

“Jóvenes preparatorianos de una zona urbana marginada en el sureste de México: sujetos cognoscentes en busca de una vida buena”

Avance de investigación en curso

GT 22- Sociología de la infancia y juventud

Ponente: Ksenia Sidorova
(Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Resumen:

En esta ponencia presento resultados parciales del estudio enfocado en conocer cómo se construyen los jóvenes preparatorianos de una zona marginada de una ciudad media en el sureste de México en cuanto sujetos cognoscentes, y qué valor atribuyen a los conocimientos adquiridos en y fuera de la escuela en relación con sus proyectos a futuro y su noción de la vida buena. Me propongo a develar los procesos de construcción de un sujeto particular que, en un contexto de “injusticia cognitiva” (De Sousa Santos, 2009), vincula conocimientos de su entorno familiar, la escuela y la iglesia y sueña con una vida mejor, siendo el bienestar del otro es uno de los propósitos de su ser.

Palabras clave: sujeto cognoscente, experiencia social, vida buena

Introducción

En el estudio cuyos resultados parciales presento en esta ponencia, parto de dos premisas centrales. Como primera premisa retomo el planteamiento de De Sousa Santos (2009), según el cual la base de toda injusticia social es la injusticia cognitiva. En una sociedad que promueve el valor del conocimiento científico como “motor” del desarrollo en su versión predominante, y de la escuela como institución clave para la inclusión y el ascenso social, los demás tipos del conocimiento (“popular”/“local”) –que de una manera latente e incesante movilizan la vida cotidiana de los individuos en sus diversos ámbitos–, se sitúan fuera del marco de lo socialmente valorado y deseable.

La segunda premisa atañe a la cualidad de los individuos en cuanto sujetos. Como bien señala Dubet (2011), aunque los individuos nunca son sujetos “reales”, desean tener control sobre su quehacer cotidiano y su destino. Son constructores de sus vidas y sus proyectos, no meras víctimas del orden social imperante. Esta cualidad de sujeto cognoscente –sujeto productor de conocimientos y saberes vistos como herramientas para el logro de aspiraciones y proyectos a futuro–, en el marco de una sociedad desigual y excluyente, es la que exploro en el caso de los jóvenes de una zona marginada de Mérida, Yucatán, quienes han tenido la oportunidad de cursar un bachillerato, pensado desde la universidad para jóvenes “desfavorecidos”.

Conocer a los jóvenes en términos de su experiencia social y los conocimientos y saberes que construyen en distintos ámbitos de la vida –la familia, la iglesia, la escuela, el trabajo, el barrio– en relación con sus proyectos de vida y sus concepciones de la vida buena¹, constituye una forma posible de 1) ampliar nuestra mirada sobre los conocimientos y saberes –de diferente origen– en cuanto herramientas que hacen posible la vida social en los ámbitos cotidianos en los cuales se lleva a cabo la lucha por una vida mejor; 2) conocer qué tipo de sujeto son los jóvenes “desfavorecidos” de un entorno

¹La vida buena es entendida en este estudio como una noción situada del bienestar –de una vida buena, digna y feliz (Krotz, 2003 y 2004)–, creada por los individuos y colectivos sociales concretos, no impuesta “desde arriba” por las instituciones dominantes.

urbano específico; 3) comprender el alcance del proyecto educativo en que participan y vislumbrar las posibilidades para acercarlo aún más a las necesidades y aspiraciones de estos jóvenes.

Escenario de investigación y sujetos de estudio

El escenario del estudio es el “sur profundo” de Mérida –capital de Yucatán–, que en 2011 tenía 830 732 habitantes (INEGI, 2011). La zona sur –y particularmente el extremo sur– de la ciudad es caracterizado por la pobreza y la marginación económica y social, ofrece escasas oportunidades laborales (en cuanto al trabajo formal y decente) y educativas (especialmente a nivel superior), y posee carencias de la infraestructura y los servicios. En este lugar se han asentado migrantes de zonas rurales de Yucatán y Campeche, algunos de ellos de origen maya², así como provenientes de otros estados de México.

Los jóvenes de la zona sur se encuentran en una situación vulnerable: presentan altos índices de deserción escolar y se incorporan a las actividades laborales mal pagadas; suelen ser estereotipados como “maleantes”, “vagos”, etcétera. Para atender a estos jóvenes y promover su desarrollo, la universidad pública local creó en 2009 un proyecto de bachillerato. Los sujetos de estudio son algunos de sus estudiantes quienes al momento de la investigación cursaban el último año y pertenecían a la primera generación. Elegí únicamente a aquellos jóvenes –quince personas (ocho mujeres y siete hombres) de 17 a 24 años– quienes eran habitantes del “sur profundo” de Mérida.

La perspectiva del estudio ha sido hermenéutico-fenomenológica (ver Antikainen y otros, 1996), con pretensión de lograr cierto alcance “etnosociológico” (Bertaux, 1981). Las técnicas de investigación principales fueron: observación (no participante y participante, dependiendo principalmente de la disposición de sujetos de estudio para interactuar e integrarme en sus actividades) y narrativas personales (relatos de vida)³.

Experiencia social en el ámbito de la familia: construcción del sujeto “enlazado”

Algunas pautas de la socialización

La mayoría de los jóvenes provienen de las familias migrantes. Por lo menos uno de sus parientes ha migrado a Mérida del otro estado o del interior de Yucatán, siendo la mayoría migrantes de algún pueblo de Yucatán o Campeche. Catorce jóvenes tenían por lo menos un pariente cercano mayahablante o de origen maya. En busca de una vida mejor, los familiares de los jóvenes llegaron al medio urbano en el cual siguieron reproduciendo ciertas prácticas propias de la vida rural (el cultivo de la tierra y la crianza de animales domésticos); también adoptaron prácticas urbanas, tuvieron que buscar un trabajo urbano o generar autoempleo. Dado sus bajos niveles de escolaridad (primaria o secundaria), han tenido empleos mal pagados, perpetuando así su situación precaria. A éstase suman otros problemas, entre ellos el alcoholismo, la separación y los pleitos familiares.

El origen rural de las familias explica parcialmente la forma en que los jóvenes fueron criados. Reyes Domínguez, al revisar las concepciones de ser niño entre los mayas, señala que los niños

² Alrededor del 30% de la población en Yucatán es mayahablante y son más personas aún quienes reconocen el origen maya. Como resultado del proceso de migración campo-ciudad, Mérida concentra una importante población perteneciente a esta etnia. Retomando las ideas de Ruz, López Santillán señala: “De hecho, Mérida es considerada el ‘bastión’ de los mayahablantes pues es la localidad más poblada por este grupo” (López Santillán, 2006, p 108). Muchas personas mayahablantes viven en el sur de la capital yucateca.

³ Todas las citas de los jóvenes empleadas en esta ponencia provienen de las entrevistas realizadas a ellos entre marzo y junio de 2012.

son vistos como seres que, integrados a las actividades de los adultos, transitan por varias etapas a través de las cuales van disminuyendo su vulnerabilidad y desarrollando paulatinamente su *entendimiento* hasta que (alrededor de los doce años) completan la adquisición de las habilidades y actitudes necesarias para la plena cooperación con su grupo familiar. Desde esta perspectiva, lo que define la vida de los niños no es el juego, ni la ausencia de responsabilidades, sino por el contrario, la progresiva colaboración al trabajo familiar y el gradual desarrollo de obediencia y respeto (Reyes Domínguez, 2012, p. 65).

En esta educación “se prioriza la colaboración sobre los intereses o necesidades individuales. La meta de su formación no es el éxito personal, sino la preparación para el trabajo, el matrimonio, el cumplimiento de responsabilidades con la familia y la conservación del honor de ésta” (Reyes Domínguez, 2012, p. 81).

Ubicamos algunos rasgos de socialización propios de la cultura maya en las narraciones de los jóvenes sobre su niñez. Ha sido común que desde niños hayan tenido responsabilidades del cuidado del hogar, incluyendo la limpieza de la casa, la ayuda para lavar ropa, cuidar a sus hermanos menores, deshierbar, cultivar plantas y cosechar. En algunas familias, los hijos empezaron a ayudar cuando ya eran “más grandes” (adolescentes). La convivencia entre padres e hijos a menudo se desarrollaba mientras los padres realizaban sus labores y los hijos les ayudaban. Dicho esto, tal y como señala Reyes Domínguez (2012), la educación en el ámbito familiar estaba orientada a convertir a los niños en miembros plenos de la familia a través de la participación cada vez más sustantiva (de acuerdo con la edad y el sexo) en la vida cotidiana del hogar junto con otros miembros de la familia. Observando y participando, los niños iban adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades que se esperan de mujeres y hombres capaces de organizar y mantener el hogar. En interacción con otros miembros de la familia aprendían a ser obedientes, responsables y colaboradores.

Otro rasgo de la educación familiar fue la orientación, especialmente por parte de las madres, hacia la “superación”, siendo la educación a niveles medio-superior y superior un camino para “salir adelante” y lograr los sueños. Estos “sueños”, que pueden entenderse como aspiraciones individuales, orientadas hacia el logro de metas propias, en el contexto familiar descrito arriba a menudo emanan del y se proyectan en el grupo familiar: es una forma de individuación que no rompe con el lazo grupal y se aprovecha para aportar a la familia. Esto se observará mejor adelante al discutir el tipo de sujeto que se construye en este ámbito familiar y ubicar los proyectos a futuro que construyen los jóvenes.

Los procesos de interacción subjetivada

Dubet (2011) propone tres tipos de acción que constituyen la experiencia social⁴ a través de la cual se construye el sujeto: integradora, estratégica y de subjetivación. La integración se da en cuanto “el sistema precede al actor” (Dubet, 2011, p. 118), los roles están preestablecidos y asumidos por el sujeto en el proceso de la socialización. En el caso de la acción estratégica, el sujeto maniobra en el marco de un sistema preestablecido para alcanzar sus propios fines, utilizando los medios a su alcance. La subjetivación implica un distanciamiento del sistema preestablecido, que da pie a una relación consciente y dialéctica entre el sujeto y el sistema.

El punto de partida de Dubet es una persona individual, cuya experiencia puede ser analizada en cualquiera de las instituciones en las cuales participa. El análisis de la experiencia vivida en el ámbito familiar por los sujetos del estudio hace necesario realizar ciertos “ajustes” conceptuales a la propuesta

⁴ La noción de experiencia social, según Dubet, hace referencia “a la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (2011, p. 117).

de Dubet. Para ello el planteamiento de Sahlins (2011) es fundamental. En su libro *La ilusión occidental de la naturaleza humana*, observa que el individuo guiado por el interés personal ha sido el punto de partida en la discusión sobre la naturaleza humana en el Occidente. En las sociedades no-occidentales, empero, el individuo es indivisible del otro, existe y está únicamente en relación con el otro y, antes que nada, con el grupo familiar. El autor afirma: “Claramente, en estas sociedades el yo no es sinónimo del individuo delimitado, unitario y autónomo que conocemos: él en particular, como sucede en nuestra teoría social, si no en nuestra práctica de parentesco” (Sahlins, 2011, p. 64). En estas sociedades, en su cosmovisión y en sus acciones, “en las relaciones de parentesco otros se vuelven predicados de la propia existencia, y viceversa” (Sahlins, 2011, p. 65). Sahlins precisa: “Me refiero a la integración de ciertas relaciones, y por lo tanto a la participación de ciertos otros en el propio ser de uno. Y si ‘Yo soy otro’, entonces el otro es también mi propio propósito” (2011, p. 65).

Esta reciprocidad del ser y del hacer son aprendidos por los niños en las familias como las descritas anteriormente, y son las huellas de este individuo “enlazado” –construido en relación a los demás como parte constitutiva de su ser– que encontramos en los jóvenes sujetos del estudio. La construcción del individuo “enlazado” es imposible sin los procesos integradores a través de las estrategias familiares de socialización.

Ahora, recordemos que las familias de los jóvenes se encuentran en un contexto urbano y a menudo sufren procesos de desequilibrio y reajuste. La lucha constante por seguir adelante, así como la participación en diversos ámbitos (la escuela, la iglesia, el trabajo, el barrio), en los cuales interactúan con individuos de diversa procedencia, el consumo de medios de comunicación y el uso de redes sociales, propician condiciones en las cuales se desencadenan procesos de subjetivación. El sistema establecido está puesto en reflexión desde un yo que descubre un mundo de vida que no está delimitado por el grupo familiar y la comunidad más cercana, pero tampoco está desconectado de éstos. Además, en un contexto de lucha por la estabilidad –tanto económica como de las relaciones familiares–, los jóvenes como sujetos “enlazados” reflexionan sobre la necesidad de un cambio al observar los procesos e ideologías que perjudican la armonía familiar (el alcoholismo, las riñas, el machismo, etcétera).

Resumiendo, podemos nombrar este tipo de experiencia familiar como “integración subjetivada”. En este binomio integración y subjetivación no son procesos opuestos, pues el sujeto “enlazado” está constituido a través de la dialéctica integración-subjetivación. Cabe señalar que también se observan algunos casos de jóvenes con una ruptura en el proceso de integración, particularmente, cuando la estructura familiar está incompleta (por ejemplo, en ausencia del padre) o debilitada por los conflictos entre sus miembros. En estos casos, los procesos de subjetivación tienden a manifestarse en oposición a o a través del distanciamiento del orden familiar.

Conocimientos y saberes adquiridos en la familia

Son mayormente conocimientos y saberes –de tipo valorativo y normativo (Hornung, 2006) y saberes hacer– que constituyen a los jóvenes como miembros plenos de la familia; son referentes a los roles que se espera que desempeñen como hombres y mujeres dentro del grupo familiar. Relacionado con éstos, está un conjunto de saberes y conocimientos sobre lo bueno/ correcto y lo malo/ vicioso. Estos conocimientos son reconocidos por los jóvenes como fundamentales para poder desenvolverse en otros ámbitos, incluyendo la escuela, aunque también la rigidez de los roles y su inequidad son cuestionadas.

A partir de la observación de sus parientes y por experiencia propia, los jóvenes –que viven en una situación económicamente precaria– construyen un conjunto de conocimientos útiles para enfrentar problemas. Son capaces de buscar y ofrecer ayuda, colaborar, algunos poseen conocimiento sobre diferentes trabajos y oficios y saben desempeñarlos.

Finalmente, algunos jóvenes tienen conocimientos y saberes factuales (Hornung, 2006) fragmentados propios de la cultura maya: de plantas medicinales, comidas, costumbres, tradiciones, bailes, canciones y leyendas. Ninguno de estos conocimientos, empero, tiene un valor específico en

relación con lo que desean ser. No existe un interés pronunciado por aprender la lengua maya (ninguno de los jóvenes es mayahablante).

Experiencia social en el ámbito escolar: el caso del bachillerato universitario⁵

La propuesta del bachillerato creado para los jóvenes “desfavorecidos” se encuentra en sintonía con el modelo educativo de la universidad pública local que lo funda; entre sus ejes centrales se encuentran la formación integral del alumnado y el enfoque basado en competencias. Este último promueve la construcción del conocimiento aplicativo a situaciones prácticas, incluidos los problemas del mundo real que los jóvenes detecten con el apoyo de sus profesores.

Otro de los objetivos del bachillerato es facilitar el desarrollo comunitario y la constitución de los jóvenes como sus agentes. Se integra al currículo un eje de interacción comunitaria que permite a los jóvenes familiarizarse con el trabajo de diversas organizaciones promotoras del desarrollo, así como diseñar y llevar a cabo sus propios proyectos comunitarios. En ellos emplean conocimientos creados en las aulas para atender los problemas de su propia comunidad.

Los procesos de subjetivación integradora

La vivencia del bachillerato ha sido un verdadero “rito de paso”: gracias a ésta los jóvenes se volvieron más conscientes de las características de su comunidad urbana, así como más autoconscientes, descubriendo cómo son en cuanto personas y miembros activos de su comunidad. Por parte de la universidad hubo un esfuerzo especial por conformar una identidad institucional en los jóvenes quienes, empero, no dejaron de sentirse como diferentes de los estudiantes de otras preparatorias universitarias. La especificidad que destacan está precisamente en la orientación del bachillerato hacia la interacción con la comunidad. Señalan que han desarrollado conocimientos, habilidades y actitudes personales y sociales distintivas, entre ellas una mayor “humildad y humanidad”, según señalaba uno de los jóvenes.⁶ El mismo joven abundaba: “Al principio todos estaban diciendo que era mucho trabajo... Pero yo creo que también estas ganas de salir adelante y de apoyar a los demás motivaron a mis compañeros a que planteáramos ciertos proyectos que ayudaran a ... la mejora de la comunidad”. Podemos ver cómo en el entendimiento del joven “salir adelante” y “ayudar a los demás” no son dos propósitos separados, sino que se entrelazan: el beneficio del otro es uno de los propósitos del ser y al “salir adelante”, uno tiene más posibilidades de ayudar a su comunidad.

Podríamos denominar este tipo de experiencia “subjetivación integradora”. Los jóvenes al descubrir o reforzar en la escuela sus intereses personales y conocerse a sí mismos, aprovecharon los nuevos saberes para vincularse aún más con su comunidad, pensando en la posibilidad de contribuir a ésta a través de proyectos que aprendieron a diseñar y en un futuro como profesionales universitarios comunitarios. De esta manera, no es una subjetivación que desafía los procesos de integración; más bien está entrelazada con un proceso de integración hacia el bachillerato (su visión comunitaria) y hacia su propia comunidad. A su vez, los jóvenes quienes en el ámbito familiar y educativo pasaron por un proceso de integración más laxo o conflictivo, no apoyaron la idea de los proyectos comunitarios, señalando que su contribución a la comunidad será función de su propia voluntad y no la obligación ejercida por parte de las instituciones.

Conocimientos y saberes distintivos

En este bachillerato los jóvenes aprendieron que el conocimiento escolar puede ser cercano y útil a sus familias y su comunidad urbana, por lo cual deben aplicarlo y compartirlo con los demás; con ello se

⁵A continuación abordaré la experiencia de los jóvenes en el bachillerato universitario, pues fue señalada por todos como “diferente”, omitiendo los procesos ocurridos en las etapas anteriores de su experiencia escolar.

⁶ Observemos que precisamente la cooperación y no el éxito personal es considerada, según Sahlins (2011), como la “humanidad” en algunas sociedades “no-occidentales”.

ampliaría el beneficio que de otra manera sería individual. Una joven hablaba así de su aprendizaje de “compartir [los] conocimientos de la manera más práctica”: “Lo aplico aquí en la escuela, cuando hacemos proyectos con los niños, con los papás [...] es como resultado de lo que nosotros hacemos, nuestros conocimientos compartidos a otras personas. Y ver cómo otras personas quedan satisfechas con lo que nosotros hacemos y sí nos agradecen el brindarles conocimientos prácticos”. Para poder aplicar lo aprendido en la práctica, los saberes y conocimientos sobre el proceso de investigación, implementación y evaluación de proyectos sociales fueron centrales. La disposición a ayudar al otro, fomentada en el hogar, también ha sido muy importante.

Otro conjunto de conocimientos valiosos son de tipo “organizativo”: cómo planear y llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Como resultado de la gran carga de tareas, el trabajo comunitario, la participación en proyectos y mucha presión que implicó lo anterior, los jóvenes maduraron como estudiantes, se hicieron más organizados y responsables. La responsabilidad y la disposición a colaborar que ya traían de sus hogares fueron clave para que pudieran culminar la educación a este nivel y en este bachillerato.

Asimismo, es importante destacar el conocimiento que construyeron sobre su propia persona. Gracias a éste, descubrieron sus cualidades, gustos e intereses, formularon mejor sus proyectos a futuro, se volvieron más seguros, perdieron el miedo de hablar en público.

Por otro lado, encontramos algunos conocimientos y saberes que, según los jóvenes, les faltó adquirir. Algunos opinan que les faltó adquirir más y más sólidos conocimientos de matemáticas, física, química, entre otras asignaturas.

Se observa también que los jóvenes no relacionan los saberes propios de la cultura de sus abuelos y padres con el entorno de la escuela, pues en ésta esperan aprender el conocimiento científico⁷. Algunos maestros, empero, ubicaban en el caso de algunos jóvenes saberes específicos de la fauna y la flora local, las tradiciones, así como la facilidad para avanzar en el aprendizaje de la lengua maya (ofrecida como materia optativa). El papel “complementario” y cierto valor “folklórico” que parecen poseer estos conocimientos, no contemplados más centralmente en el plan de estudios, coinciden con la tendencia dominante en la sociedad más amplia, en la cual el valor de saberes populares se reconoce discursivamente, sin embargo, en la práctica de los proyectos de desarrollo y la educación formal su presencia es limitada. A su vez, la colaboración, la reciprocidad y la experiencia del trabajo comunitario están ausentes como elementos a ser evaluados en el proceso de selección a la universidad.

La complementariedad de lo aprendido en diversos ámbitos

Además de los ámbitos de la escuela y la familia, los jóvenes van formándose en la iglesia, en el trabajo y en el barrio. En esta ponencia no abordaré estos ámbitos. Tal sólo destacaré la presencia de la religión como orientadora del sentido de la vida de algunos jóvenes, muy estrechamente ligada a la familia, pues la religión suele incorporarse como una práctica compartida por varios familiares. Es común que la formación familiar se complementa con la religiosa. Gracias a la última, los jóvenes se mantienen en el “camino del bien” y refuerzan valores adquiridos en la familia (el respeto, la colaboración, la ayuda mutua y el valor mismo de la familia).

Así, se observa cierta complementariedad de los conocimientos que se adquieren en los tres ámbitos: la religión, la familia y el bachillerato universitario. Los tres favorecen la formación de personas colaborativas, conscientes socialmente, deseosas a ayudar al prójimo. En estos ámbitos se desarrolla una peculiar dialéctica entre los procesos de integración y subjetivación, a través de los cuales los jóvenes desarrollan una ética de acción recíproca que los distingue como un grupo de jóvenes urbanos particular y que se percibe en sus proyectos de vida y sus concepciones de la vida buena.

⁷ De allí también cierta resistencia inicial a los proyectos comunitarios, pues los jóvenes suelen asociar la escuela con materias de las áreas básicas, sin vínculo con la vida en la comunidad.

Proyecto a futuro como estrategia para alcanzar una vida buena: entre el yo y el otro

D'Angelo Hernández (2000) menciona algunas de las dimensiones del proyecto de vida: profesional-laboral, sentimental-amorosa, socio-política y cultural-recreativa. Todos los jóvenes tienen aspiraciones profesionales que a menudo tienen una proyección comunitaria. De esta manera, en el caso de estos sujetos "enlazados", lo profesional y lo socio-político suelen representar dos ámbitos interrelacionados. Algunas profesiones son pensadas por los jóvenes explícitamente como estrategia para el beneficio familiar; la comunidad urbana en la que viven o la gente necesitada en general son consideradas también como beneficiarias de su futura labor profesional. Entre los ejemplos de lo anterior están: ser psicóloga comunitaria, ser médico para trabajar en un hospital público, cuyos pacientes son de bajos recursos económicos, ser abogada y crear una asociación para ayudar a las personas en la calle, ser promotor del turismo alternativo (ecológico y comunitario).

Otra de las formas de ayudar a la comunidad, que contemplan más específicamente a los jóvenes, es a través de la religión. Algunos proyectos vinculan dos esferas: secular y religiosa, pues estas jóvenes desean formarse como ministras o pastoras (dependiendo de la religión que practiquen). Como profesionales universitarias y personas con una educación religiosa podrán emprender acciones más integrales que ayuden a la comunidad urbana con mucha presencia religiosa y ser ejemplo para aquellas personas que quieren superarse.

Cabe mencionar que sólo dos jóvenes hablaron del deseo de ser "exitosos". Si bien para todos estudiar la carrera es una aspiración personal, una de las razones para estudiar y ejercer la profesión suele obedecer a la reflexión sobre su utilidad en la vida, misma que en el sujeto "enlazado" es una vida compartida física- y simbólicamente con los otros.

La dimensión sentimental-amorosa se refiere, en el caso de estos jóvenes, primeramente a su familia de origen; en algunos casos los jóvenes hablan de tener pareja, casarse, tener hijos, o bien no parecen tener planes definidos al respecto. La familia de origen es la que apoyarán, a la que regresarán, o bien a la que añorarán. Su mención es generalizada, salvo raros casos de jóvenes quienes tuvieron experiencias conflictivas y ahora prefieren seguir el camino solos.

Finalmente, la dimensión cultural-recreativa se encuentra menos presente en los proyectos de estos jóvenes. El deseo compartido por varios es viajar. Los jóvenes sienten la curiosidad por salir de los límites de su comunidad y conocer desde su propio estado (Yucatán) hasta los países lejanos de Asia y Europa. La intención común, empero, no es irse, sino conocer, aprender y volver.

Los proyectos de vida y su anclaje en la familia y la comunidad se relacionan con la noción de la vida buena. En el centro de ésta encontramos a la familia. Vivir bien es tener la unión y la armonía familiar, así como suficientes recursos para sobrevivir. Los jóvenes insisten que no quieren tener pocos recursos ni tampoco muchos, puesto que tanto la carencia como el exceso generan desequilibrios dentro y fuera del ámbito familiar. Dentro de la familia, él ávaro puede olvidar ser recíproco y colaborativo, según una joven: "olvidar lo que es verdaderamente importante". Asimismo, perjudicará a otros fuera de la familia, pues excesiva riqueza y la avaricia causan la desigualdad.

También encontramos una dimensión propiamente subjetiva de la vida buena (Hornung, 2006). Estar tranquilo y en paz consigo mismo, no sentirse presionado o estresado, poder controlar los problemas, tener amor, estar satisfecho con lo que uno hace y tiene, son elementos importantes de ésta. Parte de la satisfacción se logrará al tener la carrera y el trabajo que a uno le gusta. Con éstos los jóvenes buscarán "beneficio para todos, no solo beneficio propio".

Como sujetos cognoscentes, los jóvenes mencionaban una serie de conocimientos, saberes y otros aprendizajes que necesitarán para lograr una vida buena. Entre ellos se encuentran conocimientos que les proporcionará la carrera universitaria, incluyendo los conocimientos "duros" (de matemática, física, química) y de investigación; conocimientos y saberes religiosos (en el caso de varias jóvenes); sabiduría entendida como "saber aplicar los conocimientos" o bien "saber dar buen uso" a los conocimientos que ya se tienen; la resiliencia o el saber cómo controlar y manejar los problemas; la

experiencia de la vida, incluyendo la vivencia de experiencias más fuertes para ponerse en zapatos de otros con tal de comprenderlos mejor, así como para poder autocontrolarse; mayor conocimiento del funcionamiento del sistema político y, particularmente, del gobierno para poder incidir en la sociedad, saber cómo asociarse, constituir una organización que beneficie a las personas. Solo una joven mencionó que necesitaba conocer la lengua maya.

Finalmente, como señalaba uno de los jóvenes, “es una condición humana el no estar seguro de saberlo todo”. Por ello los jóvenes se empeñarán por seguir aprendiendo para poder lograr una vida buena para el beneficio propio y el beneficio de otros.

Conclusiones preliminares

En este estudio encuentro un sujeto particular que denomino sujeto “enlazado”; la experiencia a través de la cual se construye posee una dimensión comunitaria fundamental. Lo anterior coincide con lo señalado por Sahlins quien afirma que en algunas culturas la experiencia no es “una función exclusivamente individual. En la forma y en la medida en que las personas se pertenecen unas a las otras, deben compartir experiencias. No en el nivel de la sensación, por supuesto, sino en el nivel del significado: de qué es lo que sucede, lo cual es la cualidad comunicable máxima de la experiencia” (Sahlins, 2011, p. 66).

La dialéctica individuo-colectividad (subjetivación-intergación) es constitutiva de este sujeto. Nuevamente coincido con Sahlins quien afirma que “Para la mayor parte de la humanidad el interés personal tal como lo conocemos es antinatural en el sentido normativo: se considera locura, brujería o base para el ostracismo, la ejecución o, como mínimo, la terapia. Más que expresar una naturaleza humana persocial, esa avaricia suele verse como una pérdida de humanidad. Deja en suspenso las relaciones mutuas del ser que definen una existencia humana” (Sahlins, 2011, p.67).

Los sujetos de estudio piensan su contribución al grupo principalmente desde la carrera universitaria. Si bien aspiran a convertirse en profesionales comunitarios, en sus proyectos a futuro los conocimientos de su cultura de origen poseen un papel marginal. Se reproduce así el esquema dominante en el cual el conocimiento científico se erige sobre los saberes populares. Éstos deben ser revalorizados y visualizados en el plan de estudio del bachillerato que cursaron los jóvenes, pues constituyen parte importante de la vida de la comunidad que pretende “desarrollar”. Asimismo, es necesario entender la vinculación de los jóvenes con su comunidad, la cual es uno de los escenarios donde planean desenvolverse en el futuro. El empleo para los jóvenes con educación universitaria es casi inexistente en su zona urbana y es preciso planear estrategias para generarlo. Finalmente, los conocimientos y habilidades distintivos, desarrollados por los jóvenes en el bachillerato, particularmente en el ámbito de interacción comunitaria, deberían ser considerados como posibles criterios adicionales de la selección a la universidad. Al ser invisibilizados, no permiten a los jóvenes mostrar las ventajas que poseen como sujetos “enlazados”, interesados en el beneficio no meramente propio, sino también necesariamente comunal.

Referencias bibliográficas

- Antikainen, A., Houtsonen J., Kauppila J y Huotelin H. (1996). *Living in a Learning Society. Life Histories, Identities and Education*. London: Falmer Press.
- Bertaux, D. (1981). From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice, in Bertaux D. (ed.), *Biography and Society*. Beverly Hills: Sage Publications.
- D’Angelo Hernández, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17 (3) 270-275.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Hornung, B. R. (2006). Happiness and the pursuit of happiness: a sociocybernetic approach. *Kybernetes: The International Journal of Systems & Cybernetics*, 35(3/4), 323-346.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2011). XIII Censo de Población y Vivienda 2010. México: INEGI. Recuperado en enero de 2013 de <http://www.inegi.org.mx>
- Krotz, E. (2004). Diálogos interculturales en la Península de Yucatán: perspectivas para las relaciones entre la sociedad maya y la no maya. *Temas Antropológicos*, 26 (1-2), 22-54.
- Krotz, E. (2003). El multiverso cultural como laboratorio de vida feliz. *Alteridades*, 13 (25), 35-44.
- López Santillán, R. (2006). Pasado rural y pobre, presente de clase media urbana. Trayectorias de ascenso social entre mayas yucatecos residentes en Mérida. *Península*, I (2), 107-128.
- Reyes Domínguez, M. de G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: Fondo de Cultura Económica.