
Los que buscan ser salvados del mundo
Los que tienen cargos de culpa
Los que han trabajado toda su vida
Los no les queda más remedio
Los que ya remediaron lo que no tenía remedio
Los que el remedio les llegó del cielo
Los que buscaron el remedio
Los que no saben porque o como han llegado hasta aquí
Los que saben muy bien porqué han venido y hasta donde quieren llegar
Los que están porque les dijeron que allí debían estar
Los que se opusieron a estar donde les decían que debían estar

TRAYECTORIA ESCOLAR

Con lo dicho hasta aquí debería quedar claro que cualquier docente que se jacte de conocer a sus estudiantes, solo estaría remitiéndose a una serie de rasgos muy generales, incluso mucho más de los que se podrían encontrar en la literatura científica. Por experiencia propia, muy pocos docentes buscan conocer a los estudiantes desde sus relatos autobiográficos. Si entre el docente y el estudiante hay una asimetría fundamental, a medida que el nivel escolar aumenta, ésta se amplía y también el nivel de conocimiento al que accede el docente respecto a los estudiantes. Así, una educadora no tendrá problema de reconocer y tener una fuerte cercanía a sus párvulos. Esto se

reflejará casi de manera invariable en un reconocimiento por parte de ellos hacia sus maestras y ellas casi nunca desconocerán el origen y algo de la trayectoria de vida de los párvulos.

Esta condición se mantiene, en México, más o menos hasta el segundo o tercer grado de primaria. Los cambios que reportan los colaboradores, en este punto no solo tiene relación con los contenidos, sino también con el trato del maestro. De hecho, he codificado un nodo con el nombre simple de “cuarto año”, debido a que, justo en este grado de primaria se presentan los más curiosos, y en algunos casos, graves eventos e interacciones socialmente significativos en el trayecto escolar, por ejemplo:

logré pasara a cuarto año. En este año me impartió clases un maestro llamado Jorge, era algo estricto; no sé porque agarraba mis cosas sin permiso, mi mamá siempre me preparaba desayuno para llevar y agua, porque no le gustaba que desayunara en la escuela, entonces este maestro, sin decir nada se acercaba y bebía mi agua, y como siempre fui tranquila nunca le reclamé por miedo a que me castigara, y ya después de unos meses le dije a mi mamá y ya ella hablo con él y desde ese día dejó de hacerlo.

Mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH

Pensé que todo sería tan dulce y bello en la primaria lo peor fue que después de los tres años al entrar al cuarto grado nos cambiaron a la maestra que si fuera por mi nunca más quisiera acordarme de ella pero como olvidar su nombre Elvira fue la peor maestra que le puede tocar a un niño y no entiendo como existen maestros como ella

Mujer, estudiante de comunicación, UNACH

Ya en bachillerato, la asimetría docente-colaborador es muy grande, y el conocimiento se reduce a su apellido, aunque en muchos otros, solo será el número de lista. A pesar de que en sus relatos autobiográficos los colaboradores expresan agradecimiento hacia sus docentes, amigos y familia, lo que es más cierto, es la profunda soledad en la que se encuentran.

En otro aspecto del trayecto escolar, y sin olvidar lo que hasta aquí se ha escrito, en el conjunto de relatos se pueden diferenciar a aquellos colaboradores que su paso por el sistema educativo es *típicamente lineal*,¹⁰ o bien, presenta algo que se ha denominado como *nomadismo escolar*. Este último hace referencia a la *movilidad atípica* de las personas dentro de su trayectoria de vida por su paso por la escuela y que deriva de tres situaciones más o menos frecuentes:

- a) La movilidad de los padres de familia por razones laborales, o asociadas a problemas de seguridad social –enfermedades de los progenitores, de algún familiar o del propio colaborador.

¹⁰ En México una trayectoria escolar hasta la educación superior *típicamente lineal* equivaldría a cursar a partir de los tres años de edad, tres años de preescolar, seis años de primaria, tres años de secundaria, dos o tres años de bachillerato, en cada caso, en una sola escuela y más o menos en la misma zona territorial. Los datos que se han obtenido muestran que los casos de trayectorias típicamente lineales son más bien poco típicas. La importancia de este dato estriba en que parece haber un cierto consenso, no necesariamente escrito, pero sí sustentado en que una trayectoria escolar lineal, responde convenientemente al *desarrollo cognitivo natural* de la persona, y quién vive esa trayectoria lineal consigue o logra un mejor desarrollo cognitivo y social, dado que *esto sucederá en el periodo de su etapa de madurez*. Los datos que emergen de este estudio cuestionan este consenso.

- b) La disolución o ruptura de lazos en la familia nuclear.
- c) Por los comportamientos –culturales, sociales, individuales- inherentes a los colaboradores.

Respecto al nomadismo escolar, tal y como se observa aquí, no parece ser un campo de estudio consolidado en México, ni en el mundo¹¹ y por supuesto este trabajo no es el sitio para siquiera inaugurar, pero es claro que es un fenómeno presente en las trayectorias de vida de muchos jóvenes estudiantes y realmente sabemos muy poco de sus repercusiones en su *vida total*. La emergencia de esta movilidad o no, en cambio si es de interés para las significaciones que adquiere la educación superior en el proyecto de vida del agente, como se mostrará en el capítulo siguiente. Por otra parte, el que la trayectoria escolar se muestre como lineal o como nomadista nos dice cómo actúan los procesos resilientes y la movilidad de los capitales –en particular el incorporado y el institucionalizado- del agente.

PROYECTO DE VIDA

Todavía más desconocido, incluso a veces hasta para el propio colaborador, es su proyecto de vida. En general, *proyecto de vida* refiere a las posibilidades de realizar una acción futura, con alguna conciencia de ello. Esta definición, sin embargo, adquiere connotaciones diferentes según la escuela filosófica, el campo científico o ideológico en el que se use, y que inciden en su orientación y en el concepto de hombre que supone.

Los conceptos de *proyecto de vida*, en función de su orientación, pueden ser:

- a) Preescriptivos (normativos o instructivos de la acción), que son los más comunes hoy día en las intervenciones terapéuticas o las relacionadas con el tutores y la orientación vocacional. Se fundamenta en *el deber ser* y/o en *el solo-puede-ser* instituido en un sistema axiológico -hegemónico o emancipatorio.
- b) Argumentativos, por los que el proyecto de vida refiere a un conjunto de atributos de la posible acción futura. Esta orientación, menos frecuente se relaciona con aquellas tradiciones del pensamiento de carácter emancipatorio en las que se asume a la realidad como dinámica y holística. En este sentido Dussel (2011) afirma que:

El ser humano, en realidad, no está rodeado de cosas y entes independientes, autónomos. Las cosas y entes que constituyen su entorno son mediaciones, posibilidades. Cuando el ser humano obra, lo hace por un proyecto. Ese proyecto determina las posibilidades, las inmediaciones para su realización. Es decir, el ser humano está como asediado por decisiones a tomar caminos que se abren y se cierran (p. 75).

- c) En función del concepto de hombre que supone la connotación del proyecto de vida se pueden distinguir tres supuestos:

¹¹ Al respecto vale revisar la tesis de Sanclemente (2008), en la que señala el estado del arte en Chile. En México no se localizó ningún trabajo al respecto.

- i) El supuesto de que la esencia antecede a la existencia del hombre, por lo que está dotado de capacidades para atender o realizar proyectos de vida, igualmente predeterminados. En este caso las posibilidades de acción futura están limitados a un menú de opciones que se impone de forma implícita o explícita desde una exterioridad subjetivada o tácita, tal que “en numerosos trabajos se sostiene que en los sectores populares prevalecen pautas de socialización tradicionales que privilegian a la maternidad como proyecto de vida para las mujeres (Clement, 2011).
- ii) El supuesto de que es la existencia la que antecede a la esencia del hombre, que entre otras cosas, implica la capacidad de autoproyectarse de forma ilimitada. Este sentido fue difundido por el existencialismo de Sartre, aunque coincido con Abbagnano en que dicha capacidad “nunca ha sido tan exaltada con tanta elocuencia y con tanto confiado optimismo... [como en el texto] *De hominis dignitae* de Pico della Mirandola:

No te he dado ¡Oh Adán! -hace decir Pico a Dios- ni un puesto determinado ni un aspecto propio, ni prerrogativa alguna, porque tal puesto, tal aspecto, las prerrogativas que tu deseas, todo conforme a tu voto y tu consejo, los obtengas y conserves. La naturaleza limitada de los demás está contenida dentro de las leyes por mi descritas. Tu las determinarás, sin estar constreñido por barrera alguna, según tu arbitro, a cuya potestad te entregas. Te puse en medio del mundo para que tu escogieras todo lo que de mejor se encuentra en el mundo. No te he hecho ni celestial, ni terreno, ni mortal ni inmortal, para que, por ti mismo casi libre y artífice soberano, te plasmaras y te esculpieras en la forma que eligieras. Podrás degenerar en las cosas inferiores, podrás, conforme con tu querer, regenerarte en las cosas superiores que son divinas (2000, p. 625).
- iii) El supuesto dual, por el que se acepta que hay un conjunto de aspectos del hombre que en efecto son anteriores a su existencia, y al mismo tiempo no son toda su esencia. En este supuesto, la moderna biología y más precisamente la genética, ha presentado argumentos que implican que la existencia de la vida no puede sostenerse sin reconocer que una parte de su esencia la precede, y otra se construye. Este argumento, difundido por Jacques Monod (1985), ya en el aspecto filosófico, concibe a los seres vivos - por tanto al hombre- con un *performance* (ejecución conseguida) cuya característica incluye la capacidad de crear otros proyectos para conseguir otros *performances*.

En esta investigación, se retoma el concepto de *proyecto de vida* expresado por Franco y Pérez (2009), a saber:

...campo que integra tiempo (su tensión pasado - futuro), identidad (el yo en relación con los otros), espacio (territorial, social y la tensión local - global), subjetividad y las acciones del sujeto, frente a las estructuras sociales. Los sueños, deseos y formulaciones de un futuro del sujeto frente a las posibilidades de hacerlos realidad en la cotidianidad, donde tiene lugar la vida del sujeto (p. 422).

Ahora bien, en mi opinión, es necesario conceder que el nivel de conciencia que el sujeto tiene respecto al proyecto de vida por el que transcurre o construye indica la carga prescriptiva o argumentativa que adquiere dicho proyecto y señala el supuesto que transversaliza al propio sujeto. Quizás, y solo como préstamo momentáneo, el concepto de *locus de control* sea apropiado para indicar estas dos aspectos.

Por ello es que se puede preguntar indistintamente al sujeto ¿cuál ha sido su proyecto de vida? ¿Qué proyecto de vida tiene? ¿Cuál será su proyecto de vida? Con lo que se estaría explorando, en el primer caso, por los influjos externos e internos que podrían explicar sus *performances*; las decisiones e influjos que están presentes en su actual *performance*; o las posibilidades que cree poner en juego para lograr un *performance* a futuro.

Por supuesto, se puede hacer las mismas preguntas a la exterioridad del sujeto, de tal manera que es factible comprender qué proyecto de vida está en juego para uno o varios sujetos, desde por ejemplo, la familia, la comunidad, la sociedad, la nación, el mundo, en relación a los movimientos de toda la realidad.

Cabe decir que en la sociedad actual, se mueven e instituyen muchos proyectos -de nación, económicos, políticos, estéticos- que en la juventud tienen especial incidencia, por ser una etapa de transiciones en varios sentidos y sobre varios aspectos, según la edad y el modelo cultural de uso en el que se observe. En general, en esta etapa el joven empieza o ya consolida su autonomía, cuenta con una formación que le permite transcurrir y experimentar espacios, procesos y nuevas reglas; además tiene energía, ideas -algunas prescritas, otras innovadoras- y expectativas para reproducir y modificar las posibilidades futuras. Pero también en el joven confluyen tensiones de la vida cotidiana y del mundo, que no siempre forman parte de sus creencias y aspiraciones, o forman parte de ellas como impostas. En efecto, el joven que recién ingresa a una institución de educación superior, vive esta tensión y transición bajo la fragilidad de una serie de situaciones que en algunos casos alteran su presente, pero en otros sus posibilidades futuras. Aquí se está pensando en el joven que en su trayectoria de vida, ha pasado por una serie de instituciones y procesos, a veces violentos a veces placenteros, que confluyen en el ingreso al nivel de educación superior y a espacios sociales, físicos o virtuales, que están cargados simbólicamente, por lo que su imaginario ha construido, a partir de lo que el imaginario social e institucional también ha construido y reproducido, y que además, consciente o no, forma parte de su proyecto de vida.

LO QUE NO SABEMOS DE LOS ESTUDIANTES

En un apretado resumen de los hallazgos respecto a quiénes son los colaboradores que asisten a una IES de la regiónN, se puede decir lo siguiente:

- Tienen una edad entre quince y dieciocho años.
- En esta muestra hubo más mujeres que varones, cuestión que se corresponde con las estadísticas del ciclo escolar para la región, que confirmó una mayor matrícula de mujeres en el subsistema.
- Los jóvenes que aspiran a una IES de la regiónN, además de no estar entre la numerosa población en rezago educativo, deben tener un *ingreso familiar* suficiente para sostener su

movilidad (de nivel educativo y/o de territorio), y su gasto familiar y contar con padres cuya escolaridad no sea muy baja.

- En estos últimos dos aspectos, el estudio exploratorio revela que los niveles socio económicos (NSE) medio a alto (NSE=C-, C, C+ y AB) son los más frecuentes entre los jóvenes estudiantes. En estos NSE la escolaridad de los padres es de por lo menos algún grado de preparatoria, pero *el componente escolar virtuoso*, es decir, el que nuclea la posibilidad de llegar hasta una IES, es que uno de los progenitores tenga la licenciatura.
- Ahora bien, el mismo estudio revela que hay un pequeño grupo de jóvenes, cuyos NSE son bajos (D+ y D), lo que significa, entre otras cosas que, su ingreso familiar es muy bajo, viven en condiciones de seguridad social precarias y la escolaridad de los padres cuenta con algunos grados de educación básica (primaria o secundaria). La pregunta que surgió es si este grupo, que está mucho más cercano a la exclusión escolar, tiene posibilidad real de continuar los estudios y de ser así, ¿cómo lo hacen? Cómo se verá más adelante la respuesta la encontramos en las narraciones autobiográficas.
- La misma base de datos nos indica que no todos los estudiantes que aspiran a la educación superior la quieren cursar en esta regiónN y/o en la entidad, una pequeña porción de jóvenes ha puesto la mira en otras ciudades como el Distrito Federal, Monterrey y Guadalajara.

Ahora bien, generalmente los reportes de investigación anotan lo que se logró saber del objeto de estudio, después de todo para eso se investiga. Pero para ciertos procesos de conocimiento de la realidad en ocasiones es mejor hablar de lo que no logramos saber de la misma, porque ello muestra caminos, arroja anzuelos, establece nuevas rutas en el campo de la investigación educativa, y en cualquier otro campo del conocimiento.¹²

En mi caso, durante muchos años he tenido como foco de mi interés al estudiante. Inicialmente este interés estaba vinculado a mi trabajo en Educación de Adultos y en diversas ocasiones tuve discusiones relacionadas con la forma en que las instituciones miran al estudiante adulto, al poco interés que tienen por él, especialmente si está nominalmente en rezago educativo. Es una paradoja, pero en México tenemos los mejores modelos educativos para atender en analfabetismo y la educación básica, y sin embargo, la atención de este rezago es un barril sin fondo, debido a *que no sabemos quiénes son los sujetos a los que debemos atender en educación de adultos*.

Pero no solo en educación de adultos se produce este desconocimiento.¹³ Existen muchos programas que buscan elevar la calidad de la educación, pero la mayoría no tienen de manera directa como foco de atención al alumno o al estudiante. Ejemplos de ello se pueden tomar de cualquiera

¹² Este tipo de trabajos no es nuevo. El Fondo de Cultura Económica, editó en México, hace muchos años *La enciclopedia de la ignorancia*, y con el mismo nombre la editorial Destino, publicó en el 2008, un texto que, como el primero, muestra lo valioso que es expresar, de forma científica, todo lo que no sabemos sobre nuestro trabajo y campo de investigación.

¹³ Los términos hay que leerlos tal y como se han escrito. Los procesos hegemónicos entre sus tareas tienen que producir desconocimiento de las personas –es decir producir su *no conocimiento*, invisibilizar al agente, ocultar la unicidad.

de nuestras realidades cercanas. La reforma educativa que se aprobó durante el año 2013 y que paralizó el sistema educativo en varios estados de México, no menciona en ningún momento a los alumnos o a los estudiantes, es decir, se busca mejorar la calidad, pero los sujetos beneficiarios no son objeto de ello.

Guzmán y Saucedo (2005), en su comentario sobre el estado de conocimiento relacionado con la “investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)” señalan que

En el estado de conocimiento que correspondió al periodo 1982-1992 se señalaba la ausencia de investigaciones que tomaran como centro de interés al alumno y se afirmaba, retomando a Granja, que “el alumno no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio, como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución” (p. 641).

Según estas autoras, diez años después, de manera incipiente, ya “podemos afirmar que los alumnos y estudiantes conforman ya un campo de estudio” (*Idem*) y diez años después, en el último estado de conocimiento que presentó el COMIE a fines del año pasado, las mismas autoras indican que entre 2002 y 2012 este campo se fortaleció, hubo una mayor diversificación temática, entre otras afirmaciones optimistas.

A pesar de ese optimismo, lo que quiero expresar aquí es que en México ignoramos mucho y muchas cosas sobre las personas a las que dedicamos grandes aparatos institucionales para su educación. Estoy convencido que sabemos muy poco de ellos y que esta insuficiencia de información abona la ineficiencia de nuestro sistema educativo, y también la degradación cultural... Lo que esto pueda significar para cada uno de ustedes.

Mi pequeña enciclopedia de la ignorancia sobre los estudiantes tiene su origen en este interés personal, pero también en la información que no he logrado obtener y que creo importante para comprender los significados que estos sujetos atribuyen a la universidad en su proyecto de vida. Por lo pronto, pienso en tres preguntas generales, a saber:

- ¿De quienes hablamos cuando nos referimos a los alumnos y estudiantes?
- ¿De dónde vienen los estudiantes?
- ¿Dónde viven los estudiantes?

¿DE QUIÉNES HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LOS ALUMNOS Y ESTUDIANTES?

Debo señalar que desde hace algunos años distingo entre alumnos y estudiantes porque me parece que se trata de dos estadios, dos condiciones completamente diferentes. De hecho el origen etimológico de las palabras alumno y estudiante lo único que nos deja claro es que *unos y otros no son lo mismo*.

Estudiar, se deriva de la palabra *studium*, que significa aplicarse, hacer algo con celo, poner cuidado en alguna acción. En esa lógica, estudiante refiere al que ejecuta la acción de estudiar, es decir, el que se aplica, el que hace algo con celo, el que pone cuidado en alguna acción.

Alumno viene de latín *alumnus* que significaba ‘cría, crío’ y luego ‘pupilo, discípulo, alumno’. Según la explicación del diccionario etimológico, *alumnus* se usa de origen como al que se le alimenta y se hace crecer, e incluso designaba a niños que eran esclavitos domésticos, sujetos a la crianza en una casa. Luego pasa en sentido figurado a discípulo, aquel que hay que “criar” en lo que se refiere a su mente, educación y conocimientos.

Desde este punto de vista, parece que ya desde antiguo se podía distinguir entre aquel al que hay que alimentar y hacer crecer, y que denota algún grado de dependencia, de aquel que es capaz de aplicarse ha hacer algo, de forma independiente. En alguna parte de la historia de la educación, por lo menos en la de México, esta distinción se perdió y por ello, hoy día se asume alumno -o alumna- y estudiante como parte de la acción de asistir a la escuela. En otras palabras, no eres alumno o estudiante, si no se está matriculado en alguna institución o programa educativo. Como nota curiosa, en el referido reporte del COMIE relacionado con los Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa, Gómez y Saucedo, hacen un pequeño esfuerzo -que no consiguen- para establecer como termino nominativo al de estudiante, y no al de alumno o alumna.

¿Qué es lo que ignoramos de los alumnos y de los estudiantes? Por supuesto que no se puede negar que hay muchos aportes desde la psicología, la pedagogía, la sociología y la antropología de lo que sucede alrededor de estos sujetos que son alumnos o estudiantes por la condición nominal de asistir a una escuela, sin embargo, si recuperamos la distinción y tratamos de estudiar al alumno desde la idea de “su alimentación, su crianza, la ayuda a su crecimiento”, y al estudiante desde la idea de sujeto que se aplica hacer algo con celo, encontraremos que muy poca de investigación educativa daría respuestas sólidas a una serie de fenómenos que se pueden observar de uno y otro segmentos de población y que muy pocos programas y políticas educativas se destinarían a atender a unos y a otros. Es más, pocos serían los currícula que efectivamente se dirijan a unos y a otros, a pesar de que la educación moderna buscaría responder a esta distinción.

Por otra parte, y creo que la mayor ignorancia al respecto se genera hacia aquellos alumnos o alumna y estudiantes que no están matriculados en una institución educativa. Es decir, si se acepta esta distinción, podemos aceptar que hay un gran segmento de población que sin estar en alguna escuela o programa educativo, son sujetos de crianza o son estudiantes.

Cuánta población está en estos casos, no lo sabemos. ¿Qué cosas en términos de conocimiento, de currícula, de metodologías, pueden aportar si se estudian estos segmentos?, yo creo que mucho, es decir:

- a) La investigación educativa en México da por sentado, acepta, la definición normativa de estudiante o alumno, por tanto es incapaz de observar las sutilezas que provienen del ejercicio de la condición de uno u otro.
- b) Aún cuando el objeto de investigación es la población de alumnos y estudiantes que están

matriculados en una escuela, hay comportamientos culturales que los investigadores educativos no le hemos dado importancia epistemológica. Por ejemplo, ¿cómo la estructura social se proyecta en la escuela en cuestiones como la disciplina, el tráfico de influencias, o las identidades impostadas desde las clases sociales? A través de la investigación que actualmente desarrollo en el nivel superior, me he topado con casos en los que, bajo la distinción alumnos y estudiantes, muchos son o esperan ser tratados como alumnos, muy pocos que se erigen como estudiantes -que luego los docentes reprimimos de manera inconcebible- y otros, que no son pocos que no caerían en ninguna de estas categorías, justamente porque, su interés no estaría en la escuela o en los contenidos escolares, y solo en la certificación del nivel, no de su avance curricular. Pero al revisar sus autobiografías aparecen, como capas y sedimentos, los procesos formativos no solo producidos por la escuela, también los que muchos otros actores sociales depositan durante el proceso de crianza, y los que el propio sujeto construye en tanto estudiante.

- c) En este sentido la investigación educativa relacionada con alumnos y estudiantes en situaciones de aprendizaje informal es prácticamente nula, cuestión que lleva implícita la falta de investigaciones relacionadas con el currículum oculto que se “cursa” fuera de las instituciones educativas; hay un número no desdeñable de investigaciones que tratan la disciplina escolar, pero cuando se observan ciertos episodios a la luz de esta distinción, se pueden obtener evidencias de cómo hoy día, por lo menos para algunas clases sociales, la escuela y su función ha sido rebasada por los contenidos de las currícula ocultas, externos a la institución escolar.

En mi etapa de estudiante universitario la falta de clases provocada por un docente que se había accidentado, derivó en una discusión en la que mi posicionamiento defendía la idea de que no esperar a que el docente diera la clase si teníamos el programa de todo el curso, en mi opinión podíamos ser autodidactas y con ello salvar esa clase; me di cuenta que este fue un comentario que varios compañeros tomaron muy mal, y por toda respuesta una compañera sólo dijo “yo no vengo a la escuela a ser autodidacta”. Con los años, estos dos posicionamientos parecen emerger tanto si actuó como estudiante -o alumno- como si actuó como docente, es decir, a pesar de que tenemos las capacidades para ser autodidactas, en nuestro *habitus* está incorporada la idea de que no vamos a la escuela a ser autodidactas -que en mi opinión es un precedente para calificarme como estudiante- sino sólo a ser alumnos. En este sentido la investigación educativa en México tiene un hito muy grande que resolver, porque mientras se hacen grandes planteamientos para educar, por ejemplo, a través del desarrollo de competencias, desconocemos las competencias que ya han conseguido este segmento social en su tránsito como alumnos y como personas. Debo reconocer que la investigación de nuestra compañera Luisa Aurora que en estos días obtendrá su grado de doctora en estudios regionales, es de las pocas que tocan este tema, de allí no conozco más.

¿DE DÓNDE VIENEN LOS ESTUDIANTES?

Más enfocado en el segmento de los estudiantes, o más precisamente en el de las personas que están matriculadas en una IES, existe un vacío en relación a sus trayectorias cronotopológicas, es decir, a pesar de que la estadística educativa capta en alguno de sus formatos información sobre las escuelas de donde provienen los matriculados, no existe estudio alguno que la sistematice y que pueda decirnos, su origen y la presión social que ejerce este segmento de población por ejemplo, en una ciudad como Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal o Tapachula.

Sabemos, de manera empírica que muchos de los matriculados en las IES de Tuxtla, no son Tuxtlecos; sabemos que muchos de ellos, tuxtlecos o no, hablan alguna lengua indígena o de otro país; sabemos que algunos matriculados no son chiapanecos, los hay de Oaxaca, Veracruz, Guadalajara... sabemos que muchos chiapanecos no estudian en Chiapas... pero no sabemos cuántos son, de dónde vienen o van, si participan de una movilidad cotidiana, es decir, de aquella que implica solo el cambio temporal de domicilio, y por tanto de regreso constante a su lugar de origen, y cuándo esta movilidad se convierte en migración si ello sucede.

En esta investigación aparece una categoría que, durante un ejercicio de clase un compañero, hoy ya maestro en Estudios Culturales, denominó, “nomadismo escolar”. Esto se refiere a aquellas personas que durante la trayectoria de vida escolar, cambian con alguna frecuencia de escuelas. Por ponerlo de otra manera, en una trayectoria de vida escolar normal, una persona en México, estaría tres años en un jardín de niños, seis en una primaria, tres en una secundaria, tres o dos en un bachillerato y tres o cuatro en una universidad.

En algunos colaboradores se ha encontrado que en lugar de cinco escuelas, cuando llegan a la universidad ya han conocido hasta veinte diferentes. Las razones son muy diversas y creo que se pueden categorizar también, pero lo que genera desde mi punto de vista mayor ignorancia es, cómo se refleja este nomadismo escolar en la condición de alumno y de estudiante.

Dos casos, me llamaron la atención, el de una colaboradora que tiene tantos padrastrós como escuelas recorridas en vida, y estas no son pocas y el caso de un colaborador que estuvo también en varias escuelas, algunas privadas otras públicas y hoy día, es estudiante -y nótese que afirmo su condición como tal- en una de las IES pública que hoy día tiene fama de ser una de las más difíciles de acceder de primera intención. En estos dos casos, el nomadismo escolar, se mezcla con otros factores culturales y psicológicos, que llevan a una mostrar una forma dramática de ser en la escuela, y al otro una forma de ser creativo en la escuela. Pero la gama de situaciones relacionadas con este fenómeno es muy variado y pocas o ninguna investigación hay al respecto.

Un dato me ha llamado la atención y aunque no se refiere a personas matriculadas en alguna escuela, sino a población indígena que realiza labores comerciales, vale como un referente de lo no sabemos de la población estudiantil. Según el INEGI (2011), en Tuxtla Gutiérrez se han reportado

alrededor de diez mil personas hablantes de una lengua indígena; pero algunas estimaciones (Argüelles, 2009) —son eso estimaciones— indican que en esta ciudad habrían alrededor de 115 mil hablantes de alguna lengua indígena que trabajan en el comercio formal e informal de flores, dulces, intendencia y un largo etcétera. Esta estimación no indica de dónde viene esta enorme cantidad de comerciantes, ni cuál es su ritmo de movilidad. Lo mismo sucede con los estudiantes, un comentario hecho de forma verbal por un investigador de la UNACH, estima que 30% de los estudiantes que llegan a esta IES en Tuxtla son indígenas. Esto equivale a estimar, que más o menos tres mil estudiantes provienen de alguna localidad y región considerada indígena. Pero son estimaciones y de nuevo, no sabemos el origen, como tampoco si dentro de los 115 mil comerciantes formales e informales, algunos de esos tres mil están incluidos.

Preguntar de dónde viene el alumno o el estudiante, no solo tiene una respuesta en términos cronotopológicos, sino también en términos socio-territoriales, es decir, una cosa es saber que tal persona llega a la universidad X de la ciudad de determinada, y otra cosa es además saber qué lugar ocupaba en el espacio social, en el espacio simbólico.

Aunque parece que se han realizado algunas investigaciones al respecto, no es todavía un tema que sea de mucho interés para los investigadores educativos. Por supuesto se podrá decir que hay muchas investigaciones que señalan las características de la población matriculada en una escuela —en términos de edad, sexo, condiciones económicas, etcétera, pero creo que muy pocos de estos datos podrían decirnos la forma que toma el espacio social de esta población. Por otro lado, hay un buen número de investigaciones que estudian la trayectoria escolar de las personas, pero no se vinculan con esas variables socio-territoriales.

En otro sentido de la cuestión, es válido preguntar ¿qué modelo cultural de uso está condicionando el ser alumno y ser estudiante? En una experiencia reciente, durante la entrevista a uno de los colaboradores, apareció la categoría “apoyo familiar” como una motivación para estudiar la universidad, el asunto es que cuando contrastamos esta categoría en los diferentes modelos culturales, nos dimos cuenta que “apoyo familiar” no solo tiene otro significado en el imaginario de las personas, sino que este concepto depende de un contexto cultural específico: en este caso, el joven es hijo de una familia campesina, que habita en una localidad rural, donde “apoyo familiar” es “vé, hazlo si eso quieres, pero no esperes dinero de nosotros”, mientras que en nuestro contexto citadino, urbano, el apoyo familiar significa casi en primer lugar “sostén económico” y luego, “apoyo moral”.

¿DÓNDE VIVEN LOS ESTUDIANTES?

De la ignorancia que nace del no saber de dónde vienen los estudiantes, se produce otro tipo de ignorancia, la que se relaciona con su entorno socio-territorial en el que viven, la forma y calidad de vida que llevan y el peso de las vivencias que le acompañan.

Producto de la movilidad cotidiana, los matriculados en alguna institución de educación superior, que no son de la ciudad, tienen que alquilar o compartir una vivienda, tomar algún transporte, realizar una serie de actividades de esparcimiento, cultura, academia.

Cuando me pregunto, ¿qué derrama económica deja esta movilidad cotidiana en Tuxtla Gutiérrez y en Chiapas?, sencillamente no hay forma de decirlo, ni siquiera de calcularlo, pero parece claro que no es un monto desdeñable, si de forma empírica observamos cuántas casas son acondicionadas para recibir a estudiantes., o cuantos “antros” abren y cierran sus puertas diariamente.

Este asunto, en particular, se inserta en los problemas no solo de planeación urbana en general y en particular de las universidades, sino en toda una gama de situaciones económicas, salud y seguridad. Por supuesto, en concepto de *ciudad universitaria* en México ha dejado de ser operativo, y lo que hoy día aparecen con estos apodos, solo son conjuntos de edificios e instalaciones que pertenecen a alguna institución educativa, donde no están incluida la “vida estudiantil”. Esto, en definitiva es producto de la ignorancia... y también de las cuestiones políticas que están asociadas a ella.

En otro sentido, cuando miramos a los jóvenes que asisten a las universidades, con los que convivimos en las escuelas y salones de clases, pocas veces nos detenemos en la siguiente idea: ¿cómo viven estos alumnos en su casa? El saber que pertenecen a tal o cuál segmento económico, o que participan de tal o cual religión, o trabajan en tal sitio, en verdad que no debería ser suficiente para aplacar nuestra curiosidad, o desdeñar información que parece no nos debe interesar... el caso es que no nos interesa y por eso ignoramos muchas cosas sutiles, delicadas otras, terribles algunas y todas ellas concentradas en esos conjuntos de seres que asisten a las escuelas. Estas sutilezas se reflejan en la investigación educativa general, en los procesos de tutoría de forma particular.

Un ejemplo de respuesta a la pregunta “¿cómo viven los estudiantes universitarios?”, lo obtuve de una de las entrevistas que forman parte de esta investigación. La colaboradora tenía la oportunidad de asistir a la escuela de su preferencia, en un lugar fuera del estado, al que deseaba ir porque es de su gusto, en la que no tendría gastos y además en la carrera que ella quería estudiar, pero decidió no hacerlo porque su papá —alcohólico— entró en una etapa crítica de su enfermedad, y esta colaboradora “sentía que debía quedarse a cuidarlo”. En este punto me asaltaron varias preguntas por las que reafirmo la idea de lo poco que sabemos de la “mecánica de los modelos culturales de uso”. Pero más allá de eso, hay una serie de preocupaciones que los jóvenes que asisten a las escuelas llevan con ellos, algunas como pesados fardos, otras como bastones de sostén y otras más como herramientas de construcción. En otras palabras, muchos jóvenes viven en mundos paralelos donde todo lo que podamos imaginar es pura fantasía. Este caso que comento, uno entre muchos otros que han aparecido en algo así como 250 autobiografías, solo de jóvenes que asisten a la Facultad de Humanidades, puede tener varias claves de lectura, por supuesto algunas de orden psicológico, pero otras en las que convergen asuntos como, por ejemplo, si usamos la metáfora

propuesta por Cabrera (2013) para referirnos a las formación de los sujetos en la que se pueden ver los estratos, las huellas de sucesos en el entorno y en la propia persona no sería extraño observar en esta colaboradora alguna reminiscencia de estos comportamientos culturales por los cuales a las hijas o hijos más chicos, se les instruye para cuidar a los padres de una familia. En algunos eventos de nuestra trayectoria de vida, son las estructuras sociales que se incorporan, y que a pesar de que no son operativas de facto, son parte de nuestros comportamientos.

Pienso que esta colaboradora es de las que va a la escuela no solo con su mochila, computadora y uniforme —a esa universidad se lleva uniforme— además carga con la enfermedad de su padre, que por otra parte, obviamente es mi opinión, no debería tener.

En esta ignorancia sobre cómo viven los estudiantes, cabe preguntarnos si la universidad es en realidad un universo que mejore su vida, no solo en un futuro, sino en el presente. Esto es un asunto donde la subjetividad se mezcla con racionalidades encontradas, significantes distribuidos, en construcción y contruidos, etcétera. El alguna ocasión tuve como alumna a una joven que manifestaba su felicidad por estar en esa escuela, especialmente porque “por fin había encontrado un lugar donde todos los chicos eran guapos”. En otro estudio exploratorio que se realizó en una IES privada, se encontró que los jóvenes frecuentemente contestaron que asistían a la escuela porque allí la pasaban bien. Cuando se buscó conocer qué significaba “pasarla bien”, la mayor parte de las respuestas se referían a situaciones no académicas como asistir a clases o trabajar en talleres, laboratorios, biblioteca.

La banalidad de la expresión dada por aquella joven, y los resultados del estudio exploratorio en la IES privada, encierra un cuestionamiento que las IES deben investigar casi por sanidad institucional, ¿cuántos de los jóvenes pueden expresar su felicidad por ser parte de la vida académica y cultural de la IES a la que asisten?

CAPÍTULO 5.

LA SIGNIFICACIÓN EN LA SINGULARIDAD

PREÁMBULO

El sentido común y la vida cotidiana son asuntos a la vez subjetivos y objetivos que se dan en el contexto práctico de la vida del agente, del paciente y del actor¹. Estos ámbitos tienen su lógica y para transitar en ellos hay que tomar decisiones en función de los saberes, creencias y posibilidades que se dan en el momento que hay que decidir (Berger y Luhman, 2001, pp. 72-74). En cierto modo, una parte importante de nuestra vida la ocupamos en aprender y aprehender *algo* que se parece a un instrumental, para poder vivir cotidianamente. Y a pesar de que mucho de este instrumental en efecto proviene de las interacciones sociales, es decir de reglas y normas preexistentes, estoy de acuerdo con Davies, B. y Rom Harré (2007), en que otra parte de ese instrumental, igual de importante, es inmanente al individuo.

Cuando escribo mi relato, —*una tarea escolar* en la que se me pide decir la *verdad* y en la que destaque cómo ha sido mi paso por el sistema educativo desde el kínder hasta la educación superior—, hago un esfuerzo de recuperación y anoto lo que me parece *significativo*, aquello que creo que puede informar al otro la *forma* que tiene, en este caso, mi trayectoria escolar.² Para estructurar el relato tendría muchas opciones, pero dada la restricción impuesta por la tarea, he de apoyarme en la estructura que me ofrece el modelo normativo, es decir, en la secuencia de eventos vitales que operan en mi modelo cultural de uso, pero el que me apoye en esa estructura, no implica que mi discurso se regule por ella, porque mi relato será aquel que produzca bajo las reglas que incluso en ese momento en el que escribo, impongo.

Los eventos e interacciones socialmente significativas que plasmo en mi relato, se acomodarán a las reglas que utilizo del modelo normativo, en este caso al de la trayectoria escolar, pero nada evita que bajo mis propias reglas, narre lo que pasa en las otras trayectorias que también vivo. Visto de conjunto, son experiencias, que sin embargo, no denotan mi concepción del mundo,

¹ Ver nota 11 en el capítulo 1.

² Frankl (1991) escribirá: “los hechos se considerarán significativos en cuanto formen parte de la experiencia” (p. 11).

ni exponen mi postura política, solo aquello que tiene significado y sentido —así junto— a mi trayectoria escolar. Soy único —no singular— y esta unicidad es posible mirarla porque emerge *naturalmente* en la narración.

La seriedad y legitimidad de cada relato está sellada por su falta de academia y por algo de poesía, con la cual, el vivir se parece mucho a no dejarse morir; tener ilusiones y sueños, se parece mucho a ya no ser paciente, o mejor aún, *es como ser agente*, y ser actor es la mejor estrategia de sobrevivencia ante el padecimiento. Algunos *lapsus* de reflexividad *no-instrumental* dentro de los relatos, nos recuerdan que la vida se parece a los aviones que surcan el cielo dejando una pequeña estela blanca, intensa al principio, pero que se disuelve lentamente en el olvido.

La entrevista inicia dándole a la colaboradora una copia de su relato. Ella lo lee en ese momento. Después le pregunté si se acordaba de lo que había escrito. Como primera respuesta Yumiko mueve la cabeza para indicar que no se acuerda de lo escrito por ella unos meses antes.

—¿Y qué te parece ahora que lo leíste?, ¿qué le cambiarías o corregirías?

—Pues me parece interesante porque me acordé de cosas que ya había olvidado, porque aunque haya pasado mucho tiempo que escribí esto, pues la memoria siempre se olvida.

Entrevista a Yumiko. Mujer. Estudiante de Pedagogía. UNACH

Escribir de uno mismo no es fácil y menos saber que otras personas leerán tu espacio autobiográfico escondido, nunca antes contado y nunca antes leído... Es un ejercicio interesante que te hace cavilar los hechos importantes de tu vida; ya que al momento de escribir las primeras líneas, te lleva a reflexionar lo que ha pasado y seguirá pasando en tu vida en el ámbito académico-familiar. Es difícil comenzar a redactar tus vivencias, aquí las ideas fueron plasmándose y es así como les muestro mi espacio autobiográfico que contiene mi pasado y mi presente tanto familiar como académico, de los cuales han tenido que ver con mi aprendizaje.

Mujer, estudiante de comunicación. UNACH

El olvido es una forma de contextualización de la realidad. Parafraseando a Hall (1999) olvidamos para no saturar de información a nuestro cerebro. *Dejamos activo en él* lo que sirve para vivir cotidianamente, *ponemos inactivo* lo demás. Tal proceso es tan fundamental, es decir, tan de primer orden, que muchas veces creemos que solo el presente, —que puede abarcar de pocos meses a unos cuantos días— es *realidad y verdad*. Con esa misma medida, tanto las experiencias que narro, como las que narran los demás, las considero realidad y verdad. Así, si en este momento pregunto a un grupo de personas porqué estudiaron la licenciatura que hoy ostentan, toda respuesta será válida en la medida que refiere a esa contextualización que solo usa lo que hay en la información activa:

Escogí esa carrera porque me llamaba mucho la atención las materias.

Mujer, estudiante de bibliotecología. UNACH

Tomé la iniciativa de estudiar la universidad, investigué la carrera de comunicación y pues exacta-

mente no es a lo que me quiero dedicar el resto de mi vida, pero más o menos es algo relacionado con lo que desearía estudiar.

Hombre, estudiante de comunicación. UNACH

Siento que escogí esta carrera porque es lo que quiero ser realmente, aunque tuve ciertas dificultades al escogerla se que hice lo correcto por que se que daré lo mejor e mí...

Mujer, estudiante de pedagogía. UNACH

Pero basta remover un poco la memoria para recuperar eventos e interacciones que de forma directa o no, inciden en lo que hoy sucede en nuestro presente y quizás en lo que sucederá en el futuro. Ya he mostrado el profundo desconocimiento que llegamos a tener de los jóvenes que asisten a los espacios escolares. Ahora se puede señalar que el olvido suele jugar en campo aparte a nuestra realidad cotidiana.

De hecho, *ese es el discurso de la modernidad*, vivir el presente, como si fuera *el único juego* posible y el único deseable. Tal planteamiento es el centro del concepto *cursos de vida*, que he tocado en el capítulo tres. Todo lo que debiera suceder en las diversas etapas de vida de una persona está alineado a cierto número de *eventos vitales* que además se dan bajo un proyecto social establecido, hegemónico. El posicionamiento flexible de esta corriente es más contundente: los eventos vitales pueden tener diferencias y temporalidades en relación a la sociedad en la que se observan, por tanto, las determinaciones sociales son *a priori* respecto a los sujetos y las normas solo incluyen los significados atribuidos a los eventos vitales porque son resultado de la práctica social —aunque las evidencias apuntan a que toda norma reguladora lo es hasta que el actor la pone en crisis³.

Lo que aprecio de los relatos autobiográficos, primero tratándolos como casos singulares, y luego bajo la mirada de lo regional, no apunta en la dirección de la idea de los *cursos de vida*, ya que los eventos e interacciones sociales, solo son significativos si al experimentarlos tienen un *sentido*. Pueden confluir procesos de significación no solamente derivados de la estructura social, sino también del actor *encarnado* en el sujeto. Con ello, la significación no deriva de una subjetividad moldeada solo por la acción social, sino también por procesos autónomos, immanentes a la persona. Este principio es hoy día la base de una serie de procesos de intervención en el que se busca que la persona sea capaz de *forjar sentido y construir su identidad* (Solomon, 2014) de manera intencionada y desde su *absoluto punto cero* (Buscarini, 2008, p. 114). En mi opinión, estos procesos forman parte de nuestra experiencia cotidiana. Intervenir en ellos es potenciar esta capacidad y, en clave económica, hacerla de manera *más eficiente*, pero en clave humanista, es aceptar

³ *Crisis y crítica* hay que entenderlos de forma general y por tanto lejos de un posicionamiento político particular y axiológico excluyente. Un actor puede ser crítico de la norma regulativa de forma positiva como negativa. Ahora bien, aquí me refiero especialmente a la crisis que el sujeto produce al cuestionar su práctica, pero no se puede olvidar que hay crisis que se producen por un influjo externo —piense por ejemplo en un terremoto que destruye ciudades— en los que para algunos no hay otra alternativa que ser actor y obviamente las normas regulativas parecen dejar de funcionar.

la capacidad de *posicionarnos* incluso más allá de las identidades preformativas que se supone se distribuyen por la estructura social (Davies, B.; Rom Harré, 2007, p. 247).

LA SIGNIFICACIÓN EN LA SINGULARIDAD. EL CASO DE BELLERAMN

Dentro de todas las trayectorias que se pueden observar en la vida de las personas en el mundo moderno, más o menos con alguna certeza la escolar es la menos subterránea, incluso sí no hay escolaridad.⁴ En efecto, un *currículum vite* en una o dos páginas como mucho puede referirnos qué grados escolares cursó la persona, en qué escuelas lo hizo y hasta dónde ha llegado. Para la empresa de hoy eso es suficiente, especialmente si la labor a desarrollar, requiere de competencias que se pueden conseguir con cursillos y entrenamiento, montados sobre los conocimientos generales que aquella persona tiene. Es suficiente también para decidir si la persona está *sobre-calificada* para el puesto, y es suficiente para aportar los datos necesarios al sistema con el que se gestiona el pago de sueldos, prestaciones e impuestos de la empresa.

A pesar de que la escolar es la trayectoria menos subterránea, es a la vez la menos escudriñada. Es uno de los *acontecimientos*⁵ que, aunque suene reiterativo, los docentes, las escuelas, los *currícula* y el sistema educativo, menos interesa. De hecho, en la lógica del modelo neoliberal, la escuela sirve para asegurar las competencias lectora, escritora y lógico-matemáticas, y de allí todas aquellas competencias *profesionalizantes* que no necesariamente deben pasar por el tamiz de la reflexión. Eso es lo que miden las evaluaciones internacionales por la que se califica la *calidad* de la enseñanza en un país. Ese es el reduccionismo con el que las tensiones que cruzan la vida social *dan sentido* en el modelo neoliberal.

Los primeros párrafos del relato y de la entrevista, ya ofrecen los trazos generales de las cosas que componen los acontecimientos que se presentan en la vida Belleramn: la familia nuclear, campesina, con pocos estudios, enclavada en una pequeña localidad, que cuenta con kínder, primaria, una telesecundaria y la preparatoria.

Belleramn nació en la localidad de Ignacio Allende, Chiapa de Corzo. Cuando redactó su relato tenía 28 años, estaba soltero e iniciaba la carrera de pedagogía. Siete meses después, en la

⁴ El término *escolarización*, y sus variantes, hay que entenderlo de forma muy amplia, en referencia a aquellos contenidos que para el modelo cultural de uso son irrenunciables y de alguna manera forman parte de su programa de formación. Un bello ejemplo nos lo ofrece Velasco (2012) al reseñar los contenidos de la enseñanza de los tzeltales, de Chiapas: “Lectura de la lluvia, las aves y el rayo, lectura del viento, lectura de la madre naturaleza”. En este caso particular, y acorde con lo dicho, una trayectoria escolar puede existir *sin* que el agente haya asistido a la escuela. He conocido a personas que se han formado escolarmente sin un programa escolarizado.

⁵ El *acontecimiento* pretende reunir en un solo concepto dos asuntos que regularmente se estudian por separado, el proceso de significación y la construcción de sentido. Desde esta idea, *ir a la escuela* es un acontecimiento que reúne una serie de significantes y significados que tomará tantos sentidos como vivencias experimente la persona en el transcurso de aquel. Es un término plenamente ecológico, que refiere a las cosas y experiencias que no son parte de mí y sin embargo al mismo tiempo me pertenecen.

entrevista que le realicé, él ya tiene 29 años, está casado y ha cursado su primer semestre de la carrera.

Tiene tres hermanos, dos mayores que él y uno menor. Su mamá terminó el cuarto año de primaria y se dedica a las labores de casa. Su papá terminó el tercer año de primaria, es campesino, y en algún momento de su vida ingresó como obrero a la planta productora de moscas,⁶ hasta que está terminó su ciclo y él fue indemnizado. Tiene una parcela de tierra en la que actualmente trabaja. En esta parcela, Belleramn conoció el trabajo de campo, el cuál formaba parte de tu labor diaria, junto con sus hermanos.

A primera vista, el paso de Belleramn por el sistema educativo es lineal, en el sentido de que estudia desde el kínder hasta el bachillerato en escuelas únicas y en la misma localidad... hasta su ingreso a la universidad. Su relato muestra claramente como las trayectorias escolar, familiar y laboral, son la misma historia en tres pistas diferentes, sin alguna de ellas no se comprende su trayectoria y proyecto de vida.

Este colaborador inicia su relato en el tercer grado de la primaria, como me llamó la atención que el paso por el kínder y los dos primeros años de primaria los saltara de tajo, en la entrevista exploré este asunto.

MVHC: normalmente, tus compañeros tienen buenos recuerdos del kínder, me llamó la atención que del kínder no recuerdes nada.

Belleramn: No, casi no. Solo me acuerdo que me ponía a llorar porque no quería quedarme, y pues lo poco que recuerdo es que me enseñaban a pintar y salir en bailables y hacer actividades físicas.

MVHC: Empiezas a recordar a partir del tercer año o sea que tampoco el primero ni el segundo de primaria...

Belleramn: el primero sí y el segundo también... bueno, solo que nos enseñaban el abecedario y actividades manuales. Todo ese tipo de cosas, pero ya en tercero como que las clases eran más exigentes y como ni en el primero y ni en el segundo pues no lleve todo ese tipo de cursos... creo que el sistema era otro, era nada más de reconocer figuras conocer las letras, más no nos enseñaron sobre matemáticas...

MVHC: o sea, se pasaron otros dos ciclos escolares como en el kínder.

Belleramn: sí, como el kínder.

MVHC: ¿qué opinas de tus maestros? ¿cómo los describirías?

Belleramn: eran dinámicos porque eran muy juguetones, ya en tercero eran maestros muy estrictos y ¡aún así me iban a aprobar...!

MVHC: ¡nada más te aprobaban así!

Belleramn: sí, me iban a aprobar, el maestro sí me iba a pasar pero mamá se opuso porque no tenía los conocimientos

⁶ Se refiere a la Planta Productora de Moscas Estériles junto al río Grijalva, a 10 kms., de la capital de Chiapas, creada por la Comisión México Americana para la Erradicación del Gusano Barrenador del Ganado, en agosto de 1972. Esta planta llegó a ser la más grande de su tipo y constituyó la segunda defensa ante los ataques del gusano barrenador a la ganadería que se extendía de Centroamérica y el caribe hacia los Estados Unidos. La planta, una vez logrados los objetivos de erradicación, fue disminuyendo su planta docente: de contar con 1800 trabajadores en 1974, desde el 2000 solo opera con 334.

MVHC: ¿cómo se dio cuenta ella que tú no sabías?

Belleramn: porque en la casa me enseñaba. A veces nos dejaban tarea y yo le decía que no sabía, ya ella me decía que porqué no sabía... como ella era mi asesora y como me apoyaba en mi aprendizaje, pues fue con el director y le dijo que no me dejara pasar porque no sabía nada y ahí fue que repetí el tercer año.

La presencia materna no es solo *orgánica*, porque en lo que respecta al trayecto escolar de Belleramn, asume funciones que en todo caso se supone que están reservadas a la escuela. Así pues, nos topamos ya con tres aspectos del *acto formativo*⁷: *la actividad escolar casera, la influencia negociativa de la madre y las prácticas escolares simuladoras*.⁸

La actividad escolar casera implica no solo la vigilancia hacia los deberes que los maestros dejan como tareas extra clase, sino el involucramiento sustitutivo de un familiar, —normalmente la mamá— de rol no ejercido por el maestro y a veces de la recreación de un entorno escolar fuera de la escuela, cuando ambos existen en la comunidad. No es extraño que en este caso Belleramn afirme:

Pues mi mamá (Marilú) con el simple hecho de llevarme al kínder y de estar pendiente de mis resultados, ha sido la mayor influencia en mi formación educativa.

Este es uno de muchos ejemplos que se codificaron como prácticas escolares simuladoras, ya definidas en el capítulo 2 (p. 97). En este caso, es tal el simulacro que, en principio, Belleramn llega y cursa el tercer grado sin las competencias básicas de la lectura, escritura y matemáticas que en los programas curriculares mexicanos tienen especial importancia. Luego el profesor, ¿aun sabiendo de sus carencias?, lo promueve para que curse el cuarto año:

a lo cual *mima'* (Marilú) se opuso debido a que yo estaba en malas condiciones educativas, no sabía sumar, restar, dividir, multiplicar, ni la tabla del 3, leer y escribir muy poco.

Y como para confirmar que esto no era un problema sólo de él, anota

No era el único que estaría en esas mismas condiciones, mi amiguito (Ituriel) estaría igual o un poco peor. Nos gustaba molestar las niñas y desatendíamos las clases y eso provocaba el bajo rendimiento en las clases y los profesores que aportaban muy poco interés por la enseñanza.

La evaluación académica realizada por la mamá de Belleramn, lleva a un acto para *influir* en la formación del colaborador, por la vía negociativa, esto es gestionar que Belleramn repita el

⁷ Se entiende como las operaciones y predisposiciones del sujeto para enseñar o aprender la cultura, tanto dentro como fuera de la escuela. Este nodo tiene como dimensiones lo *técnico*, lo *formal* y lo *informal*, conforme la matriz cultural de Hall (1990), ya discutida en el capítulo 1. En las conclusiones amplió esta discusión.

⁸ Estos dos aspectos se codificaron bajo el nodo de *influencia hacia el acto formativo*, esto es, todas aquellas operaciones de los agentes sobre el acto formativo para modificar alguna de sus dimensiones. Este nodo puede tener una *dimensión pedagógica*: influencia sobre la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos o comportamientos y didáctica del mismo; una *dimensión negociativa*, por la que se busca incidir sobre las consecuencias del acto formativo, sin afectar necesariamente la dimensión pedagógica (aunque al final lo haga). En cuanto a sus propiedades: la influencia se encuadra en cualquiera de los procesos ligados a la escuela, incluyendo las políticas educativas, o por acción de actores o agentes que actúan desde afuera de la escuela.

tercer año de primaria. El resultado de este acto, como toda negociación, representa beneficios y pérdidas, así:

empecé a tener interés por los estudios, porque a mi amiguito (Ituriel) sí lo aprobaron al cuarto grado y ya no tenía con quien jugar en horas de clases. Me costó un poco poder relacionarme con mis compañeritos.

En un plano axiológico, podemos conceder que la influencia de la mamá de Belleramn, en lo general tiene un sentido positivo, incluso su influencia negociativa. Pero en otros casos, este acto suele estar complicado con las prácticas educativas simuladoras, y por tanto, ser parte de todo un ámbito de corrupción de la gestión escolar.

EL PROMEDIO ESCOLAR

No es muy claro en qué momento se ha inoculado la preocupación por el *promedio escolar* en la trayectoria de Belleramn, pero no me equivoco al afirmar que la experiencia de haber repetido el tercer año no solo sirvió para que aprendiera lo que ya debía haber aprendido, sino también para incorporar el significativo *promedio* en su *habitus*. Lo que se puede sospechar es que su mamá sabe *qué significa* un “buen” promedio escolar y por tanto influye para que este significativo sea incorporado por Belleramn y se convierta en una de sus preocupaciones y no es pocas ocasiones la fuente de sus frustraciones:

Pasé al cuarto año con un promedio de 7.0. El quinto año estuvo más *relax* porque ya estaba un poco más concentrado que el año pasado... ese año mi mamá no estuvo conforme con las calificaciones que traía, pues no estaba del todo bien porque empecé a tener problemas con algunas materias, debido a que no asistía a clases. Ese año lo aprobé con el mismo promedio y se supone que tendría que obtener un promedio más alto que el de mis hermanos (Roger y Rusbel mayores que yo) ellos en los últimos 3 años obtuvieron un promedio de 9 y 8.5. El resultado no me permitió tener los permisos para salir a jugar en las tardes. Mi mamá (Marilú) se encargaría de ser mi maestra por las tardes y repasar juntos las tareas y materias en las que obtuve bajas calificaciones.

El *promedio* es un significativo que a lo largo de sus trayectorias tomará diversos significados. Vale decir, no solo es un referente para evaluar sus logros escolares y estar en la competencia con otros, también llega a medir *la condición de su esperanza*.

Para el sexto año ya estaría con más entusiasmo. Aunque no me gustaba estudiar, y mucho menos repasar las tareas, ya había nacido en mí una ilusión de concluir el sexto año con un buen promedio.

TRAYECTORIAS ESCOLAR, FAMILIAR Y LABORAL

Hasta aquí el relato de Belleramn atañe a eventos e interacciones dentro de la trayectoria escolar, y aunque podríamos sospechar que hay un *background* en toda la narración éste solo lo conocemos a través de la entrevista.

MVHC: ¿qué opinas de lo que escribiste en ese momento? [tiene frente a él su relato y le ha dado una lectura más o menos rápida... ante la pregunta ha guardado un poco de silencio como tratando de ordenar sus ideas].

Belleramn: pues prácticamente es lo que tuve que pasar para llegar aquí a la facultad, porque en mi niñez tuvo momentos difíciles, porque desde pequeño tuve que trabajar y pues aún todavía lo sigo haciendo, aún no he perdido ese ritmo que he tenido desde pequeño que sería trabajar y estudiar, siempre lo he hecho y a veces siento que si lo dejara de hacer, ósea que dejara de trabajar, me volvería más perezoso en la escuela y como que le he encontrado el ritmo o la habilidad para poder procesar pensamientos o ideas.

Este otro acontecimiento está presente desde muy temprana edad. El trabajo, primero en el campo y sin remuneración y después en la tortillería de una tía, en el que empieza a ganar sus primeras remuneraciones, dan sentido a varios eventos e interacciones socialmente significativos que se anotan como parte del trayecto escolar. Pero hace falta una pista, de las tres que destacan en esta historia, y que aparece en los siguientes segmentos del relato autobiográfico:

[Para el sexto año] las situaciones en casa no estarían de lo mejor que digamos. Ya observaba más a mis papás, puesto que mi papá (Belleramn) le gusta tomar bebidas alcohólicas y problemas económicos.

A pesar de todo eso, mi mamá nunca dejó que estuviera aflojando las tuercas en los estudios. Se acercaban las clausuras de fin de año. ¡Que emoción! Los maestros empezarían a pedir nombre de los padrinos y color de ropa para la graduación, el vals, que si el convivio... ¡no!, ¡no!, ¡mi padrino sería mi papá! Me compraron mi ropa de graduación y el convivio para después.

Logré concluir el sexto año con un promedio de 8.7. Le gané a Rusbel [su hermano inmediato mayor] por dos décimas... mi mamá muy contenta por lo que logré obtener el promedio regular, a mi papá le daría igual.

La obviedad suele desviar la atención sobre algunos de los acontecimientos que vivimos cotidianamente, pero Belleramn nos recuerda que la trayectoria escolar *es también* la trayectoria familiar, la laboral y la comunitaria... el colaborador se ha encargado de darnos claves de lectura, *cosas incorpóreas* que corren en su vida *junto* con la de toda su familia y la de toda la comunidad. Su unicidad, es visible a partir de la unicidad que corre junto a él. “Ya observaba más a mis papás”, es decir, los significantes dados y su sentido, ahora son re-significados. El agente y el paciente, también es ahora un actor.

Por ello, hasta que narra su triunfo —el salir del sexto grado de primaria— su papá solo es una designación, después se convierte en acontecimiento: el hombre que además de sus atributos —papá, campesino, “sin estudios”—, significa *alcohólico* que genera problemas económicos en la familia.

Ingreso a la telesecundaria número 90... con un promedio de 8.7, el cual no pude sostener porque ya estaba en otro nivel. Me costó poder aplicarme en los estudios y, obviamente, me afectaban los problemas en casa por que estarían algo complicados, debido a que mi papá (Belleramn) estaría

un poco más metido al alcoholismo y por ende, los recursos económicos ya no alcanzarían para sostener a una familia de seis. Mis dos hermanos mayores (Roger y Rusbel) estarían cursando la preparatoria de quinto semestre y primer semestre y mi hermano menor (Beymar) el quinto año en primaria. Así que decidí buscar trabajo al igual que mis hermanos (Roger y Rusbel). Los tres trabajábamos en una tortillería de mi tía (Lucrecia) que nos pagaba 25 pesos el día, por trabajar solo los fines de semana. El primer año en la secundaria lo aprobé, tristemente, con un promedio de 7.0.

El segundo año de telesecundaria estaría aún más complicado porque mi papá (Belleramn) ya no tenía trabajo. Ese año lo despidieron de la empresa (Comisión México Americana para la Erradicación del Gusano Barrenador). Las cosas ya no estaban muy bien. Tuvimos que trabajar para poder comer y sostener los estudios.⁹

En ese año mi hermano mayor (Roger) concluyó sus estudios de preparatoria. Mi papá con lo poco del finiquito que recibió, ofreció a mi hermano pagarle los estudios de alguna carrera y él lo rechazó, el cual yo estaría muy enojado porque yo anhelaba prepararme en una profesión (Profesor).

En entrevista, Belleramn precisa que sus dos hermanos mayores dejaron de estudiar, a pesar de que su papá había decidido apoyarlos. Cuando le pregunté si conocía las razones por las que ellos habían tomado esa decisión, por toda respuesta solo dijo no saberlo. Sin embargo:

Toda mi adolescencia me la pasé trabajando en el campo para apoyar a papá. Fueron tiempos muy pesados, difíciles y duros. Al término del segundo año de la telesecundaria mi hermano mayor decide casarse y [mi papá decide] terminar los últimos centavos del finiquito [que le dieron al ser despedido de la planta de “La Mosca”] para poder casar al mayor de la familia y hacerle una *pachanga*. [Belleramn] Estaba muy enojado. Pensaba que no sabía lo que hacía mi hermano...

Es decir, al menos el hermano mayor no continúa hacia la educación superior porque contrae matrimonio, y aquel poco recurso que el papá tenía para apoyar los estudios en ese nivel, los ha usado para la fiesta del casamiento.

En este punto aparecen varios asuntos ligados al modelo cultural. Por una parte, algo que ya se había comentado: cómo el modelo cultural de uso impone reglas de comportamiento respecto a la gestión de las *herencias* que se dejan a los hijos. En este caso, la regla *obliga al padre* a heredar al mayor de los hijos aunque eso signifique *terminar con los últimos centavos*.¹⁰

El otro asunto se refiere a los eventos sociales que *presentan* los éxitos de los miembros de una comunidad ante ella.¹¹ En este caso, para Belleramn, la fiesta con motivo del casamiento de su

⁹ En entrevista Belleramn hace la siguiente explicación: “mi papá trabajó en la empresa de la erradicación del gusano barrenador o como se llama *la mosca*. Él trabajaba ahí y tenía un buen sueldo y pues alcanzaba para pagar todos los estudios. Las escuelas eran gratuitas pero teníamos que aportar como en la compra de libros... Cuando a mi papá lo corrieron del trabajo, porque hubo un despido masivo de empleados, yo tenía 14 años, mis hermanos ya iban en la prepa y con el poco dinero que mi papá juntó mis hermanos terminaron sus estudios”.

¹⁰ Pero la regla también indica que los cuatro hijos recibirán, como parte de su herencia, una porción equivalente de la parcela de tierra que posee el padre. Si hubieran hijas, a ellas no se les daría nada de esa parcela.

¹¹ También la madurez de las mujeres. La fiesta de quince años encarna una serie de rituales que en esencia tiene como propósito el mostrar a “la mujer” encarnada en lo que ya no es una niña. Mas por una razón mercantil, esta festividad reservada para las mujeres también se ha extendido hacia los varones, pero sin todo el aparato simbólico que conlleva.

hermano mayor es un *evento socialmente significativo*, dado que implica *perder* capital que se podría invertir en él, pero no así los eventos de graduación, que tienen un valor simbólico y cultural importante, y como se puede deducir, mucho más que incrementar el capital escolar.

En México, de antaño se han procurado las “fiestas de graduación”, eventos que tienen una función cultural importante: mostrar públicamente a los que han logrado terminar el nivel educativo, con una estructura simbólica que nos recuerda la época victoriana. No en pocos casos, —en el mío el vals de la primaria es memorable, especialmente porque dejaba un espacio que durante seis años fue más bien un martirio— la fiesta de graduación también sirve para establecer interacciones sociales de conveniencia, ya inmediata e instrumental, ya *moral* y a largo plazo. Recoger mi certificado del kínder, primaria, secundaria, preparatoria o licenciatura, acompañado del médico, el profesor, el cacique, el secretario o el gobernador, por supuesto que envía a la comunidad muchos mensajes y muy distintos a pasar acompañado de mi padre (que además es alcohólico y conocido) o por mi hermano... o solo. Estos acontecimientos por otra parte, y aunque nadie lo diga de forma explícita, por supuesto que incide en la movilidad del capital social. Los gastos para una familia rural, que se sostiene, en este caso, con el poco dinero que gana el papá —en constante merma por el alcoholismo y los gastos familiares y la depreciación de las labores del campo— solo pueden destinarse bajo ciertas lógicas, y en este caso, impera la del modelo cultural.

Visto en conjunto, y desde la subjetividad del colaborador, su papá ha tomado decisiones que, por lo menos a él, le afectan directamente, como el minimizar “el convivio” de graduación de la primaria y el no permitir que tenga un padrino distinto a aquel al que no quiere tener como tal. Por otra parte, enmarcado en estos eventos, el *promedio* escolar que puede tener un valor más alto, si en lugar de pasar con mi padre, paso con el director de la escuela. Belleramn lo intuye, y presiente que en las siguientes etapas de su trayectoria escolar, tiene que lograr que el *promedio* —el capital escolar— no dependa tanto de la clave social, sino de su propia inversión.

Entonces los exámenes finales los aprobé con calificaciones de ocho. Se acercaban las clausuras y los profesores empiezan a pedir los nombres de los padrinos y algunas cooperaciones para los tramites de boletas. ¡Demonios! yo no contaba con el dinero así que me acerque a el profesor Luis Rincón (Director de la escuela) a el cual le platiqué mi situación y me apoyó mucho con sus consejos. Recuerdo unos de ellos “una derrota no es a aquella que pierdes sino la que abandonas” “La derrota no es de los pobres, pobre aquel que se deja derrotar”... algo así eran, ya no recuerdo muy bien, entonces me apoyó con los tramites de las boletas, sin ningún costo, el cual le agradecí mucho. Bueno ya tenía resuelto lo de las boletas ¡que emoción! Ahora el padrino, la ropa de graduación y el convivio... no hay dinero. Mi papá sería el que nuevamente me pasaría porque en ese mismo año Rusbel (mi hermano) estaría terminando la preparatoria y pues allí es donde mis papás tuvieron los gastos de graduación. Logré terminar el tercer año de telesecundaria con un promedio de 8.0.

Es claro que Belleramn padece su situación de *tercer hermano*, una posición familiar que será

incómoda para él desde todos los puntos de vista, tanto que ha subjetivarse como una especie de maldición —¡demonios!— exclama Belleramn casi con cada evento que juega en su contra.

A los 16 años ingreso al CBTA No 42 (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) ubicado en mi colonia, en la generación 2000 al 2003. Ahí tendría que cursar seis semestres en el perfil técnico agropecuario. De igual manera, a Rusbel también le ofrecieron los estudios teniendo una beca y rechazó la oferta, ¡demonios! para mi fueran.

El primer año fue algo parecido como la secundaria, pero más *pachangueado*,¹² porque algunos profesores brillaban por su ausencia. Ese año lo aprobé con una materia en recuperación. Para el segundo año ya mis esperanzas para poder seguir estudiando estarían decayendo, empecé por faltar a clases. En el cuarto semestre reprobé dos materias, las cuales tuve que pagar por presentar los exámenes de oportunidad para aprobar las materia. Mamá estaría muy molesta por los resultados en ese año, logré aprobar los exámenes y a el quinto semestre a estudiar y a faltar menos, el tiempo se fue pasando, cuando ya nuevamente empiezan los preparativos de fin de curso, que el nombre del padrino, que opiniones para el color de la ropa... Hubieron compañeros que saldrían con una beca para poder seguir preparándose, la cual yo no la obtuve por tener un promedio de 7.4, ese fue mi promedio general.

CONSTRUCCIÓN DE CARRERA

Sin embargo, para Belleramn estas situaciones le incomodan y hacen notar algo que he codificado como *construcción de carrera*, en el que vale detenernos un poco.

Construcción de carrera alude al proceso por el que los colaboradores definen su propósito profesional futuro.¹³ La creencia mas aceptada es que la carrera la escogemos durante la preparatoria, pero las evidencias que emergen del los relatos indican que durante la trayectoria de vida se van forjando creencias, saberes y predisposiciones hacia ciertas disciplinas, materias y trabajos. Por otra parte, y esto también suele ser parte de una creencia común, esta construcción realmente depende poco de la trayectoria escolar y sí mucho del acto formativo en general, especialmente del que no se realiza en la escuela. Es decir, aún cuando los programas curriculares nos enseñan a hacer cosas —por ejemplo en las secundarias de México, los estudiantes aprenden algún oficio en el área curricular tecnológica—, esta formación no necesariamente define la profesión futura, aunque aporta elementos a la construcción de la carrera.

Este proceso, pues, se inicia desde la niñez, depende mucho de las interacciones socialmente significativas y está muy relacionada con otro proceso, que he llamado *locus de la escuela*, y que presento más adelante.

¹² *Pachanga* alude a fiesta, pero también a comportamientos relajados y hasta irresponsables pero dentro de un umbral permisible. Algunos mexicanismos como éste admiten ser sustantivos —¡vamos a la pachanga!—, y verbos —pachanguear.

¹³ En principio, y dado que solo estoy trabajando con una muestra teórica de estudiantes que llegan a la educación superior, tengo que asumir que se trata de un proceso ligado a su profesionalización, sin embargo, puede aplicarse aquellos a quienes no han llegado a la universidad, porque en última instancia, y en algún momento, todos en la trayectoria de vida, tenemos que “hacer algo”, “trabajar en algo”, dedicarme a algo y para ello no necesariamente tenemos que contar con un título universitario, vamos, en estricto sentido, ni con el certificado de preescolar o primaria.

Notamos que la carrera se define hasta la preparatoria porque es allí donde se perfila institucionalmente la profesión que se puede y piensa estudiar, pero encontramos casos, como el de Belleramn que se define desde la primaria.

En efecto, Belleramn nos informa que ya, hacia el tercer grado de secundaria, *el sabía* que quería ser maestro, las razones tímidamente las devela en el segundo de los siguientes párrafos:

Ese año lo aprobé con un promedio de 6.8. No, no, no estaba bien, ya habían ciertas competencias con los compañeros de grupo por obtener un buen promedio. Mi amigo Cesar, quien fue el que me ayudó a estudiar los problemas de matemáticas que yo no entendía, fue quien me estuvo apoyando y dándome consejos para echarle ganas a los estudios. Logré pasar al tercer año con un promedio no agradable para mi mamá y para mí, pero ¡huuuuff! no perdí el año.

El tercer año, ya con callos en la mano y algo acostumbrado a las madrugadas, debido a que mi tía (Lucrecia) nos daría trabajo por las mañanas en la tortillería,¹⁴ de 4 am a 6:30 am, con algo de sueño y hambre llegaría a las clases, pero no era factor para abandonar los estudios y tampoco mis anhelos de poder ser un profesor y poder enseñar y saber enseñar, que es algo que muchos profesores tienen, que podrán saber mucho y transmitir muy poco. Yo anhelaba ser un buen profesor. Reprobé algunos exámenes de tercero pero al final me tuve que aplicar, porque no quería quedarme de mi generación y para lograr mi sueño me faltaría mucho.

Sin embargo, Belleramn empezó la construcción de su carrera prácticamente desde aquel *mal* tercer año de primaria

MVHC: Decides “voy a estudiar para maestro” ¿Por qué? ¿Cuál era esa visión que tenías del por qué estudiar para maestro?

Belleramn: porque recordé cuando iba en tercero de primaria. El maestro daba su clase y era para todos y enseñaba por igual, más nunca se enfocó en por qué estaba atrasado en matemáticas y en otras materias. Él nunca se acercó para ayudarme y resolver mis dudas y pues la verdad me dejó marcado. ¡Cómo es posible que un maestro no se enfoque en su alumno! Para el profesor era el que aprendió bien y el que no, ya ni modos.

La construcción de carrera enlaza eventos, interacciones y creencias que a partir de ciertos significantes, muchos de ellos distribuidos junto con el modelo cultural, van re-significándose, “forjando sentido en tanto se construye la identidad” (Salomon, 2014, pp. 1-5). El resultado de esa construcción, también es un significado que no se reduce a afirmar lo que era el significante. Si para Belleramn ser maestro partía de su experiencia como paciente alumno, después significará *trabajo menos pesado*:

MVHC: Antes de hacer la petición de ingreso a la normal, ¿cómo veías esa escuela? ¿Qué era para ti la normal?

Belleramn: pues la miraba como un cúmulo de aprendizaje. Era para mí como que “tengo que pasar porque ese es el camino que tengo que seguir”.

MVHC: y esa idea de dónde la sacaste

¹⁴ La tortilla de maíz, forma parte de la alimentación principal del mexicano. La industria de la tortilla se conforma por una gran cantidad de pequeñas empresas, casi siempre familiares. La Secretaría de Economía, reporta que habían en 2012 unas 63 mil tortillerías en todo el país.

Belleramn: pues por la situación en la que yo estaba, porque yo ya no quería seguir trabajando así, lo que es trabajo pesado y pues tenía que superarme para poder dejar ese trabajo.

MVHC: y por qué en la Normal

Belleramn: porque quería ser maestro, porque siempre ahí mis maestros los miraba, como a unos sabelotodo, incluso le llegué a preguntar a un maestro que le tenía mucha confianza que dónde había aprendido tanto y él me dijo que tenía que pasar una serie de pasos, como ir a la escuela, estudiar mucho, leer mucho y prepararse bien y antes de hablar tienes que saber lo que vas a decir y es algo que la verdad me quedó muy grabado.

En el último párrafo, se puede apreciar cómo adquirimos cultura en la dimensión informal, a partir de un modelo, en este caso de maestro, que denota mucho conocimiento y connota lo poco pesado que es ser maestro.¹⁵

LA VIDA LABORAL FRENTE A LA FORMACIÓN ESCOLAR

El relato de Belleramn se precipita muy rápido a partir de sus intentos por entrar a la Escuela Normal de maestros de primaria, así que en la entrevista exploré este punto:

MVHC: Ahora te planteo lo siguiente: ubícate en el CBTA 42, en el sexto semestre de bachillerato. Estás a punto de salir, estás con tus amigos o con tu familia y ves la situación de tu colonia, ves a tus compañeros y enfrente de ti está tu futuro, de alguna manera ya vas a salir del bachillerato, entonces ¿qué pensabas?, ¿querías seguir estudiando? ¿no querías seguir estudiando? ¿Cuál era tu idea?

Belleramn: mi idea era seguir estudiando. Incluso vine a presentar examen aquí en la normal. En dos ocasiones presenté examen, pero no quedé y pues yo no conocía la UNACH, y mis papás no tenían los recursos para pagar la escuela.

Pero nuestro colaborador, al no lograr entrar a la Normal, tiene que trabajar. En esta parte de la trayectoria de vida, la escolar queda suspendida y con el sello de “etapa culminada”, en el sentido que ha perdido completamente la ilusión de estudiar para maestro, y cobra relevancia la laboral. En ésta deja el campo para trasladarse a la ciudad:

Belleramn: ...tenía muchos conocidos de la colonia que venían a probar suerte aquí en el trabajo y sí lograban sobresalir con la *prepa* y llegaban a buenos puestos

Sus hermanos mayores, sin ir más lejos, tienen trabajos que los perfilan hacia “buenos puestos” y solo con el grado de bachillerato. Sin embargo, Belleramn no lo sabe, pero en México, en Chiapas, en el mundo del mercado laboral, se están produciendo cambios, que luego de algunos años lo pondrán en la disyuntiva, o mejor, en la perspectiva de retomar la idea de tener una carrera.

Belleramn ingresa a una empresa, *sin experiencia laboral* como personal de limpieza. En esa empresa busca ascender y logra algo cuando llega al área de tortillería, donde su experiencia de

¹⁵ Esta afirmación hay que leerla con algún dejo de ironía, ya que no debemos olvidar el contexto educativo que parece privar en la colonia en la que Belleramn hizo sus estudios. A lo mejor por mi propia experiencia, el *background* que observo en las respuestas del colaborador, son las de un docente que ni siquiera actúa de manera tradicional.

juventud le ayuda mucho. Sin embargo, su jefa de piso, al ver que tiene aspiraciones mayores, le indica que hay otras empresas en las que puede tener una mejor proyección, acepta la sugerencia y entra a trabajar en una de ellas:

Entré como auxiliar y dije yo “aquí voy de subida”. A los diez meses me nombraron encargado del departamento donde se recibía la mercancía y se hacían transferencias y todo tipo de cosas. Ya estando encargado de ahí, como al año sale un puesto para ser jefe de departamento. Por ejemplo, había área de cajas, jefe de pisos, que también era jefe donde yo estaba, y me dije “bueno voy agarrar esa oportunidad”. Entonces fui a hablar con el gerente y él me dijo que sí era uno de los candidatos fuertes pero necesitaban que *estuviera preparado*, o sea que ya me pedían el título, tener una profesión y pues ahí como que fui de picada otra vez. Me preguntaba cómo le iba a hacer y me decepcioné mucho de esa empresa porque, la verdad, sí estaba muy esperanzado porque el gerente de ahí no tenía preparación ¡nada más tenía la preparatoria! Pero creo que fue en el gobierno de Fox que empezó a implementar eso de darle oportunidades a los egresados y fue eso lo que me detuvo, esa fue la traba que tuve y dije yo, ya tenía la experiencia y el conocimiento y todo pero necesitaba algo que me avalara...

MVHC: un papel

Belleramn: sí, me decepcioné, renuncié y volví con mis papás y me quedé tres meses. Ya luego me consiguieron un trabajo de nuevo aquí en Tuxtla, pero ya no era tanto la experiencia, porque anteriormente me pedían experiencia y ya la tengo y ahora no me piden tanta experiencia, me piden un papel y bueno, me voy de encargado de auxiliar de farmacia, y me fui enojado porque ahora ya no era la experiencia sino que ahora ya era el título para poder estar puesto en donde yo tenga conocimientos.

Un interactor social significativo¹⁶ aparece en la trayectoria de vida de Belleramn, le convence para retomar los estudios.

Ahí conocí a mi esposa y ella fue la que otra vez me empezó a inculcar en esta parte de los estudios me decía que estudiara porque ella sí terminó sus estudios.

La esposa de Belleramn tiene el título de ingeniera bioquímica, pero en el momento de la entrevista, trabaja sin ejercer su carrera debido a que en Chiapas, esta rama de la industria en la práctica es inexistente.¹⁷

Belleramn: ... cuando mi esposa me empezó a decir de que yo estudiara pues yo le dije que quería ser maestro y ella me dijo que en la UNACH había pedagogía y ahí fue donde investigué sobre pedagogía y supe que era para ser maestro, pero ya entrando acá veo que tiene un montón de cosas, está como que muy extenso el tema de la educación y pues no sólo puedo ser maestro

Aquí vale recordar que la carrera de pedagogía en la UNACH está ahora diseñada para que los egresados se puedan incorporar como docentes al sistema educativo estatal, en competencia con 21 Escuelas Normales y otras instituciones que también forman docentes.

¹⁶ Aunque parece más apropiado reconocer este actor como una *persona significativa en resiliencia* ya que actúa como un dinamizador de la capacidad de resiliencia del colaborador (Silas C, 2009, pp. 83-84).

¹⁷ Lo que lleva a preguntar por qué tener programas de formación profesional para los que en principio en los ámbitos local y regional no hay mercado laboral. De hecho, según Belleramn la profesión de su esposa solo se podría ejercer en el estado de Nuevo León, o sea, muy lejos de Chiapas.

Lo que sigue es que nuestro colaborador presenta el examen de ingreso y entra de forma directa a la carrera de pedagogía.¹⁸

¿QUÉ SIGNIFICA LA UNIVERSIDAD?

A pesar de que su narración y sus palabras en la entrevista son *transparentes* hay asuntos sin resolver, al menos en relación al objeto de estudio de esta investigación. En este punto vale recordar que a lo largo de la trayectoria de vida y sus *trayectorias internas* se han encontrado una serie de acontecimientos —laborales, familiares, comunitarios— que han permeado desde su emergencia. Estos acontecimientos, como se ha dicho, dan *sentido* a los diversos eventos e interacciones en los que el colaborador es agente, paciente y actor. El sentido que proveen estos acontecimientos está provisto por la subjetividad con que se han incorporado las significaciones en el *habitus* y especialmente por la carga simbólica con que se realiza esa incorporación. Pero también hay un juego de *sin sentidos* que también ayudan a la re-significar los eventos e interacciones, así por ejemplo, el que su mamá negociara con el director de la escuela su reprobación en tercer grado, tiene sentido desde la perspectiva de que él no sabía lo que debía saber; sin embargo, no tiene sentido el que el papá gastara el poco dinero que le quedaba en la fiesta de casamiento de su hermano, aunque sí tenía sentido, aunque posiblemente no le gustara, que los hermanos hubiesen estudiado apoyados por aquellos pocos recursos del papá.

Desde esta idea, ¿qué significa la educación superior para Belleramn? Recordemos que en un pasaje anterior el colaborador además de que “lo miraba como un cúmulo de aprendizaje...”, le ha dado a la escolarización un lugar en su vida: “tengo que pasar porque ese es el camino que tengo que seguir”. ¿Cómo adquiere conciencia Belleramn de ese lugar que tiene la escolarización en su vida? Eso no nos lo dice, y yo tampoco lo exploré, pero es evidente que *la escolarización* forma parte de aquellos sedimentos que su madre y de alguna manera toda su familia, fueron depositando en los miembros. Es pues es un acontecimiento, distribuido a través de la estructura social y el modelo cultural de uso. Así a la pregunta expresa, ¿qué significa para ti la universidad? Belleramn contesta

la sigo viendo como un cúmulo de enseñanzas y aprendizajes, aunque nunca se terminará de aprender porque siempre van a salir dudas preguntas y respuestas, y así es la cadencia. Entrar a la universidad te expone a las cosas de la realidad y te prepara para solucionar las cosas que suceden en la actualidad.

Sin embargo, en algún momento de la entrevista, se filtraron varias re-significaciones de este

¹⁸ Debido a la demanda que tiene la UNACH, con el examen de ingreso se seleccionan los aspirantes con mayor puntaje, tantos como matrícula disponible exista para cada carrera. Los que no alcanzan a llegar por el puntaje, entran a un proceso llamado *preuniversitario* por el que cursan una serie de seminarios y talleres durante cuatro meses y de ellos se selecciona otro grupo de aspirantes a la carrera.

acontecimiento; por una parte, la idea *sanar* las deficiencias con las que él se topó desde su tercer grado de primaria; luego, la idea de lograr trabajos *menos pesados* y después, *asegurar un trabajo*, pero cuando llega a la universidad, esto se vuelve a resignificar:

MVHC: supongo que antes veías tu futuro un poco idealista, por ejemplo en esta idea de que sólo con prepa puedes llegar a tener un buen puesto... ¿con la universidad eso ya ha cambiado?

Belleramn: así es, pero con otra visión, o sea anteriormente era nada más “llegar a un buen puesto” y sólo tenía un fin económico, pero ahorita como que se dirige del lado humanístico, no tanto el económico.

MVHC: cuando estabas pensando en estudiar para docente te veías como uno tratando de sanar estas ineficiencias.

Belleramn: sí, así es, voy a ser docente pero no voy llegar nada más para dictar si no que me voy empezar a fijar en mis alumnos y cuáles son sus deficiencias. Para mí no es tanto la ambición del dinero.

MVHC: ¿esa ambición material, por decirlo así, ya sucedió después de haber salido a la ciudad?

Belleramn: sí porque yo no pude entrar a la universidad y me tuve que dedicar a trabajar

MVHC: y ahora que tu esposa te empieza decir que estudies porque no te puedes quedar así, el proyecto es solo lograr el papel para obtener dinero o también sería una cuestión humanista

Belleramn: sigue la cuestión humanista porque, como que me vuelvo a situar en el tercer año y pues me dejó marcado, sí incluso se está viviendo en la actualidad de que los niños pasan porque pasan y ya no los reprueban...

MVHC: ... desde mi punto de vista la reforma que se ha hecho a la evaluación se ha malinterpretado, porque además los mexicanos tendemos a mal entender estas cosas muy bien, tienes que pasar a todos no porque te lo ordenan, sino porque tienes que hacer un trabajo académico, áulico más ya personalizado...

Belleramn: pero es ahí donde el maestro falla porque no lo hace como tal sino que es como usted mencionó que mal interpretamos las cosas y pues el maestro dice “los paso porque los paso”.

Esta reflexión de Belleramn luego se enlaza con otra que devela uno de los mecanismos de distribución de los significantes sobre la educación:

Belleramn: yo creo que en esta parte de ¿cómo ve uno la educación? es cómo los papás influyen para que nosotros podamos estudiar la universidad, porque mi papá decía que si iba a estudiar lo que es medicina zootecnista o médico veterinario, porque haya en la comunidad había mucho ganado y siempre se morían por “X” enfermedad y para conseguir un médico veterinario costaba muy caro y no era muy fácil conseguirlo, entonces papá me decía que si iba a estudiar o si algún día quería estudiar universidad eligiera esa carrera para poder aportar a la comunidad, pero no me gustó mucho la idea. Creo que también tienen que ver mucho los papás y lo que empiezan a inculcar desde pequeño.

MVHC: ¿tu hermanito cómo fue que decidió estudiar para agrónomo?

Belleramn: él también desde pequeño quiso estudiar y le surgió porque desde pequeño en las cosechas a nosotros nos iba mal y los otros agricultores le iba bien porque tenían asesoría técnica de parte de los ingenieros, entonces él se comenzó a meter por esa razón, pero acá no hay agronomía, entonces tuvo que ir fuera, a Tuxtepec, Oaxaca.

MVHC: ¿y ya regresó tu hermano? ¿ya está instalado en tu colonia? ¿regresó a cumplir con su cometido?

Belleramn: sí, está acá. Estuvo trabajando en una aseguradora de campos y pues ahí también solventaba a mi papá y lo apoyaba, pero ahorita está desempleado, pero mientras está con mi papá.

ALGUNAS REFLEXIONES PAR CERRAR ESTA HISTORIA

Cuando conocí la historia de Belleramn, —que no fue la primera— varios asuntos asaltaron mis principales seguridades teóricas. Por una parte, cómo la resiliencia y la resistencia del agente y del paciente transcurren en los modelos culturales de uso. En este contexto de la plática me atrevo a hacer el siguiente cuestionamiento:

MVHC: Ves a tu hermano menor que tiene la universidad y está desempleado; ves a tu esposa que tiene la universidad y está desempleada; has de ver alguno de tus compañeros que tienen su carrera profesional y también están desempleados, ¿eso no te llama la atención? ¿no te angustia?

Belleramn: no, no me angustia. Mi esposa está desempleada porque no la puedo convencer todavía, y es que se vaya a Monterrey, porque ahí sí hay campo laboral de su carrera, y por ejemplo mi hermano el menor que está desempleado, es muy despreocupado...

MVHC: ... no percibes que sea un problema de contexto, consideras que hay oportunidades para él...

Belleramn: sí que hay oportunidades porque también tengo a un amigo que es licenciado y igual está desempleado pero es que como mencionaba ahorita, lo que he escuchado para conseguir un trabajo o un buen puesto debe haber un buen padrino y muy bien recomendado, pero a mí no me gusta la corrupción. Soy de los que piensan que mi trabajo me va respaldar, pero si hay una oportunidad hay que aprovecharlo al máximo

MVHC: o sea tu sí estás bien convencido de que hay oportunidades

Belleramn: sí, de que hay oportunidades las hay

MVHC: y tú las puedes abrir ahora que tengas el papel, seguramente no tendrás ese problema...

Belleramn: bueno ahorita lo que está fuerte es tener una maestría y un doctorado, ya es otro requisito más pero no es imposible

Es decir, Belleramn ha desarrollado su capacidad de resiliencia, en cierto modo porque intuye que él *va detrás* de los estados que cambian, por ello visualiza la posibilidad o la necesidad de tener que seguir estudiando. Por otra parte, el que tuviera que trabajar desde muy pequeño, le ha provisto para la universidad de un instrumental del cual no considera conveniente deshacerse:

Belleramn: ... desde pequeño tuve que trabajar y pues aún todavía lo sigo haciendo aún no he perdido ese ritmo que he tenido desde pequeño que sería trabajar y estudiar siempre lo he hecho y a veces siento que si lo dejara de hacer o sea que dejara de trabajar me volvería más perezoso en la escuela y como que le he encontrado el ritmo o la habilidad para poder procesar pensamientos o ideas.

MVHC: ¿el trabajo te ha permitido crear una forma de aprender?

Belleramn: sí como una estrategia, porque actualmente mi trabajo es una purificadora de agua, y como es pedagogía y es mucha lectura, a veces cuando estoy en el trabajo me pongo a leer, pero como después de un tiempo me empieza a dar sueño y ya cuando vienen los clientes me despierto y me vuelvo más activo voy atendiendo a los clientes y luego me pongo a leer de nuevo y le captó rápido y si siento como que estoy en mi casa y me pongo a leer pues me voy a quedar dormido y no le voy encontrar sentido a lo que leo

Pero lo más interesante son los procesos de significación, y su movilidad. Si seguimos siendo optimistas con la función de la escuela, y el papel que tienen los docentes en la formación de las personas, basta recuperar los pasajes en los que este colaborador denuncia la ineficiencia de una y los otros. Ineficiencia en la que también la sociedad es cómplice, en el sentido de que hay menos madres como la de Belleramn, y muchas como las de su amigo Ituriel; y hay muchos más docentes como el que, en tercer grado, dejó su marca indeleble en nuestro colaborador, y pocos como el director que le apoyó con consejos y trámites para evitar los pagos en el bachillerato.

Los significados que llega a tener la escuela son asumidos por el colaborador, desde su propia subjetividad, pero han sido aprendidos desde la porción objetiva e instrumental de la vida cotidiana y en cada evento e interacción socialmente significativa, hay un trabajo de resignificación de aquello que socialmente se carga de simbolismo. La escuela es posibilidad porque en el modelo cultural de uso nos la presentan como posibilidad; con escuela se pueden lograr trabajos (empleos) menos pesados; hacer como maestro lo que mis maestros no hicieron conmigo; tener “buenos” puestos inclusive si no tengo experiencia.

Por otra parte, este ejemplo nos ayuda a observar como *la construcción de carrera* no es un asunto de orientación vocacional, ni siquiera de una pequeña etapa en un momento dado... ya que en el trayecto de vida emergen esos acontecimientos que van dando sentido a lo que después resolvemos como si fuera una decisión totalmente razonada. Con ello no se pone en juicio la capacidad de agencia de las personas, más bien se le *quita* la misticidad con que la oponemos al sentido común. Todos tenemos y desarrollamos una capacidad de ser agentes, pero también de ser pacientes y actores. Resiliencia y resistencia. Avanzamos y volvemos. Y en ello, estrictamente hablando, no hay axiología inherente, es decir, se requieren de esas dualidades y de todas ellas, porque todas son parte del juego social en el que jugamos.

Lo que no aparece en este ejemplo, y de ahí su relevancia es que, dentro de la construcción de carrera, en términos de proyecto escolar, solo hay unas pocas opciones en el acontecimiento de la trayectoria de vida del agente: maestro, agrónomo, medico veterinario... y de hecho, para Belleramn no hay sino una escuela, la Escuela Normal. Las otras solo aparecen con la necesidad y en estricto contexto, solo a raíz de la interacción con su esposa, por quien pide y obtiene información de la Facultad de Humanidades. El asunto aquí es que, en Tuxtla Gutiérrez, hay más de sesenta escuelas de educación superior y ¡229 programas curriculares! Y sin embargo, las alternativas de este joven se redujeron ¡a una! En este punto vale preguntarnos sobre los procesos de planeación del mercado profesional.

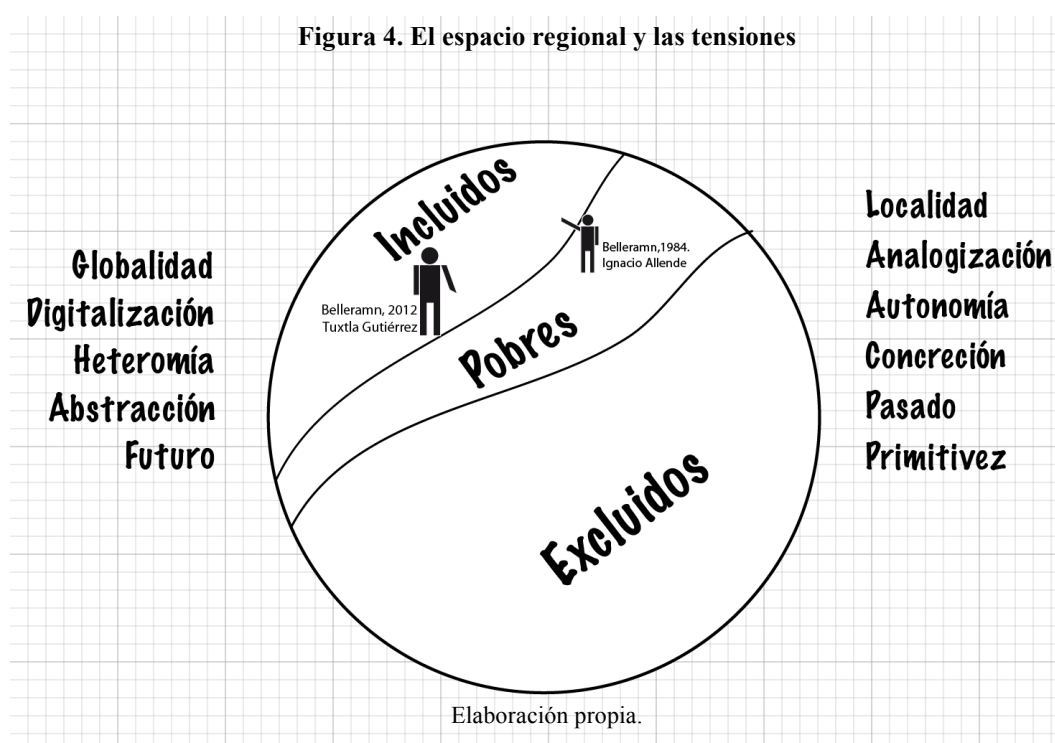
LA SINGULARIDAD Y LAS TENSIONES

Las tensiones descritas en los capítulos uno y dos de este trabajo aparecen en el relato de

Belleramn de forma más bien tímida. No debe extrañarnos, porque de hecho, el supuesto que subyace en la *idea* de las tensiones es que ellas ejercen su influjo a nivel regional. Creo que aquí es bueno precisar lo que se quiere decir con esa afirmación.

Cuando se examinan los casos como singularidades, es casi seguro que no percibamos el influjo de muchos otros acontecimientos que suceden en el entorno de aquella. El influjo existe solo que no solemos atribuirle un valor epistémico. ¿Cómo las tensiones transversalizan la trayectoria de vida de Belleramn?

Después de varios años, he logrado representar las profundas implicaciones que tienen las etiquetas de inclusión, exclusión, pobreza y las propias tensiones. Cómo toda representación la figura 4 deja muchas cosas fuera, pero esencialmente me permite *colocar* a Belleramn en el espacio social.



En esta figura todo nos dice algo. Por ejemplo, a los extremos anoto las etiquetas que indican las tensiones que cruzan el espacio social, representado por un círculo dividido en tres áreas, una que representa al segmento social de los incluidos, una más grande que representa a todos los excluidos y una más que indica la franja de la pobreza. Estoy representando un espacio social en la fase neoliberal, pensemos que es Chiapas. Dado el origen y la trayectoria de vida que hemos conocido de nuestro colaborador, he colocado una representación de él en el origen, en cierto lugar de la franja de pobreza, pero además con tendencia hacia la derecha. Con ello se indica que nuestro colaborador, en 1984, año en el que nace en la localidad de Ignacio Allende, Chiapa de Corzo, se

ubica en la franja de pobreza más cerca de la inclusión que de la exclusión, y que en esa posición la vida cotidiana transcurre dentro un contexto de local que global; en el que las relaciones tienden a ser más analógicas que digitales, gozan de una mayor autonomía, obviamente el sentido instrumental y práctico de la vida es más recurrente que el sentido abstracto y simbólico; el pasado tiene un mayor peso que el futuro y en general, hablamos de una localidad rural que tiende a ser más *primitiva* que civilizada.

Veintiocho años después, en Tuxtla Gutiérrez, encontramos a Belleramn en una colocación diferente en el espacio social. Ahora ha cruzado la franja de pobreza, pero se ubica *solo apenas arriba de ella*, es un agente que vive en la inclusión —por ejemplo ahora está dentro de los 129 mil jóvenes afortunados en llegar a la universidad— y respecto a las tensiones, ahora a recibido el influjo de la globalidad —por ejemplo, trabaja en *empresas* que buscan trabajadores donde importa menos la experiencia y más la escolaridad—; ha tenido que convivir con las cuestiones digitales, es decir, ha tenido que desarrollar alguna competencia digital, y con todo ello, también a crear relaciones más heterónomas, abstractas, dirigidas de alguna manera hacia el futuro y dentro de la *civilización*:

MVHC: ... y tu relación con la tecnología ¿cómo es?

Belleramn: pues lo básico, no soy de las personas que les guste mucho la computación pero sí se lo básico, y es muy fácil de usar porque ahí mismo trae las instrucciones.

MVHC: desde que llegaste a Tuxtla como notas el cambio de tu colonia para cada, como es ese cambio que notas obviamente hay cosas diferentes pero que más te ha llamado la atención

Belleramn: pues que la vida aquí es muy ligera se va muy rápido o sea acá el trabajo es de ocho de la mañana a seis de la tarde y ya acabo todo el día y allá en la colonia el trabajo es de cinco de la mañana a 12 del día y de ahí tenemos el resto de la tarde para hacer lo que queramos y acá no, se te acaba el día y sale uno cansado y ya nada más llega uno a descansar, a dormir, a bañarse y después a dormir y al otro día lo mismo en cambio allá no

MVHC: y qué horas te duermes en la colonia

Belleramn: me dormía como a las ocho

MVHC: por lo mismo que tenía que levantarse a las cinco de la mañana

Belleramn: sí y aparte que no tenemos mucha tecnología bueno en realidad antes no teníamos eso del Internet y de los celulares por eso dormíamos temprano, pero acá uno se duerme a las 11.

MVHC: y porque tienes televisión

Belleramn: sí porque tengo televisión tengo internet y ahí me quedo o cualquier cosa

MVHC: entonces si usas con mucha frecuencia la computadora

Belleramn: sí lo utilizaba pero era para trabajo no para Internet

MVHC: pero y ahorita que tienes que estudiar

Belleramn: pues ahorita sí la tengo que usar mucho

MVHC: tienes tú computadora personal

Belleramn: sí tengo una pero lo que veo de mis compañeros es que si tiene internet de volada entran a Facebook o a Twitter y están ahí y pues eso es lo que se me ha estado dificultando ellos están en eso pero ya tengo otro pensamiento yo vine a prepararme no a distraerme.

El paso desde su origen en 1984 hasta el lugar que lo he ubicado en el año 2012, en que realizó su autobiografía, no es una línea recta, tenemos que imaginar con cada evento y acontecimiento que nos ha narrado el colaborador cómo, fue saltando de una franja a otra, incluso, a lo mejor, cómo pudo experimentar cosas cercanas a la exclusión. Pero al mismo tiempo, tenemos que imaginar cómo las tensiones están presentes en esa singularidad, en nuestra singularidad y cuál es nuestro horizonte de referencia. Un defecto que tiene este gráfico, además de su estado estático, es la dimensionalidad, porque ella nos podría ayudar a representar los estados que guardan, por ejemplo, los capitales bourdianos y con ellos imaginar al *singular* respecto a su *riqueza* simbólica y material.

En un principio, y como supuesto general, pensaba que ninguno de nosotros tiene como horizonte un proyecto de vida en la exclusión. Después de escuchar la breve conferencia de Kitra Cahana (2014) tuve que ampliar el supuesto en el sentido de que, en realidad sí hay quienes tienen como proyecto de vida un horizonte en la exclusión, y que también en ella tienen lugares dimensionales los capitales simbólicos y materiales.¹⁹ Mientras encuentro la forma de hacer esta representación dimensional, vale decir que el Belleramn de 2012 en Tuxtla Gutiérrez, es más grande tanto por edad como por *visibilidad* social²⁰, y está más o menos hacia el centro en la idea de representar el *estado de sus propias tensiones* es decir, la idea de que las tensiones vividas por él se encuentran a mitad de camino, quizás un poco a la izquierda de todas ellas.

Mientras que en el trayecto de vida aprehende algunos de los significantes distribuidos, por ejemplo, la idea de mejorar económicamente a partir de no quedarse en el campo como agricultor, las vivencias ya en Tuxtla Gutiérrez, en la ciudad, le llevan a construir nuevos significados alrededor de la mejora económica, por ejemplo, con la idea de “buscar buenos puestos” a partir de contar con una carrera profesional. Y cuando entra en la universidad, aquel signifiante una vez —o varias veces— reconstruido, vuelve a re significarse a partir de la academia. Todo este proceso sucede, por decirlo así, en un campo de juego, cuyas reglas permiten que el agente aspire *hasta cierto* lugar de *ese* campo del espacio social. Si Belleramn quiere jugar en un campo diferente —como de hecho lo empieza a hacer al momento de buscar de nuevo estudiar en la mira de poder acceder a puestos que requieren de la escolaridad por arriba de la preparatoria— tiene que aprender y aprehender las nuevas reglas.

¹⁹ El trabajo fotográfico de Cahana se relaciona con las personas vagabundas en Estados Unidos, siendo ella también vagabunda *por decisión* propia, construida desde su niñez. Cuando se piensa en los vagabundos, los encarcelados o los narcotraficantes, todos ellos nominados a la exclusión, siempre cabe la posibilidad de que así como Cahana, haya quienes aspiren a ser *altos narcotraficantes*, o los más altos jefes de las bandas en la cárcel. Pero también y junto a ellos están otros excluidos, por ejemplo los monjes tibetanos, en los que el capital social está en otra dimensión, a lo mejor en más o menos el mismo espacio de la exclusión. Esto pues nos lleva a considerar al espacio social no solo en términos simbólicos, sino también objetivos.

²⁰ Una de los acontecimientos que el modelo neoliberal hace emerger es el aspecto de lo visible o invisible del agente y el paciente, esto también es una dimensión o quizás el producto de la suma dimensional de los capitales, *visibles e invisibles* en este punto tiene una connotación cercana a la idea de público y privado, con una diferencia, que éstas son asignaciones externas al agente o al paciente, y además, una designación hecha desde un centro política hegemónico a él.

CAPÍTULO 6.

DEL TOPOS Y CRONOS ORIGINARIO A LA REGIÓN

PREÁMBULO

Conocer uno a uno relatos como el Belleramn, lleva a confirmar lo que parece obvio, que nuestra vida cotidiana es cuando menos la realidad cotidiana de muchos, y no porque aquellos vivan lo mismo que yo, sino porque esa realidad cotidiana solo es posible gracias a los nexos que tengo con los otros y lo otro externo a mí, que es en palabras de Zemelman (2012) un proyecto de sociedad.

En cada trayecto de vida, hay eventos, interacciones sociales y acontecimientos que en su unicidad dan sentido al sujeto. Puedo reconocer en él al agente y al paciente, y también puedo reconocer al actor, en la medida que reconozca que el sentido de sus actos han modificado sus rutinas, su *habitus*, su posición en el juego. Sin embargo, aceptar lo obvio como confirmado, sin una crítica de por medio, es una forma grotesca de generalizar y reproducir las prácticas hegemónicas del proyecto de sociedad hoy vigente. Para este modelo, por ejemplo, los alumnos que no aprenden, que se ilusionan con su baile de graduación o que tienen problemas familiares que les obliga a trabajar, no tiene ningún peso sobre la planeación escolar, ni sobre los fines y políticas educativas ¿por qué debería ser una preocupación para las instituciones hegemónicas si lo que se espera es que estos eventos, interacciones y acontecimientos sean parte de su mecanismo de reproducción?

El proyecto de la sociedad actual tiene otra preocupación: se deben cumplir los *eventos vitales* que incluyen, de forma determinada y determinante, sus significados y sentidos. En estos eventos vitales no hay memoria, o más exactamente, se confinan al olvido los eventos, interacciones y acontecimientos que son contruidos en la unicidad de la personas. Los significados y sentidos que he construido se pierden entre aquellos que heredo, que han sido *distribuidos* como parte y a través del modelo cultural. Este mecanismo de distribución incluye aislar, individuar, colocar en la soledad al sujeto —“esa soledad que estimula el consumismo llamado individualismo. Ese que me niega a mí mismo y me quita las ganas de ser sujeto...” (Zemelman, 2012)— para quedarme como agente, paciente y, pocas veces, las necesarias como actor.

En ese discurso ¿a quién y para qué sirve saber qué significa educación superior para los

jóvenes, si lo que importa es que ellos como individuos escojan una carrera, la estudien y sean *emprendedores*? Pregunta que se parece mucho a la siguiente: ¿para qué debo saber qué significa *comida chatarra*, si lo que importa es que el sujeto la compre y la coma? Es decir, desde el momento en que un significante como universidad, escuela, salón de clase, comida chatarra, se interpreta en clave hegemónica, deja de ser acontecimiento en la unicidad, pierde sentido y solo queda lo que se consume de él.

En esta lógica, y como lo deja ver Cahana (2014), dependiendo del proyecto de vida en construcción, si la escuela *no tiene sentido* en mi vida, no tengo por qué ser señalado y hasta excluido de los eventos que puedo realizar sin una educación universitaria. Develar el proceso de significación de la educación superior, es un acto crítico y si se quiere, urgente, de visibilización de lo hegemónico, de su carácter cada vez más consumista que el modelo neoliberal le ha impreso a la educación.

Por fortuna, así como las singularidades son objetos teóricos, los significados hegemónicos también lo son, y en la unicidad del agente se resignifican, aunque hayan sido consumidos en su estado de paciente. Por otra parte, y esto es clave para desmontar la aparente universalidad de los universales, los acontecimientos tienen un significado hegemónico bajo ciertas condiciones y estados de las tensiones que atraviesan el espacio social.

En este capítulo y el que sigue, la ruta que propongo es, en primer lugar, mostrar cómo los colaboradores viven el paso desde su topos originario, hasta la educación superior, y los influjos de las tensiones regionales en ellos durante ese proceso.

Después realizó una reflexión teórica sobre el proceso de significación en las regiones, como instrumental para exponer los resultados de dos tareas de la indagación: retomando el estudio exploratorio asociado a este estudio, reviso los resultados obtenidos de la aplicación de una escala de valores relacionada con ciertos significantes de educación superior; luego, expongo los resultados de la codificación en los relatos autobiográficos, en la búsqueda y comprensión de los significantes que operan en estos colaboradores y la reconstrucción de los significados a partir de su llegada a la universidad.

DEL TOPOS Y CRONOS ORIGINARIO A LA REGIÓN

En el capítulo 4, dedicado a establecer quiénes son los estudiantes de la universidad, se ha expuesto el asunto de los orígenes de los colaboradores. Ahora toca buscar en los relatos autobiográficos cómo se relaciona el topos y el cronos de origen con el espacio regional universitario. El supuesto central de esta búsqueda es que cualquiera de los significantes sobre la educación superior que operen en la subjetividad del colaborador pasan por el tamiz de estos acontecimientos en su re-significación.

Cabe decir en primer lugar que el sistema educativo y las políticas educativas de forma totalmente equivocada desdeñan la poética relación que tienen las personas con su topos y cronos originario. El propio sistema social y el modelo cultural hegemónico se han encargado de crear un imaginario social *fantástico* alrededor de las urbanidades en las que incluso soportar la decadencia parece un signo de progreso. En este imaginario, por supuesto, no hay lugar para la historia personal, ni para “las tierras chicas”. Entrar a la región —especialmente si es parte de mi trayectoria y proyecto de vida— implica adaptarme al estado e influjos de las tensiones que operan en ella: lo global que niega o desdibuja en todo lo posible al mundo local; lo digital que irrumpe en las interacciones analógicas; el choque entre la civilización y lo primitivo, etcétera.

En el relato de muchos colaboradores, el topos y cronos originario es un referente crucial de sus trayectos y proyecto de vida y volver o alejarme de ellos, es una decisión que pasa por la reflexión sobre muchos eventos, interacciones y acontecimientos que comprometen el sentido de cualquiera de las decisiones que tome. Incluso de aquellos que no salen de la región. Este asunto tiene mucho de freudiano, si pensamos que toda salida de mi casa, se parece a la salida del vientre de mi madre. La metáfora, fuera de cualquier reduccionismo a una patología, resume los acontecimientos de una parte del ciclo natural de cualquier ser vivo. Sólo que en la razón humana hay cabida para la subjetivización de ese acontecer hacia dos connotaciones: el fin y el cambio.

Del interior del vientre a los brazos del exterior se parece mucho a “del interior de la casa” a “las aulas que no están en mi casa” y también a “de mi localidad” a “la ciudad”. En todos los casos no solo hay un espacio físico y temporal, también un espacio simbólico. En todos los casos hay un cambio de ambiente, para que el podemos estar preparados, pero nunca lo suficiente para evitar el choque; aquello que nos hace extraños, inmoviliza y crea todo tipo de emociones.

El inicio “formal” de nuestro trayecto de vida es la irrupción al mundo exterior, y guarda algunas similitudes con el inicio de la trayectoria escolar:

Fui al kínder “María de Angulo”. Recuerdo que mi primer día de clases lloraba mucho, mis compañeros también lloraban, pero al paso del tiempo uno se acostumbra.

Mujer, estudiante de comunicación, UNACH

Se está por primera vez fuera del cobijo de la casa, y de la seguridad de sus habitantes:

con tan solo poquitos años de edad me mandaron al jardín de niños, no podía comprender por qué me dejaban en ese lugar. Hacía de todo, lloraba, me tiraba en el suelo, me corría, pero mi mamá no me llevaba con ella, me dejaba ahí...

Mujer, estudiante de comunicación, UNACH

En ese otro espacio hay desconocidos, que no siempre lo pasan tan bien como otros:

Fue en el kínder “Jaime Torres Bodet” donde conocí buenos amiguitos [porque] en donde la casa solo conocía *na’mas* que primos y vecinos. Para mí fueron los días más maravillosos por que allí pasé la niñez los dos años, en el que me sentía feliz, porque a pesar de que veía muchos niños llo-

rando, aun yo no sentía nada por llorar, y al otro día me iba al kínder ya no quería ir porque sentía miedo de que mis compañeritos iban al volver a llorar y eso hacía que también a mi me iban a dar ganas de llorar, pero en fin, la pasé muy feliz.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Pero como concluyen muchos colaboradores respecto a esta irrupción en el mundo escolar, “con el paso del tiempo uno se acostumbra”, lo cual implica que esa experiencia se asimila, moldea nuestras primores comportamientos fuera del hogar, inicia nuevos mecanismos de adaptación y abre en nuestro ser un lugar para aprender y aprehender de otras formas nuevas rutinas, reglas, códigos propios de los modelos culturales de uso que ahora se dan al exterior de la casa, del mundo familiar.

Pasado el impacto de los primeros días, el lugar común es señalar al kínder como una etapa muy bella del trayecto escolar. Pero hay relatos que nos recuerdan lo violento que puede ser la incorporación de la cultura, aún en esos años *rosas*:

Tengo muy pocos recuerdos... en el kínder... de lo más importante... en una ocasión salí con mi grupo al patio para cantar una ronda, sí, de esos cantos alusivos a la primavera en donde hasta te disfrazan de animalito salvaje. El punto es que por más que dije ¡no, yo no salgo a cantar!, el maestro de música Hugo Rodríguez me jaló del brazo y me obligó a sentarme bruscamente, lo cual hizo que me levantara rápidamente y le diera varias patadas. Aún tengo grabada en mi mente esa escena y que además me costó un fuerte jalón de orejas y un serio castigo por mi mamá, pero es que fue tal mi enojo que se me hizo fácil remediarlo de una manera errónea; errónea porque de esa experiencia aprendí a ser menos impulsivo y comportarme con más respeto.

Hombre, estudiante de comunicación, UNACH¹

Una vez adquiridos los primeros instrumentales culturales para vivir en la extrañeza del mundo exterior, salir de la localidad para ir a la escuela encarna menos traumas aunque no aniquila las angustias:

Recuerdo cuando estaba en kínder, sí me costaba [ir a él] porque yo vivía lejos, tenía que caminar ... 10 minutos, —vivo en un pueblo y en el pueblo tenía un rancho mi papá y vivíamos ahí porque mi papá se dedica a la agricultura— y tenía que bajar hasta allá aparte de que me daba miedo ir sola. No es como acá [en la ciudad] que ahora dicen “hija te voy a llevar al escuela” allá tenía que ir sola, ya por eso ni quería ir a la escuela.

Flor Isabel, entrevista, mujer estudiante de pedagogía, UNACH

Hay una diferencia entre salir de la casa con un instrumental de LC, que de HC (Hall, 1978, pp. 86-88). El contexto bajo implica hacer uso de muchos procesos analógicos, por tanto, cada vez que llego a un nuevo modelo cultural de uso, debo aprender casi siempre de manera informal (por copia a los modelos) sus rutinas, reglas y códigos. Como los modelos de referencia también actúan en el contexto bajo, el instrumental obtenido es, por decirlo así, insuficiente para afrontar

¹ Este segmento del relato es impresionante en el sentido de exponer cómo se llegan a incorporar las reglas y normas sociales en los espacios que el sujeto pisa en su cotidianidad. De ser un pequeño con la iniciativa, instintiva o incorporada, de poder decir ¡No! Pasar por la represión violenta del profesor y terminar aceptando que tal iniciativa es moralmente mala, es una imagen resumida del proceso de reproducción social. ¡Y todo esto en la etapa del kínder!

modelos culturales de uso más complejos, como el de una ciudad. El proceso es diferente cuando desde la niñez aprendemos ese instrumental en diferentes contextos. Varios relatos nos hacen ver que la movilidad territorial y la vivencia de nuevos espacios sociales dota a los colaboradores de herramientas culturales más afinadas para enfrentar contextos altos.

En este sentido la trayectoria de vida y escolar de Cynthia, (mujer, estudiante de pedagogía, UNACH), resulta muy ilustrativa. En un apretado resumen, durante todo el preescolar, la primaria hasta el primer grado de secundaria, Cynthia cambia de escuela prácticamente cada año, debido al cambio de lugar de trabajo de su papá, profesor de primaria. En su relato, hace notar su disposición para crear lazos de amistad, lo cual es poco común a lo observado en otros relatos, en los que el nomadismo escolar se acompaña, sí de una creciente capacidad de adaptación pero poca sociabilidad con los otros. Tres cosas se entrecruzan en la trayectoria de vida de Cynthia, la primera, la vida familiar. Ella reporta que su vida cotidiana es más bien tranquila, *normal*, de unidad familiar y de ingresos económicos sustentados solo en el trabajo del papá. Lo segundo que se entrecruza en esta historia son los topos en los que vive: desde las localidades de la selva chiapaneca, hasta las localidades de las zonas sierra y costa de Oaxaca y finalmente la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. El tercer ingrediente es la personalidad de nuestra colaboradora.

MVHC: Ser amigable con todos ¿de quién crees que provenga de tu mamá o tu papá?

Cynthia: De los dos... mi papá es así, igual de tratar bien a las personas y también mi mamá, aunque estemos muy poco tiempo tratan de llevarse con todas las personas y la verdad son muchas personas que se llevan con ellos y por eso yo soy así.

MVHC: Obviamente en cada cambio de escuela y localidad vas socializando con otros niños y otros maestros, ¿estos cambios no te costaron trabajo? ¿De alguno de esos cambios puedes decir “este año no me gustó, este año me tocó un maestro feo o me tocaron compañeros que no me agradaron”?

Cynthia: pues como en toda escuela hay compañeros con los que te cuesta convivir, pero casi no soy de las personas a lo que le afecta todo eso. Siempre he sido más como la niña aplicada en mi casa y mis papás me decían qué hacer. Realmente no me afectó el cambio de escuela, sino que por mi manera de ser yo me iba acoplando a cualquier lugar. De hecho en la sierra las niñas no hablaban español y yo jugaba con ellas, eso es lo que a mí me platican, que no sabía cómo le hacía pero platicaba y jugaba con ellas, igual con los otros niños, o si no me la pasaba con mis conocidos para no aburrirme en la comunidad y pues esos cambios de escuelas no me afectaron.

Sin embargo, en el cuarto año de primaria Cynthia dice “armarse de valor” para pedir aquellos que la envíen a Tuxtla Gutiérrez, dado que en el nuevo sitio al que han mandado a su papá no logra adaptarse. Durante ese año vive con su abuela, tiene relación con tíos y primos, pero sobre todo entra en relación con la ciudad. Al indagar sobre qué diferencias percibe entre esos ambientes, la respuesta no es contundente, por el contrario, toda percepción de los entramados situacionales que componen su experiencia son al mismo tiempo personales, familiares y comunitarios:

MVHC: ¿cómo veías el ambiente cultural o el ambiente social de Oaxaca?

Cynthia: ¡Demasiado diferente!... principalmente en la forma de hablar, porque allá, como es una

zona donde hablan mucho el zapoteco, a veces decían groserías y como lo decían en zapoteco trataba de entenderles. De hecho mi tía vivía ahí y pues ella me empezó a enseñar zapoteco, ahora ya no me acuerdo, pero sí trataba de encajar y aparte los de mi edad eran muy diferentes...

MVHC: ¿cuál era la diferencia? ¿en los valores, en su comportamiento, el pensamiento?

Cinthya: pues... serían sus costumbres, porque en las fiestas que hacían las mujeres y los hombres estaban apartados. Allá las mujeres les dicen diferente a sus padres... yo comencé a hablar así como ellos, que de tanto tiempo de vivir ahí se me fue pegando la manera de hablar. También la comida era totalmente diferente... Ahí [en Oaxaca] se levantan normalmente a las cuatro de la mañana para preparar la comida de los esposos para que vayan a trabajar y a las seis de la tarde ya están picando camarón para hacer unas tortitas y al otro día van al mercado para vender flores o cualquier otra cosa.

MVHC: en este cambio ¿cómo sientes la equidad de género? ¿crees que allá sean más machistas o más feministas?

Cinthya: pues hay de todo... a veces escuchaba, cuando hablaban las señoras, que decían que le iban a dar una *tunda* a sus esposos por venir borrachos, ya que allá toman mucho [bebidas embriagantes] los hombres y las mujeres van cuidando a los esposos. A veces, si había una fiesta cerca, miraba a las mujeres cargando las cosas de los hombres, y la forma de entrar [a la fiesta] es llevando cervezas y ahí es donde miraba cuando las mujeres y los hombres se sentaban aparte. Las únicas que se paraban a bailar eran las mujeres, los hombres casi no, pero siempre usando sus huipiles. Por donde yo vivía habían personas homosexuales, pero ahí se les dicen *muxe* y cuando hacen fiestas invitan a todos y pues ahí no hay mucho odio hacia los *gays*.²

En cambio en la ciudad de Tuxtla estas tolerancias son aún muy débiles (ver capítulo 2), aunque en los espacios que ella transita, percibe que no hay mucha diferencia con los que ha vivido.

MVHC: cuando llegas a Tuxtla ¿qué notas en este aspecto del manejo de género?

Cinthya: pues igual, se acercaban todos con todos, pero en el caso de la secundaria que a mi me tocó, todos nos llevábamos bien. Sí había uno que otro que trataba de hacerse el machista, pero siempre eso va a existir, de ahí era muy raro y en la preparatoria tampoco me tocó de ver eso y mucho menos aquí en la universidad.

Al revisar los casos en los que los colaboradores tienen experiencias que los enfrentan a HC, ya sea de forma breve o como en el caso de Cynthia con alguna recurrencia, es notorio que éstas pasan a formar parte del instrumental cultural que podrán usar al salir de sus comunidades. En este punto destacan las actividades que se realizan desde las escuelas —torneos deportivos, concursos, visitas a museos— que aunque acotadas por la economía y los aspectos de movilidad asociados, son ricas fuentes de experiencias culturales para los jóvenes, que ayudarán a insertarse en los ambientes de HC.

Ahora bien, el hecho de vivir en la ciudad y contar con un instrumental cultural de HC, no nos hace más *aptos* para lidiar con las situaciones que se dan en los LC. A decir verdad, parece que ni siquiera se plantean esta posibilidad, a menos que haya una búsqueda deliberada de ello, por ejemplo, a través de estudiar una carrera que implique trabajar a esos contextos.

² Miano (2001) hace un resumen conciso sobre el papel que desempeñan los *muxe* en la sociedad zapoteca. Lo notorio en este caso es que en esa sociedad los “hombre-mujer” sean ampliamente aceptados incluso en términos de “tercer género”, pero no así a las lesbianas.

En algunos casos, *HC*, implica *under content* es decir, una gran capacidad para minimizar información que permite operar adecuadamente en las ciudades, pero oculta los entramados situacionales que podrían visibilizar nuestro *locus* en el mundo, y mejor aún poder transitar en él con mayores competencias, inclusive en *LC*.

Abraham (hombre, estudiante de ingeniería informática, Universidad Politécnica de Chiapas) por ejemplo, toda su trayectoria de vida la ha desarrollado en ciudades urbanas, de hecho en las dos más grandes de Chiapas: Tapachula, y Tuxtla Gutiérrez. Cuando entró a la universidad, su carrera fue trasladada a la cabecera municipal de Suchiapa, cercana a Tuxtla Gutiérrez unos 20 kilómetros. Dado el tipo de carrera y los horarios en que se imparte, casi todos los estudiantes han preferido vivir en esa cabecera municipal de rasgos típicamente rurales. En el caso de Abraham la relación con sus padres es muy buena y no tienen inconveniente en apoyarle para pagar su estancia en *aquel* lugar, aunque en algún momento le preguntaron “¿por qué te vas? La escuela te queda a una hora ¿No te puedes levantar temprano e irte en camión?”, a lo que Abraham contestó “no porque es muy incómodo, porque al viajar me duermo”. Luego, narra los sentimientos de su amigo, cuya carrera estaba en Suchiapa y fue trasladada a Tuxtla Gutiérrez:

Abraham: como él es más de ciudad, [cuando llegó a Suchiapa] se quedó así como ¿qué estoy haciendo en este pueblito? ¡ya no aguanto!. Yo le decía que estuviera tranquilo. Él siempre decía que se sentía solo... y yo “por tantito sufres, por cuatro meses, ¡yo voy a sufrir tres años aquí! Pero pasa rápido el tiempo.

MVHC: ¿sí te quedas tiempo completo allá en Suchiapa? ¿vienes los fines de semana nada más?

Abraham: de lunes a viernes y a veces ni venía... bueno solo dos semanas no viene. Ya de ahí me sentí igual [que mi amigo] “como que mi familia y todo” y luego llegaba a la casa, me levantaba y me iba con mi amigo y estábamos todo el fin de semana...

MVHC: Suchiapa es un pueblito más tranquilo.

Abraham: Sí, más tranquilo. De hecho te sorprende cómo vive la gente. ¡Ya porque eran las 7:30 o las 8:00 de la noche ya estaba todo cerrado! y si queremos conseguir tortillas o algo para cenar ya esta cerrado todo. Hubo una ocasión, la señora que me renta la casa me dijo que allí así era y yo me dije “pues qué feo”

MVHC: ¡Ah! o sea sí extrañabas el movimiento de la ciudad...

Abraham: Sí, pero como te acostumbras... inclusive ahorita lo sentimos mejor ese estilo con mis compañeros. Allá en Suchiapa, como entramos a las nueve, pero teníamos horas libres cualquiera diría que íbamos a jugar fútbol y así estábamos que nos queríamos ir y había veces que teníamos libre de 10 a 1 pero a las dos teníamos inglés que era la clase más común de dos a tres y decíamos no nos vamos a Tuxtla que nos vamos a quedar a hacer aquí y así y ya ahorita que ya venimos ya nos vamos a jugar fútbol a comer ya nos sentimos más libres

MVHC: entonces para ustedes que han vivido en la ciudad siempre sí les es cómodo estar acá

Abraham: sí, es mejor estar acá, pero como yo soy en esas cosas muy pasivo no tenía ningún problema al divertirme con los chavos de allá de Suchiapa...

Se puede notar por estos fragmentos de la entrevista con Abraham que no siempre contar con un instrumental cultural propio de los HC, ayuda a vivir los LC. Aunque en este caso, el colaborador sabe que tiene una mayor adaptabilidad debido a su experiencia en diferentes contextos

urbanos. Con todo, no sería extraño que la forma en la que se asimila y re-significa estos entramados situacionales durante el paso por la universidad, incidan en su permanencia en ella, en la región y en otras regiones, pero también al regreso a su topos de origen.

DE LA COMUNIDAD RURAL A LA REGIÓN Y EL REGRESO

Así pues, algo que se encuentra de forma más o menos recurrente en los colaboradores que salen de una comunidad rural hacia la región universitaria es:

- a) su apego al topos de origen;
- b) el instrumental cultural que adquieren durante su trayecto de vida y escolar que les permite lidiar con los HC de las ciudades, y
- c) un posicionamiento relativo al regreso a la comunidad, que o bien implica regresar a la comunidad de origen, o hacer lo necesario para nunca volver a ella.

Aidé (mujer, estudiante de pedagogía, UNACH) nació en una comunidad indígena, de la que afirma sentirse muy orgullosa, especialmente por que —y aquí no solo habla del topos sino del modelo cultural que significa a su comunidad indígena:

tienen sentimientos muy profundos por lo que saben valorar muy bien sus amistades que lo podrán tener toda la vida dependiendo de cómo se trata, se cultiva y se va comunicando.

Al final de su relato, señala qué significativo de la IES está en juego, pero, lo más interesante, es el sentido que tiene para ella el regreso a su topos de origen, del que nunca, hasta la redacción de ese relato se ha alejado:

Ella desea ser una gran pedagoga y lo va a lograr por eso se formará cuatro años en una institución para que adquiera los conocimientos necesarios y no ser una pedagoga pasiva que solo le importe cobrar eso si no, yo quiero sobresalir y que mis alumnos evalúen mi desempeño y mi más grande sueño es conseguir trabajo en una escuela preparatoria de zona indígena para ayudar a los jóvenes a enfrentar sus miedos y salir adelante no nada más ser maestra si no que tan bien una gran amiga.

El caso de Flor Isabel (mujer, estudiante de pedagogía, UNACH), aunque parecido al de Aidé, llama la atención porque su paso por la universidad no entraña un futuro claro como pedagoga, y más bien se ancla en el retorno a su comunidad de origen, porque lo importante para ella está en la seguridad y comodidad que le da ese topos que no tiene comparación con todos los que ha conocido:

...primero que nada ¿qué voy estudiar? ¿para donde me voy? Y le platicaba a mi papá y él quería que yo estudiara en el D.F. [Ciudad de México] en una universidad. Le dije que no porque yo quería estar cerca por si en algún monumento quería ver a mi familia.

MVHC: ¿tú no te quedarías en una ciudad? o ¿en tu trayectoria de vida no ves quedarte acá en la ciudad?

Florisabel: sí, lo he pensado. Terminar la carrera y si tengo la oportunidad de tener mi trabajo en una colonia pues estaría muy bueno, me siento mucho mejor en una colonia, es más tranquilo y el trato con este tipo de personas es más bonito y eso es lo que quiero.

Hay dos razones para no quedarse en el lugar donde he nacido y crecido. La primera de ellas es que aquí donde he nacido, no hay nada que me retenga, o no hay lo que me puede retener. Así, parece que salir del origen hacia un destino es cosa sencilla. Lo que nos dicen los relatos es que no es así, en principio porque debo establecer mi necesidad y luego saber, tener una idea de en dónde está el satisfactor. Además requiero saber y tener la seguridad de que puedo ir en la búsqueda de aquello que quiero lograr. Así pues, usando la típica fórmula para establecer un delito, se requiere un motivo, un instrumento y una oportunidad. Y esto es especialmente cierto cuando, por ejemplo, en la construcción de mi carrera profesional, lo que quiero como formación profesional está lejos del lugar que he nacido. Aldrín y Estefany, querían estudiar artes escénicas, en ambos casos, en palabras de Estefany

Quería estudiar actuación, y por lo consiguiente tenía que irme a otro estado para poder realizar esos estudios, ya que en Chiapas, no hay instituciones que impartan esa carrera
Mujer, estudiante de comunicación, UNACH.

La otra razón para salir del topos en que vivo y por supuesto del modelo cultural que contiene, es que lo que me ofrece el exterior es diferente, tiene otras características, es atractivo o conveniente respecto a lo que tengo aquí. Eva Lilia, por ejemplo, iba a estudiar la carrera de Derecho en la ciudad de Los Cabos, Baja California Sur, donde su tía tiene una IES privada. Ir hasta esa ciudad -¡que está a 2500 kilómetros de Chiapas³!- se sustenta en las convenientes condiciones que suponen este cambio de contexto: no se pagaría colegiaturas, estaría con un familiar, pero sobre todo y especialmente, se estaría aprendiendo en la práctica el emprendimiento, porque, como después se logra saber en la entrevista, la idea de su papá es lograr que su hija instale en Chiapas una IES propia (mujer, estudiante de administración, UPGCH).

VIVIR ENTRE EL MUNDO DE ORIGEN Y EL MUNDO DE LA REGIÓN DE DESTINO

A diferencia de los casos anteriores, en el que la región es un espacio de tránsito para regresar al origen, o un origen desde el que se buscan otros destinos, hay casos, no pocos, en los que el estudiante pasa a vivir en “movilidad cotidiana”.⁴ Con ello, hago referencia a los colaboradores

³ Los signos de admiración en esta frase no son gratuitos, si regresamos algunos párrafos de este capítulo al caso de Abraham, el lector habrá notado el “problema” que representa para el colaborador, el vivir a 20 kilómetros de la ciudad capital, en una cabecera municipal de rasgos rurales. El sentido de las distancias es uno de los entramados situacionales más curiosos del chiapaneco. Alrededor de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, por ejemplo, en un radio de entre 12 y 25 kilómetros, se encuentran unas diez cabeceras municipales, que producen una fuerte movilidad cotidiana. Para el chiapaneco el traslado desde esas distancias, o hacia ellas, suele ser motivo de un “viaje”, lo que significa una “gran movilidad”. Esto es ejemplar en las palabras de Alexander (hombre, estudiante de comunicación, UNACH): “siempre me decían que porque elegí esa escuela, que se encuentra a 18 kilómetros de Tuxtla, me lo decían porque todos los días tenía que *viajar*, para mí era conveniente porque en el camino de Tuxtla a Chiapa de Corzo, siempre iba leyendo o estudiando para un examen entonces para mí la distancia no fue un impedimento para poder estudiar informática”. Desde esta perspectiva, el que Eva Lilia quisiera estudiar a 2500 kilómetros de su casa, es realmente un asunto de palabras mayores, tanto como la idea del papá de Florisabel de que estudiara en el DF.

⁴ Véase nota 11 en el capítulo 2.

con episodios de vida que transcurren en su topos de origen y en la regiónN, pero que tienen como meta un topos más parecido al de la regiónN que al de origen. Se trata de una larga preparación para lograr el cambio definitivo entre un topos y otro. De los tres casos éste es el que ofrece mayores puntos de ignorancia por parte de los sistemas educativos en México, porque supone que a lo largo del trayecto de vida, el sujeto realiza una serie de construcciones de vida, que no solo son las de carrera, o las de la vida en pareja, sino que tienen que ver con procesos de aprendizaje y desaprendizaje, negociación y renuncia, de sus *habitus* y espacios sociales. El caso de Belleramn, tratado ampliamente en el capítulo anterior, es un buen ejemplo de ello.

El punto principal de este caso es que la inversión que hago en la construcción de mi lugar, de mi sitio destino, puede no admitir o permitir, el regreso a mi origen. Sería el equivalente a una devaluación simbólica de mi propia construcción (eso es lo que se diría por ejemplo de Florisabel). En todo caso, lo lógico es que busque destinos donde la inversión sobre esa construcción sea a la alta, —o sea, que represente una movilidad social ascendente. En México, esta forma de ver la vida, fue ampliamente distribuida por los modelos económicos centralizados y polarizados. No es raro que nuestra ciudad de México, una de las capitales del mundo con mayor número de habitantes, haya eclosionado en los últimos 70 años, luego de ser el centro de todos los poderes.

El propio sistema educativo de México, estructura importante para la movilidad social y cotidiana de la población, ha institucionalizado desde hace muchos años, las llamadas “cadenas de cambio”, por las que, en términos muy simples, un profesor de reciente egreso de la Escuela Normal, es enviado a trabajar en una localidad alejada y con servicios en condiciones de operación carentes, en sustitución de un profesor que ya ha acumulado algunos puntos o años de servicio que le permiten “acercarse” a localidades más urbanas. Es una cadena de cambios, porque en este juego, se llegan a mover muchos profesores de localidad, de ambiente e incluso de cargo y salario. Obviamente, las plazas más demandadas en estas cadenas son las que están en las cabeceras municipales y las ciudades como Tuxtla Gutiérrez, y son las que menos quedan libres en cada proceso.

En la entrevista que le hice a Abraham, le pregunté por el proceso que siguió para seleccionar su escuela y la carrera que ahora estudia. Uno de los criterios que usó para tomar sus decisiones tiene relación con esa gestión de la inversión en la carrera profesional, su futuro y también su búsqueda de otros topos:

MVHC: ¿te gustaría ir al extranjero?

Abraham: ese es mi objetivo.

MVHC: ¿a dónde te gustaría ir?

Abraham: a Japón.

MVHC: ¿cómo te ves a futuro?

Abraham: trabajando a lado de Bill Gates, o en las grandes industrias de la computación...

MVHC: ...esa es tu visión...

Abraham: ...en Japón, Alemania, Inglaterra, grandes potencias...

La poca importancia que el sistema educativo le da al origen del estudiantado es evidente en el *des-uso* de la fecha y el lugar de nacimiento. Salvo para realizar algún tipo de estadística o crear algún tipo de clave, estos datos no tienen ninguna otra utilidad y por supuesto, no influyen en ninguna decisión administrativa o curricular.

Cuando se llega a la región universitaria, no solo cambian los ambientes y las amistades, cambia el modelo cultural de uso, el espacio social y sus estructuras. El estudiante puede tener preconcepciones de la ciudad y de la IES, pero solo la vivencia en estos topos y cronos, le dirá si aquellas son operables en el nuevo modelo cultural de uso. La vivencia a la que me refiero no es la del vacationista o eventual visitante de la ciudad o de la escuela, sino el de la persona que sabe que allí, en ese topos y cronos, tendrá que pasar un buen tramo de su vida cotidiana, comer, transportarse, divertirse, trabajar y un largo etcétera.

En la codificación de los relatos ha emergido un nodo que he llamado “primeras vivencias en la región”, en él se recupera las emociones y el sentir de los colaboradores en sus primeros días como estudiantes en una IES, pero también señala cómo este nuevo ambiente ha empezado a modificar sus entramados situacionales, aquellos que han estado ligados a modelos culturales de uso. En el caso de Alejandra (mujer, estudiante de filosofía, UNACH), para poder ingresar a una escuela de educación superior ha tenido que

trabajar mucho para pagar mis exámenes y otra para pagar mi inscripción, si quedaba en alguna de ellas. Y sí lo logré, quedé en una, pero la vida acá [en la regiónN] es muy difícil, pues como siempre ha trabajar si quieres lograr tus sueños, aunque ahorita esté pasando hambre no me importa, lograré mi sueño en la vida. Ahorita no me ha ido muy bien digamos. Ya he salido a buscar trabajo y no he encontrado, pues eso me desespera un poco.

Acostumbrada a trabajar durante todo su trayecto de vida en labores que eran fácilmente conseguibles en su entorno cotidiano —una localidad suburbana del municipio de Villaflores, a unos 85 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez— ahora tiene que enfrentar un entorno en el que las posibilidades laborales para los jóvenes que quieren estudiar en esta región se reducen considerablemente. Por otra parte, no hay que perder de vista que para algunos colaboradores, la salida de su topos de origen también representa una presión por lo que dejan. Uno de los colaboradores, Asariel (hombre, estudiante de Pedagogía, UNACH), relata cómo a pesar de no contar con capital cultural alto, transita por el trayecto escolar de forma exitosa, aun cuando hay un lapso en el que sufre de vejaciones por una curiosa y terrible costumbre del modelo cultural de uso de su topos:

Al llegar a la secundaria, comenzó mi etapa de adolescencia, una etapa difícil para mí y que marcó parte de mi ser. Luego de que es en esta etapa donde hay cambios en la voz, pues por tradición de mi pueblo, por ritmo de voz si califica a los hombres en tres tipos: aquellos que tienen la voz ronca y gruesa es que son gallos o machos, los que tienen la voz normal serían hombres normales y aquellos que la voz se agudiza por un tiempo, les dicen que son del otro bando. Y ese fue un cierto principio que marcó mi vida, sufrí de intimidación, discriminación por parte de la gente y de mi propia familia, marcó un cierto ejemplar en mí y que hasta hoy sufro de estrés pero ya en poca proporción.

Este joven ha construido su carrera desde la primaria. Ya en sexto año sabía que quería dedicarse a la docencia; sin embargo, ensaya con entrar a la carrera de Medicina, sin conseguirlo; intenta entrar a la Normal Superior pero no acredita el examen de selección; estudia un mes en la Universidad Politécnica, pero aunque dice que llevaba un buen ritmo y promedio de calificaciones, no le gusta la carrera y abandona esta opción. Finalmente busca entrar a la UNACH, primero a la carrera de comunicación y de allí decide mejor estudiar Pedagogía. Con estos antecedentes se puede comprender mejor el siguiente segmento de su relato, en relación a esas primeras vivencias en la región universitaria:

Para mí una adversidad a la que me estoy enfrentando cada vez que llego a mi pueblo, ver a mis compañeros ser víctima de la migración. Muy pocos alumnos continúan sus estudios universitarios y cada vez son más los que se van a Estados Unidos.

Y ese es un factor, ya que contagia al ver la remesas que ellos mandan a México y a uno de estudiante nos anima a dejar la escuela. Pero mi sueño está claro, quiero ser maestro, lo voy a lograr con el apoyo de mis padres.

También veo que mi paso por universidad va hacer muy difícil, ya que soy de afuera y no tengo familiares en esta ciudad y los alimentos, la renta, el transporte agudizan mi vida de estudiante y la soledad me desespera.

Ahora bien, los estudiantes tiene que echar mano de los procesos de adaptación, “uno se acostumbra”, coinciden en decir muchos colaboradores en esta investigación. Pero esta adaptación no es siempre rápida, ni sucede en todo lo que forma parte de nuestro *habitus* originario. Desde mi punto de vista, más como supuesto que como afirmación, la parte simbólica de ese *habitus*, es lo último que se adapta, y son justamente los significados que se construyen durante el trayecto de vida.⁵

EL PROCESO GENERAL DE LA SIGNIFICACIÓN REGIONAL

La posición que se ocupa en el espacio social da sentido a nuestros actos dentro de un espectro de sentidos que se acotan por el modelo cultural de uso. Un ejemplo de ello en la sociedad capitalista actual son los grupos que se pueden distinguir por sus comportamientos ante el consumo, y que el *marketing* reconoce como *scuppies*, *yuppies*, *hipsters*, *techies*, *crossumers*, etcétera:

Los *scuppies* (*socially conscious upwardly mobile person*: «persona socialmente consciente con potencialidad de ascenso»), individuos relativamente bien establecidos pero dispuestos a realizar obras humanitarias para los marginados que las soliciten. El *scuppy* es una mezcla del *hippie* y el *yuppie* que ha adquirido conciencia de la menesterosidad y el desamparo de gran parte del mundo

⁵ Esta afirmación parece contradecir el planteamiento central del *habitus*, en el sentido de que para Bourdieu la incorporación de lo social objetivo y de lo social subjetivo suceden a lo largo de la vida -ya de forma primaria, ya de forma secundaria- pero al mismo tiempo y sin que haya una intención explícita, consciente de esas incorporaciones. El asunto aquí son los procesos: una regla social, por ejemplo, vestir de ciertas formas en ciertos espacios, se incorpora de forma simultánea a lo largo de la vida, pero el simbolismo que adquiere la forma de vestir, puede tener un significado o no al momento de la incorporación, e ir adaptando nuevos significados a medida que se movilizan las posiciones en el espacio social, en el topos y en el cronos.

y de cuyo incomodo trata de librarse sea mediante donativos regulares, sea participando a través de ocasionales contribuciones profesionales (Verdu, 2010, p. 115).

Así pues, en la observación de distintos modelos culturales, posiciones, topos y cronos del espacio social, es posible encontrar comportamientos que *son esencialmente iguales*,⁶ tanto en el acto que se ejecuta como en la simbolización que conlleva. ¿Cómo es posible que un comportamiento se pueda observar con las mismas características y significados en distintos puntos del planeta? La respuesta está en la *difusión* de ese comportamiento y la *distribución* de su carga simbólica.

La difusión de un comportamiento por el topos y cronos no es desconocida. De hecho, una parte muy importante de nuestra vida también se dedica a transmitir a otros los elementos que componen el modelo cultural en el que vivimos. Lo hacemos en nuestra práctica cotidiana a veces de forma intencional —formal y técnica— a veces, la mayor parte, de manera informal y azarosa. Por supuesto, los medios de comunicación tienen un papel muy importante en este proceso de difusión de la cultura. Como dice Velez Quintero (2009):

Hoy es irrefutable que los jóvenes y las jóvenes, independientemente del sector (estrato o espacio) social al que pertenezcan, reciben una gran cantidad y diversidad de informaciones sobre sucesos, objetos y sujetos, mediadas especialmente a través de los medios masivos de comunicación, aunque no exclusivamente (p. 291).

Pero la distribución de la carga simbólica del comportamiento cultural, aunque de forma originaria puede seguir la misma ruta, los mismos medios, y la misma sincronía con la difusión originaria, se realiza en un entramado distinto y en el que el *proceso de significación* tiene una especial relevancia.

Parto de un modelo simple de ese proceso con la triada: referente, significante y significado. Esta triada ha sido objeto de amplio despliegue teórico, que no es materia central de esta investigación, pero debe aceptar *en clave ecléctica* algunas ideas de esos debates.

En primer lugar, hay que reconocer a la realidad cotidiana como una forma de construcción narrativa. Desde esta lógica, el referente no es la *realidad en bruto* de Searle (1997), sino los imaginarios sociales, es decir, aquellos:

Esquemas (mecanismos o dispositivos), contruidos socialmente, que nos permiten percibir / aceptar algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad (Gómez, 2001, p. 198).

Para explicar el sentido que tiene esta afirmación vale decir que, desde una lógica ingenua, el referente es el origen de todos los significados que produce el sujeto. No habría argumentos para negar que el significado es inmanente tanto a la realidad como al sujeto. El principal problema de este punto de

⁶ Hay que entender aquí la esencialidad como los rasgos que quedan del objeto observado después de quitar todas las capas de significación que lo cubren. Esto recuerda también a los mensajes primarios de la cultura de Hall (1999).

vista es que ya nadie *parte de cero* al momento de interpretar la realidad,⁷ tanto porque se han adquirido herramientas sociales para interpretarla, como porque la realidad en la que se nace ya ha sido *manipulada*, por las estrategias de dominación que el ser social ha usado en ella (Doelker, 1982, pp. 13-55). En el origen de cada uno de nosotros, ya hay una realidad cotidiana que está investida de simbolismos. A través del lenguaje, las imágenes, sonidos, olores y el gusto y regusto de la comidas, tenemos un contacto más eficiente con la realidad cotidiana sin necesariamente experimentarla de primera mano. Vale decir, hoy día casi nadie en el mundo tiene una experiencia directa con la naturaleza en sí. Desde el nacimiento nuestras experiencias son con la *culturalidad*, es decir con la naturaleza ya humanizada.

La segunda idea es que la capacidad de ligar un significado a una imagen de aquella realidad (visual, acústica, etcétera), que resulta “un caso especial de objetivación” humana (Berger y Luhman, 2001, p. 54), se realiza a través de la producción de significantes. El término *significante* se refiere al aspecto simbólico que asume el imaginario social —en tanto referente—, en el marco del modelo cultural de uso. Así, educación superior, universidad o carrera universitaria, son términos que tienen detrás de su enunciado verbal una carga simbólica, ya por una construcción realizada por el sujeto o por la distribución que tiene ese simbolismo en el cronos y topos del espacio social.

No se trata del significante sauseriano (como la imagen acústica del referente). Tampoco las unidades mínimas y de yuxtaposición propuestas por Lacan (1966, p. 9), en el que éstos solo tienen sentido porque no es cierto otro significante. Como se entiende aquí, el referente puede tener diversas cargas simbólicas en varios lugares del espacio social de forma tan independiente que sus significantes son operativos en todos ellos. En otros casos, el objeto o evento tiene una carga simbólica local, que opera solo en pocos lugares del espacio social.⁸

La simbolización pasa por nuestra percepción, y es necesaria para establecer y delimitar el espacio social y los agentes, pacientes y/o actores que pueden ser parte del mismo. Es una elaborada estrategia de dominación de la realidad, para garantizar que la presión sobre las expectativas sociales no se desborde, y que en el espacio social participen, donde deban hacerlo y como deban hacerlo, los que se formen en las reglas establecidas en ello. La investidura con la que se carga a la realidad, toma un lugar prominente en la experiencia del mundo. Así “el mundo es realidad percibida subjetivamente”, concluye Doelker (1982, p. 38) y más precisamente “los símbolos son más reales que aquello que simbolizan, lo que significa precede y determina el contenido de lo significado” como lo afirmara Levi-Strauss (1979, p. 28).

La tercera idea básica en este modelo es que el significado es más producto de la interpretación de los significantes, que una simple asunción de ellos. En palabras de Gómez (2001):

⁷ A menos que se trate de una persona con un daño cerebral que le impida realizar procesos de subjetivación-objetivación tal como lo harían las personas que no tienen un daño cerebral.

⁸ Como ejemplo la carga simbólica del cambio de voz en los diferentes modelos culturales de uso. En el caso Asariel, en su topos, este cambio de voz es un índice de género. Aunque de forma más amplia, el cambio de voz es simplemente, pero con un alto significado, el paso “biológico” a la adolescencia

La significación no es sino interpretación —esto es, un proceso de asignación de significados (investiduras de sentido)— esta práctica se registra tanto en la instancia del enunciador como en la del enunciatario, de lo que resulta una construcción intersubjetiva del significado realizada en el curso de acciones de ensamble integrativo como lo son las acciones comunicativas (p. 206).

Esta interpretación se hace generalmente desde los significantes, está acotada por la posición que tenemos en el espacio social, y por las tensiones que lo atraviesan. Así las investiduras de sentido de un mismo significante, no solo serán diferentes por la subjetividad del sujeto, sino también por el topos y cronos desde donde lo hace. Esa es una de las funciones de la contextualización, delimitar bajo ciertas reglas la cantidad probable de significados en el proceso de interpretación. En los HC las reglas son tan especializadas y abstractas, que es probable interpretar un significante con muy pocos elementos, si se ha vivenciado de manera suficiente el modelo cultural de uso. Por el contrario, en los LC se requerirá mucha información descriptiva y hasta redundante para poder interpretar los significantes de la narrativa.

Así pues, la distribución de las cargas simbólicas de un comportamiento cultural, se realiza por su configuración funcional en el modelo cultural y no por su difusión en el espacio social. Derivado de esta afirmación, asumo que los significantes, tienen un rol de primer orden.⁹ Con ello también estoy afirmando *a priori* que los significantes operan en porciones delimitadas de la realidad social, a las que se pueden denominar regiones.

LOS SIGNIFICANTES EN EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN

La incorporación de los significantes en nuestro *habitus*, ya como una clave de lectura de la realidad, ya como una clave de escritura de ella, es más eficiente a través del aprendizaje informal del modelo cultural de uso local, que a través de su aprendizaje formal o técnico.

De acuerdo con Duhalde (2008), hay significantes que actúan como códigos —axiológicos o deontológicos— que ayudan a mantener un cierto control sobre la experiencia y la acción social cotidiana. Muchos de estos significantes, bajo ciertas condiciones llegan a convertirse en los significantes vacíos de Laclau (pp. 1-10) que actúan como anclas de diversos significantes en la lucha por instaurar un discurso hegemónico, es decir, tendrían relación con la acción transformadora. Según Montero (2012) son:

elementos particulares (“palabras o imágenes”, “términos privilegiados”) que refieren a la cadena equivalencial como un todo [...] dado que esa totalidad es incommensurable con ellos, estos tienden a vaciarse de sus propios contenidos particulares. [...] Laclau señala que su rol semántico no es aludir a o expresar un contenido conceptual o literal sino “nombrar” o representar una plenitud ausente[...]. Es por ello que el significante vacío no tiene un fundamento lógico o referencial sino que descansa

⁹ Autores como Levi-Strauss, seguido por Lacan, asumen que los significantes son “primeridades” quizás convencidos de que ello es congruente con la realidad observada. Aquí el asumir el primer orden de los significados se deriva de una decisión del investigador, basada sí en algunos criterios lógicos, que no incluyen un determinismo explícito y objetivo derivado de la realidad.

en un proceso discursivo, que es a la vez afectivo y preformativo. [...] los significantes vacíos son términos que tienen un rol condensador y articulador. Lo que ellos condensan es “un campo antagónico”, es decir que representan tanto la cadena equivalencial como sus fronteras (p. 5).

Ahora bien, existen significantes que son necesarios en la manutención del sentido del espacio social y que han permanecido inalterables en el topos y cronos. A ellos les he denominado *significantes distribuidos* y aluden a las cargas simbólicas que tienen ciertos eventos, cosas y comportamientos culturales que se “distribuyen en topos y cronos social. En ellos han operado procesos de difusión, anclaje y consolidación de forma parecida a la publicidad de un producto. Pueden actuar de forma independiente y no ser parte de un discurso hegemónico. Su función es orientar la ciclicidad de las acciones humanas una vez establecidas como reglas sociales o como discursos hegemónicos. Su importancia radica en que ciertos procesos de reproducción son más eficientes en la medida que estos significantes siguen en distribución.

Un significante distribuido tiene la característica de que el simbolismo asociado al objeto, corre en el topos y cronos de las sociedades sin cambio alguno, aunque se resignifiquen de forma diferente en la época actual. Hay muchos ejemplos de significantes distribuidos, pero los que se relacionan con la educación superior, son especialmente interesantes. El enunciado “la universidad es tu herencia” se puede rastrear en México, hasta su ciudad capital de los años cuarenta, con los melodramas cinematográficos de Joaquín Pardavé, Domingo Soler, Emilio Tuero, etcétera.

Todo significante puede ser nombrado y descrito, ya en una etiqueta —nombre, palabra— o en forma de frase o enunciado. Quizás porque en la significación la *vaciedad* impone economía de significados, los significantes vacíos usan etiquetas cortas, democracia, libertad, globalización, clase social, lucha de clases, son ejemplos evidentes. Los significantes distribuidos tienden a ser descritos a través de frases o enunciados cortos, porque no importa tanto su *vaciedad* como su *relacionalidad* con el imaginario y la estructura social: “La universidad es mi herencia”, “la universidad es mi futuro” son ejemplo de ello.

Esta forma enunciativa de los significantes distribuidos nace con el significante, se reconstruye sucesivamente en la medida que se difunde en el topos del modelo cultural de uso, junto con los significados que también se reconstruyen o se aceptan como válidos. No es muy claro, cómo se pasa de *la educación superior como proceso institucional para formar profesionales*, que sería una declaración *estándar* a todos los subsistemas de educación superior, a “*la educación es mi herencia*”, que es una declaración distribuida socialmente. A manera de supuesto, una respuesta es que la carga simbólica hacia el imaginario social —la educación superior— se realiza por *los resultados subjetivamente positivos* que percibe un conjunto social en el valor que comporta en ese referente. En este caso *resultado positivo* expresa la idea de que *algo de lo que se esperaba se ha confirmado*, o mejor aún, ha alcanzado algún grado de objetivación (Berger y Luckmann, 2001, p. 82).¹⁰

¹⁰ Este es un punto de vista situado en la experiencia, digamos en una especie de inductivismo ingenuo. Un estudio de Paulín,

Una vez objetivado el significante, su distribución resulta más eficiente cuando hay eventos e interacciones socialmente significativas en modelos culturales de uso más o menos parecidos. Esto es, la distribución del significante no es tan eficiente cuando el modelo cultural de uso no es receptivo a él. Justamente el estudio de Paulín, Horta y Siade (2012) apunta el proceso por el que el discurso universitario se puede seguir hasta prácticamente la edad media, y solo reproducirse y modificarse en el seno de los ambientes universitarios. Esto explicaría por qué ciertos significantes distribuidos de *universidad* no tienen ningún peso simbólico, por ejemplo, en localidades o comunidades indígenas. De aquí que no se pueda afirmar la existencia de significantes distribuidos de forma *universal* aunque sí de forma regional.

En contextos donde el mercado juega un papel muy importante en la creación de significados, se puede esperar que se creen y difundan significados vacíos que adquirirán el estatus de significantes distribuidos cuando los integrantes del espacio social se encarguen de realizar su objetivación y luego de su distribución. Pero a diferencia de la publicidad, no son producto de una intencionalidad institucional particular, sino de una intencionalidad social más o menos azarosa.

Por último, como se verá a continuación, hay significantes distribuidos que actúan como *implícitos* en el proceso de significación. La noción de implícito en el contexto de la significación apunta a las ideas y prácticas sociales que asumen la existencia de condiciones y decisiones de los sujetos, que tienen validez solo para aquellos que de alguna manera se han tomado como referencia en el espacio social, pero inválidas para todos los casos posibles en él. En educación superior uno de estos implícitos se relaciona con la certeza de que todos los estudiantes que cuentan con el certificado de bachillerato y acreditan el examen de selección de la IES tienen los saberes, actitudes y habilidades necesarias para cursar el programa curricular al que han accedido. En términos contextuales, este implícito se apoya en un supuesto formalmente lógico, aunque ya representa una fuente de posicionamiento en el campo, por ejemplo, entre aquellos que provienen del LC de una comunidad rural y los que han vivido dentro del HC de la región universitaria. Al codificar los relatos autobiográficos de los colaboradores emergieron varios de estos implícitos y como veremos, dos de ellos de una distribución muy alta y hasta hegemónica.

Horta y Siade (2012) ofrece una teoría distinta desde el análisis del discurso. “...Es posible conocer la estructura semántica de expresiones-hechas y de figuras retóricas cuyo poder evocador de emociones, sentidos prácticos y estéticos las convierten en artificios-fuerza a la manera de elementos operantes que motivan y “energetizan” conductas, en tanto provocan o retroalimentan convicciones. De ahí que se pueda acceder también al fenómeno ideológico desde su dimensión semántica [...] Este proceso de formulación simbólica se materializa en las formaciones “discursivas” que determinan lo que debe y puede ser dicho (lo permitido) y rechazan lo no dicho (lo prohibido) pues el papel de la ideología consiste precisamente en justificar, defender y propagar estructuras de creencia y de valor que se refieren a las reacciones contra esa realidad. Pero la ideología es una percepción parcial del mundo: si bien por un lado resalta algunos aspectos de la realidad social, desde otra perspectiva descuida, elimina y deforma otros aspectos no comprendidos en el conjunto mismo de la ideología. Este relativismo interpretativo se traduce en el interior de lo discursivo a través de los procedimientos de enunciación en los que tiene lugar el proceso de selección, precisión y enlace de las unidades léxicas que estructuran los enunciados, donde se exponen afirmaciones sobre las situaciones sociales, al tiempo que se plantean argumentos a favor de reformas o nuevas guías de organización y control (p. 26-27).

CAPÍTULO 7.

LA SIGNIFICACIÓN REGIONAL

EL SIGNIFICADO Y SU RE-CONSTRUCCIÓN EN LA REGIÓN

Una totalidad concreto-abstracta como la de tener una profesión o un título universitario —que es el tema central de nuestro estudio— puede estar bajo el influjo de muchos significantes distribuidos, algunos muy antiguos en el topos y cronos del espacio social. El significante distribuido opera a nivel del acto que no es tangible, es decir, guía el acto, pero cuando éste se hace concreto, lo significativo se reconstruye desde el modelo cultural de uso en el que opera.

En una ocasión fui a una entrevista de trabajo, último paso en mi proceso de contratación, que incluyó entregar una carta de intención, mi curriculum vitae, y varias antesalas con diferentes funcionarios, a los cuales tenía que convencer de mis capacidades para desempeñar el trabajo ofertado. Después de una larga espera, el alto funcionario que decidiría mi contrato, salió de su despacho me invitó a entrar y su primer comentario fue algo como “felizmente usted y yo nacimos el mismo día y somos escorpiones”, y acto seguido se limitó a decirme qué esperaba de mí en el trabajo y firmó los papeles del contrato. Tal comportamiento me pareció un poco fuera de lugar, especialmente cuando tenía el antecedente de que ese funcionario generalmente tardaba varios días en dar una firma como la que a mí me había dado. Un significante distribuido, como el influjo que ejerce el signo zodiacal, tiene en las interacciones sociales efectos sorprendentes cuando se re-construye dando al acto concreto un significado específico.

Ya se ha dicho, de manera tangencial, que todo significante es interpretado por el sujeto, desde su posición en el modelo cultural de uso. Esta afirmación señala una gran cantidad de asuntos —muchos de ellos tratados de forma amplia por semiólogos, comunicadores y hasta filósofos— y oculta otros que raramente forman parte del debate teórico. En el caso del uso de los signos zodiacales como guías de nuestra cotidianidad, la inmanencia en la interpretación puede estar acotada por el grado de denotación y connotación que el emisor antepone a su lectura de la realidad. Pero también puede acotarse, como dice Davis y Rom Harré (2007) por la posición que se ocupa en la interacción. Por supuesto que no todas las interpretaciones de una narrativa se hacen durante una interacción social, por el contrario, muchas de ellas se realizan en la soledad.

En los tres casos, hay otros factores que acotan la interpretación de los signos y se relaciona con el influjo de las tensiones en el modelo cultural de uso. En el ejemplo que he presentado, no solo la posición del funcionario en la interacción, sino también el influjo de las tensiones que operaban en ese topos y cronos entran en juego. En aquella oficina, era fácil percibir cómo su cultura organizacional tendía a favorecer el juego de las creencias —políticas, religiosas, científicas— y de la autonomía de los trabajadores. La digitalización no había llegado a las oficinas públicas, y todo el trabajo, las interacciones sociales y la búsqueda de información se realizaba de forma analógica, y dialógica. Entre las reglas que me hizo saber mi jefe, —con el que conservo una gran amistad— una ha tenido un gran influjo en mi vida, y era parte de esas tensiones: “aquí —dijo Carlos— se hacen cosas y por tanto se cometen errores, la regla es, se permite cometer errores, pero no se vale, cometer el mismo error dos veces”, con ello, se dejaba claro que, si bien el personal podía proponer y actuar de forma autónoma, tenía el deber de evaluar constantemente su labor y la responsabilidad de su actuar dentro de ese modelo cultural de uso.

La reconstrucción de los significantes, investirles de sentido, producir significados, no se limita a nuestra relación con la narrativa y a las herramientas que usamos para interpretar, implica al escenario en el que lo hacemos y por supuesto a los influjos que hay en él. Esto ya lo he mostrado con la revisión del caso de Bellereman, pero se requiere no perderlo de vista.

LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

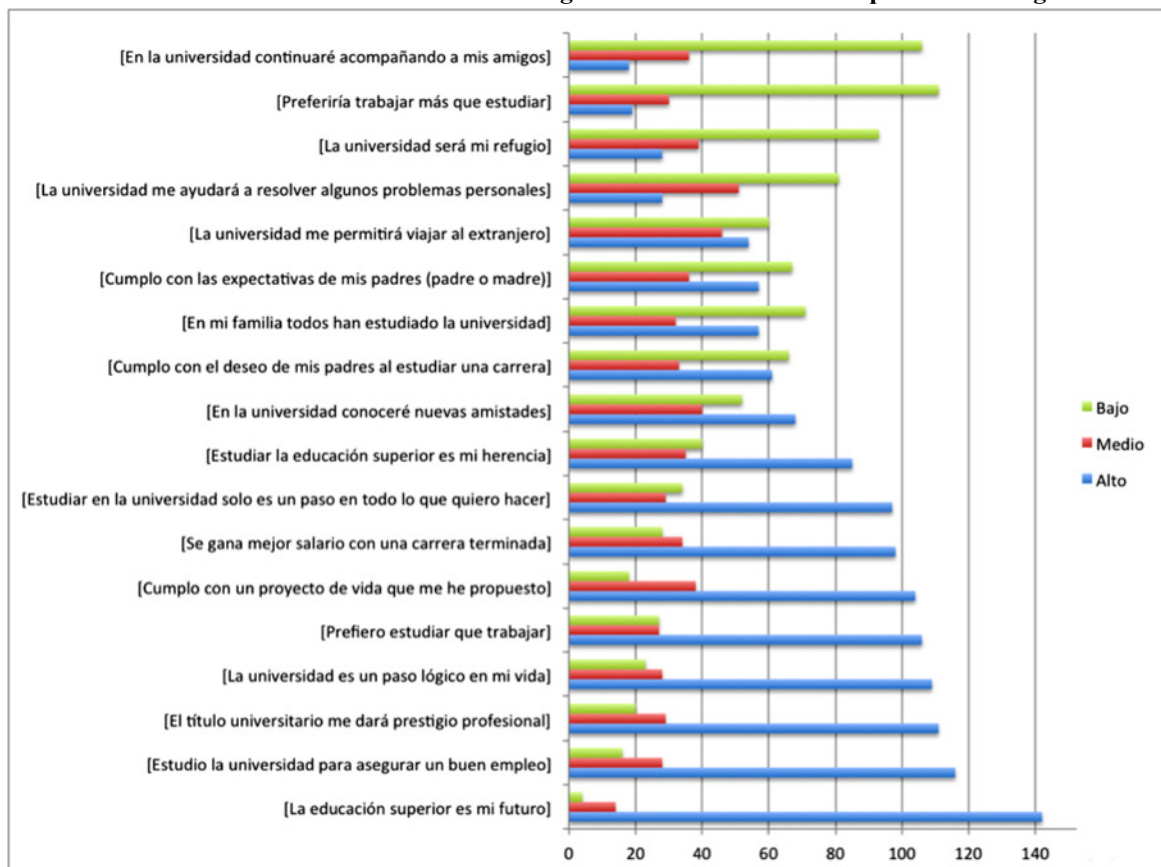
¿Qué significantes circulan en el espacio regional de este estudio? Era una pregunta que de alguna manera se debía contestar, para acercarnos al estado de la distribución de los significados de educación superior en la regiónN.

En el estudio exploratorio ya referido, se incluyó una escala con 18 enunciados que expresan algunos significados que se le da a la educación superior en México. Estos significantes fueron recopilados de diversas fuentes, no siempre chiapanecas. Partí del supuesto de que hay significantes tan ampliamente distribuidos que los podemos encontrar prácticamente en todos los topos y cronos del espacio social y se redactaron de tal manera que pudiesen ser “entendidos” por tanto por jóvenes de zonas rurales, como de zonas urbanas. En el instrumento se pidió al colaborador que valorara su acuerdo o desacuerdo sobre cada enunciado en una escala de uno (total desacuerdo) a cinco (totalmente de acuerdo). Los enunciados usados fueron (se presentan en el orden en que se colocaron en el instrumento):

- La educación superior es mi futuro
- Estudio la universidad para asegurar un buen empleo
- Prefiero estudiar que trabajar
- En mi familia todos han estudiado la universidad

- El título universitario me dará prestigio profesional
- La universidad es un paso lógico en mi vida
- Preferiría trabajar más que estudiar
- Cumpló con un proyecto de vida que me he propuesto
- Estudiar la educación superior es mi herencia
- En la universidad conoceré nuevas amistades
- Estudiar en la universidad solo es un paso en todo lo que quiero hacer
- Cumpló con el deseo de mis padres al estudiar una carrera
- Se gana mejor salario con una carrera terminada
- La universidad me ayudará a resolver algunos problemas personales
- La universidad me permitirá viajar al extranjero
- En la universidad continuaré acompañando a mis amigos
- Cumpló con las expectativas de mis padres (padre o madre)
- La universidad será mi refugio

Gráfica 2. Resultados valoraciones de los significantes de educación superior en la regiónN



Elaboración propia. Fuente: Estudio exploratorio. 2013.

Dada la forma en que se construyeron los enunciados y la propia escala, estos resultados tienen poco valor estadístico. Con todo, y solo como un ejercicio para observar el comportamiento descriptivo de estos datos, se generó la gráfica 2, a partir de 160 registros de 316. La discriminación de los registros se realizó con dos criterios, el primero que los enunciados contradictorios (*Prefiero estudiar que trabajar, y prefiero trabajar que estudiar*) no tuvieran el mismo valor (por ejemplo, 1=1, ó 5=5); el segundo criterio fue que en cada registro el número de ítems con valor =5 no fuese >9. La idea de hacer esta discriminación fue la de tener registros que contrastaran lo más posible los valores de cada ítem.

Por último, con los registros resultantes, se redujeron los resultados en tres niveles: Bajo (poco acuerdo con la frase), Medio (ni en acuerdo, ni en desacuerdo) y Alto (con mucho acuerdo con la frase). La gráfica parece no dejar duda de los significados presentes subjetividad de los colaboradores seleccionados, destacando *la educación superior es mi futuro*, resultado que es congruente con el reportado por (Aisenson, Valenzuela, Celeiro, Bailac, y Legaspi, 2010) en un estudio realizado en Buenos Aires.

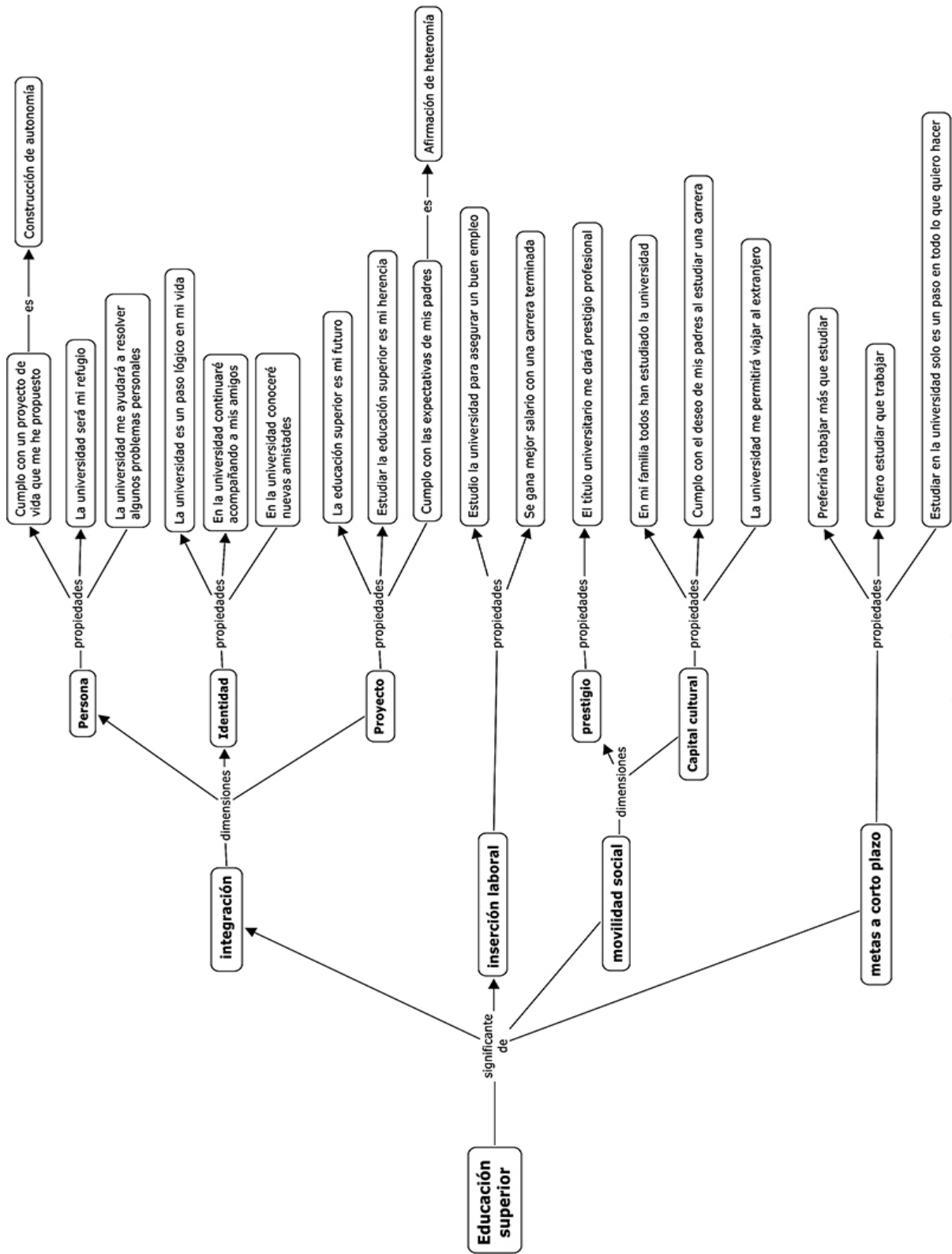
De forma aislada, los significados evaluados por los colaboradores, dicen poco del estado del arte. La razón de ello la descubrí durante la codificación de las entrevistas y los primeros relatos autobiográficos: estos significados no se presentan solos en el discurso del colaborador, y de hecho hay entre ellos una suerte de *relacionalidad* en la que un significante sirve de núcleo de significación de los otros presentes. Con este supuesto regresé a los resultados del estudio exploratorio y su lectura fue muy rica a partir de dos preguntas ¿qué significantes le acompañan en cada registro? ¿Cuáles de ellos sirven de núcleo en la construcción de significado que hace el colaborador de la educación superior? Si tomo el significado con mayor número de menciones “la educación es mi futuro”, y el que sigue en número de menciones “estudio la universidad para asegurar un buen empleo”, ¿cuál parece más significativo en la asociación de ambos?

Para buscar las respuestas recuperé el mapa de conceptos que se presenta en la página siguiente, en el que “Educación Superior” como significante posee ciertas dimensiones y propiedades, en este caso expresadas por cada uno de las frases propuestas en el estudio para su valoración.

Educación superior, significante de integración: puede incluir varias dimensiones:

- Integración como persona: la educación superior se le mira como un espacio que puede proveer de cierta terapéutica personal, interacciones de pareja y construcción de autonomía.
- Integración de la identidad: la educación superior es espacio para la construcción de mi identidad. Aquí cobran importancia los procesos de inclusión en ciertos círculos sociales o algunas interacciones para construir el género.
- Integración de un proyecto: la educación superior es un proyecto. La propiedad más transparente de esta dimensión es la asociación que tiene la universidad con el futuro. Otra pro-

Mapa conceptual de los significantes usados en el estudio exploratorio



Fuente: Elaboración propia.

piedad es la idea de la educación como una herencia. Por último, ubico en esta dimensión, la idea de la educación como un proyecto externo a la persona (afirmación de heteronomía), por ejemplo, impuesto por la familia.

Universidad significativa de inserción laboral:

- Este significativo es el más transparente de todos. Tiene que ver llanamente con la educación superior como una forma de asegurar un futuro laboral generalmente prominente. Esta dimensión pocas veces se presenta sola, en general, se asocia con las propiedades del significativo de identidad o de movilidad social.

Universidad significativa de movilidad social:

- La movilidad que está asociada a la obtención de prestigio social.
- La movilidad que se asocia con el incremento del capital cultural. En esta dimensión hay al menos tres propiedades: la consecución de una tradición, como es el caso de los clanes familiares de abogados, médicos, arquitectos, etcétera; la educación no es una herencia sino un mandato familiar. Por último, uno de los significativos de movilidad más objetivos, que solo hace pocos años empezó a distribuirse desde las IES, la movilidad estudiantil, en especial hacia el extranjero.

Significativo de metas a corto plazo:

- La educación superior llanamente se constituye como una meta o proceso a corto plazo, que sin embargo puede enmascarar aspectos relacionados con la capacidad de manutención del joven, el nivel socioeconómico de la familia y hasta los procesos de construcción de autonomía o afirmación de heteronomía.

Con este mapa, volví a los resultados del estudio exploratorio y realicé otro ejercicio de análisis, ahora con la idea de establecer qué significativo nuclea la resignificación de la educación superior. Este ejercicio lo sustenté, en términos prácticos, en aquellos registros en los que los enunciados sean muy contrastantes. En función de ese criterio, me interesé en detectar los registros en los que pocos *ítems* (arbitrariamente entre 1 y 4) tuvieran valores de 4 ó 5, y el resto valores de 3, 2 y 1. Los 18 registros que cumplen con este criterio se presentan en la tabla 10.

Lo primero que destaca de esa tabla son los tres enunciados que únicamente tienen valores de 1, 2 y 3: estos colaboradores no refieren a la educación superior como un refugio o para cumplir con las expectativas de los padres. Ninguno de ellos prefiere trabajar que estudiar. En cambio, hay tres enunciados que tienen valores altos (4 y 5), el primero se relaciona con el significativo con la construcción de autonomía: “cumpló con un proyecto de vida que me he propuesto”; el segundo, “La educación superior es mi futuro”, que se relaciona con la integración de un proyecto de vida,

Tabla 10. Significantes de universidad en 18 registros con valores contrastados

Regis- tro	Integración				Inserción		Movilidad social			Metas a corto plazo					
	de la persona		de identidad			de proyecto			Inserción laboral	Prestigio	Capital cultural		[Preferiría trabajar más que estudiar]	[Preferir estudiar que trabajar]	[Estudiar en la universidad solo es un paso en todo lo que quiero hacer]
			[La universidad es un paso lógico en mi vida]	[En la universidad continuaré acompañando a mis amigos]	[En la universidad conoceré nuevas amistades]	[La educación superior es mi futuro]	[Estudiar la educación superior es mi herencia]	[Cumplir con las expectativas de mis padres (padre o madre)]							
1	5	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	3	3	2
2	5	1	2	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1
3	1	3	1	3	1	3	4	3	3	1	2	1	5	3	3
4	3	2	3	3	1	2	5	2	4	3	3	2	3	2	3
5	1	2	2	3	1	1	3	3	3	3	3	2	2	1	5
6	1	1	1	5	1	3	3	3	2	1	1	5	1	1	5
7	3	2	3	3	3	5	3	3	3	4	2	1	3	2	3
8	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	4	3	5
9	3	2	2	3	1	3	5	3	4	2	4	3	2	1	4
10	3	2	2	3	1	3	5	3	4	2	4	3	2	1	4
11	5	1	1	1	1	1	3	2	3	1	4	1	1	1	4
12	3	3	4	1	5	1	1	2	1	1	1	2	1	3	5
13	5	1	1	4	1	3	3	1	2	2	1	1	1	2	5
14	4	1	4	3	2	4	2	3	1	1	1	1	3	2	5
15	5	1	1	3	2	3	3	2	4	3	4	2	1	4	3
16	4	1	1	4	1	1	5	1	3	3	1	3	1	3	2
17	4	3	3	3	2	2	4	4	4	3	3	2	3	2	3
18	4	1	3	3	1	3	5	3	2	3	4	4	3	2	3

Fuente: Elaboración propia, fuente, Estudio Exploratorio.

y el tercero “Estudiar en la universidad solo es un paso en todo lo que quiero hacer”, que apunta a metas a corto plazo.

Sin embargo, lo más interesante, desde mi punto de vista, no está en esas frecuencias, sino en la forma que los valores dados a cada ítem se asocian en el registro en conjunto. Los dos primeros registros, por ejemplo, señalan con claridad que el significante *educación superior como integración de la persona*, en tanto la construcción de su autonomía (“cumpló un proyecto de vida que me he propuesto”) es el núcleo del significado, con matices dados por los valores 3 en algunos de los enunciados.

Los registros 3 y 4 comparten el hecho de dar valores altos a dos enunciados y de coincidir en que *la educación superior es su futuro* pero en estricto sentido, para el primero el significante de movilidad social relacionado con la inversión de los padres en el capital cultural del colaborador, sirve de núcleo a la idea del futuro que se espera de esa inversión. Para el segundo es la integración de un proyecto de futuro fincado con la seguridad de conseguir un buen empleo. El registro 5 también da valores altos a dos enunciados y en este caso el significante educación superior como movilidad social, se relaciona con una inversión en el capital cultural con resultados concretos — como viajar— y a corto plazo.

Los siguientes seis registros (6-12) que tienen tres enunciados con alto valor, brindan información un poco más descriptiva. El registro seis, es el único que asigna el valor de cinco a los tres enunciados y los tres tienen una correspondencia, a saber, dado que *todos en su familia han llegado hasta la educación superior, la universidad es un paso lógico en su vida*, siendo así, no es extraño que *prefiera estudiar que trabajar*. El registro siete le da más importancia a la construcción de la identidad (*conocer nuevas amistades*) y lograr ingresos altos y viajar. Los siguientes cuatro registros (8-11) comparten el hecho de que *la universidad solo es un paso en todo lo que quieren hacer* los colaboradores, es una meta en el corto plazo, un puente para las metas de otro orden, por ejemplo, viajar al extranjero, aunque cumple con los deseos de sus padres al estudiar la universidad (registro 8). El registro 9 señala en primer lugar a la construcción de la autonomía como persona, e incluye la búsqueda del prestigio social, mientras que el registro 10 la construcción de la autonomía tiene un valor más alto que *la escuela sea un paso lógico en la vida*; el registro 11 tiene la particularidad de que le da importancia a la construcción de la identidad social y a la *universidad como un espacio terapéutico*.¹

El último grupo de registros, los que tienen cuatro *ítems* con valores altos, más o menos asignan valores altos a los mismos *ítems* que los que ya hemos analizado, por ejemplo el registro 12 suma al anterior la cuestión de la identidad a través de conseguir nuevas amistades. Pero desde el

¹ Este significante proviene de algunas narraciones donde el colaborador ha decidido estudiar su carrera porque busca un alivio para sí mismo o para alguien cercano. De mis propios compañeros de bachillerato recuerdo por lo menos a dos que escogieron las carreras de psicología y de medicina, justo para poder curarse a sí mismos.

registro 13 hasta el 18, lo relevante es la asignación de valores altos a tres enunciados, la educación superior como futuro, la inserción laboral y la búsqueda de prestigio.

Se puede seguir el análisis de toda la base de datos de esta forma, el resultado, muy probablemente no difiera mucho más de lo que hasta ahora se ha dicho, sin embargo, cuantos más enunciados con valores altos tenga el registro, menos claridad se tendrá de los significantes que están inter-relacionados. Y esto es un hallazgo orientador, porque apunta a que si bien los seis significantes evaluados están presentes en el espacio regional, los que se relacionan con la integración de proyecto, identidad y persona, tendrían la mayor distribución.

EL LOCUS DE LA ESCUELA EN LA SIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No se puede negar que dentro de la trayectoria de vida, la trayectoria escolar es un acontecimiento muy importante, especialmente para quienes llegan a la educación superior. Dentro de la trayectoria escolar se distinguen varios nodos que configuran los significantes y los significados de la educación y en esta configuración, los eventos e interacciones socialmente influyentes son especialmente importantes.

Quizás lo más evidente en la mayoría de los colaboradores que he leído para esta investigación es que el *backup* familiar forma parte del andamio con el que es posible el pasaje por esta trayectoria escolar. Pero el *habitus* hacia la escolarización² tiene un curioso papel en la significación que adquiere la escuela en general y la educación superior en particular.

El *locus* de la escuela es, llanamente el lugar que ocupa la escuela, o más exactamente, el lugar que ocupa la predisposición hacia los procesos y espacios escolares dentro de mi *habitus* y en mi trayectoria de vida. Este *locus* es una construcción a la vez simbólica y práctica. Simbólica porque durante la incorporación de esa escolarización hay valores, comportamientos y creencias que establecen lo que puedes ser o no; práctica, porque muchas de esas creencias se objetivan en la vida cotidiana. El *locus* de la escuela nos informa sobre la proyección del capital cultural en la trayectoria de vida del colaborador. Además, señala qué significantes nucleon a los significados de la educación superior.

El mejor ejemplo de lo que se quiere decir aquí nos lo da Abraham (hombre, estudiante de Desarrollo en Software, UPChiapas):

La primaria fue como algo extra, porque desde chiquito mi mamá era de que me compraba las grandes enciclopedias de inglés y me ponía a leer, al grado que, en primero de primaria, ya sabía sumar restar y ya me estaban enseñando a multiplicar. Recuerdo unos libros con maletas de inglés

² Aquí el término escolarización hay que entenderlo de forma muy amplia, en referencia a aquellos contenidos que para el modelo cultural de uso son irrenunciables y de alguna manera forman parte de su programa de formación. Un bello ejemplo nos lo ofrece Velasco (2012) al reseñar los contenidos de la enseñanza de los tzeltales, de Chiapas: “Lectura de la lluvia, las aves y el rayo, lectura del viento, lectura de la madre naturaleza”.

y que me ponía a aprender y todo. Mi mamá era muy de “estudia mi’jo” y era muy de ¡sobres al estudio! Yo no tuve la infancia de jugar y todo porque mi mamá era de que... “Vamos, estudia”, y los viernes “sal a jugar un ratito y te metes” y siempre era muy así.”

En virtud de la influencia familiar, la escuela adquiere un “lugar” en la vida de los sujetos. El hecho de que para Abraham la escuela fuese “algo extra” se transforma en un significativo *implícito*, es decir, pocas veces en el futuro se cuestionará si la escuela es necesaria o no, simplemente es un trayecto y proyecto que se debe seguir hasta donde “termine”, que generalmente es la educación superior. En el caso de Abraham, este trayecto escolar se “extendió” durante la preparatoria, a raíz del contacto con un maestro que le ayudó a orientar la construcción de su carrera universitaria, como a definir su práctica religiosa. Así, para Abraham, ahora lo “natural” es que después de la universidad, siga la maestría y el doctorado.

Gisela (mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH) es una colaboradora, cuyo topos originario está asentado en una localidad rural del norte de Chiapas, en la que ha vivido con su familia nuclear y tradicional, pero con un capital cultural que incluye a una hermana mayor con estudios de medicina. Sus entramados situacionales se fundamentan en el LC de un modelo cultural de uso en el que las relaciones de pareja se inician a corta edad, y en las que las mujeres pocas veces llegan a una IES. En su familia, sus padres han procurado que todos los hijos estudien, es decir, ellos han colocado a la escuela en un *locus* alto y a pesar de los problemas escolares que, por ejemplo, la colaboradora narra por su paso en la educación media superior, la familia no duda en apoyarla para que se enfoque en la escuela.

Sin embargo, tal como lo deja ver en todo su relato, para Gisela lo central es su relación de noviazgo y futuro matrimonial, por tanto su *locus* de la escuela es bajo, y solo ha adquirido otro valor por la influencia de su actual novio, es decir por el *locus* que ocupa en ella la relación de pareja, el matrimonio y la familia futura:

tengo el apoyo de mi pareja quien gracias a él hoy decidí terminar mi carrera pues sí tenía planeado dejarlo hasta aquí, pero como él me dijo... “Qué futuro quieres para tus hijos, independientemente que estés en estos momentos conmigo, piensa que a lo mejor el día de mañana yo ya no esté a tu lado y quedes sola o con un hombre que no trabaja o que es un nadie para la sociedad, tu tendrás que ver por tus hijos, así que decide el futuro de tus pequeños, pues tu ya viviste, pero ahora empiezas a formar el futuro de tus hijos ...”. Esas palabras me hicieron reflexionar grandemente lo que en verdad quiero para mi futuro.

En algunos colaboradores, por ejemplo este *locus* es un fuerte factor de resiliencia. Joel³ (hombre, estudiante de Comunicación, UNACH), de pequeño llegó a Tuxtla Gutiérrez. Su familia nuclear es de otro estado de México, de donde salen porque su papá encuentra trabajo en Chiapas. Dado el nivel económico de su familia, Joel describe cómo transcurre su vida en varias colonias

³ En este caso el nombre de pila usado no corresponde con el real por lo delicado de su historia.

“humildes” y con ello, en varias escuelas asociadas a aquellas. En general su trayectoria escolar refleja un fuerte nomadismo y junto con ello, se desarrolla su competencia adaptativa.

Mi vecindario era humilde y la verdad mis padres, eran muy liberales. Empecé dizque en malos pasos, pero la verdad, nunca me gustó descuidar la escuela, aunque muchas veces me iba de pinta con mis amigos y amigas de la secundaria, pero siempre metiéndole empeño a la escuela, siendo sincero, nunca fui uno de esos estudiantes matados con altas calificaciones, me consideraba un estudiante dedicado, y nada más.

En esas colonias, escuelas y ambientes descubre el *break dance*, el *graffiti* y el *beat boxer*. En la secundaria el *break dance* se convierte en su actividad de esparcimiento, misma que incluso se practica en la escuela a la que asiste y que es fomentada por el propio director de ella, hasta que un día:

creo que fue en el año 2003, cuando en otra secundaria asesinaron a un chico y a su papá por tener riñas con pandilleros que frecuentaban esa escuela. La noticia corrió como pólvora por todos lados, y mi escuela no fue la excepción, este acontecimiento hizo que el director de mi secundaria tomara como medida de seguridad hacia nosotros como estudiantes, el restringir el acceso a alumnos de otros lados y a cancelar los eventos de *break dance*, mis amigos y yo lo lamentamos mucho y no tuvimos otra opción más que adaptarnos a esa decisión; creo que esto también afectó a mis amigos de la colonia que también lo practicaban, porque ya no los dejaban juntarse en el parque.

En la preparatoria, Joel describe una etapa de rebeldía, cambios y búsqueda de identidad, aunque no descuida del todo la escuela. En esta etapa, junto con sus antiguos colegas de *break dance* de la colonia

que eran muy buenos para hacer dibujos en *graffiti*, pero ya tomaban y fumaban, lo cual yo también lo empecé a hacer, dejé de ser constante en la escuela y ya no entré a clases en el tercer semestre del COBACH. Obviamente, me dieron de baja automáticamente. Mis padres se enteraron y me dieron el sermón de mi vida, pero a mí no me importó, creo que por que todavía no aprendía a valorar las cosas y se me hacía fácil desobedecer y quebrantar reglas. Mis padres me dieron la oportunidad de seguir en la escuela y me cambié del COBACH hacia la Prepa 1. Pasaba el tiempo, ya tenía dieciséis años de edad, y la verdad no tenía intención de cambiar mi forma de pensar y mi forma de vida, porque todavía practicaba el *graffiti*. En la prepa 1 solo dilaté un semestre y seguía quebrantando las reglas y desobedeciendo a mis padres. Mis padres se enteraron y aún así, no me quitaron el apoyo y me volvieron a dar la oportunidad de volver a estudiar la *prepa*, esta vez en una preparatoria particular...

En esta etapa, inspirado por un par de cantantes locales de *hip hop*, se adentra en el *beat boxer* actividad con la que recupera una “pasión” que desde niño había despertado la música. Junto con ello, deja de asistir a la escuela para dedicarse de lleno a esta nueva actividad. Dedicar mucho tiempo a ensayar, participar en eventos y aprender sobre producción musical.

Para ese entonces definitivamente a la escuela yo ya la había descartado, pues me esmeré en sobornar al director del instituto particular al cual estaba inscrito, para poder recibir mi certificado de la preparatoria sin ningún problema, que a propósito, comprobé que el dinero casi mueve montañas.

Ya se puede apreciar en la vida de este joven que su construcción de carrera inició desde su gusto por la música en la primaria. Esta construcción se alimenta de su práctica de actividades relacionadas con la música, y lo que resulta muy interesante es que su *locus* de la escuela, nunca ha variado. Tanto es así que, compra el certificado de preparatoria y luego, define que su carrera es la Ingeniería en Audio, que sin embargo no puede estudiar en Tuxtla Gutiérrez porque este programa curricular no existe. Descubre una escuela en la ciudad de México que ofrece esta carrera, sin embargo, la IES es particular y el costo de la matrícula es muy alto. Con esto se frustra su ingreso a la universidad pero no su deseo de ser productor musical, por lo que logra establecer un estudio de grabación elemental, pero suficiente para ganarse algún dinero. Para entonces, a los 19 años, él se ha separado de su padres, ellos se encuentran en su estado de origen y él trabaja para mantenerse:

pero eso sí, no dejaba la música, ni a mi novia y ni a la marihuana. Aun sentía que la hierba no era un problema para mí, pero dicen que cuando no aceptas que dependes de ella, entonces ya eres un adicto, y eso es lo que hacía, negaba que necesitara de la marihuana cuando en verdad no podía estar un solo momento sin fumarla, tanto que hasta tenía una mata de hierba de casi metro y medio de altura en mi casa. Este tiempo transcurrido, no pasó en vano, porque afiné mis habilidades para producción musical, sin saber de notas musicales, aprendí a hacer *beats* (pistas musicales) y las vendía a *raperos* locales, eso era una entrada extra de dinero para mis necesidades. Pero no todo era miel sobre hojuelas, dos de mis amigos, que llegaban a convivir a mi casa, terminaron casi matándose a navajazos, uno le dio una puñalada a traición en la mejilla y el otro, en reacción, casi lo mata a golpes dejándolo inconsciente y ensangrentado en la calle. Inmediatamente tuve que deshacerme de la planta de marihuana y del estudio casero por broncas con la policía, vecinos y pandilleros de las colonias vecinas. Mis padres se enteraron de todas estas broncas y decidieron regresar, ya empezaba el año 2010 y yo ya tenía 20 años de edad. Ahora sí me preocupaba por la universidad y acepté que sí tenía un problema con la marihuana, pero mis deseos por la música eran constantes, decidí hacer un cambio de vida completo, dejé la marihuana, decidí buscar un trabajo seguro y estable, lo encontré, y por último, tomé la iniciativa de estudiar la universidad, investigué la carrera de comunicación y pues, exactamente no es a lo que me quiero dedicar el resto de mi vida, pero más o menos es algo relacionado con lo que desearía estudiar y aquí estoy...

¿Qué *locus* ocupa la escuela en la vida de los jóvenes de la Región N TX? No es una pregunta común dentro de nuestras reflexiones, y tampoco parece ser muy fácil llegar a una respuesta contundente. En el caso de Joel el *locus* de escuela no hay duda que tiene un valor alto y ha actuado incluso como un factor de resiliencia.

Al revisar el proceso de significación en la región N y el flujo entre significantes y significados,

el *locus* de la escuela emerge en todos los colaboradores con un valor alto junto con el nodo, *construcción de carrera*. Como lo plantea Bourdieu (en Tovillas, 2010, pp. 65-72), los mecanismos de socialización primarios (debidos a la familia) y secundarios (debidos a las agencias), explican esencialmente la incorporación de los elementos sociales objetivos y subjetivos a nuestro *habitus*. En este caso, además, deja claro que, la condición actual de universitario, es resultado de una adecuada construcción de carrera y un alto valor en el *locus* de la escuela en el que participan solo los agentes (sujetos e instituciones) que también cuentan en su *habitus* con esos dos aspectos consolidados. Esto significa que los universitarios se reproducen a sí mismos.

Hay que señalar la importancia que tienen las interacciones y eventos socialmente significantes en la formación y consolidación de nuestros *locus* y en el proceso de construcción de carrera, ya que ninguna trayectoria en la vida es “plana y lineal”, como tampoco lo es la creación del *habitus*. Son las interacciones y los eventos que rompen las regularidades, las que hacen posible la inmanencia de otras posibilidades de movilización inesperadas en el espacio social.

LOS SIGNIFICANTES DISTRIBUIDOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN N

El estudio exploratorio dio elementos suficientes para codificar y luego establecer las relaciones entre los significantes y los significados que emergen de los relatos autobiográficos de los colaboradores. Tres supuestos, evidentes de alguna manera, que guiaron esta etapa de la codificación, fueron: a) que todos los significantes de mayor distribución los encontraría b) con cierta facilidad en los relatos, aunque c) cabía la posibilidad de que no se detectaran en todos los colaboradores, debido a que la distribución no es homogénea.

Respecto a la validez de esos supuestos, valen los siguientes comentarios. En los relatos no se encontraron todos los significantes evaluados en el estudio exploratorio, las razones no son muy claras, aunque cabría sustentarlas en que la carrera —y con ella el NSE— en el que se ha inscrito el colaborados tiene un peso particular en el proceso de significación. En cuanto a la facilidad de encontrar los significantes en el *corpus* de los relatos, en efecto, la mayor parte de los colaboradores, en alguna parte del relato destacan estos elementos ya en amplios segmentos, o en algunas frases alusivas. Respecto al tercer supuesto, se corroboró que los significantes están distribuidos de forma diferenciada, es decir, no todos los colaboradores tienen incorporados los mismos significantes, pero tampoco hay un patrón ordenado, por ejemplo ligado al NSE, con el que se pueda afirmar que la distribución e incorporación de los significantes dependa, por ejemplo, de una estrategia política o económica determinada. En realidad este proceso, visto desde la perspectiva regional, es azaroso y está ligado a la práctica cotidiana del sujeto, sus interacciones y eventos socialmente significativos en el modelo cultural de uso, tanto de origen como al que se incorpora.

Hay que agregar que, emergieron otros significantes que en el estudio exploratorio no se

evaluaron, porque en realidad no imaginé su existencia como tales. Tal es el caso de la educación superior como nivel superior de educación, y el de educación como empoderamiento. Uno opera de forma implícita en todos los relatos, el otro que se concentra especialmente en las colaboradoras y tiene, desde mi punto de vista una específica distribución local.

Los otros significantes que emergieron en los relatos autobiográficos y entrevistas, son de forma muy puntual: la educación superior como futuro, tanto de forma implícita, como explícita; la educación como herencia; la educación una forma de construir identidad bajo la idea del ser alguien y con menor frecuencia pero con mucha fuerza, el signifi- cante de movilidad social.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque este signifi- cante fue uno de los últimos que pude observar durante este trabajo, es el primero que debo exponer, justamente por su carácter oculto, implícito. Este es uno de los signifi- cantes que se pueden rastrear en topos y cronos tan lejanos como la China del 2557 a.C., con la fundación de lo que sería el prototipo de una universidad para las clases altas y funcionarios, la Escuela Imperial Shang Hsiang; desde este prototipo, hasta nuestra actualidad, en todas las socie- dades se han creado espacios escolares reservados solo para un segmento de la población, y con fines esencialmente ligados a formación *especializada y elevada* de ese segmento. En una confe- rencia dictada en 1999 en la Universidad Americana en El Cairo, Said (2009), expone la razón por la que la educación superior actual ha objetivado su etiqueta —o sea ha hecho que la universidad sea *lo superior* en el sistema educativo:

en toda sociedad conocida —desde el antiguo Cercano Oriente, del mundo árabe a China, India, Grecia y en otras partes— la academia, como la llamara Platón, fue un espacio protegido, casi utópico. Sólo allí podía ocurrir el saber colectivo y el desarrollo del conocimiento y, tal como hemos descubierto en años recientes, este podía ocurrir sólo si la libertad académica era de algún modo garantizada y podía prevalecer sobre la autoridad no académica (p. 172).

Más adelante afirma que:

el estatus de la universidad o escuela, así como lo que coincide con ellas intelectual y socialmen- te, es especial, es diferente de otros espacios en la sociedad, como la burocracia gubernamental, el espacio de trabajo o el hogar. El hecho es, creo, que todas las sociedades le asignan hoy un privilegio especial a la academia que, sea que la exima del trato con el mundo cotidiano o que la involucre directamente con ese mundo, dice que prevalecen en ella, incluso que deben prevalecer, condiciones extraordinarias. Decir que alguien es educado, o que es un educador, es decir algo que tiene que ver con la mente, con valores intelectuales y morales, con un proceso particular de investigación, discusión e intercambio, nada de lo cual se halla fuera de la academia con tanta regularidad como dentro de ésta (p. 176).

Y confirma que

es obvio que todas las sociedades conceden un privilegio singular a la universidad y la escuela, como crisoles para la configuración de la identidad nacional. Esto es cierto en todas partes, y a veces a un precio muy alto.

Por supuesto, Said (*idem*) tiene razón, la educación superior en México, goza de ese privilegio, y le ha sumado desde antaño las ideas de exclusividad, elitismo y prestigio, tanto por las prácticas *universitarias* como por nuestra propia historia social. García (1931), Rector de la Universidad Nacional expresaba a los delegados al Primer Congreso de Estudiantes Iberoamericanos, en diciembre de 1930:

Nuestras universidades modernas cimientan la posición de los pueblos frente a la vida con su programa de educación integral, que aspira a hacer del profesionista más que genio del mal y maravilloso dialéctico, sabios virtuosos e infatigables productores mediante su educación intelectual, ética, estética, social, manual y física (p. 275-276).

Esta idea de la universidad se extendió hasta 1945 cuando se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la que en una narrativa menos poética y más jurídica expone que esta institución tiene como fines:

impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Este objetivo, por supuesto no era el mismo para el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ni para el conjunto de IES públicas y de orientación tecnológica que se crearon en los estados, sin embargo, en México quienes ostentaban el capital cultural universitario —de la UNAM y del IPN— habían logrado posicionar la idea de la educación superior como el *nivel superior de educación*, a partir de un mecanismo de distribución sustentado en la herencia de su capital, es decir, el sentimiento universitario que pasaba de generación en generación, y por tanto, solo en ciertos y hacia ciertos segmentos de la sociedad.

En la segunda mitad del siglo XX, se masificó el acceso a las IES, pero la idea de educación superior como un espacio de élite no varió mucho, y si lo hizo fue en un discurso amorfo que, por una parte, connotaba aceptar el derecho de todos a este nivel, y por otro, afirmaba su superioridad en toda trayectoria escolar. Es tal la objetivación de este signifiante que no sería extraño que muchos jóvenes que hoy podrían y deberían asistir a una IES, ni lo han intentado porque tienen la seguridad de que ese nivel no es para ellos.⁴ Florisabel (mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH) contesta cómo miraba a la universidad cuando estaba en el bachillerato: “pues la miraba como de

⁴ En ese sentido este estudio es incompleto, aunque en sus primeros planteamientos la idea era entrevistar a los jóvenes que no lograr o no quieren seguir a la universidad, se tuvo que dejar para un estudio posterior.

un nivel muy alto, muy así de ¿qué personas voy a encontrar? ¿qué voy aprender? ¿Voy a saber o no me voy a poder desarrollar?”

La educación superior, como nivel superior de educación, fue configurando una especie de monopolio de sentidos, sabiduría (ser sabio), cultura (ser culto), especialización (ser científico, profesional), emprendimiento (ser emprendedor) y con ellos otros de orden simbólico e ideológico que connotan prestigio social, liderazgo e identidad. Este monopolio sigue vigente, pero se ha regionalizado conforme crece el subsistema de educación superior y el topos en el que lo hace. Crea estigmas a partir de las profesiones que se ofertan y promueve ciertas prácticas en función hoy día de la lógica del mercado profesional.

Alrededor de este significante se crean significados que alimentan o son acordes con la *superioridad* de nivel de educación superior. Algunos colaboradores hablan del *miedo* que les produce estar en la universidad porque es otro nivel. Otros no dejan de señalar lo *privilegiados* que son al *ser recibidos* por la universidad, y le dan gracias a la institución por la *oportunidad* de que les han dado.

No es extraño que este significante atraiga y sea el núcleo —en efecto de imán— de los otros significantes distribuidos: tener una carrera, ser universitario, estudiar en una IES, *es tener futuro*, *ser alguien en la vida*, “*haber estudiado*”, asegurar un buen empleo, desarrollar las capacidades... por antonimia, no tener educación superior, *es no ser nada*.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO CONSTRUCCIÓN DE FUTURO

Los resultados en el estudio exploratorio no dejan duda, la mayoría de los colaboradores están de acuerdo o muy de acuerdo con que “la educación superior es mi futuro”. Pero ¿qué ideas llegaron a las mentes del investigador y de los colaboradores al redactar y evaluar, respectivamente, este enunciado? En mi caso, como investigador pretendí sintetizar la idea de la educación superior como el andamio definitivo que conecta mi trayectoria de vida con todo lo que me queda por vivir en este proyecto de vida, con la noción de futuro como el porvenir objetivado (Riffo, 2001, p. 36), es decir, en la intención prospectiva de futuro.

Para describir qué idea de futuro emerge de relatos de los colaboradores, vale insertar la siguiente pregunta: ¿por qué solo este nivel educativo parece definir el futuro de los colaboradores como personas? La respuesta inicia por las nociones que están detrás de concepto de futuro: tiene trazas de *videncia* —una especie de pensamiento mágico que visualiza la meta, el punto de llegada: “aunque ahorita esté pasando hambre no me importa lograré mi sueño en la vida” dice una colaboradora, después de señalar el esfuerzo que ha realizado para juntar dinero para pagar el examen de selección y el monto de la inscripción “por si quedaba...” (mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH).

Las más de las veces se apoya en la noción de *predicción*:

se que en este momento mi futuro es incierto, y que me falta mucho camino por recorrer para cumplir con mi meta, pero de algo estoy segura lo lograré con la dedicación y el esfuerzo que pondré por llegar a alcanzar mi sueño tan anhelado que por su puesto es terminar mi carrera y así poder desempeñar mi labor como pedagoga

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Otras veces la noción de futuro se apoya en la *previsión*:

Me llamó tanto la atención esa carrera por si no hay plaza [en el magisterio] puedo poner una mini escuelita...

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Y otras, las menos, se apoya en la noción de *proyección*:

Tengo a excelentes maestros, muy bien capacitados y dedicados a su trabajo, voy a poner mis esfuerzos para ganarme un intercambio, para irme a estudiar a otro país, espero lograrlo con dedicación y esfuerzo. Tal y como no logré en el pre universitario y ciclos anteriores.

Hombre, estudiante de pedagogía, UNACH

Luego, la idea de futuro que emerge de los relatos, pocas veces tiene un carácter prospectivo, es decir, como un esfuerzo para hacer probable el futuro más deseable (Riffo, *idem*).

La educación superior como integración de proyecto futuro sirve como núcleo en la construcción de muchos de los significados que elaboran los colaboradores cuando llegan a este nivel. El más evidente es la promesa de seguridad laboral.

Quiero estudiar una carrera porque es la mejor arma para defenderme en el mundo laboral, que cada vez más se dificulta y como dicen mis exmaestros “tal vez ahorita no ganes dinero por que vas a estudiar, pero más adelante ya con tu carrera lo podrás tener”.

Hombre, estudiante de Pedagogía, UNACH

Quiero estudiar una carrera por que como todos... también tengo sueños y sobre todo muchas ganas de superarme y ser una buena ciudadana... por que en estos tiempos si no tienes carrera profesional es muy difícil que consigas empleo. Y para tener una vida llena de comodidades es necesario tener trabajo.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

La idea de que la universidad asegura un trabajo, que además siempre es bien remunerado parece tener un origen remoto, pero secundario o adicional a la idea del prestigio y movilidad social. Hasta que dos procesos irrumpieron durante la segunda mitad del siglo XX, la lucha por la masificación de la educación superior, que replanteó su función social, y la conversión del modelo económico centralizado en el Estado al modelo neoliberal. En este punto, las IES constituyen los alimentadores de la industria, del mercado, del emprendimiento, espacios que se vuelven complejos y competitivos. En este contexto, es el acceso al mercado laboral y no la movilidad social la que se pone en juego cuando se asiste a una IES.

Ser alguien y lograr un reconocimiento social —no confundir con prestigio social, que connota la idea de *estatus*— a su vez forman parte de esa seguridad laboral y económica.

Decidí estudiar una carrera porque quiero ser alguien en la vida, demostrarme y demostrarles que sí puedo hacerlo. Además de poder tener un buen trabajo y así superarme económicamente; y poder tener un futuro seguro para mí y mi familia.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

El proyecto de futuro que ofrece la educación superior, se re significa en seguridad laboral, junto con propósitos como el de superar los rezagos —culturales y económicos— y compromete al colaborador en realizar una especie retribución hacia los padres, a la familia y en varios casos a la sociedad:

Mi familia me ha apoyado durante todo el trayecto de mi educación porque me han dado todo lo que les ha sido posible para que me realice. Y sobre todo mis padres quieren y esperan que me supere, ya que ellos no pudieron estudiar y terminar una carrera. Mi padre estudió hasta la preparatoria y mi madre hasta la secundaria. Actualmente mi madre es ama de casa y mi padre trabaja de chofer y es el que sostiene a mi familia y es por eso que quiero terminar una licenciatura, para después poder ir a trabajar y ejercer mi carrera...

Mujer, estudiante de Bibliotecología y Gestión de Información, UNACH

Uno de los mejores propósitos por el cual estoy acá es porque quiero sacar adelante a mis padres... que ahorita ellos están dando lo mejor para que tenga un buen futuro, se que ellos se sienten orgullosos de mí, no tengo cómo agradecerles sé que lograré realmente mis sueños y sé que al término de mi carrera será mucho mejor lo que vendrá por que es parte de mi propósito...

Mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH

La educación superior como futuro, también es un significante hegemónico y puede ser el núcleo de muchos significados como un implícito. Su distribución en este caso, depende mucho más de una estrategia publicitaria —como la que promueven algunas de las IES de la región— que de herencias de capital cultural.

Estas características se pueden observar a través de un sencillo ejercicio. En la curiosidad por saber cómo se distribuye este significante en la WEB en idioma español, a través de los dos motores de búsqueda más conocidos y robustos (Google y Bing), busqué todas las coincidencias posibles para el enunciado exacto “La universidad es mi futuro”, el resultado ¡cinco coincidencias! Una de ellas inválida, debido a que el buscador aunque ha restringido la búsqueda a la frase exacta, no sabe de redacción y del sentido de lo redactado. Los otros cuatro resultados se aparecen en un contexto literario.

Ahora bien, cuando se quita la restricción de buscar la frase exacta, los motores de búsqueda arrojan más de un millón de resultados. Lo interesante es que en los primeros 50, futuro y universidad aparecen como parte del encabezado de la liga, pero cuando se lee su contenido, éste es parte de la publicidad de alguna IES y la palabra futuro, apenas y se vuelve a mencionar. Después de los primeros 50 resultados, se empieza a notar que futuro se relaciona con otros contenidos, como los signos zodiacales. En términos publicitarios, el futuro se alcanza a través de la educación superior.

Lo anterior indica que la idea del futuro que prometen las IES forma parte de una narrativa genérica incorporada en el *habitus*, es decir, reglas, normas o creencias que darán sentido a las acciones presentes o intenciones de acción futura, que imanan en el colaborador a dar sentido a preguntas como

MVHC: ¿qué significa para ti ser universitaria?

Yumiko: es una pregunta difícil nunca me había puesto a pensar algo así. Yo siento más que nada si sabes que eres una persona preparada, que tienes estudios universitarios vas a tener una mejor calidad de vida en cambio si no estudias o entroncas tu carrera, tu vida va hacer diferente. Como que mis papás siempre fueron así: “no nos veas a nosotros... ve algo mejor... no quiero que seas igual de pendejo, igual que yo que soy tu padre... he sufrido mucho ¿crees que no me duele tener lejos a mis hijos? No quiero que pases por eso” Por eso dije “no pues, si quiero estudiar me voy a esforzar y hacer todo lo posible para sacar la carrera adelante”, y más que nada, para mí el ser universitaria es como decir “bueno, estoy aquí, a echarle ganas porque de aquí depende mi futuro.

La incorporación de las formulaciones de proyectos de futuro, en el caso de los universitarios, sucede desde edades muy tempranas. En nuestros colaboradores esta afirmación no es tan evidente, porque no les pedimos de manera que escribieran sobre su futuro, pero la posibilidad de observar este proceso nos lo da un concurso, organizado por la Fundación MAFPRE,⁵ en el que son convocados niños entre los 8 y 18 años de edad, estudiantes de escuelas públicas, privadas y concertadas de Latinoamérica. Dado mi interés por el tema, me detuve algunos días a revisar el conjunto de cuentos que los participantes enviaron (ahora hay en proceso la segunda edición del concurso) y lo que he leído es realmente extraordinario.

Por una parte, se puede observar cómo desde la niñez hay una preocupación por el futuro, aunque el significado varía en función de la edad, y especialmente a partir de los eventos e interacciones que forma parte de la narración. Pero también es claro que varios de los relatos están aludiendo a un futuro en el que se pueda intervenir:

Hoy tuve un sueño tan maravilloso mi nombre es Sebastián un joven estudiante, en el sueño que tuve yo quería ser un químico farmacéutico popular, mi propuesta era hacer el tratamiento para la enfermedad más temida: el CÁNCER, para poder ayudar a las personas que portan esta enfermedad veo día a día tantas personas que mueren e incluyo a 2 de mis familiares que he amado más en esta vida ya que no tenían los medios para el tratamiento (Sebastián, 2014).

En esa lógica, llamó mi atención que en la primera emisión de ese concurso en 2013, el premio fue entregado a un niño de ocho años, mexicano, con el cuento *Si yo fuera presidente* y que plantea con cierta crudeza, lo que él ha mirado en un video de una guerra

en él vi niños que sin traer en sus manos un arma tenían su cuerpo lastimado, vi mujeres llorando enfrente del cuerpo de alguna persona que quizás querían mucho, vi hombres con armas que parecían poderosos pero sus ojos se veían tristes, pero nunca vi en medio de esas guerras a los

⁵ Se puede acceder a la página del “Concurso de cuento: el futuro en nuestras manos”, con la liga <http://elfuturoennuestrasmanos.fundacionmapfre.org/> Aquí solo comentaré lo que se relaciona directamente con el tema de la investigación, pero recomiendo al lector que revise los “cuentos” que han enviado los concursantes para tener una idea de los significantes y significados asociados con el futuro que circulan en las futuras generaciones de estudiantes Latinoamericanos.

hombres que dieron la orden de luchar: sus presidentes. Yo me pregunté ¿dónde están y por qué no aparecen en estas imágenes? Sin darme cuenta comencé a soñar de nuevo mientras decía en mi cuarto como si un gran público me escuchara: Si yo fuera presidente prohibiría las guerras, en lugar de eso quisiera que aprendiéramos a compartir, que los países ricos ayuden a los países pobres. Piensen en ellos los que ahí viven a veces no pueden tomar agua, o comer, niños sin casas, sin luz, sin ir a la escuela. Pero también en mi país he visto a niños dormir en las calles, pedir limosna cuando aún ni siquiera saben hablar bien, buscando en la basura algún tesoro que les sirva de juguete, niños que nunca han ido a la escuela, porque su única preocupación cada día es comer. ¿Para que gastar tanto en una guerra cuando pudiéramos comprar millones de zapatos con ese dinero? ¿No han pensado cuanto cuesta un arma? ¡¡Mucho más de lo que cuesta alimentar a 20 de esos niños!! (el gran soñador, 2013).

¿Y no es sintomático que además la figura presidencial sea el centro de esta noción de presente, en un país es que el presidencialismo no acaba de erradicarse? Mientras que el futuro se erige como una promesa, que justamente las IES y en general la sociedad anuncian ¿la frustración parece el destino más probable de todos esos sueños?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: EL SER ALGUIEN

Encontrar como intención de futuro y meta en la vida una declaración como “ser alguien” personalmente me enoja mucho. La modernidad ha fomentado la idea de *ser alguien* como una categoría mucho más elevada que la simple idea de “ser”, así con minúsculas⁶. A pesar de que esta lucha de sentidos la podemos rastrear en épocas y pasajes muy lejanos de la historia de la humanidad, por ejemplo, cuando Alejandro Magno fue a conocer al reconocido maestro Diógenes el Cínico, este estaba relajándose, tomando el sol, cuando el gran emperador le preguntó “¿Hay algo que pueda hacer por Usted?” A lo que Diógenes contestó con su acostumbrada asertividad, “sí, quitarse de allí que bloquea la luz del sol”.⁷

Este pasaje, cierto o no, lleno de simbolismos, nos plantea cómo se dirimía en la Grecia del siglo IV a.C. esta lucha entre el *ser alguien* (poder, presencia, conquista, ostentación, imagen), el Ser (que significa libertad, franqueza, sinceridad, sencillez) y la búsqueda de la luz que se oscurece por aquel que se erige como *alguien*.

Ser alguien, implica incluso estar por encima de cualquier axiología y deontología humanista y ecológica:

La persona que logra ser “alguien” se ubica en una jerarquía vertical de valores: está ¡“por encima” de los demás! Y esta posición le da autoridad para mandar e imponerse, para dominar y ser la voz de la razón y el orden. El que no es capaz de ser “alguien”, en cambio, parece condenado a la subordinación y al sometimiento... vivir para “ser alguien” y hacer de eso el eje central de la autoestima es encontrarse siempre comprometido con una dinámica según la cual el dominio y la productividad son los objetivos más importantes, a los que se sacrifica todo lo demás, por

⁶ Por supuesto que estas nociones hay que leerlas en el contexto de la práctica, no de la reflexión filosófica.

⁷ Este pasaje es una versión libre que he tomado de Portillo (2012, p. 12).

entrañable que sea para uno. Es vivir constituido por una exigencia que aplasta nuestros deseos y preferencias más auténticas. Es vivir sin poder afirmar la libertad de querer y elegir (Kohon, 1998, p. 8-9).

En la codificación de los relatos, hay por lo menos tres significados relacionados con esta idea de educación superior para ser alguien. La primera, la más común, es la meta del posicionamiento social del “vivir bien”, entendido en el contexto de consumo, la inmediatez y el estatus:

por una parte quiero estudiar una carrera para prepararme intelectualmente y ser alguien que resalte en mi carrera digamos “alguien importante” y eso me gusta. Por otra parte, para tener dinero, un poco más de dinero y tener las cosas que no tuve en mi infancia o mi adolescencia. Lo que quiero comprar, si llego hacer(sic) un pedagogo, es un carro. Me llaman mucho la atención los automóviles. También porque en mi familia hay muy pocos profesionales digamos que 4 y quiero ser uno más de ellos, para que esté bien cómodamente en lo económico y también para que mi familia se sienta orgulloso de mí, que sí pude y podré lograrlo, porque cuando me propongo algo lo logro.
Hombre, estudiante de pedagogía, UNACH

La segunda es otra forma de retribución hacia los padres y la sociedad, a diferencia de la que está asociada a la educación superior como futuro, aquí el colaborador asume en primer lugar lo que en el presente no es, y que lo que la IES le ayudará a ser, y con ello, una vez imaginado ese “alguien”, expresa a quiénes y cómo realizará la retribución. Esta intrincada red de sentidos, emerge de forma especialmente frecuente en aquellos colaboradores que no son de la ciudad, es decir que vienen de un LC, y por otra parte, tienen un sentido mucho más humanista que, por ejemplo, el expresado en la cita anterior.

En realidad yo quiero lograr una carrera para poder ser alguien en la vida, poder valerme por mí sola y lograr disfrutar de mis sueños que con mucho esfuerzo, esmero y dedicación le pondré a lo que quiero, como también para poder apoyar a mis padres ya que ellos verán por mí este tiempo. Y ahora yo quiero cuidar de ellos para que cada día que pase se sientan mucho más orgullosos de mí como yo lo estoy de ellos... En especial elegí esta licenciatura porque al ver que mi hermanita necesita de tanta atención, de mejores especialistas para que la puedan seguir ayudando y logre mejorar su recuperación tanto física como emocional; yo quiero superarme y apoyar de todo corazón a todos los niños con discapacidades diferentes ya que ellos tienen una gran valentía. Entusiasmo, valor, fuerza, paciencia, garra, y las ganas de salir adelante me enorgullece tanto ser parte de sus vidas.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

El tercer sentido del *ser alguien* con el andamio de la universidad, se relaciona con una especie de recuperación de posiciones en el contexto del trayecto de vida. Varios de los colaboradores relatan cómo en ciertas etapas hay momentos en que se pierden, son rebeldes, o sufren por una suerte de violencia externa a ellos, —algunas veces es explícitamente *bullying*— que los estigmatiza y pone en desventaja social. En este contexto, ser alguien, indica una forma de resiliencia, que además promueve metas más profundas y hasta emancipatorias.

Alejandra nace en Villaflores, y ha vivido con su hermano menor, al cuidado de su abuela. Su madre se fue a la capital a trabajar, los visita cada dos meses, cuando lo hace, y del padre, dice la colaboradora “ni lo conozco, para qué mencionarlo...” En estas circunstancias, Alejandra desde la primaria ha tenido que trabajar ayudando a su abuelita, con lo que se ha sostenido, comprado útiles escolares y uniformes. Le fascina el fútbol, estuvo inscrita en el Pentatlón militarizado y en ese club ganó varios reconocimientos. Cuenta su paso por cada nivel educativo como “escalones”. Es una estudiante con promedios altos. Presentó su examen de selección en dos escuelas, la UNACH y la Normal, con la seguridad de que en alguna de ellas quedaba. Ella entró a la Facultad de Humanidades a la carrera de Filosofía, y declara:

Ya subí tres escalones, difícil para mí sola, solo me falta el último para alcanzar mi meta y ser alguien en la vida. Espero me vaya mejor, solo que encuentre un trabajo para poder mantenerme acá, pero no se olviden también para mi hermano que está estudiando para maestro en la normal y siempre yo lo voy apoyar por ser la más grande, aunque así tenga que pasar hambre por mi hermano doy mi vida entera. Esa es mi vida hasta ahorita.

Mujer, estudiante de filosofía, UNACH

La educación como construcción de identidad, en este caso el de una identidad amorfa, porque ¿qué es ser alguien? merece por parte de las IES y sus academias una revisión profunda de los mensajes que envía a través de sus discursos u promesas. ¿Cómo se puede aceptar que una joven con la trayectoria que nos ha relatado Alejandra, todavía indique que estudia la universidad para ser alguien? ¿Acaso no lo ha sido desde su niñez?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO HERENCIA

La educación superior como herencia es otro de los significantes con amplia distribución en el espacio social de la región. Se trata del tipo de signifiante que está asociado a la integración de un proyecto. La diferencia entre un proyecto de futuro y un proyecto de herencia es la noción de concreción y objetivación que se da entre los dos significantes. Heredar algo es mucho más tangible que esperar a lograr algo. Mientras que unos deben estudiar para alcanzar sus metas en el futuro, el heredero debe estudiar para consolidar lo que ya le han dado y le siguen dando. Las nociones son totalmente diferentes.

En la codificación de los relatos, en realidad pocas veces apareció el enunciado “la educación superior es mi herencia”, lo común es un enunciado como “los estudios son tu/mi herencia”. Esta frase, aunque se puede oír desde la niñez y acompañarnos durante todo el trayecto de vida, adquiere su sentido y se resignifica de diversas maneras durante la juventud, y con cierta coincidencia, en la etapa del bachillerato o el ingreso la universidad, cuando el joven tiene que decidir su formación profesional.

El concepto general de “herencia” se ha usado en distintas formas conservando generalmente

como propiedad la *cesión* de algo a personas o agentes vinculados al sujeto que realiza esa cesión. En este caso, *la educación superior como herencia*, la mayor de las veces, alude a la inversión que hacen los padres —o tutores— en el sostenimiento económico y simbólico del trayecto escolar, hasta la educación superior. Este significante, puede ser el núcleo de significados como una retribución al esfuerzo familiar, o “ser alguien en la vida”, o lograr metas a corto plazo. Pocas veces está asociado de forma explícita con la idea de futuro.

En los casos en que los relatos de los colaboradores se configuran en torno a este significante, se revelan una serie de prácticas de los agentes, ocultas a la gestión institucional y a la práctica académica. Cuando los padres señalan a los hijos que su herencia es su educación, es porque hay un *background* de acontecimientos en el entorno familiar, donde la apuesta es por el presente, o por medianos plazos, pero no por promesas de futuro.

El primer significado que se obtiene de los colaboradores, y el menos frecuente es observado en el caso de Eva Lilia, en el que se establece entre el padre y la hija hay un acuerdo de qué carrera estudiar a fin de prepararse para administrar el negocio que entre los dos van a impulsar. Se trata de una dote *material* de recursos formativos —la carrera universitaria— y de capital económico —para la instalación de una empresa. Obviamente, este tipo de herencia supone que el capital social de la familia, soporta este tipo de arreglos, y que por supuesto, el *background* contiene también las reglas y el conocimiento del campo para ello.⁸ Es claro que además de todos los elementos que han configurado la construcción de carrera y el *locus* de la escuela, juega un papel muy importante el lugar que la familia ocupa en el espacio social y sus capitales cultural y económico.

Otros relatos nos dejan ver que *heredar los estudios*, no se reduce solo a la manutención y apoyo moral de los hijos durante la trayectoria escolar, sino que incluye todo un sistema axiológico y deontológico ligado al modelo cultural de uso familiar. Un ejemplo de ello es el caso de Yumiko. Los eventos e interacciones socialmente significativas en su trayectoria de vida son transversalizados por una compleja integración de sus capitales culturales. Su madre tiene descendencia japonesa en tercera generación, su bisabuelo fue uno de los cientos de migrantes que llegaron a Acacoyagua⁹ hacia los inicios del siglo XX. Ella cuenta con estudios universitarios en Contaduría Pública, pero en su familia existe la tradición del magisterio, que inicia la abuela de Yumiko como maestra de primaria. Su papá es mexicano, con estudios de educación básica secundaria y de pensamiento patriarcal. La relación de pareja de sus padres no es aceptada por parte de la familia de la mamá y con ello la trayectoria de vida de Yumiko trasmuta de manera radical:

⁸ En este caso, Eva Lilia nos informa que el emprendimiento en el que se está trabajando es una IES, una especie de sucursal o franquicia, de la escuela que tiene una tía de ella en el estado de Baja California.

⁹ Acacoyagua es un municipio de la costa de Chiapas, a 300 kms de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En este municipio se asienta la primera migración japonesa en 1897 y de hecho la que inicia este flujo de japoneses y mexicanos entre los dos países, a veces incluso de manera ilegal. El caso de la familia de Yumiko se inscribe dentro de los flujos de inmigrantes que aprovechan la descendencia japonesa para trabajar en el territorio japonés. Durante la entrevista también nos enteramos que Yumiko tiene doble nacionalidad y puede con todo derecho también trabajar en aquel país.

apenas iba entrar al preescolar cuando mis papás se fueron. Que yo me acuerde exactamente no, pero sí sé cómo estuvo la situación, pues mis papás vivieron en extrema pobreza. De ahí surgió el sueño de mi papá de irse a los Estados Unidos, sin embargo, mi mamá dijo “no, vamos a aprovechar que tenemos la descendencia japonesa, tenemos la facilidad de entrar al país y mejor nos vamos a Japón”. Para que mi papá pudiera entrar al país mi mamá tenía que estar un año trabajando en Japón, para posteriormente tramitar los papeles de visa de mi papá, y así fue. Yo tenía más o menos dos años y medio cuando mi mamá se fue y como a los seis u ocho meses mi papá se fue a Japón. De eso sí más o menos me acuerdo, porque mi papá tenía muchos gallos de pelea y recuerdo que nos llevó de vacaciones a Zacatecas, con un montón de gallos para un tío. De ahí fue que nos quedamos con mis hermanos al cuidado de mis abuelitos [maternos] en Acacoyagua en la costa.

Así, desde el preescolar hasta la universidad, los padres de Yumiko viven largas temporadas en Japón, alternadas con algunas en México, y ella y sus hermanos son cuidados por sus abuelos maternos en Acacoyagua, con un breve lapso en la ciudad de México en casa de los abuelos paternos, de quienes la colaboradora tiene pocos recuerdos gratos. Con todo, los padres de Yumiko son el sostén económico de la familia, y su estancia laboral en Japón les permite remontar su crítica situación económica, tanto que en el presente, podrían vivir de forma holgada en México.

Es claro que el *locus* de la escuela adquiere un valor alto desde muy pequeña, lo que se refleja en la construcción de su carrera, influida por su familia y orientada por sus padres.

cuando estaba más pequeña quería ser médico veterinario porque me gustaban mucho los animales, y pues al principio dije “yo voy hacer eso”. Después se me mete en la cabeza estudiar botánica pero mi mamá me decía “¿cómo vas a estudiar eso si no te gustan mucho las plantas? Si te gustan, te agradan pero hasta ahí, tal vez las vas a regar las podas pero no te estás con una planta todo el tiempo...”; incluso me decía mi mamá “pues ahorita quieres ser de todo, pero cuando estés más grande realmente vas a saber qué es lo que realmente quieres estudiar”. Igual mi papá me dijo que “tienes que estudiar algo que te guste, que te apasione, porque no vas a estudiar algo que no te agrade. Si toda tu vida vas a vivir en eso te la vas a pasar lamentando toda tu vida, que por qué elegí eso, por qué no escogí el otro”

Hacia la secundaria, ella define que su carrera sería la docencia:

al principio quería ser maestra de lo que fuera. En la *prepa* daban esa materia de formación cívica y ética entonces, como que me gustaba mucho de estar leyendo la Constitución y todo, pero a la vez me gustaba la historia, dije “yo puedo”...

De allí, Yumiko desea estudiar en la Normal Superior y de hecho se convierte en su única opción, a pesar de que su mamá le aconseja que estudie

“...la licenciatura de ciencias sociales y ya después haces una especialidad en otra cosa y ya tienes las dos cosas y así puedes trabajar tanto haciendo de maestra de historia como de formación cívica y ética las dos cosas a la vez”...

Pero:

Es que yo siempre dije “voy entrar en la Normal Superior, mis tíos son normalistas, mi abuelita es normalista... yo no sabía que había pedagogía en la UNACH, ni nada de eso. Yo me vine a enterar

que había pedagogía después de que ya no pude aprobar el examen en la Normal Superior. Incluso le dije a mi mamá que pagara una *palanca* para entrar y mi mamá me dijo que no, que si iba a entrar era por mi propio esfuerzo. Lo mismo dijo mi papá, y yo estaba desesperada que ¡quería entrar a la Normal y que la Normal! En eso conocí a uno de los amigos de una de mis tías, hermana de mi mamá, que vive aquí en Tuxtla, que es pedagogo, y me empezó a platicar sobre la UNACH y de pedagogía, y que no solamente puedes trabajar siendo docente sino que investigador... me llamó mucho la atención esto. Además ¿para qué voy a perder tanto tiempo si aquí tengo mucha área de trabajo? y ¿qué tal y después me llama la atención otra cosa y ya no quiero ser docente? Así fue que entré aquí.

La idea de herencia, a su vez la heredó de sus padres. En varias partes de la entrevista, Yumiko nos revela que sus padres les han inculcado la idea de luchar por lo que creen, y que la cuestión económica no resuelve todos los problemas. Ellos son un ejemplo. Salieron de Acacoyagua pobres, apostaron por mejorar su condición económica en Japón y

han hecho muy bien sus cosas, ganaron muy buen dinero. Yo no puedo decir que tengo una casa, tengo un rancho, porque mío no es nunca lo compré, ¿con qué dinero? Mi papá siempre nos dice que nuestra herencia es el estudio porque la casa y el terreno es de él y “el día que me muera será de tu mamá y ella verá qué hace con él, si lo regala o lo vende pero ustedes no tendrán nada”.

Otro caso, presentado por Carmen (mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH), no da cuenta de muchos eventos e interacciones que seguramente vivió durante su trayecto de vida hasta la universidad, pero el relato nos hace notar que la educación como herencia requiere de un *habitus* que acepte formar herederos, y esto no solo tiene relación con el beneficiario final, sino también con aquellos que de alguna manera quedarían desheredados, cuando lo que se va a repartir, solo alcanza para unos pocos. En este caso, Carmen tiene dos hermanas que le aventajan en edad 10 años la mayor y seis años la siguiente. Ellas solo cursaron hasta la secundaria, pero la colaboradora tiene una trayectoria escolar que es de un completo nomadismo, cambios de ambientes, separación de padres, convivencia con padrasto, tíos y tías, y todo esto con el agregado de que su mamá y su padrasto han cruzado la frontera con Estados Unidos de forma ilegal. La voluntad de Carmen y la herencia que en vida le están haciendo sus padres, es lo que la lleva hasta la universidad. Pero también, una especie de gestión de esa herencia, en el sentido de que se apuesta por “heredar estudios” a quien ha logrado tener un alto valor en el *locus* de la escuela, y ha crear un “lazo solidario” en los miembros de la familia que no recibirán esa herencia. De ahí el comentario final de Carmen:

Cuando toda la familia se enteró de que había podido pasar [a la universidad] estaban muy felices y orgullosos de mí, porque afortunadamente he logrado estar hasta donde estoy, pues mis hermanas solo estudiaron hasta la secundaria y ya no pudieron estudiar más. Por eso me dicen que le eche muchas ganas para que logre la carrera que tanto he deseado, pues ésta la decidí desde muy chica, siempre me ha gustado trabajar con los niños... Ahora que ya estoy en la universidad espero poder lograr todas mis metas y objetivos para que dentro de cuatro años me pueda graduar, sé que mi familia está al pie del cañón apoyándome en todo lo que necesite, además porque saben que estoy en algo que en verdad me gusta, porque saben que en realidad me “esforzaré y estudiaré mucho.

Hay otras formas en el que la educación superior es una herencia. Una de ellas es la noción de perpetuación del estatus universitario familiar:

mi cuñada me preguntaba por qué quería estudiar y yo le dije que por que era una herencia que mis padres me habían dado, porque como ellos tenían universidad querían que sus hijos también tuviéramos...!

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Y otra es donde la “herencia de estudiar” es todo lo que el otorgante “que no tiene estudios” pueda dejar a heredero y por tanto es te se tiene que aplicar en hacerla efectiva:

como mi papá me decía que la herencia que me dejaría sería el estudio y que no hay herencia más rica que la carrera terminada, ahora mi meta en la vida es eso, ya que él no pudo terminar sus estudios tengo la oportunidad de salir adelante

Mujer, estudiante de Bibliotecología, UNACH

Por otra parte, cuando el colaborador decide estudiar la misma profesión que los padres, más allá de la inversión económica que supone el mantenimiento del trayecto escolar, está el aprendizaje informal de las reglas de juego que supone el campo disciplinar. En el caso de varios de los colaboradores que estudian pedagogía y cuyos padres son maestros, aún cuando no exista un “empuje” directo a la selección de la carrera docente, su práctica demuestra ventajas de seguridad laboral, prestigio y/o mantenimiento de la posición en el espacio, la construcción de carrera del heredero se inclinará hacia aquella, con el plus de que este colaborador tendrá mayores ventajas en su propio campo disciplinar que otros que no cuentan con ese referente. Esto independientemente de que para los padres puede tener como ventaja adicional la gestión de la herencia en términos materiales, por la coincidencia en el campo disciplinar.

Otra colaboradora —también llamada Carmen— es un buen ejemplo. Carmen es la menor de cinco hermanos, todos son profesionistas. De ellos, solo la hermanastra mayor es maestra de educación básica, como su mamá que es maestra de educación secundaria.

Por otra parte, en todo el trayecto escolar, hay una presencia muy fuerte de su padre, incluso de tener la capacidad para “negociar” algunos apoyos con los docentes de las escuelas, debido a que varios de ellos son “sus compadres”. Esto nos lo explica después la colaboradora. Su padre solo estudió la primaria, tiene varios ranchos a los que se dedica de tiempo completo. La posición del padre en ese espacio social es importante por su condición de ganadero, por lo que puede tener una fuerte presencia en las actividades de la comunidad. Dado que la madre de Carmen como maestra, tiene que cumplir con un horario en la escuela y a veces trabaja en localidades lejanas a la suya, el padre ha sido el tutor de todos los hijos.

Carmen tuvo un contacto muy estimulante con la escuela durante la etapa del preescolar, cuando su mamá la llevó con ella a la localidad en la que tenía que trabajar. De este contacto se deriva que solo requiere estudiar cinco de los seis años de la primaria, es decir, “adelantó” un año su preparación.

Para pasarme directamente al segundo grado me realizaron un examen de ubicación y si yo lo acreditaba me cambiarían de año y así fue, pasé el examen y mi estancia en primer año fue de tan solo 5 días. Este movimiento fue un poco rápido puesto que el director en ese entonces el profesor Alberto... era compadre de mi papá.

En todo su trayecto escolar fue una estudiante destacada. Hacia el sexto año, ella llega a representar a su primaria en las olimpiadas de conocimiento infantil, de las cuales obtiene en tercer lugar. En este proceso, nuevamente es su padre y los docentes con los que tiene contacto, los que le llevan a tener ese logro, y otros más, por ejemplo, el ser una de las mejores alumnas del estado y ser premiada por el gobernador en turno. Su trayecto escolar va sumando nuevas experiencias, ya que participa en concursos, forma parte de la escolta y juega en el equipo de fútbol, deporte que dice gustarle mucho. Durante la secundaria ya ha entrado en contacto con las computadoras de hecho:

Tiempo después entré al concurso de redacción. Decidieron llevarme a mí no por mi buena ortografía, sino porque era la única que manejaba la computadora a la perfección y el concurso iba a realizarse a computadora. Ahí no me fue muy bien porque quedé en cuarto lugar.

En la preparatoria no le costó trabajo seleccionar su área de formación

Para escoger mi área no me fue difícil puesto que yo quiero dedicarme a la docencia y por ello me fui al área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Relata un suceso en su paso por la preparatoria que le lleva a tener una serie de experiencias “fuera del currículum”, a las que ella atribuye su convencimiento de lo que quiere estudiar. En un apretado resumen, estos sucesos giran alrededor de un accidente que sufren compañeros suyos debido a la poco afortunada decisión y manejo de información, por parte de la directora del plantel. Por tal motivo, los estudiantes, incluida Carmen, organizan una serie de movilizaciones, por las cuales

Fuimos escuchados por las más altas autoridades y logramos el cometido. Apoyo económico a los jóvenes con más heridas de gravedad, remover a la señora directora por su negligencia, apoyo a el maestro al que se le estaba implicando como responsable, y respaldo para la generación, debido a que fuimos amenazados por la directora en retener nuestros papeles y certificado si seguíamos dejándola en evidencia.

Carmen concluye:

Fue así mi paso de la preparatoria, donde descubrí lo que quería hacer de mí, descubrí para lo que era buena y que realmente me gustaba. Es por eso que escogí la carrera de pedagogía, porque viví muchas experiencias que me hicieron ver que la educación es algo muy importante, es el pilar de las personas desde la niñez y es lo que los va formando desde niños hasta que se desarrollan como profesionistas.

Aunque en el relato la colaboradora puede indicar que la decisión de estudiar, una carrera relacionada con la docencia, la tomó en el bachillerato, en varios casos, el conjunto del mismo indica que la influencia “hereditaria” de los padres sobre la construcción de carrera, se realiza desde una edad temprana, y no solo, insisto, en el sentido de la definición, sino también en la enseñanza de

las reglas, normas del campo. En una breve charla con la colaboradora nos comenta que según sus papás, dar estudios a sus hijos equivale

Principalmente, tener una estabilidad en nuestro futuro, Para ellos, el tener una preparación es sinónimo de mejor calidad de vida, si no estudias nunca aspirarás a cosas mejores ... la herencia verdadera no es dejar bienes o dinero a los hijos, si no una mejor educación para poder defenderlos cuando ellos no estén y que son nuestras armas para progresar en la vida.

Respecto a su decisión de estudiar pedagogía comenta que en algún momento tuvo la intención de entrar a la Escuela Normal Superior pero

antes de sacar la ficha para el examen de admisión, fui a la normal con mi hermana mayor, a una reunión pero había clases y pues fui a observar cómo les enseñaban, y realmente no me gustó porque eran tratados como niños aún. Aparte de que son especializados en como enseñar las materias y todo eso, y la educación no se reduce sólo a la didáctica, abarca muchas otras problemáticas más.... Ese suceso me hizo ver que mi futuro no era ser normalista, sino algo más que eso mucho más

Así que comienza a investigar algunas alternativas y encuentra que la que más le llama su atención en la carrera de Pedagogía en la Facultad de Humanidades:

Primeramente mis papás no estuvieron de acuerdo con pedagogía, ellos hubiesen preferido la normal, porque es sinónimo de obtener una plaza. Pero sí, mi mamá me ha dicho que tengo las herramientas para poder pasar el examen de plazas [del magisterio], y los consejos pues que le ponga mucho interés a la carrera y empeño.

Por algunas referencias que me han dado, hay otros significados contruidos de la educación superior como herencia, casos que no han aparecido en la muestra de colaboradores, y por tanto que es probable que no sea común en esta región universitaria. Uno de los significantes se deriva de una selección forzada de la carrera, por ejemplo, cuando los padres obligan al hijo a estudiar la misma carrera que ellos, y por tanto a ampliar la base social del clan que opera en el campo de la carrera. Este tipo de herencia, parece propia de las familias con posiciones privilegiadas en el espacio social y también suele ser una estrategia de cohesión familiar y por tanto de reproducción de un estatus y prestigio social.

Por último, el joven que “obliga” a los padres a que le hereden la carrera que ellos tienen, a fin de superarles y lograr una posición más elevada en el campo, con lo cual también puede heredar los bienes que aquellos han conseguido.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO VÍA DE EMPODERAMIENTO

Un caso que llamó mi atención, corresponde a Selene, (mujer, estudiante de Nutrición, Universidad del Sur), por su particular trayectoria de vida y sus razones para ir a la universidad. Selene nació y tiene su residencia en la cabecera municipal de Frontera Comalapa, al oriente sur de Chiapas y muy cerca de la frontera con Guatemala. Su familia nuclear, se integra por dos hermanos mayores que ella, su mamá con estudios de bachillerato y su papá, maestro de educación física, amante de la charrería, y sostén de toda la familia, en un nivel económico alto.

Selene refiere que en su casa también vive una tía, que junto a su hermano mayor, son su más fuerte influencia y apoyo. Tanto sus dos hermanos como su tía cuentan con estudios superiores. Ella, deseaba estudiar medicina, sin embargo, no acredita el examen de selección en la UNACH y el papá no está dispuesto a pagar la carrera en una escuela privada. Llegados a este punto, Selene hace notar cómo las relaciones familiares están mediadas por patrones machistas y centrados en la figura paterna. La mamá solo se dedica a las labores de casa; el hermano mayor es veterinario y tiene su negocio cerca de la casa paterna; el segundo hijo está casado, pero continua sus estudios superiores en Tuxtla Gutiérrez y su sostén es su papá.

Como la colaboradora no puede ingresar a una IES pública para estudiar la carrera de medicina, le plantea a su papá estudiar *charrería*¹⁰ en la ciudad de Comitán —a una hora de su hogar—, a lo cual el papá accede sin pensarlo. Después nos enteramos que, en estricto sentido, la charrería es un *deporte* que no genera ningún tipo de beneficio laboral —a menos que el/la practicante se convierta en actor/actriz, o algo así— y que el costo de su práctica es muy alto. Selene no duda en decirnos que la charrería es un deporte que ella practica con gusto desde niña y que todos —es decir todos los hombres desde su abuelo paterno— son charros.

El *locus* de la escuela en Selene es alto y a pesar de que ahora practica su deporte favorito, con todo el apoyo de su papá, ella tiene el deseo de estudiar una carrera relacionada con la medicina, con la negativa de su papá para ello. Dado que su hermano mayor tiene alguna influencia con su padre, le pide para que interceda por ella. Finalmente le papá accede a pagarle una escuela privada, pero no la carrera de odontología, opción que había pensado dado que quería continuar con sus cursos de charra. Finalmente, a través de un amigo de su hermano, se entera de la carrera de nutrición, ella busca información e internet y se entera de las únicas dos opciones que hay en Chiapas para esa carrera, una es en la UNICACH para la cual debe esperar un año; la otra opción es la Universidad del Sur, a la que finalmente entra.

Hasta aquí el contexto en el que se puede apreciar algo del origen de la colaboradora, su contexto familiar y un poco las interacciones sociales significantes, los eventos y la construcción de carrera. Pero ¿qué significa la educación superior para Selene? Durante toda la entrevista, dos cosas fueron emergiendo: la primera, para ella ir a la universidad “era un paso lógico en la vida”, es parte de su construcción de identidad, después de todo, en su familia sus hermanos, tía y padre tienen una carrera superior, excepto su mamá que solo terminó la educación media superior. Lo segundo es que en diferentes momentos, la colaboradora tuvo que negociar, ceder terreno, involucrar a un gestor —su hermano— para poder lograr que su papá accediera a pagar sus estudios, en una carrera que finalmente seleccionó un poco con ayuda del azar.

En este caso, como ya se ha dicho, el *locus* de la escuela es alto y de alguna manera se ha

¹⁰ Se trata de un deporte que combina la equitación con un conjunto de “figuras” que el *charro* realiza junto con su caballo, a veces en medio de un fuerte despliegue de música, y una fiesta muy colorida.

construido una carrera orientada hacia la medicina, la cual cambia conforme se ha ido *negociando* tanto su gusto —y el de su padre y familia paterna— por la charrería, como su *necesidad* de estudiar una carrera. Solo hasta después aparece el significante que nuclea a todos los demás significantes de educación superior: la posibilidad de *empoderamiento* personal.

Este significante es un poco extraño, y quizás la palabra *empoderamiento*, quede *sobrada*, pero es útil para aludir a la construcción de la autonomía del sujeto. Este significante, tal como emerge del caso de Selene, es una mezcla de varias connotaciones y simbolismos. Por ejemplo, esperamos el empoderamiento de las mujeres, casi como una respuesta terapéutica a la histórica opresión machista; al mismo tiempo, el empoderamiento define ciertas formas de identidad, y por supuesto de posición en el mundo; por último, y de forma práctica, el empoderado dirige su *locus* de control, un poco más sobre sí, y espera mucho menos de los otros. En este sentido se busca la independencia -económica, o simbólica- respecto a un referente, que generalmente será la familia, la pareja, o una situación económica no favorable.

Para Selene la charrería es su vocación, lo lleva en la sangre, y tanto que por haberse metido a estudiar este deporte, ha renunciado a estudiar medicina, porque sabe que ambas cosas no las podía desarrollar la mismo tiempo, pero quiere estudiar una carrera, en este punto hice la siguiente pregunta:

MVHC: Siendo muy francos, y bueno franca contigo misma, si te pusieran la alternativa de “quieres ser charra o quieres ser en nutrióloga”, ¿qué escogerías?

Selene: Prefiero acabar mi carrera y ya después veo lo de la charrería, porque la charrería no me va a dejar ningún dinero, es nada más de que me gusta, pero prefiero sacar una carrera y puedo tener un trabajo.

Más adelante, Selene afirma que sus hermanos e incluso su papá le hubieran ayudado a estudiar medicina, o haberse dedicado a la charrería, sin embargo, deja entrever que para ella ha cobrado importancia la idea de su autonomía, al menos la económica, y también nos deja ver quién se ha encargado de enseñarle este significante:

Selene: decía mi tía, termina tu carrera y después ya haces lo que quieras.

MVHC ¿y esa tía cercana?, ¿qué es, qué hace?

Selene: ella es hermana de mi mamá. Mi abuelita murió cuando ella tenía diez años entonces mi mamá se hizo cargo de ella, es como mi hermana... ella ya tiene un trabajo estable, una micro financiera, y gana muy bien, y todo lo que yo quiera me lo da.

MVHC: o sea que en tu familia entonces... ¿términos de... influencias, quien te ha influido mas? ¿Quién te ha aconsejado, te orienta?

Selene: mi hermano y mi tía. Mi tía me decía, “termina tu carrera porque luego cuando no tiene una carrera la mujer, el hombre ahí está, cuando quieres tener algo tienes que pedirle al marido, en cambio tú tu dinerito y ya está”

MVHC: y ese consejo ¿cómo lo has tomado tu?

Selene: pues lo he tomado bien porque... ¡lo veo en mi mamá! Porque ella dice que quería ser educadora, pero se embarazó de mi hermano y ya no pudo. Le gusta mucho lo de educadora... entonces mi papá... es así de que, a veces ella quiere algo así que le gusta y no le da y entonces mi mamá dice “porqué no estudié, eso de estarle pidiendo al marido”. Yo tengo, tengo que estudiar,

no quiero eso de estarle pidiendo al marido, yo quiero tener mi propio dinero, no andarle pidiendo y rogándole, ¡no quiero tener una vida así!

Ahora bien, la re significación, el proceso por el que Selene construye su significado de educación superior, pasa por el tamiz de los capitales económico y cultural. En el primer caso, para Selene estudiar una carrera significa asegurar una estabilidad económica, un trabajo estable, lo que le permitiría realizar todos sus proyectos, por ejemplo, dedicarse a la charrería. En el segundo caso, y siempre tomando como modelo a su mamá, tener una carrera ayuda a desarrollar otras capacidades que permiten a la persona “saber”, y por tanto actuar, en cierto modo, para Selene, “*solo se tienen estudios cuando lograr tener una carrera* y el no lograrla significa ser como mi mamá”.

Vale decir que ciertamente, durante esta entrevista también aparecen otros significantes de educación superior, como la idea de que esta es el futuro de Selene, pero dejan de tener fuerza en la medida que la idea del empoderamiento ha nucleado todas las motivaciones profesionales de la colaboradora. Ella puede verse como nutrióloga en su consultorio, pero lo que más tiene sentido, es que no se ve dependiendo de un marido.

El empoderamiento es un signifiante cuya irrupción hay que buscarla en los movimientos sociales de finales de los años 50 del siglo pasado. Según Acuña (2006):

Desde el punto de vista histórico el fenómeno del empoderamiento, comienza a ser observado en Estados Unidos en el marco de las protestas organizadas por los negros a mediados de la década de los años cincuenta, con objeto de hacer valer sus derechos civiles... esto quiere decir que hasta entonces comienza a dibujarse una categoría capaz de contemplar, estudiar y problematizar dicho fenómeno (p. 3).

A partir de los años 60, esta categoría se relaciona con varias disciplinas y contextos (Murguialday, Pérez de Armiño, e Eizagirre, 2010) y hoy día su distribución en el espacio social incluye tanto definiciones críticas y radicales, como hegemónicas. Aunque la categoría fue prácticamente reservada por los movimientos feministas de los años noventa, hoy día forma parte de una amplia gama de relatos, algunos de corte neoliberal, como el que se asocia al emprendimiento. Justamente, una de las vías de distribución de este signifiante en México y en Chiapas, han sido las acciones y programas sociales que buscan disminuir la pobreza, cuyos agentes principales son las mujeres, por una parte y el emprendimiento por otra. Obviamente que la distribución de este signifiante cuenta con muchas plataformas, que incluyen los proyectos comunitarios, los de desarrollo sustentable y los micro créditos.

Al revisar los relatos autobiográficos, dos cosas se constatan, la primera es que este signifiante es muy frecuente entre las colaboradoras, y segundo, que no en pocas ocasiones tiene un sesgo terapéutico además del económico o ético:

Las cosas importantes que siempre deben estar presentes son la familia como base, los amigos como apoyo en el transcurso de la vida de una persona. La formación académica dentro de una buena institución... salir adelante sin necesidad de ayudas extras, que solos podemos demostrar

qué tan potenciales somos como estudiantes universitarios... De esta manera espero poder salir adelante y ser alguien en la vida para poder ofrecerme una vida cómoda y sin negaciones, para demostrarme que se puede hacer todo lo que te propongas sin importar los miles de obstáculos que se te pongan en la vida.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

En el segmento siguiente, se aprecia como la colaboradora usa este significante como núcleo de todo los significados de la educación superior

Mis papás me dicen que la mejor herencia que me pueden dejar es eso, mis estudios, y yo sé muy bien que en estos tiempos las personas preparadas y perseverantes son las que salen adelante y yo quiero ser una de ellas. Ser alguien en la vida y sentirme plena y satisfecha conmigo misma, que hice todo lo que pude y con gusto. Quiero también formar una familia y que mis hijos tengan buen nivel de vida, y el hombre que sea mi esposo también se sienta bien al tener una pareja que lo ayude y tenga ingresos a la casa. A mí siempre me han enseñado que nunca hay que depender de alguien, y en esto me refiero al marido. Mi mamá me ha dado muy buen ejemplo ya que ella trabaja y tiene sus propios gastos y se da el gusto de pagarlos ella misma, al igual que mi abuela que ella fue la que hizo su casa sin ayuda de mi abuelo, eso me reconforta y me habla bien de ellas. No hay necesidad de vivir a costa de alguien. Eso es lo que pretendo lograr cuando ejerza mi profesión.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

LOS OTROS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

Al revisar los resultados del estudio exploratorio, los significantes distribuidos con mayor presencia en la región forman parte de un complejo significativo, cuyos núcleos son básicamente, la superioridad de la educación superior; la integración de un proyecto futuro; la educación como herencia y como empoderamiento. Durante la codificación de los relatos y entrevistas emergieron significantes con menor saturación y con una distancia semántica muy pequeña entre aquellos, pero que señalan hacia otros significados de la educación superior que en el estudio exploratorio indican tener una fuerte presencia, como el significante de movilidad social.

La movilidad social es una etiqueta con muchos significados, de los cuales y a partir de observaciones previas, seleccioné los dos que, desde mi punto de vista, sintetizan el cúmulo de nociones teóricas. De manera general, movilidad social

Significa que se adquiere o pierde alguna característica o posesión socialmente valorada, de tal modo que la jerarquía que se tiene entre quienes nos son semejantes, cambia (Rose y Villegas, 1963, p. 972).

La tendencia hoy día, muy acorde con el modelo económico neoliberal, es que lo que se pierde o gana es llanamente dinero, y *eso* es lo que moviliza al agente a posiciones de mayor poder, bienestar o cultura. En la noción general que aquí uso, se debe entender que *eso* que adquiere o se pierde son *capitales* y *valores*, pero entendidos especialmente a la manera bourdiana, es decir, en la lógica de una economía de las prácticas sociales, donde lo que se pierde o se gana depende del

campo en el que se desarrolle el juego, y la movilidad no solo depende de la movilidad de los capitales o de los intercambios, sino también de formas y estrategias que se usaron para esos cambios (Gutiérrez, 2012, pp. 35-42).¹¹

En ese marco de referencia, la codificación de este aspecto me ha resultado especialmente difícil porque en términos de significación, las *distancias* entre algunas nociones son realmente pequeñas. El acercamiento por el que finalmente logré observar la complejidad de este signifi- cante son dos nodos: el prestigio social y la movilidad del capital cultural.

El prestigio social, tiene relación con el reconocimiento del conjunto de mis características personales, evaluadas en el modelo cultural de uso. En ese sentido, todos tenemos un prestigio social dentro un topos y cronos determinado. Cuando algo modifica el conjunto de mis características y hay una nueva evaluación de ellas en el seno cultural, es posible que mi prestigio social se modifi- que o no, especialmente en términos axiológicos y deontológicos. La movilidad del capital cultu- ral, atañe a los comportamientos culturales que se han incorporado en el *habitus* del agente, para sumarse a lo objetivado en bienes culturales y/o institucionalizado en forma de títulos académicos.

El problema aquí es que tanto el prestigio social, como la movilidad del capital cultural, tal y como los he definido aquí, dependen, el primero, de una valoración externa del sujeto, y el segundo, de una declaración del sujeto. Así pues, lo que busqué en los relatos son las *intenciones de movilidad* es decir, los segmentos en que el colaborador se manifiesta por lograr un cambio de posición en el espacio social y los fines que asociados a este cambio. Con estas consideraciones, lo codificado indica que, en general todos los colaboradores en efecto esperan lograr una movilidad en términos de su capital cultural, que se objective en un título universitario y ello se traduzca fi- nalmente en seguridad laboral y económica.

Pero además del título académico o de los bienes materiales, emergen otra serie de valores de intercambio a nivel simbólico que se pretender objetivar como capital cultural y que he codificado como “retribuciones”, esto es, devolver algo a quien o quienes han favorecido el incremento del capital cultural. El relato de Brenda (mujer, estudiante de Pedagogía, UNACH) ya comentado en el capítulo 4, es un buen ejemplo de ello. Vale decir que además da ocasión para mostrar cómo se con- figura en el trayecto de vida la intención de movilización de ese capital cultural, y lo que se podría denominar como *intención de posición en el espacio social*. Brenda califica su trayecto de vida en conjunto de la siguiente manera:

Mi vida fue de mucho sufrimiento, tristeza, y muchos golpes que nos quedaron muy marcados en

¹¹ Respecto a la noción de movilidad social habría muchas consideraciones que no se tocan aquí, porque he tratado de usar una idea simple, es decir, más operativa que explicativa. En este sentido, por ejemplo, las dos propiedades que he usado para este sig- nificante, el prestigio social y la movilidad del capital cultural, no distingue entre movilidad horizontal o vertical, pero sí imagino esta movilidad en términos de las tensiones que operan en el espacio social. De nuevo el ejemplo de Belleraman sirve para el caso, aunque resulta insuficiente, en el sentido de que en ese ejemplo, falta indicar qué valores en qué campos se produjo el nuevo posi- cionamiento del colaborador.

el corazón y que por más que pase el tiempo no podré sacarlo, más bien olvidarlo, porque a pesar que fueron golpes duros son parte de mi vida y de ahí no saldrán nunca.

Por tanto, lo que se espera es que la educación superior sea cuando menos un factor de alivio a ese sufrimiento, que por otra parte no solo es suyo sino de toda su familia, ya que se producen una serie de cambios en la dinámica familiar alrededor del cuidado de su hermana que tiene capacidades diferentes. Entre estos cambios se encuentra el de estudiar una carrera con la que pueda ayudar a los niños y niñas especiales. Como se verá en los siguientes párrafos, Brenda significa a la educación superior de varias formas, pero el núcleo de todas ellas es una especie de capital cultural con el que pretende retribuir o minimizar “el sufrimiento” en toda su vida, pero sobre todo el de los niños y niñas especiales:

En realidad yo quiero lograr una carrera *para poder ser alguien en la vida, poder valerme por mí sola y lograr disfrutar de mis sueños* que con mucho esfuerzo, esmero y dedicación le pondré a lo que quiero, como también para poder apoyar a mis padres ya que ellos verán por mí este tiempo y ahora yo quiero cuidar de ellos para que cada día que pase se sientan mucho más orgullosos de mí como yo lo estoy de ellos...

Esta oportunidad no la podría desaprovechar porque quiero *superarme como persona y como mujer*.

A los 19 años de edad logré estar en la UNACH para prepararme como licenciada en pedagogía en la cual comenzará la mejor etapa de mi vida ya que comenzaré con mejores propósitos y metas en la vida.

Hoy en día me siento una mujer muy afortunada ya que con la ayuda de mis padres estoy a un paso de lograr mis sueños. En especial elegí esta licenciatura porque al ver que mi hermanita necesita de tanta atención, de mejores especialistas para que la puedan seguir ayudando y logre mejorar su recuperación tanto física como emocional; yo quiero superarme y apoyar de todo corazón a todos los niños con discapacidades diferentes ya que ellos tienen una gran valentía, entusiasmo, valor, fuerza, paciencia, garra, y las ganas de salir adelante. Me enorgullece tanto ser parte de sus vidas.

Otras intenciones de posición en el espacio social, debidas a la movilización del capital cultural la vemos en el siguiente segmento:

Desde chamacaca mi ideología al estudiar una carrera no es por ganar dinero sino para que cada día sea mejor y aprender de los errores de la vida, *no ser alguien en la vida por que ya lo somos*, sino tener un conocimiento y un respeto ante la sociedad, porque hoy en día *sin ningún papel no eres respetado y pues también tener un mejor futuro* para que mis hijos tengan una vida cómoda y darles lo mejor. Por otra parte, darles una mejor vida a mis padres que con gusto y esfuerzo me apoyaron a llegar en el camino aunque me falte por recorrer y sé que lograré lo que me proponga, *por que nací para ser algo grande...*

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Ahora bien, el prestigio social, que es la otra forma de movilidad social que emerge en estos relatos, pocas veces se relata de forma independiente a la intención de movilidad del capital cultural, debemos entender que la movilidad del capital cultural es más bien implícita a la objetivización

que se realiza en el trayecto escolar, mientras que la búsqueda del prestigio social generalmente será explícita, especialmente cuando es el núcleo de todas las demás significaciones de educación superior. La expresión de la intención de prestigio social se realiza como forma de lograr el reconocimiento social por parte de la familia, y en general de la comunidad en la que vive el colaborador. Este reconocimiento, para algunos colaboradores se inicia por una especie de empoderamiento personal, que seguramente se espera reflejar en el entorno:

Estudiar una carrera no solo se trata de tener ese estudio o por tener un requisito para tener un buen trabajo, la carrera trata de sacar lo mejor de ti lo que quieres hacer por ti y por los demás pero principalmente por ti, es la que te gusta no por gustar sino porque será parte de ti es la que te acompañará tanto poro ejercer lo que representa como para vivirla y no dejarla.

Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

Pero en el caso de Gisela, las significaciones se construyen a partir de esa intención de prestigio social:

Una de nuestras metas [se refiere a su pareja], y más mía que de él, es el de poderme titular por promedio pues es algo con lo cual siempre he soñado, pues son muy pocos los que tienen el privilegio de ser reconocidos por sus excelentes promedios y es un logro que hasta hoy día no he podido cumplir. Otro de mis sueños es poder dar la palabras de agradecimiento pues es el que mejor fue tanto en la escuela como en su salón y es algo que ni una de mis hermana ha logrado y me gustaría ser la primera en hacerlo y para poder lograr esto tengo como metas no permitirme bajar mis calificaciones de 9 aunque me cueste más trabajo pues sí reconozco que soy una persona un poco floja para el estudio pero tengo que olvidarme de salidas y hasta un poco de novio pues eso afecta en los estudios, aunque del novio no me preocupo pues él siempre está pendiente de mí para evitar eso que mis calificaciones bajen.

Otra de mis metas es poderme juntar con personas que en verdad sean estudiosas pues eso me llevará a crear en mí un nuevo hábito que es el de siempre leer y preocuparme por mis estudios, y serán un reto a ganar y un ejemplo a seguir[...] Espero poder dejar una huella importante en la escuela, y poder compartir grandes momentos con mis compañeros. Esto lo quiero lograr por dos motivos, uno por mí misma, para demostrarme que puedo hacer más de lo que yo me puedo imaginar, y la más importante, para poderle dar un orgullo importante para mi padre, pues a pesar de que me quiere y me ama, en lo que es estudios le he fallado un poco, y pues es un poco difícil para él ver que sus alumnos pueden sacar mejores calificaciones que yo, así que quiero darle la sorpresa de que puedo ser lo que él quiera que sea, y no solo para darle gusto a él sino como ya mencione en párrafos atrás para poderme demostrar que lo que quiero lo puedo alcanzar con mucho esfuerzo y paciencia.

Quiero y espero que mis maestros se sientan cómodos conmigo y que ellos puedan confiar en mí para futuros proyectos, que ellos puedan tomarme en cuenta por mi capacidad y mi esfuerzo. Igual quiero poder ser un ejemplo para mi familia me refiero a primos y/o sobrinos que vienen detrás de mí porque ellos han visto que no he sido buena estudiante pero quiero demostrarles que sí se puede cuando se quiere, y también para mi abuelo que el me pidió que nunca lo defraudara y que cuando yo me quisiera casar no dependiera de un hombre para sobrevivir y valerme por mí misma.

En algunos casos la intención de movilidad social es una mezcla de estos dos significantes. En

el segmento siguiente además se observa cómo el prestigio social forma parte de una práctica de calificación social:

Ella desea ser una gran pedagoga y lo va a lograr por eso se formará 4 años en una institución para que adquiera los conocimientos necesarios y no ser una pedagoga pasiva que solo le importe cobrar eso si no, yo quiero sobresalir y que mis alumnos evalúen mi desempeño y mi más grande sueño es conseguir trabajo en una escuela preparatoria de zona indígena para ayudar a los jóvenes a enfrentar sus miedos y salir adelante no nada más ser maestra si no que tan bien una gran amiga.
Mujer, estudiante de pedagogía, UNACH

A MANERA DE CIERRE

¿Qué significantes asociados a la educación superior, entran en relación con el trayecto y proyecto de vida, de un grupo de jóvenes estudiantes de nuevo ingreso a este nivel, en una región universitaria caracterizada por la diversidad y amplitud de su oferta educativa? La respuesta que emerge de los relatos codificados nos señala que en esta región universitaria, los significantes distribuidos con mayor presencia se relacionan con una aceptación de la *superioridad* del nivel de educación superior, la promesa de futuro, el ser una herencia y o una forma de empoderamiento y/o una forma de movilización social, en especial del capital cultural y el prestigio social. Esto de alguna manera contrasta con los resultados del estudio exploratorio en el que se señalan otros significantes en circulación, por ejemplo, aquellos que hacen de la educación superior una forma de integración de la persona —ya como terapia (no de resiliencia), o como construcción de una identidad social.

Hay que recordar que todos estos relatos y entrevistas se realizaron en la RegiónN Universitaria TX, por lo que el relato está influido por creencias, expectativas, sentimientos y emociones que están atravesadas por las tensiones de esta región. Nuevos ambientes, no solo por llegar a la ciudad y a las instalaciones de las IES, sino porque en este topos hay entramados situacionales, que primero se deben descifrar y luego sincronizar con los propios. Un nodo que también emergió en toda la codificación es que el solo hecho de lograr entrar a una IES hace *universitario* al colaborador, y este índice de identidad, según mi punto de vista, juega un papel muy importante, en la reconstrucción de todos los significados de la educación superior.

CONCLUSIONES

En México, la investigación educativa que se relaciona con el significado de la educación superior para los jóvenes que llegan a ella, son muy escasos. Quizás, la poca importancia que se le ha dado a este tema se origina en la percepción de que la educación superior es un paso natural dentro de nuestro trayecto escolar y que sus significados, no son otros que los dados por la naturaleza misma de su razón: ser el nivel superior de educación.

En esta lógica, dado que las IES están allí en la cima del trayecto escolar, subyace la idea de que llegar a ellas es responsabilidad del sujeto, que engloba deseos, creencias, motivaciones y la consecución de varias condiciones cognitivas, económicas y administrativas para ello. En la sociedad actual, en la que todo se reduce a la acción del individuo, esta percepción, que suena lógica y tiene correspondencia en alguna forma con la realidad, oculta la responsabilidad y la desigualdad preservadas por la sociedad moderna.

Esta investigación, cuyo objeto de estudio es la educación superior como significante presente en el espacio regional universitario y social que se incorpora y reconstruye por los jóvenes en su trayecto de vida, aporta evidencias para “desmontar” parte de ese discurso y recupera el importante papel que tiene el sujeto que aprende y el proceso de significación que le acompaña durante su trayectoria de vida. Muestra cómo los aparatos hegemónicos de la sociedad distribuyen una noción individualismo, y con ello oculta su responsabilidad en la producción de la asimetría que hoy divide a los pobladores del mundo en incluidos y excluidos. Por último, aporta rutas de discusión de algunos asuntos que serían urgentes revisar en el sistema educativo mexicano.

Todo esto a través de responder una pregunta central: ¿Qué significantes de la educación superior están presentes en el trayecto y proyecto de vida, de los jóvenes que ingresan a este nivel, en una región caracterizada por la diversidad y amplitud de su oferta educativa?

Esta pregunta afirma tres asuntos:

Primero, que hay significantes de educación superior; segundo, que estos significantes están presentes en la trayectoria y proyecto de vida de los jóvenes; tercero, que esos significantes pueden

actuar de ciertas formas dentro de una cosa llamada región, que además posee una gran diversidad y amplitud en su oferta educativa.

En el cuerpo de este reporte se ofrecen evidencias sobre estas tres afirmaciones, sin embargo, han quedado en el tintero algunos asuntos que ya no nacen de aquellas evidencias, sino de mi posición de observador e investigador educativo, por tanto, lo que sigue es una reflexión sobre todo el proceso de investigación, sus hallazgos y rutas de trabajo futuras, siempre guiado por las tres afirmaciones que componen la pregunta central del estudio.

En principio, vale decir que durante el desarrollo de esta investigación he puesto a prueba varios puntos de vista que atañen al papel de la educación superior para las sociedades en la era de la globalización. Estos puntos de vista se pueden poner en tensión (tal como se define en este trabajo), con las siguientes diadas polares: En un extremo, creo que la opinión más simple y perniciosa reduce a una industria de mentes y cuerpos al servicio del mercado y de la sociedad del conocimiento; en el otro extremo, la más utópica, prevé una especie de caída del modelo neoliberal y junto con ello, el surgimiento de una sociedad plenamente humanista. Una supone la consolidación de un ratio, mientras que la otra propone la restauración de la racionalidad centrada en una ecología que devuelva al mundo el equilibrio perdido por la acción humana.

Desde mi punto de vista, solo apoyado con los hallazgos de este estudio, y por supuesto toda la teoría que emerge de él, el estado presente de esta tensión, por fortuna se aleja del primer polo, es decir, la educación superior no es una industria de mentes y cuerpos ligada al mercado, aunque éste ha empujado a los Estados a colocar todos sus aparatos a su servicio. Creo que las IES o mejor dicho sus actores —y aquí debo ser enfático en la distinción entre actor, agente y paciente—, han demostrado que aun cuando la estructura social tiende a un gran determinismo de las trayectorias y proyectos de vida, lo cual explica su ciclicidad y reproductividad, también contiene hitos, procesos, espacios, por los cuales es posible modificar y hasta evitar sus determinaciones. Sin ir más lejos, hoy el movimiento estudiantil en Hong Kong es un buen ejemplo de lo que se quiere decir aquí.

El que la educación superior esté lejos de ser una industria de mentes y cuerpos, no lleva a afirmar que esté cerca del otro polo, el cual supone la caída del neoliberalismo, y con ello la asunción de una racionalidad humanista. Como horizonte, es una imagen deseable y sin duda, a la que hay que tender, pero el mundo actual está muy lejos de ese polo. Lejanía no solo temporal y operativa, también es espiritual, en el sentido de que si bien hemos construido una imagen, una utopía que oriente nuestras acciones, no se ha logrado distribuir esta aspiración a cada persona, a cada habitante del mundo.

Así, mientras que estas discusiones se debaten en las esferas de la academia, la política y el mercado, fuera en la realidad de las personas en las calles, en su casa, en su trabajo, escuela o bar;

en esas realidades, lo que soy, he sido y seré, pasa por un tamiz de eventos e interacciones cuyo fundamento es el aquí y ahora de mi sobrevivencia, y no mi práctica en el aquí y ahora para mi trascendencia.

El proceso de significación en el ámbito regional universitario de una pequeña porción del mundo, en Chiapas, México, dibuja el estado presente de la educación superior, y la imagen se parece más a un verano que finaliza y un otoño que como otro cualquiera, nos pone en la coyuntura de ver el futuro de forma prospectiva y renovarlo todo, o pensar en remontar al invierno y continuar como hasta hoy, tratando de no convertir a este aparato —la educación— en una industria de mentes y cuerpos.

EL ACTO FORMATIVO

Vale reconocer que lo codificado como acto formativo, nodo en el que se agrupan muchos nodos que atañen al proceso de aprendizaje de los colaboradores, ha quedado incompleto. Aunque he tocado algunos aspectos de este nodo en el capítulo 5, no puedo rehuir del hecho de que la significación relacionada con la educación superior, también tiene una fuente en la forma que se vivió el acto formativo.

Ahora bien, como concepto, el acto formativo, no se reduce a designar la trayectoria escolar, o las operaciones cognitivas en el aprendizaje de los contenidos. En realidad de ubica en un plano más general, el del aprendizaje de la cultura.

De forma sencilla Abbagnano (2004) refiere los dos sentidos que el concepto educación ha tenido en el pensamiento filosófico: el primero se reduce a la transmisión de todas la reglas, pautas y comportamientos que aseguran la perpetuación del modelo cultural. Así ciertos grupos sociales desarrollan acciones educativas para evitar que la influencias externas modifiquen las costumbres y tradiciones que han perdurado durante siglos; un interesante ejemplo en la etnia tzeltal nos lo da Velazco (2012).

El segundo sentido señala a la educación como la encargada de perfeccionar aquellos comportamientos, pautas y reglas. De esta idea se deriva la noción de educación —y también el de cultura— como un objeto, es decir, en cuanto que el sujeto con educación es sujeto que ha perfeccionado su cultura, con lo que ello implique. Este ha sido el significante más distribuido en la historia moderna de occidente.

Sin embargo, si se mira a la cultura como una matriz de comportamientos que dependen tanto del sujeto social como del individual, se encontrará que la educación es inherente a ella, —en permanente reproducción y preservación, o en constante perfeccionamiento— en tanto proceso de adquisición y transmisión de las reglas, pautas y comportamientos que la caracterizan. Desde este punto de vista, es un error afirmar que cultura y educación son símiles. Y también lo es el afirmar

cosas como “... la educación existió antes del siglo XVI, pero en su mayoría, fue de carácter religioso, dogmática y, sobretudo, impartida a las élites de las sociedades” (de Cossío y Bagur, 2000, p. 25), ya que la educación es un proceso que ha acompañado al ser humano en la construcción de la cultura.

Lo que sí sucede es que hay procesos sociales que de forma intencional incorporan o transmiten reglas, comportamientos y pautas culturales, para perpetuar, modificar o perfeccionar alguna parte o todo el modelo cultural, en todas o algunas zonas del espacio social. Estos serían propiamente los actos formativos, y suponen, insisto, la intención deliberada para enseñar algo, y la disposición deliberada para aprender algo. Los contenidos de aprendizaje atañen a los entramados situacionales, las unidades básicas que podemos reconocer en los comportamientos en el modelo cultural de uso.

Dado que los procesos de reproducción y transmisión culturales se sitúan en topos y cronos concretos, y por ese solo hecho se implican intenciones sociales e individuales concretas, los actos formativos devienen formación humana, que incluye una axiología (como teoría de los valores), una deontología (la reflexión sobre las normas convenientes) y una estética (la construcción de belleza) que se realiza social e individualmente. En suma, cualquiera que sean los contenidos y las formas de aprendizaje, se está incorporando cultura, cualquiera que sean los contenidos y formas de enseñanza se está transmitiendo cultura: nos educamos en y para la cultura, y lo hacemos tanto si asistimos a la escuela como si no.

APRENDIZAJE INFORMAL, FORMAL Y TÉCNICO

Hall (1990), al establecer a la cultura como una matriz de comportamientos anclados en nuestro ser biológico, modificados por la acción social a través de la incorporación de reglas y pautas acordes al momento histórico y territorio en el que se producen, hace notar el papel que tiene el aprendizaje —y la enseñanza— en la conformación de estos comportamientos matriciales. Para este autor:

el hombre experimenta las cosas en tres niveles diferentes, como se comunica con sus hijos de tres modos durante proceso de criarlos, como alterna entre tres tipos diferentes de conciencia o conocimiento y mezcla cada experiencia con tres clases distintas de insinuaciones emocionales. A este trío decisivo lo he llamado formal, informal y técnico (p. 41).

La cultura por tanto se aprende y se enseña de formas ad hoc a esas tres dimensiones (ya tratadas en el capítulo 1, pero que vale recordar aquí):

- La formal: a través de la corrección de las reglas y pautas formales de cada mensaje primario de la cultura, algo así como, los premios y castigos para aplicar las reglas y pautas correctas o no en situaciones determinadas; es un aprendizaje que se realiza normalmente

en la interacción entre dos sujetos, uno que prueba, comete un error, y otro que observa y corrige; el aprendizaje formal tiende teñirse de emoción;

- La informal: través de copiar las reglas, las pautas y los comportamientos que forman la dimensión informal de la cultura; depende en gran parte del aprendiz, al escoger de forma deliberada o inconsciente a otros como modelos; en la mayoría de los casos el modelo no toma parte en el proceso excepto como objeto de referencia;
- La técnica: los procesos y contenidos de enseñanza y aprendizaje son explícitos:

el aprendizaje técnico se mueve en la dirección contraria. El conocimiento está en el profesor. Su habilidad es una función de su saber y de su capacidad analítica. Si su análisis es lo suficientemente claro y completo ni siquiera tiene que estar presente. Puede escribirlo programarlo (Hall, 1990, pp. 83-84).

El acto formativo, dadas estas formas de aprender la cultura, es un proceso holístico. Socialmente todos somos aprendices, alumnos (es decir, seres que esperan ser iluminados), estudiantes y maestros. Esto no es diferente en el recinto escolar, casa o calle. Luego, la responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura se distribuye en todos los que interaccionan en el espacio social.

Hoy día nadie duda que las instituciones escolares son las responsables directas de la formación humana. De hecho, es claro que todas las sociedades, desde épocas remotas, han dispuesto de un aparato particular para asegurar la transmisión de una parte de su cultura. La otra parte quedaba en las interacciones sociales que se dan afuera de esos espacios. Suárez (2001), presenta una amplia descripción de este hecho en la sociedad de los antiguos mexicanos. Hoy sin embargo, la idea que la escuela es el aparato responsable de la transmisión de toda la cultura, está tan extendida en el espacio social que no se pone a discusión aquello de que “ser educado” implica haber ido a la escuela. Tal es la hegemonía de esta distribución de la idea de escuela que resulta sencillo extrapolarla a casi cualquier asunto que tenga una pizca de escolaridad, en el entendido de que ésta está probada y aprobada por el mismo aparato que la hace posible.

Tampoco se duda del papel que juegan los docentes, materiales educativos y los programas curriculares. Pero cuando se revisan los relatos autobiográficos, lo que emerge es evidencia de que solo una pequeña parte de nuestra formación se realizó en la escuela. Además, y paradójicamente, es la escuela donde se diluyen las responsabilidades sociales ante el acto formativo. Todo se reduce a los eventos e interacciones entre los llamados docentes, alumnos y padres de familia, y no se piensa que el distribuidor de comida chatarra, el intendente, el ladrón que acecha a los jóvenes, el novio de la jovencita que sale de clases, el taxista que lleva y trae a otros, el policía, y un larguísimo etcétera, son maestros y alumnos de un proceso de formación que consolida o transforma el modelo cultural de uso.

Se puede ahora comprender por qué en todo proceso institucional de enseñanza y aprendizaje siempre hay un currículum oculto, que paradójicamente suele ser menos oscuro que el currículum explícito, ya que los comportamientos no curriculares que se aprenden de forma cotidiana están ligados a todo un conjunto de reglas y pautas que muestran su sentido y significado en tanto su utilidad sea vigente para la vida misma. En cambio, un estudiante universitario, por ejemplo, nunca tendrá muy claro para qué estudia las asignaturas intencionalmente puestas en el currículum explícito, y lo peor del caso, como he dicho, pocas veces lo escolarizado tiene correlativo en la vida práctica.

EL ACTO FORMATIVO Y LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Lo anterior nos lleva a la segunda afirmación contenida en la pregunta central de esta investigación, que los significantes están presentes en la trayectoria y proyecto de vida de los estudiantes. Esta afirmación no es nueva y de hecho fue ampliamente expresada por Bourdieu (1993) en términos de la incorporación de las estructuras sociales como *habitus*, etcétera. Aquí lo relevante es que los 200 relatos autobiográficos y entrevistas abiertas, dibujan el proceso por el que estos significantes se incorporan en el *habitus* de quienes han llegado a las instituciones de educación superior. Este trabajo es incompleto justo porque no tengo datos de los jóvenes que no llegan a las IES, tema que espero retomar en futuras investigaciones. Pero quienes hemos llegado a la educación superior, sin duda incorporamos algunos de sus significantes en nuestro trayecto de y proyecto de vida, porque:

- a) Socialmente se construyen ideas, a las que poco a poco se les dota de una carga simbólica. Estos son los significantes. Algunos de ellos, como parte de las interacciones y eventos en los que transcurre nuestra vida cotidiana, distribuyen sin cambio alguno su carga simbólica en el espacio social y por generaciones. Cabe decir que, la distribución de estos significantes es más eficiente en los modelos culturales y espacios sociales receptivos a ellos, en la medida que sean contenidos de aprendizaje del acto formativo; en cierto modo, la constante predisposición a aprender y a enseñar los contenidos culturales, es lo que concreta en cada caso la producción de significados y su distribución entre las generaciones.
- b) Durante las trayectorias de vida hay eventos e interacciones socialmente significativas que, entre otros contenidos, utilizan significantes distribuidos como materia de intercambio. Vale recordar que, los eventos socialmente significativos, modifican la trayectoria de vida en su ciclicidad, en sus rutinas. Las interacciones sociales significativas, influyen en la modificación de nuestras percepciones, creencias, motivaciones y comportamientos culturales, en momentos específicos del trayecto de vida. Aunque estas interacciones pueden concretarse en situaciones grupales, lo más frecuente es que se den entre personas individuales, normal-

mente con alguna diferencia en edad y no siempre son familiares directos. En cada evento e interacción socialmente significativos, se crean o incorporan nuevas reglas, útiles en los modelos culturales en los que transcurre la vida cotidiana. Ese proceso tan inmanente como externo. Inmanente porque en cada interacción y evento, nos posicionamos con nuestra subjetividad y espacio personal de cierta manera en el espacio social, y desde allí establecemos con nuestros propios contenidos el discurso, la conversación, los gestos, etcétera; externo porque cualquier cosa que nos suceda está provisto de contenidos —referentes, imaginarios— que se sitúan fuera de nosotros. Una cosa que debe quedar como parte de nuestros filtros de contextualización de la realidad, es que cada vez que construimos o incorporamos un significado, estamos aprendiendo y enseñando algo. Por otra parte, cada vez que incorporamos un significado a partir de un significante distribuido, no solo entramos en la cadena de reproducción de la realidad social, sino también en la cadena de distribución de ciertas formas de realidad.

- c) El acto formativo, y los eventos e interacciones socialmente significativas, tienen un papel muy importante en la incorporación de los significantes distribuidos, a través de dos procesos: el “locus de la escuela”, o sea el lugar que ocupa la predisposición hacia los procesos y espacios escolares, dentro del habitus, y la “construcción de carrera”, es decir, la definición de lo que quiero, puedo y busco profesionalizarme, durante el trayecto de vida. En la mayor parte de los casos que se revisaron en este estudio, el locus de la escuela de los colaboradores tiene un valor muy alto y la construcción de carrera se inicia en edades tempranas. En ambos casos, el acto formativo que acompaña a la trayectoria de vida, tiene como parte de sus contenidos, a uno o varios significantes de educación superior, que se construyen y reconstruyen constantemente. Este proceso, más como supuesto que como afirmación, ha de concluir junto con toda nuestra conclusión.

Cuando se visualizan estos tres elementos en un relato autobiográfico, también encontramos los significantes de educación superior que se han distribuido en el espacio social.

LA REGIÓN UNIVERSITARIA Y EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN

Desde este aquí es que puedo abordar la tercera afirmación de mi pregunta central, el que los significantes se puedan observar en una región, que además ofrece muchas alternativas curriculares. En este estudio, la idea de región alude a una delimitación espacio-temporal que se “fija” a manera de escenografía, para poder observar los sucesos de la escena, en este caso los datos regionales. El tipo de regionalización propuesto, indica en términos muy generales que en cualquier delimitación espacio temporal que se proponga como inmóvil, encontraremos el influjo de una serie de tensiones sobre los datos regionales.

La escenografía que se construyó para este estudio, tomó como referente al conjunto de instituciones de educación superior que se encuentran solo dentro de la zona metropolitana del municipio de Tuxtla Gutiérrez. La razón de ello es que, en esta ciudad se concentra la mayor parte de IES del estado de Chiapas y también la mayor parte de toda la matrícula de educación superior.

Uno de los supuestos con los que inicié este trabajo fue que algunos significantes de educación superior estaban amplia y homogéneamente distribuidos en el espacio métrico y social de México, por tanto, se podía esperar que en la regiónN también encontráramos estos significantes homogéneamente distribuidos. Con este supuesto se realizó una parte del estudio exploratorio, comentado en el capítulo 7 y por el que se buscaban evidencias de la distribución homogénea de los significantes en el espacio regional. El resultado de este ejercicio indica que algunos significantes distribuidos tienen una amplia cobertura temporal y geográfica, pero no es homogénea. Por ejemplo, “la educación superior es mi herencia” es un signifiante que aparece en casi todas partes del territorio chiapaneco —esto se sabe porque cada colaborador, tanto en el estudio exploratorio como en los relatos autobiográficos, indicaban algún dato sobre su origen—, pero al revisar los casos de los colaboradores que provienen de localidades indígenas, en ninguno encontramos que la universidad tenga un valor simbólico heredable.

Ahora bien, a partir de la codificación de los relatos autobiográficos, encontré que los colaboradores suelen llegar a la regiónN con varios significantes de educación superior. Estos básicamente son:

- La educación superior como nivel de educación superior.
- La educación superior como construcción de futuro.
- La educación superior como construcción de identidades.
- La educación superior como herencia.
- La educación superior como vía de empoderamiento.
- La educación superior como vía de movilidad social.

En el proceso de significación, es notorio que uno o dos de ellos actúen como núcleo de aquellos que se resignifican. Por ejemplo, es común encontrar que la educación superior como construcción de una identidad, se resignifique con la noción de “ser alguien” y que esta noción se acompañe de la idea de asegurar un buen trabajo. Con ello se confirma que en el trayecto de vida podemos incorporar uno o varios significantes, que resignificamos en función del acto formativo y los demás elementos.

La movilidad del colaborador a la regiónN universitaria es, en todos los casos, un evento socialmente significativo, que además ha sido influido por un conjunto de interacciones socialmente significativas. Lo que el estudio revela es que todos los significantes incorporados de manera previa al ingreso a la IES, suelen resignificarse con un discurso acorde al modelo cultural de uso que transcurre en el ese espacio regional. Así, un colaborador que proviene de una localidad indígena

en la que “la educación superior es mi herencia”, no es un significante distribuido, en la regiónN puede convertirse incluso en el núcleo de toda la resignificación.

Por otra parte, puedo haber incorporado durante mi trayecto de vida de manera especialmente fuerte la idea de que la universidad es mi herencia, pero cuando llego a la universidad, aunque no elimino la frase de mi cabeza, lo que entiendo por herencia no es, digamos la dote de esfuerzo y sacrificio que hicieron mis padres para enviarme a la universidad, sino las posibilidades y esperanzas que ser pedagogo o administrador me tiene reservado el futuro. Por cierto que, si esta re-significación se hace objetiva en mi trayecto de vida, seguro que la heredaré a los sujetos con los que interacciones, desde mi posición de universitario.

LOS IMPLÍCITOS EN EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si a la institución escolar se le ha asignado un papel fundamental en la transmisión de la cultura, me temo que también ha construido una serie de ideas y prácticas que asumen condiciones y decisiones de los sujetos, válidas en algunas partes del espacio social, pero inválidas para todo el espacio social. A esas ideas las he llamado implícitos. En la regiónN de este estudio, la educación superior se fundamenta en muchos de ellos.

Quizás el más común de esos implícitos es la premisa de que los jóvenes que llegan a la universidad son aquellos “que han querido hacerlo”, y por tanto la carga de la responsabilidad recae en los estudiantes y no en el subsistema de educación superior, ni tampoco en todo el sistema educativo. Si en el discurso oficial, la educación superior es abierta y accesible a todos los jóvenes, en la práctica, como se ha mostrado en el caso de la región universitaria de Tuxtla Gutiérrez, solo una pequeña porción logran un lugar en ese subsistema. Lo que me parece totalmente indolente de este principio, es que el propio sistema social, que culpa al joven de su incapacidad para llegar a la educación superior, es el que ha invertido una gran cantidad de energía social, para lograr que la educación institucionalizada, tenga un locus en el habitus de la población.

Otro implícito es la afirmación de que las IES con los programas curriculares que operan responden a las necesidades sociales y formativas de la población. Durante la codificación de los relatos autobiográficos, llamó poderosamente mi atención el hecho de que las instituciones, así en general, sean incapaces de mostrar a los jóvenes la gran cantidad de rumbos que puede tomar su trayectoria de vida en términos profesionales y por supuesto, tener opciones concretas para hacer posibles esos rumbos. Cuando señalo a las instituciones en general, no me refiero solo a la escuela, o a la familia, sino a las prácticas institucionalizadas en los diferentes modelos culturales de uso. Las tensiones que atraviesan estos modelos culturales, cuando no son reflexionados de manera crítica por los colectivos, tienden a desvirtuar aquellos valores que el mercado supone inservibles para sus fines, y sobre valorar otros que a la larga solo convienen al mercado pero destrazan el espíritu de las personas.

Este patrón de descomposición social, parece no tener punto de retorno. Por ahora, visto a través de la frialdad de las estadísticas, el sistema educativo de Chiapas y en general el de México, en el plano de las respuestas a las necesidades sociales, y en términos de la formación laboral, lejos de ofrecer soluciones, solo reproduce problemas, paro (desempleo), sobre calificación profesional y frustración de muchos sectores de la población.

Con el significativo de la educación superior como nivel superior de educación se producen una serie de implícitos que lejos de evolucionar su función social, las lleva a retrotraerse y a consolidarse como sujetos de sí-mismas; esto es, legitimar su existencia a partir de su propia existencia y no de su acción constructiva social. Desde esta perspectiva, y solo desde ella, es que se pueden explicar una serie de prácticas escolares simuladoras que fueron apareciendo en los relatos autobiográficos. La energía social que se destina a legitimarse como nivel superior de educación conlleva, necesariamente, la aceptación de una serie de prácticas que requieren perder de vista a los estudiantes, sus aspiraciones y expectativas, y por supuesto, a olvidar lo que ya es un implícito, el objeto social de las IES. Vigirlio Zapatero (2005), aunque contextualizadas para España, revela una, de muchas otras prácticas que las IES realizan para su autolegitimización:

No es ya ningún misterio que hasta ahora los planes de estudio los hemos realizado los profesores tratando de mantener el peso de nuestra respectiva disciplina (los famosos créditos docentes) con la peregrina idea de que el conocimiento más exhaustivo de los mínimos detalles de programas cada vez más prolijos es imprescindible para el ejercicio de una determinada profesión. Nadie cuestiona igualmente que los planes de estudio —una vez establecidos— tienen una impresionante resistencia al cambio para poderse adaptar a las cambiantes necesidades sociales. La experiencia nos muestra asimismo la progresiva desconexión entre la ocupación (u ocupaciones) que realmente se termina por desempeñar y los estudios realizados (p. 193)

Vale señalar que el modelo económico neoliberal, ha impuesto a las IES una serie de condiciones que alimentan este proceso de autolegitimización y sobrevivencia, y peor aún, les ha llevado a entrar en una lógica funcional, que las aleja de su objeto social. Pero tal hecho solo es un descargo, porque finalmente, las IES son organizaciones humanas, y se supone que organizaciones donde confluyen humanos con altos valores de conciencia y altos saberes científicos, técnicos y filosóficos. De pronto, lo superior de la educación superior, deja de ser su baluarte para convertirse en su principal obstáculo.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

No creo que deba citar a expertos en la materia, para dar fe de que lo que vive la educación, a nivel global, es una crisis profunda. Por supuesto, que hay voces optimistas que han intentado minimizar este acontecimiento, pero no logran establecer la *no-crisis* educativa.

Desde mi punto de vista, la actual crisis en la educación tiene sus cimientos en la forma en que

las matrices culturales se revolucionan. La escuela y la educación institucionalizada, como ejes constructores de las sociedades, son una maquinaria demasiado pequeña e ineficiente en relación a la dinámica de los modelos culturales que hoy circulan por el mundo.

Bauman (2012, pp. 3-67) hace notar que el proyecto modernizador que pretendía instaurar la civilización a través de crear naciones, es decir, de borrar del mapa a las pequeñas comunidades que de por sí tenían su poder y su territorio, ha fallado en casi todo lo prometido. En esta falla ha contribuido como aparato y como objeto la educación institucionalizada. Por el contrario, no es exagerado señalar que lo que ha posibilitado la pervivencia, pero sobre todo, la movilidad de todas las matrices culturales, es el acto social y el acto formativo de la vida cotidiana, el que hace emerger las alternativas que, nos gusten o no, hoy día ponen en jaque lo que el proyecto modernizador no ha podido conseguir: la civilización.

Estos modelos emergentes, en cambio, asociados a procesos económicos, a tradiciones religiosas y a juegos de poder político, generan actos formativos que constituyen verdaderos sistemas de enseñanza y aprendizaje, al grado de cuestionar profundamente a los sistemas oficiales. Esto es lo que los acontecimientos mundiales nos están diciendo: que la aspiración a un único modelo de civilización, impulsada desde una élite ilustrada (así en cursivas), es una verdadera falacia, porque lejos de lograr ese proceso civilizatorio, muchas personas, que forman grupos sociales emergentes, consolidados en una tradición con clave local, buscan retornar, y en algunos casos a no salir, de los modelos culturales que antes les identificaba como sociedad.

Ante esta crisis de la modernidad, educación y cultura, son esos grupos emergentes los que hoy señalan los distintos proyectos de sociedad —no de civilización— a los que podemos y debemos aspirar. Muchos ejemplos señalan las diferentes variantes que producen las matrices y las tensiones de los modelos culturales de cada grupo social, pero cualquiera que sean las gradaciones, las dinámicas culturales y las acciones emergentes, la educación no puede seguir acotada por la esta institucionalidad que claramente ha demostrado su ineficacia.

La educación institucionalizada está lejos de proveer hoy día de recursos culturales que logren equilibrar la desazón social y la depredación de la que hacemos objeto al mundo.

En el habitus de nuestros colaboradores, gracias a los significantes que se han distribuido alrededor de la escuela, y dentro de las aulas, la preocupación está en los promedios, los créditos, los procesos administrativos, los exámenes y las prerrogativas curriculares. Hay toda una variedad de formatos de simulaciones pedagógicas, que se ejercen de manera impune en la escuela moderna, en todos los niveles educativos.

Los contenidos se tratan a la ligera, y no siempre tienen finales felices. Una anécdota que me ha compartido la doctora Luisa Aurora Hernández, señala cómo en una localidad rural, los contenidos diseñados para la educación sexual de los jóvenes terminaron provocando una racha de

estudiantes embarazadas, debido a que cuando se platicó sobre el uso del condón, no quedó muy claro que esté puede quedar un poco inflado al momento de colocarlo en el pene del varón, por ello, ya en el acto sexual, como los jóvenes pensaban que esto era una anomalía, terminaban por quitar el aire haciendo un pequeñísimo agujero en la punta del preservativo.

La educación institucionalizada se ha olvidado de educar para la cultura. Los Estados han perdido su control, desde el momento que perdieron el control de muchas otras instituciones. No es que antes el Estado —por lo menos el mexicano— hiciera bien las cosas, porque finalmente el Estado que tenemos sigue siendo el Estado que nosotros hemos construido, lo que se quiere decir es que nuestra matriz cultural se había ceñido a ciertos proyectos sociales que de alguna manera se alineaban a nuestra formación milenaria. Frases señeras como “Por mi raza hablará el espíritu”, de la UNAM o “Por la conciencia de la necesidad de servir” de la UNACH, refieren a una praxis en la que nuestra cultura tiene anclajes en los pueblos originarios de México. Y sin embargo, hoy día se puede cuestionar: ¿qué espíritu está hablando por ésta raza? y ¿a qué necesidades servimos con la conciencia que hoy tenemos?

LOS SIGNIFICANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MI RELATO

Al escribir mi relato autobiográfico, tengo que aceptar que en verdad la escuela nunca fue un lugar muy apreciado por mí. De hecho, esta confesión choca un poco con la idea de locus de la escuela, expresada antes, ya que ¿cómo puedo tener una cierta distancia negativa hacia la escuela (y la escolarización) —incluso ahora que estoy realizando un posgrado con temas de educación— y al mismo tiempo que mi locus de la escuela sea tan alto? La respuesta es que son dos cosas distintas: el locus de la escuela es un elemento incorporado al habitus de mi existencia, después de todo, como decía mi padre “en esta familia no hay tontos”, en referencia a que él, mi madre, todos mis hermanos, sus parejas, mis sobrinos, mi pareja y yo mismo, hemos acumulado un buen capital cultural, lo que sea que eso pueda significar. A pesar de ello, o quizás por eso mismo, varias de las instituciones escolares por las que transité durante mi vida, eran como laberintos que me producían mucha angustia y, no en pocas ocasiones, buscaba la forma de no llegar a ellas.

Con toda seguridad sé que aprendí de archivonomía —una especie de alquimia en la gestión de información—, mucho de radiocomunicación, electricidad y electrónica, de esos días en que mi padre me llevaba a sus trabajos; al lado de mi madre aprendí mucho de manualidades (bricolaje), cocina y otras artes destinadas a la cura de algunos males, a través del uso de hierbas y remedios caseros, ancestrales. No puedo dudar que entre estos dos seres ya había un gran capital cultural. Mi padre llegó al grado de capitán de navío, especializado en radiocomunicaciones navales, fue uno de los primeros en manejar un radar en un barco de guerra. Mi madre, por su parte, y en el ambiente de la segunda guerra mundial, se convirtió en enfermera del único hospital del puerto, en su tierra natal. A mi padre le gustaba leer, y tenía una especial ascendencia por la música culta,

Beethoven, Wagner, List, Rossini, un poco en ese orden. Pero no dejaba fuera otros estilos, como el danzón y la cumbia. Recuerdo que tenía como uno de sus tesoros musicales un disco de vinilo de Acerina y su danzonera y de su amada orquesta Son Clave de Oro que solía oír y hasta bailar el manicero a tono de algunas copas ron. Mi madre, en cambio tenía gustos musicales más vernáculos y locales, sus favoritos eran Los Panchos uno de los tríos más famosos en y de México.

Soy el cuarto de cinco hermanos. La diferencia entre el mayor y yo es de 14 años. Una gran distancia temporal y generacional, aunque aún hoy, con mis cincuenta y dos años encima, para los tres mayores soy el más pequeño. Entre el menor y yo hay diez años. Así, solo puedo señalar que la convivencia con todos ellos era mucho más de aprendizaje que de diversión. Gracias a los mayores supe qué era la geología, la metalurgia y la patología, y no tanto por lo que llevaban a la casa, sino por las visitas a sus espacios de trabajo. Aprendí a preparar muestras de metales en los laboratorios de la UNAM y en algún momento participé en una investigación sobre el estado del arte de la metalurgia en México, gracias a más mayor de mis hermanos. Visité minas de plata, hidroeléctricas, formaciones rocosas y aprendí lo que era la topografía, gracias a mi segundo hermano mayor; y supe lo que era el cáncer a través de un microscopio, en los sótanos donde normalmente colocan el área de anatomía patológica de los hospitales, lugar de trabajo de mi tercer hermano. También de ellos supe de otras formas de música: desde la época del rock and roll, hasta el rock progresivo de la década de los años 1970 y la música disco de los 80's.

No me gustó el kinder, tampoco la primaria, ni la secundaria, pero intuía que reprobar un año equivalía a seguir con esa especie de tortura, así que de forma un poco mecánica, procuraba no reprobar. De todos modos, y aunque esto parezca un poco soberbio de mi parte, no creo que hubiese la oportunidad de reprobar por dos razones: doña Julia, mi madre, tenía medios para impedirlo, y casi todos dejaban alguna marca corporal, breve pero que perdurable; y la segunda, porque el mismo ambiente cultural de mi hogar siempre me anticipaba a los sucesos escolares. Con todo, nunca me preocupé por lograr calificaciones altas, mi tarea era no tener que repetir algún ciclo escolar.

Mi tránsito por el bachillerato fue algo especial gracias a que se trataba de una escuela que permitía mucha libertad y donde consolidé lo que aprendí fuera de aquellas otras escuelas. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que depende de la UNAM, fue uno de los productos del movimiento estudiantil mexicano del 68, y había inaugurado un modelo de educación media superior, que buscaba romper la acartonada estructura curricular de las preparatorias y vocacionales, estas últimas orientadas a la preparación técnica. Por esos años, el materialismo histórico corría en todos los contenidos del CCH, la ciencia era la del materialismo marxista - leninista, tanto como las humanidades y la estética. Había un movimiento estudiantil radicalizado, todavía remanente del 68, que en esos años se había asociado a las causas guerrilleras de Nicaragua. El estudiante estaba vivo.

Desde el segundo año de secundaria, yo había aprendido a tocar guitarra. A fines de este nivel escolar empecé a participar en un grupo de música que se quería insertar en el movimiento de la nueva trova cubana y el folclor latinoamericano. Pero fue en el CCH cuando esta actividad se volvió la directriz de muchas cosas en mi trayectoria de vida. Pocas clases, muy sustanciosas y cortas, se combinaban muy bien, con muchos ratos de ensayo en sus corredores. El punto más alto de esta época sucedió poco antes de que la guerrilla acabara con Somoza en Nicaragua.

Carlos Mejía Godoy y los Palacagüina, eran los representantes artísticos del movimiento de liberación Nicaragüense. Llegaron al CCH a dar un concierto y obtener apoyo político y económico para el movimiento. No tengo muy claro cómo, pero se nos hizo llegar una invitación para que todos los que tocábamos folclor latino, nos juntáramos para abrir el evento musical. Ese fue uno de los eventos que más han marcado mi vida. La pequeña plaza cívica del plantel, fue el improvisado auditorio que se pronto se llenó de estudiantes y docentes de todos los turnos del plantel. La sensación de estar frente a todos ellos solo la puedo comparar con los momentos en que el miedo se refleja en el estómago, y una sensación de cambio e incertidumbre está frente a ti. Por fortuna, nuestra participación salió bien, y aquel improvisado grupo musical, lo continuamos el resto del bachillerato y aún poco después en la universidad.

Durante el bachillerato también aprendí dibujo técnico. La familia había entrado en una crisis económica y me vi en la necesidad de trabajar. Gracias a mi hermano Sergio, entré en la empresa de ingeniería civil y constructora, en la que él trabajaba. El dueño e ingenieros que integraban el equipo empresarial eran unos genios rayando en *nerds*, pero también un poco fiesteros y propensos a los tugurios de la ciudad.

Entre los compañeros de trabajo, había dos que eran hermanos, ella de profesión decoradora, él estudiante de Diseño en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ambos con un gusto muy especial por la música folclórica, por lo que no tardamos en tener una gran amistad. Fue José Luis, quién me enseñó qué era el diseño gráfico, y toda una gama de áreas de trabajo que realmente para mi eran desconocidas. Gracias a este personaje de aspecto quijotesco agregué a mi construcción de carrera una nueva alternativa de profesión. Por cierto que, esta construcción de carrera, ya había pasado por las opciones de *Batman*, astrónomo, baterista en un grupo de rock, músico pianista o guitarrista, médico neurocirujano, geólogo y, el más definido hacia fines del bachillerato, físico. En efecto, de todas las ciencias, la física era la que más entendía, gustaba y me hacía soñar. Tanto así que en la elección de materias de los dos últimos semestres del CCH, mis opciones estaban pensadas para saltar al Instituto de Ciencias en la carrera de Física.

En esos años, los estudiantes de las escuelas de educación media superior dependientes de la UNAM, tenían el pase automático a la universidad, por tanto, una vez acreditadas las materias, bastaba con seleccionar una casilla en el formato oficial, para que llegar a la carrera solicitada, especialmente si esa carrera no era de las saturadas —¡hacia 1980 ya se hablaba de saturación en

profesiones como administración, medicina, arquitectura, contabilidad y algunas ingenierías.

Recuerdo ese día. Habían cerrado la pequeña biblioteca del colegio. Entramos al local según nuestro apellido paterno, recogimos el formulario y de allí, lo demás era un asunto individual. Busqué un espacio para sentarme y con calma tomar una decisión que todavía no estaba clara. Bastaba con poner el nombre, la clave de la matrícula, el tache en la casilla de la carrera a seleccionar, y la firma para definir mi futuro profesional, ese trámite duraba unos cinco minutos. Pero los que no teníamos muy claro cual era el rumbo a seguir, este tiempo se podía extender un poco... en mi caso pasaron unos veinte minutos. No sabía qué casilla seleccionar, hasta que finalmente, puse en una balanza mental las dos únicas opciones por las que me había decantado al final del bachillerato, la física o el diseño gráfico. Y cómo en esa balanza las dos carreras tenían el mismo peso, decidí poner mi futuro profesional en la suerte de una moneda. Así que, saqué una, dije “Águila, física, Sol, diseño”, tiré la moneda al aire y cayó Sol. Luego, marqué esa casilla en la hoja, y la entregué. Unos meses después, una vez concluido el semestre y aprobadas todas las materias — por un descuido había reprobado matemáticas VI— me enviaron la carta en la que me informaban los trámites para inscribirme en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), hoy Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. No puedo negar que me sentía feliz de esta noticia, debo reconocer que además me corría una sensación de vanidad que realmente me acompañó durante mucho tiempo durante mi paso por la licenciatura, después de todo, si la UNAM provenía de la más antigua universidad de América Latina, la ENAP era una de las herederas directas de la Real Academia de San Carlos de la Nueva España, cuna de los grandes artistas plásticos y arquitectos de México. En octubre de 1980 asistí a mi primera clase en la ENAP.

Obviamente esta reseña de mi trayectoria escolar hasta la educación superior, no abunda mucho en la trayectoria de vida, ni en mis orígenes y todo eso que he codificado en los relatos autobiográficos del estudio. Pero hay algunos asuntos que vale exponer. En primer lugar, las tensiones que cruzaban la región universitaria de esa época. La UNAM mantenía un lugar elevadísimo en el prestigio entre las universidades, le seguían la UPN, la UAM y varias IES privadas como el Tec de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anahuac y la Universidad de las Américas, en Puebla, entre otras. De estas últimas sabía su existencia pero, en definitiva, no eran una alternativa a la que pudiera aspirar. Por otra parte, viví las disputas simbólicas y no tan simbólicas que había entre los pumas de la UNAM y los burros del IPN, obvia decir que la mascota de estos últimos, llegaba a ser una buena forma de denostación, si el universitario apenas cambiaba el tono o los gestos en su pronunciación.

Por esos detalles, y por el simple hecho de que todos mis hermanos eran universitarios de la UNAM, la opción única y evidente en la que podía lograr una profesión, era en esa Máxima Casa de Estudios, eslogan que se convirtió en uno de sus significantes más distribuidos y hegemónicos. Todo mi habitus y la estructura social que lo había modelado estaba en concordancia con ello.

A finales de 1970 y principios de la década siguiente, no se hablaba de globalización de las economías, pero era evidente que la tensión global-local se aceleraba hacia lo global, las crisis económica y política de los Estados en toda Latinoamérica estaban muy cerca de México, y allí la sociedad civil, primero de forma tímida y hasta oculta, empezaba a cuestionar el corporativismo de Estado, nucleado por un partido político con 50 años en el poder. Era todavía la época del imperialismo yanqui, y mucho de nuestras acciones políticas estaban orientadas a revertir ese imperialismo. Una cosa que percibía con mucha claridad desde mi posición en el espacio social, es que había clases sociales, es decir, la sociedad no solo estaba polarizada, sino que también estaban claros los límites y el papel histórico de cada una de las clases. En el contexto del CCH, nosotros los estudiantes de clase media, teníamos un papel intelectual dentro de la lucha de clases. De alguna forma, y ya viéndolo desde la distancia, esta conciencia tenía mucho de global, en el sentido que se había extendido por toda Latinoamérica, desde Cuba, Rusia y China, con algunas formas de lucha básicas —la guerrilla, las incisiones de los organismos sindicales, la radicalización de ciertos segmentos de la sociedad civil, y la participación de los estudiantes— y adquiría muchos tonos locales.

La digitalización de la vida cotidiana apenas se empezaba a masificar en la ciudad de México. Solo como referencia, en mi casa la línea telefónica y el aparato telefónico llegó hacia 1975, y en esa época, la televisión era en blanco y negro. Las consolas, que incluían el tocadiscos y una radio de dos bandas, en las que reproducíamos la colección de vinilos, ocupaban un espacio considerable de nuestra pequeña sala. En otras palabras, esta tensión, aun para las clases medias, estaba inclinada hacia lo analógico.

El primer objeto digital que entró a la casa fue una calculadora de funciones aritméticas básicas, que mi hermano mayor, de alguna forma había adquirido para uso en sus clases como docente en la UNAM. Antes de eso, por lo menos los dos mayores sabían usar con mucha soltura, un instrumento analógico, curioso e impresionante, la regla de cálculo. La que llegó a tener mi hermano mayor podría equiparse hoy día con el equivalente digital de una calculadora científica. Las computadoras todavía no eran caseras y hacia 1980 pocos aún tenían la oportunidad de contar con calculadoras de funciones más o menos avanzadas. En lo particular, tuve la oportunidad de aprender a usar una, que mi hermano Sergio había logrado adquirir, se trataba de la TI-58, de Texas Instrument, una calculadora científica que podía programarse a través de unas pequeñas tarjetas. Con ella, conocí los principios de la programación y, por supuesto, la física y las matemáticas eran asuntos fáciles de digerir. Pero en general, y fuera del ambiente escolar y académico, los juegos, las interacciones sociales y los principales eventos de la vida, se realizaban en el calor de la analogía.

La ciudad de México ya era una metrópoli, muy contaminada y con el claro signo que la tensión primitivo-civilidad se había inclinado hacia la última. Como ya se ha dicho, se observaban claramente cómo eran las homogeneidades y heterogeneidades de los corredores y áreas urbanas:

por una parte, grandes extensiones de tierra eran ciudades perdidas en las que habitaban los pobres y los muy pobres, muchos de ellos expulsados de las zonas rurales —no se hablaba en ese entonces de los excluidos— y por otra parte, estaban las ciudades satélite —que de hecho solo era una, pero con una carga simbólica impresionante— que le daba un lugar privilegiado a los ricos y muy ricos. En medio de estos dos polos, y también de forma muy simbólica, se había construido una zona habitacional para la clase media, conocida como Tlaltelolco, famosa por ser el escenario de la matanza de estudiantes en 1968.

La tensión pasado-futuro es para mí un poco difícil de establecer porque, tengo la impresión de que en esa época las relaciones intergeneracionales parecían tener una gran lucha espiritual interna: las generaciones jóvenes impulsaban una fuerte presión hacia la construcción de una sociedad que diera paso a nuevas axiologías y deontologías sustentadas en la democracia y la equidad; mientras que las generaciones viejas, buscaban consolidar el estado de cosas, tal y como se encontraban. A decir verdad, vivir en la ciudad de México y sus alrededores, tenía muchas ventajas y oportunidades. Allí se habían anclado los poderes del Estado y pocas zonas del país eran independientes de este centro. En términos de la tensión concreto-abstracto se había configurado el significante del chilango, etiqueta polisémica que definía al habitante permanente de la ciudad de México y que fuera de ésta, era a la vez fuente de ingresos, autoridad y posiciones socialmente altas, y al mismo tiempo, fuente de prejuicios, banalidades y comportamientos reprobables. En la República Mexicana, se podían observar con mucha claridad, la animadversión que se distribuía hacia los chilangos entre los lugareños de ciudades como Monterrey, Guadalajara, Puebla y Mérida. Lo que nos salvaba, de alguna forma, creyente o no en ella, era la Virgen de Guadalupe, después de todo, ella nos ha acompañado como país en toda su estructuración política y social.

¿Qué significantes de educación superior atravesaban mi trayecto y proyecto de vida? Sin duda alguna el de la superioridad de la educación superior. Pero en la re-significación que yo hice de este significante, había un dejo de prestigio —entraba a una escuela que tenía la característica de recibir a una parte de la élite, tanto estudiantil como social— y al mismo tiempo de una serie de metas a corto plazo, realmente no tenía ni la más remota idea de lo que sería mi futuro profesional. En realidad corría otro significante, el de cubrir las expectativas de mis padres y de mi familia, en términos de haber logrado que no “se produjera un tonto” en la familia. No se trataba de una herencia. Por fortuna, mis padres no usaron este significante como un referente para enviarnos a la escuela, como he dicho, la escuela simplemente tenía un locus determinado y determinante, al que no se podía renunciar. Ser universitario quedaba bien dentro del imaginario social que mis padres habían forjado para su familia, y especialmente para mi madre, quien fue la que vigiló en lo moral y espiritual que este programa se cumpliera.

En cuanto a mi construcción de carrera debo decir que, en el ambiente familiar corría un influjo académico relacionado con las ciencias experimentales. Tanto así que de pequeño tuve un par

de encuentros desafortunados con el amoniaco, cuando jugaba a ser científico loco a la manera de Jerry Lewis. Mi padre también era responsable de esta búsqueda. Recuerdo que un día preparó una cosa a la que llamaba cariñosamente la súper pomada y que era una mezcla de ungüentos destinados al alivio del dolor muscular, de diferentes marcas comerciales y supongo de diferentes componentes. Mis hermanos contribuyeron a este ambiente científico hogareño, llevando a casa tubos de ensayo, termómetros, y otros implementos que, yo creo ahora, se habían apañado de los laboratorios de sus escuelas; además de los libros de álgebra, calculo diferencial e integral y física que aún hoy están en los estantes de la casa familiar. Todos mis hermanos aprendieron a hacer labores tecnológicas, ya como aprendizajes escolares, o como parte de las intervenciones que hacía mi padre cuando arreglaba algún desperfecto en la casa. En su momento, yo aprendí eso de ellos.

El otro influjo académico que corría por el hogar, provenía de las artes de mi madre. Ella tenía una especial inclinación hacia las manualidades y trabajos artesanales, que solían ser el complemento económico de los salarios que mi padre hacía llegar con sus dos empleos. Todos fuimos parte de esa pequeña empresa, en especial en la confección de muñecos de peluche. Pero la gama de actividades artesanales incluía el macramé, la confección de ropa, el tejido a punto, el bordado, la cocina y la confección de adornos con pasta de pan.

Tuve mi primer contacto con las Artes Gráficas en el pequeño taller que mi hermano Sergio había instalado en la casa. Era una imprenta de tipos móviles, con la que empezó a ganar algún dinero, más bien en sus ratos libres. En esa época había llegado a nuestra calle una familia que instaló una gran imprenta, con varias máquinas automáticas y una carga de trabajo muy importante. En algún momento, tanto mi hermano Julio y yo trabajamos en ella, y en lo particular, era un trabajo que me gustaba.

Pero más me gustaba la música. De hecho, en el bachillerato, planteé a mis padres la posibilidad de entrar al conservatorio de música pero ellos se negaron rotundamente, con la fórmula de “y de qué vas a trabajar, si ellos se mueren de hambre”. Tal fórmula, por otra parte, no carecía de fundamentos, dado que en mi propia experiencia como músico, en la agrupación que formamos en el CCH, experimentamos lo complicado de entrar en ese ambiente y ganar dinero, especialmente cuando se era músico sin estudios.

La idea de estudiar física la concreté durante mi trabajo con los ingenieros civiles, aunque los antecedentes hay que buscarlos en la facilidad con que los contenidos de la física y matemáticas eran aprendidos por mí. En especial, hay un tema al que nunca he renunciado dentro de esta área del conocimiento, la cosmología. En cierto modo, al estudiar física, buscaba entrar de forma definitiva a ese campo, al que tengo especial gusto.

Obviamente, poner en la misma balanza estas dos carreras, con el mismo peso, resulta poco lógico. Es decir, decidir entre la física y la biología, o el diseño gráfico y la arquitectura, la

comparación tendría lógica. Pero en mi caso, esa era la disyuntiva. En esta construcción no hubo orientación vocacional, ni tutores y creo que ni siquiera folletos. Tal y como lo vuelvo a encontrar en este estudio, la información con la que construí mi carrera, fue la que recibí de José Luis, de otros compañeros de él durante mi trabajo como dibujante y de dos maestros del CCH, físicos, que nos habían mostrado que la física es un área llana, pero no difícil de estudiar y bella.

Vistas en conjunto, las tensiones de aquella región universitaria, por mucho que estuvieran en una transición acelerada, no creaba un panorama de grandes incertidumbres sociales, ni de una axiología tan absurda como la que hoy corre por las ciudades de México. De hecho, antes afirmé que no tenía idea de cuál sería futuro, pero eso tampoco era una preocupación personal, ya que en esos años, el Diseño Gráfico tenía un gran campo laboral, por lo que confiaba en que no me sería difícil, llegado el momento, encontrar un trabajo.

MI TRAYECTO DESDE LA UNIVERSIDAD HASTA EL DOCTORADO

Los primeros días en la universidad fueron realmente emotivos. Llegar a ese espacio, enclavado en una zona muy lejana del centro de la ciudad y de mi hogar, consumía unas cinco horas diarias de mi vigilia, pero no importaba, tenía la condición física y la convicción espiritual para hacer ese recorrido. Además, en mi salón confluimos jóvenes de todos los niveles socio económicos, pero también de diversas topologías. Había un compañero por ejemplo que podría decir solo tenía lo que llevaba puesto, y sin embargo, era un artista gráfico nato. Del otro lado, estaba un joven de pelo largo, con rasgos indígenas, solitario y callado, pero que podía dibujar con gran facilidad casi cualquier cosa. Después me enteré que provenía de una opulenta familia y que realmente lo que él buscaba era estudiar artes visuales, pero como se equivocó al llenar su formato, se inscribió, sin querer en la carrera de Diseño Gráfico.

En la primera clase de dibujo, el maestro Jorge preguntó al grupo cuáles eran las razones por las que habíamos escogido la carrera. En mi turno señalé algunas de las cosas que había puesto en la balanza después de que mi amigo José Luis me presentara esta carrera: primero, que mi interés estaba en que la carrera me permitiría trabajar en áreas y espacios desde donde se podían impulsar cambios sociales: en segundo lugar, se trataba de una carrera con un amplio campo de trabajo. Reconocí además que sabía muy poco de dibujo y en general de artes gráficas, a pesar de una breve incursión en la imprenta de los vecinos.

La primera razón por la que puse como alternativa el diseño gráfico, deriva de los acercamientos que tuve a este campo, gracias a mi amigo José Luis. Él estudiaba en la Universidad Metropolitana, la cual se había inclinado por desarrollar programas curriculares con mucha vinculación social. No me equivocaría si digo que muchos de los intelectuales que acudieron al llamado de la reconstrucción de Nicaragua, después de la muerte de Somoza y el triunfo de la guerrilla, salieron

de las escuelas de esa universidad. Mi amigo, y luego otros amigos de él con los que trabajé en un despacho de diseño, participaban de forma activa en varios colectivos populares, todos haciendo diseño en sus diferentes ramas —industrial, gráfico y arquitectura.

Yo no había entrado a la Universidad Metropolitana, es obvio, pero el hecho es que tenía la ingenua seguridad de que el diseño gráfico era una carrera, digamos, estándar en todas las escuelas. Creo que el primer choque entre mi imaginario y mis expectativas, fue descubrir que el diseño gráfico en la ENAP tenía una fuerte orientación hacia las artes visuales, y no era raro que así fuera, ya que casi toda su planta docente, estaba integrada por diseñadores gráficos y artistas visuales emanados de la misma escuela. Comparado con el programa curricular de cursaba mi amigo José Luis, el de la ENAP incursionaba en la preparación técnica y en la teoría estética, y muy poco en la teoría social. Además, teniendo como vecinos a los estudiantes de pintura, escultura y demás artes visuales, era casi imposible no incursionar en ese campo. A mi decepción, le siguió una suerte de “adaptación” curricular, por la cual cursaba los contenidos de la carrera de diseño de la ENAP, con algunos contenidos de la UAM.

Junto con esto, ya a mitad de la carrera, caí en la cuenta de que lo único que me gustaba del diseño gráfico, era el diseño. De nuevo, lo que sucedía en la UAM y con José Luis en la carrera, me llevó a descubrir que si me alejaba de la preparación y operaciones técnicas propias de los procesos creativos, se abría un campo rico, desafiante y realmente poco explorado en el diseño. Un autor, Enrique Dussel, académico de la UAM había incursionado en diversas formas en construir una teoría del diseño que, hasta hoy día, fundamentan mi reflexión teórica. De hecho, el tema que traté de inscribir como propuesta de tesis de licenciatura, ostentaba el título simple de “Filosofía del Diseño”. El tema fue rotundamente rechazado por las autoridades de la escuela con el argumento de que yo no había estudiado filosofía y lo que se esperaba como trabajo recepcional era una investigación en la que pusiera a prueba mi formación como diseñador gráfico.

Cursaba el octavo y último semestre de la carrera cuando un docente, que nos impartía la asignatura de Animación —por la que creamos dos pequeños clips animados de unos 30 segundos, al puro estilo artesanal, dado que la animación digital estaba muy lejos de nuestra realidad— informó que en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), buscaban a un diseñador gráfico para desarrollar materiales educativos. La invitación aunque abierta solo llamó mi atención, así que pedí más detalles y con ellos fui a buscar esa institución, de la que desconocía absolutamente todo, hasta su existencia.

En la introducción de este trabajo ya he hablado de cómo en el INEA se despertó mi interés por el papel de los estudiantes en el proceso educativo. Pero no fue lo único. Debo decir, en principio que había ingresado a la Dirección de Promoción Cultural. Esta área estaba encargada del desarrollo de proyectos educativos para adultos desde la lógica del trabajo comunitario. El objeto de estos proyectos era la movilidad de la cultura comunitaria hacia procesos de gestión que redundara

en mejores condiciones de vida, proyectados en infraestructura, salud, vivienda y por supuesto, educación. Para conseguir los objetivos de cada proyecto de promoción cultural, se acudía a las comunidades, se intervenía en ellas con estrategias de observación participante y reflexión-acción, y se trabajaba en el desarrollo de materiales educativos y la creación de grupos teatrales, con obras que se hacían a partir de la creación colectiva.

El ambiente de trabajo dentro de la dirección era rico y aunque lo que sigue es chocante, debo decir que en el INEA de esos primeros 10 años —el instituto se había creado en 1982— los procesos de alfabetización, educación básica para adultos y promoción cultural y comunitaria, habían sido producto de un trabajo interdisciplinario en el que los pedagogos fueron los que menos intervinieron. Médicos, dentistas, biólogos, antropólogos, sociólogos, economistas y diseñadores, fuimos los constructores de muchos procesos educativos para adultos, que aún ahora son la base de la acción del INEA.

En este ambiente desarrollé mi primera propuesta de tesis, que como he dicho fue rechazada en la ENAP. En realidad no me preocupaba el título universitario, así que ante el rechazo del tema, dejé esos empeños y me dediqué a la educación de adultos. Ahora bien, yo había entrado como diseñador gráfico, pero solo ejercí como tal unos seis o siete meses, ya que se había iniciado la restructuración del instituto y para evitar que me cambiaran de área, mi jefe logró darme otro puesto, en el departamento de materiales educativos, lo que implicaba no solo su diseño gráfico, sino su diseño en general.

Hacia 1990, más por presiones familiares que personales, retomé la tarea de obtener el título de diseñador gráfico. Aquí debo decir que, mucho por la actividad que realizaba en el INEA, me especialicé en el diseño editorial y en alguna medida en la Ilustración. De hecho, derivado del diseño de materiales educativos había desarrollado una propuesta para guiar la producción de las ilustraciones que estos debían contener, siendo para adultos en rezago. Una compañera, cuando vio la propuesta sugirió que era un material que con facilidad se podía convertir en mi tesis. Y tenía razón, aunque el proceso que suponía debía de ser de unos pocos meses, se prolongó unos años y se cruzó con mi cambio al estado de Chiapas.

La historia de esa tesis merece su lugar en este espacio. En principio he de decir que ya desde el bachillerato había incursionado en la literatura. Con la participación en el grupo de música compuse algunas canciones, y junto con ello, hice varios ensayos en la poesía y el cuento. La experiencia universitaria en la ENAP, definió lo que podría llamar como emoción estética, y desarrollé especial gusto por el arte de la primera mitad del siglo XX, y de esta época tres corrientes son mis favoritas: el *dadá*, el surrealismo y una corriente poco conocida, pero para mi entrañable, el estridentismo mexicano. En mi trabajo gráfico nunca he pretendido emular estas propuestas estéticas, pero sí tengo claro que su influencia no las puedo evitar, especialmente en lo que se refiere a un aspecto fundamental, la divergencia. En efecto, fue hasta la universidad que descubrí que toda mi vida

había tenido especial capacidad para ser divergente, y para observar con gusto las divergencias. No en pocas ocasiones me metí en discusiones en las que lo fundamental no eran los argumentos que se esgrimían, sino las posturas que funcionaban como *background* de ellas.

En la propuesta que desarrollé para producir las ilustraciones de materiales educativos para adultos, partía de un principio que, supongo, en algún momento había conocido, pero no reflexionado de manera profunda: este principio básicamente establecía que había que aislar los elementos básicos de toda ilustración y, con algunos criterios, combinarlos para obtener una gama de alternativas, a las que se podían asociar sus funciones didácticas. Con ello, establecía la conveniencia de saber de antemano cuál era la intención didáctica del contenido y material didáctico y de allí crear la mejor alternativa para ilustrarlo. Había construido con este principio una matriz de soluciones, pero sin ningún sustento teórico, o mejor dicho con un sustento teórico desarrollado por mi, pero que tenía la impresión de haberlo visto en alguna parte, mientras hacia la tesis sobre la filosofía del diseño. Y tenía razón. Recordé que una navidad, a mi amigo Rafael, le regalaron un paquete de libros de diseño gráfico de la editorial Gustavo Gilli. Entre ellos había uno, de pocas páginas pero con una maqueta que de inmediato atraía la atención y con el título, sorprendente, de “Diseñar Programas”, de un autor suizo llamado Karl Gerstner. La primera vez que abrí este libro, realmente fue de un vistazo rápido, y más enfocado en la parte gráfica que en la teórica. Así que, busqué a Rafael y le pregunté por aquel libro, y en efecto, lo que yo había desarrollado, tenía un sustento en varios principios que aquel autor reunió en apenas unas 118 páginas. No puedo dejar de escribir el principio de Gerstner que más me impactó por su sencillez y al mismo tiempo iluminó mi práctica futura: “En lugar de buscar soluciones, diseñar programas”. Principio al mismo tiempo ofrece una ruta metodológica para afrontar los problemas perversos de Rittel y Webber, en el diseño, pero en realidad casi en cualquier cosa. En una ocasión, cree una tabla morfológica para combinar toda la vestimenta que una compañera de trabajo tenía en sus armarios. El resultado fue que ella podía vestirse de manera diferente todos los días, durante unos cinco meses, sin que se repitiera una combinación. Aunque eso no convenció a mi compañera de que podía dejar de ser una empedernida consumidora de ropa, a mi me ayudó a entender mucho más la forma de desarrollar programas de soluciones para muchos otros problemas perversos.

Así pues, el desarrollo de la tesis de licenciatura, que inicialmente era para cubrir el trámite de mi titulación, se convirtió en una especie de filosofía práctica para realizar y entender muchas cosas del mundo. De hecho, de manera paralela al desarrollo de la tesis, escribí un pequeño libro de poemas —Tiempos de Otoño— cuyo sustento estético se apoya en las ideas de Karl Gerstner. La tesis, además me obligó a ejercitar mi sensibilidad teórica, debido a que en el campo de la ilustración, al ser un campo práctico del diseño gráfico y las artes visuales, no demanda del ilustrador mucha teoría y sí mucha creatividad, por tanto, tuve que construir todo un marco teórico y conceptual que pudiera funcionar como soporte de la propuesta en el diseño de ilustraciones. La tesis

la concluí en la soledad de una localidad del norte de Chiapas y finalmente sustenté el examen en el año de 1992 en la ENAP.

Trabajé en el INEA, en su delegación de Chiapas, de 1990 hasta el año 2002. De este periodo ya he comentado la realización de varios trabajos relacionados que pretendían establecer las motivaciones y los disuasivos de los adultos en rezago educativo, pero las restricciones presupuestales y las condiciones institucionales no permitían hacer procesos amplios. Además, en lo personal necesitaba tener otras entradas salariales. Con ello en mente intenté desarrollar de forma paralela trabajos de diseño gráfico, lo cual fue imposible, y por otra parte, busqué dar clases a nivel universitario.

Me interesaba dar clases en la Facultad de Humanidades de la UNACH, en asignaturas relacionadas con educación de adultos. Entonces descubrí dos cosas. En la Facultad de Humanidades, en la carrera de Pedagogía, no había ninguna asignatura dedicada a la educación de adultos, cosa que me sorprendió y todavía me sorprende, porque la carrera sigue sin tener un espacio curricular para este campo de trabajo. Lo otro fue que, aún cuando hubiese un espacio para dar clases en la Facultad, no me hubieran aceptado justo por mi perfil profesional: ¿qué se supone que podría hacer un diseñador gráfico en la pedagogía? Creo que la divergencia no se lleva muy bien con la institucionalidad moderna. Con todo, conseguí algunas clases en una escuela privada en materias de diseño gráfico. Pero mi interés seguía en la educación de adultos, y entonces se me ocurrió la idea de estudiar una maestría en ciencias de la educación, con la que quizás podría cubrir el requisito del perfil profesional.

Estudí la maestría en el Instituto de Estudios Universitarios, IES privada que ofrecía muchas facilidades para cursar el nivel, y de hecho lo completé pero no obtuve el grado, debido a que el trámite de titulación tenía un costo muy alto. Además había entrado a trabajar a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, a nivel ejecutivo.

La gran enseñanza de esta etapa de mi vida, es que conocí el sistema educativo chiapaneco en general, y el relacionado con la educación básica en particular. Creo que mi opinión sobre la crisis de la educación inicia con este periodo de aprendizaje. Solo desde la esfera del poder, y de nuevo, solo con un pensamiento divergente, es posible establecer todo el conjunto de situaciones que se amalgaman en la educación institucional, y de las cuales, los menos beneficiados son los alumnos y estudiantes. Durante cinco años fui testigo de las negociaciones entre el sindicato de trabajadores de la educación y la autoridad educativa; tratamos de impulsar procesos de control de calidad en varias partes de la gestión administrativa, y de forma sorprendente y no en pocos casos, los primeros opositores a ello eran las propias autoridades. Ya he comentado la idea de implantar el pago con tarjetas de crédito, en el que los opositores fueron los líderes sindicales, que luego convencieron a la base trabajadora, sin mucha resistencia. Se puso algo de orden en la otorgación de las plazas docentes, que luego, administraciones posteriores volvieron a desordenar. En resumen,

debo decir que fue una época de mucho aprendizaje, y al mismo tiempo de forjar un carácter con amplia capacidad de frustración.

Cuando salí de la Secretaría de Educación, busqué regresar a la docencia en Diseño Gráfico y a realizar trabajos de asesoría y capacitación. En la Universidad del Valle de México, donde daba clases, tuve la oportunidad de terminar la maestría en Ciencias de la Educación, y fue allí donde retomé mi investigación sobre los motivos y disuasivos para estudiar, tema que deseaba desarrollar como parte de mi tesis en mi primera incursión en este nivel. También conocí a muchos amigos, y tuve un gran acercamiento a la Facultad de Humanidades, tanto porque varios docentes me dieron algunos seminarios en la maestría como porque desde el INEA y la Secretaría de Educación conocí a muchos otros.

Durante esta etapa, los integrantes del Cuerpo Académico de Educación y Desarrollo Humano me invitaron a formar parte del Consejo Editorial de la Revista Devenir, y con ello a participar en el programa editorial de la Facultad. A la vez, empecé a impartir algunas asignaturas en la carrera de Comunicación de la Facultad de Humanidades.

FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

Desde el CCH tuve varios acercamientos con la investigación, primero como parte de las tareas escolares, y después en algunos equipos de trabajo. Concretamente participé en el levantamiento de Censo de Población de 1980 y en 1983 en el ya citado estado del arte de la Metalurgia en México, coordinado por un gran amigo de Francisco, mi hermano mayor, Luis Leduc, a quién había conocido en las visitas que hice a la facultad de Ingeniería Química Metalúrgica de la UNAM. En ambos procesos, recabar los datos y luego sistematizarlos fue una experiencia diferente a la obtenida en los trabajos escolares, ya que se trataba de “casos reales”, en los que se debíamos apegarnos a una axiología y deontología diferente. Se trataban de investigaciones de corte descriptivo y su valor formativo, personalmente fueron muy altos.

En medio de esas experiencias estuvo mi trabajo como dibujante en la empresa de ingeniería civil, y de manera especial, la observación del proceso de trabajo de los ingenieros en el cálculo de las estructuras de los edificios. Una de las cosas que más llamaron mi atención es que a pesar de que el cálculo estructural es una disciplina que se basa en fórmulas muy precisas y criterios generales que se han probado reiteradamente, en cada caso había una buena dosis de “sentido común”, de intuición que se reflejaba en los planos que dibujamos. El ingeniero en jefe y dueño de la empresa, tenía una competencia especial para leer los datos geológicos y los que provenían de las propuestas arquitectónicas, para establecer el posible comportamiento de una cimentación o un muro de carga, por ejemplo, durante un temblor. Muchas veces me pregunté cómo podía hacer esto, cómo podía imaginar los movimientos telúricos proyectados en la estructura de un edificio.

La respuesta provino de un compañero, que a la sazón era el ingeniero principal del equipo: “o te caes hacia un lado o te hundes, lo más probable es que te caigas y si eso se puede controlar, buscas caer a donde hagas menos daño”. Este criterio, ahora había que aplicarlo a cada columna y muro de carga del edificio en función de los datos geológicos, por tanto, lo que se podía llamar “investigación” en cada uno de estos procesos de cálculo estructural se reducía a establecer hipótesis derivadas de los datos del suelo, que se ponían a prueba según la configuración del edificio a construir.

Entre las cosas que descubrí, con aquellos dos procesos de recolección de datos y mi paso por el mundo de la ingeniería civil, fue mi capacidad para organizar y sistematizar la información, competencia que todo investigador debe desarrollar de manera amplia y, si vale decirlo, divergente.

Durante la licenciatura y por intermediación de mi amigo José Luis, participé en otro proceso de levantamiento de información, esta vez dirigido a la formulación del plan de Desarrollo Urbano del gobierno federal. Fue un amplio estudio diagnóstico que recababa información a través de una cédula, varias entrevistas y un levantamiento fotográfico de las principales localidades de los estados de México. En el equipo de trabajo que me integraron yo era el fotógrafo, pero en la práctica, también apliqué algunas cédulas y participé en las entrevistas a los presidentes municipales.

Mi paso por el INEA me permitió participar en experiencias de investigación de corte cualitativo, siempre dirigidas al desarrollo de contenidos y materiales educativos. En algún momento, participé en el desarrollo de “modelos de operación” de varios proyectos educativos. De esta etapa, en la que primero desarrollé mi fallida tesis sobre Filosofía del Diseño, y luego la de Diseño y Producción de ilustraciones aplicando en método de Karl Gerstner recuerdo haber encontrado dos textos que junto con el de “Diseñar programas” ya mencionado, me ayudaron a entender el proceso general de diseño y la importancia de la teoría en el mismo. Christopher Jones, con el texto *Métodos de diseño*, hizo una recopilación de métodos por los cuales se podría encarar el proceso de planeación, elaboración de proyectos, y las fases creativa y de producción, a partir de una matriz de doble entrada en la que se cruzaban las fases generales del proceso y los momentos en que se podía estar en cada fase. Con esta matriz, el diseñador y de hecho cualquier investigador, podía establecer desde un protocolo, hasta una estrategia específica en alguna parte del proceso de trabajo. Por otra parte, un pequeño texto, aparecido en un libro editado por la UAM, relacionado con el proceso general de diseño, me ayudó a entender por qué las soluciones matriciales me parecían especialmente importantes en el análisis de información, y en las propuestas de diseño. El texto en español se tradujo como Dilemas de una teoría general de planeación, de Horst W. J. Rittel y Melvin M. Webber, e introdujo el concepto de *wicked problems* (problemas perversos) que hoy día ha evolucionado de forma importante.

Por último, entre las interacciones que se dieron en mi estancia en el INEA, varias tuvieron, por decirlo así, un tono místico, que por cierto no me era ajeno, dada la doctrina religiosa de mi

madre —el espiritualismo— al cual estoy ligado, aunque confieso bajo unos pocos principios básicos, que por fortuna me permiten una gran apertura espiritual e ideológica. Estos acercamientos místicos, además de los propios de la doctrina, se dieron con el estudio del *Tao te king* de Lao Tse y el *I Ching*, el Libro de las Mutaciones, que en esta investigación forma parte del planteamiento de la región como un estado no mutado. En esta onda habíamos varios involucrados y la exploración teórica y literaria que nos produjo fue realmente rica. Mi libro *Tiempos de Otoño*, debe mucho de su configuración final, a esta época. Debo decir también que fue en esta época cuando compré la mayor parte de los libros que forman mi biblioteca y discos —primero de vinilo y luego digitales— de la fonoteca.

Pero no solo eso. Asistir a varias comunidades rurales y asentamientos suburbanos marginales, donde el INEA tenía sus servicios fue de las experiencias analógicas que me enseñaron a desarrollar lo que mucho después supe que tenía un nombre, el *rapport*. En efecto, en forma práctica aprendíamos a entrar a las comunidades, romper el hielo, y lograr establecer la confianza necesaria para platicar con las personas de la comunidad, o para salirnos de ella, cuando las condiciones no eran propicias.

A pesar de todos estos acercamientos a la investigación, confieso que pocas veces afronté una tarea como la que he realizado con este estudio. Vale decir, en toda aquella experiencia participé en partes del proceso, pero nunca en todo el proceso. Salvo el desarrollado en la tesis de licenciatura, que visto a la distancia, tiene muchos aspectos que hoy sin duda tendría que replantear. Y esto fue lo que me llamó la atención en los seminarios que cursé en la maestría de Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México. En uno de ellos, de forma más que didáctica, vi cómo la investigación, la generación de conocimiento y la producción de objetos de diseño, encajaban en un rompecabezas, del que yo tenía piezas sueltas pero no criterios para colocarlos en los lugares correctos.

Por ello, recuperé aquel protocolo de investigación, con el que pensaba obtener el grado de maestría en mi primera incursión, y propuse las investigaciones que se expresan en la introducción de este trabajo. Pero fueron los espacios docentes y editoriales de la Facultad de Humanidades de la UNACH, y la rica relación con los investigadores del Cuerpo Académico, como conocí el programa de Doctorado en Estudios Regionales y al que me integré de manera inmediata al término de la maestría.

Estos cuatro últimos años de mi trayecto de vida, han sido productivos, intensos, desafiantes en todos los aspectos que la componen. En la academia, La experiencia de editar una revista de ciencias sociales, me ha permitido acercarme a las preocupaciones y campos de trabajo de los investigadores universitarios y definir el mío propio. El doctorado en Estudios Regionales es una plataforma desde la que se pueden afrontar los más diversos temas de investigación educativa, y

en otros muchos campos. En mi caso, he tenido la fortuna y el acierto de trabajar con investigadores y doctorandos cuya experiencia me ha permitido avanzar en mi formación —¿o debiera decir re-formación?— como investigador en educación. Finalmente, en este contexto, he podido realizar un trabajo de investigación con algo más de orden, estructura, sin perder mi divergencia, y además, no en pocas ocasiones, acompañado con los procesos docentes.

La docencia, por su parte, ha sido un espacio que últimamente he gozado con especial gusto, y las razones las encuentro en que, tanto en el área de la comunicación, como en el diseño y hasta el la pedagogía, al participar en algunas maestrías de ciencias de la educación de IES privadas, he tenido que trabajar cuestiones de investigación como parte de las asignaturas y de asesoría de tesis. De hecho, uno de los procesos que he ensayado es la posibilidad de que algunos estudiantes formaran parte de esta investigación y con los datos recabado pudiesen trabajar su propia tesis.

MI VIDA EN MÁLAGA

Hasta el año pasado, toda mi trayectoria de vida se desarrolló en México. Puedo decir, que de mi país conozco muchos de sus lugares, ya por razones de trabajo, ya por viajes de recreación. De vivir en la ciudad de México, un día decidí aceptar una invitación de trabajo en el estado de Chiapas que debía durar un año. Ahora estoy cerca de cumplir 25 años de vivir en él. Con esto quiero decir que nunca había salido de mi país. Bueno, sí había salido. Cruzé la frontera sur, a unos pueblos guatemaltecos cercanos a ella, y por unas horas.

Pero la experiencia española, empezó con una curiosa decisión, la elección de mis directores de tesis en el doctorado. Después de algunas deliberaciones con la Doctora Leticia Pons, ya designada directora de mi tesis, decidimos preguntar al doctor José Ignacio Rivas de la Universidad de Málaga, si podía ser mi co-director. Aquí vale decir que esta invitación no fue azarosa, ya que el cuerpo académico de Educación y Desarrollo Humano ha tenido un amplio vínculo con los colectivos de la Universidad de Málaga. Además, para entonces, mi protocolo de investigación había renunciado a una investigación totalmente descriptiva y había empezado a recuperar relatos autobiográficos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades. Al mismo tiempo, como parte de mi trabajo editorial, trabajé en el diseño y edición del libro *Cruce de caminos*, coordinado por el Doctor Rivas, con lo que me acerqué a una forma particular de analizar la información de los materiales que ya tenía en mis manos. Una de las cosas más interesantes del doctorado en Estudios Regionales es la importancia que le se la da la producción científica y a la participación en seminarios, coloquios y congresos. Dado que en mi propuesta de investigación ya se había definido por el uso de los relatos autobiográficos, mi directora de tesis me hizo una propuesta del tipo que no se puede rechazar, y envié un comunicado a las IV Jornadas de Historia de Vida en Educación, que en 2013 se desarrollaron en la Universidad del País Vasco, en San Sebastián, España.

El comunicado fue aceptado y gracias al ánimo y gestiones de mi Directora de Tesis y el Coordinador del Doctorado, se obtuvo el apoyo de la UNACH para viajar a España y participar entre otras actividades en las Jornadas. Vivir en un topos ligado a mi cultura y a la vez tan lejano a ella, fue una gran experiencia. Que de hecho me hizo explorar las posibilidades de lograr una estancia en la Universidad de Málaga, a fin de trabajar en análisis de mis datos junto con mi co-director de tesis. Al explorar esta posibilidad, vimos factible lograr una co-tutela en la Universidad de Málaga, con lo cual, la estancia debía ser de mínimo nueve meses, al final de los cuales, yo debía presentar el examen de grado. Los pocos días de estancia en la ciudad de Málaga, me llevaron a la decisión de presentar el examen de grado en su universidad. En eso estoy.

Pero esta historia ¿cómo encaja en mi formación como investigador y en la propia investigación tema del estudio? En el proyecto original de la estancia, me había propuesto a replicar en la medida de lo posible parte del trabajo de recolección de datos que había hecho en Tuxtla Gutiérrez. Esto suponía hacer un trabajo de observación muy rápido en la ciudad de Málaga para establecer sus características como región universitaria, y al mismo tiempo recopilar los relatos autobiográficos y entrevistas a algunos estudiantes de la Universidad de Málaga de nuevo ingreso. Todo ello, aunque factible, imposible dado que también debía dedicar parte de este tiempo en el análisis de los datos recuperados en Tuxtla Gutiérrez. Finalmente, luego de valorar este panorama con mis directores de tesis, me centré en la investigación original, y de forma más bien coyuntural a recuperar algunos datos de Málaga, los cuales han iluminado varios asuntos que incluso desde Chiapas no tenía muy claros.

Uno de ellos fue la adopción definitiva de la Teoría Fundamentada de corte constructivista para el análisis de la información. Si bien en Chiapas ya me había acercado a esta metodología, fue a partir del Seminario de Políticas y prácticas de innovación y gestión de centros educativos, coordinado por mi director en Málaga, que adopté de forma definitiva esta ruta de análisis.

A partir del mes de marzo y hasta el mes de agosto, me enfoqué al análisis de los 200 relatos y entrevistas realizadas a estudiantes de la regiónN Tuxtla Gutiérrez, usando el software NVivo de *QSR International* y la redacción final de todo el reporte de la investigación. Estas tareas las acompañé, por una parte, con actividades académicas propias del doctorado en Educación y Comunicación Social, y otras que fui encontrando en la dinámica misma de la ciudad de Málaga y otras ciudades de Andalucía. He tenido ocasión de realizar largas caminatas por las calles, avenidas y barrios de Málaga, y entrar en contacto con los malagueños en diversos espacios sociales y momentos de devoción y fiesta. Encontré un pequeño piso en el último barrio dependiente de la ciudad, Maqueda, en el que encontré la tranquilidad y la buena vecindad de sus habitantes. De ellos he conocido algo más de la vida cotidiana de esta provincia española.

De todas estas vivencias y experiencias algunas cosas me parece importante rescatar aquí.

Como investigador social se debe desarrollar una gran sensibilidad tanto en la observación de la cultura, como en la reflexión sobre ella. En mi caso, estos dos aspectos han sido muy importantes dentro del proceso de análisis del material recuperado, especialmente porque en algunos momentos emergían datos que parecían no tener posibilidad de ser saturados con otros casos, pero que parecían importantes rescatar. Tan fue el caso de la resiliencia, noción de la que tenía muy poca información, pero que gracias a mi participación en IV Ciclo de Experiencias contra la Marginación Social, organizado por el grupo de investigación PROCIE, la asociación ACTIVA-T y REUNI+D, pude entender en sus aspectos esenciales y con ello revisar nuevamente los relatos en los que había detectado que la resiliencia era un proceso que podía configurar una serie de significados no solo sobre la educación superior, sino de todo el proyecto de vida de las personas.

Una vez que se conoce calladamente la ciudad de Málaga, es decir, en el silencio de nuestros juicios y preconcepciones, se repara en que en muchos aspectos, esta ciudad y Tuxtla Gutiérrez, tienen cosas en común, empezando por su código postal. Una recepcionista de correos, se sorprendió al ver que la dirección a la que mandaba mi envío se pareciera al del barrio donde ella vive. De allí entablamos una charla cordial, en la que resultó familiar el hecho de que algunos malagueños, como algunos tuxtlecos, no sean afectos al calor del verano.

Aunque no pude de forma sistemática observar el estado de los significantes y significados de la universidad en esta región universitaria, algunos indicios me llevan a suponer que en Málaga, el referente de la universidad como nivel superior de educación, es un tiene una distribución muy reciente.

En fin, creo que todo investigador debe poderse alejar de su objeto de estudio, no solo en términos teóricos, sino también topológicos, ello permite contrastar los hallazgos con los entramados situacionales de los nuevos espacios. Nos permite ensayar nuevas posiciones en las interacciones con personas que usan códigos culturales diferentes y ponen a prueba nuestras seguridades teóricas y metodológicas, de las que estoy ahora convencido debemos sospechar, como parte de la vigilancia epistemológica.

FINAL

La presunción de que la escolaridad es la única vía de movilidad y posicionamiento social, es la fórmula menos eficiente en el camino de desmontar el actual modelo de sociedad y proyectar el camino hacia el un modelo humanista y ecológico. Este discurso, el de la escuela como única agencia de nuestra formación, con sus contenidos en apariencia racionales y funcionales, choca con el hecho de que una buena parte de nuestra práctica y experiencia cotidiana se transita en aprendizaje en y para la cultura, a través de un acto formativo cuyos contenidos, en la mayoría de los casos son a la vez azarosos, estructurados y estructurantes (Bourdieu, 1993, p. 92).

Para decirlo en términos llanos, hay una clara des-conexión entre las fórmulas algebraicas que se supone se deben enseñar y aprender y la aritmética que requiero para transitar por la vida cotidiana. Este mismo sentir emerge de muchos de los relatos que se codificaron en esta investigación, y ponen de nuevo en el escenario el hecho de que la escuela y sus contenidos académicos sirven muy poco porque pocos de ellos se conectan a la vida cotidiana.

¿Qué contenidos de aprendizaje se asumen como significativos? En los relatos de los colaboradores la respuesta es: todo lo demás. Esta afirmación es contundente, basta recordar que a ellos se les pidió que escribieran sobre su trayecto escolar, y lo que se ha observado es que lo significativo de ese trayecto sucede en la escuela, pero no en los contenidos escolares, ni en el proceso del aula. Solo en algunos casos, las referencias serán aquellas para confesar que “en las matemáticas no soy bueno”, o, “la historia me gustaba mucho”. En mi relato sucede lo mismo, al leerlo, uso como referencia a la escuela o al nivel, pero no a sus contenidos, porque aunque de ellos aprendí, sí mucho, todo lo demás que se, fue aprendizaje que se dio fuera de los planteles escolares.

En el mundo de hoy, las matrices culturales, los modelos culturales de uso, los comportamientos culturales, están cambiando de forma revolucionada, incluso más allá de nuestra reflexividad habitual y certidumbre para el futuro. Según Maturana y Paz (2006)

Somos agentes de cambio del mundo en que vivimos. Y generamos un mundo de bienestar o de malestar según generemos ámbitos de autonomía o dependencia de nuestros educandos... En este generar mundos, los humanos hemos cambiado tanto del mundo natural que lo estamos llevando a su destrucción. Se acabó la biósfera, ahora vivimos en una homósfera. Estamos destruyendo nuestro entorno y transformándolo de un modo que va a hacer nuestro vivir imposible (p. 35).

Siendo fatalista, el único freno posible a esta destrucción de la que somos responsables —o irresponsables— sería una intempestiva catástrofe global —de la que estamos muy cerca aparentemente. Cuando reviso los relatos de los colaboradores y el mío, aparece una gran incapacidad en nuestra formación para mirar el futuro de manera prospectiva y sustentable. El cortoplacismo está introyectado también en nuestra forma de abordar el mundo, y obviamente, no nos imaginamos cuál o qué será de nosotros más allá de unos cuantos años. Y mientras nosotros no vemos más allá de la punta de nuestras pestañas, lo que percibimos como inamovible, cambia vertiginosamente. Otras paradojas son igualmente terribles.

Cuando reviso mi relato autobiográfico y señalo que yo no tenía otra alternativa que la de estudiar la universidad en la UNAM, re-encuentro lo que una buena parte de los colaboradores de este estudio también padecieron y es la incapacidad de valorar muchas alternativas de profesionalización. Ahora me parece terrible que en nuestro trayecto de vida, el modelo de sociedad actual instaure como proyecto de vida esa incapacidad. Es paradójico que en una época que se impulsa y jacta de la libertad individual, persiga la divergencia y la diversidad, y que solo permita la libertad

acotada por una axiología neoliberal, que además y claramente es depredatoria.

Desde esta perspectiva, en cuanto al acto formativo en toda sus presentaciones, como humanidad tenemos dos problemas urgentes que resolver, el primero, su involución y el segundo, el rumbo que debemos tomar. Estos dos aspectos nos plantea a todos los que estamos involucrados en este campo, la urgente tarea de revolucionar a la educación institucionalizada, en varias direcciones y en los distintos componentes de nuestra matriz cultural. Obviamente que esto no tiene sentido si la propia matriz tiende a procesos de descomposición que implican la depredación y la asunción hacia axiologías, deontologías y estéticas que claramente buscan la violación de los derechos humanos y la banalización, por decirlo de alguna manera, del espíritu de nuestra raza.

Me parece muy grave el profundo desconocimiento que tenemos de los alumnos y estudiantes en cada una de sus etapas y transiciones de su trayecto de vida. Por desgracia, las IES operan con el implícito de que conocen a su segmento de población —prospectos y clientes se le llama en algunas IES— porque han reciclado en su propuesta curricular los planteamientos de Piaget, Vigosky, Freire y toda una corte de autores, que ciertamente han hecho grandes aportaciones a la educación institucionalizada, pero no describen, obvio cómo son, quiénes son, de donde llegan, cuál es su origen, qué les preocupa, a esos jóvenes que han construido, desde un imaginario social, su imagen como profesionistas. En otras palabras, el desconocimiento de los futuros estudiantes de cada IES en la regiónN y me atrevo a decir que de muchas partes del mundo, es uno de los fundamentos tangibles para diseñar los programas curriculares de las carreras universitarias.

¿Qué se debe concluir cuando en los relatos autobiográficos, encontramos a jóvenes que claramente señalan “qué no saben ellos mismos cómo es que llegaron tan lejos”? y ¿qué concluir de otros que describen cómo le hicieron para “comprar” el certificado de bachillerato? De hecho, durante la codificación encontré un nodo al que le llamé “influencia en la práctica escolar”, por el que fui detectando todos aquellos pasajes en los que los padres de familia “gestionan” cosas escolares de sus hijos fuera de la norma.

Debería llamar nuestra atención, la futilidad que tienen los exámenes de selección de las IES públicas, por los que se crean frustraciones en quienes en efecto han luchado por un lugar en la universidad, y que por una cuestión de proceso y de acceso, son rechazados.

Pero todo lo anterior solo son asuntos que están sometidos a un discurso que debe entrar en una etapa de asepsia ideológica y política, —que de ninguna manera implica “volver apolítica y sin ideología” a la educación superior. Se trata de deconstruir ese discurso que hoy día se le ha impuesto, y hacer visible todas aquellas afirmaciones y patrones axiológicos y deontológicos que sustentan hoy día la indolencia del mercado y han dañado no solo al subsistema, sino a la sociedad y al mundo, tanto en términos ecológicos, como culturales y espirituales. Hay que empezar por eliminar del espacio simbólico el significante de la educación superior como lo superior de la

educación, y reconstruir su función y objeto social y cultural. Me parece urgente que las IES tomen la iniciativa de intervenir y promover prácticas de vida sustentadas en premisas ecológicas y prospectivas, que tiendan a ese polo que señalé al inicio de este apartado. No se trata de crear proyectos de universitarios hacia los hogares, sino de proyecciones de la universidad hacia las sociedades. No se trata de hacer una gran campaña publicitaria, sino toda una estrategia de intervención en el que la academia deje de reciclarse en el entorno universitario, para rehacerse donde la sociedad, y no solo el mercado, vive, reproduce y recrea la cultura.

Si hubiese que reducir los resultados de toda la investigación a unas cuantas palabras diría que, este estudio regional muestra el profundo desconocimiento que llegamos a tener de los estudiantes que llegan a nuestras universidades, y el papel acrítico con el que la academia universitaria se erige como nivel de educación superior. Revertir esta imagen es una prioridad, y creo que esta es la principal aportación de los estudios regionales, la posibilidad de iluminar a partir de topoi y cronos específicos, la movilidad y el posicionamiento de los sujetos en el espacio social y desde ellos, como sugerí antes, movilizar los aparatos culturales teniendo como horizonte el proyecto de un mundo re-equilibrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., y Fornero, G. (2004). *Diccionario de Filosofía*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Acuña, M I. (2006). México: ¿empoderamiento ciudadano? *Ibero Forum* (I) II.
- Aicher, O. (2001). *Analógico y digital*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Aisenson, G, Valenzuela, V, Celeiro, R, Bailac, K, y Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socio económicamente. *Anuario de investigaciones on line*, 17.
- Alvarado, M. (2012). La Torre Chiapas se inundó “otro uno”, *Noticiasnet.mx*. En <http://www.noticiasnet.mx/portal/general/gobiernos/105965-la-torre-chiapas-se-inund%C3%B3-otro-uno> (07/09/2012)
- Álvarez, M G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro* (60), 10-29.
- ANUIES. (2011). Anuario Estadístico, ciclo escolar 2010-2011 [Aplicación Excel].
- Argüelles, L B. E. . (2009). Procesos socioterritoriales en una ciudad intermedia mexicana. El caso de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. In E. GEOTECH (Ed.), *Antología de Estudios Territoriales. Fomento de los Estudios territoriales en Iberoamérica* (Vol. 1). Habana: GEOTECH.
- Asiain, A. (2011). Un mundo de rocío. *Letras Libres* (149), pp. 16-21.
- Bauman, Z. (2012). *La cultura como praxis* (A. R. Álvarez, Trans. 1a en epub ed.). Barcelona: Paidós/Espasa.
- Ballinas, M N F. (2012). *Plan Rectoral 2012 -2016*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Politécnica de Chiapas.
- Bejar López, P M O. (2013). *La exigencia académica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Berger, P L, y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trans. 17a reimpresión ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bohm, D. (2011). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairos.

- Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *La distinción*. Barcelona: Taurus
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*, (3ª ed.). México: Siglo XX.
- Buscarini, C A. (2008). Las significaciones en el mundo y en el extraño. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 4(8), pp. 113-133.
- Cabrera, J. C. (2013). *Globalización, cultura y formación*. Tuxtla Gutiérrez: EDH.
- Cahana, K. (2014). Relatos de vagabundo. *TEDTalks Sociedad y Cultura* [Podcast video]. Vancouver: TED Conferences LLC.
- Casado J. M. (Septiembre de 2008) Estudios sobre movilidad cotidiana en México. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales* XII (273). Barcelona: Universidad de Barcelona, recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-273.htm>.
- Casillas, M, Chain, R, & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior, Vol. XXXVI (2), No. 142*, pp. 7-29.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 15-53). Barcelona: Paidós.
- Castro, A. J L. (2009, 3 de mayo). Las escuelas normales de Chiapas, *El Heraldo de Chiapas*. En <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n114609.htm>
- CONAPO. (2012). *Índice de Marginación Urbana, 2010*. México: CONAPO.
- CONAPO. (2012a). *Índice de Marginación Urbana, 2010*. México: CONAPO.[Base de datos general]
- CONEVAL. (2012). Pobreza a nivel municipio 2010. [Hoja de calculo]
- Congreso de la Unión. (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. (Nueva Ley DOF 29-12-1978). México: Diario Oficial de la Federación.
- Corral, G. S. (2005). *La educación superior tecnológica frente al proceso de globalización: La influencia de las nuevas tecnologías de información en el Instituto Tecnológico de Puebla*. (Doctorado en Sociología Tesis impresa), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla. En <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/scg/scg.zip>
- Cruells, M.G., González, H.R. y Esquinca, A.R.G. (2002). *Los diversos y floridos árboles de los parques de Tuxtla Gutiérrez*, Chiapas: UNAM.
- Davies, B.; Rom Harré (2007) Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. En *Athea Digital* (12). Otoño. Pp. 242-259.
- de Cossío, R. D.; Bagur, A. R. (2000). *Los saberes de la vida: una investigación sobre los saberes y los deseos de aprendizaje de los adultos mexicanos en rezago educativo* (1ra. ed.). México: Grupo Noriega Editores.

- D'Angelo H., Ovidio. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. Provida.
- Duhalde, S. (2008). Significante y política. Reflexiones teóricas sobre las prácticas hegemónicas en el mundo laboral. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6(17), pp. 1-19.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. A. (2012). *Cotidianidad, cultura y territorio en la vida del estudiantado universitario*. (Doctorado), Universidad de Málaga, Málaga.
- Díaz Ordaz C, E. M., y L., Hernández R. N. (2011). Discusiones y perspectivas sobre el concepto de región para la Investigación Educativa. *Devenir*, IV, (18), pp. 6-13.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación*, 13 de julio de 1993. México.
- Eddington, Arthur. (1988). Materia mental (P. d. Casso, Trans.). En K. Wilber (Ed.), *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo* (2a. ed., pp. 259-271). Barcelona: Kairos.
- Escobar, M. (2010). *Motivos y disuasivos para estudiar en adultos de 15 años y más. Aportaciones para la comprensión del rezago educativo*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad San Cristóbal.
- Estrada, S D. (2013). *Identidades y empoderamiento de mujeres indígenas chiapanecas*. (Maestría en Estudios Culturales Impresa), Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Fernández, O. (2003). *Pierre Bourdieu ¿Agente o actor?* Blog On Line En <http://pierre—bourdieu.blogspot.com.es/2008/02/pierre-bourdieu-agente-o-actor-oscar.html>
- Frankl, V E. (1991). *El hombre en busca de sentido* (12 ed ed.). Barcelona: Herder.
- Forman, R.T.T. (2004). *Mosaico territorial para la región metropolitana de Barcelona*: Editorial Gustavo Gili, S.L.
- Gámez, E., y Marrero, H. (Diciembre de 2006). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html>
- García, C, M., y Álvarez, R, J. E. (2011). Reflexiones sobre los estudios regionales. *Devenir*, IV(18), pp. 14-23.
- García, G. V. (2007). *Entre cronos y kairós: las formas del tiempo sociohistórico*: Anthropos.
- García, T. I. (1931). La influencia de la universidad moderna en la preparación de la nueva generación iberoamericana. *Revista de la Universidad de México*, 1(4), pp. 273-276.
- Gary, H. T., y Kathlenn C, B. (2000). Las decisiones de participar en la educación formal de adultos. En INEA, *Conceptos, Políticas, Planeación y Evaluación en Educación de Adultos. Tomo II*. (pp. 295-330). México: Noriega Editores.
- Gateway, Bible. (2000). Traducción en lenguaje actual. 2014, from <http://www.biblegateway.com/versions/?action=getVersionInfo&vid=57>

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1994). Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Año/Vol. VI. No 18 , pp. 165-173.
- Gómez, P. A. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos*, 17 Febrero, Universidad de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales San Salvador de Jujuy, Argentina, pp. 195-209
- Greenberg, C. (2002). Vanguardia y Kisch (1939). *Arte y Cultura: ensayos críticos*. (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Guerrero, S M E. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(029), pp. 483-507.
- Gutiérrez, A B. (2012). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu (I. S. Rovasio Ed.). Villa María: Eduvim.
- Guzmán G. C., Saucedo R. C. L., Spitzer, T. C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992—2002). en Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación, tomo II* (Vol. II, pp. 641-828).
- Hall, E. T. (1978). Más allá de la cultura. Barcelona: Gustavo Gili Editorial S.A.
- Hall, E. T. (1990). El lenguaje silencioso. (1ra. ed. Vol. 1). México: Alianza Editorial Mexicana/ CONACULTA.
- Hall, E. T. (1999). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hermansen, T. (1977). Polos y centros de desarrollo en el desarrollo nacional y regional. Elementos de un marco teórico. En A. R. Kuklinski (Comp.), *Polos y centros de crecimiento en la planificación regional*. (pp. 11-37). México: FCE.
- Hernández, F. (2008). En torno a la construcción de significados de jóvenes en alternativas educativas gubernamentales. *Cuadernos de Educación*, VI(6), pp. 385-397.
- Herrera-Batista, M. A. (2009). Uso de las TIC por universitarios en sus actividades académicas y de socialización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), pp. 1-9.
- Herrera, C. M. (2010) Motivos y disuasivos en la decisión de estudiar en la Universidad del Valle de México, durante el año 2010. Informe de avance del proyecto de investigación, en (J. C. Cabrera, Ed.) *Devenir* (III) 16, septiembre-diciembre. Pp. 23-31.
- Herrera, C. M. (2011) Economía de la Educación. Objeto y antecedentes de la disciplina, en (J. C. Cabrera, Ed) *Devenir*, (IV) 18, mayo-agosto. Pp. 136-146.
- Herrera, C. M.; Santiago, G. R. y Aguilar, A. H. A (2011) Formación como docente, como estudiante, como institución que educa: hacia una interacción racional de los actores en el espacio educativo, en (Herrera, C. M. Y Lara, F. Coord.) *Prácticas de Investigadores y cuerpos académicos en Chiapas: Formación, investigación y gestión*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

- Herrera, C. M. . (2012). Actitudes y significados en la decisión de estudiar educación superior, una mirada interpretativa. [Reporte Escolar]. Tuxtla Gutiérrez.
- Herrera, C. M. . (2012b). Los datos regionales y las regiones como estados no mutados. [Reporte Escolar]. Tuxtla Gutiérrez.
- Horst W. J. Rittel y Melvin W. Webber (1992). “Dilemas de una teoría general de planeación”, en Luis F. Aguilar Villanueva (ed.), *Antología de políticas públicas*, (3) (Problemas públicos y agenda de gobierno), México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 161-188
- INAFED. (1986). Chiapas. Historia. Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. On line. Retrieved 03/08, 2013, from <http://www.e—local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM07chiapas/historia.html>
- IESCH. (2014). El Instituto. Retrieved from <http://www.iesch.edu.mx/tuxtla/el-instituto/>
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011* (M. O. Orduña Chávez Ed.). México: INEE.
- IEESA. (2013). La formación docente en México 1822-2012 I. d. E. e. y. s. d. América (Ed.) ¿De dónde viene y a dónde van los Mestros mexicanos? Retrieved from <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- INEGI. (1992). *Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica 1992* [Estadística].
- Kohon, L. (1998). *Pasión de Vivir*. Buenos Aires: Biblos, Editorial.
- Labra, A. (2005, 11 de julio). ¿Mercado universitario?, *La Jornada*. En <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18710>
- Lacan, J. (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una otraedad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*. Baltimore (USA). www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Lao Tse. (2008). *Tao te king*. Bancroft, Ontario: New Atlanteans.
- Ledesma, D F. (2013). Una crítica a la ciudad “moderna” de Tuxtla Gutiérrez. Chiapas *Paralelo*, 12(10 de diciembre).
- Levi-Straus, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss. In P. U. D. FRANCE (Ed.), *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- López Romo, H. (2011). *Regla AMAI 8x7* En http://www.amai.org/NSE/PRESENTACION_REGLA_8X7.pdf
- Lovett, Cline Barbara. (2004). *Los creadores de la nueva física* (J. Almeda, Trans. 1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Macedo de Steffens, D. C. (1956). El proceso intelectual de la elaboración científica según HUS-SERL y un ensayo de ejemplificación. *Revista Económica*. (II) 7-8. Enero-junio, pp. 73-89.

- Maheu, R. (1969). 1970: Año Internacional de la Educación : mensaje del señor René Maheu Director General de la Unesco. *Revista de educación*, 206, pp. 46-47.
- Maturana, H, & Paz, D X. (2006). Desde la matriz biológica del existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. *Revista PRELAC*(2), pp. 30-39.
- Méndez, N J L. (2014). *Informe de Rendición de Cuentas, 2013*. Tuxtla Gutiérrez: Instituto Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez.
- Méndez, R. (1997). *Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.
- Mendoza, F R B (2013). *Culturas rurales juveniles: reconstrucción de identidades de jóvenes estudiantes-migrantes de la colonia Miguel Hidalgo, Jiquipilas, Chiapas*. Tesis de Maestría. UNACH.
- Meza, M. R. (2012). *Proyecto de vida*. Tesis de licenciatura. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Miano, B M. (2001). Género y homosexualidad entre los zapotecos del Istmo de Tehuantepec el caso de los Muxe. En [http://isisweb.com.ar/muxe.htm%5B25/07/14 13:27:00](http://isisweb.com.ar/muxe.htm%5B25/07/14%2013:27:00%5D)] website:
- Millán-Puelles, A. (2012). *El problema del ente ideal; Ontología de la existencia histórica; La claridad en filosofía y otros estudios*: Ediciones Rialp, S.A.
- Miller, F D G. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Sociología*, 17 (49), pp. 231-263.
- Monod, J. (1978). *Azar y necesidad*. Barcelona: Tusquets.
- Montero, A. S. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo. *IDENTIDADES*, 2(3). Diciembre pp.1-25.
- Montes, R. (1995). La guerra en Chiapas es de tinta e internet, *Reforma*.
- Montiel, G. (1975). *Las viejas calles de la antigua Tuxtla Gutiérrez*. Tuxtla Gutiérrez: S/Ed.
- Mora Salas, M, & Oliveira, O. d. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII(79), pp. 267-289.
- Murguialday, C, Pérez de Armiño, K, e Eizagirre, M. (2010). Empoderamiento. In Icaria & Hegoa (Eds.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Universidad del País Vazco/ Hegoa.
- Narro, R J. (2008). *La educación en el desarrollo nacional 2da parte*. Ponencia presentada en el Congreso de Educación en el desarrollo nacional, Guadalajara, Podcast, México: UNAM.
- Núñez N. G (2009), Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-Sida. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, XI(2) pp. 195-197.
- OCDE. (2007). *La Educación Superior y las Regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas*. París: OECD PUBLICATIONS.

- ONU—HABITAT. (2011). *Estado de las Ciudades de México, 2011*. México: ONU-HABITAT.
- Paulín, P. , Horta, J. C., y Siade, P. G. A. (2012). Universidad y tradición: notaciones sobre el contexto referencial de la racionalidad universitaria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México*, LVII (214), pp. 25-53.
- Pinto, G. (2008). *Soy buen tuxtleco*. En http://gloriapinto.com/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=27 [Blog]
- Portillo, S. (2012). *El filósofo-perro frente al sabio Platón. Propuesta de lectura*. Madrid: Errata Naturae.
- Riffo, J.A. (2001). *La teoría psicoprospectiva: hacia una era universal*: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, S. (2012). Las 10 carreras in para el futuro 4/4, *El Economista*. 2 de agosto
- Rosales Ortega, R. (2006). Geografía económica. En A. Lindon (Dir.), & D. Hiernaux (Dir.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 129-146). Barcelona/México: Anthropos/ UAM. Iztapalapa.
- Rose, Arnold M., & Villegas, Oscar Uribe. (1963). La Movilidad Social y los Valores Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 25(3), 971-980. doi: 10.2307/3538570
- Said, E W. (2009). Sobre la universidad. *Crítica y Emancipación*(2), pp. 79-94
- Salazar, N F. (2010). La educación compromete al hombre con los problemas y las necesidades de su tiempo. *Revista de la Universidad Autónoma de Chiapas*, pp. 12-14.
- Sanclemente, V MV. (2008). *Nomadismo escolar en el sistema educacional chileno (2003-2007)*. (Master of Arts in Economics), Georgetown University.
- SCT. (2010). Sistema Nacional E-México. En <http://www.sct.gob.mx/informacion-general/areas-de-la-sct/coordinacion-de-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento/el-sistema-nacional-e-mexico/>
- Secretaría de Educación de Chiapas. (2012). Catálogo de Escuelas, 2010-2011. Secretaría de Educación de Chiapas, Dirección de Planeación Educativa. Tuxtla Gutiérrez: S/E.
- Silas C, J C. (2009). Resiliencia, capital social y educación básica en México. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, pp. 77-97.
- Silas C, J C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, (38). Retrieved from Sinéctica. Revista electrónica de educación website: www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_07
- Solomon, Andrew. (2014). Cómo los peores momentos de nuestra vida nos hacen ser quienes somos [Podcast]. Vancouver: VancouverBC.
- Suárez, C. A. (2001). Sobre la educación precolombina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Enero - diciembre*, pp. 137-156.
- Tünnermann B. C. (2010), La educación permanente y su impacto en la educación superior, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia,

vol. 1, núm.1, pp. 120-133, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion_permanente, [Consulta: fecha de última consulta].

Van Manen, (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Velázco, J. L. (2012). Educación tzeltal tradicional, la llegada del ch'ulel. [Ensayo]. *Devenir*, 21. mayo-septiembre, Año V, pp. 8-14.

Velez Quintero, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), pp. 289-320.

Verdú, V. (2010) *El capitalismo funeral. La crisis o la Tercera Guerra Mundial* [Ebook]. Barcelona: Anagrama.

Wilhelm, R. (1984). *I Ching. El libro de las Mutaciones*. México: Hermes

Zarur Osorio, Antonio E. (2011). El fenómeno gay contemporáneo, de lo moralmente inaceptable, a segmento del mercado. *Gestión y Estrategia* (40), (julio-Diciembre) pp. 51-63.

Zemelman, H. (2012). Memoria, educación y diversidad. Ponencia presentada en *Memoria, educación y diversidad*, Facultad de Ciencias Políticas de la UNACH, Chiapas, México. Transcripción de audio retrieved.

GLOSARIO

SIGLAS UTILIZADAS EN EL DOCUMENTO:

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

AMAI: Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública.

CONAPO: Consejo Nacional de Población

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

EMS: Educación Media Superior.

IES: Institución o Instituciones de Educación Superior.

INAFED: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal

INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

IPN: Instituto Politécnico Nacional

ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México. También conocido como TEC de Monterrey.

HC: *High Context*

LC: *Low Context*

NSE: Nivel Socio Económico, o Niveles Socio Económicos

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

RegiónN: Región definida en el marco de los estados no-mutados.

SE: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas

SEP: Secretaría de Educación Pública

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de Chiapas

UNICACH: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

UPChiapas: Universidad Politécnica de Chiapas.

UPGCH: Universidad Pablo Guardado Chávez

UVM: Universidad del Valle de México

