

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 096 CDMX NORTE



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad

Factores inmersos en la permanencia y/o deserción escolar de indígenas en contextos urbanos. El caso de adolescentes purépechas que habitan en la Alcaldía de Iztapalapa.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A

JORGE ARTURO VÁZQUEZ RICO

ASESOR: MTRO. ROLANDO SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2021.

AGRADECIMIENTOS

Al concluir con la realización de este proyecto, agradezco a Dios principalmente por todas las bendiciones que ha permitido en mi vida, también a mi madre Margarita, mi padre Gerardo†, mis hermanas Yolanda, Carmen y Olga, a mis hermanos Luis y Gerardo, por su paciencia y apoyo.

Agradezco a mi asesor de tesis el Mtro. Rolando Sánchez G. por la orientación, el apoyo y acompañamiento que me otorgó durante todo este tiempo para lograr avanzar y llegar a buen término con este trabajo de tesis.

También, agradezco a los y las adolescentes purépechas, así como a sus padres de familia que fueron entrevistados, ya que su participación fue muy valiosa y significativa.

Finalmente, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme ser parte de su alumnado, desde la licenciatura y ahora concluir la maestría, porque me ha dado herramientas para mejorar en mi formación profesional.

CONTENIDO

Resumen.....	6
Introducción	7
Capítulo I. Planteamiento de la Investigación	13
1.1 Planteamiento del Problema	13
1.2 Justificación.....	18
1.3 Preguntas de Investigación.....	20
1.3.1 Preguntas Generales.....	20
1.3.2 Preguntas Específicas.....	20
1.4 Objetivo General	21
1.4.1 Objetivos Específicos	21
1.5 Supuesto Preliminar	22
1.6 Investigaciones Sobre Permanencia y Deserción Escolar de Indígenas en Contextos Urbanos	22
Capítulo II. Mirada de una Educación Fragmentada: la Educación Indígena en México y la Educación Intercultural, Realidades Diversas.....	42
2.1 La Educación Indígena en México: Antecedentes de una Educación Intercultural	42
2.2 Educación Intercultural en México: Construcción de Políticas Educativas y su Implementación.....	47
2.3 La Producción y Reproducción Educativa en Contextos Multiculturales de la Ciudad de México: Respuestas de Atención para Población Originaria	63
Capítulo III. Trayectos Escolares, Permanencia y Deserción: Construcciones Enraizadas a un Origen Social.....	71
3.1 Caminos Fragmentados en una Historia Condicionada.....	71
3.2 Capital Cultural.....	75
3.3 El Habitus	79
3.4 Resistir Permaneciendo o Abandonar en la Confrontación: Dos Caminos que Oferta Nuestro Sistema Educativo	80
Capítulo IV. El Aparato Metodológico.....	86
4.1 Al Encuentro con el Otro: la Metodología de la Investigación.....	86
4.2 Perspectiva de Investigación Cualitativa	88
4.3 La acción Metodológica. El Método Cualitativo desde un Corte Etnográfico	90
4.3.1 Los Informantes Clave.....	92

4.3.2 Contexto de la Investigación y Trabajo de Campo	93
4.4 Técnicas de Recolección de Datos.....	96
4.4.1 El Método Biográfico como Instrumento para el Reconocimiento de las Trayectorias Escolares	96
4.4.2 La Entrevista a Profundidad	98
4.4.3 El Guión de Entrevista.....	100
4.4.4 La Observación	102
4.5 Plan de Análisis.....	103
4.5.1 Ejes Temáticos, Categorías y Códigos	106
4.6 Contextualización	109
Capítulo V. Hallazgo en Torno a los Factores que Condicionan la Permanencia y/o Deserción Escolar de los Adolescentes Hablantes de Lengua Indígena Purépecha en la CDMX.....	119
5.1 Análisis e Interpretación de Resultados	119
5.2 Eje Temático: Caracterización del Adolescente Purépecha.....	120
5.2.1 Autoadscripción.....	120
5.2.2 Lugar de origen.....	121
5.2.3 Lengua Materna	122
5.3 Eje Temático: Referentes Comunitarios Culturales.....	128
5.3.1 El Trabajo-Oficio	128
5.3.2 La Fiesta	143
5.3.3 El Casamiento – Juntarse siendo menor de edad	158
5.3.4 La Lengua Materna	175
5.3.4.1 Proceso de aprendizaje.	175
5.3.4.2 Procesos de clima de aula, discriminación o aceptación con base al uso de la lengua purépecha.	181
5.3.4.3 Los procesos de reconocimiento, valoración y ocultación de la lengua materna en los ámbitos escolares.	191
5.4 Eje temático: la familia	207
5.4.1 Nivel de estudios familia	207
5.4.2 Valoración de los estudios por parte de la familia	210
5.4.3 Apoyos ofertados por la familia en los procesos escolares	225
5.4.4 Apoyos económicos ofertados por los padres en los procesos escolares	234
5.5 Eje temático: personal.....	244

5.5.1 Valoración y expectativas sobre los estudios escolares	244
5.5.2 Desempeño escolar	262
5.5.2.1 Aprendizaje.....	262
5.5.2.2 Participación.....	270
5.5.2.3 Rendimiento académico.....	275
5.5.3 Responsabilidades escolares.....	280
5.5.4 Situación de extraedad	283
5.5.5 Socialización con pares en contextos extraescolares	286
5.6 Eje temático: Escolar	297
5.6.1 Práctica pedagógica.....	298
5.6.2 Interacción docente-alumno/a.....	312
5.6.3 Interacción entre pares.....	323
5.6.4 Apoyos de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)	331
5.6.5 Procesos de adaptación	336
Capítulo VI. Resultados por Caso	342
Conclusiones.....	359
Bibliografía Básica	376
Bibliografía Complementaria.....	380
Hemerografía Básica	382
Hemerografía Complementaria.....	385
ANEXOS	390
Anexo 1. Guión de entrevista adolescentes purépechas.....	391
Anexo 2. Guión de entrevista para padres de los adolescentes purépechas.....	393
Anexo 3. Guión de entrevista para docentes.....	395

Resumen

La presente investigación cuyo objetivo es identificar los factores que inciden en la permanencia o deserción escolar de adolescentes purépechas que habitan en la Alcaldía de Iztapalapa, muestra a través de las narrativas de éstos, sus familias y docentes, las formas en que han construido su andar por la escuela, es decir, la conformación de su trayecto educativo, lo que permite ahondar en sus historias de vida escolar y ello a su vez, explorar elementos importantes que dan cuenta de los factores que inciden en su permanencia o deserción.

Así, desde una perspectiva sociológica planteada por Bourdieu se pone de manifiesto que el habitus y el capital cultural ejercen una gran influencia en la toma de decisión para abandonar los estudios, ya que depositan en sus prácticas culturales una especie de necesidad radical que los dispone a dar continuidad a los dispositivos culturales, emblemas que han configurado y estructurado sus formas de vida. En el caso de dos adolescentes que permanecen han adoptado una disposición para modificar su habitus de origen, apropiándose de elementos ciudadanos y escolares que les permiten ampliar su panorama cultural y priorizar de cierta forma la escuela sin eliminar por completo los elementos de su cultura, como lo es el uso de su lengua materna.

De esta forma, bajo una metodología cualitativa, empleando el método biográfico-narrativo es como se logra dilucidar y comprender los aspectos que conllevan al ejercicio de continuar o desertar en sus estudios de nivel de secundaria. La escuela cobra diferentes simbolismos de utilidad, pero en la mayoría de los adolescentes purépechas entrevistados tiene un valor de menor importancia que el ejercer sus prácticas de su comunidad de origen, ya sea de manera consciente o inconsciente, los conocimientos básicos que oferta la escuela en su mayoría resultan una herramienta para la manutención del oficio de su pueblo de origen, el ser carpintero.

Palabras clave: permanencia escolar, deserción escolar, habitus y capital cultural.

Introducción

Una de las problemáticas que cursa el Sistema Educativo Mexicano tiene que ver con la capacidad para lograr trayectorias escolares continuas y la retención de estudiantes, es decir, en la permanencia y culminación de estudios que se han colocado como obligatorios, la cual puede determinar en cierto sentido la calidad con la que se oferta. En este sentido, la deserción escolar ha sido y es un tema de importancia, el cual a pesar de las acciones de intervención implementadas tanto desde la política educativa regida por un discurso oficial, hasta por las prácticas reales que se ponen en juego en los contextos escolares, continua su manifestación, las estadísticas muestran que la deserción escolar es un fenómeno que recae principalmente en sectores más desfavorecidos, población que históricamente ha sido relegada, excluida, vulnerada por estructuras sociopolíticas, económicas e ideológicas, entre esta población se sitúa la indígena.

En México, la educación manifiesta una gama de cambios simbólicos, estructurales, políticos que confrontan con las realidades que alberga el país, en un sentido de análisis, las posturas ideológicas que lo han constituido históricamente, han colocado en desventaja a la población indígena, no solo en su capacidad de oferta educativa, sino al relegar a un segundo término las singularidades y necesidades que como colectivo e individualidad requieren, es decir, conocer en un sentido profundo al otro.

Desde esta postura, la educación desde sus inicios ha soslayado en forzar al indígena a la homogenización, procesos de aculturación, asimilación, unificación, buscando diluir al indígena como en épocas de la colonia. Aunque en la actualidad surgen políticas educativas tendientes a mitigar y restituir los caminos por los cuales se han ofertado los procesos educativos a población originaria, el proceso se vuelve complejo, ya que la escuela es un espacio que se construye y donde converge la diversidad, sobre todo en contextos escolares ciudadanos, donde finalmente, la población mayoritaria tiende al dominio.

Ahora bien, si hablamos de la composición diversa de alumnos que habitan en los centros escolares ciudadanos, se observa una multiculturalidad, resultado del fenómeno migratorio, el cual puede acrecentar la problemática de la deserción escolar de población indígena, al situar al alumnado en una posición menos ventajosa, donde está en todo momento latente la posibilidad de una deserción temprana de los estudios, tal es el caso de la población que se estudia en este trabajo de investigación.

Dado lo anterior, el investigador ha incursionado en la problemática a partir de la práctica docente, puntualmente, con adolescentes hablantes de la lengua indígena purépecha inscritos en el nivel de secundaria, cuyo fenómeno resulta observable, reiterativo, cobrando relevancia desde el momento en que no pasa inadvertido en este trabajo, los resultados académicos, las inasistencia y la deserción escolar de los adolescentes purépechas era una situación que no se lograba comprender desde los contextos escolares. Los comentarios del colegiado culpan a las familias y su condición indígena, pensamientos y formas de estructura cuyo fundamento se encuentra en respuestas que se han buscado bajo una mirada restringida por un sistema de valores y creencias que normalizan el fenómeno, e inhabilita a la escuela para su retención.

Así, bajo un panorama lleno de vicisitudes en el transitar por la escuela de estos adolescentes surge el planteamiento de las siguientes interrogantes:

¿A qué se debe la deserción y/o permanencia escolar de adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha?

¿Cuáles son y en qué consisten las necesidades educativas de éstos adolescentes, en función de la comunidad de origen y su pertenencia, manifiestas a través de sus trayectorias de escolarización?

¿Hasta qué punto la educación que se les oferta en las escuelas donde asistieron o asisten estos estudiantes responden a sus peculiares necesidades educativas como purépechas, o por el contrario, los perjudican y excluyen a manera de desalentarlos para que deserten de la escuela secundaria?

¿De qué manera estos adolescentes asumen y viven el ejercicio de su educación constituida desde su capital cultural, y cuál es el papel que otorgan a los procesos escolares en relación al balance de la continuidad educativa y la responsabilidad de mantener su cultura y lengua como principal elemento que constituye su identidad?

Con base en las interrogantes se adopta una metodología cualitativa para analizar las trayectorias escolares de los adolescentes purépechas, donde a partir de entrevistas a profundidad se dé respuesta a lo planteado. Así mismo, se recuperan conceptos teóricos, como: capital cultural, cultura y habitus, referentes importantes para comprender las dinámicas en que surgen y desarrollan los procesos de escolarización, la permanencia y deserción escolar.

La investigación evidencia que los adolescentes purépechas en la CDMX al estar dentro de espacios escolares urbanos experimentan un sinfín de avatares que confrontan su realidad social, comunal e individual al situarse en realidades ajenas que no solo limitan y restringen sus estructuras simbólicas que han heredado y construido de su comunidad de origen, es decir, su habitus y capital cultural, como lo conceptualiza Bourdieu (1997), sino además, esas realidades se minimizan, se desconocen, por tanto, no se comprenden y se eliminan otras posibilidades de ser, hacer y sentir de éstos alumnos.

El contraste que guardan estas realidades entre lo comunal y lo occidental dentro de los espacios sociales y escolares percibidos desde un imaginario social impregnado de prejuicio e inferioridad, cierra las fronteras de la convivencia, el reconocimiento del otro y las diferencias. Estas fronteras entre el deber ser y hacer institucionalizado desde el contexto escolar choca con el deber ser y hacer del contexto socio-familiar de estos adolescentes, lo cual se torna un elemento clave que conduce a una educación poco idónea para fortalecer los espacios de aprendizaje e incluso puede colocar al alumnado en una situación de rezago, ausentismo y abandono escolar.

Ahora bien, el presente trabajo se estructura en VI capítulos. Los primeros cuatro presentan el sustento teórico de trabajo y los restantes muestran el trabajo empírico, así como su análisis, donde se busco dar respuesta a las interrogantes que son el pilar de este trabajo.

El capítulo I, se incorpora por el planteamiento del problema, donde se cuestiona sobre las circunstancias que mantienen la permanencia y deserción escolar de los adolescentes purépechas en contextos urbanos; se plantean las preguntas de investigación, los objetivos direccionados al reconocimiento y análisis de los condicionantes presentes en el fenómeno en cuestión; así como el supuesto hipotético. En el último apartado se presenta un conjunto de investigaciones y principales hallazgos en torno a la permanencia y deserción escolar de indígenas que habitan en las ciudades, donde sobresale un conjunto de factores que restringen una educación equitativa, además de condiciones de desigualdad, excluyentes y discriminatorias.

En el capítulo II, se exponen los diferentes modelos educativos que se han ofertado a la población originaria en México a lo largo de la historia, hasta llegar a las políticas educativas actuales enmarcadas bajo un enfoque intercultural. Se aborda la conceptualización de la interculturalidad. Finalmente, se cuestiona la relevancia y pertinencia de las respuestas educativas que oferta y obliga el Sistema Educativo Nacional a ser recibida por los indígenas en contextos urbanos, poniendo sobre la mesa la importancia de recuperar los aspectos culturales de las comunidades, no solo como una forma de comprender los resultados educativos de estos alumnos indígenas, sino de restituir al otro a partir del reconocimiento de la diferencia y ofertar una atención educativa con pertinencia cultural.

En el capítulo III, se presentan los referentes teóricos, como son: capital cultural y habitus, elementos esenciales que apoyan en la explicación y análisis de la información recuperada durante el trabajo empírico y su relación con el fenómeno planteado. Además, se explica el papel que juegan estos referentes en la permanencia y/ o deserción escolar de los adolescentes purépechas.

El capítulo IV, está construido por las estrategias metodológicas que se emplearon en el trabajo empírico. Se retoma una metodología cualitativa desde un corte etnográfico, lo que permitió estudiar a los adolescentes desde su contexto social y cultural real. Como instrumentos para la recolección de datos se emplea la entrevista a profundidad, complementándose con el método biográfico narrativo que facilitó la reconstrucción de la historia escolar, que conlleva sucesos, experiencias, vivencias en el transitar por la escuela. Lo anterior fue de gran relevancia porque se parte de las vivencias de los principales protagonistas, complementándose con la realidad de los actores más cercanos: los padres de familia y docentes. Se incorpora el proceso para introducirse al trabajo de campo por el investigador y las implicaciones que conlleva el acercamiento a los espacios comunitarios situados en los contextos urbanos. Posteriormente, se presenta el plan de análisis para las entrevistas que incluye el proceso y el planteamiento de los ejes temáticos en que se desarrollo dicho análisis. Finalmente, se incluye la contextualización de los escenarios, se considera la incorporación de elementos que los caracteriza, como: edad, género, lengua, lugar de origen, aspectos familiares, proceso de migración y desplazamiento.

En el capítulo V, en primer lugar se expone el trabajo empírico realizando una descripción, análisis e interpretación de los resultados encontrados, los cuales mantienen un orden basado en los ejes temáticos y sus categorías que finalmente conforman los factores que intervienen en la permanencia y deserción escolar. En un segundo apartado, se plantean los resultados agrupando los principales factores identificados respecto a la permanencia y/o deserción escolar, incluyendo la descripción de los resultados.

En el capítulo VI, a partir del análisis e interpretación de los datos se exponen los resultados obtenidos, enfatizando cada caso de adolescente que formó parte de esta investigación.

Por último, se presenta la conclusión donde se responde a las preguntas de investigación y se exponen los factores encontrados que intervienen en los fenómenos estudiados, en este apartado se aporta un conjunto de sugerencias y

propuestas emitidas por los adolescentes purépechas y docentes de secundaria para aminorar la deserción escolar de adolescentes purépechas que viven en su asentamiento.

Capítulo I. Planteamiento de la Investigación

1.1 Planteamiento del Problema

En México, los datos con relación a la educación indígena revelan una historia donde ha imperado la desigualdad, la discriminación y exclusión; la inequidad ha sido un rasgo característico de la atención educativa para los pueblos originarios (Mendoza, 2017).

Desde los inicios en que se merma una educación para el indígena se reconoce un afán por homogenizar y occidentalizar, la inequidad aún es más evidente cuando se analiza la historia de colonización, donde existe un proceso forzado de aculturación que implicó la imposición de ideas, creencias, sistemas normativos, formas de educación y vida, con la intención de generar cambios sustantivos, buscando su invisibilización y desaparición (Korsbaek y Samano, 2007; Ornelas, 1995; Balhen, 1995). De tal forma, la educación dirigida a población originaria ha sido instrumento de dominio y contención, a veces tan sutil que pasa desapercibido. La educación hacia los indígenas antecede a un proceso histórico hegemónico donde la clase dominante se niega a hacer justicia social a dicha población.

Hoy en día, se han generado avances en materia de derechos lingüísticos, cívicos y educativos para los pueblos originarios, donde en el discurso de las políticas se han introducido términos como inclusión, equidad e interculturalidad. Sin embargo, en el ámbito educativo continúa una brecha importante en materia de acceso, permanencia y aprendizaje en la escuela, lo cual contradice una atención educativa pertinente bajo el principio de equidad tanto en el contexto rural como en el urbano debido al fenómeno de la migración. Los factores o indicadores de desarrollo educativo que se han identificado como áreas de oportunidad y mejora educativa corresponden a: los materiales educativos, la formación docente, la infraestructura y el equipamiento, la gestión escolar y la participación comunitaria (Mendoza, 2017), lo anterior propio a indicadores del Sistema Educativo Nacional,

pero surgen otros factores en torno a las interacciones en los contextos escolar y áulico, así como factores socio-culturales y familiares. Ante ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) expresa la urgencia de proporcionar educación de calidad a la población indígena de zonas urbanas (2018, 27 de febrero), puesto que el 44% de los niños indígenas viven en localidades urbanas o semi-urbana.

En la Ciudad de México existe población originaria que tiene un asentamiento histórico regional como son los nahuas, sin embargo, el fenómeno social migratorio ha generado que diversos grupos indígenas pertenecientes a otras entidades federativas arriben a la ciudad. A partir de dicho fenómeno se ha identificado su presencia en los contextos escolares de nivel básico, de acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2015) se reportó que 43,767 indígenas de 6 a 14 años asisten a la escuela en la Ciudad de México.

Ahora bien, en la mayoría de las escuelas con población indígena no se consideran las particularidades de éstos en los procesos educativos de escolarización, se mantiene una postura que busca la homogeneidad, generando una exclusión educativa que perpetúa procesos discriminatorios, limitan la adquisición de contenidos relevantes e influyen en las trayectorias escolares (Martínez, de la Peña, Saldívar y Durín, 2006).

En este sentido, cobra relevancia manifestar la existencia de un choque socio-cultural en los procesos educativos donde se ven inmersos aspectos pedagógicos, culturales, lingüísticos, económicos, de socialización, organización, así como en las formas de concebir y valorar los procesos de escolarización. Aún, si alumnos indígenas migrantes muestran algunas características comunes a los no indígenas por procesos de aculturación (entendida como la incorporación de algunos elementos urbanos como la vestimenta) el no reconocimiento de la existencia en los capitales culturales y sociales en los alumnos puede tener repercusiones importantes en las trayectorias escolares (Bourdieu, 1987b, 1997). Aunado a lo

anterior, el INEE¹ (2018) expone que el aspecto que menos atienden los docentes es conocer la cultura de sus estudiantes.

En México, a partir de la incorporación de población indígena a escuelas en contexto urbano se han generado varias investigaciones que han puesto su atención a éste grupo de estudiantes en el ámbito escolar, las cuales giran en torno a los procesos escolares (principalmente, acceso, permanencia y egreso escolar) (Galeana, 2014; Czarny, 2007; Carnoy et al, 2002; Chávez, 2007; Santana, 2014; Flores, 2015; Carmona, 2010, Czarny, 2006; Bertely, 2008; Durin, 2005; Martínez Casas y Rojas, 2006; Taracena y Bertely, 1997; Schmelkes, 2018; Martínez y de la Peña, 2004); educación intercultural (Barriga, 2008; Rebolledo, 2017; Cabrera, 2017; Raesfeld, 2009, Hernández, 2009; Franco, 2016); ausentismo y deserción escolar (Soto, 2015; Galeana, 1997, 2014, 2016; Antonio, 2013, Vega, 2007; Meneses, 2011); discriminación y bilingüismo (Rebolledo, 2007; Plancarte, 2014; Hernández y Maya 2016; Arnaut, 1995; Castro y Santos, 2011; Antonio, 2013; Hecht, 2013); trayectorias de escolarización (Castro y Santos, 2011; Antonio, 2013; Santana, 2014; Flores, 2015; Hecht, 2016; Hernández, 2013; Czarny, 2010, 2012, 2016; ANUIES, 2006; Casillas, Badillo y Ortiz, 2012; Ortiz, 2009; Solís y Blanco, 2014; Chávez, 2008; Bermudez, 2017). Las investigaciones se realizaron principalmente en ciudades de las entidades federativas: Guadalajara, Monterrey, Puebla, Ciudad de México y Veracruz, de las cuales corresponden principalmente al nivel de primaria y superior.

Sobre las trayectorias, existe un mayor número de investigaciones en el nivel superior a partir de la creación de las universidades interculturales en 2003 y la puesta en marcha del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas e Instituciones de Educación Superior (PAEEIES) de la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a inicios del 2001, sin embargo en los niveles inferiores son casi nulas las investigaciones referentes a las trayectorias de escolarización.

¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

En este sentido, los aportes realizados han permitido un avance en el conocimiento sobre algunas dinámicas, problemáticas y necesidades que surgen en los contextos escolares urbanos, pero aún es un área que debe seguirse profundizando tanto en su estudio como en su práctica ya que aún existen obstáculos que impactan en las trayectorias escolares y continúa el fenómeno del abandono escolar, sobre todo en el nivel de secundaria y medio superior. El INEE (2014) reporta la existencia de un gran porcentaje de alumnos indígenas que no asisten a la escuela, presentan ausentismo y deserción escolar, obtienen bajos resultados educativos, existen conductas de segregación y exclusión en ésta población, así como, limitadas participaciones de sus comunidades de pertenencia con la escuela.

En la experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar en una secundaria general con alumnado indígena purépecha. Por entrevistas informales con personal docente y Trabajo Social se recupera información sobre la situación de deserción escolar frecuente en estos adolescentes desde varios años atrás, siendo común que no culminen su trayecto formativo de secundaria. En el ciclo escolar 2016-2017 un alumno purépecha obtuvo su certificado de secundaria, de ello la Trabajadora Social expresó que desde hace siete años que trabaja en esa secundaria en el turno vespertino, es la primera vez que un alumno purépecha logra concluir y obtener su certificado de secundaria. Al alumno se le apoyó y orientó para realizar el concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), sin embargo, por la puntuación que obtuvo no logró obtener un lugar, nuevamente las dinámicas ejercidas para el acceso a la educación resultan un obstáculo para ésta población. Finalmente, el alumno tuvo que retornar a su comunidad de origen (Capacuaro, Michoacán) para continuar sus estudios de nivel medio superior en una escuela perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

Con base a las experiencias en el nivel de educación secundaria con estos adolescentes purépechas, es posible que desde sus referentes culturales y

lingüísticos manifiesten resistencias como derecho colectivo ante las formas radicales de posicionar unos referentes sociales globalizados. Estas prácticas entre lo propio y ajeno que se conjugan en los contextos escolares urbanos y sus referentes comunitarios puede generar conflicto entre el deber ser, estar, pensar y sentir de los adolescentes.

Con base a lo anterior, Nieto y Millas (2006) refieren:

Los individuos tienen una necesidad de resistencia a la unificación por el temor a perder su propia identidad. Los individuos tienen una necesidad fundamental de pertenecer a un grupo, son las relaciones primarias del individuo como la familia, la comunidad, las que se quiere mantener o exaltar. Este sentimiento de pertenecer es fundamental para que el sujeto tenga un significado de su propia existencia, su participación familiar y social constituyen fuerzas colectivas vivas que desean continuar, su identidad en el contexto de la globalidad (p.65).

Finalmente, a partir de lo comentado el principal elemento que orienta la presente investigación hace referencia al capital cultural de los adolescentes purépechas y su vinculación con la continuidad o abandono de la escuela. Así, se plantean las siguientes interrogantes ¿A qué se debe la deserción y/o permanencia escolar de adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México?, ¿Cuáles son y en qué consisten las necesidades educativas de éstos adolescentes, en función de la comunidad de origen y su pertenencia, manifiestas a través de sus trayectorias de escolarización?, ¿Hasta qué punto la educación que se les oferta en las escuelas donde asistieron o asisten estos estudiantes responden a sus peculiares necesidades educativas como purépechas, o por el contrario, los perjudican y excluyen a manera de desalentarlos para que deserten de la escuela secundaria?, ¿De qué manera estos adolescentes asumen y viven el ejercicio de su educación constituida desde su capital cultural y cuál es el papel que otorgan a los procesos escolares en relación al balance de la continuidad educativa y la responsabilidad

de mantener su cultura y lengua como principal elemento que constituye su identidad?

Estas interrogantes son el eje medular de la presente investigación.

1.2 Justificación

Por las investigaciones y la experiencia en el quehacer profesional en relación a la atención a población indígena antes mencionada me parece importante investigar sobre las trayectorias de escolarización de los adolescentes HLI² purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, con el propósito de identificar aquellos factores o condiciones escolares y extraescolares que posibilitan la construcción de éstas en torno a la permanencia y la deserción escolar, y con ello, reconocer y profundizar sobre las necesidades educativas de éstos adolescentes en función de su comunidad de origen y su pertenencia.

Otro aspecto importante por el cual se plantea la realización del presente trabajo es por el reducido número de investigaciones que se han realizado en relación a las trayectorias de escolarización del alumnado adolescente HLI de nivel secundaria en contextos urbanos de la Ciudad de México, y por la persistencia de situaciones de deserción escolar en dicho nivel educativo.

Por tanto, el motivo de la presente investigación se fundamenta en que se supone que los adolescentes purépechas enfrentan dificultades para continuar sus estudios en secundaria, donde es posible que se deba a procesos de vinculación entre los referentes culturales propios y ajenos. La principal idea se basa en el reconocimiento de los condicionantes que imperan en las trayectorias escolares en relación a la permanencia o deserción escolar. Implica situar la problemática en torno a las experiencias reales y dar cuenta que desde el sistema escolar se deposita el fracaso en los adolescentes, sin embargo, existe la posibilidad de que

² HLI: Hablante de Lengua Indígena

el mismo sistema este generando respuestas educativas no idóneas respecto a las necesidades a partir de su propia comunidad de origen, observándose la práctica de sus sistemas normativos, las dinámicas familiares y culturales como formas de resistencia que limitan las posibilidades de ofertar prácticas educativas más ventajosas e incluyentes.

Entonces, desde esta visión es importante visibilizar la situación que enfrentan estos adolescentes, ya que se desconoce en qué medida los actores educativos involucrados en su escolarización inducen a prácticas excluyentes, que finalmente conducen y normalizan la deserción escolar, donde se adjudica y justifica el problema de manera superficial a una falta de responsabilidad de los padres ante el hecho de ser indígenas. Además, en el asentamiento donde habitan, existen familias que tienen hijos en primaria, incluso hermanos de estos adolescentes, si no se visibiliza e identifica el problema planteado se continuará el fenómeno de deserción escolar en secundaria y se negará el derecho a recibir una educación con equidad, perpetuando la inequidad social desde los contextos escolares.

Finalmente, se plantea la posibilidad de obtener puntos de referencia de una realidad educativa que experimentan los adolescentes migrantes purépechas en el contexto urbano de la Ciudad de México y poner sobre la mesa qué acciones educativas específicas se pueden sugerir e implementar para hacer frente a los cambios que conllevan los procesos de migración de la comunidad purépecha, que impacten de manera positiva en las trayectorias de escolarización, y cómo debe implementarse una educación indígena en contextos urbanos de la Ciudad de México, donde se integren los referentes identitarios indígenas a partir de una educación inclusiva sin caer en programas compensatorios o emergentes temporales, lo cual tendría que repercutir en las formas de contextualizar el curriculum considerando el enfoque intercultural y la pedagogía de la diferencia.

1.3 Preguntas de Investigación

1.3.1 Preguntas Generales

¿A qué se debe la deserción y/o permanencia escolar de adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México?

¿Cuáles son y en qué consisten las necesidades educativas de éstos adolescentes, en función de la comunidad de origen y su pertenencia, manifiestas a través de sus trayectorias de escolarización?

¿Hasta qué punto la educación que se les oferta en las escuelas donde asistieron o asisten estos estudiantes responden a sus peculiares necesidades educativas como purépechas, o por el contrario, los perjudican y excluyen a manera de desalentarlos para que deserten de la escuela secundaria?

¿De qué manera estos adolescentes asumen y viven el ejercicio de su educación constituida desde su capital cultural y cuál es el papel que otorgan a los procesos escolares en relación al balance de la continuidad educativa y la responsabilidad de mantener su cultura y lengua como principal elemento que constituye su identidad?

1.3.2 Preguntas Específicas

¿De qué manera las prácticas culturales comunitarias y familiares influyen en la conformación de las trayectorias escolares respecto a la permanencia y/o deserción escolar de éstos estudiantes?

¿De qué manera las prácticas institucionales y pedagógicas influyen en la conformación de las trayectorias escolares respecto a la permanencia y/o deserción escolar de los mismos estudiantes?

¿De qué manera el vínculo social con los pares influye en la conformación de las trayectorias escolares respecto a la permanencia y/o deserción escolar de éstos adolescentes purépechas?

1.4 Objetivo General

Analizar los factores y condicionantes escolares-extraescolares que influyen y configuran la deserción y/o permanencia escolar de adolescentes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, a través de la reconstrucción de las trayectorias y procesos de escolarización para reconocer las necesidades educativas en función de la comunidad de origen y su pertenencia.

1.4.1 Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas culturales comunitarias y familiares inmersas en la conformación de las trayectorias escolares de adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, para analizar posibles factores que influyen en la permanencia y/o deserción escolar.
- Identificar las prácticas institucionales y pedagógicas inmersas en la conformación de las trayectorias escolares de adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, para analizar los factores que influyen en la permanencia y/o deserción escolar.
- Investigar en los contextos extraescolar y escolar el vínculo social que establecen los adolescentes purépechas con sus pares y su influencia

inmersa en la conformación de las trayectorias escolares para identificar factores que influyen en la permanencia y/o deserción escolar de los estudiantes.

1.5 Supuesto Preliminar

De acuerdo con Edel Navarro (2007) en una investigación cualitativa las hipótesis pueden surgir durante el desarrollo de ésta, e incluso proponerse al final, sin concretarse en un inicio. Por tanto, es factible y viable a partir de la metodología que se utilicen supuestos preliminares de trabajo donde se describa lo relevante de la literatura, experiencias personales y profesionales para entender los factores y/o condiciones en las formas que influyeron en la forma de aproximarse al objeto de estudio de la investigación.

Por tanto, en la presente investigación se plantea el supuesto hipotético:

- El resultado de las trayectorias de escolarización de los adolescentes migrantes hablantes de lengua indígena purépecha que habitan en predios irregulares situados en un contexto urbano de la vía pública en la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, con respecto a la permanencia y/o la deserción escolar se debe principalmente a factores extraescolares socioculturales y familiares que no están siendo reconocidos por la institución escolar, por tanto, no se cubren las necesidades educativas desde la propia comunidad de origen y pertenencia, generándose como respuesta por parte de los estudiantes una manifestación de resistencia a través del abandono escolar.

1.6 Investigaciones Sobre Permanencia y Deserción Escolar de Indígenas en Contextos Urbanos

El siguiente apartado presenta un conjunto de investigaciones a nivel trabajo de campo y documental, principalmente nacionales en torno a la deserción y

permanencia escolar, enfatizando la problemática en población indígena en contextos urbanos, que corresponden a diversos niveles y modalidades educativas. Así mismo, se incluyen investigaciones sobre trayectorias de escolarización, las cuales permiten recuperar datos e información en relación a algunos factores que condicionan la permanencia escolar en la conformación de éstas, todo ello aporta elementos sustantivos que ayudan a situar la problemática de la presente investigación a desarrollar. Se inicia la presentación con estudios realizados con adolescentes de secundaria, y se van incluyendo de otros niveles educativos que mantienen hallazgos similares.

Uno de los trabajos de mayor relevancia es el realizado por Vega (2007) titulado *“Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes Triquis en la Ciudad de México”*, plantea como objetivo la identificación de factores escolares y extraescolares que pueden favorecer o limitar el éxito escolar aludiendo el papel que juegan las familias en los procesos de escolarización, así como las posturas que plantean los centros escolares en torno a la atención educativa en ésta población.

Es a partir de éste, como se documenta y se reconstruye un conjunto de valoraciones y expectativas de los actores involucrados en los procesos de escolarización de los adolescentes triquis, quienes a partir de sus propias voces y narrativas se recuperan las vivencias, situación que permite un acercamiento imprescindible sobre el fenómeno en cuestión. Además de las acciones que emergen de la propia institución y de la comunidad de pertenencia triqui, es a partir de dichos contextos donde se activan y reactivan un conjunto de dispositivos que resultan posibles factores de riesgo que condicionan la deserción o permanencia.

El abordaje desde los diversos actores facilita la identificación de factores relacionados a la deserción escolar. Desde el punto de vista del docente, éstos corresponden a las inasistencias constantes, retardos continuos, incumplimiento de tareas escolares y falta de materiales para realizar las actividades diarias, cabe

mencionar que dichos factores no son específicos de población indígena, ya que éstos surgen en otro tipo de poblaciones que han sido vulneradas por la sociedad.

Los factores que docentes atribuyen a los padres respecto a la deserción escolar es por adoptar un rol con un mínimo de compromiso y responsabilidad, así como por el analfabetismo. Estos factores permean en la construcción de un rezago escolar que más tarde será un detonante para una deserción escolar, en este sentido, Soto (2015) construye la categoría “el desertor presente”, que permite caracterizar al alumno desertor aún estando dentro de la escuela, dejando ver que este fenómeno se construye dentro del aula a partir de la exclusión, discriminación, situaciones económicas, todas ellas precursoras del rezago escolar, finalizando en la deserción.

A partir de la experiencia en el trabajo con población indígena en el nivel de secundaria, se observa una constante entre algunos docentes que se posicionan en la misma situación que plantea Vega, principalmente, cuando éstos no logran un acercamiento y análisis de los aspectos culturales y lingüísticos del alumnado indígena, por tanto, el no reconocimiento de las diferencias, además de invisibilizarlo, contribuye a la construcción de representaciones sociales despectivas hacia éstos estudiantes, muchas veces influidas por estereotipos históricos de discriminación, situación que genera una mirada negativa hacia lo diferente, situándose en la “alteridad”, limitando los procesos de atención educativa (Guido, 2010; Aguilar, 2013; Skliar, 2016). La postura de indiferencia ante la “otredad” por parte de los docentes y compañeros no indígenas construye una “violencia simbólica” (Bourdieu, 1997).

Cuando no existe un reconocimiento, análisis y comprensión de las prácticas y necesidades culturales étnicas que poco o nulamente empatan con los requerimientos normativos escolares ciudadanos, los docentes consideran que los padres de los indígenas mantienen una postura de desvalorización hacia la escuela, llegando a considerarlos como irresponsables y conformistas al mostrar prioridad a otro tipo de actividades. Una aportación de Flores Laffont (2015) hallada en su trabajo, reporta que los docentes consideran que la educación

escolarizada no resulta una necesidad inmediata para los padres de alumnos indígenas que asisten a escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, priorizando y teniendo mayor interés por el trabajo, considerando los aspectos económicos.

Los docentes tienden a construir referentes sobre la cultura indígena de atraso, ignorancia, que limita la adaptación a la ciudad y limita los requerimientos de los contextos escolares. Además, el hecho de identificar a un indígena dentro de los contextos escolar y áulico confronta al docente sobre su misma práctica educativa, ante el desconocimiento mantienen una postura de distanciamiento y exclusión.

Durante el desarrollo del trabajo de Vega (2007) se visualiza dentro del ámbito institucional una falta de implementación de un modelo de atención pedagógico que dé respuesta de manera pertinente a las necesidades culturales y sociales de los adolescentes, niños y niñas triqui, no existe una contextualización de los contenidos, por tanto muchos de éstos dejan de ser relevantes por su desvinculación con las realidades que viven, construyen y reconstruyen a partir de lo comunal.

En este sentido, resulta necesario debatir de manera urgente las posturas negativas generadas en los contextos desde los modelos interculturales en la educación para generar posibles alternativas que no induzcan a la deserción del alumno indígena (Sánchez, 2011).

Otro de los factores que puntualiza Vega (2007) respecto a la deserción escolar de adolescentes triquis se relaciona con el uso de su lengua originaria y del español, el hecho de adoptar una segunda lengua (el español) en muchos casos ajena a su contexto familiar y comunal, conlleva a generar problemas de disglosia, que es motivo de rechazo, burla, discriminación y exclusión en las aulas por parte de los alumnos no indígenas y de los docentes. Muchos adolescentes triquis han optado por desplazar, ocultar y negar ser hablantes de una lengua originaria, porque se han dado cuenta que es motivo de discriminación y burla, fenómeno que varios autores han documentado en sus investigaciones, como el de Castro y Santos

(2011) titulado *“Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio”* realizado con diversas etnias, se destaca la participación de un joven mixteco universitario, quien narra las situaciones adversas que ha tenido que vivir durante su trayecto escolar, situando una realidad de discriminación, rechazo y burla en relación al uso de la lengua y del pertenecer a un pueblo originario.

También, Martínez, de la Peña, Saldívar y Durín (2006) a partir de su proyecto de investigación (segunda fase) *“Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey”* realizado principalmente con niños otomíes, refieren sobre la importancia de considerar el factor lingüístico como un área de oportunidad dentro de los contextos escolares para la atención pertinente a los niños indígenas, pues de no hacerlo resulta un factor que puede condicionar la inasistencia y generar la deserción escolar.

Un estudio representativo respecto a la lengua indígena ha sido el documentado por Rebolledo (2007) en su libro titulado *“Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México”*, reporta que el bilingüismo es un factor que si no se reconoce dentro de la práctica pedagógica como un aspecto enriquecedor, éste se torna en un problema depositado en el alumno, exhibiendo una conceptualización negativa sobre el uso de la lengua originaria. Es así como a partir de una investigación con indígenas hñähñö de nivel básico primaria se pone al descubierto las problemáticas con las que se enfrentan los alumnos en las escuelas de la ciudad para adaptarse a los ambientes escolares, principalmente en torno al bilingüismo, se reporta que sólo un número muy reducido logra ingresar a la secundaria. Así, se pone en marcha una intervención que consiste en una propuesta de enseñanza bilingüe y una serie de actividades interculturales, finalmente, la propuesta de Rebolledo favoreció los procesos de escolarización de los alumnos hñähñö.

Este tema se problematiza en todos los niveles educativos, es a partir del análisis de los trayectos de escolarización en universitarios como se integran un conjunto de narrativas que ponen de manifiesto que el uso de la lengua indígena, se

convierte en uno de los principales factores de rechazo, discriminación, violencia y exclusión, principalmente cuando sus procesos de escolarización se dan en los contextos urbanos. En muchos de los casos fue necesario negar y ocultar su lengua originaria. Arnaut (1995) plantea que el manejo de una segunda lengua complica su desarrollo y apropiación en cuanto a lectura y escritura por el manejo de la conceptualización que dista entre sus referentes próximos y comunes, por lo tanto si no se aborda de una manera pertinente, éste hecho se vincula con el fracaso escolar.

El proceso de permanencia, inclusión y éxito escolar no tendría que lograrse a costa de la asimilación, urbanización, destierro de la cultura y lengua originaria. Desde esta postura se visualiza una inclusión forzada, “inclusión” mal entendida que oculta, conflictúa y deforma el proceso inclusivo desde un enfoque intercultural.

Retomando de nuevo los hallazgos de Vega (2007), reporta que suele ser común que los triquis en secundaria adeuden materias, ante ello, refieren los adolescentes triquis que no logran comprender todo lo que solicitan o enseñan los docentes, situación que marca un sentimiento de incompreensión que detona en conductas de indisciplina. Es así como el bajo aprovechamiento escolar y las situaciones de conducta de adolescentes triquis se tornen en un descontento por parte de sus padres y opten por quitar los apoyos para que asistan a la escuela, puesto que lo miran como una pérdida de tiempo y dinero. Así es como abandonan la escuela para incorporarse al trabajo de tiempo completo y contribuir a la economía familiar.

En este punto, la poca o nula utilidad que representa la apropiación de contenidos descontextualizados subordina el proceso de escolarización, dado que existe una mayor valoración de las actividades económicas y sociales que referencian y forman parte de su comunidad étnica. Algo parecido reportan Martínez Casas y Rojas (2006, citado por Yanes, Molina y González) en su trabajo titulado *“Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”*, refieren que las contradicciones entre los

sistemas de conocimientos desarrollados en la escuela y los que se socializan en el hogar suelen ser un factor que incrementa el índice de reprobación y deserción escolar.

En la misma línea, Taracena y Bertely (1997) reportan que en las familias migrantes mazahuas (quienes formaron parte de una subpoblación para su investigación), otorgan una importancia relativa respecto a los procesos escolares, puesto que en algunos casos, el hecho de adquirir los conocimientos básicos para la adaptación y subsistencia en los entornos ciudadanos, como aprender a leer, escribir, manejo de operaciones básicas, es una de las razones por las cuales los alumnos asisten a la escuela.

Vega (2007) comenta al respecto que la situación descrita con anterioridad no se puede generalizar, ya que se han reportado casos de familias triquis que otorgan un valor importante al estudio escolar, porque a través de éste se pueden conseguir mayores posibilidades de apoyo en el progreso de su comunidad. Sin embargo, las organizaciones comunales de los campamentos triquis establecen y priorizan las necesidades a corto plazo, lo que pocas veces empata con los períodos de formación académica de los alumnos, situación que se mira como un obstáculo hacia el cumplimiento de sus deberes comunales y por tanto, la escuela puede pasar a otro nivel de importancia. Schmelkes (2018) en su trabajo *“La educación intercultural en contextos multiculturales”* refiere que por lo general para los indígenas la escuela mantiene un valor importante, en tanto, les facilita la adaptación en los contextos urbanos.

Respecto a lo anterior, Czarny (2006) en su documento *“Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México”*, reporta hallazgos que mantienen una vinculación importante con los reportado por Vega (2007) en torno a la importancia que la familia otorga a la escuela como un elemento trascendental, puesto que los aprendizajes que se adquieren en ésta resultan útiles y relevante para la comunidad migrante triqui con quienes se realizó el estudio. La escuela mantiene una aprobación social y valoración positiva, concibiéndose como un complemento a la educación que ejerce la propia

comunidad, donde finalmente a partir de la profesionalización existe una expectativa de retribución a su comunidad de origen. El acceso a mayores niveles de escolaridad no ha implicado el abandono de las adscripciones comunales. Por tanto, la valoración que la comunidad triqui construye de la escuela es un factor que posibilita y favorece el acceso y la permanencia escolar, generando los apoyos necesarios en los procesos escolares de sus hijos, considerando sus posibilidades.

En relación al estudio realizado por Czarny sería conveniente considerar que los triquis con quienes se enfatizó el trabajo eran sujetos que contaban con estudios universitarios y de nivel medio superior, en trayecto de formación en la universidad (Trabajo Social), por tanto, estos factores pueden estar condicionando la visión que se tiene sobre la importancia de los procesos de escolarización para éstos triquis, sería conveniente volver las miradas en aquellos que no lograron concluir sus estudios de nivel básico o medio superior, para tener posturas que puedan contrastarse y obtener mayor puntos de referencia de si la escuela es o no por sí misma un espacio de desencuentros y alteridades que orillan muchas veces a la exclusión, a la deserción escolar o en su defecto a la permanencia.

A partir de lo revisado, Vega (2007) plantea que los obstáculos que permean la permanencia y egreso de los adolescentes triquis en el nivel de secundaria surgen de la unión de varios factores, éstos son: personales, familiares, económicos, sociales y pedagógicos. A la vez, refiere que la permanencia es variable, las trayectorias y experiencias escolares no son homogéneas entre los adolescentes triquis, reportándose que los modelos educativos (telesecundaria), así como el apoyo que se brinda por parte de las familias juegan un papel importante que favorece la permanencia y el egreso escolar. Finalmente, Vega plantea la importancia de promover en los contextos escolares la tolerancia y la convivencia entre la diversidad cultural eliminando las asimetrías que ha implantado un sistema educativo homogéneo y de dominación, dando apertura a la promoción de una convivencia multicultural.

Otro estudio de importancia es el realizado por Martínez Casas y de la Peña (2004) denominado *“Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco”*, cuyo objetivo principal consistió en recuperar información en torno a la política pública que demanda la población indígena en el ámbito educativo y sus respuestas en las escuelas. Uno de los hallazgos que se relaciona con el tema de interés de la presente investigación, es sobre las experiencias escolares de prejuicio y discriminación que viven los indígenas a partir de las asimetrías que imperan en una sociedad mestiza, lo cual incide de manera negativa en la asistencia y promueve la deserción escolar, se opta mejor por incorporarse al trabajo y apoyar a la familia.

En el trabajo *“Exclusión, discriminación y estigmatización en la atención educativa de la niñez indígena migrante en la Ciudad de México”*, Antonio (2013) establece que el fenómeno del ausentismo, reprobación y deserción escolar en niños indígenas otomíes, mazahuas y nahuas que cursan la educación primaria corresponden a múltiples factores, los cuales divide en externos e internos a la escuela. Estos últimos, surgen a partir de las siguientes razones: *“tener una lengua materna indígena, ausentarse por los constantes viajes a sus pueblos de origen o por realizar trabajo infantil para contribuir al precario ingreso familiar; por no cumplir con los requerimientos de útiles escolares debido a la precariedad económica de las familias; además de prejuicios sobre sus características físicas, vestimenta y olores”*.

Plancarte (2014) quien en su trabajo *“Indígenas en secundarias del Distrito Federal”* analiza las prácticas pedagógicas, de interacción y socialización que surgen en los contextos escolares, a partir del planteamiento de ocho categorías: contexto; presencia de estudiantes indígenas y mecanismos para identificarlos; actitudes y comportamientos de los estudiantes indígenas; desempeño académico de los estudiantes indígenas; actitudes y conductas del resto de la comunidad ante estudiantes indígenas; concepciones de la educación intercultural; conceptos y actitudes ante los indígenas en general; y liderazgo en la escuela.

Los hallazgos de la investigación reportan problemáticas en torno a la discriminación, la violencia, la falta de reconocimiento y la invisibilidad de los adolescentes indígenas. Un aspecto importante recuperado de este análisis es el ocultamiento de los orígenes indígenas por parte de algunos adolescentes, como un mecanismo de protección ante la discriminación. Plancarte retoma y sugiere la importancia de generar acciones educativas dentro de los contextos escolares que minimicen, rompan y eliminen las prácticas de segregación, discriminación e intolerancia ante la diferencia, para lo cual considera indispensable la realización de proyectos con base a un modelo educativo intercultural, donde también se fortalezca el sentido de comunidad y promueva la inclusión.

Por su parte, Galeana (2014) analiza un conjunto de datos producidos por diversas instituciones e investigaciones nacionales cuya finalidad es analizar los aspectos que condicionan y limitan el acceso y la permanencia escolar, es así como a través de su documento *“Ser niña, niño o adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación”* reporta que en el nivel de secundaria los principales factores se relacionan con: la cuota escolar; la compra de uniformes, útiles escolares o de materiales; el trabajo infantil; la discriminación; el uso de la lengua materna; ser adolescente mujer e indígena; el cumplimiento de tareas y responsabilidades en el hogar (realización de labores domésticas y el cuidado de hermanos más pequeños); los usos y costumbres en relación a la conformación de una familia; el embarazo temprano. Galeana concluye expresando la importancia de mirar al otro desde su cultura, lo cual implica el reconocimiento de prácticas y saberes de carácter familiar y comunitario. A partir del reconocimiento de la diferencia se busca la identificación de necesidades e intereses propios de cada alumno para garantizar una educación bajo el principio del derecho humano, donde el ser indígena implique orgullo sobre su esencia y del conocimiento ancestral que se posee.

Sobre la temática de la deserción escolar, Galeana (1997) en su trabajo de investigación *“La infancia desertora”*, documenta las experiencias de menores que no asisten a la escuela y considera que el fenómeno de la deserción es un

proceso pluridimensional, en tanto que éste es el resultado de una serie de situaciones económicas, familiares, culturales y escolares vividas durante años, en las que se enfatiza la calidad en las relaciones establecidas en el interior de las escuelas, no sólo referentes a las situaciones pedagógicas, sino también afectivas. Por tanto, la deserción definitiva es el resultado de un proceso de varios intentos por sobrevivir al ambiente escolar de las poblaciones vulnerables o minoritarias.

A continuación, se presentan aspectos relevantes que refiere Galeana sobre los factores que intervienen con la deserción escolar, para este trabajo de investigación se puntualiza en aquellos que se más se vinculan con alumnos indígenas, éstos son: falta de apoyo por parte de docentes; la reprobación de grado, las expulsiones, las deserciones temporales, la búsqueda de atención regular o compensatoria; desfase de edad en los periodos de escolarización; contar con padres o parientes de escasa experiencia escolar y con poco tiempo para ayudar a revisar las tareas y asistir a reuniones escolares; las migraciones continuas; la escolaridad de los padres y hermanos; las expectativas familiares y sociales del papel del género femenino que deben cumplir; situaciones de discriminación hacia su presentación física, sus costumbres, sus hábitos y sus formas de hablar; falta de recursos, que los obliga a incorporarse tempranamente al trabajo para dar apoyo a su familia; rechazo de la institución escolar; los modos de dirigirse y corregir a los alumnos por parte del docente; desconocimiento de los alumnos y de estrategias de enseñanza adecuadas a sus experiencias, extra y escolares; la relación entre los maestros y los alumnos en el salón de clases; el rechazo de experiencias, aprendizajes y conocimientos propios de las culturas de los alumnos por el docente.

En la misma línea, Galeana (2016) en el documento *“Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática”* presenta la sistematización y análisis de un conjunto de investigaciones en torno al ausentismo escolar y sus causas tanto nacional como internacional, el objetivo fue construir una marco de referencia para

identificar y caracterizar el fenómeno de la inasistencia en las escuelas de educación básica en poblaciones vulnerables.

Aunque el tema principal no es la deserción escolar, si aporta elementos importantes para su vinculación, ya que en muchos casos el ausentismo es la antesala para generar la deserción. Al hacer la revisión de cada factor involucrado en la inasistencia se puede identificar una similitud con respecto a la deserción. El ausentismo temporal o definitivo es catalogado como un factor que influye en la deserción escolar.

Así, Galeana (2016) construye un modelo explicativo, donde muestra los factores que influyen en el proceso de inasistencia escolar y cómo se establece la dinámica e interacción con dicho fenómeno, puntualizando en la importancia de los sucesos coyunturales propios de cada sujeto y su relación con la experiencia escolar, estos factores son: familiares, personales, socioculturales, económicos, escolares y del SEN.

En torno a la recuperación de los hallazgos generados por Galeana, a continuación se retoman y presentan aquellos factores generadores de ausentismo, que guardan una mayor relación con población indígena. Aludiendo a que el fenómeno del ausentismo suele ser un antecedente y predictor de la deserción escolar. Estos factores son: las inequidades del Sistema Educativo; las políticas educativas inequitativas; el incumplimiento del derecho a la educación; inadecuada planeación y organización escolar; las actitudes y conductas negativas, excluyentes o indiferentes por parte del docente y los directores frente al alumno con rezago escolar; el ambiente escolar desmotivador; la poca relación entre la escuela y la comunidad; la rigidez y arbitrariedad de la normatividad escolar ejercida con estudiantes en condición de vulnerabilidad; la deficiente formación de docentes; las prácticas pedagógicas poco pertinentes y relevantes; el desconocimiento y discriminación de prácticas culturales; insuficiencia de recursos económicos de los padres; la migración; la violencia (maltrato entre pares, bullying); la falta de supervisión y apoyo de los padres o demás familiares; la concepción negativa de los padres sobre la escuela; la baja escolaridad de los

padres y hermanos; la discriminación sociocultural (por género, lengua, religión, prácticas culturales o clase social); la trayectoria escolar irregular; los bajos resultados educativos; la inasistencia y ausentismo escolar frecuente; el trabajo infantil con jornadas largas o pesadas.

Los trabajos expuestos han referenciado sobre el fenómeno de la deserción escolar enfatizando los hallazgos respecto a los factores que lo detonan en población indígena en los contextos urbanos, el mayor número corresponde a educación primaria, y un número más reducido a educación secundaria. Éstos trabajos han detallado los procesos principalmente de comunidades nahuas, otomíes y mazahuas, en menor medida de mixtecos, triquis, hñähñö, sólo uno retoma la población purépecha el cual corresponde a la ciudad de Guadalajara.

Respecto al nivel medio superior son casi nulas, por tanto, se abordará a continuación un conjunto de trabajos que desarrollan y abordan de manera indirecta los temas de permanencia y deserción escolar a partir de la reconstrucción y análisis de las trayectorias escolares de estudiantes universitarios indígenas.

El estudio de Czarny (2012, 2016) pone al descubierto a partir de la implementación de un taller denominado *“Relatos y producción de textos de la experiencia juvenil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco”*, las experiencias en torno a la vida escolar y los procesos que conlleva la migración, en éstas se visualiza a partir de narrativas el proceso de transformación sobre el distanciamiento de las tradiciones, prácticas socioculturales, hasta en algunos casos su ocultamiento o desaparición, generando una confrontación identitaria respecto al deber ser y hacer con base a un capital cultural propio y ajeno (Bourdier, 1997).

Al respecto, los procesos de inclusión-exclusión sobre la permanencia y el logro escolar, reportado por algunos alumnos principalmente de aquellos que en su momento migraron a la ciudad y estuvieron todo su trayecto escolar en escuelas generales refieren que éste se condiciona bajo un proceso de aculturación,

mimetización, occidentalización que desarraiga la identidad originaria, resultante de los procesos discriminatorios. Sin embargo, los jóvenes en la LEI³ han encontrado espacios para iniciar un proceso de resignificación de sus referentes identitarios, tanto individuales como colectivos, así como de la concepción del ser indígena a partir de un proceso de reconversión hacia lo positivo, desarraigando los estereotipos negativos generados por una discriminación introyectada. Finalmente, Czarny (2016), pone sobre la mesa la deuda histórica y actual sobre la oferta educativa en los distintos niveles, principalmente desde lo curricular donde se requiere la consideración de los conocimientos y lenguas originarias.

Un trabajo similar, es el generado por Hernández (2013) *“Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas”*, plantea como objetivo mostrar a partir de narrativas y relatos de biografías escolares las condiciones en que se llevaron los procesos de escolarización en sus trayectos formativos de 330 alumnos de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, correspondientes a 8 generaciones del 2004-2008 hasta 2011-2015.

Para ello, Hernández define la trayectoria escolar como el recorrido que realiza un alumno a través de su proceso de escolarización que inicia a partir del primer ingreso a la educación formal, el cual puede darse en cualquier momento de su vida y bajo cualquier nivel o modalidad educativa, por tanto, éstos trayectos son heterogéneos, en ocasiones no lineales y su construcción dependerá de condicionantes contextuales que implican factores socio-demográficos, pedagógicos e institucionales. En este sentido, el proceso de escolarización puede verse interrumpido, generando una deserción temporal o definitiva. Ante dicho fenómeno, las trayectorias del alumnado indígena pueden ser cortas o largas.

A partir de su planteamiento, logra recuperar información donde identifica que la mayoría de los informantes estudiaron en su localidad de origen el preescolar, la primaria y la secundaria, sin embargo, en el nivel medio superior el 50% de los estudiantes tenía que desplazarse a otras localidades e incluso cambiar de domicilio, pues los traslados implicaban gastos económicos. En cuanto al nivel

³ Licenciatura en Educación Indígena.

superior, todos los alumnos tuvieron que emigrar a la ciudad, lo cual originó cambios importantes en sus formas de vida.

El alejamiento de su entorno comunitario y familiar, modificó el uso de la lengua originaria y los referentes laborales de origen. Hernández refiere en su conclusión que a pesar de los obstáculos a los cuales se enfrentan los jóvenes indígenas en el contexto urbano, su permanencia y conclusión en los estudios estuvo vinculado al factor “resiliencia” principalmente, pero en algunos casos fue necesario someterse a un proceso de asimilación y “urbanización” que implicó un cambio en la forma de vestir, abandonar el uso de la lengua materna, esto muestra que aún siguen imperando procesos de asimetría y exclusión cultural, que busca la homogenización para facilitar los procesos de una inclusión inequitativa y forzada.

Un estudio, que pone en tela de juicio lo reportado en algunas investigaciones en relación al abandono de las adscripciones comunales al acceder a centros escolares en las ciudades es el reportado por Santana (2014), quien al construir la categoría “*credenciales escolares*” en torno a la situación de los jóvenes mazatecos con quienes se realiza su trabajo de investigación, reporta que la universidad representa una oportunidad para acceder a otro tipo condiciones más favorables tanto de manera personal como a nivel colectivo, por tanto para ellos el acceso a la universidad en los contextos citadinos ha sido más positiva.

El papel que adoptan las familias en términos de los procesos de escolarización y obtención de mayores credenciales surge como una necesidad que concibe al entorno escolar como un aspecto importante para su comunidad porque resulta relevante y útil. Para los mazatecos con quienes se trabajo no se considera que la escolaridad este generando pérdida de identidad.

De acuerdo a lo anterior, Santana refiere en torno a su documento “*Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*”, que la forma de concebir la educación escolarizada por los mazatecos del presente estudio no se puede homogenizar, por tanto, no representa que dicho fenómeno coincida con todos los pueblos

indígenas en las ciudades, puesto que la forma de concebir la educación escolarizada mantiene muchas aristas, que giran en torno a las experiencias de vida de cada sujeto en lo individual y en la comunidad como colectivo. Es así, como uno de los factores que posibilita la permanencia en la Universidad para los jóvenes indígenas tiene que ver con la utilidad asignada por la propia comunidad y la visión que tiene la familia sobre ésta.

Por su parte, el trabajo de Chávez (2007, 2008) “*Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?*” pone al descubierto que el origen étnico no necesariamente es una condición del fracaso escolar para los indígenas que estudian en la Universidad Autónoma de Chapingo, sin embargo, éstos se enfrentan a situaciones de discriminación y procesos de soledad que pueden ser factores asociados.

Es a través de su planteamiento ¿cuáles con los mecanismos -prácticas y estrategias- que realizan los estudiantes indígenas como formas de permanencia para lograr el éxito académico en el espacio educativo multicultural? que se obtienen los siguientes hallazgos en relación a los factores de permanencia: la atención dentro de la institución a partir de programas internos que brindan a los indígenas acompañamiento en sus procesos escolares, problemas personales de carácter psicológico, sexual y de adaptación a través de la “Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas”, donde se implementa el programa Tutorías; los apoyos económicos a través de becas y apoyos en alojamiento dentro de la institución; la importancia y compromiso que el estudiante puede generar con la institución; el compromiso que se adquiere con la familia; mayor edad al ingresar a la universidad y la experiencia fuera de su comunidad de origen mostrando una mayor adaptación; dar mayor importancia a las asignaturas que no demanden el manejo oral y escrito del español como las matemáticas, física y ciencias naturales, principalmente, esta estrategia la adoptan los estudiantes indígenas que se enfrentan con dificultades en el manejo del español; aislarse y mantenerse solitario ante actitudes de discriminación de forma directa o cuando no se cuenta con una competencia oral óptima del español. Los estudiantes indígenas refieren

de forma explícita que sus principales problemas son en relación a factores personales y económicos.

En el trabajo reportado por Chávez (2008) se visualiza que los programas internos dirigidos a la población indígena brindan mayores posibilidades para lograr una permanencia, sin embargo a pesar de la modalidad educativa y las características de la misma, haciendo énfasis en la multiculturalidad de la población estudiantil, se reporta la situación de discriminación, factor que ésta latente en todos los niveles educativos y es uno de mayor incidencia en los procesos de deserción escolar y desescolarización. Aunque en éste trabajo no se aborda a profundidad qué con el aislamiento y el preferir estar sólo, no pueden ser mecanismos adecuados e incluso saludables dentro de una formación escolar para lograr la permanencia, ya que éstos mismos refrendan una situación de exclusión que se va naturalizando, situándose en una violencia simbólica y física.

Del trabajo de Flores Laffont (2015) *“¿Por la estudiantía todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: Migrantes indígenas en la zona Metropolitana de Guadalajara”*, es importante rescatar el señalamiento respecto a factores que posibilitan la continuidad o deserción escolar de indígenas migrantes, recuperados a partir de algunas historias de vida con base a las trayectorias escolares, sobresaliendo los informantes pertenecientes a población otomí y mixteco.

Es a partir de éstas como surgen los siguientes factores: la discriminación; el apoyo familiar; el conocimiento del español; apoyo de los profesores; evitar mostrar la identidad étnica; becas escolares; papel que otorga la familia a la escuela (visión, experiencias y expectativas); cuestiones administrativas del sistema educativo y escolar; nivel de escolarización de la familia; los recursos económicos; la pertenencia a una cultura indígena; las actividades económicas de los padres indígenas; organización laboral; roles que desempeñan como parte de la comunidad indígena respecto a la edad, el género y prácticas culturales; características de la organización que permea en la asistencia; modelos educativos homogenizante; desigualdad.

A decir de Flores (2015), algunos de los factores anteriormente citados pueden corresponder también a población no indígena, sin embargo, otros surgen a partir del componente étnico. De la presencia o ausencia de los factores se asociará a la posibilidad de permanecer o desertar. Una aportación en las conclusiones referenciadas por Flores, es sobre la importancia de reconocer las particularidades étnicas para una atención diferenciada, donde éstas no sean consideradas como un factor negativo que pueda generar la interrupción de los estudios.

En experiencias de trabajo de investigación a nivel internacional se recupera la realizada por Hecht (2016) quien en su documento titulado *“Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichi”*, recupera a través de entrevistas a profundidad sobre sus biografías escolares situaciones que repercuten sobre la permanencia y la deserción escolar. Encontrando que la falta de dinero y la necesidad de trabajar, es el principal factor, seguidos por la falta de vestimenta (ropa y calzado), actividades laborales ligadas a la cosecha, sentimientos de ajenidad frente a contenidos escolares, el español como barrera comunicativa, todas éstas condicionan la interrupción escolar, en muchos casos definitiva.

Hecht refiere que la diversidad sociolingüística no debe ser considerado meramente como un factor de deserción, sino el resultado de una expulsión del propio sistema escolar al invisibilizar las situaciones lingüísticas que no cubre las necesidades de los alumnos, y que a veces se disfrazan bajo un modelo de atención educativo considerando el Enfoque Intercultural Bilingüe, pero en la ciudad impera muchas veces sólo en el discurso, su implementación no ha logrado la retención educativa de todos los alumnos indígenas. A pesar de lo referido con anterioridad, varios de los jóvenes estudiantes indígenas que cursan el nivel superior y que fueron informantes del presente trabajo refieren que ha sido más sencillo permanecer dentro del sistema escolar, al parecer por el papel que ha jugado la implementación de políticas de acción afirmativa en las universidades.

El trabajo de Meneses (2011) plantea el objetivo de identificar los factores que se asocian a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición indígena a la

Universidad del Valle en 2001-II, para lo cual se reconstruyeron las trayectorias de 25 estudiantes (desertores y no desertores) a partir de entrevistas a profundidad, analizando características en torno a la composición familiar, origen social, procesos de migración, prácticas culturales, autoidentificación indígena, antecedentes escolares, adquisición de capital cultural, enfatizando en éste último, considerando conceptos teóricos de Pierre Bourdieu en relación al capital cultural y habitus. Los hallazgos reportados son:

- La deserción se relaciona principalmente a limitantes en los componentes de su capital cultural que no empatan con su habitus y capital cultural a partir de la comunidad de origen, por tanto, ello limita la apropiación y construcción de un capital cultural compatible con las exigencias del contexto urbano.
- Hablar una lengua indígena no es un factor que influya en la deserción escolar, puesto que los estudiantes de la muestra no lo hacían.
- La promoción de programas educativos para favorecer el acceso a los sistemas escolarizados como una medida de discriminación positiva no genera las condiciones internas para su permanencia y egreso oportuno.

Ahora bien, durante la revisión y recuperación de las investigaciones en torno al tema que atañe a la presente investigación, se reporta un número reducido que aborda la problemática en adolescentes de nivel educativo de secundaria, al igual que en medio superior. Parece ser que el nivel con una mayor cantidad de estudios en comparación con otros es el de nivel educativo de primaria y sobresale el trabajo en el nivel superior, sobre todo respecto a las trayectorias y procesos de escolarización de jóvenes indígenas en los contextos urbanos.

Sobre las investigaciones analizadas en este apartado, casi en su totalidad se realizaron empleando un enfoque cualitativo, adoptando principalmente el método biográfico como técnica para la recolección de datos (entrevistas biográficas a profundidad, relatos de vida o narraciones biográficas y autobiográficas, así como estudios de casos). A partir de estos enfoques y métodos se logra recuperar las voces de los informantes protagonistas para una reconstrucción y acercamiento de

las realidades vivenciadas por los sujetos, dando como resultado una postura de comprensión sobre los significados que atribuyen a la experiencia escolar principalmente, pero también a partir de situaciones colectivas propias de su comunidad étnica, así se muestran factores y condicionantes que están presentes en la deserción y la permanencia escolar.

Finalmente, en relación a los hallazgos reportados de las investigaciones se puede enfatizar sobre tres factores principales que pueden condicionar y configurar el fenómeno de la deserción escolar, éstos son: aspectos económicos; aspectos culturales (prácticas familiares y comunales propias de sus grupos étnicos, el uso de una lengua indígena); la irrelevancia cultural de la educación (la cual surge en los contextos escolares urbanos); y la discriminación.

Capítulo II. Mirada de una Educación Fragmentada: la Educación Indígena en México y la Educación Intercultural, Realidades Diversas

En este segundo capítulo de la tesis conformado por dos apartados, se aborda como ha sido históricamente la atención educativa de población originaria en México, para así comprender las estructuras, dinámicas e ideologías en las que se ha desarrollado y construido, situando las políticas educativas actuales a nivel nacional, tanto para entornos indígenas, rurales y urbanos. En este mismo apartado, se aborda el tema de la interculturalidad en sus diversas acepciones y concepciones como una estrategia y respuesta política nacional e internacional para la atención educativa de la población indígena en nuestro país. Finalmente, se aborda el tema de la atención dirigida a población indígena en los contextos urbanos, como la Ciudad de México.

2.1 La Educación Indígena en México: Antecedentes de una Educación Intercultural

Un país con rostros múltiples y circunstancias diversas conforman las historias pasadas y presentes de la población originaria de México, realidades dolorosas que reivindican a través de procesos de entendimiento. Una base educativa fragmentada desde sus comienzos da cuenta de una deuda pendiente hacia la atención de esta población. Con base en luchas y movimientos reivindicativos, como lo fue en su momento el Zapatista en Chiapas, es como se logra iniciar una transformación en el Sistema Educativo Nacional.

Para contextualizar una realidad educativa que viven los indígenas en diversos contextos, es importante hacer remembranza sobre los inicios de ésta en nuestro país, reconociendo los tropiezos que la han limitado a partir de su historia. Desde el proceso de colonización surge una dicotomía entre posturas e ideologías para configurar una organización de política educativa dirigida a población indígena, por un lado existe la demanda en la construcción de un estado-nación unificado y el

por el otro, la postura de los pueblos originarios. Lo evidente es que la práctica nacional es la que ha imperado no solo en el sistema educativo, sino en el económico y socio-cultural, situación que ha colocado en desventaja a la población indígena.

Las políticas indigenistas fueron propuestas educativas ligadas a intereses sociopolíticos, el objetivo: la aculturación (asimilación cultural y lingüística) y el dominio, ubicando lo nacional en todas sus dimensiones ante la etnicidad. Estas políticas se desarrollan en el período de los años 1920 a 1970. Las acciones dirigidas después de la Independencia de México en materia educativa para la población indígena están ligadas de manera particular a la castellanización, porque ni siquiera eran vistos como sujetos que necesitaran educación. Después de la conquista se puede observar un legado de implantación cultural que se da a través de la colonización, siempre con el afán de imponer ideologías, creencias, formas de vida para invisibilizar y desaparecer al llamado “indio” (Ornelas, 1995).

En 1911 se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria que brinda una educación a la población indígena enfocada a la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo, de manera elemental. Para el año de 1916, durante el gobierno de Venustiano Carranza, la educación se centra en la laicidad, se estipula que deberá basarse en el progreso científico y la iniciativa individual (Ornelas, 1995; Korsbaek y Samano, 2007). Desde este período, se desvaloran los conocimientos indígenas, pues un avance en la sociedad debería incorporar el conocimiento científico, ya desde esas fechas se constata una forma de diluir la cosmovisión de las diversas culturas al considerar como supercherías las formas de explicar los fenómenos naturales y sociales, posición que hoy en día persiste y anula un “dialogo de saberes”.

Antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el mayor énfasis y función de la educación consistía en castellanizar a los indígenas para mexicanizarlos, debido a que era una raza que urgía dotarles con la lengua nacional y con ello, construir una identidad nacional, como si éstos originarios de México no fueran parte de la nación, algo contradictorio.

El período en que Vasconcelos se encuentra a cargo de la SEP pretende construir en el mexicano una identidad homogénea que sería la “raza cósmica”, la cual sería mestiza y homogénea en su lengua. Con las aportaciones de la cultura universal se generaría una cultura nacional. De acuerdo con Vasconcelos citado por Ornelas (1995) era importante tener pueblos educados, civilizados, “conscientes de su pasado” y culturalmente homogéneos, lo cual sentaba la base de una nacionalidad y el mejor instrumento contra la opresión. Por esta razón, resultaba primordial que las masas fueran alfabetizadas. En el discurso de Vasconcelos al referir que era indispensable educar a la “raza irredenta de indios” que debían ser mexicanos, se observa una forma de discriminación ideológica que va en contra de la natura de los pueblos originarios, principalmente, porque pretende eliminar todo indicio de una diversidad cultural y lingüística. Para alfabetizar al indígena y no indígena en los contextos rurales se crean las misiones culturales y las casas del pueblo. También, en el período de Vasconcelos se crea el Departamento de Enseñanza Indígena, éste solo debía ser transitorio y su fin último sería castellanizar a los indios, en cuanto ellos dominaran el español, se les llevaría a la escuela rural para que se fundieran con los mestizos sin distinción de razas. Para Vasconcelos homogenizar a la población en cultura, lengua, valores y conocimientos, era asimilarla a la nacionalidad, con ello, pretendía integrar al indígena a la sociedad mexicana. Sin embargo, aunque su discurso fuera de acoger e integrar al indígena, su postura de discriminación y no aceptación, permea (Ornelas, 1995).

En aquellas épocas la educación era impuesta, ya que los encargados de la educación no trataban de dar respuesta a las necesidades reales en materia educativa, sino a lo que más les convenía para su transformación. Vasconcelos nunca negó su aspiración a desnaturalizar a los indios, puesto que por sí mismos no progresarían ni disfrutarían de los placeres de la cultura ni de los valores de la civilización.

En el período en que Bassols fungió como secretario de educación pública las antiguas escuelas rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales fueron

integradas y denominadas escuelas regionales campesinas bajo su inspiración. Bassols refiere que la educación debería realizar cuatro funciones, entre éstas: una función biológica, la cual ayudaría a preservar las razas indígenas, en segundo lugar, la escuela debía tener un carácter nacional e integrador, pero que ayudara a preservar a las culturas indígenas, reconocer su autonomía cultural y respetar sus costumbres. La escuela antes que nada debía cumplir una función económica. Su objetivo principal era aumentar la productividad por medio de la escuela.

Un desacierto en relación a la educación del indígena fue cuando la SEP estuvo a cargo de Octavio Véjar Vázquez, porque se unificaron los planes y programas de estudio de las escuelas de la ciudad y del campo. Era un plan de estudios urbano que se imponía a los medios rurales para satisfacer necesidades ajenas. Por tanto, existía una descontextualización que en vez de favorecer, trajo consigo indiferencia y rechazo a la educación, porque no se adaptaba a sus necesidades e intereses. La educación en las comunidades indígenas puede ser irrelevante ante las nociones culturales que permean en estas, por la falta de vinculación a las necesidades de origen del propio contexto. La educación que se buscaba para la unidad nacional, perseguía la integración de los indios a la nacionalidad mexicana (Ornelas, 1995).

De 1929 a 1933 el Sistema Educativo Mexicano transitó de la importancia en la escuela rural a la creación de instituciones urbanas. En 1939 se desarrolla en Michoacán el “Proyecto Tarasco”, el cual fomentó una castellanización indirecta donde primero se enseñaba la lengua materna para posteriormente después de uno o dos años introducir la alfabetización en español, dicho proyecto fue un antecedente del modelo bilingüe bicultural (Ornelas, 1995, Bertely, 2008; Korsbaek y Samano, 2007).

Con Torres Bodet frente a la SEP, se generan grandes avances, impulsó la educación en las zonas rurales a través de las misiones culturales pero con un ideal diferente al de años anteriores. Sin embargo, nunca dejó de existir el contraste en todos los aspectos entre la educación del contexto urbano con el

rural. Su proyecto educativo se enfocaba en que la educación contribuyera a disminuir las desigualdades sociales y en promover la democratización del país, entre las acciones importantes para la educación del indígena se destacan: los cursos de perfeccionamiento profesional a personal de las Misiones Culturales, de las Brigadas de Mejoramiento de las Comunidades Indígenas y de los Centros de Capacitación de Indígenas; la designación de promotores bilingües para las comunidades indígenas (Korsbaek y Samano, 2007; Bertely, 2008).

En los años 1964 – 1976 una acción importante para la atención del indígena fue la creación de la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena. Para los años de 1970 a 1980 se inicia una propuesta educativa de revitalización étnica con sus antecedentes en las aportaciones de Bonfil Batalla (Bertely, 1998), dando vida a las propuestas de educación bilingüe bicultural y actualmente, la educación bilingüe intercultural ante las demandas que conllevan un contexto multicultural.

La anterior información permite de manera general construir un balance que puntualiza y corrobora la existencia de un rezago histórico en materia educativa para población indígena desde lo social. Se advierte una imperante necesidad por reducir al “otro” a lo “mismo”. La desigualdad ha sido y es un foco rojo que conduce a una educación deficiente. El origen socio-familiar y cultural no debería ser objeto para establecer oportunidades de escolarización o aprobar una situación considerada históricamente como desventaja.

La educación no debe fungir como un medio para subordinar y controlar, reproducir creencias y actitudes que legitiman la desigualdad, situación que genera rivalidad, competitividad e individualismo, esta debería ser un medio para la transformación de ideologías, para una sociedad justa y democrática, destituyendo un funcionamiento preestablecido por un colonialismo globalizado.

2.2 Educación Intercultural en México: Construcción de Políticas Educativas y su Implementación

Los procesos cambiantes a partir de las diversas imposiciones hegemónicas histórico-culturales producto de la colonización en América Latina evidencian hoy en día la imperiosa necesidad de continuar con una colonialidad del poder, donde a través de las políticas públicas, reformas educativas y constitucionales se introducen términos como “multiculturalismo” e “interculturalidad”, que en ocasiones de manera conceptual pueden disfrazar e institucionalizar la ya establecida matriz colonial.

En este sentido, movimientos indígenas han buscado en diversos contextos e instituciones el reconocimiento de sus derechos. En el ámbito educativo, un replanteamiento sobre el currículum, donde se re-signifiquen los conocimientos locales, de tal forma que exista una des-colonización en los saberes, para considerar las particularidades históricas, socio-culturales y lingüísticas de las propias comunidades originarias. Recuperar y revalorar conocimientos, saberes, sistemas de vida, cosmovisiones.

Actualmente, se suscita dentro de los contextos escolares una realidad que alberga la dicotomía entre múltiples formas culturales y los pronunciados de exigencia por parte de la población originaria para una atención educativa pluralista, con equidad y calidad. En este sentido, a nivel nacional e internacional se replantean las políticas educativas para considerar la diversidad cultural que no puede ser negada (Jablonska, 2010). Como lo refiere García (2004) *“A veces el desenvolvimiento de las culturas subordinadas da el soporte para movimientos políticos, regionales, étnicos o clasistas que enfrentan al poder hegemónico y buscan otro modo de organización social”* (p. 72).

Así, las demandas promueven que organismos internacionales y multilaterales como la UNESCO⁴, la OCDE⁵, el Banco Mundial, el BID⁶, el CEPAL⁷, etc.,

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

coloquen su mirada en los sectores marginados, como los pueblos indígenas. Sin embargo, el discurso que se plantea y se estructura no sólo tiene la intención de dar respuesta a las necesidades y cumplimiento de derechos como “ciudadanos”, sino existe un interés polarizado que oculta intereses bajo el modelo de una política neoliberal, emitido y desarrollado por los organismos multilaterales y corporaciones transnacionales, se busca una atención en términos de contención, insertar al indígena en los procesos globalizados para que sean “funcionales” en un sistema de desarrollo capitalista (Walsh, 2009).

Ante las nuevas políticas se reconoce e incluye a los indígenas dentro del Estado-nación, pero no se fundamenta una propuesta de cambio estructural desde lo social, económico y simbólico. Conceptos como diferentes y desiguales se reemplazan por inclusión versus exclusión, se introduce el término interculturalidad conceptualizada desde un corte neoliberal, para Tubino (2005) adquiere una postura funcional que *“busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes”* (p.3). En palabras de Walsh (2009) en la interculturalidad funcional:

Se asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales, dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional -estructural- las que mantienen la desigualdad. Responde y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes (p.12).

Lo anterior forma parte de un relativismo cultural, respeta y reconoce las diferencias pero no permite ponerlas en práctica. Existe un reconocimiento con limitaciones en la praxis. Se normativiza para seguir controlando.

Estas nuevas formas de integrar a la diferencia dentro del modelo capitalista con base en un discurso-conceptual de interculturalidad funcional no restituye los patrones de expulsión, negación, y subordinación que han sido depositados en la

⁶ Banco Interamericano de Desarrollo

⁷ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

población indígena, más bien reconstruye formas de re-acomodación para continuar un control de dominación. La interculturalidad funcional responde y es un instrumento para mediar y normar las relaciones de conflicto desde la legislación y políticas de Estado, neutraliza las resistencias sociales. Ahora el indígena que históricamente había sido excluido se incluye al sistema capitalista que reduce y asimila una reproducción no autónoma, que destituye y uniforma a través del “modernismo” los recursos culturales e identidades étnicas (Walsh, en prensa).

Tubino (2005) plantea otra forma de conceptualizar la interculturalidad, la “crítica”, la cual:

busca suprimir por métodos no violentos la asimetría social y la discriminación cultural que hace invisible el diálogo auténtico. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas de no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones (de índole social, económico, político y educativo) para que este diálogo se dé (p. 3).

Desde los contextos escolares, la interculturalidad crítica visibiliza realidades hegemónicas para direccionar hacia una re-existencia del ser y estar de un “otro” diferente, re-direccionan posturas éticas y epistemológicas para garantizar una reproducción autónoma del indígena sobre sus saberes, costumbres, lenguas, tradiciones, conocimientos, culturas, no negociables ni reductibles, como formas no sólo de fortalecer la continuidad de su etnicidad cultural, sino como recursos indisolubles que restituyen al ser humanizado (Tubino, 2004; García, 2004). Estas formas de abordar la interculturalidad aportan y enriquecen los ambientes de aprendizaje, además, contribuyen a naturalizar la diferencia sin someterla a la desigualdad. En América Latina y en México, el término de interculturalidad adopta diversos sentidos desde los diversos actores.

Situados bajo la postura ideológica de Walsh (2009), la “interculturalidad crítica” en los contextos áulicos permite la comprensión, construcción y reconocimiento de “otros” modos de saber, ser y vivir. Es comprender la cosmovisión y contraponerla

ante una cultura occidental institucionalizada en la escuela. Por consiguiente, la interculturalidad es un proceso relacional, visto desde el campo educativo va más allá de una postura intercultural-bilingüe, no puede ser mirada como un concepto, sino como un encuentro con el “otro” y su reconocimiento en la igualdad como derecho. Es la interacción que surge entre los diversos grupos que convergen en un mismo espacio.

En los contextos escolares la interculturalidad busca mediar las diferencias para construir un proyecto para las relaciones sociales que direccionen hacia una línea de la condición humana, en el reconocimiento del “otro” (Tubino, 2004; Díaz, 2009).

La interculturalidad es un eje que articula la formación de la ciudadanía, lo que llama Tubino (2004) “deliberación intercultural”. Para que el sujeto apueste a la formación de ciudadanos es importante el reconocimiento de una “diversidad de racionalidades”, con ello, los saberes socio-culturales son reconocidos para destituir la existencia de un conocimiento universal, lo que llaman algunos autores “recurso epistémico”. Bajo esta línea, en los contextos escolares, los saberes científicos y socioculturales adquieren un punto de equilibrio para transformar, que constituye “un dialogo de saberes”, donde se visibilizan las diversas culturas que permitan generar un proceso de empoderamiento. Respecto al “diálogo de saberes”, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2018), emite información incluida en su serie “Voces de la Diversidad”, que refiere:

Escuela y comunidad tienen una relación importante en la que todos y todas podamos dialogar, aportar y aprender para enriquecer las relaciones entre los seres humanos. Todos y todas sabemos algo, por ello es importante la articulación de saberes culturales con los que se imparten en las aulas. Algunos de los conocimientos que adquirimos a lo largo de la vida, se obtienen en la escuela y otros en la comunidad y región en que vivimos. Los saberes culturales se van desarrollando a lo largo del tiempo, a partir de las relaciones entre las personas, estos saberes se conforman por significados, símbolos, prácticas, memorias e ideas hacer del pasado y del presente, así

como del futuro. Todos los saberes son valiosos porque nos permiten entender el mundo.

Al intercambio que se genera entre estas diversas formas de entender el mundo se le llama diálogo de saberes. En muchas ocasiones este intercambio se lleva a cabo en las aulas y en los libros de texto, pero también existen otras formas de aprendizaje fuera de la escuela. El diálogo de saberes logra una educación más pertinente, que da cabida a todos los miembros de una comunidad, y les ayuda a reflexionar colectivamente sobre las distintas formas de generar conocimiento y transmitirlo. Este diálogo debe hacerse con base en la igualdad y el respeto para construir relaciones que fortalezcan a la comunidad. Además de comprender los contenidos de manera más significativa, la comunidad participa en el espacio escolar y la escuela responde a las necesidades y consideraciones de la comunidad, dando como resultado lazos de interacción fortalecidos.

De esta forma, el diálogo entre escuela y comunidad es una práctica que al fomentarse y replicarse reconoce la diversidad cultural, haciendo el tejido social más fuerte y flexible. Todas y todos fortalecemos el tejido que sostiene a nuestra comunidad, porque todos y todas tenemos algo que enseñar y algo que aprender (2018, serie 5).

La Secretaría de Educación Pública desde ésta Coordinación, asume un enfoque intercultural que define como:

“Una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad.

Durante este proceso, el enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las

aportaciones de todos quienes conforman una sociedad (CGEIB-SEP, 2017).

Y a la educación intercultural, la plantea como:

Una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo.

Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa.

La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones (CGEIB-SEP, 2017).

Ya desde 1960 la UNESCO plantea la protección de derechos de minorías, promoviendo educación en su propio idioma, propiciando educación de calidad, considerando el aprendizaje del idioma y cultura de la población mayoritaria para su no exclusión. Lo anterior, se enmarca en las políticas internacionales y nacionales, como lo planteado en el año 1989 “convenio número 169” sobre pueblos indígenas y tribales, donde se reconoce los derechos colectivos de las minorías culturales. La Organización Internacional del Trabajo establece la obligación para los estados de garantizar la educación de los pueblos indígenas, la cual debía responder a las necesidades particulares, prestando especial atención a su historia, conocimientos, técnicas, sistema de valores, incluyendo sus aspiraciones sociales, económicas y culturales -artículos 26 y 27-, los niños debían ser enseñados en su propia lengua indígena -artículos 27 y 28-, México en 1990 firma el convenio, por lo cual a partir este se tendría que aplicar (Jablonska, 2010).

En 1996, en los acuerdos de San Andrés se plantea:

El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes, tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional, previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones (Hernández y Vera, 1998, citado por Baronnet, 2015, p.88).

Además, en el documento “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural” se establecen tres principios fundamentales para dicha educación, los cuales deben permear el entorno pedagógico como un todo, estos son:

Principio 1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Aplicar este principio, implica repensar cómo constituimos:

- Diseños curriculares y materiales educativos.
- Formas de transmisión de conocimientos.
- Métodos de enseñanza y evaluación.
- Formación y capacitación del profesorado.
- Relación comunidad-escuela.
- Colaboración y resolución pacífica de conflictos.

Principio 2. La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Para que este principio sea efectivo, se precisa:

- Acceso a la educación con equidad y sin discriminación.
- Participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos.

- Incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación.
- Comunicar desde distintas perspectivas culturales.

Principio 3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones. Este principio puede aplicarse mediante:

- Preparación de currículum y materiales educativos que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación.
- Construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional.
- Reflexionar críticamente sobre los valores y perspectivas culturales tanto propias como ajenas.
- Contribuir a la construcción de conciencia sobre la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable (UNESCO, 2006, p.33-41)

Por su parte, La constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce en su artículo 2º la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en los pueblos indígenas. Este artículo:

garantiza el derecho de dichos pueblos a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades mediante la participación activa de los propios indígenas (CGEIB, 2004:15).

La ley General de Educación *“garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes de su país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena”* (CGEIB, 2004, p.19).

En México, se continúan realizando acciones para la atención educativa de la población indígena, como lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018, Meta III. México con Educación de Calidad; objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo; Estrategia 3.2.1. *“Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población”*, se pretende:

- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales (Gobierno de la República, 2013, p. 125).

Es así, como los presentes lineamientos buscan contribuir al logro de la meta nacional, en cuanto a que amplían las oportunidades de desarrollo para los alumnos en condición indígena, brindando una respuesta educativa de acuerdo a sus características y necesidades.

En el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, se plantea en el Objetivo 3 *“Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”* (SEP, 2013, p.54).

Por lo cual, las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.

De manera específica, a través de la estrategia 3.4 *“Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y Bilingüe para poblaciones que hablan lenguas originarias”*; se pretende:

“3.4.7. Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas” (SEP, 2013, p.56).

Estrategia 3.6. *“Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia de grupos vulnerables”*, se pretende:

“3.6.10. Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa” (SEP, 2013, p.57).

Por su parte, el Acuerdo Número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica. En relación a los principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011, de manera específica en el 1.8. *“Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”*, señala que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad

puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011, p.27).

Actualmente, en materia educativa se desarrolla el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, que plantea 6 objetivos, para el presente trabajo de investigación se puntualiza en los siguientes:

Objetivo 1. Busca fortalecer la educación básica con pertinencia cultural y lingüística mediante una mirada intercultural. Esto implica incorporar la representatividad cultural en el currículum nacional para toda propuesta curricular, enriquecer los programas con la perspectiva intercultural, incluyendo las capacidades de gestión en la escuelas y su relación con su entorno, la producción de materiales educativos interculturales y en lenguas indígenas, promover la ampliación y mejoramiento de infraestructura, equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como promover la incorporación de características culturales y lingüísticas de la población escolar en los sistemas de información y evaluación para mejorar la calidad y pertinencia de educativa.

Objetivo 4. Busca promover que los procesos y las actividades de planeación y evaluación de las políticas educativas sean pertinentes respecto a la pluriculturalidad del país. Lo anterior resulta relevante en tanto que el SEN ha operado durante décadas con una visión que crea una falsa homogeneidad respecto de la población escolar que atiende. Esto es igualmente válido para los distintos niveles y modalidades educativas, como para los aspectos de planeación, distribución presupuestal federalizada y evaluación de las políticas educativas. Del mismo modo, los instrumentos que recogen información en los centros escolares, que sirven de base para generar las metas y los indicadores en los que la SEP basa sus estrategias de trabajo, se rigen por criterios que vuelven invisibles a sectores diversos de la población, como los estudiantes indígenas, la población afrodescendiente, migrante interna o transnacional.

Objetivo 5. Establece la necesidad de fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Para ello es necesario introducir cambios importantes en el terreno de la investigación, en el acceso y empleo de las tecnologías de la información, y en los espacios educativos no formales. En particular, se pretende incidir en los medios de comunicación, en los que existen estereotipos que propician la discriminación; en la recuperación y la revitalización de las expresiones culturales que permiten a la comunidad —a los diferentes grupos sociales y a los individuos— reconocer y valorar los elementos significativos que les han sido transmitidos de generación en generación.

Objetivo 6. Está diseñado con el propósito de que el SEN establezca los mecanismos que aseguren los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico. El principal problema que enfrentan hoy las lenguas indígenas nacionales es que sobreviven en contextos de discriminación estructural. Por esta razón, es posible afirmar que se encuentran en riesgo de desaparición, y resulta imprescindible que el sistema educativo reconozca la importancia de que todos los mexicanos respeten los derechos lingüísticos, y que propicie la construcción de mejores condiciones educativas para los mexicanos indígenas (CGEIB-SEP, 2014, p.11-12).

El INEE refiere que para hacer efectivo el derecho a la educación es imprescindible considerar que existen derechos específicos para niños, niñas y adolescentes de los pueblos y comunidades indígenas, mismos que responden a la exigencia de que la educación conserve su naturaleza de fundarse desde la cultura que le es propia al grupo social que la recibe y a partir de esto se amplíe a conocimientos, valores y otros elementos esenciales para cohabitar en una sociedad multicultural.

Con base a lo anterior, el INEE emite un conjunto de directrices para mejorar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas que garanticen la inclusión y la equidad educativa en vinculación con lo propuesto con el Plan

Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, además de que se apega también a los fines del Eje de Inclusión y Equidad Educativa del Nuevo Modelo Educativo. Estas tienen carácter nacional, por lo cual en la Ciudad de México deben ser asumidas en la educación obligatoria por las instancias educativas responsables, estas son:

Directriz 1. Fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena.

Directriz 2. Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y base de la pertinencia y la calidad de la educación que reciben.

Directriz 3. Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena.

Directriz 4. Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena.

Directriz 5. Garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas.

Directriz 6. Impulsar la mejora y la innovación permanente de la educación para la niñez indígena (INEE, 2017, p.13-14).

Como se ha revisado, a nivel internacional y nacional se han desarrollado en términos jurídicos normas y disposiciones en política educativa que buscan garantizar una educación de calidad con equidad para los pueblos originarios, sin embargo, muchas realidades no son así. Esta doble postura entre el discurso y aplicación, estaría vinculada a lo que llaman una “ficción jurídica”, por un lado la legislación enmarca un conjunto de acciones para la atención a las singularidades de los pueblos originarios, pero su implementación y observancia en muchos de los contextos escolar y áulico resultan una utopía, tareas pendientes por revisar

desde el propio Sistema Educativo Nacional. Es una doble cara, discurso versus práctica (Baronnet, 2015).

La conciencia del discurso debe converger en la conciencia práctica del docente, donde la aceptación ante el ejercicio de las diferencias socio-culturales forma una ruptura de una ideología social dominante. En este sentido, las prácticas y actitudes que se posicionan, incluyente versus excluyente, hacer inclusión o exclusión, son posturas que sólo a través de un replanteamiento e interculturalidad crítica visibilizará y desnaturalizará la injusticia social, la asimetría educativa, generando posibilidades de “ser” y “estar” más ventajosas, garantizando su acceso, permanencia, adquisición de saberes relevantes-duraderos y el egreso oportuno, conformando trayectorias más equitativas a las de estudiantes no indígenas.

Los cambios requieren una reflexión profunda sobre el discurso, haciendo memoria del contexto social e histórico en que ha surgido, recuperando la importancia del otro, que tenga su inicio en el otro, desde su existencia histórica más allá del proceso colonizante, un preguntar por el otro para mirar sus realidades y necesidades (Ortega, 2004).

A pesar de introducir la categoría interculturalidad en las políticas educativas en nuestras sociedades contemporáneas, existen espacios educativos donde no se concreta, sobre todo en contextos urbanos muchas acciones planteadas se inhabilitan al impartir un currículum único, obligatorio y nacional. En la práctica diaria la educación se fragmenta, situación que aleja los preceptos de preservar, reforzar y recuperar las culturas y lenguas indígenas. A los pueblos originarios se limita la adquisición y distribución de conocimientos equitativos e igualitarios a la población no indígena.

Aun con los contrastes y disyuntivas sobre las diversas formas de conceptualizar a la interculturalidad (funcional versus crítica) para la atención educativa a población indígena, lo cierto es que resulta más ventajoso respecto a los modelos y propuestas históricas que prevalecieron desde la conquista, como los procesos de

castellanización y los modelos de educación indigenista. Posiblemente, esta posición que ostenta se vincula hacia una postura de discriminación positiva y afirmativa (como los programas: CONAFE y de Educación primaria para niños y niñas migrantes), que sin duda ha favorecido a la población de los pueblos originarios trayendo consigo avances en diversas materias, no sólo educativa.

Sin embargo, resulta relevante puntualizar sobre las áreas de oportunidad que se tornan brechas que condicionan la deserción escolar y las trayectorias escolares irregulares, entre estas: el cumplimiento fehaciente del reconocimiento de prácticas y necesidades desde lo comunal, de las diferencias de los pueblos originarios, la incorporación de los conocimientos desde el ámbito epistémico al curriculum, el reconocimiento de una matriz cultural para construir un “dialogo de saberes”.

En una línea similar, Ortega *“expresa sobre la importancia de la aceptación del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto, sino en el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona. Educar obliga a negar cualquier forma de poder porque el otro nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual”* (2004, p. 9,169).

Ante dicha postura, la escuela no debería ser un lugar que busque la construcción y homogenización de un solo capital cultural y social común. Habría que conocer si los indígenas aspiran realmente a poseer un capital cultural occidental, globalizado, negando el étnico o reproduciendo uno ajeno, o es una cuestión de imposición, de sobrevivencia ante la injusticia y el dominio. La hipótesis que refiere “ellos no lo tienen por eso lo necesitan” es una ideología que no se comparte, puesto que la desigualdad social es una construcción donde impera un referente económico, mientras que la cosmovisión de la población indígena no aspira al mercantilismo.

“La educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona”. Es hacerse cargo

de su realidad presente y su pasado” (Ortega y Minguez, 2001). La escuela como institución debe responder a las necesidades del “otro” bajo una atención diferenciada que no reduzca a un modo de ser, vivir y estar a partir de lo impuesto, sino a partir de la alteridad, del encuentro a lo diferente. Como lo expresa Tubino (2004) “una educación diferenciada necesaria al otro”.

La apertura hacia el encuentro con el diferente y la diferencia debe conducir a la transformación, movilizandando la información y la acción a través de las vivencias, experiencias, un sensibilizarse ante el “otro” escuchando sus voces silenciadas. De tal manera, que el ser indígena transforme al no indígena, estimulando la percepción de las singularidades propias y ajenas, eliminando la brecha de la inequidad y desigualdad, al menos en un contexto próximo, el escolar.

Ahora bien, en las investigaciones revisadas sobre las trayectorias escolares de estudiantes indígenas universitarios como procesos de permanencia (Hernández, 2013; Czarny, 2006, 2012, 2016) dan cuenta de la incorporación de elementos constitutivos de una interculturalidad crítica para re-significar y reivindicar la condición indígena, situación que los ha conducido a conformar trayectorias más ventajosas y satisfactorias. Sin embargo, no en todos los niveles educativos existe el proceso.

A partir de lo anterior, la presente investigación pretende recuperar y analizar una situación real que viven los adolescentes hablantes de lengua indígena purépecha en la CDMX, para reconocer si la oferta educativa en particular cubre las necesidades educativas reales a partir de su comunidad de origen y cómo la falta de esta puede repercutir en sus trayectorias escolares, incidiendo en su permanencia y/o deserción escolar.

2.3 La Producción y Reproducción Educativa en Contextos Multiculturales de la Ciudad de México: Respuestas de Atención para Población Originaria

Encontrarnos los distintos en un mismo espacio, que busca unificar pero que posibilita oportunidades de reconocer otras voces, pensamientos, mundos que no pueden ser ajenos, realidades que buscan ser visibilizadas y comprendidas para entablar un diálogo con el “otro”, para nombrar lo diverso y tejer una sociedad con justicia desde lo social.

El situar los movimiento migratorios de los pueblos originarios en los contextos urbanos, hace visible que el garantizar una educación con calidad y equidad se torna compleja, ya que las escuelas no cuentan con los elementos sustantivos para brindar una atención con equidad y calidad, aunque existan los planteamientos normativos y jurídicos en torno a las políticas sociales, lingüísticas y educativas, como lo revisado en el apartado anterior.

Actualmente, el INEE (2018, comunicado de prensa No. 15) reporta que el 44% de población indígena vive en contextos urbanos o semi-urbanos y el 47% de la población total de indígenas en el país asiste a escuelas generales, donde difícilmente se retoma un enfoque bilingüe-intercultural. Schmelkes (2018, comunicado de prensa No. 17) a través del INEE refiere que en la CDMX habitan cerca de 784, 972 indígenas que requieren de una enseñanza con pertinencia cultural y lingüística, y 15,554 indígenas asisten a la educación obligatoria.

El Secretario de Educación de la Ciudad de México, Mauricio Rodríguez Alonso expresa sobre la situación de los estudiantes indígenas, lo siguiente:

la educación indígena enfrenta una serie de reticencias, donde se piensa que por estar en la capital de la República no existen, no se cuenta con datos objetivos con certeza para conocer cuanta población indígena esta en las aulas en los diferentes niveles educativos, porque no ha habido una política suficientemente clara para atender el tema, y por otro, es que muchos indígenas ocultan su origen (2017).

En torno a la atención de ésta población en contextos urbanos surgen las preguntas: ¿Qué se refleja en los contextos escolares de manera concreta?, ¿Dónde está presente la cultura y lengua de los estudiantes dentro de la escuela?, ¿De qué manera se compaginan los conocimientos étnicos y occidentales como una práctica real dentro de las aulas?, ¿Existe un reconocimiento y aceptación real de la población originaria por los alumnos y docentes no indígenas, y de éstos mismos?, ¿En los escenarios educativos existe un reconocimiento real de lo diverso y se atiende?, ¿Cómo se plantea la interculturalidad en las escuelas de la CDMX con población indígena y de los hablantes de lengua indígena?, ¿Cómo entender la educación y qué rol asume frente a las inequidades sociales que experimentan los indígenas hablantes de su lengua en los contextos urbanos?.

Lo anterior, son planteamientos actuales que buscan obtener respuestas, para reconocer qué falta por hacer en la construcción de espacios educativos que garanticen el derecho en la educación y para la educación en materia de accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad (Köster, 2016).

En torno a la adaptabilidad, el conocimiento y aprendizaje se vuelve relevante y crítico dentro de las aulas si se destaca y considera la matriz social y cultural de los alumnos de pueblos originarios, no sólo es un repertorio de habilidades para su contexto próximo, sino conforma un referente prioritario para establecer conexiones entre los conocimientos propios (socio-cultuales y familiares) y los conocimientos escolares, dotándoles de mayor significado.

En este sentido, Sleeter y Grant (1988), comentan sobre la importancia que juega el contexto social en el aprendizaje escolar, sugiriendo “*tender un puente entre el conocimiento de la escuela o conocimiento público, y el conocimiento cultural de los propios estudiantes, y alentar así a éstas a que analicen esa interacción y empleen entonces para gobernar sus vidas el conocimiento que han adquirido*”.

Al respecto, Comboni (2002) manifiesta la importancia de diseñar un curriculum basado en los contextos culturales diversos que permita la comprensión de las formas de vida para establecer un diálogo con la cultura universal. Así, los valores,

conocimientos, sistemas normativos, organizaciones, colectivos y locales reafirmen la cultura y los atributos identitarios, como elementos sustantivos para una vida digna. En palabras de Baronnet (2012) es importante la articulación pragmática entre los conocimientos locales situados y los que provienen de la cultura dominante a nivel nacional.

Los conocimientos tienen significado en torno a las construcciones y usos que albergan desde lo histórico socio-cultural. Por tanto, la formación de los estudiantes indígenas en los contextos escolares urbanos emerge de realidades históricamente contingentes, es decir, por un lado existe una realidad institucionalizada en la cual se impone un conjunto de convencionalismos sociales ante la globalización, y por el otro, realidades producidas, distribuidas desde la propia comunidad indígena, que en muchos de los casos existe una contradicción con el modelo educativo.

Lo anterior puede llegar a ser motivo de rechazo y establece formas de perpetuar una exclusión a partir de la expulsión, miradas desde el modelo neoliberal neo-indigenista como un fracaso del otro, condición desvalorizada e impuesta por una política social asimétrica que sostiene una simulada visión cultural del excluido.

Mclaren (1994) puntualiza:

El curriculum escolar y la práctica pedagógica no solo debe reconocer la diversidad de voces, experiencias, historias y tradiciones comunitarias que caracterizan cada vez más a la actividad escolar urbana, sino que también debe ser capaz de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, diferencias dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se ejercen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación (p.15).

Desde esta posición, la educación que se imparte para los indígenas en contextos urbanos tendría que dar respuesta a las necesidades educativas considerando su comunidad de origen como parte del cumplimiento de la legislación. Los proyectos emergentes y remediales que surgen al calor de la demandas no debería ser la

respuesta a una realidad que justifica y mantiene procesos de invalidación de un ser “otro” como sujeto de derecho. En palabras de Lindquist (1994, citado por Garnique, 2012, p.102) *“el sistema educativo de un país es quien debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes”*.

Sin embargo, la realidad es que los contenidos que se imparten a población indígena en las escuelas urbanas, en la mayoría de los casos están descontextualizados, ello repercute en la apropiación de los aprendizajes que pueden llegar a ser poco relevantes para su uso en el contexto próximo a su comunidad de origen, sobre todo si se mantienen lazos fuertes con su cultura a pesar del distanciamiento físico. Por lo general, los docentes en las escuelas urbanas no logran el reconocimiento de la población indígena, ni mucho menos los saberes propios de sus comunidades de origen como una forma de enriquecer los contenidos curriculares (Schmelkes, 2018).

La escuela espera cosas que no están planteadas en términos de una diversidad cultural y lingüística, por tanto se recrean formas que sistematizan una exclusión, una de las consecuencias de no construir espacios acogedores para estar a gusto en la escuela es la deserción. En ocasiones, la escuela constituye un sitio de rechazo o un escenario que obliga a la destitución de sus referentes identitarios, negando el derecho a una educación que contribuya a su desarrollo integral.

Es común que en las escuelas se observen prácticas educativas que plantean culturas y valores con mayor importancia, valía, jerarquía, prestigio desde lo epistémico universal impuesto por una sociedad dominante, que se contraponen con las prácticas y conocimientos propios de los estudiantes indígenas, dicha incompatibilidad genera cambios en la forma de verse, pensarse, adoptando patrones culturales de las sociedades desarrolladas para sortear una permanencia en los contextos escolares. Ello se traduce en desventaja, inequidad, desigualdad, términos acuñados en la exclusión. Ese amoldarse a otra cultura resulta una ruptura en sus derechos. Un cambio cultural no debería ser imprescindible para el desarrollo (Díaz, 2009).

Por ello, resulta importante posicionarse desde lo que representa el indígena dentro de las aulas visto como un proceso de alteridad, ya que en ese devenir de subjetividades se generan procesos de inclusión-exclusión. Desde las propias representaciones construidas basadas en una postura histórico-social, se guían las prácticas educativas cotidianas que pueden bloquear los procesos escolares de los alumnos indígenas.

Ahora bien, las propuestas educativas ofertadas en la CDMX, tienen su origen a partir de las políticas educativas del programa de desarrollo educativo 2001-2006 y con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe es como se enfatiza en iniciar una atención con pertinencia cultural y lingüística, retomándose un enfoque donde la educación tendría que ser intercultural para todos. La atención para esta población gira en torno a proyectos con enfoque intercultural, en el 2003, la SEP pone en marcha el Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), para la atención de población indígena inscrita en educación básica, principalmente para los niveles de preescolar y primaria, entre las acciones fue la identificación de alumnos indígena, apoyo de becas, talleres de sensibilización para docentes y directivos, y la elaboración de material de apoyo para los docentes (Czarny, 2010).

En los últimos años, con base al cuarto informe de labores del gobierno de la Ciudad de México, que comprende el período entre el 16 de septiembre de 2015 y el 15 de septiembre de 2016, se llevaron las siguientes acciones para una educación indígena intercultural:

- Seminario “Diversidad Cultural y Equidad Social. Hacia una cultura de trato igualitario en la Ciudad de México”.
- Capacitación de agentes educativos bilingües.
- Impartición de actividades educativas complementarias núcleos de población indígena.
- Concurso de dibujo infantil Tlakuiloli.
- Taller de Diversidad cultural y lingüística en la Ciudad de México.
- Taller de creación de dibujo y pintura Tlakuiloli.

- Puesta en escena de una obra de danza, teatro y títeres.
- Seminario “Experiencias de intervención en educación básica con población indígena en ciudades del país”.
- Curso de verano para infantes indígenas en el Centro del Día No. 1.
- Visitas recreativas al “Papalote Museo del Niño”.
- Primera campaña de Diversidad Cultural y Lingüística en la Ciudad de México (2016, Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de la Ciudad de México).

En el quinto informe se reportan las siguientes actividades:

Durante el último trimestre de 2016 se atendieron a 5 mil 647 personas por medio de la impartición de 12 talleres de diversidad cultural y lingüística en escuelas de educación primaria y predios de población indígena. Además, se llevó a cabo la difusión de la “Primera Campaña para la Diversidad Cultural y Lingüística de la Ciudad de México”, que tuvo como objetivo promover el aprecio, así como el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas en la Ciudad, con la finalidad de contribuir a la formación de una cultura por la no discriminación, en escuelas de educación primaria, núcleos de población indígena, eventos y diversas estaciones del Metro. También se llevó a cabo el tercer concurso consecutivo de dibujo infantil Tlakuiloli 2016, cuyo objetivo principal es sensibilizar a los infantes para prevenir y atender la discriminación de la población matriculada dentro de los centros educativos (2017, Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de la Ciudad de México).

Además, a partir del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la SEP (2015), la Dirección de Educación Especial opera el Proyecto Local “Por una escuela urbana de puertas abiertas a la población indígena con equidad de género: Una realidad Inclusiva” cuyo objetivo general es “Fortalecer la atención educativa de los estudiantes indígenas, mediante la nueva estructura de las escuelas de educación básica en el Distrito Federal y la incorporación de recursos humanos y metodológicos para contribuir al acceso, permanencia y egreso en el

marco del Sistema Básico de Mejora Educativa”. De tal forma que en las escuelas en las cuales se identifica mayor población indígena se realizan acciones con enfoque educativo intercultural.

Sin embargo, algunos de estos proyectos tienen fecha de caducidad, algunas acciones propuestas por diversas instituciones son aisladas y sin articulación, lo cual refleja limitantes para fortalecer la atención educativa desde diversas aristas. Hay que reconocer que se han generado muchos avances pero también sus periodos de estancamiento. No existirá una educación de calidad para los hablantes de lengua indígena -bilingües o monolingües- sino se brinda una enseñanza en su lengua materna, como derecho lingüístico y cultural.

Al respecto, el INEE (2018, comunicado No. 14) expresa que el recibir una educación basada en la lengua de los hablantes se ve amenazada con frecuencia. El modelo planteado por el sistema educativo nacional, no cuenta con las condiciones para impartir una educación en la lengua de los hablantes de pueblos originarios en la CDMX. Por tanto, se opta por retomar la educación intercultural como medida fragmentada para dar respuesta.

Schmelkes (2005) refiere que el sistema de educación público en las ciudades en tema de interculturalidad continua siendo una problemática en su apropiación, puesto que en situaciones concretas y contextualizadas el discurso difiere de la praxis cotidiana dentro de las aulas, considerándose que el tema de la interculturalidad no es específico para población indígena, sino que va dirigido para la población en general. Aunque esta información tiene más de 12 años, en la actualidad se continúa careciendo de estrategias concretas.

Finalmente, ante la queja y crítica en relación a las acciones educativas planteadas a nivel nacional, sería importante generar propuestas de mejora, a sabiendas que posiblemente no causen eco a nivel macro, pero si a nivel local, desde los propios centros de trabajo retomar lo funcional y crítico de una influencia globalizadora para brindar una educación pertinente, es decir, con calidad y equidad, donde la meta sea el desarrollo y transformación que impacte en el

bienestar de una sociedad respetando sus valores, conocimientos, formas de vida y organización, etc., dejando a un lado las cuestiones económicas y políticas de interés burocrático, y resarcir la desigualdad socio-histórica para superar el segregacionismo, dejar de ser el “otro” para reconocer en el indígena al sujeto como ciudadano, con derecho a una educación de calidad con equidad.

El reconocimiento de la cultura de cada sujeto permite entender las diferencias sociales, no con el afán de excluir, marcar la desigualdad o desvalorizar, sino a partir de estas particularidades generar la inclusión que reivindique la construcción social del ser indígena y se eliminen las brechas de discriminación y asimetrías sociales, dando la apertura a propuestas educativas donde los alumnos adopten un sentido de pertenencia independientemente de su condición o situación y participen en vinculación con los otros como sujetos de derechos.

Capítulo III. Trayectos Escolares, Permanencia y Deserción: Construcciones Enraizadas a un Origen Social

En este apartado se aborda la conceptualización sobre algunos referentes teóricos relacionados con la presente investigación, como: trayectoria escolar, capital cultural, habitus y cultura, dispositivos que interactúan, condicionan y sitúan ventajas-desventajas en los procesos escolares de población indígena en contextos escolares urbanos de la Ciudad de México. Estos referentes aportan información relevante para construir un análisis sobre los datos obtenidos al reconstruir las trayectorias escolares de los adolescentes hablantes de lengua indígena purépecha, además de servir de guía y orientación en la argumentación sobre la hipótesis planteada.

3.1 Caminos Fragmentados en una Historia Condicionada

El alumno cuenta con una historia escolar, particularidades y condicionantes se hacen presentes en ese “pasar por la escuela” (Czarny, 2008), pero solo pueden ser visibles al reconstruirlas, mirarlas y escucharlas, es un equipaje que se carga, eso forma parte de sí mismo y permanece en la trayectoria escolar. La trayectoria escolar es pasado y presente, de ahí la importancia de su reconocimiento y análisis para identificar factores asociados a la permanencia y/o deserción escolar del alumno indígena.

Los factores que condicionan la permanencia y/o deserción escolar de alumnos indígenas en las ciudades tienen un origen en lo histórico, social y cultural, éstos han sido determinantes y se han conjugado de tal manera que inciden por lo general, de manera negativa en sus trayectorias escolares. Actualmente, en términos históricos, a los adolescentes indígenas se les ha configurado como un sector vulnerable dentro de los contextos escolares, donde el factor capital cultural mantiene un papel crucial en la construcción de dichas trayectorias.

En línea con lo anterior, Bourdieu y Passeron (2008) plantean desde las ciencias sociales que el origen social-cultural sitúa a los “otros” diferentes a un predestino

de deserción, como resultado de una construcción-destrucción de su ser sujeto ligado a una desvaloración no solo desde lo cognoscitivo, sino desde un posicionamiento socio-cultural generado por la clase dominante, ligada al mundo globalizado, aunque se disfrace bajo un concepto de política intercultural.

Como se revisó en el capítulo I, diversas investigaciones en torno a la permanencia y/o deserción escolar de los indígenas en las ciudades del país, hacen visible un conjunto de factores vinculados al concepto de exclusión, como: discriminación, desigualdad, inequidad, desventaja social y económica, una desarticulación entre el discurso y la realidad fracturada. Luego entonces, el ser indígena en los contextos escolares se vulnera, puesto que se deposita en éste una serie de características heredadas desde la colonización que definen y cosifican las diferencias, creando fronteras que permean en las trayectorias escolares, como un resultado ante la exclusión.

Desde la postura globalizante, el alumno que no permanece y concluye los estudios escolares mínimos queda excluido de la sociedad, situación real que viven muchos indígenas en las ciudades (García, 2004).

Ahora bien, Terigi (2009) realiza una clasificación sobre las trayectorias, nombrándolas: teórica, real y no encauzada. Las teóricas son *“aquellas definidas por el sistema educativo, mediante su organización y sus determinantes expresando los mismo recorridos que siguen una progresión lineal prevista por el sistema, que el sujeto recorre en los tiempos marcados por un período estándar”* (p.19). En las reales *“pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximas a las trayectorias teóricas”* (p.19) y las encauzadas son *“aquellas donde existen itinerarios que no siguen un cauce teórico, pues guían tránsitos escolares de modo heterogéneo y de manera contingente”* (p.19).

Una trayectoria escolar teórica da cuenta del recorrido escolar esperado por el sistema educativo, el cual mantiene una progresión lineal, que se da en tiempos marcados y estandarizados. Mientras que las trayectorias reales contrastan con las teóricas. En las trayectorias escolares de alumnos hablantes de lengua

indígena de la CDMX que han sido identificados en los contextos escolares de nivel básico puede ser común observarse rupturas y discontinuidades, como: ingresar tardíamente al sistema, abandono temporal, inasistencias reiteradas, repetición de grado escolar, rendimiento menor al esperado.

Aunque estas situaciones también pueden presentarse en otras poblaciones altamente vulnerables como lo refiere Galeana (2016), son situaciones que en la práctica profesional se observó en adolescentes hablantes de lengua indígena purépecha. Sin embargo, ello no implica que deba catalogarse como una trayectoria fallida vista desde lo individual, no se puede adjudicar al sujeto diferente, sino a un conjunto de condicionantes socioeducativas y culturales que son transversales a la vida escolar, incluyendo las políticas educativas (Terigi, 2009).

Bajo esta postura, el alumno no es quien fracasa, sino el propio sistema educativo por no proveer los requerimientos que necesitan los alumnos indígenas en contextos urbanos. Muñoz et al. (2009) refiere que el fracaso escolar es una manera que refleja los procesos de exclusión dentro de un sistema educativo. Este pensamiento se refleja en la categoría “el desertor presente” que construye Soto (2015).

Se interpela a los modelos educativos que transitan para cubrir aún con una deuda pendiente de justicia social que reivindique y escuche las voces silenciadas de pueblos originarios, situación que reafirma el comunicado No. 28 del INEE por Schmelkes, donde refiere *“tenemos una deuda pendiente con los pueblos indígenas, derivada de la discriminación en decisiones educativas”* (2017).

Suele ser común que la deserción escolar se adjudique al alumno a nivel cognitivo y social. El alumno y la familia aparecen como responsables de las trayectorias escolares, mientras que el sistema educativo muchas veces asume una postura neutra, estática, sin posibilidad de acción. Al respecto, Ortega (2012) refiere sobre la importancia de problematizar las concepciones de los sujetos en que se diseñan las políticas educativas, deconstruyendo y resignificando a través de la pedagogía

crítica el enfoque y modelo que apuestan a la dominación a través de un currículum único y nacional. Además de restituir las visiones culturales e invalidar una política de “subordinados aceptables”.

De esta forma, se busca un proceso formativo situado en una relación de alteridad, del “nosotros”, donde se comprenda e introduzca el cuidado colectivo del “otro”, haciendo audibles las voces que han sido marginadas por los discursos dominantes. No obstante, en las ciudades las trayectorias escolares de los indígenas marcan estampas sobre la inequidad, no solo desde un modelo educativo, sino desde un modelo neoliberal, donde el capital económico es el principal factor trascendental, en el cual se inscribe una desigualdad que genera la exclusión del “otro”, que fue nombrado, agrupado, homogenizado y posicionado en un lugar inferior por los “otros” que se adjudican el poder.

Ahora bien, es importante enfatizar que las trayectorias escolares se encuentran inmersas en las trayectorias educativas, éstas son consideradas desde un ámbito más amplio que abarca lo social y cultural no solo el contexto escolar. Otros contextos sociales y culturales promueven experiencias, saberes en torno a una educación y enseñanza. Por tanto, los espacios extraescolares reproducen y amplían los aprendizajes que condicionan la adquisición de bagajes socio-culturales propicios para enriquecer las interacciones y el cumplimiento de cargos y funciones, posibilitando la inclusión en diversos espacios, ello a partir de estrategias de reproducción social, en este caso, educativas (Bourdieu y Passeron, 1995; Bourdieu, 2011a).

Las familias de comunidades indígenas tienden a valorar el conocimiento y aprendizajes del sistema educativo si son funcionales y empatan con su capital cultural, de lo contrario, pueden situarse bajo dos líneas: a) abandonar los estudios como una forma de rechazo, manifestación de resistencia por preservar su identidad indígena, o b) abandonar sus estructuras culturales por situarse en un contexto que los somete a una transformación, conformándose una cultura “híbrida”, que les permite ocultar y eliminar la condición indígena como una forma

de asegurar la permanencia, como se refiere en las investigaciones de Castro y Santos (2011), Hernández (2013), Czarny (2012).

La construcción de las trayectorias educativas surge bajo condiciones estructurales propias de la escuela y también, desde fuera del sistema educativo, situación que se hace evidente en los indicadores y variables puntualizadas en las investigaciones referenciadas en el capítulo I. Estas variables interactúan, no permanecen estáticas, se potencializan, en la mayoría de los casos de manera negativa, lo cual conduce a un abandono escolar temprano. Se observa que en el nivel básico de secundaria se torna un espacio crítico en la trayectoria del alumnado hablante de lengua indígena en los contextos urbanos.

De acuerdo con la postura de Bourdieu y Passeron (1995) las trayectorias escolares se sitúan al origen social de los alumnos. En propuesta teórica de la “Reproducción” señalan que el sistema educativo es un medio por el cual se reproduce y legitima las diferencias sociales que limitan las posibilidades de igualdad en oportunidades, situación que refrenda una posición vulnerada de los pueblos indígenas.

3.2 Capital Cultural

En función del presente trabajo de investigación, la postura sociológica de Bourdieu implica que en los procesos escolares de los adolescentes hablantes de lengua indígena purépecha en un contexto urbano se reafirme una construcción de desigualdad social existente, posición casi heredada e implantada por la estructura dominante. Las diferencias en desigualdad social respecto a las clases, surgen a partir de un capital cultural y económico con los que cada individuo cuenta. Así, los diversos capitales determinan las trayectorias escolares de los alumnos indígenas en contextos urbanos, aventajados por los no indígenas.

Desde la perspectiva de Bourdieu (2011a) el capital es el conjunto de recursos materiales y simbólicos, que poseen un valor asignado desde el campo social en que surgen. Siguiendo al autor, el capital consta de: volumen, se refiera a un

“conjunto de poderes y recursos objetivamente utilizables”; de estructura, que se compone a través de capital cultural económico, cultural, social y simbólico, donde cada uno de estos componentes mantiene unas reglas de reproducción específicas, ya sean de manera objetiva o subjetiva.

El capital promueve mecanismos de percepción, representación y reproducción para mantener determinadas disposiciones respecto a las formas de conducirse, perpetuando un orden social. Estas formas de reproducción de vida social se desarrollan a partir de lo que Bourdieu llama *“estrategias de reproducción social”*, se rigen bajo el colectivo en que se configuran incluyéndose la familia o un sector social. Conforman un sistema de orden social, direccionan las prácticas individuales y colectivas de manera consciente o inconsciente para aumentar o conservar los bienes inscritos en su campo social (2011a).

Un aspecto importante en la reproducción de las estrategias es el funcionamiento de la familia *“como campo, actúa como un sujeto colectivo” a través de ella se sustentan las necesidades para preservar o modificar las relaciones objetivas y simbólicas que se ejercen como dispositivos sociales.* (Bourdieu, 2011a, p.48-49).

Si bien, para este trabajo de investigación los referentes teóricos se ubican sobre el capital cultural y el habitus, es importante hacer mención que diversos conceptos propuestos por el autor pueden albergar un vínculo que los complementan, como son: campo social y las estrategias de reproducción, por lo que su desarrollo quedará limitado. Sin embargo, se anuncian aquellas que mantienen aspectos de mayor vinculación con el estudio, entre estas: las estrategias educativas, de manera específica las referentes a las escolares; las estrategias éticas *“que aportan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores, asegurando la reproducción de la familia”* (p.36-37), las estrategias de inversión social *“orientadas hacia la instauración o el sostenimiento de relaciones sociales directamente utilizables o movilizables, a corto o largo plazo, es decir, hacia su transformación en obligaciones duraderas subjetivamente percibidas”* (p.37); las estrategias matrimoniales que *“aseguran la reproducción biológica del grupo sin amenazar su*

reproducción social mediante casamientos desiguales, y ocuparse del mantenimiento del capital social, mediante la alianza con un grupo al menos equivalente bajo todos los aspectos socialmente pertinentes” (p.37); las estrategias de inversión simbólica que “apuntan a conservar y aumentar el capital de reconocimiento (en los diferentes sentidos), propiciando la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorables a sus propiedades y produciendo las acciones susceptibles de apreciación positiva según esas categorías” (p.37). Todas las estrategias enunciadas refieren principios sobre las disposiciones de un habitus que genera y reproduce los mecanismos regulados por las condiciones conscientes e inconscientes en un contexto social determinado.

Ahora bien, el capital se conforma de manera diferenciada por cuatro tipos, que son: económico, cultural, social y simbólico, constituyéndose como principios que dinamizan y estructuran las formas de vida.

Para Bourdieu (2011a):

el capital económico, se refiere a los bienes materiales. El capital social “es el conjunto de recursos actuales potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes, sino que también están unidos por vínculos permanentes y útiles. Estos vínculos son irreductibles a las relaciones objetivas de cercanía en el espacio físico (geográfico) o incluso en el espacio económico y social porque se fundan sobre intercambios indisolublemente materiales y simbólicos cuya instauración y perpetuación suponen el reconocimiento de esa cercanía (p.221).

El *capital simbólico* constituye la forma en que se estructura el mundo, le otorga significado, un sentido, pensar los límites de lo posible y lo válido; este capital resulta un signo legítimo que distingue los estilos particulares de vida.

Para este trabajo de investigación, se retoma de manera particular el “*capital cultural*”, representado bajo tres estados: el incorporado, que configura las disposiciones corporales y mentales de un sujeto social, se internaliza de forma inconsciente bajo una transmisión hereditaria; el objetivado, implica los bienes culturales, la disposición para su consumo y su valoración; por último, el institucionalizado, es el reconocido por las instituciones, como la obtención de títulos y credenciales escolares validados desde un campo escolar (Bourdieu, 1987b, 2011b).

Entonces, el capital cultural consiste en la posesión de conocimientos y habilidades heredados de su propia cultura o adquiridos mediante la socialización, estos conocimientos serán reconocidos y valorados en un mercado simbólico cultural, con base en la posición de clases social en que se sitúe al sujeto. Esta acumulación de conocimientos se adquiere principalmente en la familia. (Bourdieu y Passeron, 1995). De tal forma, el capital cultural originado en el campo socio-familiar resulta el predictor mayor sobre el éxito o fracaso escolar de los alumnos en el campo educativo, concerniente a lo anterior, queda expresado en el texto la Reproducción:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1995, p.70).

3.3 El Habitus

Desde el aporte teórico de Bourdieu (2011b) se desarrolla el concepto de habitus, quien lo define como:

estructuras, principios generadores de prácticas distintas y distintivas, los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, de gustos diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. (p.32).

El habitus se internaliza a partir del entorno social en que se sitúa un sujeto, condicionando las practicas cotidianas y disposiciones para desarrollar determinadas acciones.

Así, el habitus se integra por condiciones históricas desencadenadas dentro de un campo social, como lo resulta con el grupo de purépechas adolescentes y familia del cual se realiza el presente estudio, siendo las prácticas que dinamizan de forma individual como colectiva, principios generadores y estructurantes. El habitus influye en la manutención de un modo de vida comunitario condicionado, las prácticas se insertan como algo natural que justifica sus necesidades en lo individual y colectivo, por ello se tornan reales, útiles, funcionales. Es el habitus que coloca al sujeto ante una disposición de actuar, de decidir entre lo posible y lo imposible, de acuerdo al campo social al que se pertenece, los comportamientos y prácticas que ejercen las personas como sujetos sociales, se comprenden y explican desde su habitus de origen.

De acuerdo al planteamiento de Bourdieu (1988), las prácticas internalizadas socialmente en el individuo desde las etapas más tempranas de vida, son resultado del habitus, es ahí donde de forma inconsciente se inicia la apropiación de las estructuras objetivas inmersas en otras subjetivas, haciendo que cada individuo funcione como un ente social. Las prácticas que ejerce de manera individual no son dependientes de la conducta social colectiva, por lo que sus

conductas, percepciones, pensamientos, conforma un sistema de disposiciones durables y transferibles, funcionando como estructuras estructurantes, operan bajo un lógica de acuerdo al campo en que se desarrollan.

Así, se expresan en la forma de vida cotidiana, conformando sistemas de vida que se reproducen a través de la actividad práctica y simbólica, son perdurables, pero puede estar sujeto a transformaciones de acuerdo al contexto en que se sitúe el sujeto, y si los códigos o elementos que se les ofertan se perciben e introducen con un alto grado de valor tanto objetivo como subjetivo. Algunas prácticas de origen pueden deshabituarse, el fenómeno puede vincularse al proceso de aculturación, sin embargo, estas prácticas se construyen desde lo colectivo, por lo que es más probable dotar de resignificaciones a las prácticas de costumbre y tradición para dar continuidad a su cultura (Bourdieu, 1993). El habitus resulta un *“principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica”* (Bourdieu y Passeron, 1995, p.75). Finalmente, el habitus colectivo hecho prácticas produce el arraigo y disposiciones para su reproducción por generaciones dando soporte a una “memoria colectiva”, por lo que se tiende a heredar desde el campo familiar. Así, se propicia que perdure la distinción sobre sus formas de vida, los sujetos que la portan buscarán siempre la forma de dar cumplimiento a las estructuras del orden social (Bourdieu, 2011a, 2011b).

3.4 Resistir Permaneciendo o Abandonar en la Confrontación: Dos Caminos que Oferta Nuestro Sistema Educativo

En los contextos escolares, la condición de desigualdad social no se minimiza, al contrario se reproduce. Desde la colonización, el indígena en contextos escolares reconoce a la cultura dominante como superior y diferente a la propia, por una ideología implantada. Hoy en día, el INEE en su documento la educación obligatoria en México, informe 2018 indica que en cada nivel educativo se

reproduce la inequidad entre los estudiantes, el currículo vigente no considera la diversidad regional, generando más desigualdad educativa (2018).

Retomando la teoría sobre la “reproducción”, surge un pensamiento de cierta manera opositor, el enfoque de la “interculturalidad crítica”, que plantea una reivindicación de resistencia a los mecanismos socio-culturales de reproducción, a partir de esta postura, se gestan trayectorias más amplias y con mayores posibilidades de éxito. Por tanto, anteponer el capital cultural de las familias como un factor de éxito educativo es por sí mismo una representación social vista desde la alteridad a modo de desventaja, desvalorando una vez más la inteligencia cultural que todo ser humano posee, esas configuraciones retoman la posición de una minusvalía hacia la población indígena, por lo cual, debería de replantarse la visión que se tiene de ésta para contribuir a una educación con mayores posibilidades de justicia.

Las acciones de resistencia demandan un sistema educativo con mayor autonomía curricular, abriendo espacio a una resignificación de los programas educativos, como lo analizado por Baronnet (2015) a partir del movimiento indigenista en Chiapas y los acuerdos de San Andrés, donde surgen prácticas autonómicas enfatizando su derecho a la autodeterminación educativa, que retoma las necesidades, elementos y valores culturales propios, en un contexto real y útil en la praxis.

Bajo esta posición, la condición indígena en las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de la Licenciatura de Educación Indígena de la UPN Ajusco, destituyen el precepto de que las trayectorias escolares estén prefijadas por elementos sustantivos de su matriz cultural, ya que muchos de éstos jóvenes en sus trayectos formativos construyen y re-construyen estrategias de reivindicación que anula los límites preestablecidos, al ir más allá de lo que se esperaba de éstos “otros”, a pesar de los condicionantes, sobre todo de exclusión. Sin embargo, no todos los alumnos de poblaciones originarias que estudian en contextos ciudadanos tienen la posibilidad de desarrollar formas de resiliencia y de

de-construir su pasado para vivenciar la misma situación de “éxito”, a pesar del proceso de “dolor” que se vive para conseguirlo.

Algunos estudiantes indígenas universitarios al observar las asimetrías que se reproducen en los contextos escolares, económicos, y socio-culturales, los conlleva a posicionarse y problematizar la incorporación de los elementos de la clase dominante, generando rupturas en los procesos de reproducción social, puesto que éstos no son naturales sino sociales, condición que posibilita cambios, en esas situaciones de comprensión y análisis logran reconocer la “verdad objetiva” con la que han sido víctimas de la opresión a partir de una escolarización, situación que alienta a la reivindicación (Bourdieu y Passeron, 1995). Sin embargo, esos cambios surgen desde lo individual, no son colectivos, ni mucho menos sociales, ya que es necesario un que parta desde lo sistémico, como lo refiere Ossandon (2003) en su texto “Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa”, los procesos de exclusión e inclusión analizados desde la teoría de los sistemas sociales aporta nuevas miradas que problematizan el acoplamiento estructural de los diversos sistemas funcionales (política, educación, economía, etcétera. Así, las interacciones que emergen en los procesos escolares pueden ser en sí mismo un espacio de diálogo que promueva la reivindicación del indígena, a pesar de la poca incidencia de cambio a nivel sistémico y ámbitos funcionales.

Ante el planteamiento de Bourdieu y Passeron, Beltrán (2014) expresa:

Bourdieu no pretende analizar los mecanismos de reproducción para resignarse a su poder, sino para impugnarlos. Y para ello se sirve de las propias herramientas que la escuela ofrece: la inteligencia de la razón frente a la astucia de la razón, la autoridad del lenguaje frente al imperialismo del discurso dominante, la posibilidad de ejercer una constante vigilancia epistemológica contra los muros mentales con los que los seres humanos nos sometemos a asedios y a cautiverios deliberados (p.26).

En este sentido, el planteamiento y análisis sobre la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, ponen al descubierto las formas en que un sistema social puede decidir sobre las vidas escolares y las profundas inequidades en los procesos de enseñanza. Además, de permitir un cuestionamiento en torno a las realidades sobre la desigualdad bajo todas sus aristas, que impera en los contextos escolares en fechas actuales, sobre todo para población que ha estado en desventaja históricamente como los indígenas.

En consiguiente, se plantea ¿cómo dar respuesta escolar con equidad a todos los sujetos considerando su origen social, sin anteponer una clase social?, es una interrogante que los modelos educativos han tratado de dar respuesta, sin embargo, sigue siendo una utopía. La realidad es que las clases económica y socialmente más favorecidas tienen mayores ventajas en los procesos escolares, mientras que los sectores menos favorecidos tienden a desarrollar trayectorias escolares con mayores obstáculos, incluyendo la deserción.

Hoy en día, son muchos los alumnos hablantes de lengua indígena que son orillados a abandonar, repetir, ausentarse como formas de exclusión en muchas de las escuelas de la CDMX, como bien lo menciona Schmelckes (2018) *“el sistema educativo en general no tiene manera de atender a los indígenas que no asisten a escuelas del subsistema indígena, y por tanto tampoco en secundaria o en educación media superior, aunque hay algunas excepciones”* (en prensa).

Además, en la CDMX no se cuenta con una base de datos estadística de los alumnos indígenas inscritos en las escuelas de educación básica, por tanto si muchos desertan no se visibiliza su condición, formando parte de una cifra generalizada. Es fundamental el análisis de esta problemática desde diversos sistemas, no solo en el educativo, ni mucho menos de manera individual, porque sería un retornar de manera cíclica sobre la misma situación, sin buscar alternativas que incidan desde lo sistémico como un todo, que requiere se marque una inclusión desde lo social.

Analizar las trayectorias del alumno indígena sea cual fuere el nivel educativo permite posicionarlo en un tiempo y espacio determinado, que hace mirar las estampas llenas de vicisitudes que conducen a una comprensión de lo que han vivido y viven dentro de las escuelas, tanto de posicionamiento positivo desde la inclusión y negativo desde la exclusión. Son recorridos personales de cada alumno donde se sitúa el “éxito” o “fracaso”, miradas diversas desde los actores y protagonistas que lo viven. En estos términos, se suelen identificar momentos de tensión que colocan a los hablantes de lengua indígena en una zona de riesgo de exclusión.

Finalmente, la trayectoria escolar remite al reconocimiento de las formas en que surgen los procesos de escolarización durante la estancia escolar, desde su ingreso, permanencia, y egreso, aunque estas no siempre son lineales, ni mucho menos homogéneas como pretende el sistema educativo nacional, por lo cual el egreso puede ser vulnerado y condicionado por diversas variables que colocan al alumno en un punto de expulsión, a veces ejercido por las dinámicas estructurales y organizativas del sistema educativo. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares dan cuenta de indicadores que determinan el comportamiento académico de los alumnos en su transitar por la escuela, en palabras de Czarny (2008) “pasar por la escuela”, además de hacer visibles las problemáticas que enfrentan en la vida real escolar.

Ahora bien, el reconocimiento de los indicadores que condicionan la permanencia y/o deserción escolar cobran relevancia en el sentido de indagar alternativas educativas para concretar una educación que cubra las necesidades de la población vulnerada, no se busca depositar culpas en situaciones individuales.

Es importante mencionar que el estudio de las trayectorias escolares se inicia con estudiantes de nivel superior y después con estudiantes de nivel medio superior. Sin embargo en el nivel básico de secundaria son mínimos. Por tanto, autores como Allende, Gómez y Villanova (1989, p.145) agrupan los estudios sobre las trayectorias escolares en dos:

- a) Nivel institucional, como: eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional.
- b) Comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayecto escolar, como: rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción escolar.

Bajo estas condicionantes se busca explorar las trayectorias escolares de alumnado de secundaria.

Capítulo IV. El Aparato Metodológico

En el presente capítulo, se describe y conceptualiza la perspectiva de investigación en que se desarrolla el presente trabajo, considerando las formas de recuperar la información y sobre su análisis, de tal forma, que logre responder al problema planteado, para lo cual, se retoma la perspectiva cualitativa desde un enfoque etnográfico. Las técnicas de recolección de datos a emplear serán: el método biográfico -Historias de Vida- como una forma de reconstruir las trayectorias escolares y las entrevistas a profundidad para el caso de los adolescentes purépechas, las entrevistas semi-estructuradas para los docentes y padres de familia, además de la observación participante. Finalmente, se incorpora elementos sobre la contextualización del sujeto de investigación incluyendo los escenarios en que se desenvuelve.

4.1 Al Encuentro con el Otro: la Metodología de la Investigación

El presente trabajo de investigación busco un acercamiento de manera empírica en torno a las realidades que han experimentado los adolescentes purépechas en su transitar por la escuela, que condujera a la identificación de aquellos aspectos que tienden a configurar y condicionar su permanencia y/o deserción escolar. Así fue fundamental explorar, analizar, comprender e interpretar las percepciones y valoraciones asignadas desde su realidad, siendo importante el reconocimiento de sus voces, expresiones, sensaciones, opiniones. Bajo esta visión, se plantea una metodología de investigación que implique los referentes y aportes desde la perspectiva cualitativa y un enfoque etnográfico.

En este sentido, la metodología de la investigación resulta el medio que estructura las formas para recabar, analizar, interpretar y construir conocimiento que responda a los cuestionamientos planteados, por tanto, es la base principal para el investigador, en cuanto a que facilita el alcance de los objetivos, a través de diversos procedimientos y medios. De ello, Gómez (2012) refiere:

La metodología de la investigación es la disciplina que se encarga del estudio crítico de los procedimientos, y medios aplicados por los seres humanos, que permiten alcanzar y crear el conocimiento en el campo de la investigación científica. Por ende, para alcanzar el conocimiento en cualquier campo de la investigación científica, el investigador debe tener una metodología de investigación, que le permita actuar de manera ordenada, organizada y sistemática; ya que en el desarrollo de la investigación, las improvisaciones pueden ocasionar grandes problemas al investigador (p.11).

Entonces, la principal guía que orienta la forma en que el investigador acciona para recuperar y analizar información que dé respuesta a las preguntas planteadas, es la metodología de la investigación. El enfoque cualitativo será la base y eje rector del trabajo de investigación, puesto que es necesario el acercamiento con los sujetos a investigar desde sus propias voces y en los contextos reales.

Para el desarrollo de este trabajo se recurre al abordaje de conceptos teórico-contextuales y reportes de investigaciones sobre el tema en cuestión incorporados en el estado del arte, ya que encaminan la línea de trabajo con base en resultados previos, sin embargo, no son la fuente primaria.

Retomando a Vasilachis (2006), uno de los componentes del diseño de la investigación es el “contexto conceptual”, el cual permite:

- a) Ubicar el estudio dentro de los debates de la comunidad científica,
- b) Vincularlo con las tradiciones teóricas generales y específicas del tema,
- c) Evaluar el tipo de aporte teórico que se realizará a través del estudio propuesto: expandir la teoría, enriquecerla o superarla creando nuevos conceptos, y por supuesto
- d) Respalda el resto de los componentes del diseño, especialmente de las preguntas de investigación (p.76).

Por tanto, el contexto conceptual es un recurso empleado por el investigador para direccionar y establecer relaciones conceptuales con base a los datos recuperados, no solo para su comprensión e interpretación, sino también como parte de una selección de datos que podrían pasar inadvertidos. El contexto conceptual no se limita de manera rígida en el desarrollo de la investigación y recuperación de información, es flexible. Entonces, es posible retomar datos de forma inductiva para ser conceptualizados y enriquecer o replantear la propuesta inicial, nada está acabado, se puede adoptar un proceso cíclico, considerando un proceso de ida y vuelta, ir de lo empírico a lo teórico y viceversa.

En esta línea, la misma autora refiere *“el análisis crítico de la bibliografía permitirá encontrar vacíos, brechas, huecos en el conocimiento, así como contradicciones, relaciones no apropiadas y otras inexistentes”* (p.77). Y complementa, *“además, es posible enriquecer las dimensiones y subdimensiones de las categorías conceptuales. Es posible ponderar y seleccionar determinadas categorías o plantearse otras diferentes”* (p.78).

Al respecto, la información empírica busca nuevas categorías o complementarias a las previamente incluidas, ya que la intención no es forzar la información para ser integrada a categorías establecidas a partir de otras investigaciones, sino que estas pueden ser inicialmente líneas de acción y búsqueda que orienten para la información requerida (Castro, 1996).

4.2 Perspectiva de Investigación Cualitativa

Desde la perspectiva cualitativa se emplea las observaciones y entrevistas para indagar, explorar, en este caso, características de una comunidad purépecha y de adolescentes que forman parte de ella, vinculados a los procesos de su escolarización en la CDMX, ello constituye una forma de organizar y sistematizar las voces y valoraciones que aportan diversas miradas respecto a sus realidades en sus trayectos escolares. En este sentido, Díaz (2005) refiere *“la investigación cualitativa pretende captar el significado de las cosas más que describir los*

hechos sociales, su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, no de tablas, ni formulas estadísticas” (p.8).

La aproximación que surge del planteamiento se caracterizará por la búsqueda de cuestiones subjetivas emitidas por los informantes clave, de quienes se recuperan los distintos significados, interpretaciones y sentidos que atribuyen a sus experiencias durante su estancia en la escuela, tanto positivas como negativas (Castro, 1996).

Cada adolescente purépecha desde su particularidad cultural es un sujeto productor y reproductor de experiencias situadas contextualmente, por tanto, cada uno elabora e interpreta sus circunstancias de manera distinta, lo que puede desentonar en las apreciaciones de los ajenos, los nosotros frente a los “otros”, y sin embargo, no deja de ser relevante. Piña (1997) plantea:

Lo que es real para un grupo social no es aquello que el observador puede palpar o medir, sino lo que es real en la experiencia de las personas, situación que se refiere a las elaboraciones sociales. La interpretación de primera mano es la que realiza el actor de su vida cotidiana; es la construcción de un mundo cultural, de un mundo de significado y de la textura de sentido (p.15).

Desde esta perspectiva, es importante la recuperación de conocimiento profundo tomando como referente clave la aproximación a los sujetos desde sus individualidades. Además, de esencias sobre su vida, sus éxitos y fracasos. Una de las situaciones que dificulta el proceso de permanencia con los adolescentes purépechas, es posible que corresponda a la inasistencia derivada de procesos culturales, laborales e institucionales, a partir de esta resurge un entramado de interpretaciones que dimensionan el hecho desde diversas posturas, desde lo “uno” y lo “otro”, lo “ajeno” y lo “propio”, lo “institucionalizado” y lo “cultural”, donde es plausible por imposición desde lo dominante se sitúe en los procesos culturales de los adolescentes, colocándolos como los responsables de su situación. Como

lo plantea Piña, se deben considerar las diversas interpretaciones de manera contextualizada y simétrica, no en desventajas sociales.

Ahora bien, con base en este tipo de enfoque, el investigador no es quien lleva el saber, es quien debe escuchar y observar para comprender, y procurar con el otro, la producción de conocimientos. Según Creswell (1998) *“el investigador es alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse como un experto en lo que evalúa”* (p.31). Entonces, el conocimiento se integra de reflexión crítica sobre las significaciones, expectativas, actitudes y conflictos que se han generado al margen de los procesos de escolarización, incluyendo la permanencia y la deserción de adolescentes purépechas en un contexto urbano.

Finalmente, desde este enfoque Piña (1997) plantea la importancia *“en el reconocimiento del otro, el reconocimiento de las múltiples elaboraciones sociales, de la diversidad humana y de las variadas expresiones culturales que se pueden realizar en cada espacio societal”* (p.18). Justo es eso donde radica la importancia desde una postura de investigación social desde una perspectiva cualitativa, es también dar voz a los silenciados.

4.3 La acción Metodológica. El Método Cualitativo desde un Corte Etnográfico

El enfoque cualitativo se apoya de la etnografía, se busca profundizar en las vivencias de los adolescentes a partir de sus voces y posibilitar la interpretación de sus realidades con base a los significados atribuidos por ellos, siendo así, se logrará descubrir las interrogantes en cuestión, partiendo de las concepciones que los adolescentes otorgan durante su paso por la escuela.

Para Murillo y Martínez (2010) la etnografía:

incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos

mismos. Trata de captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que lo rodea (...) es el método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto (p.2).

Desde la etnografía, se plantea el interés por el adolescente purépecha en su cosmovisión, sentido de vida y la vinculación con sus procesos escolares. Bajo este enfoque, las opiniones e ideas emitidas por los informantes clave sobre sus experiencias escolares, familiares y culturales son respetadas, evitando la manipulación. Al respecto, González y Hernández (2003) indican que:

el método etnográfico consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son emitidas por ellos mismos y no como uno los describe (p.3).

También, expresa Vasilachis (2006):

El investigador cualitativo se aproxima a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos (p.28).

La metodología permite el acercamiento a los informantes clave desde su propio espacio comunitario en la CDMX, retomando los propios puntos de vista desde sus interpretaciones que propician sus conductas y del resultado según se perciben (Murillo y Martínez, 2010).

Finalmente, como lo señala Rockwell (1987) la etnografía es un proceso que implica “*documentar lo no documentado*”. Por tanto, es importante mirar lo que esta y no se quiere ver, o se niega a ser visto, es un acercamiento a las prácticas cotidianas que surgen desde los contextos reales hacia los adolescentes purépechas y que resultan en muchos casos llenos de exclusión o negación.

4.3.1 Los Informantes Clave

Los principales informantes clave para este trabajo de investigación son los adolescentes purépechas, identificados desde hace más de cuatro años, con quienes se tuvo un acercamiento en la primaria, otros informantes serán los padres de los adolescentes y docentes de secundaria.

De acuerdo con Murillo y Martínez (2010) los informantes clave “*son la personas que tienen los conocimientos, el estatus o las habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con él, (...) son las fuentes primarias de recogida de información*” (p.9).

Los criterios que se consideraron para la selección de los adolescentes a ser entrevistados en esta investigación son: a) ser hablantes de la lengua indígena purépecha y, b) que permanezcan en la escuela o que hayan desertado. La muestra es no probabilística y de conveniencia, finalmente, los adolescentes entrevistados de manera directa fueron 7:

- Estudiante de primer grado de secundaria técnica (jornada de tiempo completo con ingesta): 1 hombre.
- Estudiantes de segundo grado de secundaria diurna (jornada ampliada): 1 hombre.
- Ex-estudiante que abandono los estudios en primer grado de secundaria diurna (jornada ampliada): 1 mujer.
- Ex-estudiantes que abandonaron los estudios en segundo grado de secundaria Diurna: 3 hombres (2 turno matutino y 1 vespertino).

- Estudiante de cuarto semestre de nivel medio superior (CCH Oriente): 1 hombre.

Sin embargo, se incluyen 4 adolescentes más a partir de las narrativas de sus padres de familia, los cuales fueron:

- Estudiantes de segundo grado de secundaria diurna (jornada ampliada): 1 mujer.
- Ex-estudiante que abandono los estudios en primer grado de secundaria diurna: 1 mujer (turno matutino).
- Ex-estudiante que abandono los estudios en segundo grado de secundaria diurna: 1 mujer (turno vespertino).
- Estudiante de cuarto semestre de nivel medio superior (DGETI): 1 hombre.

Se entrevisto a la mayoría de los padres de familia de éstos adolescentes, en total: 5 (ya que varios adolescentes eran parte de una misma familia). Respecto a personal docente fueron 4.

4.3.2 Contexto de la Investigación y Trabajo de Campo

Con base en el enfoque etnográfico se busca la integración del investigador al entorno próximo de los informantes clave, el acercamiento facilita el acceso a la recolección de datos empíricos. Bajo este enfoque, el trabajo de campo es indispensable.

El situarse en los entornos propios de los adolescentes purépechas para la realización de entrevistas, hace posible la descripción de aspectos sobresalientes en la interacción con estos y sus familias. Tal como lo destaca Piña (1997) *“la investigación inicia con el ámbito particular o inmediato de los actores, buscando su articulación con procesos sociales más amplios, pero éstos, a su vez, se integran con los procesos históricos”* (p.10).

No basta el reconocimiento del escenario desde lo material, sino también desde su asignación contextualizada, desde lo histórico, espacio y tiempo. Para lo cual, conocer los antecedentes sobre el asentamiento donde habitan forma parte de su forma y organización de vida, que está inmersa en las trayectorias escolares de estos adolescentes.

Ahora bien, la investigación se realiza en dos escenarios: el contexto escolar y el contexto familiar. El principal, es el lugar donde habitan y trabajan los adolescentes seleccionados, el segundo corresponde a la escuela donde estudian los que permanecen, con la intención de entrevistar a los docentes, procurando no generar situaciones que coloquen al alumno en conflicto, puesto que dos de ellos no accedieron a brindar los apoyos para la entrevista en su centro escolar, en platica informal con madre de uno de ellos dice:

“tiene miedo de ser discriminado o burlado por sus compañeros si se dan cuenta que habla purépecha, por eso su papá mejor lo lleva a la escuela y asiste a las juntas, pero si le hace aquí las preguntas si va a querer, yo si le doy permiso”.

En el trabajo de campo cobra relevancia la investigación en el contexto familiar y escolar en que está inmerso el adolescente purépecha, en estos se desarrollan prácticas que se vinculan en los procesos escolares. Retomando a Maxwell (1996) en la investigación es importante *“comprender el contexto particular, en que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones”* (p.3).

Desde la metodología cualitativa el investigador tiene un papel también importante en el proceso de recuperación de información, ya que implica un acercamiento con los informantes clave en una ambiente de respeto absoluto, mostrando una actitud no distante, por ello cuando se busca el primer acercamiento con dos de los adolescentes, ante la negativa de acceder, en ningún momento se les trató de imponer, ya que de esa forma se estaría en peligro de sesgar la información. Sus posturas de negación, el ignorar, no mirar a la cara, cierta incomodidad, pueden

reflejar situaciones que forman parte de su historia de vida, bajo la condición indígena por prácticas de discriminación. Por ello, se visita directamente a los padres de familia en el lugar donde habitan, en algunos casos no accedieron a la autorización en la primera visita, para ello fue necesario ir tres ocasiones, donde finalmente accedieron.

Aún cuando te reconocen que en algún momento se mantuvo contacto con sus hijos en la primaria existen reservas, te observan y escuchan, como calificando, y si tus palabras les resultan honestas, ellos brindan la autorización. Haber tenido un acercamiento próximo con los adolescentes en primaria (hace cinco años) facilita de cierta manera el acceso a los informantes y al escenario principal, aunque los discursos de estos en su mayoría sean restringidos. Algunos de estos adolescentes han sido testigos de la práctica docente del investigador, respecto a los apoyos escolares, la validación de su cultura y lengua materna.

Taylor y Bogdan (1987) sugieren estrategias que apoyan la interacción con los informantes clave, lo que llaman el rapport, a partir de los acercamientos informales con los padres y adolescentes purépechas se opta por retomar las siguientes:

- Acomodarse a las rutinas y maneras de hacer las cosas de los miembros del grupo.
- Adoptar una postura humilde.
- Demostrar interés por la información que transmiten.

En este sentido, la investigación no puede construirse y desarrollarse bajo esquemas rígidos y condicionados, ni siquiera por situaciones de tiempo, el investigador debe adaptarse al contexto, a las circunstancias y tiempos de los informantes. En este caso, los padres de los adolescentes purépechas decidieron que las entrevistas se realizaran en el espacio donde habitan y trabajan, además de asignar días específicos y horarios, principalmente sábado o domingo por la tarde. Cabe mencionar que aún con las citas previas, al hacer la visita en varias ocasiones se cancelaba por situaciones de trabajo, situación que se repetía en

varias ocasiones, sin embargo fue importante la persistencia para la obtención de la información.

4.4 Técnicas de Recolección de Datos

Desde la perspectiva cualitativa se introducen como estrategia y técnica de recolección de datos el método biográfico y la entrevista, para el reconocimiento de los trayectos escolares de los adolescentes purépechas, además de la observación.

4.4.1 El Método Biográfico como Instrumento para el Reconocimiento de las Trayectorias Escolares

Para la recuperación de la información se emplea el método biográfico con los informantes clave, con la intención de reconstruir sus trayectorias escolares, de acuerdo con Pujadas (1992) el método biográfico plantea *“la revaloración del ser humano concreto como sujeto de estudio”* (p.7), por lo que se convierte en un medio para la búsqueda de información y conocimiento desde una corriente humanista que marca una ruptura en la línea de investigación tradicional ortodoxa del positivismo en las ciencias sociales.

A través de este método, se muestran las formas en que los sujetos responden a partir de su experiencia concreta a tensiones enmarcadas por una estructura social dominante. En su praxis escolar, integrada por un sistema de valores, códigos culturales y lingüísticos propios de su comunidad purépecha, no empatan con aspectos ciudadanos y globales, alterando su trayecto escolar, se enmarcan coyunturas que pueden fragmentar el acto educativo al combinar ambos sistemas sociales.

Con base a lo anterior, una de las estrategias que conforman el método biográfico es el uso de las “Historias de Vida”, de acuerdo con Mallinaci y Giménez (2006) desde esta estrategia:

el investigador relaciona una vida individual/familiar con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, y analiza cómo ese mismo contexto influencia y es transformado por esa vida individual/familiar. Se destaca por la interpretación de la vida del sujeto por el investigador (p.179).

Por tanto, se retoma este método porque se puede vincular la biografía, la historia y la estructura social de los adolescentes. Los adolescentes tienen un pasado y presente que se conjuga, inseparables en su trayecto escolar, comprender al adolescente desde su historia de vida, en su ser, pensar y actuar, sobrepasa el acto educativo y da vida a las voces que han sido marginadas. Resulta importante el reconocimiento del equipaje cultural enraizado a partir de las condiciones socio-históricas en las que han vivido.

De esta manera, el informante clave interpreta y construye el contexto en el que curso y cursa su trayecto escolar, como de la forma en que participa del mismo. Desde las historias de vida se busca recuperar situaciones de hechos que más les haya impactado, incluyendo la descripción de ambientes sociales y escolares (Denzin, 1989, citado por Mallimaci y Giménez, 2006). Cada adolescente tiene un modo particular desde su individualidad como sujeto de entender, experimentar e interpretar el mundo escolar y los sistemas culturales inmersos en su vida. Piña (1997) indica *“la normalidad legítima se enfrenta a con diversas formas de vida, con prácticas y procesos escolares variados que responden a la construcción de sentidos particulares. Reconocer la diversidad humana significa reconocer al otro”* (p.16).

En la misma línea, Murillo y Martínez (2010) sostienen que:

desde la interpretación se indaga cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los

restantes miembros de la comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacen de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general (p.5).

Para el método biográfico los informantes tendrán que recurrir a la memoria como elemento recuperador de hechos y situaciones vivenciadas durante el tránsito por la primaria y secundaria. En este sentido, la narrativa como parte del método biográfico, resulta de gran valía para conocer y comprender aspectos relevantes que los adolescentes purépechas han vivenciado desde sus experiencias por el pasar por la escuela, ello permite el entendimiento de las formas en que se sitúan en los contextos escolares y las formas en que sus prácticas culturales ejercen control. La narrativa permite el encuentro con el otro desde sus diversos significados y realidades que solo son entendidas situándose desde los contextos culturales de donde surge la vivencia. Las narrativas al incluir expresiones de historia y vida colectiva comunal proveen elementos sustanciales para interpretar y comprender desde una mirada más amplia los fenómenos estudiados. La narrativa de los adolescentes resulta una forma en que puede haber un acercamiento a la experiencia real para comprender su decisión de continuar o abandonar la escuela (Álvarez, 2018).

Finalmente, para este trabajo de investigación cobra mayor relevancia el ámbito escolar en las historias de vida, y sus relaciones con el contexto familiar y cultural propio, se pretende poner al descubierto prácticas de vida social, cultural y lingüística, ignoradas por las miradas dominantes en los contextos institucionalizados. Esta forma de recuperar las narraciones será exclusiva para su implementación de los informantes clave: adolescentes purépechas.

4.4.2 La Entrevista a Profundidad

La entrevista a profundidad es una técnica muy valiosa para el enfoque etnográfico, surgen encuentros cara a cara entre dos personas, facilita la expresión de experiencias o situaciones a partir de la propia voz de los actores,

estas voces representan significados íntimos y singulares. Así, Taylor y Bogdan (1987) expresan por entrevistas cualitativas en profundidad a:

Los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p.101).

La entrevista apertura un espacio desde la dimensión individual, donde es importante recuperar procesos culturales y conocimientos inmersos en las vidas de los adolescentes, lo más flexible posible. Díaz (1991) comenta al respecto:

los actores de una experiencia portan un conjunto de significados y sentidos de lo vivido. Estos están traspasados por sus propias vivencias personales, pero en otro sentido integran una dimensión más amplia: la social. Con la entrevista a profundidad intentamos acceder a ambas significaciones: la propia y la social. Ambas emanadas del ámbito de la intimidad y con un sentido más amplio de lo que habitualmente se reconoce como personal (p.171).

Una regla en la implementación de esta técnica lo constituye la atención en las expresiones que emita el informante, además de poseer la asertividad en realizar preguntas que detonen datos clave para la indagación con mayor profundidad. Al establecer diálogos que no sean superficiales se busca la recuperación de información sobre los momentos cruciales para permanecer o desertar en la escuela, respetando en todo momento sus vivencias ya sean negativas o positivas, aún a pesar de la crítica sobre la propia práctica como parte de un colegiado docente.

Tener la oportunidad de establecer una conversación desde el entorno próximo de los adolescentes, sin imposición o bajo relaciones asimétricas, conlleva a la apertura de diálogos en el que cada adolescente recupere de sus memorias aspectos que les son o fueron relevantes en el transitar por la escuela. Al respecto

Vasilachis (2006) señala que *“es a partir de esa igualdad que la distancia se acorta, desaparece, y el que conoce se encuentra en su mismidad con aquel que está conociendo”* (p.59).

Un referente cultural importante durante el proceso de las entrevistas con padres de los adolescentes será la lengua purépecha, ya que es fundamental buscar las palabras clave que conduzcan a la recuperación de información, teniendo la posibilidad en ciertos momentos de que sus hijos estén presentes para que en caso necesario apoyen en las traducciones en español para facilitar los diálogos, aunque es importante mencionar que los padres de familia son bilingües, sin embargo se observa un mayor dominio de su lengua materna.

Así, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) expresan que *“suponer que la misma pregunta tiene el mismo sentido para sujetos sociales distanciados por diferencias de cultura pero unidos por pertenecer a una clase, es desconocer que las diferentes lenguas no difieren sólo por la extensión de su léxico o su grado de abstracción sino por la temática y problemática que transmiten”* (p.64).

En la presente investigación las entrevistas se aplican a los informantes clave “adolescentes purépechas”, además de actores involucrados en la escolarización de los alumnos a lo largo de su trayecto escolar, como padres de familia y docentes. Las sesiones de entrevista con los informantes clave y sus padres de familia se realizarán en el contexto familiar, posteriormente, se realizará la transcripción, categorización sobre los aspectos de mayor relevancia que se obtengan de los registros.

4.4.3 El Guión de Entrevista

Para la recolección de información a partir de las entrevistas, es indispensable la construcción de un guión que dé cuenta sobre los principales temas a indagar de manera clara, de lo contrario se puede perder la línea de investigación y obtener

datos superficiales o tomar rumbos que no forman parte de la investigación en cuestión. Así, Robles (2011) expresa:

La entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guión de entrevista, en el que se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se debe preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas de importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado (p.41).

El uso del guión de entrevista parte de dimensiones y categorías con base en aspectos recuperados de previas investigaciones relacionadas con el tema de permanencia y deserción escolar de estudiantes indígenas en contextos urbanos, referidos en el "estado de la cuestión". Sin embargo, se realizan adaptaciones en el uso de categorías en relación a los datos arrojados por las entrevistas.

Las preguntas guía son un referente para promover una expresión relativamente amplia sobre el tema y facilitar la organización para su análisis, de tal forma que se conforme una estructura, identificando elementos coincidentes de las entrevistas, estableciendo rasgos estructurales que den apertura a la incorporación de nuevas categorías de acuerdo al tema en cuestión. Para Romero (2005):

las categorías son los diferentes valores, alternativas, es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis) (p.2).

Con los docentes se realiza entrevista apoyándose de un guión con temas generadores respecto a la situación educativa de los adolescentes purépechas, sobre la experiencia que han tenido al trabajar con ellos y sobre las prácticas docentes, enfatizando sobre la interculturalidad como recurso pedagógico. Lo

anterior, considerando los que permanecen, y también, con aquellos que hayan trabajado con los alumnos seleccionados que no lograron concluir su secundaria.

Aunque el diálogo que se desarrolla durante la entrevista sea flexible, el investigador es quien da la pauta para preguntar lo que se desea conocer. En este sentido, es el investigador es el único responsable de establecer las formas de recolectar y organizar la información para su posterior análisis.

En los Anexos se incorporan los guiones de entrevista para los adolescentes purépechas, sus familias y docentes, respectivamente. Así como, un cronograma con las fechas para la aplicación de las entrevistas.

4.4.4 La Observación

Con base a la perspectiva cualitativa, la observación es una estrategia que complementa las técnicas de recolección de datos, ya que el entrevistar no sólo escucha, sino también observa al informante y su contexto, más allá de lo escolar. El hecho de estar en el entorno donde habitan los adolescentes permite la observación de prácticas culturales (capital cultural y habitus).

Para Müller (2008) la observación es:

una mirada y una reflexión crítica respecto a lo que percibimos cotidianamente; indaga e interroga lo que, de forma habitual, entendemos como “obvio”, “natural”, “incuestionable”, para contactar con la realidad cambiante, contradictoria, que encontramos bajo la superficie de la cotidianidad. (...) los observadores perciben a partir de su propia subjetividad, por ello inciden en lo observado. Se requiere registrar de alguna manera lo observado, para luego poder sistematizarlo. En este registro, por una parte, se incluye lo que se acontece desde lo que se percibe y, por otra parte, se describe aquello que les sucede a quienes observan: impresiones, sensaciones, ideas asociadas, resonancias subjetivas de lo observado (p.38).

El hecho de estar inmerso en el contexto social y real de los adolescentes purépechas, es decir, en su entorno familiar comunitario al que pertenecen, al establecer la ubicación espacial donde habitan, de su localización de los informantes clave, e interactuar con ellos (antes, durante y después de las entrevistas) el investigador se posiciona en una situación de observación participante (Pujadas, 1992).

Yuni y Urbano (2005) consideran que la observación participante debe obtenerse de los contextos reales en que se produce la interacción investigador-investigado, en sus intercambios simbólicos. Es imperioso observar desde una perspectiva holística, donde utilizar la escucha, el olfato, en fin, todos los sentidos, para captar y asignar un sentido a las percepciones de un mundo concreto, construido de estructuras socio-culturales, en este caso particular en la étnica purépecha.

4.5 Plan de Análisis

Para el análisis de las entrevistas se realiza una escucha minuciosa con la intención de construir una mirada general sobre su contenido, a la par, contribuye el proceso de transcripción, puesto que facilita su familiarización. A partir de la información generada se inicia un proceso de análisis sobre las narrativas, que permite la conformación de ejes temáticos, la construcción de categorías empíricas, la vinculación con categorías teóricas previas identificadas en los trabajos recuperados en el Estado del Arte, así como al reconocimiento de códigos incorporados.

Cuando se habla de códigos, se refiere a las formas de pensamiento y de lenguaje que los purépechas participantes asumen, desarrollan, dinamizan, como parte de su forma de ser, hacer y sentir, partiendo de su propia cultura, como formas de mantener y reproducir la parte identitaria. Estos códigos inscritos en los discursos vivos que experimentan los entrevistados al ser codificados conducen a una interpretación sobre los significados de la información obtenida, los cuales dan

cabida a la agrupación de las categorías y a su vez, se vinculan con los ejes temáticos en que se propuso el guión para la entrevista.

Las categorías identificadas retoman elementos particulares de los contenidos que se socializaron en las entrevistas, en un primer momento desde lo individual y en un segundo desde lo relacional, ya que fueron casos múltiples, donde surge un análisis cruzado, ello con el fin de profundizar en la comprensión de resultados que puedan ser agrupados al albergar patrones con cierta similitud. Además de ser factores clave en la construcción de respuestas ante el planteamiento de la investigación. Las categorías propuestas se vinculan a un marco conceptual y empírico.

El proceso para el análisis de las entrevistas fue:

1. Transcripción de las entrevistas. Implicó la transcripción completa de todos los archivos de audio a Word, no se corrigió frases u oraciones inconclusas, además de incorporar tal cual las formas y modos de lenguaje en que estructuraron los entrevistados sus ideas. Aunque se grabó en condiciones naturales las entrevistas, es decir en ambientes de vida cotidiana (locales-vivienda) de éstos adolescentes, se garantizó que las transcripciones de las narrativas fueran precisas. Tanto la realización de las entrevistas como su transcripción fue un trabajo extensivo y complejo, ya que como se menciona se realizaron en su ambiente, nunca existió un espacio alterno, prácticamente se estuvo expuesto a infinidad de ruidos: carros que pasaban sobre la avenida, vendedores ambulantes, ruido intenso de las sierras de los locales de alrededor e incluso de sus propios locales, la televisión y radio nunca faltaron, así como plática y voces de los mismos compradores. Por lo cual, fue necesario escuchar varias veces las entrevistas y su transcripción de manera minuciosa.
2. Se almacenaron las entrevistas de manera individual, conformando carpetas que incluían el audio y la entrevista.
3. Una vez transcrita la entrevista se contrastó el audio con el escrito para cerciorarse de que todo el contenido estuviera.

4. Se imprimió las entrevistas, donde se dio nuevamente lectura de éstas y se incorporaron las primeras anotaciones sobre posibles ejes y categorías.
5. A la lectura de las primeras entrevistas impresas, se fueron identificando fragmentos que pudieran ser analizados como posibles factores inmersos en la permanencia o deserción escolar, de tal manera que se elaboró un listado de categorías vinculadas, colocando un código dado por el investigador. De esta forma, en las demás entrevistas impresas se fueron seleccionado las narrativas que se relacionaran con las categorías identificadas, así como también las que fueran emergiendo y no estuvieran consideradas de manera previa, se colocaron anotaciones complementarias resaltando temas fragmentos de mayor interés. Es importante mencionar que las categorías partieron en un primer momento de los temas en los cuales se inscribió la guía de entrevistas.
6. A la par del reconocimiento de categorías, se identificaron algunos códigos dentro de éstas.
7. Posteriormente, se consolida la determinación de los ejes temáticos, elaborando una tabla que organiza las categorías que les corresponden, así como los códigos.
8. Se elaboran archivos por categoría central, considerándose las diversas narrativas de todos los entrevistados, lo que permitió una selección del contenido común para facilitar su interpretación.
9. Una vez que todas las categorías quedaron vinculadas a un eje temático y no hubo otras emergentes, se optó por cerrar el proceso de análisis.
10. Finalmente, se da inicio a la interpretación de la información, buscando elementos sustantivos que permitan la comprensión y explicación sobre las disposiciones que se ejercen desde los diversos contextos para el condicionamiento de permanecer o desertar de los ambientes escolares.

4.5.1 Ejes Temáticos, Categorías y Códigos

Con base a las áreas de interés respecto al planteamiento de la investigación y a partir de la información recuperada de las entrevistas, se construyen los siguientes ejes temáticos.

1) Caracterización del adolescente purépecha.

Se recupera información sobre: la autoadscripción; la lengua materna y el lugar de origen.

2) Referentes Culturales Comunitarios.

En este punto se explora el trabajo-oficio familiar; tradiciones (la fiesta); costumbres (el casamiento, roles de género, cargos comunales); y la lengua materna, todos ellos desde su implicancia en los procesos escolares.

3) La Familia.

Se intenta identificar los apoyos que surgen desde la familia respecto a la educación escolarizada; nivel educativo de la familia; valoración y percepción de los estudios por parte de los padres; relaciones comunicativas familiares; situaciones económicas.

4) Personal.

Se indaga sobre las formas en que se perciben como estudiantes a partir de su aprovechamiento escolar; su desempeño académico; las formas en que asumen sus responsabilidades como estudiantes; la valoración y expectativa hacia los estudios; situaciones de extra edad escolar; sobre amistades fuera de la escuela; actividades e intereses que desarrollan los adolescentes en su contexto cotidiano.

5) Prácticas Escolares.

En este punto, se intenta identificar los factores que limitaron o potencializaron las trayectorias escolares continuas y la permanencia desde el propio centro escolar. Por tanto, se indaga sobre el papel que juega el docente desde su práctica

profesional, incluyendo la puesta en marcha de estrategias que se consideran facilitadoras para el aprendizaje desde el punto de vista de los adolescentes, así como aquellas que limitaron su actuar como alumno; las formas de reconocimiento de su cultura y origen dentro de los contextos escolares; los apoyos escolares recibidos por los docentes; el uso de la lengua en los espacios escolares; las formas en que perciben los adolescentes la preparación de los docentes y la educación ofertada. En este punto se pretende conocer la experiencia del entrevistado respecto a las formas en que hacen frente a las situaciones y cambios educativos, tanto de los procesos de adaptación como de rechazo hacia los ambientes escolarizados. Se busca reconocer las diferentes relaciones que el adolescente purépecha establece con sus docentes y pares; situaciones de discriminación, exclusión, rechazo y aceptación.

A partir de lo anterior, se presenta la siguiente tabla que incorpora de los ejes temáticos y sus respectivas categorías y códigos.

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍA	CÓDIGO
1. Caracterización del adolescente purépecha	Autoadscripción a pueblo indígena	Soy purépecha =los nuestros=
	Lugar de origen	Mi pueblo Capacuaro
	Lengua materna	Habla, comprende y está expuesto a un ambiente bilingüe
	Apropiación de espacios públicos y adaptación	El local-taller como hogar y el vivir en la calle: la conformación de una comunidad purépecha en la CDMX.
2. Referentes comunitarios culturales	El trabajo	-Ser carpintero: el oficio del pueblo. -Forma de consolidar la parte identitaria. -Sostenimiento de la herencia cultural.
	La fiesta	-Viaje a la comunidad originaria, siendo familiares prácticas tradicionales. -Constitución de espacios de convivencia, encuentro con los nuestros. -Faltas escolares en tiempo de fiesta. -El retorno al pueblo
	El casamiento	-Roles tradicionales de género. -La práctica del robo de las mujeres, el juntar. -Las quedadas.
	La lengua materna	-Experiencias del uso de la lengua en la escuela: discriminación-conflicto v/s aceptación-valoración. -La lengua no va a la escuela.

	Cargos comunales	
3. Familia	Nivel de estudios padres y hermanos	Leer, escribir y los números
	Valoración/expectativas de los estudios escolares	-Saber defenderse -Herramientas para el oficio (carpintería)
	Apoyos ofertados en los procesos escolares.	-Pues yo no sé, como más avanzado, más difícil -Échale ganas.... pa'que no batalles pa'conseguir trabajo
	Apoyos económicos para la escuela- economía	-Todo compra papá. -Compatibilidad estudio/trabajo -Las becas
4. Personal	Desempeño escolar: aprendizaje-participación-calificaciones	
	Valoración/expectativas de los estudios escolares	-Herramientas para el oficio (carpintería) , para la vida (leer, escribir y las matemáticas) v/s oportunidad para mejorar la condición de vida.
	Situación extra-edad	Me sentía raro por ser el mayor
	Responsabilidades escolares	Hacer la tarea no me gusta
	Socialización pares contexto extraescolar	
5. Prácticas Escolares	Práctica pedagógica (la enseñanza)	Interés-práctica v/s aburrimiento-teoría
	Interacción docente-alumno	Trato docente
	Interacción entre pares	Experiencias del uso de la lengua: aceptación o rechazo -Los pleitos se hacen presente: "yo no me dejo"
	Apoyos de la UDEEI	Niño UDEEI entre la diferencia o indiferencia
	Procesos de adaptación-integración escolar	Apropiación y distanciamiento cultural - aculturación. Re-apropiación cultural - reivindicación

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada.

Antes de iniciar la descripción del análisis se presenta una contextualización en relación a la población estudiada para ampliar el panorama de conocimiento sobre los sujetos estudiados.

4.6 Contextualización

Para un reconocimiento en relación a la población estudiada, resulta relevante una contextualización de los escenarios y dinámicas generales de los participantes que habitan en los contextos urbanos, se presentan los motivos por los cuales migraron sus padres y sobre los tiempos que llevan viviendo en la CDMX.

Los procesos migratorios de las familias de éstos adolescentes purépechas a la Ciudad de México cuenta con distintos desplazamientos en varios espacios territoriales, antes de asentarse al lugar actual, como lo refieren los siguientes testimonios: *“radiqué allá un poquito más de dos años (San Juan Ixtayopan, Tláhuac) vendiendo muebles allá, a toda la colonia le vendí muebles, ya después me pase a San Lorenzo Tezonco, después aquí, allá estuve como once años” (PAD1)*; *“pero antes, estábamos en...., aquí, antes de llegar rumbo pa’ Xochimilco,[...] por Vaqueritos. En la glorieta de Vaqueritos, ahí estábamos antes, ahí estuvimos como qué... como cuatro o cinco años, seis años, por ahí”*, luego *“Ahí en Avenida Tláhuac, San Lorenzo Tezonco, afuera del panteón donde están las hoyas, ahí estuvimos..., que... casi ocho años, yo creo más” (MAP1)*. Actualmente habitan en la Alcaldía de Iztapalapa, una zona de marginación media, muy cercana a la Central de Abastos.

Las familias migrantes han tenido experiencias en torno a estos mismos movimientos de búsqueda de sitios para establecerse dentro de la Ciudad de México, que van desde situaciones de violencia como los robos, hasta el desalojo a través de engaños prometiéndoles casas. Finalmente, el lugar actual les ha sido redituable ya que han logrado mantenerse por más de quince años, donde existe la posibilidad de ventas por la propia ubicación. La búsqueda de mejores oportunidades de trabajo ha sido un detonante para promover los procesos migratorios en su comunidad de origen, puesto que la mayor parte de la población se dedica a la carpintería, situación que se refleja en los siguientes extractos:

¿Por qué se vinieron para acá (CDMX)?

“Para trabajar aquí, porque allá, ya está todo, bueno, allá no alcanza el trabajo para todos” “todos, todos sí, todos con carpinteros ahí” (PAP4).

“Por el trabajar” (MAP1).

“Pues la necesidad, la necesidad de, por la economía más que nada, porque allá en el pueblo te pagan un pago muy bajo para trabajar” (PAD1).

“Por el trabajo”, “es que allá todos trabajan la carpintería y quién va a comprar los muebles”, “queda más para vender acá, es más ganancia”, “si no es carpintero, es músico, nada más jajajajaja” (PAD6).

“Sí, porque venimos aquí por necesidad, allá casi no hay trabajo, como todos trabajan esto (carpintería) no hay quien nos compre, son un pueblo que trabaja esto” (HAP2).

Nos damos cuenta que el oficio del pueblo es ser carpintero situación por la cual existe una competencia constante que les induce a buscar otras alternativas para la venta de sus muebles, lo que implica dejar su lugar de origen. A su vez, los relatos de los chicos también reconocen que sus padres han migrado por falta de trabajo:

“Mis padres decidieron venir para acá a... se podría decir, buscar mejores oportunidades” (AD3).

“Porqué allá en mi pueblo casi no hay trabajo casi para todos, hay trabajo para unas cuantas personas, los que si tienen posibilidades de tener un trabajo así de mueblería son los que tienen una casa allí junto a la carretera o algo así, ya los que están adentro del pueblo pus esos no pueden vender casi bien, por eso mi papá yo creo que se decidió venir a aquí, porque vende un poco más, aquí pagan más de lo que pagan allá en el pueblo, aparte de que la venta no, no, no, venden mucho, venden mucho a veces cuando son empresarios o algo así, que venden por cantidades” (AD1).

“Por el trabajo” (AD4).

“Pus a trabajar más bien” (AP1).

De los entrevistados pocos refieren que un segundo motivo está relacionado con el estudio:

“Pues más que nada por el trabajo, aquí hay trabajo pero, pues, y a parte los estudios, según yo aquí la educación es mejor”, “Si por el trabajo, ya después ahorita todos estamos ya por el estudio, si por el trabajo y por el estudio” (AP3).

“Aquí en la ciudad tienen más oportunidades para estudiar”. “Si, porque también aquí ya ellos (hermanos menores) tienen donde ir a la escuela, donde estudien” (HAP2).

Ahora bien, en los procesos migratorios a los espacios urbanos, las familias purépechas mantienen lazos con su comunidad de origen que persisten en el tiempo y el espacio, lo cual les ha remitido a regresos continuos, principalmente por fiestas patronales y familiares, como lo refieren los siguientes fragmentos:

Ustedes ahora que ya vinieron a vivir acá (CDMX), que ya tienen bastantes años, ¿han perdido de sus tradiciones, de su cultura, de su lengua?

“No” (MAD6); “No pues hasta ahorita no, todo sigue igual pues, de hecho en este mes se hace la fiesta de allá del pueblo” “del 24 (Junio)” (PAD6).

¿Cuántas veces al año vas? (a Capacuaro)

“Como cuatro veces al año”. “Pues en junio, abril, noviembre y diciembre” (AD4).

¿Es cuando hay fiestas? “Así es” (AD4).

¿Cada cuando vas allá (Capacuaro)?

“Pues ahí pues, vamos cada cuando, y van saliendo fiestas de que se casan y de otros pueblos” (AP1).

“Pero luego nos vamos (Capacuaro)” (AP2).

¿Cada cuándo? “Como cada tres meses” (AP2).

De esta forma podemos constatar que continúan manteniendo un arraigo al pueblo, que les permite la continuidad de ciertas tradiciones y costumbres. Con base a las situaciones de arraigo al establecerse en la ciudad han conformado redes comunitarias, “organización de muebleros”, que les facilita permanecer en los espacios de confrontación que implica la cultura citadina. En el lugar donde habitan existen 26 familias de carpinteros purépechas ubicados en 18 locales aproximadamente, todas ellas originarias de Capacuaro, Michoacán. Se puede decir que los diversos locatarios son parientes o conocidos, situación que se promueve como parte de sus procesos migratorios, como lo refieren Flores, Salinas y Alejandro (2017) el trabajo y la consolidación de los establecimientos parte de las relaciones de paisanaje, parentesco, amistad y compadrazgo, lo anterior lo confirman los siguientes extractos:

¿Tienes aquí primos o tíos, que sean familia?

“Sí, de hecho este F. es mi primo, su papá y su hermano, J. también es mi primo, también de aquel lado (señala otros parientes)”. “Mi prima se junto con uno de mis tíos y ahorita acaba de llegar (de Capacuaro) una familia, su hermana de él, prima, igual”. “Los demás son conocidos, con los demás igual me llevo muy bien” (AD1).

¿Usted tiene familia aquí, que vendan aquí? *“Sí, mi hermano” (MAP1).*

¿Quién les recomendó, su suegro? *“Sí, ya venían pues para acá, ellos empezaron, ya nos dijeron pues vamos” (PAD6).*

Así, se busca construir, establecer y consolidar espacios con referentes culturales comunitarios purépechas generando un sentido de pertenencia desde un campo social purépecha dentro de la ciudad.

¿Cómo le llamarías aquí, a todos los locales que están aquí? *“Como una comunidad purépecha” (AP1).*

¿Por qué? *“Pues, porque todos nos comunicamos, todos nos conocemos” (AP1).*

A todos los locales que están ahí establecidos ¿cómo les llamarías a ellos, campamento, o cómo?

“En general, le diría comunidad o pueblo” (AD3).

¿Qué no ves que hay muchas familias, cómo les llamarías a todos ellos?

“Les llamaría Tarascos”. “Tarasco es aquel que pertenece al grupo indígena de purépechas, que son hablantes del pueblo” (AD3).

¿Todos los locales qué forman? *“Unión de muebleros no´mas” (MAP1).*

¿Al venirse para acá a la ciudad ha perdido sus tradiciones, su cultura, su lengua?

“No, porque estamos aquí entre paisanos, por eso no perdemos la costumbre” (PAP4).

De esta manera, la cultura trasciende los espacios, es decir, estos purépechas tienden a mantener un capital cultural indígena. Se conserva cierta identidad al restringir sus espacios de socialización, están dedicados al trabajo que limitan el tiempo para establecer relaciones sociales en la CDMX. Se observa la promoción de estrategias de reproducción sobre emblemas culturales como el oficio de la carpintería y el uso de la lengua materna, lo anterior se constata de la conversación de uno de los adolescentes, donde surge el siguiente extracto:

¿En esta adaptación a la ciudad, pierdes parte de tu cultura?

“No, eso nunca lo he hecho y siempre en la escuela, en la secundaria y a donde voy, nunca, nunca oculto de donde vengo” (AD3).

¿Has observado que te has transformado por estar acá (ciudad)?

“No, simplemente he aprendido cosas nuevas, pero nunca he sido diferente, siempre he sido el mismo tanto aquí como allá” (AD3).

Aún cuando estos purépechas migrantes han logrado perpetuar prácticas culturales en las urbes citadinas, no han salido ilesos de la influencia de la cultura mestiza, ya sea por necesidad, imposición u ocultación, situación que se observa en uno de los *“marcadores de filiación cultural como la indumentaria”* (Bartolomé,

2014, p.93). Es así como se presenta una transformación y adopción de una indumentaria híbrida en la población más joven, situación que se ha introducido de manera latente.

*“Ahora, nosotros los que andamos por acá a fuera en el distrito, hay mucha gente que está en Jalisco, en Querétaro, aquí en la Ciudad de México, en Sinaloa, en San Luis Potosí, en Zacatecas, **“ahora nosotros echamos a perder a nuestra familia, a nuestros hijos”**, ya no se visten con la vestimenta de allá, ya usan pantalón, ya usan una blusa, allá las mujeres este, que conozco el tiempo que tengo yo nunca se habían visto con unos tenis, siempre este, otro tipo de zapato” (PAD1).*

“No pues, a lo mejor sí, porque mucha gente ya los más, las muchachas, las más chicas ya usan pantalones, zapatos de tenis, ya estamos así”. “Pues yo pienso que a lo mejor ya se va a acabar así, porque mucha gente ya, ya todos están usando su zapatos, tenis, pantalones, todo” (PAP4).

“Algunas si las usan, pero no las usan casi, ya nada más cuando vamos a la fiesta o en este 24, ese día todas las muchachas usan ese vestido como el que usa mi mamá”. “Como casi vivimos aquí nos da pena, luego se están burlando, ya nada más cuando vamos a nuestro pueblo lo usamos” (HAP2).

¿Usted qué me dice de que las mujeres luego ya no se están vistiendo así?

“Pues ya no les gusta, allá na´mas en las fiestas se ponen y se lo vuelven quitar”. “Casi ya no andan así” (PAD6). “Porque mi hija la grande ya no le gusta” (MAD2).

¿A ti te gusta vestirte así aquí (CDMX)? “No” (AD2).

¿Por qué? “No sé” (AD2).

“Yo creo que porque algunos se burlan, bueno yo pienso” (MAD2).

Sin embargo, las madres de familia muestran renuencia por adoptar otras formas de vestimenta, a pesar de las situaciones de discriminación que laceran pero que promueven una resiliencia de arraigo comunitario.

“A mi señora nunca la discriminaron allá (escuela)”. “Los alumnos a veces sí, habían algunos que sí, mira como se viste, mira como, pero nada más hasta ahí, más discriminación no, nada más hasta ahí, y verlas igual aquí, mira esta india como se viste” (PAD1).

“Las mamás cuando los vienen a inscribir, ellas siempre con su ornamenta, su vestimenta, ellas aunque estén en la ciudad y digamos haiga modas o distintas formas de vestir, ellas conservan lo tradicional de ellas, no cambian. Entonces, tú ves a una mamá y ya la chiquilla que traen, el jovencito de cierta manera los uniformamos, los haces que se pongan el mismo, emparejarlos con los demás”. “Más sin embargo, las mamás cuando vienen siempre vienen con su vestimenta” (EDM).

“Una señora así, ya que tenga sus hijos y eso, una forma de integrarse a su comunidad (urbana) es cambiar tu vestimenta, no lo hacen”. “Y no lo van a hacer, por qué, porque no se integran, o sea, yo me integro para vivir y para que tú me compres y me consumas mi producto, pero nada más” (EDP).

Estas transformaciones no solo se hacen evidentes en los espacios urbanos, los padres de familia reconocen que al estar inmersos en espacios ciudadanos se promueve la adopción de otras formas de vida que se han introducido en la propia comunidad purépecha por los continuos retornos de los migrantes no solo de aquellos que habitan de la Ciudad de México, el siguiente extracto da cuenta de lo anterior:

¿Qué piensa de venir acá a otra ciudad y estar así moviéndose pues, se transforman o adoptan cosas de la ciudad?

“Pues mira este por ejemplo, una de las cosas de nosotros, por ejemplo, como somos de pueblo, está un poco mal, porque en la transformación no nada más llevamos eso, se llevaron drogas de aquí, o sea que adictos a la drogadicción y eso para el pueblo es malo, porque ahorita dice que casi, casi una

tercia parte de la gente de ahí del pueblo ya es adicta, tanto los que se fueron para los Estados Unidos de allá regresaron así adictos y tanto los que ahorita estamos aquí en la ciudad” (PAD1).

Sin embargo, los procesos migratorios manifiestan sus propias ventajas, a su llegada a la Ciudad de México han descubierto posibilidades de manutención a partir de la venta de sus muebles. Ello, les ha permitido obtener un bien económico que de alguna forma ha constituido un aliciente para persistir y adaptarse a las nuevas circunstancias que les impone vivir en los contextos urbanos, el oficio de carpintería les reditúa su estancia, les permite adquirir bienes materiales, mantener a su familia, construir su casa en su pueblo de origen, y aportar para las fiestas patronales e incluso ser cargueros.

“Entonces, ahí te das cuenta del manejo que tienen y que hay capacidad. Llegaron sin camionetas, llegaron para comprar fletes y estar pagando para llevar los muebles y ahorita todo mundo trae camionetas, sacan fajos de dinero, pero siguen viviendo igual”; “No sé como vivirán en el pueblo, pero este, de que hay lana si tienen lana eh, o sea, de eso yo si me he percatado, de que dice uno, si les funciona esta situación de tener este negocio”; “Porque aquí han evolucionado mucho ellos, porque económicamente están bien, aunque vivan de esa forma, están bien”, “El vivir ahí les reditúa, porqué, porque no pagan. A lo mejor le pagan a la camioneta para...mensualmente o no sé, ten para el chesco y no me quites de aquí, a lo mejor eso si lo pagan, pero es algo módico a estar pagando una renta. Ahí viven, ahí se bañan, ahí se roban la luz. Una empresa debe de pagar impuestos, debe de pagar luz, debe de pagar seguro. Imagínate, se llega a cortar alguien con una cortadora, pues córrele al Centro de Salud o a un Hospital de gobierno, pero ¿te van a indemnizar? Se ahorran muchísimo pero, pues así ganan y es para ellos, no hay intermediarios, yo lo fabrico, yo lo hago y te lo vendo directamente” (EDP).

En la situación de asentamiento, los purépechas han construido talleres-viviendas, mejor conocidos como locales, se encuentran instalados sobre la vía pública de manera irregular, en éstos espacios viven, elaboran sus muebles y los

comercializan. Los locales están contruidos con lona y madera, se observa que cuentan con el servicio de luz eléctrica, ya que es común que la utilicen para el manejo de algunas herramientas de trabajo, como la sierra; también se escucha música y en otros se mira la televisión, aunque se desconoce si el servicio se cubre de manera formal. En cuanto al servicio de agua potable, se observa que las mujeres deben acarrear de uno de los locales, donde habita el que organiza a la “Unión de muebлерos” que también es purépecha, pero es quien mantiene un vínculo estrecho con el dirigente (persona que facilita y gestiona el uso de los espacios). Se observa que las mujeres son quienes elaboran los alimentos sin prescindir de una estufa, para lo cual usan el “fogón” o un “anafre”, cuando están listos los alimentos, la familia se sienta cerca de éste, ya sea tomando alguna silla de las que ellos mismos fabrican, un bote de plástico, o improvisan donde colocarse para comer; en algunos locales se observa el uso del refrigerador. Al parecer tienen un espacio para bañarse, pero se desconoce si cuentan con servicio de drenaje y baño. Se llego a observar que algunos fines de semana por la tarde en algunos locales se venden chicharrones y elotes preparados. Para algunos el hecho de vivir en dichas condiciones desde hace muchos años genera cierta “normalización” o “resignación”, a pesar de las condiciones de carencias de servicios básicos, sin embargo para ellos lo más importante es el trabajo como lo refieren los siguientes relatos:

¿Ustedes actualmente se sienten cómodos?

“Aquí sí, porque aquí es pues, nuestro hogar, para trabajar y todo” (PAP4).

¿Es más difícil estar aquí (CDMX)?

“Sí, más difícil por el agua”. “A veces a gusto por el trabajo pues, uno puede vender y todo eso y allá es más difícil” (MAP1).

¿Qué es lo más difícil de vivir en la ciudad?

“....., creo que no hay algo que sea de marcar mucho lo difícil, pienso que no es tan complicado” (AD3).

¿Aquí tu mamá hace todo su que hacer?

“Aquí lava, aquí comemos”. “Por ejemplo, ahorita que hace calor la llevamos para la camioneta y ahí la ponemos a secar la ropa cuando uno lava, ya cuando empieza a llover tenemos que meterla otra vez, ya se secaron o no se secaron, al día siguiente hay que sacarla otra vez” (AD1).

Finalmente, el espacio conformado en los asentamientos en la Ciudad de México son producto de su comunidad de origen, son extrapolaciones, convertidos en microsistemas, aunque no del todo puras, ya que existen componentes híbridos, sin embargo la esencia pervive como un sistema que da continuidad a una estructura, remitiendo a prácticas conocidas. Estos nuevos espacios son transformados, apropiados, de alguna forma dominados desde su propia lógica, deja de ser espacio propiamente ciudadano en lo subjetivo para reconvertirse en un pequeño espacio comunitario indígena, el cual los remite a crear un orden para dar continuidad a las formas de conducirse, desde el uso de la lengua, hasta la reproducción del oficio del pueblo. El espacio y sus simbolismos señalan una posición que es importante sostener.

Capítulo V. Hallazgo en Torno a los Factores que Condicionan la Permanencia y/o Deserción Escolar de los Adolescentes Hablantes de Lengua Indígena Purépecha en la CDMX

En este capítulo se presenta el análisis de las entrevistas y su interpretación, identificándose 5 ejes temáticos, estos son: 1) Caracterización del adolescente purépecha; 2) Referentes Comunitarios Culturales; 3) Familia; 4) Personal; 5) Prácticas Escolares. Los cuales se integran por categorías que posibilitan y contribuyen al reconocimiento de factores inmersos en la permanencia o deserción de los adolescentes purépechas. Al abordaje de las narrativas se triangula la información de manera que se incorpora como complemento algunos relatos extraídos de entrevistas a padres de familia de estos adolescentes y a docentes del centro escolar en el cual estudian o estudiaron.

5.1 Análisis e Interpretación de Resultados

A partir del análisis realizado a cada entrevista se observa que las vivencias han sido diversas, aunque comparten algunas similitudes en sus dinámicas a fines a su comunidad purépecha de pertenencia. Las situaciones y condiciones en que se han desarrollado sus trayectorias escolares no guardan una misma línea, por lo que es importante resaltar que en su desarrollo algunas categorías identificadas se desprendan espacios que corresponden a la deserción y/o permanencia. Lo anterior es referido por uno de los entrevistados: *“No va a ver una respuesta, una respuesta fija, una respuesta que sea la respuesta a aclarar todas las dudas que tiene, porque es como le digo, cada quien son diferentes de pensar” (AD3).*

Recuperando la narrativa del adolescente es importante señalar que las formas en que se configuran los trayectos escolares de cada adolescente marca una singularidad que debe ser analizada primero en lo individual y posteriormente, en lo general que englobe las diversas narrativas. Aunque pertenecen a una

comunidad purépecha y comparten determinadas características socioculturales, cada historia de vida personal y familiar, inmersa en sus trayectos escolares es diversa. Cada uno aporta desde su experiencia elementos que integran piezas clave para desentramar los cuestionamientos planteados en esta investigación.

A continuación, se presentan los ejes temáticos donde se describen y analizan cada una de las categorías que se han puntualizado en este trabajo. Para ello, se integran extractos de relatos obtenidos de las entrevistas con la intención de ilustrar las percepciones destacadas por los informantes. Se utiliza un código para designar la aportación del entrevistado, de tal forma que se proteja el anonimato. Se busca que los extractos estén en estrecho vínculo con la categoría y su aporte sea uno de los que ejemplifique de mejor manera el tema en cuestión.

5.2 Eje Temático: Caracterización del Adolescente Purépecha

En este primer eje temático se prioriza el conocer las particularidades que caracterizan a los adolescentes purépechas en torno a elementos que sustentan la identidad indígena. Así se identifican tres categorías, éstas son: Autoadscripción, Lugar de origen y Lengua materna. Estas categorías a exponer forman parte de los elementos constitutivos de la identidad indígena (Bartolomé, 2000).

5.2.1 Autoadscripción

La autoadscripción implica un entramado entre el reconocimiento del indígena y no indígena, por un lado surgen las diversas manifestaciones socio-históricas que han colocado en una posición de desventaja al indígena, nombrándolo y depositando en ellos denominaciones y valoraciones donde permea una diferenciación simbólica de desventaja, el dominado, el diferente, el “otro”, un ser inferior. No obstante, existe otra postura que trasciende, que reivindica, que cuestiona lo “naturalizado”, lo “dado”, lo “asignado” e “impuesto”, de tal manera

que deviene a revitalizar la concepción signada de manera diferente, más ventajosa (Bonfil, 1989). En este sentido, la autoadscripción enfatiza el sentirse parte de un grupo, de una comunidad, donde comparten y convergen posturas y simbolismos culturales que los identifican a una raíz. Estos adolescentes se asumen como purépechas por los rasgos distintivos de su cultura, principalmente en relación al uso de la lengua materna, siendo capaces de un reconocimiento propio de su presente purépecha, los siguientes discursos lo reflejan:

¿Te considerarías que eres de la comunidad purépecha? *“Sí”*.

¿Cómo te sientes al pertenecer a la comunidad purépecha? *“Pues bien, orgulloso también” (AP1)*.

Entonces, de manera personal, indígena o Tarasco para ti es como...

“Pues yo digo que no, eso es lo que soy, porque debería de ser algo diferente”

¿Cómo te sientes al pertenecer a una comunidad purépecha?

“A mí me hace sentir una persona muy especial”. “Me hace sentir diferente, porque aquí nadie habla lo que nosotros hablamos y pues, no sé, pienso que es algo que se podría decir especial” (AD3).

5.2.2 Lugar de origen

Casi la totalidad de los estudiantes nacieron en Capacuaro, Michoacán, uno nació en Paracho y otro en Uruapan, sin embargo refieren en su narrativa que en su recuerdo esta el pueblo de Capacuaro como el primer espacio donde vivieron con su familia. Así mismo, los padres de éstos adolescentes son nativos de Capacuaro.

¿Dónde naciste?

“Yo nací en una comunidad de Michoacán que se llama Capacuaro que está ubicado entre Uruapan y Paracho” (AD3).

“Capacuaro, Michoacán” (AP1).

“Capacuaro” (AP2).

“Se llama Paracho” (AD4).

“Este, se llama Capacuaro” (AP3).

“Creo que nací en Uruapan” (AD1).

Capacuaro es un pueblo que se ubica al Norte del municipio de Uruapan, en la meseta Purépecha, lugar con descendencia histórica indígena. **AD1** brinda una pequeña descripción del pueblo *“Es como un, bueno el pueblo no es tan grande, es normal, aquí como las calles, las calles son más grandes”. “Antes era puro, como se llama, era tierra todavía, no estaba pavimentado todavía, y a penas por partes han estado poniendo pavimento, allá en la carretera se puede decir cuando llueve mucho como esta de bajada el pueblo, toda el agua se viene hacia abajo, luego hay veces que no puedes pasar las cuadras y todo eso. Casi no hay este casas grandes, hay muy pocas, hay unas casas que son de antes, todavía son de madera, hay unas que nada más tienen un piso, allá casi no circulan los carros así entre las calles, casi no, de vez en cuando”. “Hay kínder, hay primaria, secundaria, creo que también hay una prepa”. “Casi en los pueblos no hay preparatorias y todo eso”.*

La valoración de pertenencia hacia un territorio deviene de cargas afectivas principalmente, ya que de acuerdo con Bartolomé (2014) este será un espacio para la construcción de una cultura colectiva que dinamiza las formas de vida, tanto de manera grupal como individual, no solo desde un aspecto de producción de bienes físicos, sino de arquetipos simbólicos de arraigo e identidad étnica.

5.2.3 Lengua Materna

La lengua purépecha es el idioma materno de estos adolescentes migrantes de Capacuaro, siendo un indicador que configura la parte identitaria, sustenta y mantiene la cultura de su pueblo. Es a través de su lengua materna donde se construyen espacios comunicativos para relacionarse dentro de un campo

referencial indígena, en este surge el entendimiento del decir y comprender, pensamientos, sentimientos y prácticas comunitarias que encierran una manifestación y re-encuentro con un “nosotros” como pueblo. Bartolomé (2014, p.84) alude que *“la filiación lingüística es un indicador relacionado con la identidad”*, siendo un sustento que fundamenta la participación colectiva de un pueblo originario, conformando su memoria histórica, alberga experiencias y prácticas simbólicas y objetivas en relación a los emblemas de identidad.

La lengua materna como referente de un capital lingüístico indígena es creadora de un habitus lingüístico (Bartolomé, 2014) que a pesar de la confrontación surgida de un clasismo donde es devaluada y considerada inferior a los idiomas cultos, su uso y función son explicativos para hacer entendibles las formas en que su habitus primario se apropia, articula y dinamiza dentro de un colectivo (Bourdieu y Passeron, 1995)

Los adolescentes entrevistados refieren ser hablantes de la lengua purépecha, siendo su lengua materna que surge del capital lingüístico heredado de sus padres y comunidad de origen (Capacuaro, Michoacán). En relación a estas situaciones los entrevistados refieren:

¿Allá qué hablan? *“El purépecha, ahí nada más usan” (AP1).*

¿Todos? *“Sí, todos” (AP1).*

¿Allá, nadie habla el español? *“Sí, pero solo cuando vienen de Uruapan y todo eso, los que tienen sus campos” (AP1).*

¿Allá en su pueblo todos hablan la lengua? *“Solo hay uno que otro que se podría decir por el mestizaje que ya este, herede más el español que el purépecha y hay también gente que lo entiende pero que no lo habla” (AD3).*

¿En tu pueblo qué lengua hablan? *“Purépecha” (AP2).*

¿Allá en tu pueblo, todos hablan la lengua? *“Sí” (AD4).*

De tal manera, este habitus lingüístico heredado surge de manera natural, ya que al estar desde la primera infancia en contacto con ella a través de los padres y familia, se inicia a establecer una comunicación basada en la lengua purépecha.

¿Cuál fue la lengua que primero aprendiste? *“La lengua purépecha, luego el español” (AD4).*

¿El español a qué edad lo aprendiste? *“Cuatro o cinco años” (AD4).*

¿Qué es más fácil aprender? *“El purépecha” (AD4).*

¿Por qué crees que es más fácil? *“Por qué toda mi familia se comunica con esa lengua, para mí es más fácil” (AD4).*

Entonces ¿lo aprendiste de tu familia? *“Aja” (AP3).*

¿Tú también sabes hablar la lengua purépecha? *“Sí” (AD2).*

¿Quién te enseñó? *“No sé, nada más” (AD2).*

“Sola, jajajaja”. “De que escucha a sus papás” (MAD2).

Estas formas “naturales” de incorporar los elementos lingüísticos son resultado de situaciones y vivencias cotidianas, es decir, en el día a día, donde todos los integrantes de la familia son coparticipes de la transmisión. En este sentido el hogar resulta el medio idóneo donde se generan las condiciones que facilitan su adquisición, haciendo posible la reproducción de los códigos lingüísticos.

Sin embargo, al estar inmersos en espacios ciudadanos desde edades tempranas han tenido la necesidad de aprender el castellano como segunda lengua, estas necesidades a veces impuestas de manera sublimada como una forma de exclusión estructural y de invisibilizar otras formas de entender el mundo desde las lenguas, conlleva a mirar la adquisición del castellano como una forma que les permitirá introducirse al mundo ciudadano con menos desventaja, como lo expresa el siguiente relato:

“Los primeros años fueron difíciles porque no hablaba español cuando llegue (a la CDMX) y eso fue lo que se me dificultó más en la escuela también”. (AD3).

¿Allá hablabas solo la lengua? *“Aja” (AD3).*

¿En tu hogar, allá no hablaban el español? *“No” (AD3).*

¿Y qué pensaste? *“Pues me tocó aprenderlo, jajajaja, si este, pero no me llevo mucho tiempo” (AD3).*

Entonces, al hacer uso del castellano como segunda lengua y mantenerse en un ambiente bilingüe de manera itinerante ha generado que el uso de la lengua materna en algunos adolescentes tienda a fragmentarse en su aprendizaje, aunque la han adquirido a partir de la práctica y socialización que implica el comunicarse de manera oral con su familia, la mayoría de éstos adolescentes solo la habla y comprende con algunas restricciones.

¿Tú lo entiendes?

“Eh, si también pero, este, ya no a la perfección, ya no lo dominio” (AD3).

Si lo están hablando tus papás ¿les entiendes?

“No todo” (AD3).

“Luego no se todas las palabras, nada más las palabras que yo me sé” (AD1).

¿Qué usas aquí?

“Aja, con mi familia pues, hay veces que me dicen palabras que no entiendo, luego mejor les pregunto que qué significan” (AD1).

Complementando lo anterior, la mayoría no sabe leer o escribir su lengua materna. En el sistema educativo en que estos adolescentes han formado su trayecto formativo no se ha priorizado la enseñanza de la lengua materna, lo aprendido ha sido de manera autónoma a partir de los propios recursos con los que se cuenta, situaciones que se reflejan al cuestionarse:

¿Sabes leer el purépecha? *“No” (AP2).*

¿Lo sabes escribir? *“No” (AP2).*

¿Lo puedes leer o escribir? “No” (AD4).

¿La escribes y la lees?

“Escribirla no, no aprendí a escribirla, más bien, tal vez no porque no hay como una escritura tal de purépecha, pero hay formas de escribirla para que piensen que existe la escritura purépecha” (AP3).

¿Tú crees que exista la escritura? “No existe la escritura” (AP3).

¿Por qué? *“Este yo, según yo, los libros que estuve leyendo no hay nada de escritura como tal purépecha, nada más eran como que la hablaban y ya, es como una adaptación nada más, es una adaptación de cuales letras eran las que más correspondían a esa palabra y todo eso” (AP3).*

¿Has investigado sobre la lengua purépecha? “Algo así” (AP3).

¿Lo sabes leer? “Sí” (AP1).

¿Lo sabes escribir? “Escribir, sí” (AP1).

¿Quién te enseñó? *“Nadie, es que mi hermana tenía como un tipo libro y ahí fui aprendiendo” (AP1).*

¿Ella te enseñó? *“No, yo me ponía a leer el libro” (AP1).*

¿Tú sabes escribirlo? *“Algunas palabras nada más” (AD3).*

¿Y sabes leerlo? *“Un poco, no puedo hacer una lectura fluida” (AD3).*

¿Quién te enseñó? *“Lo aprendí por mí mismo” (AD3).*

“Se podría decir que sigo aprendiendo la lengua y así, trato de estudiarlo a veces, o a veces practico escribiendo pero no me sale” (AD3).

Con base a las respuestas emitidas, todos muestran diversas experiencias de aprendizaje en cuanto al conocimiento de la lectura y escritura de su lengua materna, que van desde las nulas, hasta las que se han buscado de manera autónoma apropiarse de ésta, aún con las complejidades que ello implica. Al indagar sobre los espacios de uso de la lengua se manifiesta:

Pero, ¿aquí (CDMX) casi no usas tu lengua o sí?

“Si, nada más con, cuando estoy aquí (casa)” (AP1).

¿Dónde ocupas más tu lengua? *“Pues cuando estoy con la familia” (AP3).*

¿En la calle? *“En la calle, pues cuando estoy con mis amigos los de aquí (CDMX), pues no, porque no hay la necesidad” (AP3).*

¿En la escuela? *“En la escuela si me piden que haga una presentación pues si lo hago, pero necesidad no existe como tal de estarlo ocupando” (AP3).*

¿Solo aquí entre tu familia? *“Sí” (AP3).*

Así, los adolescentes desde estas narrativas se identifica que el uso de la lengua materna emerge principalmente en los contextos familiares y comunitarios, donde comparten un mismo código comunicativo, en ocasiones se restringe de manera exclusiva a sus espacios indígenas. Una situación importante es que a pesar de habitar en la Ciudad de México no ha sido factor para eliminar la apropiación y uso de la lengua purépecha, aunque no sea posible su uso en los contextos escolares ciudadanos, ya que no se mira como algo necesario.

El proceso de apropiación del castellano de manera formal se inicia al omento de ingresar a la escuela, en otros casos los niños al estar en ambientes bilingües aún antes del ingreso a preescolar inician su aprendizaje como segunda lengua, como lo refieren unos padres: *“Mi hijo el chiquito, él entiende el español pero no lo sabe hablar”. “De hecho los que vienen, los clientes que vienen así le hablan y si sabe lo que le dicen, pero no les puede responder” (MAD6).* *“Ya nosotros nos dice, el señor está diciendo eso o que quiere eso”. “Si le entiende, bueno le falta” (PAD6).* *“De hecho, ya va a entrar al kínder y ya va a enseñar a hablar (castellano)” (MAD6).*

Por último, el uso del purépecha en los contextos familiares y comunitarios refleja una distinción sobre su cultura, un rasgo cultural que contribuye al reforzamiento de los lazos indígenas y alude a un sentimiento de pertenencia. La preferencia del

uso de la lengua purépecha en la familia visibiliza su función histórica que refuerza su conservación y transmisión, que alberga valores y prácticas, las cuales dinamizan sus formas de vida en los contextos ciudadanos. El uso de la lengua materna se percibe como una identificación de su ser purépecha.

5.3 Eje Temático: Referentes Comunitarios Culturales

Un segundo eje temático se denomina: “Referentes Comunitarios Culturales”, el cual se estructura por 5 categorías que mantienen una relación respecto a los factores que intervienen en la permanencia o deserción escolar de los/as entrevistados/as, éstas son: a) el trabajo-oficio; b) la fiesta; c) el casamiento; y d) la lengua materna.

5.3.1 El Trabajo-Oficio

Un rasgo característico que muestran las familias de estos adolescentes es en relación al oficio de ser carpintero. En las narrativas se identifica que un común denominador en el ejercicio de un hacer se conjuga en la práctica del trabajo, que surge del colectivo comunitario de origen, como lo señalan las siguientes voces:

¿Por qué se dedican a los muebles?

“Porque es lo que se hace allá y pus es lo que sabemos hacer” (AP1).

“El trabajo es el oficio del pueblo, se dedican a esto”. “Ahí la mayoría de las personas se dedican a eso” (AP3).

¿Todos los de allá se dedican a vender muebles? *“Casi la mayoría” (AD1)*

¿En Capacuaro, se dedican a hacer muebles o hacen otra cosa? *“Puros muebles” (AD4)*

“Todos, todos sí, todos son carpinteros ahí” (PAP4)

¿Allá donde viven (Capacuaro) a qué se dedica la gente?

“Los muebles”. “Algunos vienen aquí a vender, algunos en otra parte” (AP2).

“Son un pueblo que trabajan esto” (HAP2)

¿Todo el pueblo se dedica a la carpintería?

“Sí, casi la mayoría, si casi todo” (PAD6).

“La mayoría trabajo en eso ya (carpintería), la mayoría pues, hay unos pocos que van pal norte” (MAP1).

De tal manera que las familias de éstos adolescentes han dado continuidad en la Ciudad de México al oficio tradicional de su pueblo de origen *“la carpintería y venta de muebles”*, perteneciendo a la segunda o tercera generación que lo mantiene.

¿Tú papá cuánto tiempo tiene trabajando los muebles? *“Como 29 años” (AP1).*

¿Cuántas familias han pasado aquí con tu papá? *“Nada más mi papá y mi hermano” (AP1).*

¿Tu abuelo? *“No, ellos trabajan en el pueblo” (AP1).*

¿Tu papá cuánto tiempo lleva vendiendo muebles? *“Como treinta años” (AD1).*

¿Ellos (hermanos), se dedican a qué? *“Igual a la carpintería” (AD1).*

¿A usted, quién le enseñó a hacer los muebles? *“Pues, ya ni se quien, porque ahí todos, casi todos son carpinteros” (PAP4).*

¿Su papá también se dedicaba a hacer muebles? *“Sí, sí” (PAP4).*

¿Cuándo usted estaba chica había gente que ya se dedicaba a los muebles?

“Sí”. “Carpinteros” (MAP1).

¿Pero sabe desde cuando empezaron a hacer carpinteros ahí en el pueblo?

“....., no sé, cuando me di cuenta ya... estaban haciendo”. “Ya me acuerdo que ya tenía como que... ocho años por ahí, que empezaron, empezaron a hacer este, cabeceras, bases, mesas de esas que se doblan, y sillas también de esas que se doblan” (MAP1).

¿Usted, aprendió este trabajo, este oficio?

“Si, yo lo aprendí de..., porque mi papá tenía una carpintería, de ahí el tenía como cuatro que trabajaban con él, y ellos fueron, yo no más viendo aprendí” (PAD1).

Lo anterior posiciona al oficio como un arquetipo a través del cual el pueblo está sumergido en una práctica que se vuelve tradición, siempre ha existido la vinculación con el trabajo de la madera, aunque con el paso de los años se va matizando su uso. Por lo tanto, estas familias continúan la reproducción de la práctica. Siendo de importancia para los padres que sus hijos aprendan el oficio, pensando heredar el local cuando ellos ya no puedan trabajar, independientemente si llegan a continuar con sus estudios o concluir una profesión. El oficio que estructura gran parte de su sistema de vida se transmite sobre bases familiares por generaciones como colectivo, esta realidad da indicios en las voces de los entrevistados:

¿Él (hijo) difícilmente regresa a la escuela?

“Es más difícil porque ya aprendió la madera también”. “Ya tiene que dedicarse a trabajar, a hacerse hombrecito pues” (PAD1).

Aquí, cuando usted esté más grande ¿quién se va a quedar encargado? *“Se va a quedar el otro, pues ya se quedan los dos (AD1 y hermano)” (PAD1).*

¿A AD1 le gustaría quedarse acá a trabajar? *“Sí, y es lo que va a hacer de ahora en adelante” (PAD1).*

¿A usted le gustaría que siguiere AD1 con los muebles? *“Sí, a mi me gustaría que siguiera” (PAD1).*

¿A él (papá) le gustaría que también su hijo AP1 se dedicara a ser carpintero?

“Pues creo que sí”. “Pues le dice que estudie para que, así si le gusta otra cosa, pero también que se enseñe para los dos” (MAP1).

¿A Francisco le gustaría aprender el oficio y dedicarse también a hacer carpintero? *“Pues ya es a **huevo** de que se enseñe pues, porque como está estudiando arquitectura, tons lleva la carpintería también” (PAP4).*

¿Lo que espera tú papá es que ustedes sigan (la carpintería)?

Si, pues si nos quitan ya nos iríamos al pueblo y ahí trabajaríamos igual” (AP1).

¿Y si estudias? *“Igual, después de clases” (AP1).*

“Se hereda, se heredan el oficio, y se heredan este..., como es redituable yo siento que es eso. No sé, a lo mejor me equivoco” (EDP).

El oficio del pueblo se ha incorporado como un atributo y emblema cultural que ha conformado su estilo de vida y forma parte de su identidad. Estas formas de significar el oficio de la carpintería como un emblema lo transforma en representaciones objetivas que se encarnan en una realidad concreta, por lo que se manifiesta como práctica característica del pueblo y comunidad (Bartolomé, 2014). Un rasgo cultural que se asume como distintivo y se constituye como referente materializado y simbólico. A decir de Bourdieu (2011b) *“las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, de bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan, en cada sociedad, al modo de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, como el conjunto de fonemas de una lengua o el conjunto de rasgos distintivos y de separaciones diferenciales constitutivos de un sistema mítico, es decir, como los signos distintivos”* (p.32).

Por consiguiente, la mayoría de los adolescentes ya sea de manera consciente o inconsciente ha incorporado la necesidad de continuar con el oficio de sus padres, en su defecto existiendo la posibilidad de alternar el oficio con los estudios. Alternar los apoyos que pueden brindar al trabajo familiar mientras estudian es una constante que se va incrementando y consolidando conforme van creciendo, siendo parte de su vida cotidiana. De los relatos obtenidos se puede afirmar que involucrarse en las actividades productivas que implica el oficio familiar resulta una práctica recurrente:

¿Qué preferirías, seguir estudiando y terminar una carrera o prepararte aquí para hacer los muebles? *“Los dos” (AP2).*

¿Para ti es importante hacer los muebles? *“Yo digo que sí, ayudándole a mi papá”* (AP2).

¿Algún día piensas regresar a la escuela? *“Ya no”* (AD4).

¿A ti qué te gusta más, trabajar aquí ayudándole a tú papá o la escuela? *“Yo creo que aquí”* (AD4).

¿Cuándo ibas a la secundaria le ayudabas a tu papá? *“Sí, solo a lijar”* (AD4).

¿Cuáles eran tus obligaciones o responsabilidades en tu casa? *“..... Ayudar a mi papá”* (AD4).

¿A qué te dedicas?

“Pues ahorita, estudio pero como estoy de vacaciones tengo que estar trabajando en el negocio familiar” (AP3).

¿Cuándo ibas a la secundaria, también tenías que trabajar aquí? *“Más o menos”* (AP3).

¿Cuál era tu responsabilidad? *“Pues ayudar a lijar”* (AP3).

Ahora bien, al indagar sobre la posibilidad de producir otras realidades, lo que implica sobre todo un cambio en las prácticas laborales, AD3 expresa:

“Él decía (su papá) que yo me dedicará a algo que a mí me gustara, y pues no sé, me gusto hacer muebles” (AD3).

¿Pensaste trabajar en otra cosa que no fuera esto? *“Nunca, quizá porque crecí en eso, yo pienso”* (AD3).

¿Querías dedicarte a otra cosa que no fueran los muebles? *“Nunca pensé en algún oficio”* (AD3).

¿Trabajar en otra cosa? *“No”* (AD3).

¿En una empresa, en una fábrica? *“Nunca, nunca, nunca pensé en algún trabajo de oficina, ni nada de eso, creo que no fue para mí o algo así”* (AD3).

¿Por qué nunca pesaste en eso? *“Quizá porque toda mi vida he visto a mi papá y a mis familiares trabajar en esto, quizá por eso”* (AD3).

En el relato anterior, se vislumbra un entorno donde las figuras que le rodean de manera inmediata: familia y comunidad (locatarios purépechas) promueven y fortalecen la visión de un solo posible: “ser carpintero”. El buscar una vida similar a las dinámicas laborales de su familia funge como una meta, las aspiraciones que mantiene en torno a mejorar giran en torno a la madera. Aunque en la escuela haya tenido la oportunidad de mirar otros posibles, el arraigo objetivo y subjetivo de su habitus restringe y condiciona mantener un atributo en función de las prácticas de vida singulares a las de su comunidad de origen, de lo cual existe una inminente valoración en toda su expresión.

En los relatos de la mayoría de los chicos ya sea de manera explícita como el caso de **AD3** o de manera implícita, aluden que ser carpintero es una de las primeras e incluso únicas opciones que tienen en mente como fuente principal de trabajo y sustento, no les gustaría explorar otras opciones laborales, sobre de todo de aquellos que decidieron dejar los estudios.

Lo anterior surge a raíz de las vivencias socio-familiares que han experimentado desde su infancia con relación al oficio. Los adolescentes al estar inmersos desde edades muy tempranas en la socialización del oficio, se integra como capital cultural incorporado obteniendo en la mayoría de los casos un alto grado de valor como estrategia de reproducción (Bourdieu, 2011a).

Estos habitus se interiorizan de forma inconsciente, desarrollándose en prácticas individuales que anteceden a prácticas colectivas comunitarias. Con base al planteamiento de Bourdieu y Passeron (1995) estos habitus ponen de manifiesto las tres medidas del efecto de reproducción: “*duradero, transferible y exhaustivo*” (p.75). Esta forma de inculcación desde el seno familiar se relaciona con lo que llama Bourdieu y Passeron (1995) “*trabajo pedagógico primario*” donde ponen de manifiesto que la familia como “*autoridad pedagógica*” es la encargada de inculcar la primera educación que contribuye en la construcción de un habitus donde la producción de prácticas puede perpetuarse (p.72-73).

Entonces, la práctica del oficio se concibe como un capital cultural que debe ser reproducido, implica su manutención y desarrollo. El habitus incorporado por el adolescente y sus familias estructura formas de percibir, pensar y actuar, configura ideas que determinan lo que se debe y no hacer, lo que se necesita y no, de lo que es para unos y lo que es para otros, lo “dado”, “establecido”, “asignado”, “así tiene que ser”. De hecho, algunos padres mantienen éstas percepciones como naturalizadas, tal como lo muestra el siguiente extracto: *“yo a los dieciseis años empecé, ser carpintero no es.... no es este vergonzoso, no, ser carpintero es algo bueno, mira es como todo, por ejemplo si todos estudiáramos, todos fuéramos profesionistas, **quién va a trabajar para el rico**”*. *“Ahora también, yo creo que **mismo diosito dice**: si tú no sirves para esto (escuela), pero para acá si sirves (carpintería), ahí está, si uno que es creyente, pues yo creo que a lo mejor eso ha de ser” (PAD1)*.

De tal manera, las familias pueden inculcar la reproducción del oficio como únicas posibilidades, por lo que es impensable considerar un futuro distinto a su realidad cotidiana, desde el extracto anterior, la fe se vuelve una especie de argumento para dar continuidad a un capital incorporado, el discurso planteado expone a la resignación como una característica de su habitus.

Desde la perspectiva de dar continuidad a la tradición, una docente refiere: *“para ellos lo primordial es su familia, sus costumbres y lo demás es complemento, sí, y si les va a servir en algo pues lo hacen y sino definitivamente como que no le dan esa importancia y como que no tienen así grandes expectativas a futuro, como que no piensan ellos en ser más allá que seguir trabajando con sus familias, sí. Entonces, siento que hay como una resignación”*. *“Pues si ellos tuvieran así como que más ambición de ser más posiblemente sí, pero como lamentablemente están muy inmiscuidos en su comunidad, la mayoría de ellos no sigue su preparación y se encasillan nada más en las actividades que realiza su comunidad, como por ejemplo el tallado de la madera, la elaboración de los muebles y ellos como que ven ahí su futuro, no lo ven más allá, pocos son los que en este caso ven así*

como que un futuro más allá de salir de su taller donde están ellos elaborando sus trabajos manuales” (EDE).

Estas concepciones que mantienen los purépechas devienen de estrategias de reproducción social que emergen *“de manera consciente o inconsciente para conservar su patrimonio”* (Bourdieu, 1988, p.122). Para el adolescente purépecha perpetuar un emblema cultural como el oficio de ser carpintero, racionaliza su práctica fundada desde un sentido práctico y simbólico, como se expresa en los siguientes relatos:

¿Para ti es importante hacer muebles? *“Si” (AP1).*

¿Por qué? *“Pues para no perder esa tradición y seguir trabajando” (AP1).*

¿Esto es parte de tu cultura? *“Si” (AP1).*

Para este adolescente, el simbolismo que guarda el oficio se combina con el sincretismo religioso, ¿Crees que tenga que ver con la cultura purépecha (ser carpintero)? *“Yo digo que si” (AP1).* ¿Qué tendría que ver o porqué? *“Porque allá según él, el Dios es el San Juan Bautista que hacia también muebles o algo así” (AP1).*

Los relatos anteriores respecto a la valoración superior del oficio que se antepone a los procesos escolares contrasta con una racionalidad cultural urbana, la estructura lógica de su comunidad confronta a la lógica de una sociedad capitalista y globalizadora. La estrategia de reproducción puesta en marcha no se somete a estructuras ajenas, por lo que su historia familiar y colectiva se configura por estructuras que tienden a reproducir (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Desde esta postura, la inversión que se privilegia está ligada a una forma de reproducción meramente cultural, situada en un “campo indígena” como estructurante de prácticas, por lo que el sentido de inversión a los procesos de escolarización y obtención de credenciales (capital institucionalizado) en la

mayoría de los casos deja de ser prioridad para los adolescentes principalmente para aquellos que desertaron. Así lo corrobora la siguiente narrativa, *“en primero me fue muy bien, ya fue en segundo cuando empezó a bajar mi desempeño, por lo mismo que ya estaba empezando a trabajar más y así”; “ya cuando entre a segundo ya fue cuando empecé a hacer muebles y así, ya no sentía lo mismo”; “ya me sentía diferente, me sentía muy aburrido”; “ya no se me hacía interesante, ya ni siquiera se me pegaban las cosas, ya nada más iba a perder el tiempo y así”; “ya fue cuando dije: ya no quiero estar aquí (escuela), y este, pues ya fue cuando lo deje”; “me dejo de gustar, me aburría, ya no se me hacía interesante” (AD3).* Entonces, ¿decidiste mejor trabajar? *“Aja”. Es como le digo, no, no, no fue nadie, ni la escuela, ni los maestros, todo estaba bien, todo estaba perfecto, fui yo el que lo pensó de esa manera” (AD3).*

Las estrategias de reproducción que ponen en juego se entrelaza con las percepciones de los docentes entrevistados: *“ponen como mucho pretexto, la cuestión de su trabajo y los papás efectivamente, o sea si los tienen trabajando porque realmente que sean unas personas que no vengán a la escuela porque se la pasan holgazaneando, no, al contrario, cuando no vienen a la escuela se les ha llegado a ver, este se les ve trabajando conjunto con sus familias, o sea son familias como muy unidas en la cuestión de su trabajo, pero la cuestión educativa como que no, no les es importante, no, no, lo toman como un complemento más, no como algo que vaya a ser así fundamental en su vida. Y pues muchos de ellos lamentablemente dejan a veces inclusive este nivel secundaria trunco, se quedan por ahí de segundo año, a mitad de segundo año, muy pocos son los que terminan el tercer año”. “Pero siento que él (AD4) como que no estaba adaptado a la situación, como que a él le interesaba más trabajar, trabajar en lo que es el trabajo de su familia y como que la escuela no la veía como una prioridad, más bien la veía así como una obligación y la verdad él no quería sentirse obligado a eso, más bien él quería hacer lo que él sintiera que era grato, gustoso para él y para él el trabajo que hacen ellos es pues grato, me imagino que le interesa, no sé si desde el ámbito de la creación o desde el ámbito económico, ¿no?, que se ve él*

beneficiado con eso. Entonces, yo creo que la preparación intelectual para él no fue importante, como que sus intereses no estaban ahí” (EDE).

“Si, porque también ellos vienen con ciertas costumbres, ciertas tradiciones y muchas veces están por encima de lo que es lo escolar” (EDF).

“Pero son más fuertes sus raíces, son más fuertes sus costumbres, que el cumplir con un horario y con venir a la escuela. Yo siento que no, no es darles más apoyo o menos, sino que ya es cuestión del alumno si quiere aprender o no” (EDP).

“Había un compromiso que te digo, entonces tengo interés por la escuela pero por fortuna o por desgracia tengo que estar con mi familia, hay reglas de mi comunidad que tengo que, no puedo romper, porque son ataduras, son cosas que no rompen, aunque ellos estén en la ciudad y estemos en un mundo de modernidad hay raíces muy firmes que ellos conservan, que son importantes”. “Su trabajo de ellos es una identidad y de ellos ven que sobresale y sobresalen bien. Entonces dices para qué me preocupo si tengo ya todo, en este medio me la llevo bien y todo. (EDM).

Con base al referente teórico de Bourdieu (1987b), destaquemos que el capital no se limita exclusivamente a lo económico, sino que incluye lo cultural, simbólico y social, es esperable la existen de bienes que son valorados como el oficio, situación que depende de quién o quienes asignen el valor a ultranza de comparación y contraposición subjetiva, ejerciendo un fuerte control de ser adquirido y salvaguardarlo, como lo refiere **AD3** *“para mí este trabajo significa mucho, demasiado, es la herencia familiar”; “mi abuelo también trabajaba en esto, pero yo tengo otras visiones, quiero cambiar las cosas, por ejemplo, hacer que sea más reconocido, poder hacer alguna tienda, algún tipo de fábrica o algo así”*. Lo natural se conjuga con esquemas estructurados dentro de un campo donde el capital cultural genera efectos simbólicos. El actuar resulta racional como

respuesta al entorno próximo que los rodea y de alguna forma condiciona, por lo que el origen social nunca queda fuera.

¿Te arrepientes (de dejar la escuela)? *“No, disfruto mucho lo que hago”, ¿Dejaste la escuela por seguir la tradición? “Más que nada por como le digo, porque fue algo que me gusto, yo pienso que uno es feliz queriendo lo que uno hace, es diferente a decir que uno es feliz haciendo lo que quiere, a uno que hace lo que quiere, que uno que quiere lo que hace, y yo quiero mi trabajo”, ¿Entonces, disfrutas lo que haces, pero casi todo el día estas ahí trabajando? “Sí”, ¿Si dejaras ese oficio, dijeras no los muebles, entonces...? “la artesanía, tallado, maque incrustado”, ¿Algo que tenga que ver con las artesanías, algo que tenga que ver con la tradición? “Aja..., algo que yo disfrute hacer, en donde me sienta feliz, en donde no me sienta obligado a hacer algo que no quiero hacer”, ¿Te sentías obligado en la escuela? “no fue algo así como de sentirme obligado a ir y así, simplemente fue como de, yo quiero dedicarme a esto y, aquí me voy a quedar, jejeje. Y pues quizá hasta ahora no estoy en donde quiero, pero tampoco sigo en donde empecé, jejeje, así que pues se ve un avance, he aprendido cosas nuevas” (AD3).*

El caso de **AD3** visibiliza la comprensión sobre las formas en que se posibilita la transmisión del habitus y se traduce en capital cultural incorporado, él conserva el ensamble de su propio habitus de origen y sus experiencias escolares no han sido un recurso para la transformación de éste. El oficio como práctica generadora del habitus dispone a los chicos a ejercer relaciones sujetas a su contexto comunitario, continuar reproduciendo de manera voluntaria y racional posicionarse en ese espacio (campo social indígena) optando por dejar estudios, ya que no corresponde a la estructura que marca su habitus, esto de manera principal, en aquellos adolescentes que desertaron del proceso escolar.

En relación a estas valoraciones asignadas se manifiesta: *“ahí lo más curioso es que tengo tradiciones, en mi familia tengo todo, conocimientos, tengo trabajo, tengo seguridad, estoy integrado, gano, como, pues para qué salgo del círculo,*

más sin embargo lucho por lo mío, por lo propio, pero tengo que integrarme a una sociedad y esa sociedad a fuerzas me dice que yo tengo derecho a la educación y esa educación no nada más es lo que yo conozco, sino descubrir lo que no conozco” (EDM).

En este sentido, el oficio de carpintero es valorado por los purépechas, se aprecia y reconoce. Esta valoración puede llegar a mirarse como arbitraria puesto que si se iguala con una valoración social urbana (occidental contemporánea) concebida como una fuente de poder y dominación posicionada desde un sistema clasista, el oficio queda en desventaja (Bourdieu, 2007). Sin embargo, una valoración fundada en lo que se percibe como importante desde el campo social indígena purépecha es considerada como verdadera, que se basa en creencias e intereses fundados en construcciones colectivas.

La desigualdad que implica el ejercicio de ser carpintero purépecha desde un sistema clasista se diluye ante un condicionamiento que da coherencia y articula los recursos con que se cuenta de manera voluntaria. Es decir, no se subordina a la racionalidad capitalista, se traduce en prácticas simbólicas autónomas, puesto que en las comunidades indígenas se manifiestan capitales culturales diversos, percibiéndose como una posesión natural, vinculada a su persona. Lo natural se conjuga con esquemas estructurados dentro de un campo donde el capital cultural genera efectos simbólicos. El capital cultural incorporado parte sobre la premisa de un interés a partir de su circulación colectiva comunal y la acumulación en el tiempo.

De manera elocuente, el trabajo de la carpintería se transforma en una condición de vida que se incorpora a las dinámicas familiares en forma de habitus, lo que conlleva a naturalizar su oficio en el presente. Es a través de la referencia del habitus en que se puede comprender el actuar de éstos adolescentes y familias respecto a la manutención del oficio incorporado, siendo poseedora de un pasado que funde los sentidos prácticos de una reproducción cultural indígena. A partir del

habitus colectivo comunitario y familiar se augura el tipo de prácticas que serán de interés para su reproducción de manera objetiva, es decir, a partir de su habitus lo esperable radica en que estos adolescentes continúen con el oficio de ser carpinteros.

El habitus emerge de un contexto específico (su comunidad de Capacuaro), siendo así, las actividades que profesan como el oficio resultan una práctica que los identifica como comunidad purépecha. Como pueblo se comparten un mismo habitus social que retoma una configuración simbólica, capital simbólico. La mayoría de estos chicos y sus familias albergan estas disposiciones sociales que suscitan formas de pensar y actuar, percibiendo el oficio como una necesidad y emblema que los identifica. En esta línea Bourdieu (2011a) plantea que *“el capital simbólico es así toda diferencia reconocida, aceptada como legítima y que procura un signo de distinción, manifiesto especialmente en los estilos de vida”* (p.26).

Cuando se indaga lo anterior con las experiencias docentes se extrae el siguiente relato: ¿Entonces, la escuela fue de alguna manera la que generó el desinterés de estar de **AD3**? *“No, no, eso te digo que no tanto, no fue por parte de la comunidad escolar, sino fue por parte de su círculo donde él vivía, donde se desenvolvía y más que nada la cuestión de decir, trabajo con mi familia, es donde él se sintió, desarrolló, visualizó, en cierta manera como que dice uno, pues aquí estoy aprendiendo, aquí tengo, pues te digo que todo”* (**EDM**).

El considerar ser carpinteros por éstos adolescentes tiene que ver con lo que propone Bourdieu (2007) *“todo miembro de la misma clase tiene más posibilidades que cualquier miembro de otra clase de encontrarse frente a las situaciones más frecuentes para los miembros de aquella clase”* (p.97).

En este sentido, tiende a ser común que los muchachos construyan percepciones sobre lo que acontecerá con los locales una vez que los padres de familia dejen de trabajar o regresen a su comunidad de origen por la edad, como formas de dar continuidad a una herencia. Esta realidad se refleja en los relatos de éstos chicos:

¿Entonces, lo del trabajo ya es una herencia? “Aja” (AD3)

El abuelo y lo paso al papá y así, ¿cuando tu papá este más grande se va a ir a vivir allá? “Si” (AD3).

¿Aquí, quien se va a quedar de encargado, tú o tu hermano? “Quizás los dos” (AD3).

¿Aquí (local) quien se va a quedar?

“Él (señala al hermano) y yo”. “De hecho, mi otro hermano, él, y el otro que esta allá, ya tiene su local” (AD1).

Cuando tu papá ya no pueda trabajar aquí, ¿Quién se va a quedar a cargo de esto (local)? “Mi hermano y yo” (AP1).

¿Y si estudias? “Pues mi hermano y yo igual, seguiría trabajando como a veces, en las horas libres” (AP1).

Lo anterior se asimila a lo que expresado por Bourdieu (1987a) “*Los que ocupan la misma posición tienen la misma probabilidad de tener el mismo habitus*” (p.5). Por tanto, al pertenecer a una comunidad que ha incorporado el oficio de la carpintería como un habitus, los individuos que conforman dicha comunidad tenderán a dar continuidad a las prácticas que socialmente dentro de su comunidad han sido reproducidas. Esto hace que el habitus sea el engranaje entre las prácticas (que produce) y la estructura social (que lo genera). Otro dato al respecto lo refiere el EDM: “*En cierta manera el medio y la familia lo obliga, y no tanto obligar sino que era parte de su integración con su familia, que estaban más integrados ahí, ese círculo familiar como que si lo cierra y no permiten, o sea, están bien eslabonados los... cadenas o los eslabones*”.

Las prácticas que retoman y heredan en relación al oficio resulta una forma repetitiva de consolidar, las cuales se comparten por la mayoría de integrantes de la comunidad purépecha, estas prácticas son valoradas como legítimas para su

campo social respecto de su cultura indígena. El oficio de carpintero como una cotidianidad se sitúa como algo natural que da estructura organizativa a la vida en comunidad y familiar. Las formas de ejercer el oficio como prácticas sociales se justifican por las necesidades colectivas e individuales de cada grupo o sujeto. Por tanto, el oficio como habitus y expresado como práctica social son determinantes y constitutivos de lo que es útil para sí mismos. Sus prácticas responden a su realidad, por lo que de manera inminente se priorizan en la medida en que edifican y determinan lo útil para su comunidad.

Para finalizar, la categoría identificada “trabajo” se mira bajo tres formas: como parte del oficio de un pueblo, como forma de consolidar la parte identitaria y como sostenimiento de una herencia cultural, reflejada a través de un capital social y cultural. La categoría analizada se sitúa principalmente para los chicos, ya que el oficio de ser carpintero se reproduce desde un rol de género, sobre todo masculino. Las adolescentes no están exentas de apoyar en algunos momentos con el trabajo familiar, como lo es la tarea de lijar, sin embargo, ellas mantienen un tipo de rol doméstico, por tanto, para esta categoría se vio minimizada su presencia puesto que el oficio de la carpintería que mantiene su familia no juega un papel determinante para su deserción escolar.

Ahora bien, los elementos señalados en las narraciones de la mayoría de éstos chicos dan cuenta sobre la importancia que tiene el oficio de ser carpintero, el cual se refleja como parte de un capital cultural incorporado, derivado de un habitus colectivo. Es importante señalar que no para todos los entrevistados mantiene el mismo grado de relevancia su reproducción, aunque siempre está presente en sus discursos, pues forma parte de su vida.

Al análisis de lo expresado, se puede identificar que en todos los casos en relación a la situación educativa de trayectos escolares tanto de permanencia como de deserción se encuentra presente el trabajo-oficio de carpintería, sin embargo solo para el caso de **AD3**, **AD4**, y posiblemente **AD1** desde la postura del padre, se vislumbra que el oficio de ser carpintero está presente como un factor determinante en los procesos de deserción escolar, siendo posible que existan

otros factores que se suman, para lo cual se analizaran las otras categorías propuestas. Para el caso de los que aún permanecen, aunque este latente el oficio como posible factor, se presentan factores que les permiten aún dar continuidad a sus estudios, como se distinguirá más adelante, al análisis de otros ejes temáticos.

5.3.2 La Fiesta

En Capacuaro, lugar de origen de estos adolescentes purépechas se conservan como formas tradicionales las celebraciones ligadas a la religión y que toman un papel fundamental como parte de su cultura al propiciar el reencuentro con sus paisanos, su familia y sus orígenes. La festividad resulta el principal medio a través del cual se posibilita el regreso a la comunidad de origen, es donde se reafirma el lazo afectivo y sanguíneo, se instituye un espacio colectivo para compartir afinidades respecto a valores y elementos simbólicos que otorgan estructura a las dinámicas de vida cotidiana. La fiesta convoca a espacios no solo de índole religiosa, sino de reunión con los “nuestros”, implica la afectividad, son momentos de encuentro con un “nosotros”, donde la lengua y vestimenta resurgen en los reencuentros que mantienen viva la identidad purépecha.

En estos espacios que alberga la fiesta se manifiesta la unión como colectivo, de arraigo, que para ellos resulta importante dar continuidad, las fronteras físicas no resultan ser una barrera para los reencuentros y su participación en las fiestas. Siendo común que en la principal festividad “del patrón del pueblo”, en este caso “San Juan Bautista”, se dé el retorno inminente de gran parte de los migrantes ubicados en diversas entidades federativas, incluyendo la familia de éstos chicos, no importando distancias, ni situaciones, para ellos lo importante es “estar”.

El santo patrón San Juan Bautista *“actúa como aglutinador simbólico de su comunidad, a la que ampara y representa, otorgándoles una filiación identitaria que conjuga el tiempo y el espacio de la localidad, su historia y su territorio, con los de la colectividad social que la habita, los ha considerado como principios vitales de la comunidad y emblemas de su identidad”* (Bartolomé, 2014, p.104).

Como lo refiere Bartolomé (2014) *“La devoción por las deidades tutelares otorga a cada colectividad un componente identitario socializado y por lo tanto irreductible. Renunciar a su culto implica una negación a la filiación comunitaria. Aún fuera de los ámbitos locales los santos siguen proporcionando una identificación colectiva”*. (p. 104-105).

En este contexto, los entrevistados refieren *“la tradición más importante se podría decir que es la fiesta patronal; la del 24 de junio, que se celebra el patrono del pueblo; es cuando se reúne todo el pueblo, hay varias tradiciones y muchísimas costumbres, pero esa es la más importante se podría decir, porque es cuando más gente se va para allá” (AD3)*. *“La que más se celebra es la del 24 de junio, se celebra a Juan Bautista y ahí se hace la fiesta en la plaza” (AP1)*. *“Pues, la fiesta de junio, de San Juan Bautista” (AD4)*. *“Porque ahí el patrón es San Juan” (MAP1)*.

Al depositar un gran valor a la festividad genera que las familias dejen de manera temporal sus trabajos, cierren sus locales-vivienda, con la posibilidad de ser robados, pero ir a la fiesta resulta mucho más importante. Así, se reafirma a través de la tradición el sentido de pertenencia a un grupo, desde un vínculo social con la presencia del afecto. Existe una fidelidad en el cumplimiento de asistir a la festividad del 24 de junio, en ocasiones resulta una respuesta subjetiva, inconsciente, pero que se torna una práctica incorporada de un habitus, donde valores y creencias se conjugan. Estos mecanismos de asistencia se logran extraer de las entrevistas:

¿Siempre vas? *“Sí, cada año”*. ¿Para ti es importante? *“Sí” (AD3)*.

“Como ahí la fiesta más importante es la del 24, ahí si nos vamos todos” (AP1).

¿Si no van a la fiesta, no pasa nada? *“No, no pasa nada pero como van, esté año todos van a ir, todos de allá”*. *“Algunos que no se van pero la mayoría se van todos” (HAP2)*.

¿Para tu familia es importante la fiesta? *“Si, supongo que si, por eso nos vamos todos a celebrar porque es el día de San Juan” (AP3).*

“Si, es el patrono, pero casi siempre no´mas vamos a esa fiesta” (MAD6).

“Si, todos se van”. “Dicen que es la fiesta, pero todos van pa´ya, en la fiesta, casi en diciembre no se van ni el año nuevo, pero el 24 yo veo pues que todos van” (MAP1).

La asistencia a la fiesta y su participación implica un encuentro con la propia identidad, ya que surge un re-encuentro con personas que mantienen similitudes en cuanto a valores y símbolos, siendo la afectividad el motor que los converge. Un “nosotros” semejante es quien permite reafirmar la propia identidad cultural, estas relaciones objetivas que surgen de la convivencia durante la festividad propicia un sentido de identificación, de inclusión, de pertenencia, de arraigo, como lo refiere Bartolomé (2014), de *“redes afectivas que valoriza, el mundo de nosotros como remplazo de los otros”* (p.52).

En la fiesta se manifiestan diversas prácticas, como: las danzas, la vestimenta, el uso de la lengua materna, las comidas, la música, el baile, los ritos religiosos “misas, bautismos, confirmaciones, primeras comuniones, procesiones con el santo patrón”, la convivencia y el alcohol, que expresan un habitus de una colectividad indígena, con alto valor para su reproducción social y personal, puesto que son prácticas que vivifican su hacer, pensar y sentir purépecha. Estas prácticas retornan a lo cultural, siendo a la vez capital cultural de sus portadores.

En esta relación a las prácticas referidas los adolescentes manifiestan: *“hacen lo que es la misa de honor a San Juan y las danzas, las personas en el pueblo hacen un platillo típico de allá que se llama chiripo, que vendría siendo algo similar al mole de olla, con tamalitos en forma de estrella, que se les llama corundas y este, lo hacen para las personas de otros pueblos que van a visitar al pueblo ese día” (AD3).* *“Pues, se hace una fiesta ahí, también hacemos corundas, consomé y así todo eso” (AP1).* *“Hay fiesta, hay feria, tocan grupos” (AP2).* *“En año nuevo, este se llama la danza de los moros, se llaman así” (HAP2).* *“La mayoría siempre se va*

para tomar". "Pues, si es importante (la fiesta), pero la mayoría de las personas lo toman para tomar, digamos que grupos y cosas así, la mayoría es para tomar". "Casi todo el pueblo es así, es conocido como un pueblo rebelde, por lo mismo de que somos muy fiesteros" (AP3). "El 24, hacen este corundas y mole de olla, es costumbre de allá" (MAP1). "Allá en el pueblo si hay muchas tradiciones de danza, igual en octubre salen unos de... apaches, baile de santitos" (PAD6). "De hecho, el día de San Arcángel hay muchos danzantes" (MAD6). "Porque en esa fecha, el 24 es no más que, se hacen la primera comunión, la confirmación". "En mi pueblo la mayoría como son jóvenes van a la fiesta se emborrachan, luego andan peleándose" (MAP1). "El 24 de junio, los danzantes pues esos son los que están allá en el pueblo, los que practican eso, en diciembre hay una, la danza de los viejitos también, también son la gente que está allá, porque los que aquí andan no pueden estudiar, los que están allá sí, son los que estudian. Son los que participan, si son los que saben el arte de la bailada, eso no es cualquier cosa" (PAD1).

Aunque todas las familias de los entrevistados asisten a las festividades, cada una de ellas mantiene una necesidad propia, como puede ser: lo religioso, el lazo sanguíneo, la convivencia con la familia y parientes, la participación en las danzas, la participación como carguero, el baile, etcétera. En esta línea de participación se retoman los siguientes extractos:

¿Cuál es tu participación? "eh, puede ser en alguna danza o en lo de repartir la comida y así"; "la danza es una danza que se llama el de los moros"; "quiero volver a participar en, pero esa ya va a ser en diciembre, va a ser para la danza de los viejitos" (AD3).

¿Tiene un significado estar en la danza? "Más que nada es como un significado religioso, se podría decir"; "son creyentes"; "católicos". "Pues, ya estoy acostumbrado a ir cada año y convivir con mi familia y así". "Platico, conozco gente". "Conbeber, jejejejejeje" (AD3).

“El año pasado si participó (su papá) porque una de sus primas hizo la fiesta” (HAP2).

“Todos los años participa (AP2), luego se suben a los caballos, bueno andan con caballos en los que salen a bailar”. “Así es la danza, si van a como se llama, con el santo y ellos con sus caballos en su danza, llegan a la iglesia, bailan en la iglesia”. “Si, ensayan este mes, en junio que entra, ya van a empezar a ensayar, a bailar”. “Si va a participar, todos los años participa”. “Casi todo el pueblo sale” (HAP2).

“Yo, este, mi esposo y yo siempre vamos para tratar de hacer de comprar comida para hacer porque como la mamá de mi esposo no es de ahí, es de otro pueblo y sus primos van, y siempre llegan a mi casa, y tiene otra hermana que también se caso el otro pueblo y ella también se regresa y va pues a nuestra casa y se queda ahí unos dos, tres días. Y dice, si no vamos quien les va a esperar” (MAP1). Entonces, ¿van para recibir a la familia? “Si, y para juntarnos no´mas, es eso. Mi hijo si sale a la fiesta, pero ya hace como que... unos tres años va y le dije: no te andes tomando porque, por una cosa o de repente por un ratito luego hacen cosas, se pelean”. “Fuimos no´mas a la misa... pasar la misa, sí, no´mas eso”. “Mejor no´mas a la misa y ya, salir un rato no´mas, comprar algo y ya regresamos”. “Piden cooperación para la iglesia”. “Ahí es casi obligatorio, de que cada familia, pareja que haya, a veces hay que cooperar quinientos o a veces mil por matrimonio” (MAP1).

“Vamos, ayudamos, andamos ahí con la familia, es ese la tradición de todavía” (PAD1).

“Pues, hacemos comida para los invitación, los invitados”. “Es que yo tengo que preparar la comida pa´ los amigos, y pa´ los que lleguen ahí en la casa” (PAP4).

Siendo así, “el principio de participación resulta un requisito básico para establecer la filiación comunitaria de cada individuo” (Bartolomé, 2014, p.136). Para ellos la presencia resulta muy importante aunque en la mayoría de los casos entrevistados exista un reconocimiento reducido de los hechos respecto a las tradiciones.

En relación a las festividades un rol de participación importante es el que ejercen los cargueros, quienes son los encargados de organizar las festividades, tal como lo refieren los siguientes fragmentos de las entrevistas:

“Es el que se propone a llevar a cabo la fiesta en la casa”; varios familiares, primos, tíos y así, cuando les toca este, a nosotros los familiares nos toca cooperar con lo de la música, y así”. ¿Cualquiera puede ser carguero? “sí, obviamente mientras tenga dinero, jejeje”; “cualquiera que quiera brindarle honores se podría decir o alguna manera de agradecimiento” (AD3)

“Agarras a San Juan”, “el padrino de San Juan Bautista”. “Hace la fiesta, lleva la música, como salen todos los hombres a bailar. Él se encarga de todos los gastos, de la comida. Le ayudan sus parientes, le ayudan sus parientes lejanos y cercanos” (HAP2).

“Es el que hace la fiesta, de la iglesia van y dicen para ser cargueros”, el pone la comida y la danza” (MAP1).

“Es como un gusto no´mas (ser carguero), sí, como hay algunos que van pal norte y les toco un accidente o algo se salvaron, dicen que.... cuando están en peligro le piden a San Juan Bautista, si me salvas y me libro de, este, cuando regrese a mi pueblo te hago fiesta, muchos en eso dicen que por eso” (MAP1).

“Nosotros ya tenemos pues año y medio que fuimos este, como le diré pues” (PAD6) “Cargueros, anfitriones” (MAD6); “encargados pues de la fiesta del nacimiento del niño Dios” (PAD6), “pero eso era gran fiesta, que empezó como el 20 de diciembre y termino hasta el año nuevo y nosotros hicimos todos los gastos” (MAD6). “O sea, de hecho, pues bueno, ahí son en el pueblo no nada más soy yo que hace la fiesta, son como diez que saca un grupo de viejitos, una danza de viejitos, se les conoce como Tuzunsas” (PAD6).

Las prácticas que conllevan estas costumbres relacionadas con la fiesta se confrontan con las formas de razonamiento de los docentes, como lo refiere EDP: *“Tengo unas amistades que se fueron y compararon en Texcoco, adquirieron*

todas las costumbres de su pueblo. Allá son mayordomos y juntan una lanonototota, para la comida, la música y tú dices, yo como voy a juntar para ... uta, para gastar miles y miles de pesos en una fiesta. Ellos lo hacen y lo hacen con devoción, adornan la iglesia, las tamboras, comida para todo el pueblo, tu dijeras cien personas, no, es todo el pueblo, convive todo el pueblillo de ahí. Ellos igual, tú crees que si no tuvieran los recursos económicos tardarían tanto sus fiestas”.

Desde estas diversas manifestaciones de participación, cada uno de los adolescentes entrevistados percibe y otorga un significado a la fiesta, en ocasiones se diluye un conocimiento profundo sobre la raíz de origen que conllevan las prácticas constitutivas de un hacer tradicional. Tal como lo señala **AD4** al desconocer significados de las tradiciones y su hermano **AP3** *“Pues hay cosas que no sé, porque siempre he estado aquí, hay muchas tradiciones que me pierdo, que no podría decir que se hace”.*

Podría pensarse que un posicionamiento superficial o poco claro respecto a la importancia de la festividad de manera subjetiva conduce a éstos chicos a retomar la festividad como prácticas de costumbre, “porque siempre ha sido de esa manera”, sin embargo, sus formas de expresarse en su lenguaje corporal, los cambios en sus tonos de voz al recordar, reflejan experiencias gratas, de añoranza, de querer estar, conduciendo a un sentimiento de pertenencia, aunque no se reflejen en la mayoría de los discursos de manera explícita.

Sus festividades en lo superficial pueden reflejar situaciones de folclor, de diversión, sin embargo, al escudriñar desde un sentido profundo, lo subjetivo, es evidente que la fiesta implica una expresión social fundada desde un capital social y cultural incorporado, reflejos de un habitus colectivo que alberga una presencia de arraigo cultural, de identidad purépecha a fin, atribuyendo un sentido a las dinámicas que estructuran sus formas de vida. Por ello, la mayoría de los migrantes retornan a su comunidad de origen en éstas fechas simbólicas acuñadas en lo religioso. Estas prácticas que conllevan el vínculo de dos elementos: lo religioso y lo social en cuanto al reencuentro de un “nosotros”

rentabiliza un orden social donde están inmersos, por tanto regula y forma parte de una estructura en la vida como colectivo.

Las formas de perpetuar una tradición de fiesta patronal es así misma una forma de conservar y mantener una identidad cultural purépecha, desde una forma colectiva e individual, implica fortalecer los vínculos con la familia y de amistad.

Por lo anterior, es importante el recibimiento, la convivencia, la compartición de una comida especial, etcétera, lo cual les permite *“una autopercepción de un nosotros, desde determinados atributos, rasgos distintivos”* (Giménez, 1994, p.170). También, durante las fechas de festividad del patrón del pueblo al congregarse de nuevo la mayoría de la población se vuelve un espacio para replicar la *“costumbre del robo”*, situación que relatan dos madres de adolescentes, cuyo abordaje se realizará más adelante en el apartado del casamiento, el juntarse a edades tempranas.

En las festividades, principalmente en la de *“San Juan Bautista”* surgen manifestaciones del pueblo que se sitúan en un arraigo y consolida procesos de identificación a un colectivo común purépecha. La festividad como costumbre y tradición implica la manifestación de creencias religiosas relacionadas con la iglesia católica.

La tradición de asistir a la fiesta resulta una práctica social colectiva que se comparte y valora en esta comunidad. De ahí radica la importancia de perpetuar. La festividad induce a dar continuidad a la estructura de sus dinámicas de vida comunitaria, organiza sus prácticas, es un emblema cultural que los convoca a un espacio de identificación y reactiva el sentido de pertenencia. La reproducción de la fiesta es el resultado de un habitus convertido en capital cultural incorporado. Entonces, es una práctica que configura un estilo de vida a partir de un habitus, como acumulación de prácticas se vincula a un contexto socio-histórico que valida la pervivencia de éstas, que trascienden en el tiempo y el espacio, instituyéndose como prácticas encarnadas, de valor imprescindible en la conformación de una

identidad purépecha, aún en tiempos de pandemia, se dio continuidad a la reproducción del emblema.

Ahora bien, en el caso de los alumnos, asistir a la fiesta implica dejar de ir a la escuela de manera temporal, de días a semanas, todo depende de la decisión que tomen los padres de familia. Resultando común que se vayan a su pueblo una semana antes de la fiesta principal del pueblo, que es el 24 de junio y regresen de una a dos semanas después, cuando se encuentran en educación primaria es posible que su incorporación a la escuela sea hasta el nuevo ciclo escolar. Sin embargo, ésta no es la única festividad, existen otras pero con menor importancia que la del “santo patrón del pueblo”, las cuales serían en semana santa, día de muertos y navidad.

“Si te digo que se aventaban, vamos a pensar vacaciones normales de semana santa, se iban una semana antes, la semana santa y después se aventaban la que sigue, o sea, antes, en el momento y después de” (EDM).

La asistencia a las festividades genera la presencia de ausentismo, situación que se refleja en los relatos de los adolescentes, desde el inicio de su trayecto formativo: *“Nos íbamos a Michoacán seguido por nuestras costumbres, pues este, íbamos a las fiestas”. “Hubo una vez que faltamos como dos meses, en total de todo el ciclo” (AP3).*

Estos ausentismos en nivel de primaria no impactaron sobre la deserción escolar en éstos adolescentes, ya que los procesos institucionales se posicionan desde una perspectiva de cierta tolerancia, otorgando permisos: *“En la primaria no era tanto problema, porque luego pedíamos permiso, que íbamos ir allá; sí, íbamos a la dirección y pedíamos permiso, y ya nos decían que sí, que no había problema” (AD1).* ¿Tuviste problemas por ir a tu comunidad? *“No, nunca, como ahí ya teníamos permiso” (AP1).* *“No nos tomaban en cuenta eso de que nosotros nos íbamos y es por eso que nos ayudaban regresando”. ¿Cómo resolvías lo de las inasistencias? “Pues echándole más ganas regresando” (AP3).* *“Íbamos a pedir permiso” (PAP4).*

Aunque en algunos casos se reportaron ciertas inasistencias, nunca fue un factor para la reprobación como tal: *“Pues, yo decía nada más lo que era la verdad, ellos me decían tu faltaste mucho y así, y ya era cuando mis papás iban a explicarles del por qué, pero de esos años que yo iba en la primaria nunca se hizo nada para hacer algún cambio de nosotros que éramos de provincia”*; *“O sea siempre nos contaron las faltas y así”*. Pero ¿les reprobaban? **“No” (AD3)**.

Solo en algunos casos afecta en el proceso de aprendizaje, como se evidencia en el siguiente extracto: *“No sé, bueno a veces porque luego no aprendía” (AP2)*.

Por lo general, en el nivel de primaria existía un conocimiento por parte de la escuela que permitía los ausentismos por las idas a su pueblo en tiempos de festividad. Sin embargo, en el nivel de secundaria, existe una restricción, más exigencia por cumplir con una normativa institucional de una asistencia diaria, pues no se concibe como una necesidad valorativa la asistencia de estos alumnos y alumnas a sus festividades tradicionales, por lo que existe la posibilidad de afectar su rendimiento académico. Algunos de ellos, relatan que la inasistencia afecta su aprovechamiento escolar:

¿Te perjudica el faltar?

“En las calificaciones, no tanto” (AD3).

“No mucho” (AP3).

“Yo digo que sí, había una maestra que decía que ella tomaba en cuenta las asistencias, el cincuenta por ciento de asistencias, o sea que a ella le importaba más que asistiera yo a las clases” (AD1).

“Sí”; *“En la materia de educación financiera”*; *“Ya me pusieron seis” (AP1)*.

Algunos padres de familia, también son conscientes de ello, como se recupera en el siguiente extracto: *“Pues no sé, yo creo que sí, por eso en veces le fue difícil porque... yo pienso que sí, pues muchas cosas, cosas que no aprendió, faltaba mucho, ocho días, hasta diez días” (PAP4)*.

En estos casos en nivel de secundaria, los entrevistados mantienen dos posturas respecto a solicitar permiso, tal como los reflejan sus testimonios:

¿Avisabas?

“Si, pero eso fue al principio, ya después nada más me iba, jejeje, pues les daba igual, así pues para que iba a decir”. “Ya llegaba con faltas nada más” (AD3).

“En primero pues igual pedíamos permiso y ya, pero en segundo como se hizo eso de que tenias que tener ochenta por ciento, ya se nos hizo un poco difícil”. “Pues mi papá es el que tiene que ir con las secretarias a pedir permiso”. “Ya luego le dan el papel y yo tengo que llevarlo con los profesores para que lo firmen” (AP1).

“No, nunca”. “Decía pues que tenía problemas”. “Así se quedaban las faltas y todo” (AD4).

“Nosotros ya les explicábamos, me decían que no faltará porque eso me iba a afectar en las evaluaciones”. “Yo les decía que ya no iba a faltar tanto y ya no faltaba tanto” (AP3).

“Pues yo le decía a mi hija que ella pidiera permiso, ella sola, porque le decía pues ya tu sabes hablar, ya tu les dices a los maestros, si ya cuando regresaba pues ya no ímas iba otra vez” (MAD6).

“En junio vez que íbamos a salir y no es que..., te avisaban, es que voy a faltar, no voy a venir y venían los papás, y lo más curioso, hasta le firmabas el justificante. O sea, te avisaban y tú firmabas, no voy a venir, yo ya le avise. Qué es lo que ellos tenían eso, y las mamás te digo que venían a avisar, a avisarnos que no iban a venir” (EDM).

A pesar de las inasistencias que se presentaron en la secundaria, no fueron motivo para reprobación o deserción en la mayoría, tal como lo expresan:

“Me dicen que me ponga al corriente y ya”. “Por eso no hay problema” (AP1).

“Él pedía permiso, también aquí le daban su tarea”. “Es que nunca tuvo quejas de que faltaba porque le daban sus trabajos” (PAP4).

Desde el aspecto de las asistencias, un elemento que se explora es sobre el pensar en su cumplimiento como un requisito, de lo cual **AP1** refiere en su relato: *“lo que importa es hacer tu trabajo cuando vas, porque hay unos que van pero pus no hacen nada y a ellos no los pueden reprobar, sacan un siete o un seis”; “Pero (yo) si respondo todo lo que estoy haciendo”.* A partir de lo anterior, este adolescente no está de acuerdo en que exista un porcentaje de asistencia como elemento incorporado a la acreditación.

A pesar de las implicaciones que se desprenden del ausentismo generado por la asistencia a las festividades, solo en un caso se ve reflejado como un factor determinante para la deserción, el caso de **AD2** y sus padres, tal como lo refiere su testimonio:

¿Por qué ya no estudiaste o qué paso?

“Pues me quede en la navidad allá, como el 23 es la fiesta y salen los viejitos y me quede a bailar, para practicar y ya cuando regrese ya me habían dado de baja” (AD2).

¿Cuándo regresaste?

“Febrero” (AD2).

“Si se fue como dos meses” (PAD2).

“Noviembre” (AD2).

¿A mediados o a finales?

“Principio” (MAD2).

“Si ya eran tres meses pues” (PAD2).

Pero, ¿avisaste en la escuela?

“No” (AD2).

“De hecho no se quería quedar y al final no quiso regresar” (MAD2).

“No me quería quedar allá en el pueblo, le decía a mi mamá, no, yo no voy a perder el ciclo escolar”. “Ya después quien sabe qué me paso, jajajajaja” (AD2).

“Después yo la quería traer a la fuerza y ella, no, yo ya no voy, y saco sus cosas que, porque andamos con la ropa que llevamos y traemos, y saco su ropa de la camioneta y dijo: yo no voy, y de plano no´mas se escondió y no quiso venir” (MAD2).

“Si quería venir a la escuela pero también me quería quedar allá” (AD2).

¿Qué hay allá que les gusta mucho?

“Las fiestas, jajajajajajajajaja” (AD2 y MAD2).

¿Aquí (CDMX) han ido a una fiesta?

“No” (AD2 y MAD2). “Aquí nunca hemos ido” (PAD2).

En este caso, **AD2** mantuvo una necesidad mayor de pertenencia a sus lazos comunitarios, tanto al estar en la festividad, como con sus familiares, lo cual se traduce en un posicionamiento de mayor valor sobre los procesos escolares.

Desde las experiencias docentes respecto a las inasistencias de éstos adolescentes purépechas se recuperan los siguientes extractos:

“Decían que se venía la fiesta del pueblo y tenían que estar allá, o sea, como que le daban prioridad a sus costumbres y no a la educación”. “Yo creo que aquí no es el problema la escuela”. “Si la familia ve la prioridad de que nos vamos a ir al pueblo a festejar el mes de la fiesta, se van y no le da importancia, así tú vayas todos los días allá a buscar porque no vinieron, no van a venir, porque ellos ya tienen en mente que tantos meses se van a ir a provincia” (EDP).

“Cuando son las épocas de sus fiestas se van. Si, si hay situaciones así que ni modo” (ADF).

“Son inteligentes, son trabajadores cuando se lo propone pero más que nada como que sus costumbres están muy arraigadas a su comunidad. Cuando se llegan las fiestas de su comunidad, de su pueblo, entonces como que ellos están muy apegados a sus costumbres, a sus tradiciones y eso también hace que ellos se vayan por largos períodos de la escuela, no les importa el número de faltas, no si esto les vaya a causar algún problema, ellos como que lo ven como algo

secundario no algo primordial, para ellos lo primordial es su familia, sus costumbres y lo demás es complemento” (ADE).

“Si el (AD1) cada vez que hay una celebración, por ejemplo como en diciembre que se celebra mucho a los santos, a las vírgenes, ellos son de las personas que se van a su pueblo y se van por temporadas largas” (ADE).

Entonces, la festividad como detonador principal del ausentismo escolar de la mayoría de los casos analizados resulta un factor presente, no determinante para la deserción escolar, puesto que siempre se han otorgado formas posibles de sobre llevar dicha situación. Los docentes entrevistados refieren haber buscado formas de apoyo respecto a la situación de inasistencias, implementando para esos periodos, planes de trabajo a distancia para dar continuidad a los procesos de aprendizaje y tratar en lo posible de evitar el rezago escolar.

“Es lo curioso que, a veces te avisaba, él (AD3) te avisaba es que vamos a salir. Te avisaban, llego que este chavo al principio tu le dejabas actividades y aunque se fuera llegaba, no te entregaba todas para que te voy a decir al cien por ciento, ahí sería mentiroso. Entonces, si te avisaba, le dejabas actividades, te traía algo de eso, no al cien por ciento, pero hacia el esfuerzo y el intento, por decir no llego en cero”. “Me dejo usted alguna actividad, no se la entrego al cien pero estoy cumpliendo” (EDM).

Sin embargo, este factor (la fiesta) puede potencializar o sumarse a otros factores socio-familiares que incidan en la deserción, es decir de manera individual su influencia es relativamente baja, pero al sumarse con otros factores se fortalece, favoreciendo los procesos de abandono escolar. Se encuentra latente en todo momento el abandono desde esta arista al considerar que la fiesta continuara cada año y las familias junto con sus hijos asistirán a pesar de las implicaciones escolares que ello conlleve, finalmente obtener las mejores notas no es una expectativa que mantengan los padres de familia.

A partir de lo anterior, se pone en evidencia que las disposiciones que emergen de los contextos socio-culturales de los entrevistados son similares y por ende sus

formas de responder ante las prácticas escolares, donde se valora en su mayoría, si no es que en todas, los procesos y prácticas que conlleva su habitus y capital cultural incorporado.

La fiesta como práctica de un capital cultural incorporado mantiene un mayor valor que la asistencia a la escuela, pues es el resultado de una estrategia de reproducción de los dispositivos culturales que dan sentido a un campo social purépecha. La fiesta resulta una práctica de tradición que los purépechas mantienen como parte de su cultura, por lo que es común que viajen a su lugar de origen en esos periodos, como mecanismos de arraigo. Lo anterior resulta un explicativo de las inasistencias de éstos adolescentes en sus trayectos escolares.

La fiesta como rasgo cultural de distinción se asume por parte de la comunidad, el valor otorgado es de gran importancia, siendo un privilegio el estar. La fiesta se asume entonces como un rasgo distintivo, como lo refiere Bartolomé *“se convierte en un signo emblemático de la identidad”* (2014, p.79). Por lo que estas familias continúan asistiendo a sus festividades, principalmente a la del “Santo patrono San Juan Bautista”, pues resulta de mayor valor que la asistencia a la escuela.

Finalmente, un aspecto de llamar la atención tiene que ver con la posibilidad de un deshabbitus de algunas prácticas que competen a la asistencia a la fiesta, aunque esta sea de gran valor e importancia para estas familias, algunos adolescentes inician a manifestar cierta apertura de mirar a la escuela con interés, en el sentido de mantener la posibilidad de dejar de asistir o asistir menos días a las festividades principal con motivo de presentar su examen COMIPEMS, puesto que suele presentarse un día antes, como se extrae de la siguiente entrevista:

¿Ustedes dejarían de ir a esa fiesta?

“Estoy pensando en este año porque, en esos días es examen que hacen en la prepa y ya estamos comentando con mi esposo que a lo mejor en este, no vamos a ir, en este que viene” (MAP1).

Aunque lo más seguro es que se hayan ido a la fiesta, ya que por la pandemia del COVID-19 la familia haya optado por posponer el proceso. O en su defecto, para no afectar sus estudios, aunque eso conlleve a posicionar al adolescente en una situación de confrontación, como se recupera del siguiente extracto:

¿Vas a dejar de ir a tu pueblo? *“No, no voy a dejar”*. ¿Preferirías que te reprobaran a dejar de ir a tu pueblo? *“No, no quiero, que no repruebe, prefiero que no repruebe”*. *“No, que mejor me quede aquí para no reprobar” (AP2)*.

Sin embargo, este tema tendría que analizarse de manera más profunda, puesto como son menores de edad, deben apegarse a las decisiones que tome la familia.

5.3.3 El Casamiento – Juntarse siendo menor de edad

En el margen de la indagación sobre los factores posibles inmersos en la deserción escolar se retoma la práctica de juntarse a edades tempranas. Los hallazgos recuperados de los relatos durante las entrevistas emitidas por los adolescentes y de madres de adolescentes desertoras dan cuenta de ello. Al respecto, se percibe que en la comunidad de Capacuaro aún persiste la costumbre de juntarse a edades tempranas (de los trece a quince años, según lo comentado), lo que resulta uno de los principales factores que se identifican como facilitadores del abandono escolar.

“Los que están en primero de secundaria, ya de ahí empiezan, por eso hay algunos que a los catorce o los quince años se casan, y también las muchachas no terminan ni la secundaria cuando se casan” (MAP1).

Entonces, ¿muchos no terminan su secundaria porque se casan?

“Sí, porque se casan” (MAP1).

De acuerdo a los relatos de las madres entrevistadas, emergen dos prácticas como parte de su cultura, respecto al juntarse a edades tempranas, éstas

corresponden a: el “robo” (forzado o voluntario) y evitar ser posicionada como la “quedada”.

El robo como una costumbre deriva de una práctica social que tiende a ser válida por quien la realiza, convirtiéndose en un modo de vida que enfatiza una estrategia de reproducción que se asume como algo normal. Sin embargo, aunque puede ser una práctica cotidiana condicionada por estructuras culturales, algunas madres y padres de familia entrevistados no lo miran como algo “bueno”, tal como se extrae de las siguientes entrevistas:

“Si, es que allá, como le digo es una costumbre verdad, también como que no me cae así para que se junten tan chiquitas pues, pero ya que. Si como hay fiestas del pueblo, el año pasado pues anduvimos ahí pues cuidando” (PAD6).

¿Cuándo se la llevaron (robaron) usted qué pensó, se enojo?

“Si porque, este allá en mi pueblo este, ponen flores a la virgen y a ella (hija) la habían escogido para eso, y ahí un año están en el templo, así para poner flores”, “Virgen María, y yo no quería que se casara”. “Si, ya le habían este decido, venir a decirles y nosotros le preguntamos que si quería, y dijo si”. “Si, ya no, y eso fuera ya, iba ser el 8 de diciembre para ir al templo y ya empezar” (MAP1).

Se identifica que dicha costumbre les resulta una situación difícil de aceptar, en particular en el caso de sus hijas y sobre todo cuando esta práctica se ejerce desde la fuerza y en contra de la voluntad de la chica. Tal como se recupera principalmente de la conversación de esta madre de familia:

*“Siempre muchachos andaban atrás de ella, y un 24 de junio nos fuimos todos y fue a comprar un gatore la **AD5** con su prima y unos muchachos que agarraron y que la echaron a la camioneta, pues para robarla y siempre la trataban así de robarla”. “Le quitaron cabello, que le agarraron así, que la arrastraron y la subieron a la camioneta, todavía no se subía bien cuando la arranco y como ella fue a comprar este un gatitor que traía en la mano y con la prima, pero.... y que con eso le pego al muchacho, no era muchacho ya era este....., decía eran tres, uno el que*

quería que yo me fuera con él, y el otro era hermano, edad de mi hijo ya casado, que él la agarro, y dijo yo si le pegue con el gatore (MAD5).

¿Cuando pasa eso, ya se tiene que ir con él?

“Sí, como sacan del pueblo y a los tres días regresan”. “Se las llevan a otro lado, como es el pueblo, le dicen quien va a querer casar, si ya estuvo tres días con el muchacho. Si me llevan a fuerzas, aunque este una semana, ocho días, quince días, un mes, un año, pero yo me voy a regresar, yo no voy a vivir con él, decía eso, prefiero casarme con uno con quien yo quiera, prefiero matarme que vivir con él a la fuerza, pero ella no era intención de casarse”. “Vinieron a hablar, yo me había ido a mi pueblo porque mi mamá en esos días estuvo bien mala, estaba hospitalizada y yo a mi esposo le dije voy a ir porque me estaban hablando mis hermanos que fuera pa’ya porque estaba bien mala y mi esposo se enojo por eso y dijo, si te quieres ir llévate a tus hijos porque yo no te las voy a cuidar, se enojo, por eso lleve a AP1 y a AD5, y fue en esos días. Luego se enojo y dice: yo no sé, tú te la llevastes, pero diles que no lleven nada porque yo no voy a regresar, yo no voy a ir allá, porque allá si se las roban al día siguiente, pues en la mañana llevan este cerveza, vino pues y música” (MAD5).

Estas prácticas son reproducidas como herencia familiar constituidas como referentes de la comunidad, que se normalizan principalmente cuando se ejercen por los hombres, de esta forma negarse u oponerse al “robo” resulta ir en contra de la tradición:

“Dijo (AD5): yo si le pegue con el gatore, por eso decían los papás del muchacho esas ya no son mujeres, ya son karatecas, como andan pegar, decían, y decía: a nosotros nadie nos trato así, porque nosotros, siempre nuestros hijos se casaron así, a la fuerza”. “El señor decía, el papá del muchacho que la trato así, que dijo..., el papá que andaba contando decía: mis hijos y mis hermanos se casaron así, llevarlas a la fuerza, pero ya que se van las amenazamos y ya con eso se dicen si, si, me quedo, que decía y porque ella no quiso así como nosotros queríamos, es la única que no quiso, que decía” (MAD5).

En un segundo caso se hace referencia que el forzar a juntarse a edades tempranas desde esta práctica de “robo”, orillo a su hija para anticiparse al “robo forzado”, por lo que se prefiere acceder de manera voluntaria, pero con el chico que es de su agrado o tiene mayores referencias de él, a alguien que no le guste. Así se recupera del siguiente relato:

¿A su hija también se la robaron o no?

“Sí” (MAD6 y PAD6).

Pero, ¿ellos estaban de acuerdo?

“Sí” (MAD6 y PAD6).

“Bueno, a ella se la querían llevar a la fuerza y ella no quiso, mejor se fue con el que quería” (MAD6).

“En estos días, en la fiesta de San Juan” (MAD6).

“Anduvimos ahí detrás de ella, bueno para pasear pues, a fuerzas tenía que salir, ni modos de estar encerrada. Y si lo querían llevar pues, agarrar, llevarlo pues” (PAD6).

“A la fuerza” (MAD6 y PAD6).

“Una vez ya se la habían quitado, porque el muchacho fue a sacarla a la fuerza en mi casa, pero nosotros no estábamos y unos vecinos lo vieron y se lo quitaron al muchacho, eso fue en navidad y el año pasado de estas fechas otra vez se la querían llevar a la fuerza. Yo creo que ella pensó mejor me voy por mi gusto a que me lleven así” (MAD6).

De esta manera, los modos naturales para iniciar una vida en pareja irrumpen los procesos escolares, pero dan respuesta a una realidad que “justifica” a quienes lo validan a través de la práctica, pues tienden a satisfacer una necesidad instituida desde un habitus, su estructura lógica como forma de vida mantiene una base familiar que se tiende a reproducir en los núcleos de varias familias por generaciones, como lo refiere el siguiente extracto:

¿AD5 dejó la escuela porque se caso?

“Sí” (MAD5).

Ella (hermana), ¿por qué dejo la escuela?

“Yo digo porque se caso, aún seguía en la escuela cuando se caso, ya luego ya no fue” (AP1).

“Digo, yo no me arrepiento, yo me case a los quince años, no me arrepiento, yo seguí trabajando”. “Segundo de secundaria no´mas (año de estudio), y de ahí me salí para casarme, a la edad de dieciseis años me case, pero nunca me arrepiento” (PAD1).

¿Por qué dejo la secundaria?

“Porque me robo él (esposo y esposa: jejejejejeje)” (MAD6).

“La otra (hija) también, se casaron chicas antes de terminar la secundaria” (PAP4).

Entonces, ¿muchas muchachas se casan antes de que terminen su secundaria?

“Si, muchas” (PAP4).

Ahora bien, las experiencias compartidas por las madres entrevistadas, respecto a sus hijas adolescentes que se juntaron a edades tempranas, producen un discurso que explica la forma en que asumen en su comunidad las prácticas culturales acuñadas, a pesar de no estar de acuerdo, se alinean a la estrategia de reproducción que impera. El robo es percibido por las madres de familia que habitan en estos locales-vivienda como una práctica de costumbre.

¿Es como una costumbre?

“Si, porque allá si te gusta una muchacha y pero que no le hablas ni nada y ni platiquen, no´mas con que te guste la agarras, lo llevas”. “Si, allá en el pueblo si, ven a una muchacha bonita y nomás van y la roban, como a ella así la trataron (hija)” (MAD5).

“Allá, así es la costumbre que se juntan, así se conoce” (MAD6). “Uno se roba a la muchacha pues, es así” (PAD6). “Cuando ya se quieren juntar” (MAD6). “Nosotros

ya sabemos, entre nosotros ya platicamos, con los papás no” (MAD6). “Como es un pueblo se platica” (PAD6). “Pero los papás no están enterados” (MAD6). Entonces, ¿se platicaron y se pusieron de acuerdo? “Sí, me eche a correr, jajaja”. “Pues, ya no más, bueno allá en el pueblo ya cuando quieren uno así, un chavo así, lo que piensan es que ya se va a juntar o ya va a robar a la muchacha para llevar a su casa” (PAD6). “O sea, juntarnos ya” (MAD6). A usted se la robaron, pero ¿quería que se la robaran? “Pues yo creo, por eso me junte” (MAD6). ¿Aunque los papás se enojen? “Sí, bueno ahí se llama pues ir al perdón pues, ya los papás, bueno mis papás van a su casa a pedir perdón, que se robo a la muchacha, pues ya que” (PAD6). Entonces, ¿esa es una costumbre? “Es una costumbre porque ya nacimos así, que si se la roban se casan por lo civil, por la iglesia” (PAD6). ¿Todavía se las siguen robando? “Si todavía” (PAD6 y MAD6).

Ahora bien, juntarse a edades tempranas resulta una práctica de costumbre vista desde la comunidad purépecha donde los que la conforman tienden a dar continuidad.

¿Ellas, se casan chicas todavía como antes?

“Es igual” (MAD6).

“Algunas chicas, algunas mayores” (PAD6).

“Porque igual mi hija se junto a los catorce, ahorita ya tiene un año con él y ya tiene quince años” (MAD6).

¿Todavía se casan chicas?

“Sí, se casan a los trece, a los catorce, otras a los quince” (HAP2).

¿Se casan muy chicas?

“Sí” (HAP2).

¿A qué edades se casan más o menos aquí?

“¿Cómo?” (AD1).

Los chicos de la comunidad de aquí

“Antes, la mayoría se casaba a los diecisiete o dieciocho años, rara la vez que se casaban a los veintidós” (AD1).

Y las mujeres, ¿a qué edad se casan?

“Hay algunas que se casan a los quince, catorce años y dieciséis” (AD1).

“Pues, por lo regular se casan muy chicas” (AD3).

Por lo regular, ¿cuál es la edad promedio para casarse de ellas?

“Quince” (AD3).

¿Tendrá un significado que se casen tan chicos?

“Pues yo creo que es malo eso”. “Luego hay mucho pleito, o sea, con la esposa, no entenderse, como mi hijo que se caso a los diecinueve, la esposa tenía este... a penas iba a cumplir los dieciseis, pero tuvo problemas como dos años, se peleaban” (MAP1).

Estas formas de conducirse en la comunidad implican también un rol de género, por lo cual la mujer toma un papel distinto donde los procesos escolares se encuentran distantes a lo que en varias de las familias se concibe como primordial. Existe una mayor apropiación por los deberes domésticos, incluida la reproducción y el ejercicio de la vida en pareja a edades tempranas. Las costumbres imposibilitan la relación de las adolescentes en los procesos escolares, pues para ellas lo más probable es el casarse.

Respecto al rol de género, en caso específico de la familia de **AP2**, para las mujeres concluir con los estudios nivel de primaria como máxima expectativa familiar, implica que ello será lo posible que aspiren en su trayecto escolar. Para estas adolescentes resulta lo único real pensable y permitido desde la forma que condiciona su estructura contextual cultural y familiar. Entonces, la práctica cultural adoptada por la familia instituye una barrera objetiva y simbólica para dar continuidad a los estudios a nivel secundaria. Lo anterior se refleja en el fragmento de entrevista:

¿Ustedes estudiaron la secundaria?

“No”. *“Es que como allá si estudian algunas muchachas ya van a la secundaria, ya casi terminan la secundaria, y la prepa, ya luego se casan y lo echan a perder el estudio, por eso mejor no” (HAP2).*

O sea, ¿la mayoría se casa antes de que termine su secundaria?

“Sí todos, la mayoría, por eso ya no se sigue estudiando, porque así echamos a perder el estudio” (HAP2).

¿Tú crees que por eso así muchas le hacen?

“Es que allá así nos acostumbramos, allá como no es así como aquí tienen novio y se besan, allá no”. *“Allá, así nada más, como es el 24 ya se van a ir todos los muchachos, ya salen en sus casas nada más ahí están platicando” (HAP2).*

Existen disposiciones como mecanismos de reproducción que comparten y conllevan a mantener una estructura en las formas de vida, condicionando sus posibles. Para la familia de **AP2**, el estar avalados los matrimonios a edades tempranas para las mujeres, se asume la educación como algo pasajero, reduciendo las inversiones educativas para sus hijas y ellas mismas, lo catalogan como algo normal. Sus marcos referenciales se construyen en la costumbre.

Muchas de las mujeres que forman parte de este núcleo familiar y de amistad (entorno comunitario próximo), comparten creencias similares, donde las situaciones culturales sobre el abandono del estudio se naturalizan, pues se valora más dar continuidad al círculo de reproducción respecto al rol doméstico. Su decisión es una respuesta de su habitus, donde la formación de una familia a edades tempranas es lo más posible como lo han realizado sus familias. Su origen social y cultural induce a éstas prácticas que se asumen en su mayoría de manera libre, son roles asignados de manera subjetiva y objetiva que influyen en diversos dominios.

De tal manera, en muchas familias se tiende a reforzar la idea de que la mujer debe reproducir un rol doméstico establecido. Las atribuciones en cuanto a la

asignación de actividades domésticas con base al sexo femenino representan un orden social.

“También los padres influyen con eso, cuando no les dan el mismo apoyo a veces, a veces no les dan el mismo apoyo a las mujeres por lo mismo de que según se van a casar” (AP3).

En la Ciudad de México estas prácticas de roles asignados se conciben como irracionales, pues limitan de manera natural los procesos escolares. Como lo refieren los comentarios de algunos docentes:

“AP4 es una persona muy capaz, yo le di clase en segundo y si faltaba mucho pero cuando regresaba tenía el interés de ponerse al corriente, tenía el interés de saber qué es lo que se vio, inclusive yo puedo decirte que en la cuestión de cómo organizaba sus apuntes, su manera de escribir es una persona muy ordenada, muy limpia, muy organizada, pero lamentablemente la situación que vive ella con su familia, con su comunidad, como que los hace que toda esa... todas esas ganas de salir adelante vayan disminuyendo y como que también ven a la mujer como nada más eso, como una mujer, como que si la mujer no tuviera aspiraciones, como si la mujer no fuera ser más allá de ser mamá, de ser una persona que esté en el hogar para servir a los hombres” (EDE).

“Por ejemplo, yo cuando entre, de hecho yo nunca conocí a la niña, decían que era buena estudiante, pero este... y más a las niñas, diciendo como pues tú vas a llegar a... tu rol es casarte, tener hijos y de nada te sirve la escuela. Decía el maestro M., lástima porque la niña tenía capacidad de hacer muchas cosas” (EDP).

Las disposiciones con las que se cuenta constituyen una gran distancia con un capital cultural institucionalizado, por lo que este no es reconocido y por lo tanto, se restringe la búsqueda de ser incorporado (Bourdieu y Passeron, 1995).

Otro dato importante a recuperar respecto a la unión a edades tempranas tiene que ver justo con la edad, pues éstas chicas son “robadas” por adolescentes o

juntadas en común acuerdo por chicos que les llevan de tres a cinco años, resultando una práctica más, que se asume y valida como parte de la costumbre local purépecha.

*“Como este, el esposo de **AD5** (hija), él ya es grande porque ya tiene 22 años y mi hija a penas cumplió los 17, le lleva 5 años”.* Entonces, ¿su hija tenía....?
“Catorce, cuando se....” ¿Y él tenía? “19 creo” (MA5).

Es a partir de éstas prácticas heredadas como se da continuidad a una forma de vida propiciada desde un habitus colectivo y se genera una disposición de reproducirlas. Se logra recuperar de las entrevistas que algunas madres de los y las adolescentes entrevistadas, en su momento también ejercieron dicha práctica, tal como se presenta en el siguiente extracto:

¿Por qué dejó la secundaria?

“Porque me robo él (esposo y esposa: jejejejejeje)”. “Allá, así es la costumbre que se juntan, así se conoce” (MAD6).

Otro elemento señalado en los discursos recuperados de las entrevistadas, es que en su comunidad resulta común que sea *“mal visto no casarse a edades tempranas”* o al menos antes de cumplir los veinte años, de lo contrario se disminuye de manera considerable las posibilidades de casarse, ya que será difícil que un hombre las acepte, a menos que tengan su edad, sea viudo, “dejado” o que regrese a su pueblo después de haber migrado a otros espacios, como a los Estados Unidos.

“Pues ya hicieron como una costumbre, porque allá los muchachos si ven una muchacha de veinte o de veintidós dicen: ya es vieja, y ya el muchacho también, ya es viejo, ya no le hacen caso, ni a la muchacha, ni al muchacho” (MAD5).

Entonces, ¿después de los veinte años ya es como que...?

“Ya les dicen ya es vieja” (MAD5).

¿Ya no se casan entonces cuando tienen esa edad?

“Casi no”. “O ya se casan pero ya de..., no de ahí de otro pueblo, y las muchachas ya se casan con un viudo o con quien se dejó la esposa ya se casa” (MAD5).

“Si, es que allá cuando les gusta una muchacha, ahí andan detrás y si no pus ahí se queda hasta los veinte” (PAD6).

Y, ¿qué pasa si ya queda hasta los veinte?

“Jajajajajaja” (AD2).

“Ya son quedadas, jajajajajajaja” (MAD6).

“Ya son quedadas pues, bueno algunas si se juntan, se casan porque apenas se caso una prima mía y ya tenía veinticuatro años, llego un chavo del gabacho y se lo llevo, jajajajajajajaja” (PAD6).

Pero, si no hubiera llegado ¿ya se hubiera quedado así soltera?

“Soltera se hubiera quedado, igual tengo una tía que se quedo pues, ya tiene como cuarenta años”. “Ahí se quedo” (PAD6).

Entonces, ¿por eso las mujeres se casan chicas, porque ya más grandes ya no las quieren?

“No, pues grandes ya no, ya se quedan, ya hasta que, jajajajajajajajaja” (PAD6).

Si no se casan a esa edad, por ejemplo si ya tienen veinte años

“Ya le están diciendo que no se va a casar, que ya es muy grande, bueno así nos acostumbramos, porque mi tía ya tiene, tengo una tía es la hermana de mi papá creo tiene 25 o 30 pero no se ha casado, pero dicen que ya no se va a casar, que ya se va a quedar así, vieja” (HAP2).

¿Se burlan?

“Si se burlan, porque si no se caso” (HAP2).

Ella, ¿allá en su pueblo es muy difícil que se case?

“Si, algunos, como algunos de mi pueblo se van a, también hay algunos hombres que no se casan, ellos son algunos que luego casan grandes, pero algunos”. “Si, ya regresan y ya se casan con una, como mi tía que ya tenga edad” (HAP2).

¿Qué pasa con las que tienen más de veinte años y no se han casado?

“Nada, la mentalidad que tienen en mi pueblo es que empiezan a decir que ya es muy grande” (AD1).

¿Qué ya se quedaron?

“Aja” (AD1).

La idea que la edad sea un signo de valor para establecer una relación de vida en pareja a edades tempranas implica que estas adolescentes y sus familias continúen fomentando dicha práctica, ya que de lo contrario no serán aceptadas y se convierte en una barrera para el matrimonio, adoptando etiquetas como “quedadas”. Esta situación de “creencias” alienta que las adolescentes en algunos casos accedan a juntarse siendo menores de edad, anteponiéndolo a los estudios escolares, aunque la decisión no sea producto de los padres.

De esta manera, la creencia y prácticas que se asume como colectivo, se convierte en un factor más que incide en la toma de decisión para “juntarse” o “casarse” y dejar los estudios. A pesar que las familias de éstas adolescentes puedan mirar otras prácticas en la Ciudad de México, donde las chicas tienen la posibilidad de realizar sus estudios hasta finalizar una carrera y posterior a ello casarse, no pueden darse la oportunidad de reconvertir sus prácticas, puesto que la propia costumbre de casarse con alguien exclusivo de su pueblo, implica el seguimiento de sus reglas ya establecidas a través de prácticas asumidas. Por tanto, el habitus que estructura sus formas de vida, conduce a las mismas prácticas asignadas que se han depositado al transcurrir de los años y generaciones.

Sin embargo, para el caso de los chicos entrevistados estas prácticas no han determinado sus formas de proceder, puesto que la ideología que se ha construido mantiene influencia de los contextos ciudadanos, observándose que para juntarse o casarse no existe un límite de edad.

Entonces, ¿ya para ustedes más de veinte años ya son como... personas adultas?
“No, es lo que piensa casi la mayoría, yo como tengo una... he tenido más tiempo viviendo aquí (CDMX), a mí ya se me hace normal” (AD1).

“No hay... cierta ley o tradición que impida el casamiento si tienes más de veinte años” (AD3).

Bueno, no que lo impida

“Más bien, es por la mentalidad de cada quien” (AD3).

Inclusive, ninguno hace referencia de tener la inquietud de casarse a edad temprana.

“Él (hijo) no, no, no dice nada, ni siquiera se arregla para... se baña y está ahí acostado viendo la tela no´mas” (MAP1).

¿Te vas a casar chico, dejarías la escuela para casarte?

“No” (AP2).

¿Pasó algo allá (pueblo) que te haya quitado las ganas de seguir estudiando o pensaste casarte?

“No, jajajajajajaja” (AD4).

Cuando decidas casarte, ¿te vas a casar con alguien de allá o de acá?

“No tengo idea” (AD3).

A ti ¿qué te gustaría?

“No casarme, jejejejejejejejeje” (AD3).

No, ¿por qué?

“No sé, jejejeje, bueno si, pero no sé que me depare el futuro para mí” (AD3).

Pero, si decides no casarte, a lo mejor está bien porque tienes otras metas, a lo mejor quieres cumplir todo eso que tú quieres

“Pues sí, de hecho nunca he pensado en casarme” (AD3).

Otro elemento que cobra relevancia para mantener la práctica de la costumbre de juntarse a edad temprana como parte de su comunidad, es en relación a la selección de una pareja.

¿Ellas o ellos se casan con personas de la comunidad o se pueden casar con alguien de cualquier lado?

“No pus, pus hora sí que ahí no sé porque..... Muy poco, casi de ahí, casi no se casan con otros, a lo mejor los hombres sí se casan de otras comunidades, pero las mujeres no” (PAP4).

Ustedes, ¿se pueden casar con alguien de la ciudad?

“Sí, si quieren, pero la mayoría no se casan, nos casamos allá” (HAP2).

Y ¿por qué?

“Nadie se ha casado aquí” (HAP2).

Por ejemplo, si **AP2** (hermano) se quisiera casar con, bueno cuando este más grande, si él se quisiera casar con una de la ciudad, ¿tu papá le daría permiso?

“Casi no los dejan, porque luego aquí, bueno si se casan pero luego los dejan y allá casi no acostumbramos así”. (HAP2).

“Como no nos acostumbramos con los de aquí, como aquí no salimos y no conocemos a nadie, dijera voy a conocer un muchacho, como mi hermana no sale, sólo está aquí o allá, va por ellos (hermanos) a la escuela, pero no sale cualquier lado” (HAP2).

¿Ella (hermana) se va a casar cuando regrese allá al pueblo?

“Sí, hasta que regrese allá con quien quiera” (HAP2).

¿Ellas (mujeres de su comunidad) igual pueden decidir con quién casarse, si con alguien de aquí o con alguien de allá?

“Sí” (AP1).

La mayoría, ¿qué decide?

“Pues con los de allá” (AP1).

¿Crees que sea para continuar con las tradiciones?

“Pues sí, yo diría que es algo así” (AP1).

La unión entre adolescentes de la misma comunidad posibilita en gran medida la transmisión de los emblemas culturales.

*“Porque a veces quedan en la comunidad, entonces siguen conservando esos lazos. Entonces, mi familia me presenta con otros que viven allá mismo. Entonces, yo tengo que seguir conservando esa pureza de esa misma comunidad. Pero, así que yo lo viese (a **AD3**) así con chavas, sí convivía y lo seguían, las abrazaba, cotorreaban, pero llegaba el momento en que dices, no, como que dices con cierta restricción y con un cierto margen, no tanto que dijeras que ya fuera para otro lado, para mí, como que digo, también que hasta eso le hacían que conservara lo de esa situación, no tanto que te vas a casar con quien tú quieras”. “Bueno, yo no tengo la libertad de elegir con quien, sino que tiene que ser de un cierto círculo pus, es lo que también te ata un poco ¿no?, bueno y bueno, o sea, no vamos a ponerlo por el lado malo, es bueno, por qué, porque también dice, la pureza de mi sangre, la pureza de mi raza, la pureza en dado caso de mi..., pues de mi clan, de mi comunidad, de mi pueblo, ¿no?” (**EDM**).*

De tal manera, al elegir juntarse con personas del mismo pueblo, se cierra su círculo, manteniendo los vínculos purépechas, evidenciando las estrategias de reproducción que ponen en marcha para la manutención de su cultura.

Ahora bien, para algunos adolescentes varones entrevistados, esta visión reduccionista que implica la estrategia de reproducción se ha modificado por el contacto de las ideologías culturales de la ciudad. De esta forma, los varones tienen cierta libertad, al menos en el discurso, para tomar la decisión de casarse o juntarse con quien quieran, ya sea que pertenezcan a su comunidad. Sin embargo, desde la práctica real, en su mayoría no se lleva a cabo, pues se restringe a su comunidad de origen.

¿Cuándo decidas casarte, te puedes casar con una persona, con una chica que viva aquí en la ciudad?

*“Sí” (**AP1**).*

O, ¿tienes que casarte a fuerzas con alguien de allá de Michoacán?

“Me puedo casar con una de aquí o una de allá” (AP1).

Si te casas con una de aquí ¿no hay problema?

“No” (AP1).

Pero, ¿la mayoría qué hace?

“Se casan con las de allá” (AP1).

¿Por qué?

“No sé, por las tradiciones de allá” (AP1).

¿Preferirías casarte con una de la ciudad o con una de Michoacán?

“Con una de Michoacán” (AP1).

¿Por qué?

“Porque si llegamos a vivir estar allá” (AP1).

Si tú te casas, ¿te vas a vivir para allá o te la vas atraer a vivir?

“Me la traigo a vivir aquí” (AP1).

Pero, ¿a ti te gustaría mejor así?

“Sí” (AP1).

Si te casaras con una de la ciudad ¿qué pasaría?

“Se tendría que ir a vivir a su casa, así son aquí” (AP1).

¿Te casarías con alguien de tu comunidad?

“Pues sí, realmente hubiera sido así” (de no haber estudiado) (AP3).

¿O con alguien de la ciudad?

“Pues lo más posible, lo más seguro que me hubiera pasado es que fuera de la comunidad” (AP3).

¿Cuándo te quieras casar, te puedes casar con una chica de aquí de la Ciudad o tienes que casarte con alguien de allá de tu pueblo?

“Me puedo casar con la que yo quiera, bueno con la que sea de mi agrado pues”.

“No es obligatorio” (AD1).

Pero, ¿a ti te gustaría casarte con una de la ciudad o con una de tu pueblo?

“Con una de mi pueblo” (AD1).

¿Por qué?

“Yo siento desde mi punto de vista que aquí son, se puede decir que más interesadas, yo he tenido novias pero hay algunas que he tenido alguna relación pero se enteran de donde soy o algo así, y hay veces que dicen que no, o te dejan de hablar luego”. “Siento que les da pena andar con alguien así como yo” (AD1).

¿Sienten que van a venir a vivir aquí, o cómo?

“Aja, yo pienso” (AD1).

Entonces, ¿qué pasa cuando ellas se enteran, ya no te hablan?

“Ya no es lo mismo” (AD1).

¿Qué piensas de esas chicas que son así?

“Nada, cada quien piensa lo que quiere, cada quien tiene su forma de actuar” (AD1).

La compartición de un mismo espacio social purépecha es lo que conlleva a buscar dentro de su comunidad purépecha el establecimiento de relaciones matrimoniales, pues existe un gusto más afín, un mayor entendimiento y aceptación de prácticas culturales, una disposición que de continuidad a sus formas de vida. Desde estos hechos e ideologías, se pone en juego las estrategias matrimoniales como base de reproducción para que su estructura y orden social se mantenga, como lo refieren Bourdieu (2011b) *“implica asegurar la reproducción social y del capital simbólico”* (p.44).

Para concluir, los elementos referidos anteriormente dan cuenta de las implicaciones que conllevan las prácticas sobre las uniones de pareja a edades tempranas, confirmando que son un factor determinante para la deserción escolar, al menos eso se evidencia de los relatos compartidos por las madres de éstas chicas. Para el caso de los varones, el casamiento no resulto un factor que haya generado su deserción, pues aún no está contemplado hasta este momento de su vida el juntarse.

5.3.4 La Lengua Materna

La categoría “la lengua” se abordó con anterioridad en el eje temático “caracterización del adolescente purépecha”. Sin embargo, en este apartado se desarrolla desde las formas en que se posiciona desde los espacios escolares, de tal manera, se integra con base en tres aristas que mantienen relación en la influencia de: a) los procesos de aprendizaje, b) los procesos de clima de aula, donde se enmarca la discriminación o aceptación, y c) los procesos de reconocimiento, valoración y ocultación de la lengua materna en los ámbitos escolares. Bajo estas aristas se plantea obtener puntos de referencia para dar cuenta de la posibilidad en que sus manifestaciones se relacionan con la deserción de los y las adolescentes a quienes se entrevisto, integrando como complemento los relatos de padres de familia y docentes.

5.3.4.1 Proceso de aprendizaje.

Con base en sus trayectos formativos desde educación inicial se perciben algunos retos respecto a la adquisición del castellano de manera pasajera, ya que en su hogar y contexto próximo solo se mantenía el dominio de la lengua purépecha, estas disposiciones fueron temporales, de manera paulatina se logró la apropiación de la segunda lengua (castellano) de manera oral y escrita, dicha situación se presentó en la mayoría de los casos, como se extrae de sus entrevistas:

“Los primeros años fueron difíciles porque no hablaba español cuando llegue y eso fue lo que se me dificultó más en la escuela también” (AD3).

Hasta que llegaste acá (CDMX), entonces, fue esa parte de que se te hizo difícil, y ¿qué pensaste?

“Pues me toco aprenderlo, jajajaja, si este, pero no me llevo mucho tiempo, ya cuando entre en la primaria este, se podría decir que en el primer año prácticamente lo podía dominar” (AD3).

Cuando fuiste a la escuela y entraste a primer año, ¿se te dificultó?

“Al principio sí” (AD3).

¿Por qué?

“Porque como le digo, este, no hablaba español, entonces pues prácticamente no entendía muchas cosas de las que me explicaba la maestra” (AD3).

¿La maestra sabía que hablabas una lengua?

“Así es” (AD3).

¿La maestra qué decía o qué hacía?

“Pues, me trataba de explicar mejor se podría decir” (AD3).

Pero, ¿cómo?

“Eh, con imágenes, con señas y así, pero no me llevo mucho tiempo, fue algo que si se me dificultó, pero no fue algo en que me quedara atorado o algo por el estilo” (AD3).

En primer año de primaria, ¿aprendiste a leer y escribir?

“Así es” (AD3).

Entonces, ¿se te facilitó después?

“Sí” (AD3).

Entonces, ¿se te hizo fácil o difícil aprender el español?

“Fácil” (AP1).

Porque muchos niños como tienen su lengua materna que en este caso sería el purépecha, y cuando aprenden otra lengua les cuesta a veces trabajo, porque se revuelven, ¿a ti te sucedió eso?

“Nada más con la “r”, que la confundía con la “l” y ya” (AP1).

Pero, ¿era por tu lengua que utilizas?

“No, creo que era por... problemas no de, para hablar o algo así” (AP1).

La excepción fue **AP2**, quien nos comenta que logró la consolidación de la adquisición convencional de los procesos de lectura y escritura hasta el cuarto grado de primaria, no obstante, lo adjudica a una falta de atención. A pesar de las situaciones que enfrenta este chico no se ve alterada la continuidad de su trayecto formativo escolar, pues actualmente continúa con su formación en secundaria.

Ahora bien, estos chicos no reconocen que al estar expuestos de manera continua en espacios bilingües, así como al mantener una lengua materna que no ha sido el castellano, pueda afectar en los procesos de aprendizaje. No obstante, para algunos docentes de secundaria se llegó a presentar alguna situación vinculada al aprendizaje.

¿Veías que hay palabras que no comprendían bien ellos?

*“Con lo que respecta a este **AP3** si había palabras que no comprendía, pero él preguntaba qué significaba, o sea, él si quería saber más allá” (EDF).*

¿Crees que la lengua sea un factor por el cual exista en ellos limitantes para aprender o que en algún momento pueda ser un factor para dejar la escuela?, ¿ellos hablaban la lengua aquí?

“No, no, no, no, cuando ellos llegan aquí llegan hablando español pero un español un poco este atrofiado ¿no?, en la cuestión de que puede ser que la pronunciación no sea la correcta, puede ser que haya palabras que aquí no se utilizan y que ellos utilizan en sus comunidades pero habladas en español, entonces si hay una limitante, considero que si en la cuestión de la lengua materna, si porque ellos como utilizan su lengua materna, la indígena, si, nosotros utilizamos como lengua materna el español, pero el español de aquí de la Ciudad de México es un español a veces un tanto difícil de entender, sí. Estábamos hablando de si la lengua es este un impedimento, una limitante, te decía que sí, porque su lengua materna para ellos es esa, entonces así como expresarse de una manera correcta aquí en la escuela a través del español pues les es un tanto difícil, pero yo he visto que son muy inteligentes, porque tienen la facilidad de que en poco tiempo empiezan ya como que a entender más como hablan sus compañeros, cuáles son como sus

códigos de ellos, entonces siento que son unas personas que se adaptan sí” (EDE).

Aunque existe cierto dominio del español, surgen en ocasiones arbitrariedades en la comprensión del lenguaje, puesto que existen tecnicismos que no pueden ser conceptualizados con base en su repertorio léxico y del manejo de vocabulario que impera en su vida cotidiana. *“La oposición entre estos dos tipos de relación con el lenguaje nos retorna de nuevo a la oposición entre dos modos de adquisición del dominio verbal, el modo de adquisición exclusivamente escolar que conduce a una relación escolar con la lengua escolar y el modo de adquisición por familiarización insensible, único capaz de producir completamente el dominio práctico de la lengua y la cultura” (Bourdieu y Passeron, 1995, p.173).* Tal como lo refiere **EDE**:

¿Consideras que los chicos purépechas están en desventaja a los chicos de aquí de la comunidad de la ciudad?

“Desventaja...” (EDE).

¿En el aspecto escolar?

“En el aspecto educativo, en el nivel educativo considero que sí, porque vienen de un contexto diferente, sí, en donde los problemas, en donde las situaciones son un tanto, vamos no igual que en una ciudad, entonces eso si les pone en desventaja, sobre todo aquí en el DF porque el vocabulario que manejamos es muy variado, tenemos demasiados este..., variantes lingüísticas en nuestro mismo idioma, en el español y eso como que les hace a ellos verse limitados en la cuestión del entendimiento, en la cuestión intelectual del conocimiento científico, el conocimiento social, considero que en el conocimiento social no, porque vamos las historia es este..., igual no en donde sea, pero en el conocimiento científico como son por ejemplo la matemáticas, la física, la química, ahí si considero que hay desventaja porque no, no la conocen como es, no se han dado los profesores el tiempo o el interés como para hacer que ellos entiendan esas materias, considero que se abocan más a la cuestión social” (EDE).

En su materia de español, ¿participan?

“Poco, poco por el desconocimiento que a veces tienen de las palabras, por el desconocimiento que tienen de los textos, sobre todo cuando se enfrentan a la literatura es donde ahí ellos como que no comprenden y sobre todo cuando se habla de los recursos lingüísticos, estilísticos, o sea que hacen que el vocabulario se embellezca, como que ahí ellos no entienden lo que es una metáfora, no sé, un hipérbaton, conocen de rimas, conocen de ritmo, pero ya conocer el sentido figurado ahí como que si les causa mucho problema, sobre todo en el área de literatura” (EDE).

¿Crees que es porque a lo mejor en su lengua materna no existen algunas palabras del español, entonces no hay forma como traducirlas o no le agarran el hilo y lo que están entendiendo, llega una palabra que no la logran comprender porque no está en su vocabulario materno y entonces ya se rompe la estructura de la comprensión?

“Sí” (EDE).

Crees que, ¿esto pasa?

“Sí porque, si es verdad que tienen un vocabulario muy variado, que tienen muchísimas palabras, pero considero que el español como lengua pues de esas variantes lingüísticas son enormes ¿no?, tenemos infinidad de palabras que nos hace que tengamos un vocabulario muy amplio y entonces en las lenguas indígenas como que el vocabulario se reduce a ciertas palabras y ya no encontramos una traducción a del español a la lengua indígena en cómo decirlo, si. Entonces, si considero que en ese aspecto hay limitantes, que la lengua indígena tiene una literatura bonita sí y cuando lo traducimos de la lengua indígena al español, nosotros podemos encontrarle muchas variantes ¿no?, pero cuando sucede lo contrario, creo que ahí está la limitante y eso también hace que ellos se sientan limitados en su conocimiento” (EDE).

La competencia lingüística que funciona desde un lenguaje académico puede distar al habilitado, referido desde un dominio práctico con base en su lengua materna. Entonces, el capital lingüístico influye en algunos procesos de aprendizaje.

“La aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia” (Bourdieu y Passeron, 1995, p.116).

Siempre que explican los maestros en la primaria, ¿todo se les entiendes, o había palabras que tú no les entendías?

“Si había palabras, hasta la fecha hay palabras que no entiendo. Yo solito cuando estoy platicando con mis amigos y dicen una palabra que no sé que es, les pregunto qué es lo que significa o qué es lo que es, luego se me quedan viendo, es neta, digo prefiero preguntar que quedarme con la duda, y ya me explican y todo eso” (AD1).

Porque en el purépecha a lo mejor esas palabras no existen

“Aja o si existen, pero igual no sé cómo se diga” (AD1).

Sin embargo, estas condiciones culturales respecto al bilingüismo no han sido un factor que determine la deserción o la permanencia de éstos adolescentes, ello se argumenta y asume con base en sus relatos emitidos de sus entrevistas.

¿Crees que la lengua influya para que el niño comprenda los contenidos?, por ejemplo que haiga palabras que en español no existan en su lengua. Entonces, ellos a veces rompan esa comprensión.

“No, yo creo que ellos se adaptan”. “Los niños aprenden el idioma por la escuela” (EDP).

Ante dichas particularidades, los adolescentes han buscado estrategias para superar los retos que implican estas manifestaciones en el manejo de dos lenguas, estableciendo procesos de adaptación, donde van incorporando en su bagaje cultural y lingüístico, otras formas de expresar y comunicar, basadas en el lenguaje escolar, lo cual les permite ir sorteando de manera gradual las demandas que impone el ambientes escolar.

Por tanto, desde esta arista no se identifica que la lengua materna actúe como dispositivo que altere la continuidad de los trayectos escolares de estos adolescentes, de manera específica, no se reconoce que la lengua por si misma sea motivo que influya en la deserción escolar, al menos de los participantes en este estudio.

5.3.4.2 Procesos de clima de aula, discriminación o aceptación con base al uso de la lengua purépecha.

Desde esta arista, se identifican algunos episodios que ponen de manifiesto situaciones de discriminación realizadas por sus compañeros de grupo, tanto en primaria como en secundaria, principalmente burlas por la forma de pronunciar algunas palabras o por haberlos escuchado hablar en su lengua materna, pero no todos las han experimentado de la misma manera o intensidad, observándose que para la mayoría han sido esporádicas, no resultando una situación que haya marcado su historia escolar.

Pero, ¿de qué te molestaba?

“De la lengua nada más” (AP1).

¿Qué decía?

“Como criticarme, algo así, casi no me acuerdo” (AP1).

¿En quinto?

“Sí” (AP1).

Entonces, ¿criticaba tu lengua aunque no la hablaras?

“Sí, pero los otros me defendían” (AP1).

¿Qué decían?

“Ya no lo molestes y así” (AP1).

¿Y solo de tu lengua?

“Si nada más de mi lengua” (AP1).

¿Fue muchas veces?

“No, pocas” (AP1).

¿Tú qué hacías?

“Pues enojarme” (AP1).

¿Alguna vez te sentiste discriminado en la Canadá (primaria)?

“No, nada más una vez, esa vez que le digo del niño que me molestaba” (AP1).

¿Hubo niños que llegaron a hacer comentarios que fueran negativos de eso?

“Si” (AD1).

Esos niños, ¿qué decían?

“Luego me molestaban, porque decían que era de pueblo, quien sabe que. Nunca, nunca me bajaron mi autoestima porque yo siempre lo que hice fue ignorarlos” (AD1).

¿Alguna vez en la escuela te discriminaron porque hablaras la lengua?

“En secundaria si” (AD3).

En la secundaria si, ¿por qué?

“Pero, nunca hice nada por....., ejemplo ir a acusarlos y así, siempre lo arreglaba a mi manera, jejejejejeje” (AD3).

Ahí (secundaria), ¿alguna vez hubo algún comentario despectivo sobre tu lengua, sobre tus orígenes?

“Una que otra vez, pero no recuerdo que fue lo que pasó exactamente” (AD3).

Te molestaban sobre eso, o ¿cómo?

“Pues, no me llevo a pasar que fuera este algo muy frecuente, fue nada más a inicios pero...” (AD3).

Entonces, de los demás compañeros ¿vio alguna vez que los discriminaran por la cultura, la lengua?

“Mira en algún momento lo cotorrearón (a AD3), pero como que él no se dejó y vieron que no era por ahí, o sea, no soltó prenda y tampoco permitió, no lo permitió, o sea que mostró que él tenía carácter, que no se doblegaba” (EDM).

En ocasiones, llegaron a experimentar al ingreso de la primaria cierta exclusión desde la socialización por falta de dominio del español, como lo refiere **AD3**:

Tus compañeros, ¿sabían que hablabas la lengua?

“Aja” (AD3).

Ellos al principio, ¿cómo se comunicaban contigo?

“Pues yo me la pasaba solo, en los principios que se podría decir de primero y así, no me hablaba nadie, yo me la pasaba solo y este, ya en el recreo me reunía con los mismos de aquí y ya convivíamos entre nosotros mismos” (AD3).

¿Eran varios que habían entrado en esa escuela?

“Éramos muchos, éramos como 8” (AD3).

Situación que fue superada cuando logró apropiarse y dominar el español, que se desarrolló en un periodo muy corto.

Las ocasiones en que se han presentado estas prácticas discriminatorias, han sido resueltas por los mismos estudiantes, a partir de sus propios recursos, el principal: defenderse haciendo uso de la fuerza, como se expresa en sus relatos:

“A veces pelearme con él” (AP1).

Y, ¿no te metías en problemas?

“No” (AP1).

“Cuando me hacían enojar les pegaba” (AD1).

¿Qué pasaba cuando les pegabas?

“Le hablaban a mi mamá, de porque hacía eso, que no se que, le decía a mi mamá que ellos me molestaban” (AD1).

¿Cuando ya les pegabas te dejaban de molestar o seguían?

“Algunos sí, algunos si dejaban de molestar, algunos no. Hubo una ocasión que insultaron a mi mamá, no me acuerdo que le ha de ver dicho, pero a mí me molesto mucho, yo lo único que hice fue ir directamente hacia él y como él estaba más alto yo lo ahorque, lo agarre con las manos y lo levante, le había dicho que

nunca dijera eso, porque si no le iba a pegar y todo eso, me dejo de molestar, ya no me dijo de cosas” (AD1).

Pero, ¿tú lo resolviste?

“Aja” (AD3).

¿Con tus propias formas?

“Aja” (AD3).

¿Cuáles eran tus propias formas?

“Jejejejeje, pues intente hablar con ellos al principio, pero pues como era gente diferente, de esas personas que todo, que no les importa nada, entonces fue difícil lidiar con ellos y pues ya tuve que meterle algo de agresión, jejejejeje” (AD3).

¿Golpes?

“Aja” (AD3).

Y con eso, ¿se solucionó o empeoró?

“Si, la verdad si” (AD3).

Si ¿qué?

“Desde ahí, nunca volvió a pasar algo similar” (AD3).

¿Funcionó el golpe?

“Si, quizá no fue la mejor forma, pero funciona” (AD3).

No te metiste más en problemas, que los maestros se hayan dado cuenta y que hayan mandado a llamar a tu mamá

“No, nunca nada se supo de eso” (AD3).

“No se iba a dejar, no se dejaba (el alumno AD3). Y te digo, estaba más o menos, esta alto, fornidillo, ese le pone un manazo a cualquiera y si te tumba, a parte con ejercicio que hace, puss, y bien comido el canijo” (EDM).

Al defenderse éstos chicos, existe una disminución considerable en los episodios de discriminación entre pares. Por tanto, la discriminación ante el uso de la lengua materna no es un referente que propicie la desmotivación de asistir a la escuela o funja como un factor que influya en la determinación de la deserción escolar.

En este aspecto, los docentes entrevistados refieren que en la escuela secundaria donde estos alumnos asistieron y asisten, las prácticas en relación a la discriminación por el uso de la lengua materna han disminuido de manera considerable a través de los años.

“Siento que no, no han tenido así como agresiones por ser a una comunidad indígena, o sea agresiones, te estoy hablando agresiones físicas, agresiones verbales, posiblemente actitudes ¿no?, hayan recibido no sé, algún rechazo en cuestión de hacerles algún gesto por ser de comunidades indígenas, pero realmente que sean cuestiones de agresión física e inclusive de un tiempo para acá, agresiones psicológicas como es el Bullying por hablar una lengua indígena yo ya no lo he visto, no lo he visto de esa manera. Hace más o menos como alrededor de unos 10 años más o menos sí, sí había mucho la discrimi..., la este, la burla hacía como hablaban, inclusive hubo aquí un alumno también de la cultura purépecha que dejó la escuela porque él no hablaba, ese alumno si no hablaba español y entonces, cuando el llegó hablar, habló en su lengua materna y como se empezaron a reír y empezaron a decirle hay habla, habla, habla, es bien chistoso, ya no regreso el niño, estuvo aquí como alrededor de quince días y ya no regreso. Entonces esa discriminación si fue muy este visual, muy marcada, y los maestros de aquí de esta escuela pues les hicimos ver a los compañeros, a los maestros que debían de estar muy al pendiente de esas actitudes de los muchachos, de que no debían de permitir ese tipo de burlas ¿no?, a partir de ahí se empezó a hablar mucho con los jóvenes y siento que los jóvenes entendieron esa situación y ahora lo que trataban ellos es como de llamarlos, como de incluirlos, pero siento que sí viven ellos una auto-discriminación” (EDE).

Entonces, ¿esto con el paso de los años ha mejorado de alguna manera?

“Sí, porque siento que hay más la aceptación, porque siento que ahora los muchachos como que le dan un poco más importancia a las lenguas indígenas, aunque no las saben pero si como que les interesa un poco más el conocer, el escuchar e inclusive algunos se sienten así como motivados a querer saber, sí, hablar una lengua indígena, pero los jóvenes que si la hablan como que todavía

sienten esa situación de no, no exponerla. Sí, entonces esa situación siento que es así. Sí, entonces te digo que en la actualidad si hay aceptación hacia todos estos niños, sí hay como que una inclusividad, sí, pero siento que todavía en la comunidad de estos jóvenes hay como que esa limitante de que ellos son los que se ponen las barreras” (EDE).

Y en esta parte que decías de la lengua que hablaron ellos, su lengua a través de este Himno Nacional, ¿ellos mostraban esa apertura de hablar su lengua sin que se sintieran discriminados o ellos tenían así como su barrera de decir no hablo porque se van a burlar de mi?

“Si. De hecho, no querían participar en la actividad. Un maestro les dijo que era una forma de decir este... para que la comunidad conociera sus costumbres y eso. Luego vino una actividad ya después de una... la universidad que vino de la pedagógica, en relación a las culturas. No sé, si a ti te toco ver eso, pues se abrió más la pauta para que.... porque me acuerdo que se dijo un verso o algo, no me acuerdo que, en varios dialectos. Todos lo oímos con respeto y con admiración, sí, si ayuda mucho, si se hace con respeto. Los niños hay veces que son muy llevados ellos, entonces, como se llevan los tratan, les cargaban más la mano, ya después ya no, se acostumbraron a verlos de esa forma” (EDP).

“No, los niños y los maestros les decían: tú respetas tu lenguaje” (PAP4).

Por otra parte, varios alumnos incluso refieren que no fueron discriminados por situación de su lengua purépecha, tanto en primaria como en secundaria, tal como se extrae de los siguientes fragmentos de entrevistas:

“No, no se burlaban, (se hablan en su lengua la mamá e hija), no, no se burlaban, porque de hecho también se juntaba con una niña que no era, bueno era de China” (MAD6).

¿Qué decían de que supieras hablar otra lengua?

“Nada, a veces me decían que cómo se dice esa cosa en mi lengua” (AD2).

En la primaria, ¿tus amigos, tus compañeros sabían que hablabas una lengua?

“Sí, todos” (AP3).

Ellos, ¿qué decían de eso?

“Pues, que era muy cool, me decían que, me preguntaban que dijera tales cosas” (AP3).

Hubo un niño un compañero que hiciera comentarios negativos de la lengua

“No, no hacia mí” (AP3).

“Nunca, todo el tiempo que he estado aquí nunca me han agredido por eso” (AP3).

Ellos (compañeros de secundaria), ¿sabían que hablabas tú, o que pertenecías a una comunidad?

“Sí” (AP3).

¿Qué decían de eso?

“Nunca me dijeron nada de eso, bueno a mí me dijeron que era, que estaba chido eso, saber dos lenguas”. “Nunca me trataron mal, como si nada, si me decían que estaba cool” (AP3).

¿Alguna vez un maestro o un compañero tuyo te llegó a discriminar por tu lengua o por pertenecer a una comunidad de un pueblo originario?

“No, de hecho no, de mi no, nunca me llegaron a decir nada” (AP3).

Ellos (compañeros del CCH), ¿qué dicen de eso?

“Pues igual, siempre, todos me dicen que es muy cool, que tengo más... mayores posibilidades de aprender otra lengua” (AP3).

¿Se burlaron de ti porque hablabas una lengua diferente?

“No” (AP2).

¿Alguna vez te has sentido discriminado por hablar tu lengua dentro de la escuela?

“No, nunca” (AD4).

¿Te han dicho un comentario que ofenda esa parte?

“No” (AD4).

¿Ellos te escucharon hablar tu lengua?

“Sí” (AP1).

¿Qué decían de eso?

“Nada” (AP1).

¿Y tú maestra?

“Pues, que cómo se llamaba la lengua y todo eso” (AP1).

¿Alguna vez te dijeron algo negativo o cosas feas?

“No, nunca” (AP1).

Cuando te pasaste a la Lucrecia (primaria), ¿alguna vez te sentiste discriminado?

“No, como ahí había más de aquí, de los que estamos aquí, como ya conocía, ya no decían nada” (AP1).

¿En ese espacio te sentías más seguro?

“Sí” (AP1).

¿Por qué?

“Porque ya eran más de aquí” (AP1).

¿De dónde?

“De los que estamos aquí, de los nuestros” (AP1).

¿Tus otros compañeros (secundaria) te han criticado?

“No” (AP1).

¿Cómo ha sido el trato de los demás?

“No ha sido malo, nadie se ha burlado de mí” (AP1).

¿En la primaria tus amigos sabían que hablabas la lengua?

“Sí” (AD3).

Ellos, ¿qué decían de eso?

“Les gustaba, me preguntaban cosas y así” (AD3).

¿Alguna vez en la escuela te discriminaron porque hablaras la lengua?

“Nunca, lo cual es raro porque nunca pase por algo así (primaria)” (AD3).

Entonces, ¿en la primaria nunca tuviste algún problema de que así te dijeran algún comentario negativo sobre tu lengua?

“No, nada más en secundaria” (AD3).

En la primaria, ¿recuerdas que algún profesor te haya regañado porque hayas usado tu lengua o que te haya hecho menos o no te haya dejado participar en alguna actividad?

*“En la primaria no”. “De hecho yo nunca hablaba ahí, en la primaria casi nunca hable, porque yo también en la primaria creo hasta la edad de tercero estuve solo, ellos, **AD3** y todos ellos andaban en el pueblo, casi no me la pase con nadie en la primaria, fue como en cuarto o en quinto entre con **AD3** pero se fue a otra escuela, con el único que me acuerdo que estaba fue con **AP3**” (AD1).*

Pero, ¿se burlaron de ti, de porque hablabas una lengua (en secundaria)?

“No, al contrario, luego me decían que les enseñaré groserías y todo eso” (AD1).

Actualmente, en la secundaria no se identifica de manera objetiva la existencia de Bullying por el uso de una lengua indígena, más bien han observado una autoexclusión en algunos de estos adolescentes, ya que difícilmente muestras apertura para compartir su lengua en el contexto áulico.

“Pero vuelvo a repetirte se auto-discriminan e inclusive cuando los maestros les preguntamos que quién habla una lengua indígena, ellos son los primeros en cohibirse y no mencionar absolutamente nada y sin embargo los que luego, luego mencionan, ah, es fulano son los compañeros y luego también les piden ellos, ándale dí, dí una palabra y ellos mismos se limitan y no, no te dicen nada, e inclusive yo en algunas ocasiones les he pedido a ellos que, pues me muestren ¿no? cómo es un diálogo en su lengua y no, no lo hacen, se cohíben y no, definitivamente no y en muchas ocasiones hasta se llegan a, así como a introvertir ¿no?, introvertidos no son, pero se llegan a introvertir y no lo hacen” (EDE).

Al no existir una manifestación de una lengua diferente al español, aunque los pares mantengan conocimiento de los orígenes de éstos chicos, es casi nula la probabilidad de ser discriminados por su uso. Si se oculta la lengua materna en la escuela como mecanismo de protección, no hay forma de ser discriminado desde esa práctica cultural. Ante esta situación que implica el ocultamiento de la lengua materna, las formas de discriminación hacia ella se limitan, tal como lo refiere una docente:

Entonces, ¿la mayoría de estos chicos así se comporta?

“Sí, sí, yo he visto que sí, manejan mucho eso. Yo siento que de nacimiento no son introvertidos, más bien es algo que adoptan o como un escudo, como una defensa para que no se les pregunte. Entonces pues...” (EDE).

A ellos, ¿les gusta ser reconocidos como indígenas en la escuela?

“No, al contrario quieren pasar como si fueran cualquier persona, sí, inclusive hasta a veces se sienten así como que este..., no sé, exhibidos o no sienten como aceptación hacia lo que es su cultura y menos que les digan que físicamente se parecen a la cultura fulana de tal ¿no?. Entonces, no sienten así como que esa situación de no quererse ni ellos mismos reconocer” (EDE).

¿Crees que sea por qué no quieren ser discriminados?

“Sí, yo creo que porque buscan precisamente ser homogéneos ¿no? en que pasen desapercibidos, en que nadie sepa que tienen un origen indígena, sí. Entonces, siento que ellos más que la sociedad, siento que ellos mismos son los que se auto-discriminan” (EDE).

Estas disposiciones pueden percibirse como estrategias de protección ante su lengua como identidad, pues no permitirían que fuera ofendida, ya que es un componente que les significa como emblema de su comunidad purépecha y no están dispuestos a exponerse a comentarios ofensivos, por lo que su lengua es valiosa y debe ser respetada al igual que ellos. Por tanto, para ellos puede ser irrelevante que su lengua pueda ser difundida en los contextos escolares, no porque deje de ser importante, si no por las formas en que puede percibirse por los “citadinos”, siendo mejor quedar en la indiferencia a sabiendas que para ellos forma parte de sus ser.

La evitación en el uso de la lengua en los espacios escolares citadinos puede ser resultado de un estigma que se ha internalizado desde experiencias previas de discriminación en estos contextos.

Desde estas aportaciones, las prácticas de discriminación que en algún momento llegaron a vivenciar algunos alumnos por hablar su lengua materna purépecha en

los contextos escolares, no resultan determinantes para decidir abandonar sus estudios.

5.3.4.3 Los procesos de reconocimiento, valoración y ocultación de la lengua materna en los ámbitos escolares.

Desde esta arista, se visibiliza en la historia escolar de algunos adolescentes el recuerdo de la prohibición del uso de su lengua materna en los espacios escolares en primaria, por una docente. Tal como se recupera de las siguientes entrevistas:

“Hubo una vez que no, que no nos permitieron, según que nosotros íbamos a empezar a insultar en nuestra lengua, así que por esa razón según con ella no podíamos hablar, solo el español”. “Si ella nos dijo que no podíamos hablar la lengua cuando estuviéramos con ella” (AP3).

¿Les ha tocado maestros que los hayan mirado raro?

“No, nada más que allá en la Canadá (primaria) no nos dejaba hablar así en nuestro idioma” (HAP2).

¿Quién no los dejaba?

“Las maestras”. “Que porque los niños se ofendían de aquí, porque no sabían lo que nosotros decíamos, por eso no querían que habláramos, a veces se nos olvidaba y hablábamos así y nos regañaba porque hablábamos así y los niños de aquí se ofenden” (HAP2).

¿Quién les dijo eso?

“Los maestros, no nos decían nada pero ya luego empezó a decir así”. Que ya no, que porque se ofendían, que no sabían que era lo que decíamos nosotros” (HAP2).

¿Los niños les dijeron a sus mamás y las mamás hablarían con los maestros?

“No, no nos dijeron eso, pero na´ mas bien la maestra nos comento que ya no habláramos así en la escuela” (HAP2).

¿Les dijo a los niños?

“A nosotros, que ya no podíamos hablar, que se ofendían” (HAP2).

Y ustedes, ¿qué dijeron?

“Pues nada, más no hablar, pero como entramos muchos ahí en la Canadá, yo, mi hermana también entro, mi hermana mayor entro ahí en la Canadá, y todos los que están en Apatlaco entraron en Canadá, éramos muchos, ora ya no” (HAP2).

¿A todos les dijeron que no podían hablar?

“Si, a todos y como nos juntábamos así, como somos del mismo pueblo, ya nos conocíamos, nos juntábamos así, luego se quejaban de porque hablábamos así, bueno los niños decía que se molestaban, que no sabían que decíamos nosotros, a lo mejor nosotros les estábamos diciendo groserías, por eso ya no quisieron” (HAP2).

¿Ya desde ahí no lo hablaron?

“No, Hablábamos” (HAP2).

¿Así entre ustedes nada más que no los escucharan?

“Si, si estuvieran ellos ya no” (HAP2).

¿Les daban permiso de hablar su lengua ahí (primaria)?

“Si, nunca nos dijeron algo sobre eso”. “Una vez nada más, este, me lo prohibieron, una maestra de ahí de la escuela” (AD3).

¿Era tu maestra?

“Aja” (AD3).

¿Qué les dijo?

“Que no podía hablarlo, que porque era como un insulto para ellos, que pensaban que hablábamos mal de ellos y así, pero era una maestra muy diferente” (AD3).

¿Cómo?

“Muy especial, muy no sé, nunca me agrado, jejejejeje” (AD3).

Entonces, ¿les prohibió?

“Pero, si, pero para ese entonces yo ya dominaba el español” (AD3).

Bueno, aunque tú dominaras el español, tú tienes derecho de hablar tu lengua

“Si, no tiene derecho de prohibirme nada” (AD3).

Esa parte, ¿se la dijiste a tus papás?

“Nunca, ni a ningún maestro ni a nadie” (AD3).

¿Ni a la directora o al director?

“No sé, quizás no le di tanta importancia, porque no era muy necesario hablar ahí, porque de hecho ni siquiera lo hablaba, aunque ella me dijo que no lo hiciera” (AD3).

De hecho ella no te escucho hablar o ¿sí?

“Sí” (AD3).

Y como te escuchó, ¿ya te prohibió?

“Aja” (AD3).

¿Cuántos años tuviste esa maestra?

“Uno” (AD3).

Sin embargo, esta ideología de mirar el uso de la lengua materna como “ofensa” parte de una posición individual de desconocimiento, ignorancia y violencia simbólica, que no se comparte por todo el colegiado. De tal forma, existen otras posibilidades, otras prácticas que alientan la promoción y reconocimiento de la lengua. Son los adolescentes que manifiestan ser reconocidos por sus docentes y algunos compañeros de grupo, como hablantes de una lengua indígena, manifestando inquietudes de saber sobre su lengua, preguntando cómo se pronuncia tal o cual cosa.

Tus amigos de primero, ¿sabían que tú hablabas purépecha?

“Sí” (AP2).

¿Qué te decían?

“Nada, que les enseñara” (AP2).

Aja, y tú ¿qué decías?

“Decía que me daba pena” (AP2).

La maestra, ¿sabía que tú hablabas el purépecha?

“Sí” (AP2).

Y, ¿qué decía?

“Que le enseñara” (AP2).

Y tú ¿qué le enseñabas?

“Pues a hablar, hablar mi lengua” (AP2).

¿Palabras?

“Aja” (AP2).

“Una vez me dijo (la maestra) que le escribiera unas palabras”. “Me escribió los nombres y yo se los respondí de tarea” (AP2).

¿Te dejó una tarea de tu lengua?

“De los nombres de los animales” (AP2).

“Si decía que la hablaba, pero pues me decían como se dice eso, a veces les decía y a veces no” (AP1).

“Ella (maestra) si me preguntaba de cómo se decían cosas en mi idioma y así, me ponía hacer trabajos en mi idioma a veces” (AP1).

“Sí, me preguntaban de los colores, a veces que no les podía responder, me decían como se dice esto, había compañeros que pensaban que hablaba inglés”.

“Bueno, yo no sabía ni como era, si era lengua o idioma, me decían tú hablas inglés, luego me quedaba así, decía que sí, hubo un buen tiempo creyendo eso, pero después se enteraron que no era cierto, que era diferente al inglés, que hablaba la lengua” (AD1).

Es así como en determinados grados escolares se realizan actividades encaminadas a promover el uso de su lengua, como lo manifiestan en sus relatos:

Cuéntame una experiencia que haya sido muy importante para ti, que haya sido agradable y que haya sido buena en la primaria, que te haya sucedido.

“Muy bien, cuando hicimos con la maestra de UDEEI un cartel el día de los muertos y juntaron todos los que sabían hablar el idioma y pues dijimos como se decía así y les escribimos” (AD2).

¿Expusiste ese día?

“Si todos los de aquí y también que hablaban en otras lenguas” (AD2).

Para ti, ¿eso fue importante, te gusto?

“Sí” (AD2).

¿Cómo viste los otros niños, lo respetaron?

“Sí” (AD2).

En la escuela, ¿hicieron alguna actividad sobre tu cultura, sobre los purépechas, sobre tu lengua?

“Si el día de muertos” (AP2).

¿Qué hicieron?

“Es que como había mucha gente que hablaba idiomas, cada quien nos toco nuestro trabajo, como se llamaba el pan de muerto, y todo eso”. “De mi lengua” (AP2).

En tu primaria, ¿hicieron alguna actividad sobre tu lengua, sobre tus costumbres, tus tradiciones?

“Sí” (AD4).

¿Qué hicieron?

“Un poema” (AD4).

¿Qué te pareció la actividad?

“Bien” (AD4).

¿Cómo te sentiste al participar de esa actividad?

“Un poco nervioso” (AD4).

¿Por qué?

“Porque nunca había hablado mi idioma en la escuela, por eso” (AD4).

¿Era la primera vez que hablabas tu lengua delante de muchos compañeros?

“Aja” (AD4).

¿Crees que la mayoría respeto la actividad?

“Yo creo que sí” (AD4).

En la primaria, ¿hicieron alguna actividad sobre las culturas, las lenguas, las tradiciones?

“Una vez le ayude a un maestro en un proyecto” (AD3).

¿Qué te pareció?

“Fue una buena experiencia” (AD3).

¿Habían hablado la lengua de esa forma?

“En el salón no” (AD3).

Y, ¿cómo te sentiste con esa experiencia?

“Pues me gusto, más que nada también porque todos mis compañeros participaron y me gusto, fue como compartir algo de mí, dejar algo en esa escuela” (AD3).

Ustedes, ¿cómo se sintieron, tú cómo te sentiste?

“Pues, fue más que nada la experiencia, también el poder compartir con mis compañeros algo de mí”. “Si, llegue a enseñarles palabras y así, para que ellos lo anotaran en sus cuadernos, jejejeje”. “Anteriormente, este, habíamos cantado una canción en purépecha”. “Es que una vez nos pusimos a platicar sobre, sobre lo nuestro y la maestra nos preguntaba cosas y así, y una vez estuvimos comentando sobre la música regional y así” (AD3).

Ahora bien, en secundaria el uso de la lengua se oculta por lo general, se identifica relatos donde se refiere no necesario el uso de su lengua materna en los contextos escolares, porque ellos son minoría, restando importancia de promover su lengua para su reconocimiento por los no indígenas.

“En la escuela si me piden que haga una presentación pues si lo hago, pero necesidad no existe como tal de estarlo ocupando” (AP3).

La lengua, ¿es necesario que este la lengua en la escuela?

“No” (AD3).

¿Por qué?

“Pues, yo pienso que....., porque es, trata de solamente de aquella persona que habla la lengua, entonces no es algo como que sea de.....” (AD3).

¿Sería porque son muy pocos?

“Exactamente, y yo pienso que la mayoría no está nada interesado en aprender esas cosas” (AD3).

¿Los maestros?

“No, tratándose de los alumnos y algunos maestros” (AD3).

¿Los maestros están interesados?

“Mmmmmmm” (AD3).

Crees que si se hicieran como talleres culturales o hablar sobre otras lenguas no solamente de la tuya, proponer que conozcan los demás otras lenguas, otras culturas, otras tradiciones, otras formas de vida, ¿tú crees que eso sería algo que permitiera a los demás compañeros ser más sensibles a cualquiera que pertenezca a una comunidad diferente?

“Pues yo pienso que sí, ya este viendo lo que es la diferencia de estilo de vida y todo eso” (AD3).

Pero, ¿a ustedes les gustaría o se sentirían incómodos?

“Pues para mí sería incomodo no sé porque, tal vez, bueno depende sí, porque hay cierta motivación cuando muestra verdadero interés por aprender y así, pero luego hay cuando unos te ignoran o no le dan cierta importancia” (AD3).

El hecho de ser reconocidos por sus pares y docentes como población perteneciente a una comunidad indígena no implica que estos adolescentes necesiten un reconocimiento de los “otros” sobre su lengua materna, por lo que ocasiones se niegan o les incomoda que se les cuestione.

Pero, ¿tú la hablabas?

“No” (AP2).

¿Por qué?

“Porque me daba pena” (AP2).

¿Te dejaban hablar la lengua?

“Pues sí, pero yo no quería me daba pena” (AP1).

Él (AP3), ¿sabía hablar su lengua?

“Sí” (EDF).

¿La llevo hablar en el salón?

“No, no, pero yo si le decía, oye enséñame yo quiero aprender, a mí me gusta mucho los dialectos y a mí me gustaría aprender tu lengua. Algunas veces si me dijo algunas palabras pero como que él venía con... o sea, no se siente orgulloso de su lengua, ellos yo creo que traen esa situación de que pueden causar la burla de las personas de que existen esas etnias, por eso es que él se reprimía” (EDF).

Pero, ¿tú llegaste a escucharlos hablar con otros chicos de su comunidad su lengua aquí en la escuela?

“No, aquí en la escuela no, que hablaran no” (EDF).

Entonces, ¿no hablaban aquí su lengua, ni entre ellos?

“No, aquí en la escuela aunque llegan a juntarse los familiares hablan en español y cuando llegan a venir sus papás y sus papás les hablan en su lengua materna, ellos les contestan en español, sí, aquí en la escuela no, no quieren ellos ser observados y menos escuchados que tienen una lengua indígena” (EDE).

Al respecto, la mayoría de los adolescentes entrevistados coincide en que no necesitan usar su lengua materna en la escuela, no necesita ser reproducida en estos espacios, ni que los “no indígenas” la reconozcan o intenten reproducirla. Solo en caso de ser necesario y con relación a alguna actividad escolar es como existe una posibilidad de compartir su lengua.

Los adolescentes entrevistados evaden el hecho de hablar una lengua indígena en su centro escolar, pues adoptan comportamientos transitorios, regulados, que uniforman de acuerdo a la regla para la integración de una imagen original de estudiante (Bourdieu y Passeron, 2008).

¿En la escuela les dejan hablar la lengua?

“Sí” (AD4).

Pero, ¿la hablas?

“No” (AD4).

Como lo refieren Bourdieu y Passeron (1995) en estos espacios de aculturación se consigue que los “otros” reconozcan el saber legítimo. En este ámbito, el

aprendizaje del español está condicionado por una necesidad. Estas formas de proceder mantienen una violencia simbólica encubierta que impone la necesidad del uso del castellano, esta contraposición de dominio comunicativo en el contexto escolar es el reflejo de las relaciones asimétricas de dominación (Bourdieu, 2011b).

El uso del purépecha en los contextos escolares pierde valor en el sentido de que el castellano como lengua oficial gobierna los espacios comunicativos. Al concebirse el uso de la lengua como práctica cultural, se aprecia que el hecho de evitar trasladar el purépecha al campo escolar genera cierta deshabitación al restringir su uso de quien la porta en estos espacios. En los contextos escolares ciudadanos las condiciones resultan inapropiadas para la reproducción de la lengua materna purépecha, pues la lengua legítima resulta ser el “español”.

Así, en el campo escolar ciudadano, específico del centro educativo donde asisten estos adolescentes existe un reducido o nulo espacio para el consumo y reproducción de lenguas nativas, supeditadas, es decir se limita su uso al posicionar al castellano como prioritario para su reproducción (Bartolomé, 2014).

¿Has visto que algún maestro que se muestre interesado de que a ustedes se les enseñe más sobre su lengua, cultura y tradiciones?

“No, ahí (secundaria) no he visto a ninguno” (AP1).

¿Tus amigos que piensan de eso?

“Nada, pues ya a esos como que no les importa” (AP1).

De hecho, el uso de la lengua del español como único medio de comunicación mantiene una forma de violencia simbólica en el sistema escolar que pasa desapercibida por estos adolescentes. El uso de otras lenguas queda desvalorizada como forma cultural que conduce a sus portadores a ocultarla, evitando su reproducción (Bourdieu y Passeron, 1995).

“O sea, yo considero que si debe de haber una escuela en donde se siga dando clases en su lengua, que no se pierda eso pues, porque ellos se ven violentados al

que, bueno desde mi punto de vista se sienten violentados porque tienen ellos que adaptarse a nosotros, de hecho para hablar pues no son tan buenos para expresarse” (EDF).

En el contexto escolar se impone la lengua de la cultura dominante, reproduciendo una estructura pre-establecida, patrones organizativos validados de manera jerárquica, se tiende a manifestar una discriminación estructural de manera sublime que pasa desapercibida, son prácticas normalizadas. Configurando la apropiación del español como legítima de aprender, aunque se confronten las culturas, se termina adoptando la imposición dada como reflejo de una arbitrariedad cultural de códigos lingüísticos. Históricamente, ello ha sido una práctica que sigue perpetuándose para mantenerse y subsistir en éstos espacios, pero que terminan adquiriendo de manera afable.

Al no llevar la lengua materna a la escuela deja de existir para los “no indígenas”, “los ciudadanos”, situación que emerge de la aculturación. Así, se posiciona el “castellano” como lengua dominante, replicando sistemas homogéneos que consolidan la imposición de una cultura dominante, utilizando de nuevo al sistema educativo como el medio idóneo para la perpetuación de sus prácticas.

La lengua materna en el campo escolar se coloca “fuera de juego” ocupa un espacio en la “banca”, esperando una oportunidad para hacerse visible, pero es un hecho que no será posible. Lo que puntualiza un valor menor a los elementos propios de las culturas minoritarias (Bourdieu, 2011b).

La otra vez, de estos niños indígenas, en especial de estos niños que pertenecen a esta comunidad purépecha, ¿tú crees que requieran una educación diferenciada, que se incorpore algo diferente a lo que ya está en la curricula de los contenidos o que se modifique algo?, digamos, para fortalecer la educación de ellos.

“Lo ideal sería que sí, pero viendo la realidad esta es una escuela que generaliza y no, no da la atención especializada a cada alumno” (EDP).

Sabemos que todos los niños son tan diferentes aunque no pertenezcan a una comunidad indígena. En las noticias, últimamente se está diciendo que los niños que pertenecen a comunidades indígenas van a recibir educación con pertinencia cultural y hablan mucho sobre una educación bilingüe donde se les enseñe también a partir de su lengua.

“Pero, a la mejor en su región, pero aquí no creo que se dé”. “No, yo creo que el ser bilingüe sería en su región, ahí sí podría ser que el maestro sea bilingüe, porque le tiene que enseñar el español pero en su dialecto, incluírselo ahí el español, pero aquí no (EDP).

¿Sería complicado?

“No, no funcionaria”. “No se da, no se podría dar, yo digo que no”. “No, no, no creo que se dé. En primera, porque hay niños con enfermedades y se tratan exactamente igual. No, el hecho de que sea indígena el alumno no quiere decir que por eso se le va a tratar diferente”. “Pero, no es por el hecho de que sea indígena, no, si se van por ahí yo siento que... diciendo, hay pobrecito es indígena y necesita más apoyo, necesita más este... en todos los aspectos, siento que no, porque se ha dado el caso de que son niños estudiosos, son pocos los niños, pero son más fuertes sus raíces, son más fuertes sus costumbres que el cumplir con un horario y con el venir a la escuela. Yo siento que no, no es darles más apoyo o menos, sino que ya es cuestión del alumno si quiere aprender o no” (EDP).

Ahorita se habla de que la política educativa dirigida hacia población indígena que deberían de ofertarle su educación bilingüe, en su lengua materna y en el español, el castellano, esto se hace más en las comunidades rurales y en las comunidades indígenas, pero aquí con los procesos de migración que se han..., bueno en los últimos años ha habido muchísimos migrantes de comunidades indígenas y de comunidades de otros estados que han venido a la ciudad, ¿tú crees que en algún momento pueda ser algo viable o algo real que se cumpla esa política de decir que

los niños que nacieron con su lengua materna reciban la educación en su lengua materna aquí en la ciudad?

“No, yo considero que si se debe de, este, hacer que la lengua no desaparezca porque pues algo que nos identifica, sí, pero considero que de acuerdo que a la actualidad, a las situaciones que se viven, a como está la vida considero que las personas que tienen una lengua indígena deben de recibir una educación en la lengua español, porque el número de hablantes de una lengua español supera por mucho a las lenguas indígenas y esto hace también que ellos tengan un rezago educativo y a su vez también que ignoren muchas cosas ¿no?, como por ejemplo cuando son involucrados en algunos delitos, a veces ellos no saben ni el por qué se les está llevando a una cárcel, qué tipo de condena se les está dando, porque no se les aplica esa lengua materna y ellos carecen del conocimiento de la lengua del español y a veces ellos aceptan cosas que ni siquiera entienden, están muchas cárceles llenas de gente que está cumpliendo codenas que estas personas son de origen indígena y que ni siquiera saben el por qué están ahí adentro y como pasan mucho tiempo dentro de las cárceles, pues ahora ellos ya se dan el tiempo de aprender esa lengua español, sí. Entonces al tener mucho tiempo dentro de las cárceles pues ahora empiezan a tener más convivencia con las personas que están ahí, empiezan a conocer el español, ahí les explican el por qué y muchos llegan a la conclusión que han recibido condenas que no son adecuadas, que los han involucrado en cosas que ellos ni sabían, que dijeron a algo que sí, pero sin saber en realidad el contenido de lo que estaban ellos pues haciendo y esa limitante considero que no, no está bien. Entonces, considero que aunque estén en sus comunidades deben de ser educados y deben de ser instruidos en la lengua español, pero también seguir practicando su lengua indígena” (EDE).

No obstante, aunque los adolescentes a partir de sus propias experiencias y percepciones en la secundaria donde ellos estudian o estudiaron en relación a la no importancia de promover el reconocimiento de su lengua materna u otras lenguas indígenas, existe una contraparte, donde algunos docentes entrevistados

refieren que efectivamente la apropiación del español no puede ser relegada, ya que es un medio indispensable, pero también otorgan importancia a la lengua indígena, como se presenta en los siguientes extractos:

La lengua de ellos, ¿debería de estar en la escuela o no?

“Sí” (EDE).

¿Por qué?

“Porque no solamente el inglés es una lengua importante sino que también el que nosotros sepamos las lenguas indígenas y que sobre todo que las supiéramos entender y hablar sería como un enriquecimiento cultural para todos, sería como tener más apertura inclusive para poder tener una comunicación más cercana a todas estas comunidades y que en verdad no existiera la desigualdad, que todos fuéramos iguales ¿no? y también que ellos utilizaran esta la lengua español como una lengua de alternancia y que les permita comunicarse y que les permita a ellos ser más incluyentes sí” (EDE).

Así mismo, el **EDM** manifiesta una necesidad de capacitación sobre el tema, tal como se extrae de su entrevista:

¿Es necesario o importante que la lengua materna de los indígenas esté presente en la escuela?

“Vamos a verlo de dos formas, una que no es necesaria para todos, porque todos no tenemos la misma necesidad, pero a su vez para ellos si es importante, es primordial, entonces sería como decir, tener un club o cierta actividad en la misma escuela con un horario de atención especial hacía ellos, podría darse esa situación, porque todos no requieren la misma necesidad, pero ellos si sería cuestión de adecuar un horario y a manera de club, de reforzamiento, o hasta una como digamos una actividad jalando a todo ese grupo, para no descuidarlo y hacerlo que se arraigue más y en cierto manera hasta después que se haya logrado esa, bueno cimentarlo, que lo compartiera a través de ciertas exposiciones, ciertas muestras, ciertos concursos, que ellos nos ilustraran

también. No todos tenemos la necesidad, pero si en cierta manera por desconocimiento o a lo mejor porque nunca lo hemos visto también es válido que lo pudiéramos aprender, sería también beneficio para los demás, pero no de momento, sino ya después de haber trabajado con ellos como parte inicial, yo lo vería de esa manera” **(EDM)**.

¿Para toda la población?

“Para toda la población, más sin embargo un trato preferencial para los que lo requieren y a los que tenemos ya con esa habilidad, porque si ellos tienen ese lenguaje, tienen esa forma de interpretar y de comunicarse, o sea, difundirlo, arraigarlo más, conocerlo también nosotros para poder integrarlo y compartirlo a los demás, y tener las puertas abiertas, no cerrar puertas, sino en cierta manera dar prioridades con la idea de que está abierto a todos, yo para mí lo vería así” **(EDM)**.

En esta parte, ¿los docentes requieren alguna formación especial, alguna preparación?

“Sí, sí, sí, porque bueno a lo mejor también entre nosotros mismos hay gente que ya lo manejamos, pero muchos tenemos una idea mínima y muchos desconoceríamos, yo en mi caso te digo tengo cierta idea, conozco, checo, y te digo hasta he convivido y he ido por ejemplo a esos lugares y tengo familiares allá, entonces llegas y convives, no llegas a un mundo desconocido, pero también no tienes la capacidad para atenderlos como debe de ser, entonces también requeriríamos un poquito de capacitación nosotros” **(EDM)**.

¿Que alguien especialista en el tema viniera a darles una capacitación?

“Una capacitación, o como de UDEEI vamos a pensar que si tuviéramos un especialista en base a que este personaje viniese a las escuelas y nosotros, o sea, trabajara con ellos y nos integrara para que tú vayas a prendiendo a la par, teoría y práctica sería idóneo, así como ustedes de UDEEI llegan, en dado caso que también viniera gente con esa habilidad, ese conocimiento, esa formación.

Vamos a aprender pero a la vez él también nos está mostrando en la teoría y en la práctica como hacerlo, sería magnífico, yo lo vería así, magnífico, de esa manera J.” (EDM).

Conociendo al colegiado, ¿crees que tenga la apertura para trabajar eso?

“Sí, sí, sí, vamos a pensar no al cien por ciento y algunos si les llamaría la atención, y algunos si se acercan, tienen esa confianza, tienen el trato y tienen a la vez como el interés, o sea, algunos tenemos el interés, otros tenemos la necesidad, que a veces interés y necesidad las conjuntas y vas a lograr propósitos” (EDM).

Entonces, en esta parte de generar esta propuesta tendría que haber un horario alternativo ¿no?

“Un horario alternativo o los mismos clubes, porque no podemos...vamos a pensar...” (EDM).

Como, ¿adaptar un club?

“Adaptar un club” (EDM).

¿Vincular los temas con los conocimientos de las culturas?

“De las culturas, ahí por ejemplo historia, cívica, español, si yo junto esas tres materias y a los maestros, no tanto que yo quiera meterlos ni embarcarlos, o sea porque a lo mejor nos embarcamos todos, pero si ellos nos dan la punta de flecha, fabuloso, porque sería formación son derechos, historia sus tradiciones y de español el lenguaje, combina esas tres materias y hazlas que funcionen y que se integren, logras maravillas” (EDM).

“O, ¿trabajar por proyectos?

“O un proyecto también, pero integrando esas tres”. “Yo lo vería así, sin querer manejas las tres cosas, integras la formación cívica es un derecho, la cuestión histórica, estamos manejando sus raíces, sus tradiciones y me adentro a algo que

yo no conozco, entonces si yo estoy hablando de historia pues voy a checar historia de esto, que la desconocemos. Entonces, difúndela, dale el valor de que tiene un derecho y tiene la misma situación, todos tenemos la misma necesidad y si lo estas manejando a tú lengua, compartámoslo para que no tanto que yo me la valla aprender porque no la necesito al cien por ciento, pero mínimo no tanto que este con carencia de esto o que este en la oscuridad, sino tener un poco de iluminación o que empiece a prenderse la vela o la chispita para logra un mejor fuego ¿no?” (EDM).

Aja. El interés a conocer cosas diferentes

“Sí, sí, es que es también una formación integral que es lo que nos están pidiendo, entonces únicamente lo que yo requiero o lo que el medio y la comunidad necesita y si yo estoy en ese medio en esa comunidad pues en cierta manera no tanto que me centro en lo mío y lo demás desconozco porque también puedo participar y también es válido porque estas en una comunidad, ya estás en ese medio, en ese medio, en ese ámbito” (EDM).

A partir de este último apartado, se aprecia que existe un ambiente de contrastes, donde por un lado ante la identificación de una lengua materna en éstos adolescentes distinta al español, se recupera una necesidad de fortalecerla, donde se alude sobre su importancia para este centro escolar de nivel de secundaria, sin embargo la postura radical persiste en cuanto a la apropiación del español como el medio único y de mayor validez para un desarrollo en todos los sentidos, aunque en este trabajo de investigación no se plantea conocer a profundidad sobre esta temática, sería un tema de abordaje el impacto que pudiera ejercer la implementación del enfoque intercultural dentro de las prácticas educativas en esta secundaria a nivel escolar.

Ahora bien, a partir de los relatos se percibe que un reconocimiento implícito o explícito del contexto escolar donde estudian y estudiaron éstos adolescentes respecto al uso de una lengua indígena, no contribuye o desalienta su trayecto

escolar, es decir, no resulta un factor que determine la permanencia o la deserción escolar, al menos de éstos chicos entrevistados.

Finalmente, con base a las tres aristas en que se puntualiza el lenguaje en los contextos escolares de éstos alumnos, siguiendo una trayectoria escolar, se percibe que a pesar de que existe en algunos casos la presencia de discriminación en determinados momentos, ciertos retos en la comprensión del español por el manejo de una segunda lengua, principalmente en etapas tempranas de escolarización, así como una falta en el fortalecimiento de la lengua materna y su uso en la secundaria, éstos chicos y chicas logran superar estas barreras de tal manera que en sus relatos su presencia o ausencia no resulta un factor que haya determinado su deserción escolar, o determine su permanencia.

5.4 Eje temático: la familia

Dando continuidad a los ejes temáticos establecidos basados en las interrogantes enmarcadas en este trabajo de investigación, se plantea la necesidad de indagar cómo la familia de estos adolescentes puede estar influyendo en sus procesos de permanencia y/o deserción escolar. De tal forma, se puntualiza sobre cuatro categorías, estas son: Nivel de estudios de la familia (padres y hermanos); Valoración de los estudios por parte de la familia; Apoyo que la familia otorga desde el aspecto económico; y Apoyo que la familia otorga en las actividades escolares.

5.4.1 Nivel de estudios familia

Al indagar sobre el nivel de estudios de la familia se identifica una particularidad respecto a sus trayectos escolares, evidenciando que la mayoría abandonó los estudios cuando estaban cursando el segundo grado de la secundaria y en algunos casos la primaria, entre los factores principales que alentaron la determinación fueron: la economía y establecer una vida en pareja a edades tempranas. Tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1. Nivel de estudios padres de adolescentes

Situación del alumno	Nombre del adolescente	Padre de familia	Nivel escolar alcanzado
Permanece	AP3	MAP3	Primaria incompleta
		PAP3	Primaria incompleta
Permanece	AP1	MAP1	Secundaria incompleta
		PAP1	Primaria incompleta
Permanece	AP2	MAP2	Sin dato
		PAP2	Sin dato
Permanece	AP5	MAP4	Primaria Incompleta
		PAP4	Primaria incompleta
Desertor	AD3	MAD3	Sin estudios
		PAD3	Estudios para maestro comunitario
Desertor	AD4	MAD4	Primaria incompleta
		PAD4	Primaria incompleta
Desertor	AD1	MAD1	Primaria incompleta
		PAD1	Secundaria incompleta
Desertor	AD2	MAD2	Secundaria incompleta
		PAD2	Secundaria incompleta
Desertor	AD6	MAD6	Secundaria incompleta
		PAD6	Secundaria incompleta
Desertor	AD5	MAD5	Segundo de secundaria
		PAD5	Quinto de primaria

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los hermanos mayores de éstos adolescentes, se mantiene una constante de continuar bajo una disposición de abandonar los estudios en el nivel de secundaria, aunque existen algunos que lograron obtener certificado de secundaria es la minoría e incluso solo dos han logrado adentrarse al mundo del nivel medio superior, pero solo uno permanece. Tal como se muestra en los siguientes datos obtenidos:

Tabla 1. Nivel de estudios hermanos de adolescentes

Situación del alumno	Nombre del adolescente	Nivel escolar alcanzado	Sexo
Permanece	AP3	AP3 es el mayor Segundo año de nivel medio superior	Hombre
Permanece	AP1	Segundo año de nivel medio superior	Hombre
Permanece	AP2	Primaria completa	Mujer
Permanece	AP5	Secundaria incompleta	Hombre

Desertor	AD3	Secundaria incompleta	Hombre y mujer
Desertor	AD4	Segundo año de nivel medio superior	Hombre
Desertor	AD1	Secundaria sin Certificado	Hombre
Desertor	AD2	Segundo año de secundaria	Mujer
Desertor	AD6	AD6 es la mayor Segundo año de secundaria	Mujer
Desertor	AD5	Segundo año de nivel medio superior	Hombre

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de los adolescentes que desertaron, el nivel escolar que obtuvieron sus padres o hermanos tiende a asimilarse. Los puntos de referencia pueden inducir a limitar las posibilidades de expectativas, el sentido común que naturaliza la deserción puede partir de las prácticas que su familia ha establecido hacia la escuela, prácticas que priorizan el oficio de “ser carpintero”.

Estar escolarizado resulta para las familias una condición que no se logra vincular con otras posibilidades de vida, pues se enaltece lo culturalmente establecido desde un habitus, lo cual puede conducir a la perpetuación de semejantes condiciones de vida, salir de ese habitus y dejar a un lado el capital cultural que se ha incorporado resulta abandonar parte de su identidad.

La opción de abandonar la escuela es el común denominador que permea su habitus familiar, no existe una necesidad como tal para concluir trayectorias escolares a mayor nivel educativo, pues las relaciones vivenciadas por sus familias les hacen pensar que pueden reproducir las formas de vida establecidas, que hasta el momento han resultado viables, útiles y por tanto, validas. Entonces, su reproducción remite a un progreso visto desde su campo purépecha, resultando poco o nula la necesidad de obtener trayectos escolares más largos, como podría ser de nivel medio superior o superior.

Repensar en un camino ajeno, que no ha sido transitado por la mayoría de los integrantes de estas familias, puede condicionar la toma de decisión de no dar continuidad a sus estudios. Esta forma de proceder surge de un habitus aunque se

perciba una valoración de los estudios al menos en los discursos, en la práctica se observa otra disposición, quizá sea una respuesta inconsciente o subjetiva que se ha internalizado, naturalizado.

Con base a los datos presentados en las tablas se percibe que éstos chicos que desertaron de alguna forma dan continuidad a las prácticas establecidas por su familia. Respecto a los que aún continúan se puede pensar que existen ciertos factores ajenos a su entorno familiar y cultural que dan la posibilidad de postergar la deserción, inclusive de continuar con trayectos formativos de mayor nivel (medio superior) como en los casos de **AP3** y **AP5**.

Sin embargo, en la mayoría de las familias el nivel de estudios de primaria es lo único que consideran como “necesario” ya que éstos les dan los elementos para sobrevivir en la ciudad, por tanto, es donde se percibe una mayor anuencia de inversión escolar. Si los padres posicionan al nivel de primaria como culminación de los estudios escolares, uno o dos años más en el nivel de secundaria puede ser un plus para la formación de sus hijos, considerando que se cuenta con los elementos básicos y suficientes para “defenderse”. De esta manera, los desertores han desvalorado la adquisición de un capital cultural institucionalizado, pues los marcos de referencia posibles se sitúan y condicionan a partir de las experiencias familiares a pesar de haber estado en contacto con otras posibilidades alentadas en los contextos escolares.

Finalmente, a partir del análisis en torno a esta categoría se puede percibir que el nivel de estudios de la familia puede estar influyendo en la determinación del abandono escolar, no así en la permanencia, al menos en éstos adolescentes.

5.4.2 Valoración de los estudios por parte de la familia

Un aspecto sobre el cual varios investigadores analizan el fenómeno escolar de deserción y/o permanencia en población indígena y no indígena, ha sido el contexto familiar. En las investigaciones que se revisaron para este trabajo

específico de investigación, se retoma el papel que juegan al establecer determinadas valoraciones enraizadas desde sus prácticas socioculturales. Así, se aborda la búsqueda de indicadores que reafirmen lo expuesto en otros estudios o por el contrario quede expuesto un inexistente vínculo entre la decisión de abandonar o permanecer en la escuela y su entorno familiar.

A partir de las entrevistas, se reconoce la construcción que se establece en la configuración sobre la valía respecto a los procesos escolares de secundaria, en la cual el capital cultural hace eco, resonando fuerte, muy fuerte, en la reproducción de prácticas. Por tanto, las inversiones albergadas desde un capital cultural indígena y depositadas en un campo ajeno, desconocido, tienden a diluirse en la medida en que avanzan en sus trayectos formativos.

Las estrategias escolares que ponen en juego la mayoría de las familias de los adolescentes mantienen un orden basado en sus estrategias de reproducción social, lo cual implica una búsqueda por mejorar las condiciones de vida a partir de la introducción de los conocimientos escolares dirigidos a la práctica laboral. El emblema cultural del trabajo “ser carpintero” es donde se activa la inversión para otorgar un significado y valorar los estudios.

Así, las familias entrevistadas otorgan valor a los procesos escolares en la medida en que los conocimientos adquiridos son de utilidad y pueden ser aplicados en su oficio, lo que implica la conservación de una vida comunal al perpetuar la práctica de ser carpintero, pese a que en sus relatos se introduce la necesidad de superación, de obtener una mejor condición laboral.

¿Por qué te mandan a la escuela tus papás?

“Para estudiar y a lo mejor hacer otra, dedicarme a otra cosa, donde saque más provecho y así” (AP1).

Para tus papás, ¿era importante que estudiaras?

“Si, por cierto me dijeron que no querían que yo estuviera aquí también trabajando así como ellos, más bien decían que..., yo estoy pintando o algo así, me pongo en el sol y ya la espalda la tengo toda quemada” (AD1).

A tus papás les gustaría que tú tuvieras este [...]

“Que no me ensuciara tanto más bien, hay veces que ando con pintura en la mano, es lo que me dijo una vez mi papá, que yo estuviera sentado como todos los que estudian, en un escritorio sentado o algo así, nada más explicando cómo los maestros” (AD1).

Pero a tus papás, ¿les gustaría que estudiaras algo?

“Si, a penas le dije a mi mamá si podía volver a inscribirme a una abierta, se me quedo viendo, yo creo que dijo que no o algo así” (AD1).

La expectativa central subjetiva y concretada en la práctica, es mantener el oficio, resultado de una herencia que estructura sus formas de vida. De tal forma, el capital cultural institucionalizado que reserva los títulos y credenciales, se posiciona con un valor menor, fragmentado desde su sistema cultural indígena. Simbólica y objetivamente su oficio como un bien se posiciona como un dispositivo cultural primordial.

Entonces, el habitus resulta una pieza clave al tratar de comprender las percepciones que las familias mantienen respecto a la educación escolarizada, así como de los beneficios que recibe, como lo puntualizan Bourdieu y Passeron (1995) *“el habitus adquirido en la familia está en el principio de la recepción y asimilación del mensaje escolar”* (p.84). Estas valoraciones son centradas a partir del desarrollo en su trabajo familiar, como lo refieren:

A usted, que más le gustaría, ¿qué se dedicara a otra cosa?, ¿qué estudiara o a lo mejor que siguiera el oficio de su papá, o las dos cosas?

“Pues las dos cosas, que así aprende más, como mi hijo el grande”. “Como el este, aquí en el centro lo inscribimos, este, en la computación y le sirvió, porque el este, los muebles los enseña por tablet, por Internet y de ahí baja muebles y de ahí dice que vende más”. “Cuando vienen a preguntar muebles, o un diferente modelo o algo, el los enseña por [...]”. “A veces este, vienen y por Whatsapp le mandan hacer, le encargan”. “Porque algunos si vienen este a, a ver y que

no le gusto y él les enseña ya, y ya de ahí, si vende. Es por eso que le digo a **AP1** tu también debes de aprender todo eso porque para él ya es más fácil a vender". "Él, este, ya sabe más muebles que mi esposo, porque como ya estudio más y casi para hacer muebles es, creo que es más este, que se sabe las matemáticas y así, para sacar las medidas". "Si, ya sabe más, porque aquí vienen a comprar y casi pasa de puesto en puesto y no los entiende como hacer y él sí, porque apenas uno de mis sobrinos que es hermano del **AD1**, un señor estuvo casi dos horas con él y ya después se cambio acá, ya luego también vino pa'ca, y le dijo quiero un muebles así y así, y trajo las medidas anotadas y como quería, era esos que están este, pegados a la pader y para bajarlos, que se vuelvan mesas con sillas y volver otra vez a la pared" (**MAP1**).

Y, ¿él fue el único que le entendió?

"Si, porque él como le digo trae su tablet y ahí viene todo, de cómo hacerlas y las medidas y cómo son y de ahí enseño" (**MAP1**).

Entonces, ¿la escuela si le sirve?

"Si, por eso le digo a **AP1** para que aprendas más, y es por eso que sabe hacer más cosas que mi esposo" (**MAP1**).

Para usted, ¿es importante que ellos vayan a la escuela?

"Si, que vayan a la escuela" (**MAP1**).

¿Por qué?

"Así aprenden más" (**MAP1**).

Para usted, ¿qué es la escuela, o sea, qué significa para usted la escuela?

"Que se enseñen más, saben más cosas" (**MAP1**).

¿Crees que lo que aprenden los niños les sirva, o lo que vienen aprender aquí en la escuela les sirva?

"Si, desde comunicarse, hasta todo, hacer medidas bien, no sé, contar bien, a lo mejor a los padres si se les da...., es un oficio que lo han aprendido de este.... empírico, te enseño a hacerlo y hazlo. A la mejor ya le están empezando a meter diseño, ya están empezando a meterle vida, ya saben las características. Yo veo que si han... si les funciona mucho el que sepan medir bien. A la mejor, los niños

son los que ahora les están enseñando a los papás lo poco que puedan aprender o mucho aquí” (EDP).

Creo que esta parte de que están evolucionando, de que están utilizando nuevas herramientas o incorporando nuevos diseños, tiene que ver con que los hijos han logrado estudiar a lo mejor hasta secundaria o que no hayan terminado, que hayan llevado conocimiento a su oficio y que entonces eso les ha ayudado, a vender más muebles o tener más comunicación con la clientela para ofertar lo que venden

“Yo digo que sí, por qué, porque simplemente en comunicarse, un niño que medio aprende el español y termina, por ejemplo aprendiendo a conjugar un verbo a pronunciar bien determinada palabra o tener más conocimiento de lo que está hablando, es el traductor de los papás. Simplemente, ahí en comunicación, porque es la fecha de que hay niños que no saben este, no saben, los papás de los niños no saben hablar español, a la mejor no les interesa o no sé, y los que son los traductores, a mi me toco ver que [...], este que traducía el niño” (EDP).

En el caso de **AP1** quien continua sus estudios de secundaria, las estrategias de inversión asignadas por su familia en el campo escolar se establecen en la medida en que lo aprendido podrá ser utilizado en su negocio familiar, sobre todo otorgan importancia a los conocimientos para el manejo de la computadora.

Un segundo caso se expresa en la familia de **AP2**, en donde las experiencias que han establecido en la continuidad de los estudios de nivel de secundaria para las mujeres mantiene un margen devenido de roles de género asignados desde un capital incorporado, donde lo posible y útil es acceder a la lectura y escritura, desde sus disposiciones culturales no se necesita el estudio de secundaria, ya que se juntaran a edades tempranas siendo su única responsabilidad la cuestión doméstica y de crianza.

“Si nos estaba apoyando que estudiáramos, pero allá en mi pueblo con que aprenda a leer y escribir es suficiente”. “Es que como allá si estudian algunas muchachas ya van a la secundaria, ya casi terminan la secundaria, y la prepa, ya luego se casan y lo echan a perder el estudio, por eso mejor no”. “Sí todos, la

mayoría, por eso ya no se sigue estudiando, porque así echamos a perder el estudio” (HAP2).

Así, el habitus orienta hasta qué punto se tiene concebido llegar en los procesos escolares, trazando un trayecto formativo (Bourdieu, 2011b). Estas formas de mirar los aportes de un proceso escolar disminuyen sobremanera el proceso de permanencia, aunado a los diversos mecanismos naturalizados conductos de un habitus.

Por otra parte, en el discurso de algunos padres se manifiesta la existencia de un valor hacia el estudio, tal como se recupera de los siguientes extractos de entrevistas:

¿La escuela es útil o no?

“Si es útil, si se necesita, aunque no tenga este pues un estudio pero de todas maneras si sirve, bueno para defenderse, aunque sea aquí, saber de cosas” (PAD2).

“Saber defendernos” (MAD2).

“Si, de cosas que es lo que hay” (PAD2).

Usted, ¿qué piensa de la escuela, cree que sirva?

“Si, si sirve la escuela, si”. “Pues yo creo que sí, porque mira sino sirviera cuanto profesionistas no hubiera, aquí el único error es que los ricos lo pueden todo, el rico siempre puede todo” (PAD1).

Las palabras elocuentes que alberga una expectativa de continuidad y valía escolar queda inhabilitada en la práctica real, las familias de alguna manera se resignan en que los adolescentes tomen la decisión de continuar o no con sus estudios de secundaria, tomando una posición donde se respeta el proceder de éstos chicos, aunque no les agrade.

¿Por qué cree que dejen la escuela?

“Es que porque no les gusta estudiar, una de las cosas es eso, cuando tu quieres obligar a un hijo o bueno ahorita tu no lo tienes pero cuando alguien quiere obligar a alguien hacer cosas que no, no, no quiera, ni porque te estén dando clases las cuarenta y ocho o las cincuenta horas, consecutivamente así seguidas no lo vas a aprender, pero cuando el niño o la niña quiere estudiar lo aprovechan, lo aprovecha, no hace cosas malas” (PAD1).

Entonces, ¿cree que es porque ellos no quieren?

“Sí, es porque ellos no quieren, hay esta lo que te digo” (PAD1).

Será, porque no quieren o porque se les hace difícil la escuela

“No, es porque no quieren”. “Sí, es decisión de ellos de que no quieren estudiar [...] obligarlos pues no es el camino” (PAD1).

¿Cómo le haríamos para convencerlos?, cree que se podría convencer.

“No, no eso no cambiaría para esas personas, es que ya están, hora si como quien dice ellos así nacieron, así torcidos, el árbol que nace torcido jamás se endereza. Cuanta gente por ejemplo, los que no tienen estudian, a veces trabajan los niños que son, que andan vendiendo, algo así que vendan, yo conocí dos o tres personas allá en mi pueblo en Uruapan que vendían en las tardes, ya como a estas horas vendían pan para juntar dinero para sus útiles, son las que aprovecharon. Gente como yo, también no lo aproveche cuando tenía la oportunidad, imaginate si yo hubiera estudiado, un buen médico, bueno, no quise, y a la gente, a los de aquí por ejemplo, de donde sea, pues obligarlos no se puede pegarles, llamarles la atención, yo creo que si hubiera sido un poquito más [...] más [...] más útil, volver a la educación de antaño, darles una cachetada, una nalgada, cuando empiecen a crecer, pero nosotros los papás de ahora les dan a manos llenas y ahí está la perdición, ya sea mujer, ya sea hombre, una educación de antaño yo creo que si le serviría a todos” (PAD1).

“A lo mejor a nosotros si nos gustaría que estudiara pero, ellos no quieren que le vamos a hacer” (MAD6).

“Bueno, de apoyarlo, si lo apoyaríamos hasta donde quisiera pues, pero na’ más dicen no y no quieren” (PAD6).

Ustedes creen, que por estar trabajando, ellos hayan dejado de estudiar

“No pues no, lo del trabajo no tiene nada que ver” (PAD6).

“Porque todos los papás queremos que vayan a la escuela, son ellos los que ya no quieren ir” (MAD6).

“Los llevamos” (PAD6).

Ahora bien, se habla con ellos, se les explica, se les regaña, en ocasiones se les pega, pero finalmente no pueden obligarlos, lo cual es resultado de una reproducción de prácticas que estructuran sus vidas, tal como lo refieren los siguientes relatos:

¿Qué podría hacer la escuela para que ellos sigan estudiando, cree que la escuela pueda hacer algo?

*“Creo que no, porque esos niños que le digo, dicen que [...] el mamá que mero ya no quisieron los niños, aquí el **AD4** ya no quiso, que el papá le pego para que fuera a la escuela, la llevaba, lo obligaba a ir, que lloraba y que no quería entrar, que dijo al papá: prefiero trabajar que ir a la escuela y el hermano el **AP3** si estaba yendo a la prepa y él ya no quiso” (MAP1).*

¿El papá y la mamá lo regañaron para que fuera a la escuela?

“Sí, que le pegaron y ni con eso quiso” (MAP1).

Ya es cuestión de ellos entonces

“Pues sí, de ellos” (MAP1).

Aunque uno como maestro venga y les diga tienen que ir a la escuela o haber te voy a ayudar

“Vinieron muchas veces de la secundaria” (MAP1).

O sea, que la escuela no podría hacer mucho

“No, porque yo vi que si vinieron, venían y se acercaban a mí, yo les mandaba pues donde estaban, pero no, ni así, no quisieron” (MAP1).

“Sí, creo que si los podrían apoyar (la escuela), pero ahora sí, falta que el que se retiro de la escuela, que tenga esa fortaleza de ir a la escuela, de terminar su

estudio, eso es lo que le hace falta a los niños, que tenga esa fuerza de, que digan yo ahorita lo voy a aprovechar para que más adelante yo sea alguien, algún profesionalista, que tengan pues una profesión más bien, pero ellos no lo ven así. Ven que a lo mejor nosotros tenemos la culpa o no sé porque, pues yo veo que todos trabajan en todos lados, hay mecánicos que trabajan que llevan a sus hijos, pero sus hijos a veces prefieren estudiar y ser, estudiar algo más, no de mecánica sino de otra cosa, igual esos niños si no quieren es como te digo a fuerzas” (PAD1).

Cree que ellos digan, ah pues para que estudio si yo aquí a lo mejor mi papá ya me enseñó lo de los muebles y cuando el ya no pueda yo me voy a quedar con esto

“No, pero se les explica, se les explica a ellos, todos, todos, todos nosotros, por ejemplo los papás que están acá, los que estudiaron un poquito más que yo les explican a sus hijos, oye hijo esto es lo que vas a hacer, esto es lo que no me vas a poder hacer después, pero o quieres trabajar diario aquí con nosotros, estar trabajando, levantarnos y trabajar, levantarnos y trabajar de sol a sol, eso es lo que quieres, les da uno la explicación pero ellos no lo entienden, no lo quieren, no lo agarran” (PAD1).

Sería como ir y sentarse con ellos, hablar con ellos para ver si se pueden convencer

“No, pero si te dicen de la boca para afuera, te dicen si y al rato caen en lo mismo pues no, no tiene”. “Las escuelas podrían hacer muy poco, o sea es poco lo que pudieran hacer, porque si hay escuela y si estos canijos ya no quieren, pues les van a estar echando a perder el tiempo nada más a los otros maestros. Es como yo digo, ningún maestro tiene tanta obligación de decirte tienes que estudiar, si el que no quiere estudiar, pues no quiere” (PAD1).

Los padres quedan deshabilitados para convencer a sus hijos que han decidido abandonar sus estudios, como en su experiencia escolar el éxito en este campo les es ajeno, difícilmente pondrán en marcha otras estrategias o inversiones,

quedando solo en un discurso, pero ello no les entristece demasiado, ya que este proceder reafirma y consolida la continuidad de un habitus.

“Es la decisión de cada niño, no de la escuela, porque mira hay mucha gente que les pagan, por ejemplo en las primarias, secundaria, que son, que no son de gobierno, y aún así hay gente que no aprovecha, imagínate los que están en el gobierno son tantito peor, sino te obedecen al papá, imagínate que van a obedecer a otras personas, pues yo creo que si está difícil, difícil que el gobierno ponga todo pues”. “Ora, no queda por parte del gobierno, decir no es que el gobierno, no es que el papá no me dio, no, te ayudaron y no quisiste pues chingale a trabajar” (PAD1).

“A mí me gusta que estudie, pero no se él como sienta, yo le digo a AP5 mira AP5 yo te voy a apoyar hasta donde tú quieras estudiar, si tu quieres estudiar terminando la prepa yo te voy a apoyar, pero si tú no quieres no te puedo obligar” (PAP4).

Estas formas de proceder por parte de los padres puede concebirse como una falta de responsabilidad, el dejar de ejercer presión y depositar en los hijos la decisión en cuanto a continuar o no en la secundaria. Efectivamente, los docentes desconocen estas disposiciones culturales, en cambio, impera la identificación de una disposición situada desde el prejuicio, depositando en las familias etiquetas de conformistas, irresponsables, ignorantes, etc.

“O sea, es que por necesidad y por derecho la educación es básica, es un derecho que todos tenemos, entonces como tal tienen que ejercerlo, capacitarse, madurar, crecer, en dado caso adquirir los conocimientos y después ya tomaran sus propias decisiones y en cierta manera decir, ahora ya tengo la madurez pero aproveche lo que yo tenía, o sea, no desperdiciar, es un derecho al cual no se les puede cerrar las puertas” (EDM).

¿Crees que los padres tengan el conocimiento de que es un derecho y es obligatorio?

“Eso por desgracia hay que difundirlo, ahorita con los cambios en la Constitución, más aparte las modificaciones en la Ley educativa, mucha gente lo desconoce y muchos estamos viviendo en el pasado, de que no se daba eso y de cierta manera hasta vamos a decir, me voy a los años cuarentas de que nada más al varón se le daba esa prioridad y a la mujer la tenía yo en el hogar por desgracia, ya hay pues tenemos oportunidad de género, las mujeres tienen los mismos derechos, entonces por qué no, adecuarse a este mundo y a la actualidad que estamos en este proceso” (EDM).

“Pues retenerlos siento que no, eh, yo creo que aquí la situación más que nada es convencer a los padres de que los jóvenes necesitan una preparación, porque más que nada yo creo que ahí la situación son los papás, los papás que permiten que ellos falten, los papás como que no le dan la importancia a la escuela, he, le dan más importancia a las cuestiones sociales de su comunidad y a la vez también al trabajo ¿no?, como que lo ven ellos así como que eso es lo que se debe de hacer y eso es lo que deben cumplir, sí, cumplir con el trabajo aunque la escuela quede en segundo lugar. Y la escuela lo que hace pues es motivarlos, hacer que ellos pues piensen de una manera diferente haciéndoles ver que pueden ellos también aspirar a otro tipo de trabajos, a otros tipos de situaciones, que pueden ellos mejorar pero desde el ámbito intelectual, no desde el ámbito del trabajo físico, pero siento que a los que hay que cambiarles la mentalidad, la forma de ver la situación más que nada es a los papás. Entonces, lo que se pretende aquí en la escuela es hacer una escuela para padres en donde se toquen estos temas y en donde no solamente a estas comunidades sino a todas las personas, a todos los padres de familia se les explique y se les inculque que la escuela debe de ser la base para que sus hijos puedan llegar a ser, aparte de mejores personas, también personas que tengan una buena preparación, que aspiren a tener buenos trabajos y sobre todo que aspiren a ser más de lo que ya son” (EDE).

Ahora bien, el sentido que construyen los padres de algunos de éstos adolescentes en torno a los estudios está determinado por un capital cultural que

se ha incorporado, por lo que entra en contradicción cuando se pone en juego los mecanismos que se operan en el centro escolar. Finalmente, los chicos son quienes asumen que no es culpa de los padres de familia, que son ellos los que optan por la decisión de abandonar los estudios.

“Así nada más ya no quise ir a la escuela” (AD4).

Tus papás, ¿qué dijeron de eso?

“Me regañaban y me mandaba a fuerza a la escuela, pero nunca [...]. “Me regresaba y les decía que llegue tarde, que no había clases” (AD4).

Nadie te aconsejo por así decirlo

“No, yo decidí” (AD4).

Cuándo decidiste ya no ir a la escuela, dices que tus papás te regañaron, pero ellos finalmente ¿qué dijeron?

“Mmmmmmm [...], que no me arrepienta cuando alguien salga, cuando alguien tenga una carrera de mis hermanos” (AD4).

A tus papás, ¿les hubiera gustado que terminaras la secundaria?

“Creo que sí” (AD4).

Ello no significa que los padres pierdan el control o la autoridad, sino que resultan reglas que corresponden a las dinámicas de un campo cultural.

“Mi papá siempre puso a la escuela como prioridad, yo fui el que le falle, jejejeje” (AD3).

¿Tus papás querían que estudiaras?

“Porque él siempre me dio el apoyo para que estudiara, nunca me prohibió nada, de o no vas a ir a la escuela, o te pones a trabajar, no, nunca me dijo que me pusiera a trabajar” (AD3).

¿Para tu papá era importante que estudiaras?

“Si, yo supongo que sí, porque él era el que me mandaba, él nunca me dijo alguno en específico que quisiera que yo estudiara, él me dijo que con lo que yo me sintiera bien, pero que el punto era que estudiara” (AD3).

Tu papá, ¿qué dijo cuando dejaste de estudiar?

“[...] , pues me dijo que estaba decepcionado, que él pensó que yo iba a seguirle con eso” (AD3).

¿Te regañó?

“Aja, pero me dijo que tampoco podía obligarme a algo que yo no quisiera, porque él decía que yo me dedicara a algo que a mí me gustara, y pues no sé, me gusto hacer muebles” (AD3).

Tú mamá, ¿qué te dijo cuando decidiste ya no estudiar?

“Lo mismo que mi papá, que pensó que yo le iba a seguir y que iba terminar en algo” (AD3).

¿Te pegaron?

“No, nunca me han pegado” (AD3).

En un lado, impera el valor de dar continuidad a las estrategias de reproducción social y cultural, donde se inscribe la necesidad de asistir a las festividades del pueblo, así como dar continuidad al oficio, por otro, lo que compete al esfuerzo académico para la adquisición de credenciales en el contexto escolar. A partir de esta dicotomía que cada contexto enmarca se evidencia repercusiones como lo es la deserción escolar. El procesamiento distante entre la cultura escolar y la cultura emanada de la familia complejiza su reconocimiento para ser adquirida (Bourdieu y Passeron, 1995).

Todo lo que **AP5** está aprendiendo en la escuela le servirá para su vida

“Pus tan siquiera que sepa leer y (traduce mamá), pus que tan siquiera lo acepten en los trabajos, por eso le digo échale ganas aunque sea que tengas tu certificado de secundaria, pa´ que no batalles tanto pa´ conseguir trabajo” (PAP4).

Por tanto, estas disposiciones para la valoración de los procesos escolares de secundaria que emergen de un campo cultural indígena, de un habitus y capital cultural incorporado, deben ser visibilizadas para activar acciones de intervención, de lo contrario quedarán relegadas al fracaso, puesto que los contrastes enmarcados por las diferencias culturales no pueden ser unificados desde los

valores que resalta un habitus. En este sentido, (2011a) expresa: *“para comprender las estrategias colectivas de las familias, es necesario conocer en primer lugar, la estructura y la historia de la realización de fuerzas entre los diferentes agentes y sus estrategias”* (p.49).

El capital cultural incorporado juega un papel fundamental en la percepción de los estudios, donde surge casi la inexistencia de una presión social y familiar por obtener un certificado de secundaria, con este o sin este, sus prácticas laborales enraizadas desde un dispositivo cultural, como es el ser carpintero, inhabilita la necesidad de conformar trayectos escolares ajenos a los que ha logrado la familia.

De acuerdo con Bourdieu (2011b), estas prácticas que se reproducen se encuentran enmarcadas *“por un sistema de preferencias que los lleva a privilegiar, así se comprende lo que no se produce sino porque se está habituado a ello”* (p.103). Entonces, la experiencia familiar respecto al abandono de los estudios genera en la mayoría de estos chicos una disposición para dar continuidad a estos procesos de detención, por tanto al estar inmersos en estas prácticas, se terminan adoptando, replicando y normalizando.

Se desarrollan desde un habitus de origen cultural la determinación de haceres, las formas de proceder ante un campo escolar difícilmente se introducirán para generar una conversión o deshabbitus. En este sentido se hace notar lo planteado por Bourdieu (2011a), *“el sujeto de la mayor parte de las estrategias de reproducción es la familia que actúa como una suerte de sujeto colectivo y no como simple conjunto de individuos”* (p.49).

En la investigación se pone al descubierto que las familias valoran la educación en la medida en que es de utilidad para sus prácticas familiares, en específico sobre su oficio de ser carpintero. La valoración que se otorga a los estudios escolares queda limitada ante las prácticas que conducen sus dinámicas de vida, que son una característica de estos purépechas.

La disposición anterior se vincula al planteamiento de Bourdieu (2011a), *“el volumen y la estructura del capital que ellas tienen para transmitir y la posición de*

cada una de la estructura de distribución de las diferentes formas de capital, rige las estrategias, así se explica que, cada una de las familias contribuya a reproducir el espacio de las disposiciones constitutivas de un orden social, y con ello, a realizar el conatos inscripto en ese orden” (p.49).

En el medio en que habitan y ante las prácticas que realizan estas familias pueden experimentar que la enseñanza se posiciona lejos de sus expectativas e intereses culturales reales, es posible que no respondan a las necesidades propias que han establecido desde su campo cultural purépecha. La cultura académica no corresponde a una realidad próxima, así, queda al descubierto lo citado por Bourdieu y Passeron (2008) *“el grado de adhesión al juego intelectual y a los valores que implica no es jamás independiente del origen social” (p.79-80).*

Finalmente, la disposición para responder a unos mecanismos situados desde un habitus, manifiesta en el campo escolar algunos cambios, como lo referido por **PAP4** *“es que a lo mejor le gusta la escuela pues, porque dice, yo le digo en veces, yo le explico mira échele ganas pa que estudie, porque si no vas a estar como nosotros aquí batallando, dormir en la calle [...], cuando menos tú te vas asegurar, porque ya nosotros ya estamos yendo, los años van, se están yendo ya, va a ver un día en que nos vamos a cansar de trabajar, nos vamos al pueblo”.* Sin embargo esta situación no se presenta en todos los casos, por lo que la mayoría continua replicando el abandono de los estudios de nivel de secundaria. En este sentido, para los alumnos que continúan sus estudios en nivel de secundaria, por ejemplo en el caso de **AP1** es posible que la relación que logran reconocer entre la escuela y los beneficios que puede ofertar para su oficio sea un aliciente que permita la permanencia, pero en el caso de **AP2** el factor de la valoración de los estudios por parte de los padres no resulta un factor determinante para su permanencia; para los alumnos que optaron por abandonar las secundaria **AD1, AD3, AD4, AD5, AD6** y **AD2**, la valoración de los estudios por parte de sus padres se posiciona de manera independiente como un factor débil en la incidencia del fenómeno, sin embargo al unirse con cualquier factor que corresponda al contexto familia o comunal se incrementa el grado de repercusión,

situándolo como un factor con un nivel alto de influencia en la toma de decisión respecto al abandono de sus estudios.

5.4.3 Apoyos ofertados por la familia en los procesos escolares

En la conformación de trayectos educativos, el papel que juega la familia puede ser crucial, siendo la primera instancia formadora, su participación activa en los procesos escolares de sus hijos que implica el acompañamiento en la realización de tareas, la participación en actividades que se generan en las propias escuelas y el establecimiento de comunicación con docentes para conocer el desempeño de sus hijos e hijas, han sido pautas identificadas en varios estudios como detonantes para la deserción o permanencia escolar. Por tanto en esta presente investigación se retoma la postura con la intención de aprobar o refutar con base a los discursos que emiten los adolescentes y sus familias.

Desde esta mirada, se identifica que las familias de éstos chicos y chicas purépechas aportan un mínimo apoyo en las actividades escolares de sus hijos, la mayoría carece de los recursos de conocimiento escolar para brindar la orientación o explicación, tornándose un hacer difícil de contextualizar, el desconocimiento resulta una limitante, tal como lo refieren los siguientes extractos de entrevistas:

Aquí en su casa, ¿le apoyan para hacer tareas, para explicarle, revisarle las libretas, a preguntar en la escuela cómo va?

“Solo en las juntas pregunta mi esposo” (MAP1).

¿Quién le ayudaba a hacer las tareas a **AD6** en la primaria?

“La hacía sola”. “Se sentaba con ella (AD2) y se ponían a hacer las dos la tarea” (MAD6).

Entonces, ¿ustedes no le podían ayudar o no [...]

“Pues casi no, porque pus luego como siempre estamos aquí al pendiente del trabajo” (MAD6 y AD2).

¿Ellas solas?

“Solas, si, se subían allá arriba y se ponían a hacer la tarea” (MAD6 y AD2).

¿Fueron a sus juntas de firma de boletas en primero (de AD6)?

“Si, yo creo que él nada más fue una vez” (MAD6).

¿Una?

“Jejeje, yo nunca había ido, bueno más que nada pues sí, ella es la que atendía a la escuela” (PAD6).

A ustedes, ¿les gustaba ir a la escuela a ver lo de **AD6** o cómo que se sentían incómodos?

“Bueno, yo a la primaria ya todo normal, pero en la secundaria ya nunca quise ir porque me sentía incomoda, porque sentía que todos los alumnos se me quedaba viendo, yo creo por la vestimenta, por eso nunca fui” (MAD6).

¿Quién te ayudaba a hacer las tareas?

“No, en secundaria ya nadie me ayudaba” (AD4).

¿Tu mamá?

“No” (AD4).

¿Tu papá?

“No” (AD4).

¿Tu hermano?

“No, nadie me ayudaba” (AD4).

¿Quién te ayuda en tus tareas?

“Nadie, yo solo” (AP1).

¿Tu hermano o tu mamá?

“No” (AP1).

¿Les pides ayuda?

“No” (AP1).

¿Quién te apoyaba en la escuela?

¿Cómo quien me apoyaba? **(AD1)**.

¿Con tus tareas?

“En la escuela, así que me enseñaran así aquí” (AD1).

Aja

“Nadie, no le digo que casi no hacía tareas” (AD1).

¿Tú familia?

“No creo he, la mayoría todos se la pasaban trabajando, nadie se sentaba así a explicarme o algo así” (AD1).

¿En tu casa solamente te apoyaban con dinero, para lo que tú necesitaras?

“Sí” (AD1).

¿Los papás apoyaban en la organización de las tareas?

“No, no tienen el conocimiento, o sea, al chavo lo mandan pero los papás a la mejor también truncaron, fueron un tiempo a la escuela o en su defecto terminaron pero no aprendieron las cosas y muchos te digo, por desgracia dices bueno si yo como papá no me siento contigo, no estudio y a veces a pues estas viendo esto de inglés, estás viendo esto de historia, estás viendo esto de física, de química pues de qué me hablas ¿no?, de qué me hablas, entonces son cosas que ellos no conocen, entonces no les pueden ayudar, no les pueden ayudar” (EDM).

¿Ellos con lo que puedan tener de sí mismos o de lo que logren llevarse de la escuela es cómo empiezan a resolver, porque no hay el apoyo de los papás?

“No hay apoyo de los papás y que digamos bueno yo como papá, no pues que andas mal en física te voy a llevar a un curso de regularización, ellos no saben que es un curso de regularización y aunque los allá, tú dale una guía, te la traen como sus calcetines las guías” (EDM).

¿Aquí los papás por lo regular apoyan en actividades? ¿Los papás de estos niños apoyan en las actividades, vienen a los eventos culturales, participan, toman papel?, por ejemplo en la asociación de padres de familia, en estas cuestiones.

“No, son personas que no participan, son personas que por el hecho de proveer ya cumplieron y dejan a los niños sin..., solamente llegan a venir cuando se les da citatorio o el chico entrega el citatorio, pero así que vengan para ver comportamiento, integrarse a la comunidad no, no lo hace”. “Porque tienen sus prioridades, son personas que tienen un buen de hijos, que tienen más de dos o tres hijos. Entonces, las responsabilidades de los más chicos o de los otros les absorbe y sus obligaciones que tienen en el trabajo, porque como que sus negocios son familiares y le entran todos, hasta la mamá, hermanas, hermanos. Entonces, no pueden desatender su situación económica o familiar, su entorno familiar, por venir a participar en algún evento cultural en la escuela, que casi no se da. En este caso, por ejemplo, era el día de las madres que poco venían. Qué otra, pastorelas y eso, no, casi no se veían. Y por ejemplo, las pastorelas eran en diciembre, pero eran niños que antes de vacaciones ya no venían, entonces, pues no participan en ningún evento” (EDP).

“Yo siento que hay una desmotivación también por parte de cómo se mueven ahí ¿no?, de cuáles son sus actividades y las mamás cuando vienen aquí a la escuela que vienen a ver lo que hacen en clases sus hijos como que no le dan importancia, no le prestan la atención debida y cuando a veces cuando se les llama asisten y en otras ocasiones no, o sea no son así como muy este pues presentes ¿no?, en el trabajo escolar de sus hijos. Entonces, siento que esa situación es la que desmotiva totalmente a las muchachas y a los muchachos de estas comunidades” (EDE).

Esta falta de apoyo en el nivel de secundaria impacta en la motivación e interés para cumplir con la realización de las tareas. Los chicos y chicas perciben un desagrado por éstas, posiblemente porque es una acción que no ha sido incorporada, por un lado no existe un referente enraizado desde su núcleo familiar, por otro, el conocimiento y lenguaje construido en un campo escolar muchas veces se encuentra desligado a su contexto próximo, que inhabilita los apoyos y por ende, la posibilidad de dar respuesta a un deber escolar.

De esta manera, es evidente que en sus hogares el referente como guía para realizar los deberes escolares se va estrechando conforme se avanza en el trayecto escolar, en este sentido, en el nivel de primaria se identifican algunos apoyos por parte de los padres de familia o personas ajenas a su núcleo familiar, como a continuación se presenta:

¿Quién te ayudaba a hacer la tarea de tu familia?

“Mi mamá” (AD4).

¿Solamente?

“También mi papá” (AD4).

En la primaria, ¿quién le ayudaba a hacer las tareas?

“Pues, este, una que estaba haciendo trabajo social venía aquí a, de aquí mismo, venía durante dos o casi tres años a darles como se llama, a ayudarles con las tareas”. “Era de la ciudad porque él estaba haciendo su trabajo social” (PAD1).

¿Aquí les ayudaba?

“Sí, allá en el último puesto, ahí a un ladito, este juntaba a todos los niños y les ayudaba” (PAD1).

¿Era un programa o...?

“Pues no sé como estuvo porque venían dos o tres y luego nada más venía uno, y después esta dejó de venir y ya” (PAD1).

Ustedes, ¿le daban permiso de que estuviera con sus hijos?

“Sí, si porque les ayudaba en la tarea, realmente mira cuando yo estudie pues en aquel entonces, bueno otra de las cosas, pues ya se me olvido, que esto se olvida, yo a lo que me dedico es pues en la carpintería, que es también se ocupa un poco de matemáticas pero ya no tanto, y este, mi esposa a veces le ayudaba a mi hijo, cuando no venía” (PAD1).

¿Puros de primaria?

“No, de primaria y secundaria, los que estuvieran, les ayudaba a todos por igual” (PAD1).

“Aquí venían unos maestros, ¿verdad?” (PAP4). “Sí, unas maestras; y ahí se enseñó ya AP5” (MAP4).

Cuando él iba en la primaria, a parte de esas maestras que venían a ayudarlo a hacer las tareas y enseñarle, ¿quién más le ayudaba de aquí de su casa?

“Nadie”. “Ah, una de papelería” (PAP4).

¿Ella venía?

“No, AP5 va. AP5 iba allá y le explicaba todo” (MAP4).

Sin embargo, la brecha se hace más evidente en el nivel de secundaria donde la mayoría refiere no recibir apoyos en los procesos escolares, como lo es en la realización de tareas.

En la secundaria, ¿quién le apoyaba en las tareas?

Traduce **MAP4**

“Ya nadie, yo creo que más o menos ya se había [...]” (PAP4).

Aquí de ustedes, ¿le ayudaban?

“No, pues yo no sé, es que, como es más avanzado, más difícil” (PAP4).

¿Le revisaban ustedes las libretas?

“No, casi no” (PAP4).

A decir de los padres de familia, los apoyos que pudieran estar dándose a los adolescentes en el nivel de secundaria, es por parte de personas ajenas a su contexto familiar o comunal, tal como se extrae de sus entrevistas:

“Una maestra de kínder que iba también para ponerlo al corriente cuando él estaba en la secundaria igual le pagaba yo a la señora esa para que le ayudara” (PAD1).

¿Cómo regularización?

“Sí, como regularización, para que él se recuperara de todo lo que, pero él después siguió en las mismas” (PAD1).

Sólo en el caso de **AP3** y **AD3** existe apoyo por parte de su familia, como se refiere en el siguiente extracto de entrevista:

¿Quién te apoya en la escuela, en tu casa quién te apoyaba en tus tareas?

“En la primaria este mis papás, ellos solo tiene nivel primaria terminada” (AP3).

¿Tus papás estudiaron hasta primaria?

“Hasta primaria. En la secundaria, como ellos no entienden, algunas veces me apoyaban, otras no, ya me ayudaba mi tío, él estudio hasta medio superior” (AP3).

¿Vive aquí tu tío?

“Si” (AP3).

¿Trabaja aquí en estos locales?

“Si” (AP3).

Entonces, ¿ese tío te ayuda o te explicaba?

“Si me ayudaba mucho” (AP3).

¿Era la única persona que te ayudaba?

“Él y su esposa a veces” (AP3).

¿En tu casa quien te ayudaba a hacer las tareas?

“Mi hermana y mi papá” (AD3).

¿Siempre?

“Si” (AD3).

Para el caso de **AP3**, el apoyo puede percibirse como un factor que influyo en la permanencia y continuidad educativa a otros niveles posteriores al de secundaria, resultando un caso aislado de lo común y posible, que se alberga desde las condiciones familiares de éstos adolescentes. Sin embargo para el caso de **AD3** no es así, pues decidió dejar la secundaria por dedicarse al oficio de la carpintería. Otro caso un poco similar se presenta con el alumno **AP2**, donde refiere que también recibe ciertos apoyos, aunque se desconoce el impacto de éstos.

En tu casa, ¿quién te ayuda a hacer las tareas?

“Pues mi cuñado” (AP2).

¿Tus hermanas?

“No” (AP2).

¿Tus papás?

“No” (AP2).

¿Por qué tu cuñado?

“Porque él sabe algunas cosas” (AP2).

Él, ¿fue a la escuela o cómo sabe?

“Yo digo que si fue” (AP2).

Ahora bien, los padres al no contar con los recursos de conocimiento escolar porque en su momento quedaron fuera de este campo (escolar) o porque han pasado muchos años de haber estado en esos contextos, les inhabilita para brindar los apoyos escolares que requieren sus hijos en sus actividades escolares. Su discurso alberga una disposición de desconocimiento, pero sin interés por intentar apoyar, no se buscan otras posibilidades, se mantiene y reproduce la experiencia que se tuvo. Existe un distanciamiento entre la cultura que se aprende en la escuela, con la que se vive en el hogar y su cultura purépecha.

Esta dicotomía pone de manifiesto una arbitrariedad para la cultura de éstos adolescentes, pues sus medios y recursos con los que culturalmente se cuenta, resultan inoperables ante las demandas de un contexto escolar que se introduce en los hogares, encubierto como “tareas”, se observa la existencia de dos configuraciones.

La mayoría de los adolescentes refieren que al llegar a los estudios de secundaria, la poca ayuda que pudieron tener de sus padres en la realización de las tareas escolares queda anulada, puesto que la mayoría de los padres desconocen cómo ayudar, desposeen los conocimientos que se ponen en juego dentro de un campo escolar ciudadano, a pesar de que algunos estudiaron uno o dos años de secundaria, el tiempo, el espacio y el desuso de lo aprendido ha generado que los conocimientos adquiridos en su momento sean olvidados. En casa, la solicitud de

apoyos que necesitan para realizar las tareas difícilmente podrá ser cubierta, como lo manifiestan en sus entrevistas estos adolescentes.

A pesar de que los apoyos promovidos en el hogar resultan de gran importancia para los procesos escolares y la construcción de trayectos educativos, la situación real que impera en estos adolescentes es la falta de apoyo, sin embargo, ello no ha condicionado su salida del centro escolar. Con respecto a los que aún permanecen, solo para el caso de **AP3** y en menor medida en el caso de **AP2** posiblemente ha sido un factor que favoreció su permanencia, para el caso de **AP1** no ha sido así, en tanto comenta un inexistente apoyo por parte de sus padres en la realización de tareas y otras actividades académicas que se desarrollan.

Si bien, la falta de apoyos en los hogares puede limitar el éxito educativo de éstos adolescentes, se identifica en el caso de **AD1** y **AD4** una influencia débil que puede sumarse a factores determinantes para el abandono de los estudios de secundaria, pues esta necesidad de apoyo se expresa por **AD1** quien la contempla como una alternativa para aminorar el fenómeno de la deserción escolar en los chicos y chicas purépechas que habitan en el asentamiento.

¿Qué crees que podrían hacer los papás que viven aquí para apoyar a sus hijos y terminen su secundaria?

“Pues, que se sienten a platicar con ellos, bueno más que nada también ayudarles a hacer la tarea, explicarles también cosas o no sé, apoyarles en lo que puedan, con la tarea” (AD1).

Pero, ¿si ellos no le entienden?

“También es lo mismo” (AD1).

Así, para **AD2**, **AD3**, **AD5** y **AD6** los factores que incidieron de manera determinante se encuentran en otros ámbitos. Para el caso de los alumnos **AP1** y **AP5**, tampoco se identifica que la presencia o ausencia de apoyo en casa para las actividades escolares resulte un factor que determine su permanencia. Aunque

para el caso de **AP2** y **AP3** si puede estar influyendo, ya que ha existido cierto apoyo por parte de sus tíos y cuñado.

A partir de lo anterior, se confirma que la presencia de apoyos en el hogar en relación a los procesos escolares puede alentar y motivar los procesos escolares de manera débil, no determinante como único factor independiente para el caso de cuatro adolescentes.

5.4.4 Apoyos económicos ofertados por los padres en los procesos escolares

En reiteradas ocasiones se aporta de las investigaciones que la situación económica precaria con la que cuentan las familias de alumnos indígenas incide de manera directa en la interrupción de los procesos escolares, tanto el ausentismo como el abandono escolar se vinculan con el factor económico.

Sin embargo, en el presente estudio se identifica que el factor económico no resulta determinante para la deserción escolar en el nivel de secundaria. Los padres de éstos adolescentes desertores y no desertores, han logrado otorgar los apoyos económicos requeridos en los centros escolares, que van desde la cuota de inscripción, la compra de útiles y uniformes escolares, hasta el gasto del diario. Algunos refieren que la situación económica no resultaría un factor que determine la deserción escolar:

¿Cree que la economía sería una barrera para que él (**AP1**) deje de estudiar?

“Pues ahorita con lo que le ayudaron de los vales” (MAP1).

Él (**AP1**), ¿dejaría de estudiar porque ustedes ya no tengan dinero para darle la escuela?

“Pues le hacemos la lucha por comprarle” (MAP1).

Entonces, eso tampoco, él [...]

“Con que una vez, que hace que, dos, dos años le dije ayúdame, estaba ahí donde están los percheros sentado y le dije siéntate aquí para que no estés

corriendo de allá pa´ca, y estaba unas patas puliendo y le dije siéntate aquí y que viene unos del DIF o creo que son esos vinieron y que me dice señora si quiere que tu hijo te ayude metete allá, porque la cámara te está viendo y nos mandaron que aquí a los niños los explotan y yo le dije yo no le voy a mentir a penas precisamente hoy le dije que se sentara a que me ayudará para que no anduviera corriendo de allá pa´ca, como los carros pasan este, rápido y me dijo, si te digo porque la próxima vez, yo no´ mas les vine a avisar”. “Y en eso, siempre decía, le decía ayúdame, y dijo no porque yo tengo derechos y le trajeron este, no sé cómo se llaman, rompecabezas algo, pero ahí venían de los derechos que tienen, que el papá no tiene que obligar a que trabaje, que tiene derecho a estudiar e ir de paseo al cine y todo eso, y siempre me decía eso, yo no voy a trabajar porque la cámara me está viendo y luego va a ser tu culpa que me lleven, jajajaja” **(MAP1)**.

“También, la gente le dice mira aprovéchalo, no deje que te vaya tu oportunidad, tu papá te está dando, te está apoyando, a mí, mi papá no me apoyo, yo quisiera estudiar pero no pude, porque mi apa no me apoyo, tu papá te está dando apoyo” **(PAP4)**.

Tú, ¿crees que la situación económica es un factor que [...], por el cual los chicos dejen de ir a la escuela en la secundaria?

“¿En la secundaria?” **(AP3)**.

Desde lo qué has visto, desde lo que conoces

“Pues, he visto algunos que van sin dinero, sin embargo todavía están en la escuela, yo considero que el dinero no es algo importante” **(AP3)**.

¿De aquí de la comunidad?

“Aja” **(AP3)**.

¿Dejaste la escuela por los gastos?

“No” **(AD4)**.

¿Crees que la situación económica pueda limitar de que las personas vayan a la escuela?

“No” (AP1).

De que digas, es que como no hay trabajo, por lo económico, ¿no podamos ir a la escuela?

“No” (AP1).

O sea, ¿para tu familia el dinero no es una limitante para que estudies?

“No” (AP1).

¿Tus papás siempre te han apoyado económicamente?

“Sí” (AP1).

¿Te ha faltado algo?

“No nunca” (AP1).

O sea, ¿por la economía dejarías de estudiar?

“No” (AP1).

¿En algún momento el trabajo o la economía podrían llegar a limitar que dejes de estudiar?

“Yo digo que no, porque podría seguir estudiando y cómo voy en las mañanas tengo toda la tarde para seguir trabajando así” (AP1).

¿Dejaste la escuela por la economía?

“No, en ese tiempo nunca me hizo falta, gracias a Dios” (AD3).

¿Crees que dejen la escuela por la situación económica?

“No, porque considero que tienen una situación económica más o menos estable, porque tienen un trabajo, porque ese trabajo bueno pues les genera a ellos un, un bien económico que si les sirve para estar en escuelas públicas e inclusive yo creo que hasta muchos para estar en escuelas privadas, pero la situación es que la resignación que tienen ellos de seguir trabajando en lo mismo y si por otro lado le han visto un beneficio económico y que no tienen ellos que estar cumpliendo con una Institución, con un horario, considero que eso también hace que ellos se queden ahí realizando ese trabajo familiar” (EDE).

¿Qué apoyos has visto que la familia les da a estos niños?

“Pues apoyo material si lo tienen porque no son de las personas que pongan peros de no traer una libreta o de no cumplir con lo que uno les pide para las actividades, yo por ese lado veo que si están apoyados, no son niños que por ejemplo vengan sin dinero, a que no coman aquí en la escuela, apoyo económico considero que también lo tienen” (EDE).

¿Traen su uniforme y todo?

“Sí, uniformados vienen” (EDE).

Es importante señalar que éstos adolescentes apoyan a su familia en la cuestión del trabajo, pero no por falta de dinero o por obligación de aportar a la economía familiar, o para la adquisición de bienes para sí mismos, pues no reciben pago, estos apoyos surgen como una práctica y quehacer cotidiano. Así, algunos padres, al menos en el discurso, refieren que el trabajo o la economía no resulta un obstáculo para que dejen de estudiar. Los padres de éstos chicos y chicas han aportado desde sus posibilidades los recursos solicitados, como se extrae de las siguientes entrevistas:

¿Cuáles son los apoyos que le han dado a **AP1** para estudiar?

“Los apoyamos en lo que podamos” (MAP1).

Pero, ¿económicamente nada más?

“Sí” (MAP1).

Ahorita que va en la secundaria, ¿le dan para gastar?

“Sí” (MAP1).

¿Cuánto?

“30 diarios” (MAP1).

A parte, ¿si le piden otras cosas le dan?

“Sí” (MAP1).

O sea, ¿económicamente le están apoyando?

“Sí” (MAP1).

En la primaria, ¿le daban para gastar?

¿Cómo? **(PAP4)**.

Que si le daban para gastar, así para comprarse un taco o algo, así como su gasto

“Si, le daba todos los días 30 pesos para su torta y su agua” (PAP4).

Ustedes, ¿le daban para gastar?

“Si” (MAD6).

“Si le dábamos” (PAD6).

Como ¿cuánto le daban para gastar?

“25 pesos esas fechas” (MAD6).

Y, ¿le compraban sus útiles?

“Si, todo lo que le pedían se lo comprábamos” (MAD6).

Bueno, ¿ustedes económicamente le apoyaban?

“Si” (PAD6).

Los chicos, confirman lo manifestado por los padres, al comentar que económicamente existía y existe el apoyo, les compraban sus útiles e incluso les daban de gastar.

Cuando ibas a la primaria, ¿te daban para gastar?

“Si” (AP3).

Como, ¿cuánto te daban?

“Bueno, como en la primaria no estaba tan caras las cosas, veinte o treinta pesos” (AP3).

Diarios

“Si, y si me compraba muchas cosas” (AP3).

En la secundaria, ¿cuánto dinero te daban para gastar?

“Cincuenta” (AP3).

Pero, ¿te daban para gastar eso o es dinero que tú te ganas por ayudar a hacer los muebles?

“Para gastar” (AP3).

Tus papás, ¿te pagan por trabajar, por ayudarles?

“No” (AP3).

Se podría decir que, ¿tú lo que ayudas es para aportar a la casa?

“Si” (AP3).

Y es para todos

“Exacto, es lo que hago” (AP3).

Entonces, te daban cincuenta pesos diarios para gastar en la secundaria

“Si, en la secundaria cincuenta pesos diarios” (AP3).

Y por ejemplo, si iban más hermanos a la escuela, ¿también le daban cincuenta a tu otro hermano?

“Si, a todos cincuenta pesos” (AP3).

Cuando ibas a la primaria, ¿te daban para gastar?

“Si” (AD4).

¿Cuánto te daban diario?

“Creo que treinta” (AD4).

¿Casi siempre te daban treinta?

“Si” (AD4).

¿Llevas para gastar?

“Comida” (AP2).

¿Llevas para gastar o comida?

“Las dos cosas” (AP2).

Pero comida, ¿qué comida?

“Torta, sándwich, un jugo” (AP2).

¿Llevas eso y aparte dinero?

“Aja” (AP2).

En la secundaria ¿cuánto dinero te dan para gastar?

“Veinticinco pa´ llevar y todavía mi comida” (AP2).

¿Te lo gastas?

“A veces no me lo gasto” (AP2).

¿Qué le haces a tu dinero?

“Pues me gasto en cosas”. “Luego compro comida, luego me ayudo con mis tareas si necesito un lápiz o algo así” (AP2).

¿En qué te apoyan tus papás en la escuela?

“Pues en nada, nada más en dinero, por si me piden algo o ya, darme dinero para comprarlo” (AP1).

Cuando ibas a la escuela, ¿quién te daba para gastar?

“Mi mamá. A veces yo mismo llevaba dinero”. “Pero a veces yo llevaba dinero de mi parte” (AD1).

Y, ¿cuánto te daban tus papás a veces para gastar?

“Cincuenta pesos” (AD1).

¿Diarios?

“Aja” (AD1).

¿Cuándo llevabas dinero de tu bolsa?

“En segundo y en tercero, llevaba trescientos pesos, luego cuando salía al recreo me compraba muchas cosas” (AD1).

En la primaria, ¿también te daban para gastar?

“Ahí nada más me daban como quince pesos” (AD1).

En la secundaria, ¿por qué te daban cincuenta pesos, tú les pedías o era lo que ellos te querían dar?

“No, yo les decía dame dinero y luego me daban cincuenta, rara la vez que me daban treinta pesos, y eso porque en la primaria antes me daban tanto dinero porque era más barato, dos pesos te alcanzaba pa´ una paleta o para unos tacos y todo eso, ya en la secundaria no te alcanzaba pa´ nada” (AD1).

¿Dejaste de estudiar porque querías tener tu propio dinero?

“Por parte sí, pero yo creo que yo tenía más dinero cuando estudiaba que ahorita que estoy trabajando” (AD1).

¿Por qué?

“Antes a mi me daban diario cincuenta pesos, lo guardaba. Yo la verdad hubiera seguido estudiando pero por lo mismo que a mí me dijeron, yo me salí de estudiar” (AD1).

¿Te daban para gastar?

“Aja” (AD3).

¿Cuánto te daban?

“Sesenta pesos diarios, para la escuela nada más” (AD3).

Si necesitabas comprar tus útiles y todo, ¿tu papá te lo compraba?

“Todo lo compraba papá” (AD3).

Para los contextos escolares donde estos chicos estudiaron y estudian, resulta que en ocasiones se ubican en ventaja económica sobre muchos otros de sus compañeros pares, pues en los contextos cercanos a la secundaria, muchas familias no indígenas se encuentran en una situación más vulnerable.

Los apoyos económicos que se otorgan son reconocidos por los docentes, tal como se extrae de sus entrevistas:

“Pero cuando iba (AD3) a comprar cosas en el descanso traía feria, sacaba su buen fajo de dinero, o sea, le ponían algo que trajera, pero aunque trajera comida o trajera el compraba y lo más curioso, no nada más para él, invitaba muy dadivoso, gente que pues trae” (EDM).

“Pues te digo que los traen, a veces el hecho que los traen les surten ciertas cosas, están al pendiente de ellos” (EDM).

¿Traen los materiales, así como de: ¡ah! para mañana necesito esta libreta, la regla [...]?

“Te digo que AP4 traía cosas, ella tú dices, sacaba aquí está la pluma, aquí está mi cuaderno, aquí están mis cosas, o sea, AP4 conmigo en segundo rara vez le faltaba alguna cosa” (EDM).

¿Los papás les apoyan económicamente para comprarle los útiles y vienen con el uniforme?

*“Si, tú la ves más chica, peinadita con su uniforme, desde el primer día su uniforme la chiquilla, en ese sentido dices en qué las apoyan, pues en eso, con esas cosas con qué más. Te digo que **AP4** trae todo, siempre trae sus cosas, aquí está mi regla, aquí esta esto” (EDM).*

¿Cuando vienen a la escuela, aquí compran?

“Si, si, si, si compran, yo este [...] (EDP).

Luego, ¿traen más dinero que otros?

“Eh, pues sí, sí, sí, sí, yo me he dado cuenta que, este, si traen bastante dinero, no, no este poca cantidad, así que los limiten” (EDP).

“Un uniforme de educación física aquí te sale en más de 500 pesos, 600, 700 pesos, no tengo idea cuánto valga ahorita, traía tenis buenos, era un niño impecable (AP3) que siempre venía y desde el inicio de clases. Son ahorita..., cuantas semanas tenemos de clase y todavía hasta enero, se les dice por qué no traes el uniforme completo. Ellos no, y la mayoría les compraban el uniforme, la mayoría” (EDP).

¿Les compraban sus útiles, sus zapatos?

“Todo, todo, pero no lo toman en cuenta” (EDP).

¿En qué aspectos les apoyaban (los padres)?

“Si les apoyaban en cuanto a si se les pide un material, el material de trabajo, pero que realmente vengan ellos y estén integrados aquí no” (EDF).

Por tanto, la deserción no se debe a una falta de recursos económicos, que si bien, estas familias al menos en lo exterior se perciben en una situación vulnerable desde un ámbito económico ante las condiciones en las que viven, sus ingresos les permite cubrir lo solicitado por las escuelas y sus necesidades básicas. Existe

un capital económico disponible para los procesos escolares. Estos apoyos económicos con los que cuentan fortalecen los procesos de permanencia pero no evitan la deserción.

Con respecto al recibimiento de beca como recurso alternativo de apoyo económico, la mayoría de los alumnos no tienen o tuvieron, solo para el caso de **AP3** y **AP2**, quienes en este ciclo escolar realizaron su trámite para recibir el apoyo de beca “Benito Juárez”, por lo que se identifica que estos apoyos tampoco han sido determinantes, pues solo dos de ellos están próximos a recibirla, los adolescentes que desertaron no refieren la necesidad de un apoyo económico para evitar su abandono.

Los padres de familia refieren que las becas podría ser un aliciente para motivar a los adolescentes de su comunidad en dar continuidad a sus estudios, pues no todos tienen las condiciones económicas para solventar los gastos que implica el estudio, aunque para sus hijos existió el apoyo de acuerdo a sus posibilidades.

¿La solución son las becas?

“Yo creo que si un poco las becas, la solución vendría por las becas también porque ayudas al, o sea ahí a ciegas ayudas al que en verdad lo necesita y en verdad el que lo necesita lo va a aprovechar, eso si esta bueno” (PAD1).

¿Aquí les harían falta las becas?

“Pues ahora sí que a toda la gente porque no puedes saber tu quien es bueno, quien es malo, de los cuarenta o de los ciento diez mil de estudiantes, cuando vas a saber cuál es el bueno, si das, pero estas apoyando a todos, hora no queda por parte del gobierno decir no es que el gobierno, no es que el papá no me dio, no, te ayudaron y no quisiste pues chingale a trabajar”. “Imagínate si no nos dan nada de beca, de apoyos, pues también igual nos orillan más a la [...], a que no estudien, pero a los que en verdad quieren y no tienen, hay esta la beca, ahí están para que salgan adelante que lo aprovechen ellos” (PAD1).

“Bueno, según lo que yo he visto de algunos amigos que ya no tienen, que ya no estudian, es por la, por el dinero igual, también que les den una beca o algo así.

Bueno, apoyando también económicamente, había maestros que también nos pedían dinero para cosas, copias y todo eso” (AD1).

Lo anterior manifiesta un resultado diferente a los encontrados en los estudios de Galeana (2014), Antonio (2013) donde se puntualiza que el factor económico resulta un obstáculo determinante para la permanencia escolar.

5.5 Eje temático: personal

El siguiente eje se integra de factores donde el adolescente juega un papel importante en lo individual, entre estos se encuentran: a) la valoración y expectativas que tienen sobre los estudios escolares; b) su desempeño escolar, donde se conjugan tres elementos: aprendizaje, participación y rendimiento escolar; c) sus responsabilidades escolares, de manera específica sobre el cumplimiento de las tareas escolares en casa; d) su situación de extraedad y finalmente, e) la socialización que mantienen con sus pares en los contextos extraescolares.

En la búsqueda de éstos referentes mediante las entrevistas se obtiene información que deja ver la forma en que el adolescente responde, actúa y define necesidades vinculadas a la continuidad de las prácticas culturales que alberga un habitus colectivo basado en su comunidad purépecha; a la reconstrucción de un habitus primario que implica la introducción de elementos particulares de una cultura escolar; y a la adquisición de prácticas ciudadanas que poco favorecen una vida social y escolar, donde la compañía de los pares ajenos al contexto escolar puede ejercer influencia en la toma de decisiones.

5.5.1 Valoración y expectativas sobre los estudios escolares

La percepción que manifiestan la mayoría de los adolescentes entrevistados sobre los estudios se encuentra ligada a la obtención de conocimientos útiles en la

práctica para el oficio de carpintero, se mantiene una generalidad coincidente en prosperar en sus negocios familiares, que sustenta una estrecha relación con su habitus colectivo purépecha. Es así, como la escuela resulta importante para varios de estos chicos, dado que les brinda elementos para ser empleados en el oficio de sus padres, y ahora propio para el caso de aquellos que decidieron dejar sus estudios. Lo anterior se recupera de los siguientes extractos:

¿Te sirvió lo que aprendiste?, ¿lo que aprendiste te sirvió así como para tu vida?

“Sí”. “Tanto en mi vida como en mi trabajo se podría decir, tanto los números, las medidas” (AD3).

¿Qué es lo que más te sirve o qué es lo que más te sirvió para tu vida?

“Las matemáticas, jajaja”. “Español, aprendí mucho en eso, me gustaba porque me ayudaba más a mejorar el español, a escribirlo mejor, a las pronunciaciones sobre todo” (AD3).

¿Para ti es importante ir a la escuela?

“Sí” (AP1).

¿Por qué?

“Porque así aprendo más, así como aprender más a utilizar el teléfono y así poder vender muebles como en Internet y para sacar medidas de ahí y eso” (AP1).

¿Por qué sigues estudiando?

“.....pues para aprender más cosas y ya si decido como no estudiar, ya se utilizar más las cosas, como Internet y todo eso”. “Otro primo mío que ahí si igual como no quiso estudiar, no fue a la secundaria, pues ya no sabe tanto así, como que le cuesta trabajo, y mi hermano que fue a la prepa y estudio computación le sabe más y de ahí saca sus pedidos y todo eso” (AP1).

¿Eso también les ayuda para hacer sus muebles?

“Sí” (AP1).

¿Y para sacar las medidas, hacer sus muebles, sus diseños?

“Sí, también” (AP1).

¿Para eso muchos estudian, que para hacer una carrera?

“Sí” (AP1).

Entonces, ¿es importante la escuela para eso?

“Sí” (AP1).

Lo que aprendiste en la primaria ¿te sirvió?, ¿te sirve para a lo que dedicas a la carpintería y hacer tus muebles?

“Sí” (AD4).

¿Qué es lo que más te sirvió?

“Las matemáticas” (AD4).

¿Qué es lo que no te sirve o te sirvió de lo que aprendiste en la primaria?

“Todo me sirve” (AD4).

Ahora bien, los conocimientos más significativos por el grado de utilidad son los relacionados con la asignatura de matemáticas y el uso del español, siendo referentes principales para desenvolverse en los contextos ciudadanos y mejorar sus prácticas laborales, tal como se extrae de las siguientes entrevistas:

¿Por qué crees que eres tan hábil en las matemáticas?

“[...] no se” (AD1).

¿Crees que es porque aquí utilizas las matemáticas?

“Sí, aquí se usan mucho las matemáticas como para medir todo, todo, todo, para que todo quede a la medida, y no quede uno más grande que el otro” (AD1).

¿Lo que aprendiste en la primaria te sirvió?

“Sí” (AD1).

¿Para tu vida?, o sea para lo que tú te dedicas ahora

“Nada más poco, porque lo único que si me sirvió mucho fue lo de las matemáticas” (AD1).

Otras materias, por ejemplo tú decías que ciencias naturales no te gustaba mucho, eso no te sirvió o no te sirve

“[.....] mmmmmm, yo creo que no” (AD1).

¿Sin matemáticas no podrías construir los muebles?

“Aja, necesitas tomar medidas y todo” (AD1).

Y para vender, ¿también?

“También para matemáticas para hacer las cuentas” (AD1).

Lo que has aprendido en toda la primaria y secundaria ¿es útil para tu vida?

“Sí” (AP1).

¿Para qué?

“Como para ocuparlo en el trabajo, así en las mediciones, sumas así, matemáticas eso es lo que más se utiliza aquí” (AP1).

¿Todo lo que enseñan los maestros en las escuelas sirve?

“Sí” (AP1).

¿Qué sería lo más importante para ti, para tu comunidad, para tu vida y para donde estas ahorita?

“Las matemáticas y el español” (AP1).

¿Qué de las matemáticas?

“Pues para sumar, medir, todo eso, los ángulos todo eso, y en español pus el tipo de lenguaje para así utilizar, que tipo de lenguaje utilizar con los demás” (AP1).

¿Crees que sea importante saber matemáticas?

“Sí” (AP2).

¿Para qué?

“Para, es que luego, como luego compran muebles, a multiplicar y a sumar, para los trabajos, para la escuela, luego te preguntan algo” (AP2).

Si te dedicaras a los muebles, ¿crees que te sirva que hayas aprendido a leer y escribir?

“Sí” (AP2).

¿Y las matemáticas?

“También” (AP2).

Si no supieras matemáticas, ¿crees que podrías hacer muebles?

“No” (AP2).

¿Por qué?

“Porque no pudiera medir y a sumar los palos que luego compran” (AP2).

De la primaria, ¿cuál fue la materia que más te gusto?

“Matemáticas” (AD4).

¿Por qué?

“Porque me enseñó a sumar y a contar” (AD4).

De igual forma algunos docentes lo reafirman:

Entonces, es nada más como que vengan y aprendan lo básico o del español y aprendan operaciones básicas de suma, resta, multiplicación, medidas y cosas así.

“Considero que ellos están así como en un nivel primaria ¿no?, si ya aprendí a escribir, a hablar y hacer cuentas ya, para que más, si eso me va a servir para lo que estoy haciendo ahorita, con eso lo voy a resolver y para qué me complico más la existencia, sí, con conocimientos que tal vez nunca voy a poner en práctica, porque vamos, las medidas, lo que necesitan ellos pues es lo que posiblemente se los dan como base, entonces al tener ya esa base como que le pierden interés a lo demás”. “lamentablemente están muy inmiscuidos en su comunidad, la mayoría de ellos no sigue su preparación y se encasillan nada más en las actividades que realiza su comunidad, como por ejemplo: el tallado de la madera, la elaboración de los muebles y ellos como que ven ahí su futuro, no lo ven más allá, pocos son los que en este caso ven así como que un futuro más allá de salir de su taller donde están ellos elaborando sus trabajos manuales” (EDE).

“Si, desde comunicarse, hasta todo, hacer medidas bien, no sé, contar bien, a lo mejor a los padres si se les da [...], es un oficio que lo han aprendido de este [...] empírico, te enseñó a hacerlo y hazlo. A la mejor ya le están empezando a meter diseño, ya están empezando a meterle vida, ya saben las características. Yo veo que si han [...] si les funciona mucho el que sepan medir bien. A la mejor, los niños son los que ahora les están enseñando a los papás lo poco que puedan aprender o mucho aquí”. “Porque simplemente en comunicarse, un niño que medio aprende el español y termina, por ejemplo aprendiendo a conjugar un verbo a pronunciar bien determinada palabra o tener más conocimiento de lo que está

hablando, es el traductor de los papás. Simplemente, ahí en comunicación, porque es la fecha de que hay niños que, no saben este, no saben, los papás de los niños no saben hablar español, a la mejor no les interesa o no sé, y los que son los traductores, a mi me toco ver que [...], este que traducía el niño” (EDP).

“El hecho de que tú ensambles una madera pero también pues hago los empalmes, el pegamento, veo que cuadre, que esta nivelada, implica mucha, mucha habilidad, que eso lo tienen esos chavos. Por eso te digo que ahí ellos, yo la geometría se le puede decir, vamos a hacer esta figura y de la figura de geometría a la realidad ellos lo hacen” (EDM).

En el caso de **AD2**, existe un reconocimiento inconcluso sobre la importancia que tienen los estudios, como se pone de manifiesto a continuación:

¿Quieres regresar a la escuela?

“Sí” (AD2).

¿Para qué quieres estudiar?, ¿para qué quieres ir a la escuela?

“No sé, para saber” (AD2).

Lo que has aprendido en la escuela, ¿te sirve para tu vida?

“Sí, ¿no?” (AD2).

No sé

“Jajajajaja” (AD2).

¿Tú qué crees?

“Pues sí” (AD2).

¿La escuela es útil o no?

“Sí, yo creo que sí”. “Sí sirve” (AD2).

¿Te gustaría estudiar la secundaria, luego la prepa y luego una carrera, así como una licenciatura, este, enfermera, ingeniera, contadora?

“Enfermera, una presidenta, jajajajaja” (PAD2).

“Jajajajajajaja” (AD2).

¿Qué te gustaría estudiar, psicóloga, no sé, este veterinaria?

“Nada” (AD2).

¿Nada?, ¿te gustaría terminar así una licenciatura, tener tu carrera y trabajar de eso?

“No” (**AD2**).

¿Por qué?

“No sé” (**AD2**).

Así Bourdieu y Passeron plantean: *“los diversos fines a los que puede servir un sistema educativo están desigualmente alejados de los fines que los diferentes grupos asignan, explícitamente o no, a la educación y, por eso, desigualmente conforme a sus intereses”* (2008, p.98). Los siguientes extractos de entrevistas reafirman el argumento:

*“Este sí, si lo conocí, pero siento que él (**AD4**) como que no estaba adaptado a la situación, como que a él le interesaba más trabajar, trabajar en lo que es el trabajo de su familia y como que la escuela no la veía como una prioridad, más bien la veía así como una obligación y la verdad él no quería sentirse obligado a eso, más bien él quería hacer lo que el sintiera que era grato, gustoso para él y para él el trabajo que hacen ellos es pues grato, me imagino que le interesa, no sé si desde el ámbito de la creación o desde el ámbito económico, ¿no?, que se ve él beneficiado con eso. Entonces, yo creo que la preparación intelectual para él no fue importante, como que sus intereses no estaban ahí, sus intereses estaban más [...]” (**EDE**).*

*“A **AD1** le valía y él decía bueno pues, es que mi abuelo tiene un montón de tierras y ya me dijo que voy a ir a trabajarlas y nos vamos a dedicar a lo que es hacer los muebles, ya él sentía que ya tenía resuelta su vida” (**EDF**).*

*“Ves que ese cuate (**AD1**) venía, él, el mínimo esfuerzo, no hacía más que [...], cumplo con esto, ya para que me meto más, él se dio por bien entendido, no había compromiso” (**EDM**).*

Esa falta de compromiso que algunos muestran, ¿por qué cree que se deba o a qué se deberá?

“Pues, falta de compromiso y más que nada como que son conformistas y ven las cosas desde el punto de vista que [...] o sea, no visualizan, no pues para que voy a viajar, quiero un carro, quiero hacer esto, me voy a mi comunidad en un camión, ves que a veces no se van en camión de autobuses, sino en una como troca y ahí se van todos. Entonces, hay cosas que ya para ellos son cotidianas, cosas comunes, cosas que con ello quedan satisfechos y con eso se la llevan, para qué me esmero, para qué me complico si con esto subsisto, me la llevo bien, me muevo, no gasto lo que no debo, no necesito complicarme, con esta situación cumplo lo que quiero, para qué me complico” (EDM).

Ahora bien, el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos como parte de una cultura escolar, solo provocan el ocultamiento de determinadas prácticas culturales purépechas en éstos, no así en su entorno familiar y comunal, aludiendo a una estabilidad dentro de su círculo que valora los bienes colectivos que reproduce, como el ser carpintero. En este sentido, aunque los adolescentes reconocen la importancia que alberga la adquisición de los saberes escolares apropiados bajo un trabajo pedagógico escolar, ya que pueden ser puestos a disposición para la conservación y reproducción de su oficio familiar. Sin embargo, otros aluden a la búsqueda de otros referentes, sin desvalorizar los existentes, tal como puede percibirse en el caso de **AP3** y **AP4**. Estos procesos que formar parte de una aculturación, incorporar y legitimar elementos únicos de la cultura escolar citadina, resultando un precursor para modificar los habitus que han emergido desde un colectivo purépecha (Bourdieu y Passeron 1995).

En el caso de **AP3**, se observa además de concebir a los estudios como una herramienta para la adquisición de conocimientos que aportan al oficio de su familia, existen ciertas actitudes de desarraigo personal entre su capital cultural incorporado y la adquisición de un capital cultural institucionalizado. La idea de aspirar otras formas de vida genera una disposición diferente a la presente en los demás adolescentes entrevistados, incluso a la de su propio hermano (**AD4**) que decide abandonar los estudios de secundaria. Independientemente de compartir habitus comunes desde un mismo núcleo familiar y colectivo, **AP3** ha iniciado un

proceso de transformación personal que hace evidente una necesidad por apropiarse de la cultura escolar, y con el ello, propiciar una posibilidad de cambiar su realidad bajo un proyecto de vida con miras a lograr una formación a nivel superior.

AP3 manifiesta aspiraciones enraizadas a una cultura escolar, su aspiración de llegar a ser médico ha sido configurada desde el reconocimiento de sus habilidades intelectuales y de lo que es capaz de hacer en el campo escolar a pesar de las limitaciones que alberga su contexto familiar.

Después, ¿qué quieres estudiar?

“Pues estoy pensando para médico cirujano” (AP3).

Ahí mismo en la FES Zaragoza o, ¿dónde?

“Estoy pensando, estoy viendo a ver si me quedo en CU, pero, pues CU no es un sueño que digamos, pero estoy pensando más en la FES” (AP3).

¿Y piden menos puntos?

“Casi lo mismo, en CU piden 9.0 y en Zaragoza piden 8.9” (AP3).

Pero, ¿quieres hacer como tu [...]?

“El intento a ver si me quedo” (AP3).

El pase como automático porque [...]

“Es pase reglamentado” (AP3).

Es con por calificación, ¿casi aseguras tú lugar?

“Aja, si” (AP3).

¿Puedes alcanzar con tu promedio?

“Si, si lo alcanzo, si subo estas calificaciones, este si la alcanzo” (AP3).

Pues sí, estaría muy bien, ¿a ti te llama atención esa carrera de medicina?

“Pues sí, es por eso que quise ingresar” (AP3).

Tus papás, ¿qué dicen de eso?

“Pues que si, está muy bien” (AP3).

¿Te apoyan?

“Sí, me dicen que le eche ganas, no me aviente al desmadre y todo eso” (AP3).

¿Crees que es importante seguir estudiando?

“Pues sí, por qué es importante, porque nos da recursos” (AP3).

Incluso los docentes dan cuenta de esa disposición por introducirse a una cultura escolar y ciudadana.

“Había personas que sí, que sí le echaban ganas como AP3. AP3 era un niño dedicado, se veía como que el hambre de aprender, como que no visualizo a ese niño toda su vida ahí, o a lo mejor sí, pero, pero este, de diferente forma”. “En este caso, este chico AP3 que si le dieron la importancia, que sí son dedicados, y que sí le dan importancia a aprender, a lo mejor ellos van a ver otra forma de hacer las mismas cosas o a lo mejor van [...], no se dedican a eso, o van a ver cómo pueden evolucionar más en el negocio familiar”. “A lo mejor a él no le va a gustar ese negocio, a la mejor por eso está estudiando, a la mejor por eso le está dando la prioridad de seguir estudiando para salirse de ahí, para no cerrarse a ese círculo, no regresarse al círculo que tiene aquí” (EDP).

“Si había palabras que no comprendía, pero preguntaba qué significaba, o sea, él sí quería saber más allá” (EDF).

La disposición de AP3 ante la adquisición de una cultura escolar deja entrever una fragmentación de un habitus originario, quedando al descubierto una aspiración diferente desde una postura individual. Se percibe la existencia de una comprensión de mayor valía al campo escolar y lo que conlleva, por lo que es algo deseable para él.

¿Para qué estudiabas?, ¿estudiabas porque querías o estudiabas porque tus papás te mandaban a la escuela?

“En primaria fue porque me mandaba, en secundaria en primero me empezó a gustar, en segundo grado me dejó de gustar, en tercero como que ya le agarre la onda de seguir estudiando” (AP3).

¿Qué pasó por tu cabeza para que decidieras no abandonar la escuela en segundo año?

“No sé, muchas, los clientes de hecho me decían tu sigue estudiando vas a ver que si vas a estar, me decían así que siguiera estudiando, ya como que de ahí” (AP3).

¿Tú familia qué decía de eso?

“Que me apoyaban para que siguiera estudiando, ya después como que la escuela me empezó a gustar” (AP3).

¿Los maestros también te comentaban que siguieras estudiando?

“Sí, muchos maestros me llegaron a comentar que yo, o sea todos lo que, todos los alumnos que han tenido conmigo, compañeros, dicen que tengo el plus para lograr lo que quiera” (AP3).

Actualmente, **AP3** se sitúa en la convivencia de dos campos diversos, por la mañana en su contexto familiar-comunitario, por las tardes al encuentro con lo escolar-citadino, a través de la cultura escolar surgen los encuentros externos que introducen al adolescente a la exposición de otras experiencias, que conllevan a la incorporación y acumulación de un nuevo capital cultural.

“Ahorita ya sus prioridades son otras, porque está conociendo gente diferente. Yo digo, y no nada más para ellos no, es como un círculo, se te va abriendo el círculo cada vez más y vas conociendo más gente de acuerdo a como vas. En el bachillerato se te amplía la situación y va cambiando tu forma de ser y tu forma de pensar, muchos se van aquí (señala a un lado –CBTIS-) o sea muchos por comodidad se quedan aquí, entonces se van siguiendo encerrando, crece un poco su círculo, pero este chico que se fue a la universidad”. “Todas las escuelas son buenas, porque a todas las escuelas les puedes sacar provecho, pero ahí si abrió más su abanico, no nada más su círculo, ya se le abrió las posibilidades”. “De todo, físico, social, cultural y todo, no es lo mismo la educación que le están dando en el CCH que aquí (señalando el CBTIS), allá es más universal, allá te hacen razonar más y pensar más, aquí no (señalando el CBTIS). Allá no van con uniforme, aquí sí (señalando el CBTIS), son muchas las expectativas que pueda tener, ojala y que siga haciendo ese camino. Imagínate, que llegue a entrar a la

universidad este chico, se va a comer al mundo, pero ojala lo sigan apoyando”.
(EDP).

El avance que ha conseguido en su trayecto escolar le permite pensar nuevos escenarios, otras realidades posibles. Los discursos de la acción pedagógica primaria se están modificando al estar expuesto a otros discursos que emergen de la cultura escolar, evidenciando la posibilidad de transformar el habitus e incorporar un capital institucionalizado, poco a poco éstas nuevas disposiciones se van encarnando en un nuevo habitus.

El desplazamiento que realiza **AP3** entre el campo escolar y el campo familiar produce una disposición para una reconversión de su capital cultural de origen, conlleva la ruptura en el destino social que se consolida a partir de la incorporación de otros marcos de referencia posibles y la inclusión de un capital institucionalizado (Bourdieu, 2011a). Al estar en contacto con otras disposiciones culturales se habilita la posibilidad de una reconversión de capital.

¿Dejarías la escuela por el trabajo?

“Antes, si lo hubiera hecho, ahorita ya no, o sea ya no hay manera de que deje de estudiar” (AP3).

Para el caso de **AP3** se asigna un valor de rareza que alberga la disposición para una inversión escolar con sentido objetivo y por tanto, los beneficios materiales y simbólicos que otorga la cultura escolar son valorados e internalizados en su capital cultural que posibilita la transformación (Bourdieu, 2011a).

Otro caso que ilustra una disposición semejante es su hermana **AP4**, a quien también los docentes han logrado percibir la disposición al cambio, donde se percibe una acción más próxima a la cultura emanada del campo escolar, tal como se extrae de sus relatos:

*“En el caso por ejemplo de **AP4** sí, porque **AP4** si hubo un tiempo en el cual ella dejo de venir, más o menos alrededor de casi un mes, pero en cuanto ella regreso, vino su tutor me imagino, justificaron faltas, no sé, exponiendo problemáticas que*

hayan tenido, pero trato **AP4** de ponerse al corriente al menos conmigo en la parte de la materia de español si lo hizo, me pregunto de los trabajos que se habían hecho y trato de entregarlos, eh, trabajo de manera individual, lo hizo y considero que el trabajo ella hizo estuvo bien, sí, considero que ella a diferencia de sus familiares anteriores como que ella tiene más este, el sentido de responsabilidad, aunque ella siga, aunque sea mujer como que ya le ha dado un giro diferente a esta situación y como que ella si se preocupa más por su preparación” (**EDE**).

“**AP4** es una niña estudiosa, es de las que si no viene un maestro se le pone actividad y la hace, es una niña de las que [...] si se integra al grupo, pero que tiene la prioridad de la escuela” (**EDP**).

“Te digo que **AP4** estuvo conmigo el año pasado y también esa chamaquita te avisaba, le dejabas trabajos, se llevaba su libro, te lo entregaba, mal hecho pero te entregaba las cosas, así, sí había cosas bien y otras que definitivamente las hizo al fregadaso o al no asistir pues no vas a tener el concepto, entonces como tú lo hayas prendido es como tú vas a resolver. Entonces va a ver esa situación, no acudo con regularidad, pues no capto, no tengo los elementos para decir, poder continuar ¿no?, que eso es lo que paso con ella, ahora te digo **AP4** te digo que también pues es macheterita”. “Nunca te terminaba así al cien por ciento un tema pero maestro, a la siguiente aquí esta lo que no termine, o sea, el 10 no te lo entregue hoy pero a la siguiente clase [...]” (**EDM**).

Al estar en contacto con la cultura escolar, surge en el caso de **AP3** y **AP4** una modificación en la disposición para los estudios escolares. Sin embargo, aunque pueda percibirse un cambio, finalmente, todo depende de las disposiciones y de los apoyos que los padres otorguen e inviertan en los estudios de sus hijos, tal como lo perciben los docentes:

“Si sus costumbres dicen, no pues tú ya tienes cuantos años, dieciocho años, tú eres para que ya tengas mujer y tu trabajo”. “Ojala que no llegue el momento que diga el papá, ya no te doy”. “**AP3** está abriendo otra posibilidad, el ser médico y para ser médico, pues que le faltan, si le falta un año de bachillerato, son cinco,

*son siete años más, ocho años más, tú crees que en ocho años más todavía lo sigan apoyando, ojala, ojala". "Imagínate la vida, así cruel de este **AP3**, que lleguen a quitar a sus papás de ahí y que no puedan irse a otra situación, qué tiene que hacer, regresarse al pueblo, en el pueblo no hay bachillerato de ese nivel" (EDP).*

En los dos casos anteriores las disposiciones objetivas que proyectan, están acumulando e incorporando elementos de un capital cultural escolar que produce una disposición objetiva de desarraigo. A pesar de la inexistencia de un desarraigo físico (lugar de habitar) y laboral (oficio familiar, ser carpintero) como forma de vida que caracteriza a las familias purépechas que habitan en esos predios de la vía pública, el cambio se sitúa en una posibilidad.

Sus entornos se expanden, y con ello el reconocimiento de figuras que les conceden mirar otros posibles, lo cual habilita construir una proyección laboral actual a otra situación distante a su contexto cotidiano familiar-comunitario. Tal como lo refiere Bourdieu: *"A partir de las inversiones escolares pueden obtener un mayor beneficio de su capital cultural"* (2011b, p.102).

Finalmente, el habitus de **AP3** deja al descubierto una disposición mayor hacia el estudio que dar continuidad en tiempo completo al oficio comunitario "ser carpintero", las prácticas comunitarias en este caso no se anteponen al cien por ciento sobre la práctica pedagógica institucional, los diversos discursos pedagógicos que ha escuchado en la escuela e introducido a su bagaje cultural, son una fuente que provee elementos para mantener nuevas formas de concebir su entorno y mundo. Sin embargo, aunque existe la apertura para desear la continuidad de los estudios a nivel superior, aún está sujeto a la disposición del entorno familiar.

En lo que concierne al caso de **AP2**, se deja al descubierto una manifestación de poca claridad respecto a lo que percibe de los estudios, manifestando importancia por no reprobar, pero no reconoce una continuidad:

¿Quieres terminar la secundaria?

“Si” (AP2).

¿Para qué quieres terminar la secundaria?

“No se” (AP2).

Después de la secundaria, ¿qué quieres estudiar?

“No sé que quiero estudiar” (AP2).

Pero, ¿quieres estudiar?

“Ya no, o no sé” (AP2).

Porque sea difícil la escuela, ¿la dejarías?

“No sé” (AP2).

Si los maestros te reprueban una o dos materias, ¿dejarías la escuela o te esforzarías?

“Me esforzaría” (AP2).

¿Quieres terminar la escuela?

“Si” (AP2).

Pero, ¿también quieres estar aquí?

“Si” (AP2).

Cuando estés más grande, ¿te vas a regresar a vivir a Michoacán o te vas quedar aquí?

“A regresar” (AP2).

Bajo esta insigne de dar continuidad a los trayectos escolares en el nivel de secundaria en aquellos adolescentes que permanecen, de alguna manera dejan y ocultan parte de su cultura en cuanto se sitúan dentro del campo escolar, existe una disposición que los conduce a la asimilación de la cultura “legítima” dentro de estos espacios e incluso de manera implícita.

“Mmmmm, a lo mejor en la escuela entran a las costumbres de aquí, pero no pierden las suyas. Ellos como que lo saben, aquí me voy a comportar como se comportan los demás, yo siento que es así. Por ejemplo, AD1 o AP3, AP4, los niños se comportan al comportamiento del general, o sea, se integran a la comunidad, pero como que dejan a parte lo de allá, allá me comporto diferente, allá me comporto como siempre lo he hecho (EDP).

En el caso de los alumnos que decidieron detener su trayecto escolar en el nivel de secundaria es evidente una postura donde los bienes simbólicos que su cultura purépecha les oferta adquieren un valor mayor que los ofertados por la cultura escolar, a pesar de manejar y expresar discursos sobre la importancia de la escuela y sus enseñanzas.

“Pues yo pienso que la escuela estaba bien, el culpable fui yo, el que ya no quiso estudiar, la escuela es buena, tiene muchas cosas”. “Él decía (papá) que yo me dedicara a algo que a mí me gustara, y pues no sé, me gusto hacer muebles”. “Nunca, nunca, nunca pensé en algún trabajo de oficina, ni nada de eso, creo que no fue algo para mí o algo así”. “Quizá porque toda mi vida he visto a mi papá y a mis familiares trabajar en esto, quizá por eso”. “Para mí este trabajo significa mucho, demasiado, es la herencia familiar”. “Yo pienso que no, no puedes estar en un lugar donde no disfrutas lo que haces” (AD3).

Para ellos, los estudios mantienen gran importancia, no obstante ello radica en lo que puede ser útil en la praxis cotidiana, es decir, la actitud frente al estudio se dispone y condiciona al uso e incorporación de los conocimientos a su oficio familiar, la “carpintería”, lo cual refleja la importancia de dar continuidad a un habitus primario, que implica una valoración social desde su colectivo purépecha y como mecanismo de reproducción de cultura.

Para los adolescentes que decidieron abandonar sus estudios a nivel de secundaria, a pesar de haber acumulado mayor capital cultural institucionalizado a comparación de sus padres, su contexto comunitario, capital cultural y habitus, les conduce a situarse en la misma posición de ser “carpinteros”, aunque con diferentes aspiraciones, sumando el capital escolar a su capital cultural incorporado y simbólico de su familia, que emana de su campo cultural purépecha. A lo anterior se puede retomar lo postulado por Bourdieu y Passeron (2008) *“Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación”. “Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o resignación es*

porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la élite” (p.39).

Para el caso de **AD4** se percibe un nulo interés y disposición por mantenerse en un campo escolar, tal como lo expresa:

¿Por qué decidiste dejar la escuela?

“Porque ya no me gustaba la escuela, dejo de gustarme la escuela” (AD4).

¿Por qué?

“Pues, no sé, así na’ mas” (AD4).

¿Para ti era importante estudiar?

“Pues, ya no me gustaba la escuela” (AD4).

¿Por qué tomaste esa decisión de decir ya no?

“Pues no lo sé, así nada más ya no quise ir a la escuela” (AD4).

¿Algún día piensas regresar a la escuela?

“Ya no” (AD4).

¿A ti qué te gusta más trabajar aquí ayudándole a tu papá o la escuela?

“Yo creo que aquí” (AD4).

¿Por qué?

“Pues, porque ayudo a mi papá” (AD4).

¿Cómo te sientes ahora que no vas a la escuela?

“Nada, no he sentido nada, estoy tranquilo” (AD4).

Si tu hermana llegará a terminar la secundaria, ¿a ti te gustaría terminar la secundaria?

“Nunca he pensado en eso” (AD4).

¿O te gustaría quedarte así?

“Quedarme así” (AD4).

¿Crees que la escuela fue la culpable de que hayas decidido dejarla?

“.....” (AD4).

¿Los maestros, algún compañero, o un amigo?

“No” (AD4).

¿Nadie te aconsejo por así decirlo?

“No, yo decidí” (AD4).

Solo en el caso de **AD1**, se incorporan intereses respecto a elementos ciudadanos que influyen para otorgar o no prioridad a las aportaciones escolares, tal como se extrae de las siguientes narrativas:

“Si, muchas veces le llamaba más la atención pues el celular, el traer el audifono, las revistas de moda, eso es lo que a él le llamaba la [...], detectaba ese interés en él” (EDF).

*“A **AD1** le gano la flojera, le gano la [...] como que estuvo [...] ya supo su etapa de confort. Era un niño inteligente, nada más que era muy flojo, no quería hacer las cosas, él no era porque no las supiera hacer, era porque no las quería hacer, él fue, siento que [...] como que no se le dio al clavo conforme entenderlo. Entre el relajó, la comodidad y los amigos, le dio prioridad al relajó, a la comodidad y a los amigos, nunca le dio la prioridad de estudiar”. “Le dieron varias oportunidades, pero él no [...], como que no estaba en sus intereses el estudiar, como que él no [...], pues veía traer unos billetes en la bolsa, porque traía dinero, traía dinero. Entonces, no le preocupaba si hacia o no las cosas, él con el hecho de salirse de ese vinculo y no trabajar, pues se viene a la escuela pero no lo hacía” (EDP).*

Cuando ibas en segundo, ¿cómo te comportabas?

“Era muy desastroso, ya me la pasaba más con las chavas platicando con ellas, luego hasta me abrazaba con ellas, luego estaba en las bancas con ellas platicando” (AD1).

¿Crees que tu comportamiento hizo que no aprovecharas bien las clases?, ¿crees que tus amigos que en ese tiempo tenias en el salón afectaron, te afectaron?

“No fueron tanto como mis amigos, fue yo mismo” (AD1).

¿Por qué tú mismo?

“Porque cuando yo quería ponía atención, si trabajaba bien y todo, pero cuando quería hacer relajó, pues hacia relajó” (AD1).

A ti que más te ganaba, ¿poner atención o hacer relajó?

“El relajó me ganaba mucho” (AD1).

Tienes algo más que compartirme de tu secundaria, ¿para ti era importante estudiar?

“Bueno, si me gustaba ir a la escuela, ahí podía estar con mis compañeros, compañeras y todo eso, a mi me gusta más convivir con la gente” (AD1).

¿Por eso te gustaba ir a la escuela?

“Aja” (AD1).

“Es que porque no les gusta estudiar, una de las cosas es eso, cuando tu quieres obligar a un hijo o bueno ahorita tu no lo tienes pero cuando alguien quiere obligar a algo hacer cosas que no, no, no quiera, ni porque te estén dando clases las cuarenta y ocho o las cincuenta horas, consecutivamente así seguidas no lo vas a aprender, pero cuando el niño o la niña quiere estudiar lo aprovechan, lo aprovecha, no hace cosas malas” (PAD1).

A partir de lo revisado, se percibe que el factor “expectativas y valoración de los estudios” a nivel personal, aunque influenciado por elementos del campo escolar y comunitario purépecha, resultan dispositivos que se suman como factores que inciden y posibilitan la permanencia y/o abandono escolar de estos adolescentes entrevistados.

5.5.2 Desempeño escolar

Al análisis de tres aspectos: aprendizaje, participación y rendimiento académico; es posible evidenciar resultados heterogéneos, situando una diversidad de disposiciones.

5.5.2.1 Aprendizaje.

En relación al aprendizaje los resultados son heterogéneos, algunos adolescentes refieren haber mostrado cierta dificultad al iniciar su trayecto escolar, sin embargo, esto no fue una limitante para dar continuidad, puesto que se avanzaba y

desarrollaba el aprendizaje del castellano, para otros se facilitó la adquisición de los aprendizajes en primaria, tal como se extrae de sus narrativas:

¿En primer año de primaria aprendiste a leer y escribir?

“Así es” (AD3).

Tú desempeño en la escuela más o menos, ¿cómo era?

“Era intermedio, se podría decir” (AD3).

¿En segundo?

“Era cuando iba avanzando un poco más y ya en tercero me dieron un diploma de [...], creo que fue de segundo lugar” (AD3).

¿En tercero, pero fue cuando volviste a cursar?

“Aja, iba bien pero como me quede en menos de la mitad, entonces por las faltas este, no me promovieron, pero iba muy bien” (AD3).

En quinto y sexto, ¿tú aprovechamiento cómo fue?

“Fueron buenos también, salí con buen promedio, creo que fue con 8.7” (AD3).

Cuando entraste a la escuela, ¿te costo trabajo aprender a leer y escribir el español?

“No, de hecho no, se me hizo fácil” (AP3).

¿La lectura, la escritura, las matemáticas?

“Si, todo” (AP3).

¿Cuál fue la materia más fácil para ti?

“La materia más fácil, español” (AP3).

En primaria, ¿cómo consideras que era tu desempeño?

“Mi desempeño, pues regular” (AP3).

Ahí, ¿tuvo algún problema **AD6** para aprender a leer y escribir?

“No porque allá en el kínder ya le habían enseñado, de hecho cuando salió del kínder ya sabía hacer sumas, su nombre, ya conocía las letras, los números, por eso no le dio, bueno, no se lo hizo difícil” (MAD6).

Ahí, ¿cómo le iba a **AD6**, bien, regular o mal?

“Le iba bien” (MAD6).

¿Qué calificaciones tenía?

“Creo que paso con 8, ya con sexto” (MAD6).

A ti, ¿te cuesta trabajo aprender?

“No” (AD2).

¿Para ti es fácil aprender?

“Si” (AD2).

¿Nunca has reprobado?

“No, ya primero de este año es el que voy a reprobar, el primero” (AD2).

Pero no por calificación

“No” (AD2).

¿Con qué promedio terminaste la primaria?

“7.2” (AD2).

¿Te costo trabajo leer y escribir?

“A escribir pues no, a leer si un poco” (AD1).

¿Qué calificaciones llevabas?

“En la primaria de ocho y nueve, a veces que llevaba diez, la más baja era de siete, pero eso ya en quinto y en sexto” (AD1).

¿Cuál fue la materia de la primaria más difícil?

“Para mí era español y como se llama, ciencias” (AD1).

¿Por qué español?

“No me llamaba mucho la atención y aparte cuando hacíamos investigaciones y teníamos que exponer o algo así, había veces que yo no podía, bueno, que no le entendía, yo les decía a los maestros, pero había veces que no me explicaban muy bien y yo no entendía”. “A mí me gustaba hacer actividades por ejemplo dibujar, hacer problemas, me gustaba mucho matemáticas, pero así como para leer o escribir casi no me gustaba, me gustaba más dibujar, matemáticas igual, a correr a trotar a jugar, casi no me gustaba este casi leer”. “No se me hacía difícil, no se me hacía tan difícil, a veces si me trababa luego por los nervios, si estaba leyendo solo si me ponía tenso y todo eso” (AD1).

“Porque en segundo grado aprendió a leer bien y hacia de las matemáticas sacaba puro dieces, o sea en toda la calificación sacaba diez o nueve” (MAP1).

Entonces, ¿se te hizo fácil aprender el español?

“Si” (AP1).

¿A escribir?

“También” (AP1).

¿A leerlo?

“A leer también” (AP1).

Todo fue bien, ¿qué fue muy valioso o te acuerdes de algo bueno que te allá sucedido?

“Pues que iba bien en todas las calificaciones, aprender a sumar, a restar, a multiplicar, a dividir, a leer y escribir” (AP1).

¿Tus calificaciones de tercero eran bajas o altas?

“Era de 9 como nada más nos calificaba los dibujos, si hacíamos muchos o pocos” (AP1).

Luego pasaste a cuarto, ¿qué tal te fue?

“Pues mal, pues ya no sabía nada, a todos nos les fue mal, ya nadie sabía nada” (AP1).

¿Por qué les fue mal?

“Porque en tercero no aprendimos nada, lo que teníamos que hacer en cuarto es lo que venía en tercero, como no aprendimos nada se nos hizo difícil a todos” (AP1).

¿Qué fue lo más difícil que se te hizo?

“Pues las investigaciones, las exposiciones y eso, los resúmenes, y utilizar las comas y eso” (AP1).

Cuando terminaste primer año de primaria, ¿aprendiste a leer y escribir?

“No” (AP2).

De matemáticas, ¿cómo te fue?

“Mal” (AP2).

¿Por qué?

“Porque casi no sabía las matemáticas” (AP2).

En primer año, ¿para ti fue fácil aprender a leer y escribir?

“No, fue difícil” (AD4).

¿Qué fue más difícil leer o escribir?

“Las dos cosas” (AD4).

¿Por qué?

“.....” (AD4).

¿Qué piensas?

“....., pues porque no ponía atención” (AD4).

¿Con qué promedio terminaste la primaria?

“Con 7.7” (AD4).

“Pues ahí (primaria) este, siempre batallo ahí porque no podía hacer la tarea, se le puso difícil” (PAP4).

¿Para aprender a leer y escribir?

“Si, pero el siempre le hecho ganas a estudiar, siempre, porque aquí andaba mucha gente de aquí a la escuela y yo pienso que le ayudaba sus papás a hacer la tarea y todo, y sacaban buenas calificaciones, y AP5 siempre no sacaba” (PAP4).

En secundaria la apropiación de los aprendizajes se complejiza, manifestando de igual forma un ritmo y estilo de aprendizaje singular. Solo en casos particulares se hace referencia a una facilidad, tal como se expresa en los siguientes fragmentos de entrevistas:

¿Te ha costado trabajo como enseñan los maestros en la secundaria?

“No, es fácil” (AP1).

¿Hay algún maestro que no le entiendes?

“De todos he aprendido todo”. “Lo de inglés es lo más fácil, como la lengua ya como se acostumbra en el idioma y el inglés casi no cambia, ya se nos hace más fácil” (AP1).

Y, ¿matemáticas?

“Esa ha sido la más fácil, siempre” (AP1).

Sin embargo, para la gran mayoría se pone de manifiesto cierta dificultad para apropiarse de los contenidos, sobre todo de aquellos que plantean un conocimiento teórico que difícilmente pueden contextualizarlo en una práctica y vida cotidiana, tal se extrae de las narrativas:

¿Qué es lo difícil en una secundaria?

“Es que luego no aprendo, es más difícil que la primaria” (AP2).

Pero, ¿qué sería lo más difícil?

“Luego no puedes faltar, hay más exámenes, más trabajos” (AP2).

¿Más tareas?

“Pues sí, porque hay muchos maestros” (AP2).

¿Cuál es la materia más difícil?

“Grupos interactivos” (AP2).

¿Por qué?

“Porque son puras matemáticas” (AP2).

¿Qué hacen ahí?

“Pues matemáticas, pero solo explica, bueno si explica pero casi no le entiendo a esas cosas” (AP2).

Cuando no le entiendes a algo, ¿qué haces?

“Le digo que me enseñe, y me dice otra vez te voy a explicar” (AP2).

¿Y entiendes?

“Más o menos, a veces no” (AP2).

¿Ese maestro siempre te explica cuando le dices?

“No, pero siempre me tiene pendiente” (AP2).

¿Cómo?

“Me sienta con un niño que me explique bien si no le entiendo” (AP2).

En la secundaria, ¿cómo se te hizo?

“La materia más difícil era inglés, porque no le entendía nada” (AD2).

¿Y la más fácil?

“Mmmmmmm [...] Geografía” (AD2).

“El vocabulario que manejamos es muy variado, tenemos demasiados este..., variantes lingüísticas en nuestro mismo idioma, en el español y eso como que les hace a ellos verse limitados en la cuestión del entendimiento, en la cuestión intelectual del conocimiento científico, el conocimiento social, considero que en el conocimiento social no, porque vamos la historia es este..., igual no en donde sea, pero en el conocimiento científico como son por ejemplo la matemáticas, la física, la química, ahí si considero que hay desventaja porque no, no la conocen como es, no se han dado los profesores el tiempo o el interés como para hacer que ellos entiendan esas materias, considero que se abocan más a la cuestión social” (EDE).

En esta parte, no sé qué tan habilidosos sean o manejan allá las matemáticas que en su asignatura, la mayoría tuvo habilidades para trabajar

“Mira, si hubo algunos que si sobresalían, otros que en cierta manera te digo cuestiones de cuentas, cuestiones de operaciones, así cosas de trazos te manejaban ciertas cosas, pero así ya de resolver problemas, ya como digamos más científicos, con otra metodología, con otros procedimientos no, o sea que con lo básico, con eso están satisfechos y con eso se defienden. Pero ya mételes, ya que digas más expertos, más ecuaciones, no es que no le ven el sentido, una ecuación para qué me la pones. Te puedo plantear una situación problema y lo interpreto, te busco la manera de que lo resuelvas, pero como que no le veían mucho sentido y definitivamente te digo que pues [...]” (EDM).

Como que, ¿no lo podían aterrizar?

“No lo aterrizaban, de la teoría a la práctica no lo podían” (EDM).

En su vida, en su oficio, ¿lo que más buscan es relacionarlo con su oficio?

“Sí, con su oficio y con sus medios, porque te digo que ahí es su oficio (EDM).

“Más bien era en relación al aprovechamiento porque la mayoría este [...] no, no trabajaban bien, no hacían las cosas o a la mejor era porque no entendían, no sé

la verdad cuál sea el problema del por qué no les interesaba la escuela". "Excepto algunos niños que si le daban la prioridad" (EDP).

Esa prioridad crees que venga de la familia o crees que venga de ellos mismos.
"Pues, tantito de la familia" (EDP).

Lo anterior mantiene relación con lo planteado por Bourdieu y Passeron (1995):
"Dado que el habitus primario inculcado por el TP primario esta en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus, el grado de productividad específica de un TP secundario se mide, desde este punto de vista, por el grado en que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que aspira a inculcar y el habitus producido por los TP anteriores" (p.85).

A pesar de algunos retos académicos, la mayoría de los adolescentes entrevistados ha logrado sortearlos a modo de cubrir sus áreas de oportunidad con sus fortalezas, dando respuesta a las demandas que impone la cultura escolar citadina.

"Fue bueno (AP3), mmmmm, si traen mucha deficiencia en cuanto a lo que es la escritura y lectura, pero si, si le costó trabajo, pero lo hizo bien. Al final de cuenta fue muy participativo y si tú le decías que eso estaba mal, que lo corrigiera, lo hacía, había esa disposición de ser mejor" (EDF).

"Ahora te digo que lo curioso, tienen habilidades porque bailan, te manejan cosas, tienen habilidad en construir, son estudiosos, aprenden rápido, a veces tu les explicas algo, ellos te lo transforman a realidades ya, ya no tanto a la teoría" (EDM).

En la clase de matemáticas, ¿cómo ha visto su desempeño?, ya sea tanto en la mañana con los que ha tenido, como con los de la tarde.

"Te voy a ser honesto, no es a la par, por desgracia no es a la par, hay unos que tienen una capacidad increíble, este chavo por ejemplo (AD3) lo hacía en limpio, lo

hacía bien cuidado, te lo presentaba, participaba, podía distraerse y aunque estuviera haciendo otra cosa, ya no tanto que fuese de visual o kinestésico también, de puro oído te está escuchando las cosas y ya le preguntabas y te respondía” (EDM).

¿El si tenía mucha habilidad para esta área?

“Sí, sí y a la vez te digo que bailaba, hacia deportes, yo lo tuve como tutor, asesor y me respondía, es más hasta lo tenía como subjefe de grupo” (EDM).

Cabe mencionar que existen casos de adolescentes donde se percibe un desarrollo académico aceptable, como se refiere a continuación:

“Tenía buen promedio, te digo, él (AD3) cuando venía y asistía muy buen promedio, después empezó, primer año casi fue asistencia regular, segundo empezó a asistir, y después empezó a faltar, venía, faltaba, venía, faltaba, entonces ya como que era más irregular en segundo” (EDM).

5.5.2.2 Participación.

Ahora bien, en la secundaria se perciben pocos casos de adolescentes que mantienen una participación activa, tal como se puede reflejar del siguiente extracto:

¿Participas?

“Sí” (AP1).

¿Poquito o regular?

“Mucho, más en inglés como se me hace más fácil” (AP1).

Sin embargo, los retos para dar lectura y comprensión a los contenidos y textos científicos fueron mencionados de manera reiterativa, en tanto que las actividades que implicaban el uso de la estrategia de exposición oral es señalada como un reto para la mayoría, una situación característica que se presenta es cierta inseguridad, nervios, miedo ante la posible burla. Estos chicos y chicas en su

mayoría muestran poca participación, varios refieren sentir vergüenza al exponer en grupo, como lo exponen sus relatos:

¿Te gustaba exponer?

“No, me daba mucha [...], bueno me ponía nervioso, no me gustaba estar en frente de todos mis compañeros” (AD1).

¿Tu participabas?, así que levantarás la mano, que dijeras yo lo sé, o así que lo dijeras.

“Si” (AD1).

¿Te gustaba participar?

“En cosas si” (AD1).

En algunas materias

“Ajá, bueno no tanto como materias, sino como yo supiera que responder o que era lo que yo creía que era. Porque en matemáticas yo siempre me aplicaba, ahí si preguntaban algo y luego, luego respondía, en español había cosas que sí sabía y cosas que no. En ciencias también había cosas que si sabía y cosas que no, en matemáticas lo bueno era que todo, no se me complicaba nada, a mi me explicaban dos o tres veces pero luego, luego se me daba” (AD1).

¿Te gusta exponer?

“No me gusta, porque luego me pongo nervioso” (AP2).

¿Por qué te dan nervios?

“No se” (AP2).

¿Qué piensas?

“Que me ve toda la gente y me da pena” (AP2).

Pero, ¿lo haces?

“Aja, a veces, luego les digo a mis compañeros que pasen”. “Es que a veces es trabajo en equipo, escogemos a ver quién quiere pasar y algunos dicen yo” (AP2).

¿Te gusta participar?

“A veces si participo y a veces no” (AP2).

Así de levantar la mano y decir yo lo sé maestro

“Si, a veces” (AP2).

Cuando participas y levantas la mano y te sabes la respuesta, ¿cómo te sientes?
“Pues bien. Hay una maestra que nos da participaciones y eso dice que vale”
(AP2).

¿Te gustaba participar?

“Casi no” (AD4).

¿Levantar la mano, decir yo paso?

“No” (AD4).

¿Por qué?

“No sé” (AD4).

¿Aunque tú supieras las cosas?

“Si, no me gustaba participar” (AD4).

¿Qué hacías cuando tus sabías las cosas y nadie contestaba?

“Pues nada” (AD4).

¿También te quedabas sin hablar?

“Si” (AD4).

¿Te gustaba exponer?

“Pues no” (AD4).

¿Por qué?

“Porque me daba vergüenza” (AD4).

¿Qué sentías?

“Creía que se iban a burlar de mí” (AD4).

¿Alguna vez se han burlado de ti?

“No” (AD4).

Entonces, ¿por qué pensabas que se iban a burlar de ti?

“....., no sé” (AD4).

Cuando tenías que pasar a exponer, ¿pasabas o no pasabas?

“Pasaba” (AD4).

Pero no era muy cómodo para ti

“No” (AD4).

De hecho la situación la confirman los relatos de los docentes:

¿Cómo es su participación entonces?

“Pues no ha y participación, ahora sí que tú formas equipos, preguntas directamente, porque ellos que quieran así participar o llevar la batuta, no, no siento que ellos son los que se ponen esa barrera” (EDF).

Cuando ellos no entendían algo, ¿preguntaban o se quedaban con sus dudas?

“De momento no te preguntaban delante de ellos, de los demás, buscaban un momento posterior, no lo hacían en el momento, ni frente al grupo, rara vez lo hacían, rara vez, pero más como que buscaban un espacio posterior para preguntar. O tú mismo, oye no me entregaste esto, no me entregaste el otro, ya les hablabas y haber qué paso, es que no le entendí, no es que esto, o sea bueno, si no me quieres preguntar cuando estas frente al grupo y estas con todos tus compañeros, cuando tú gustes acércate pero el chiste es que te acerques, o yo te voy a molestar, después te voy a preguntar o me voy a acercar a estarte viendo porque eso es lo que también se hacía, si tú no te me acercas pues yo me voy a acercar para ver qué está pasando” (EDM).

A los que dejaron también la escuela, ¿les gustaba participar o eran de los que menos?

“Algunos participaban y otros definitivamente te digo como que no se hacían notar” (EDM).

Incluso estas manifestaciones se vinculan con los usos que albergan su lengua materna y el del castellano.

En su materia de español, ¿participan?

“Poco, poco por el desconocimiento que a veces tienen de las palabras, por el desconocimiento que tienen de los textos, sobre todo cuando se enfrentan a la literatura es donde ahí ellos como que no comprenden y sobre todo cuando se habla de los recursos lingüísticos, estilísticos, o sea que hacen que el vocabulario se embellezca, como que ahí ellos no entienden lo que es una metáfora, no sé, un hipérbaton, conocen de rimas, conocen de ritmo, pero ya conocer el sentido

figurado ahí como que si les causa mucho problema, sobre todo en el área de literatura” (EDE).

Crees que se debe a lo mejor porque en su lengua materna no existen algunas palabras del español, entonces no hay forma como traducirlas o no le agarran el hilo y entonces llega una palabra que no la logran comprender porque no está en su vocabulario materno y se rompe la estructura de la comprensión.

“Sí” (EDE).

¿Crees que esto pasa?

“Sí porque, si es verdad que tienen un vocabulario muy variado, que tienen muchísimas palabras, pero considero que el español como lengua pues de esas variantes lingüísticas son enormes ¿no?, tenemos infinidad de palabras que nos hace que tengamos un vocabulario muy amplio y entonces en las lenguas indígenas como que el vocabulario se reduce a ciertas palabras y ya no encontramos una traducción a del español a la lengua indígena en cómo decirlo, si. Entonces si considero que en ese aspecto hay limitantes, que la lengua indígena tiene una literatura bonita sí y cuando lo traducimos de la lengua indígena al español, nosotros podemos encontrarle muchas variantes ¿no?, pero cuando sucede lo contrario, creo que ahí está la limitante y eso también hace que ellos se sientan limitados en su conocimiento” (EDE).

En este sentido, refieren Bourdieu y Passeron (1995): *“el éxito de toda educación escolar, y en general todo tipo de TP secundario depende fundamentalmente de la educación primera que le ha precedido, incluso y sobre todo cuando la escuela no tiene en cuenta esta prioridad en su ideología y en su práctica y hace de la historia escolar una historia sin prehistoria: es sabido que, por medio del conjunto de enseñanzas vinculadas a la conducta cotidiana de la vida y en particular por medio de la adquisición de la lengua materna o la manipulación de los términos y las relaciones de parentesco, se dominan a estado práctico disposiciones lógicas, disposiciones más o menos complejas y más o menos elaboradas simbólicamente, según los grupos o clases, que predispone en forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o la interpretación de una obra de arte” (p.84).*

Así se visibiliza el marco referencial manifestó en la “reproducción” por Bourdieu y Passeron (1995): *“los estudiantes están tanto menos predispuestos a interrumpir el monólogo profesional cuando no lo comprenden, cuanto más sea la resignación estatutaria a la comprensión aproximada, producto y condición de su adaptación al sistema escolar”* (p.163). Y se complementa: *“Los signos positivos o negativos de la facilidad verbal o de postura parecen estrictamente ligados entre sí al mismo tiempo que al origen social”* (Bourdieu y Passeron, 2008, p.39).

5.5.2.3 Rendimiento académico.

En el rendimiento académico obtenido por los adolescentes intervienen los dos ámbitos desarrollados con anterioridad, siendo pocos los casos donde se perciben desde un nivel aceptable, como se extrae de las entrevistas siguientes:

¿Qué calificaciones llevas en la secundaria?

“8, 9 y 7” (AP1).

¿En qué llevas 7?

“En gastronomía, como se me perdió el cuaderno donde anotábamos todo, pues ya no lo pude entregar” (AP1).

Si lo hubieras entregado, ¿hubieras sacado más alto?

“Si, como un 9 o un 8” (AP1).

En matemáticas, ¿qué llevas?

“8 y 9” (AP1).

¿En español?

“Igual 8 y 9” (AP1).

¿Cómo te consideras como alumno?

“Un regular alumno” (AP1).

¿Por qué?

“Porque ni me va también, ni tan mal” (AP1).

En primero de secundaria, ¿cómo te fue en las calificaciones?

“En primero me fue muy bien, ya fue en segundo cuando empezó a bajar mi desempeño, por lo mismo que ya estaba empezando a trabajar más y así” (AD3).

“Ahorita, hay una chica (AP4) que se me hace muy estudiosa a mí y muy dedicada” (EDP).

“En la secundaria estuve en el cuadro de honor, este después baje mi promedio porque, no sé, me gusto el desmadre, jajajaja”. “En segundo, pues es algo según yo, cuando yo iba era algo normal, todos bajaban en segundo grado, todos bajaban su promedio, era algo como que pasaba, ya en tercero pues ya le empiezan a echar más ganas” (AP3).

En el cuadro de honor, ¿te acuerdas del promedio que tenías?

“Creo que era 8.9 o algo así” (AP3).

Cuando estuviste en tercero año, ¿cómo te fue?

“Pues ya más o menos en calificaciones” (AP3).

¿Tu aprovechamiento cómo fue?

“Regular” (AP3).

¿Qué calificaciones tenías?

“Ocho, nueve, a veces siete” (AP3).

En otros casos se manifiestan bajos rendimientos, como se extrae de la siguiente entrevista:

¿Cómo le fue en aprovechamiento, en calificaciones?

“Siempre salió bajo en la escuela, yo creo que siete” (PAP4).

“Seis” (MAP4).

¿Pero, reprobó?

“No” (PAP4).

¿Se fue a algún extraordinario?

“No” (PAP4).

En la secundaria, ¿cómo le fue a AD1?

“Pues mira, este, yo digo que le iba bien, el único problema fue cuando tuvo problema con un maestro, yo no sé qué” (PAD1).

¿En primer año o en segundo?

*“En segundo, si cuando tuvo problemas con un maestro que nadie le podía llamar la atención al maestro porque igual decían que él tenía influencias y que quien sabe que, yo digo, ahí fue cuando yo lo reprendí a mi hijo, al **AD1** porque le decía mira un maestro no tiene obligación de estarte llamando a cada rato la atención, no, ellos confórmate con que te den la clase y tu trata de aprovechar todo eso, no lo haces vas a salir un vago y nos ha saber, ha o quieres trabajar como siempre así como soy yo pues órale adelante” (PAD1).*

¿Él qué decía?

“Pues, nunca me contestaba, o decía si le voy a echar ganas, si pero de la boca para fuera nada más, en verdad como le dije, como te digo, tarugo tú te estás haciendo tu solo, no me estás haciendo tarugo a mí, porque al final de cuentas yo ya voy de salida, tú ahorita que estas chavo cuando quieras agarrar un trabajo, un trabajo digno, que te paguen bien y que tengas tus horas de descanso pues no lo vas a tener porque ya echaste a perder tu vida” (PAD1).

¿Creo que **AD1** repitió un año, segundo?

“Sí, creo que sí” (PAD1).

¿Usted qué pensó de que reprobó?

“....., pues, como te digo cuando le llaman la atención, si no entiende pues que más puede decir uno, más que yo le llamaba la atención, le decía no seas tarugo, no seas esto, trata de aprovechar ahorita que podemos todavía, mira cuanta gente, aquí en la ciudad cuanta gente hay que no le pueden pagar, los, los sacan de la escuela para que se pongan a trabajar, más sin en cambio yo, tu no trabajas, tu trabajo es el estudio y no lo quieres aprovechar pues chingate pues yo no puedo hacer más, porque no eres un animal como para estarte pegando cada rato” (PAD1).

Ahora bien, los resultados que se obtienen sobre el desempeño escolar muestra que el habitus presente, mantiene repercusiones en cuanto a estudiar, cumplir con las tareas y actividades escolares, así como de construir un proyecto de vida diverso al que se reproduce en su ambiente familiar, ya que todo se configura

desde éste y demás prácticas que reflejan su capital cultural incorporado. Así lo manifiestan los siguientes relatos:

“Cuando terminan el tercer año lo terminan con bajos promedios pero por su ausencia, no porque sean personas que no tienen este... capacidad, son inteligentes, son trabajadores cuando se lo propone pero más que nada como que sus costumbres están muy arraigadas a su comunidad” (EDE).

*“No pues es que ellos eran diferentes, ellos tenían otra forma de pensar muy distinto a este chavo, ellos sencillamente venían y pues **AD1** varios en todos los grados, pas, pas, pas, veías como cadenita y veía hombres y mujeres, pero a la chavitas te digo como que en cierta manera, pues menos, con menos compromiso, con menos visión, con menos cosas” (EDM).*

O sea, hay otros que son de la misma comunidad pero no por pertenecer a la misma comunidad desempeñan [...]

“Tienes el mismo desempeño, no lo tienen, aunque sean de la misma comunidad” (EDM).

Hay chicos que entonces su desempeño es cómo [...] diferente

“Diferente” (EDM).

Ese desempeño diferente, ¿tiene que ver con las familias o con ellos?

“Con las familias”. “Pues también con el intelecto” (EDM).

Solo en el caso de **AD1** se presenta una reprobación, tal como lo refiere:

¿Te fuiste a extra?

*“Aja. Yo según hice mi extraordinario, pero la maestra nunca me dio mi resultado. Yo pensé que ya había pasado por eso no me había dicho nada, y ese fue el problema que yo tuve en segundo, porque me dijeron reprobaste tres, no debes una de primero, yo dije que no, me dijeron con tres todavía puedes pasar. Yo compre todas las guías y no me sirvieron para nada, bueno me dijeron que no podía pasar a tercero, fue cuando me reprobaron y ya me dijeron que tenía cuatro materias. Yo le dije a la **EDP** que ella no me había dado mi calificación, que yo no tenía la culpa, que si ella me hubiera dado mi calificación, yo sabía que tenía un*

extraordinario por hacer antes de pasar a tercero, y yo todavía hubiera tenido chance de hacer mi extraordinario, yo pensé que había pasado. Me dijo, no es que tu también deberías de preguntar, yo le pregunte, pero nunca me dijo nada. Luego ya me dijeron que no había pasado, si me enoje un poco, dije pues yo ya reprobé y mi mamá no me va a dejar estudiar y ya no me iban a dar chance, luego me dijeron que me iban a dar una oportunidad (AD1).

Entonces, primero si reprobaste español pero hiciste tu extra pero no te dieron calificación, como que se perdió tu examen, se perdió tu calificación.

“Aja, ya al último fue cuando me dijeron que había reprobado esa materia y que no tenía chance de hacerlo otra vez” (AD1).

Y cuando llegaste a segundo, ¿ahí qué paso?

“Ya era para pasar a tercero, pero ahí fue cuando se me acumulo la materia que reprobé” (AD1).

Ahí reprobaste tres, ¿cuáles?

“Física, español y no me acuerdo cual más fue” (AD1).

¿Por qué reprobaste esas tres materias?

“Porque era muy desastroso, ya no ponía atención” (AD1).

Finalmente, la interacción que fluctúa entre los procesos escolares, la familia y sus percepciones relacionadas al campo escolar, sitúa a los adolescentes sobre diversos niveles de implicancia, que va desde un compromiso parcial a una posición de indiferencia. Así, Bourdieu y Passeron (2008) expresan: *“el éxito de algunos en superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que aptitudes particulares y a ciertas particularidades de un medio familiar”* (p.40).

De esta manera, se hace evidente que los desempeños que muestran los adolescentes entrevistados en relación a su aprendizaje, participación y rendimiento, son el resultado de diversas disposiciones que comparten desde lo objetivo y simbólico, lo anterior se vincula con las expectativas y funcionalidad que perciben de la cultura escolar para ser llevada a su cultura purépecha. Entonces, al compartir un espacio colectivo indígena en lo social como en lo individual,

existen diferencias entre sus prácticas dentro del campo escolar derivado de prácticas familiares, personalidad, actitud, aptitud, que conlleva a sortear el cumplimiento de requisitos que se imponen desde lo escolar. Es el habitus de origen que se va reconvirtiendo para algunos lo que les permite priorizar algunos dispositivos que otorga el paso por la escuela, pero esta no resulta una posibilidad para todos, pues el habitus primario está más enraizado y difícilmente se podrá modificar.

Entonces, aprendizaje se ve influido a partir de las disposiciones que se mantengan sobre este, pero ello está condicionado por el nivel de importancia que se perciba desde su espacio cultural familiar y comunitario, es decir desde su capital cultural y su habitus primario. Se percibe que el desempeño escolar, no resulta por sí mismos un factor que posibilite la permanencia o el abandono, ya que este es el resultado de factores que lo anteceden, como es la expectativa de que se tienen de los estudios en función de su habitus y capital cultural incorporado, las prácticas comunitarias y colectivas donde surge el oficio de ser carpintero como emblema de su cultura, el juntarse a edades tempranas, etc., en su mayoría fomentadas por su contexto familiar y comunitario.

5.5.3 Responsabilidades escolares

Al hablar sobre las responsabilidades escolares, el centro de interés gira en torno al cumplimiento de las tareas escolares en casa. Así, los adolescentes refieren una negativa, una constante renuencia hacia el cumplimiento de éstas, se comenta en algunos casos que no deberían dejarse, pues no le encuentran un sentido práctico.

En secundaria el cumplimiento de las tareas se dificulta principalmente por dos motivos: a) porque no les pueden ayudar en casa, y b) porque al apoyar en el trabajo familiar no se cuenta con el tiempo. Entonces, esta se “acepta” en el discurso expresado en un contexto escolar, pero no se cumple en la mayoría de los casos, este proceso se ve cuestionado en su concreción, aunque el tema de

las tareas surge desde la práctica pedagógica docente, es el adolescente quien finalmente decide si la entrega o no, o de qué manera.

¿Cumplías con las tareas?

“No siempre, ya llegue al grado en que ya decía ya para que, y ya me dedicaba más a lo que era el trabajo y no le daba importancia” (AD3).

¿Eso fue en segundo?

“Aja” (AD3).

“Yo a veces no hacia la tarea, habían veces que no me dejaban, me salía a la calle, lo que no me pasaban eran los apuntes, porque luego no apuntaba, no llevaba las tareas, era lo que a mí me afectaba mucho” (AD1).

¿Para ti es importante cumplir con las tareas?

“Si, aunque casi no las hago” (AP1).

¿Te gustaba hacer la tarea?

“No” (AD4).

¿Por qué?

“Porque no me gustaba” (AD4).

¿Te mandaron alguna vez citatorio?

“Si” (AD4).

¿Por qué?

“Porque no llevaba la tarea” (AD4).

¿La de todas las materias o de una?

“Algunas” (AD4).

¿Por qué no hacías las tareas?

“A veces se me olvidaba” (AD4).

¿Les entendías?

“Si” (AD4).

¿Por qué no las hacías?

“No sé, no me gustaba hacer las tareas” (AD4).

¿Tenías tiempo para hacer las tareas?

“Si” (AD4).

¿Qué opinas de las tareas, debería haber tareas, los maestros deberían dejar tareas?

“Pues no sé, yo creo que no” (AD4).

Entonces, ¿servirá del algo la tarea?

“No, porque son las cosas que enseñan en la escuela” (AD4).

“Me cansé, no me gusta hacer tantas tareas, eso sí” (AP3).

¿Qué piensas de las tareas?

“De las tareas, según yo no deberían dejar tareas, por qué, porque cada maestro tiene su hora asignada para enseñar de sus cosas, y las tareas este, hay muchos que tenemos cosas que hacer fuera de la escuela, por eso es que yo pienso que las tareas no se deberían de dejar, en la primaria yo digo que si porque eso ayuda a algunos padres se interesen y ayuden a sus hijos en sus tareas, pero ya en la secundaria como yo, unos tiene que trabajar, pues yo digo que no tienen que dejar tareas” (AP3).

¿Crees que dejarte tareas te afectaba más que beneficiarte?

“Sí, porque no me gustaba hacerlas” (AP3).

¿No te gustaba hacerlas o no tenías tiempo para hacerlas?

“Bueno, más que nada no me gustaban” (AP3).

“Esa maestra era bien duro, a lo mejor por eso se enojaba, porque AP5 no, una falla que no podía hacer la tarea, por eso lo regañaban también, es que la maestra era muy cómo, muy puntual con las tareas y AP5 no, a veces no llevaba la tarea, por eso” (PAP4).

Para estos chicos el realizar tareas en casa no tiene sentido, enfatizando una falta de percepción en utilidad y función; pueden identificar que para su realización y cumplimiento necesitan apoyo, pero al no tenerlo es mejor ubicarla al margen de lo posible. Se desconocen los mecanismos que implican el cumplimiento de las tareas en casa.

Aunado a lo anterior, no se cuenta con un espacio físico adecuado para realizar las tareas en el hogar, situación que también podrá estar influyendo ante una

actitud de renuencia en su cumplimiento. Estas limitantes surgen desde las dinámicas configuradas dentro de los hogares y que guarda una estrecha relación con su capital cultural y habitus.

Finalmente, aunque a partir de los relatos se vislumbra una falta de apoyo en la realización de las tareas en casa por parte de los padres de familia, y que ello sea posible el mirar su cumplimiento como un requisito ajeno a su realidad conducida por un habitus, ello no implica que sea un factor determinante para abandonar o continuar con los estudios escolares al menos para los chicos que se entrevistaron, aunque sin duda tenga implicaciones respecto al aprovechamiento académico.

5.5.4 Situación de extraedad

Al indagar sobre las trayectorias escolares de éstos adolescentes se identifica que casi en su totalidad mantuvieron una continuidad sin interrupción hasta el momento de llegar al nivel de secundaria, donde surge el abandono de la escuela en algunos casos. Solo en las narrativas de **AD3** se reconocen periodos de ruptura, en efecto, su itinerario escolar se ve interrumpido de manera temporal en la primaria a raíz de desplazamientos migratorios dentro de la misma Ciudad de México, ligadas al trabajo familiar.

“Cuarto año de primaria me salí de la escuela” (AD3).

¿Por qué?

“Porque me cambie de lugar, me fui por allá por la avenida Central y en lo nos estuvimos adaptando y así se me fue el....., y pues cuando yo fui por los papeles en la escuela según que se habían perdido. Entonces tuve que esperar un año” (AD3).

Entonces, también estuviste allá

“Aja” (AD3).

¿Cuánto?

“Un año y medio” (AD3).

Entonces te fuiste para allá, y ¿por qué se fueron para allá?

“Porque estaba muy baja la venta y ya era mucho tiempo, teníamos que buscar un nuevo lugar” (AD3).

Allá estuvieron un año y medio, ¿allá te buscaron escuela?

“Si, pero cuando vinieron por mis papeles según que no estaban en los archivos, o sea desaparecieron mis papeles, eso fue muy extraño” (AD3).

No te pudiste inscribir allá

“No” (AD3).

Luego cuando regresaste, ¿te inscribiste aquí?

“Aja” (AD3).

¿Perdiste un año o dos?

“Dos”. “Nunca reprobé, nunca” (AD3).

Solo esa vez, porque tus papás tuvieron la necesidad de [...]

“Si tuvimos que irnos y este, si reprobé, pero no fue por el desempeño ni nada de eso, fue porque nos fuimos, fue por exceso de faltas” (AD3).

Es así, como surge de las entrevistas solo un caso de repitencia en primaria, pero no por una situación de aprendizaje. Esta ruptura en su trayecto escolar produce un desfase de edad bajo la normativa convencional. Al retomar nuevamente los estudios el desfase de edad entre pares genera cierta vergüenza, malestar, incomodidad, no solo al incorporarse al grado correspondiente de primaria al cual se daba continuidad, sino como algo que se mantuvo a lo largo de los ciclos escolares posteriores, incluso en el último nivel de estudios cursado, (segundo de secundaria), ello a decir del adolescente por priorizar la continuidad del trabajo familiar.

“Por eso era dos años mayor cuando volví a entrar, igual en la secundaria pues yo ya era mayor que todos” (AD3).

Cuando regresaste y ya tenías esa edad, ¿obviamente los demás están más chiquitos?

“Se me hizo muy...., demasiado muy incomodo” (AD3).

¿Qué se te hizo muy incomodo?

*“No sé, era muy diferente, no sé si yo me sentía así pero pensaba muy diferente a mí, se portaban muy diferentes, yo me sentía raro por ser el más mayor se podría decir por dos años, pues era mucho”. “Yo estaba con ellos, cuando empecé con el hermano de **AD4**, con **AP3**” (AD3).*

Tú, ¿empezaste con él?

“Entonces, me tuve que regresar dos años y ya, entonces cursaba con su hermano, entonces era algo muy [...], no sé me hacía sentir muy raro, incomodo” (AD3).

¿Qué pensabas?

“Pues no sé, pensaría que era por reprobar y así, porque era el mayor de la clase” (AD3).

Pues, es diferente.

“Ya después, fue cuando empecé a trabajar y pues no sé, me aburrí de la escuela” (AD3).

Las diferencias de edad que se mantiene en relación a sus compañeros de grado no resulta una limitante para el establecimiento de amistades y de socialización, sin embargo sus prioridades emergentes a partir de su madurez y las implicaciones que guarda su capital cultural incorporado y habitus, condicionan una inclinación hacia el anhelo de adquirir elementos y dispositivos de un campo externo al escolar.

Algunos docentes se percatan de esta situación, como se extrae de los siguientes relatos de entrevista:

La edad, ¿cree que haya sido un factor?

“Pues, es que digo” (EDM).

¿Él ya era un poco más grande?

“Sí, sí, sí, ya no era el niño, ya, ya como que [...] él estaba más maduro para compañeros de su grupo, él estaba más despierto, con más participación, con más intereses, a veces hasta también un poco de rebeldía, pero en su rebeldía como que también había respeto. O sea, no que dijeras, no le hablabas y no. Después,

ya de chiquito ahí cabrón, pues sí creció, creo que más grande que el papá (EDM).

AD1 fue otro adolescente donde se observa una edad mayor por motivo de reprobación en segundo grado de secundaria.

En este sentido, la situación de extraedad se suma como un factor más que ha posibilitado el abandono de los estudios nivel de secundaria para el caso de AD3. En los demás adolescentes, no existe evidencia sobre la extraedad al cursar sus estudios, por lo que no resulta un factor que determine para ellos su abandono escolar o su permanencia.

5.5.5 Socialización con pares en contextos extraescolares

Al indagar sobre la interacción entre pares fuera de la escuela escolar se percibe que en la mayoría de los casos se mantiene una socialización restringida propiciada sus padres, lo cual se inicia desde edades tempranas, esta práctica constante se normaliza, conserva y reproduce. Para muchos de éstos adolescentes es común el mantenerse siempre en sus espacios de trabajo familiar, logrando solo la socialización con pares dentro del contexto escolar.

¿Aquí tienes amigos?

“Pues ya no me junto con ellos” (AD4).

¿De dónde eran tus amigos?

“De aquí”. “Fuera de la escuela” (AD4).

¿Por qué ya no son tus amigos?

“Porque deje de juntarme con ellos” (AD4).

¿Por qué?

“No sé, por el trabajo” (AD4).

Esos amigos, ¿tomaban?

“Antes no, pero ahora sí” (AD4).

¿Alguna vez te invitaron a tomar?

“No” (AD4).

Entonces, ¿ahorita como estas más tiempo trabajando ya no puedes salir tanto a estar con ellos?

“Aja” (AD4).

¿Ellos te buscan?, que vengan hasta acá y que te digan si puedes jugar con ellos, que le digan a tu papá que te den permiso

“No” (AD4).

¿Extrañas estar con tus amigos, o te gustaría de vez en cuando salir con ellos?

“La verdad ya no” (AD4).

¿Cómo te llevabas con ellos?

“Bien, nos llevábamos bien” (AD4).

Entonces, ¿por el trabajo casi no sales?

“Pues sí” (AD4).

¿Por qué preferías tener amigos de la ciudad que de tu comunidad?

“Pues, no me llevaba bien con los de mi lengua” (AD4).

¿Ellos te hablaban o tampoco?

“Me hablaban pero yo no les hacía caso” (AD4).

O sea, ¿ellos si querían ser tus amigos y tú no?

“Pues sí” (AD4).

¿Por qué crees que no te caían bien?

“No se” (AD4).

¿Alguna vez te molestaron?

“No, no me quería juntar con ellos” (AD4).

Dentro de las familias se percibe una limitada disposición por permitir que sus hijos e hijas socialicen e interactúen con sus pares que son originarios del contexto citadino, argumentando sentir miedo ante el lugar que habitan, ya que reconocen experiencias observadas de asaltos y otras vivencias personales, los contextos en que habitan fuera de su espacio de locales resulta una zona de peligro, que conlleva a poner en marcha una estrategia de aislamiento como mecanismo de protección.

Aquí, ¿la dejaban salir?

“Aquí nunca salió” (MAD6).

“Aquí no, na’ mas aquí con nosotros” (PAD6).

“O sea salía con nosotros, por ejemplo íbamos a las plazas de acá o acá a la plaza, o pedíamos pizzas o así de paseo pues, pero sola, sola, nunca salió en la ciudad” (MAD6).

Tenía amigas, ¿que dijera se va a ir con la amiga de acá?

“Si tenía amigas, una vive acá por donde hay una tienda, pero nunca quiso ir” (MAD6).

“Nunca se animo también” (PAD6).

“También los niños de la escuela le decían vamos al cine y nunca quiso” (MAD6).

¿No le gustaba?

“Sabía que nosotros no la íbamos a dejar” (MAD6).

¿Sus amigos venían aquí a platicar con ella?

“No” (MAD6).

¿Y sus amigas?

“No” (MAD6).

¿Aquí nunca la vinieron a visitar?

“No” (PAD6).

¿Lo dejaban salir?

“No, yo es que me daba miedo pa’ que saliera, pa’ que no se echara a perder por que mucha gente, mucha gente piensa a drogar, mucha gente dice vamos pa’ ya” (PAP4).

¿Pero, **AP5** con quién se juntaba?

“Con los mismos de aquí, sí, paisanos” (PAP4).

Es así como los adolescentes manifiestan establecer poca socialización con adolescentes que no sean de su contexto escolar.

¿Te dejan salir?

“No” (AP1).

¿Siempre estás aquí?

“Sí” (AP1).

¿Por qué no puedes salir?

“No sé, no me dejan” (AP1).

¿Qué te dice tu papá o tu mamá?

“Que no, porque me van a asaltar o algo así” (AP1).

¿Este lugar es peligroso?

“No, no, nada más por los de aquí, como los conoce uno no nos hacen nada”

(AP1).

Entonces, siempre cuando sales, ¿sales con tus papás o con alguien?

“Sí” (AP1).

¿Solo no?

“Algunas veces nada más” (AP1).

¿Ya te acostumbraste estar aquí todo el tiempo?

“Sí” (AP1).

Desde esta postura, **AD4** ha optado por dejar a un lado las amistades y centrarse solo en su familia, el trabajo (carpintería) y amigos de su comunidad, con quienes establece comunicación a través de facebook o WhatsApp.

¿A qué hora te duermes?

“A las dos de la mañana” (AD4).

¿A esa hora dejas de trabajar?

“No, deajo de trabajar a las diez de la noche” (AD4).

Cuatro horas, ¿qué haces en esas cuatro horas?

“Viendo el celular, platicando con los de allá” (AD4).

Cuando estas mensajeando con tus amigos los de allá, ¿cuántas horas?

“Dos horas” (AD4).

Entonces, ¿ellos se duermen también a esas horas, dos de la madrugada?

“Aja” (AD4).

¿Diario?

“Sí” (AD4).

¿Todos están con su celular en la noche?

“Sí” (AD4).

¿No sales con tus amigos ni nada?

“No” **(AD4)**.

Entonces, desde que saliste de la escuela, ¿aquí te la pasas así nada más trabajando?

“Si” **(AD4)**.

Esta restricción que ejercen los padres de familia en sus hijos e hijas sobre las salidas, argumentada como una forma de protección se vincula también a una manutención de sus lazos comunales, ya que es común en la mayoría de los casos que las relaciones entre pares fuera de la escuela sea de manera exclusiva entre los demás locatarios purépechas que habitan en ese establecimiento de la vía pública.

¿Tienes amigos?

“Si” **(AP1)**.

¿De aquí?

“Si” **(AP1)**.

¿Cómo se llaman?

“Mi primo Miguel, mi sobrino Ramiro de acá, hay otro de aquí que se llama Javier”
(AP1).

¿Son familia?

“Algunos” **(AP1)**.

¿Aquí tienes amigos para salir a la calle a jugar?

“Si, de aquí mismo y también por allá” **(AP1)**.

Solo uno de los adolescentes expresa tener y haber establecido amistad con pares fuera de la escuela, manteniendo lazos de amistad con adolescentes de la colonia, yendo con ellos a diversas actividades que se priorizaban dentro del círculo de amistad ciudadano, con o sin permiso de los padres de familia. Este adolescente mantiene una disposición por introducirse a las prácticas que le ofertaba el contexto de la colonia ciudadana, colocándose en situaciones de riesgo.

En la secundaria cuando entraste, ¿te costo trabajo tener amigos, socializar con los demás?

“No, hasta eso no, bueno con los amigos que yo tenía comenzamos a cotorrear, hablar, ya empezaba a hablarles a todos, ya en segundo se me hizo un poco más complicado” (AD1).

Esos amigos que tú dices, ¿eran de la ciudad o eran de aquí de tu comunidad?

“Eran de la ciudad” (AD1).

¿Cómo eran tus amigos, ya los conocías de la primaria?

“Si, ya los conocía de la primaria, algunos los conocía en la calle, porque en sexto iba a los campos de aquí, yo me ponía a hacer ejercicio ahí. Empecé a hacer un amigo de la primaria, me empecé a llevar bien con él, empecé a conocer a sus amigos y ya nos pusimos a hablar, ya los conocía, ya cuando entre a la secundaria empecé a hablar con todos” (AD1).

¿Tu papá te dejaba ir al deportivo solo?

“Si” (AD1).

O sea, ¿si te deja salir?

“Pues, yo desde chiquito siempre he salido”

¿Siempre te han dado libertad de salir?, ¿Hasta dónde es lo más lejos que te han dejado salir?

“Yo hasta la fecha no aviso a donde voy” (AD1).

No avisas, ¿cómo?

“No planeo las cosas, como voy a ir a tal lado o así” (AD1).

Entonces, ¿cuando sales qué le dices a tu papá o a tu mamá?

“Bueno, ellos ya saben a donde yo salgo con mis amigos y nunca me he dio así tan lejos, por ejemplo vámonos a Chalma me han dicho, ahí si papá me das permiso de ir. Nunca me han dejado ir” (AD1).

Pero, por ejemplo aquí, si dices voy a ir al Zócalo, ¿no pides permiso y te vas?

“Nunca he ido al Zócalo, bueno, no me gusta ir, tanto no me gusta salir mucho, si me agradaría pero salir a otros lados, por ejemplo ir a nadar, a visitar un pueblo, si me han invitado a ir al pueblo de mis amigos” (AD1).

Pero, ¿aquí en la ciudad si sales o poco?

“En la noche si salgo, pero nada más aquí” (AD1).

En la colonia, ¿cómo se llama?

“Carlos Zapata Vela” (AD1).

A lo mejor para acá y tantito para allá

“No hasta eso nada más aquí, cuando salgo así, que ya me voy muy lejos es nada más en frente de la Delegación, pero allá voy al billar” (AD1).

Cuando vas a la delegación, ¿pides permiso o te vas sin avisar?

“Me voy sin avisar” (AD1).

¿A qué hora llegas?

“Hay veces que llego temprano y hay veces que no” (AD1).

¿A qué horas es lo más tarde que puedes llegar aquí a tu casa?

“Lo más tarde que he llegado o lo más tarde que puedo llegar” (AD1).

¿Lo más tarde que has llegado?

“Lo más tarde que he llegado fue a las ocho de la mañana” (AD1).

¿Al otro día?

“Sí” (AD1).

¿Fue sin permiso?

“Sí” (AD1).

¿Y qué te paso?

“Me regañaron y si me pegaron” (AD1).

¿Y sin avisar?

“Sí, porque nada más me salí así no ímas y me fui a tomar” (AD1).

Tú sabes por qué si en primero eras como aplicado, te interesaba más la escuela, tenías amigos, te divertías, tenias más responsabilidad en la escuela, ¿qué crees que pasó y que en segundo cambiaste tanto?

“No se” (AD1).

¿Algo te sucedió?

“Pues no, empecé a salir aquí en la calle más seguido, yo a veces no hacia la tarea, habían veces que no me dejaban, me salía a la calle, lo que no me pasaban

eran los apuntes, porque luego no apuntaba, no llevaba las tareas, era lo que a mí me afectaba mucho” (AD1).

¿Crees que tus amigos influenciaron los de aquí para que tú cambiaras tu forma de ser?

“No, porque aunque ellos salieran o no salieran, a mí me gustaba estar mucho en la calle, a mí me gustaba salir mucho, ya sea jugando maquinitas, o estaba a veces con mis amigos tomando” (AD1).

Pero, ¿quién te jalo a ese ambiente?

“Yo solito” (AD1).

¿Por qué te llamo la atención ese ambiente?

“No se” (AD1).

Aquí en tú familia, ¿cómo es el ambiente?

“¿Cómo?” (AD1).

¿Es así?

“¿Cómo?” (AD1).

Pues el relajo y todo eso

“Ah no, todo el día se la pasan trabajando, bueno si tenemos un tiempo, hay veces que estamos platicando, riéndonos conviviendo pues, y es lo mismo que hago con mis amigos platicando, riendo, escuchando música” (AD1).

Y, ¿por qué crees que te gano el estar así como en la calle, el tener esas amistades, como darle menos importancia a la escuela?

“..... bueno a mí me atrajo más la calle, luego porque tenía más dinero luego” (AD1).

¿Tú?

“Aja” (AD1).

¿Quién te da el dinero o quién te daba el dinero?

“Yo aquí mi papá luego me daba dinero y me iba a jugar maquinitas. Luego yo ganaba dinero, ganaba mucho, ganaba quinientos pesos hasta llegue a ganar trescientos casi diarios, empezaba o comprar cervezas, cigarros, empezaba a tomar o a fumar, me empecé a descomponer” (AD1).

¿En las maquinitas?, esas que les hechas tres pesos y te dan dinero

“Cinco pesos eran, bueno, es una máquina que le tienes que meter a unos hoyitos” (AD1).

¿Qué te dan dinero?

“Te da la cantidad que tenga la bandera, si tiene treinta, son treinta monedas” (AD1).

Pero, ¿utilizabas el dinero para [...]?

“Había veces que los utilizaba para [...], en ese tiempo tenía como 14 años, yo lo usaba para comprarme tenis, la mayoría de las veces yo ahorrraba el dinero, de todo ese dinero iba otra vez con cinco pesos o veinte pesos y lo demás lo guardaba, así como ganara compraba cervezas, caguamas, conviviendo pues” (AD1).

¿Qué haces en tus tiempos libres?

“Acostado” (AD1).

¿Ves la tele, juegas, platicas?

“Juego como ellos están jugando ahorita (celular)” (AD1).

¿Sales?

“Sí” (AD1).

¿Pero, ya cuando cierran?

“No, ahorita voy a salir yo, nada más voy a comer y ya me salgo, voy a jugar con un amigo, bueno con unos amigos” (AD1).

¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

“Tomar, jajajajaja” (hermano AD1).

¿Es verdad?

“Jajajajajajaja” (hermano AD1).

“Yo digo que sí” (AD1).

¿Te gusta mucho tomar?

“Más bien conbeber, si me gusta salir así con mis amigos, luego así tomando, a veces hay que, anteriormente íbamos nosotros a jugar beisbol, futbol, o así, ya después conforme paso el tiempo ya no” (AD1).

*“[...] pero el más chico el **AD1**.....” (PAD1).*

¿Él qué hace?

“No, que yo que [...] toma, cada ocho días toma, estas muy chavo le digo, no tomes porque a la larga te va a perjudicar” (PAD1).

Pero, ¿no hace caso?

“No hace caso, es que ese ya tiene, ahora así como dices, ya se adopto aquí, ya a las formas de aquí” (PAD1).

Aja

“Pégame a ver que, ya, ya, ya se pierden las tradiciones de nosotros por ahí” (PAD1).

Sí, mucho

“Lamentablemente” (PAD1).

El padre de este chico refiere que esas amistades pudieron haber influido para que su hijo se comportara de esa forma relajada y diera poca seriedad e importancia a los estudios.

*“Cuando tienen la tarde libre, aquí la costumbre de la gente, que yo he visto, los que son amigos de mi hijo de **AD1**, es que aquí la gente no sale a buscar a sus hijos en las tardes, por ejemplo los sábados, domingos, ninguna mamá se acerca con todos los amigos que tiene mi hijo **AD1**, ni una mamá se acerca, ni sus papás, los dejan, les dan libertad, eso es lo que hay, está mal” (PAD1).*

Entonces, ¿usted preferiría que su hijo hubiera estado en la secundaria así desde tempranito hasta la tarde?

“Si que estuviera estudiando pa’ que no, porque por ahí por un lado también es donde empieza la vagancia, hay muchos que quieren estudiar realmente lo aprovechan como te digo, lo aprovechan” (PAD1).

¿A **AD1** si le daba permiso de salir aquí, tener amigos?

“Pues no me pedía permiso nada más se iba, jajajaja” (PAD1).

El nunca le decía, ¿me da permiso de ir acá?

“No, no, no, creo que ahora me pide más permiso que cuando estaba estudiando” (PAD1).

¿Cuándo iba a la secundaria?

“Si, casi no pedía, cuando lo mandaba a buscar pues ya está en la maquinita, mi señora me decía ya está en la maquinita, mándalo a llamar o ve por él” (PAD1).

Solo en este caso, aunque no lo exprese de manera explícita el adolescente, se percibe que las amistades con quien se rodeo, influyeron de manera negativa para priorizar otro tipo de actividades fuera de la cultura escolar.

Para el caso de los demás alumnos no se percibe que las amistades externas al contexto escolar hayan influenciado, pues éstas eran muy pocas o nulas. Un dato importante es que tanto **AD3** quien decide abandonar los estudios de secundaria y **AP3** quien aún permanece en la escuela de nivel medio superior expresan que las amistades no influyen para que decidan continuar o abandonar los estudios, siendo resultado de una decisión “personal”.

¿Y sales?

“Aja” (AD3).

¿A dónde has ido?

“A veces vengo por aquí o a veces me voy de visita con familiares, o salimos con amigos a hacer nuestros problemas, jejejejejeje” (AD3).

¿Cómo problemas?

“A echar desmadre, jejejejejejeje” (AD3).

¿Tus amigos no fueron una mala influencia para que dejaras de estudiar?

“Yo pienso que la mala influencia no existe, que cada uno sabe lo que hace” (AD3).

¿Tus amigos son de tu comunidad o son de la colonia?

“De los dos” (AD3).

Los amigos nunca te dijeron no, mira mejor échale ganas, termina la secundaria

“Aja”. “Pues, si hemos llegado a platicar sobre el tema pero no es algo que se haga una conversación muy larga, con eso de que no y ya, y ya lo hacen, como que no le dan tanta importancia” (AD3).

¿Tus amigos te han apoyado para que sigas estudiando o ellos nada tienen que ver?

“No” (AP1).

¿Ellos estudian o trabajan?

“Trabajan, son igual de Michoacán” (AP1).

Lo anterior es complementado por la percepción de un docente:

Las amistades, ¿influirán en que se queden o no se queden?

“Pues te digo que las amistades en cierta manera en mínimo, sino te digo que más que nada es la familia” (EDM).

Finalmente, a partir de las narrativas expresadas en las entrevistas se percibe que el factor “Socialización con pares en contextos extraescolares” solo para el caso de **AD1** resulta un factor determinante que facilita la deserción escolar, que se consolida con la suma de otros factores, sin embargo para el resto de los adolescentes entrevistados no resulta un factor que haya determinado su deserción escolar o continuidad educativa.

5.6 Eje temático: Escolar

El último eje corresponde al ámbito escolar, en el que se inscriben y exploran factores asociados al fenómeno de deserción escolar propuestos en diversas investigaciones con indígenas en los contextos ciudadanos. Así, se recuperan datos sobre cinco factores: a) la práctica pedagógica, donde versa el interés ante la práctica y la teoría como aburrimiento en el sentido de un manejo de códigos distantes entre los campos de origen y escolar; b) la interacción que se genera entre docente y alumno/a, haciendo hincapié en el trato; c) la interacción entre pares, que recupera experiencias de aceptación y rechazo; d) apoyos complementarios ofertados bajo el contexto escolar devenidos desde educación

especial, de manera específica por la Unidad de Educación Especial e Inclusiva; finalmente, e) los procesos de adaptación, alberga elementos respecto a una apropiación de una cultura escolar a través de procesos de aculturación, así como procesos de distanciamiento al campo escolar, ante el contraste de culturas.

5.6.1 Práctica pedagógica

El propósito de recuperar información en relación a las prácticas pedagógicas que han experimentado los adolescentes de sus docentes fue en razón de conocer si éstas son desencadenantes de la deserción escolar, o en su defecto son mecanismos de retención, en el sentido de comportarse como generadoras de interés y motivación. Ahora bien, se percibe que varios docentes de primaria mantienen una disposición por explicar cuando no se logra la comprensión.

¿Cómo era su forma de enseñar?

“Enseñaba bien” (AD4).

Cuando no podías algo, ¿te ayudaba?

“Si me ayudaban” (AD4).

Cuando no podías hacer algo, ¿preguntabas o mejor no?

“Preguntaba” (AD4).

¿La maestra qué te decía?

“Me apoyaba” (AD4).

Los maestros de la primaria te enseñaban [...], ¿cómo los evaluarías a la mayoría de los maestros de esa primaria?, ¿cómo eran?

“Pues todos eran buenos, nada más fue una la que nunca me gusto, nunca” (AD3).

¿En sus formas de enseñar?

“También, si, siempre me lleve algo de cada una de las maestras” (AD3).

¿Cuando no entendías algo?

“Preguntaba” (AD3).

¿Y te lo explicaban o ya no?

“Sí” (AD3).

¿Nunca decían no, yo ya lo explique?

“No, a menos que fuera por un mal comportamiento” (AD3).

Solo **AP2** y **AP1** manifiestan algunas experiencias donde la práctica ejercida no fue favorable:

“Casi no enseñaba nada, porque solo decía que hiciéramos dibujos” (AP2).

¿Qué más les decía?

“Más dibujos y me aburría, casi no nos enseñaba” (AP2).

¿Le gustaba a la maestra (3^o) sentarse contigo y explicarte?

“No”. “Nada más nos decía que hiciéramos el dibujo que queríamos, y ya” (AP2).

¿Cómo era esa maestra (5^o)?

“Casi no nos explicaba” (AP2).

Tú, ¿cómo aprendes más fácil?

“Que nos expliquen, pero luego no le entendía, solo explicaba una vez” (AP2).

“La maestra (3^o) no nos enseñaba nada, nada más nos ponía a dibujar y ya; ahí no aprendí nada” (AP1).

“Por eso bajo mucho su calificación en cuarto, ni le dejaba las tareas, ni nada”.

“Dice que se ponía nada más a maquillar no más, con su espejo toda la tarde estaba, eso me contaba” (MAP1).

Respecto a secundaria, cada docente pone en juego diversas metodologías, se destaca de las narrativas una dicotomía en la percepción de los adolescentes, por un lado surge la manifestación positiva al menos en el discurso. Los adolescentes reconocen aquellos docentes que muestran disposición e interés para que

aprendan y participen a través de sus prácticas pedagógicas, como se refleja en los siguientes extractos:

Si calificas a tus maestros de primer año, ¿cómo los calificarías?, ¿cómo eran?, si los evaluaras y digieras a pues

“Pues, algunos con nueve, otros con ocho, otras con diez” (AP3).

¿Sabían enseñar?

“Si sabían enseñar” (AP3).

Cuando no entendías, ¿te explicaban?

“Si, teníamos que ir a preguntarles” (AP3).

¿Eran maestros que dijeran ya lo explique?

“No, de hecho eran muy tranquilos”. “Había muchas que enseñaban bien, estaba la de historia, también la de español, pues si enseñaban bien” (AP3).

¿Qué te parecía la forma de enseñar de esa maestra (español)?

“Pues bien, enseñaba bien” (AD4).

¿Cuándo no entendías algo, ella qué hacía?

“Me ayudaba” (AD4).

De esta maestra (inglés), ¿qué piensas de su forma de enseñar?

“Si enseñaba bien” (AD4).

Con los otros maestros en general, ¿su manera de enseñar qué te parecía?

“Enseñaban bien, eran pacientes con los alumnos, lo que no entendíamos nos enseñaban” (AD4).

¿Recuerdas alguna maestra o maestro que enseñara mucho mejor?

“.....” (AD4).

Así que dijeras, esta materia no me gusta mucho, pero la forma en que enseña es más fácil, aprendo más rápido, estoy atento, no me aburro

“....., creo la de matemáticas” (AD4).

¿Te agradaba como enseñaba ese maestro?

“Si” (AD4).

¿Se te hacía más fácil aprender?

“Sí” (AD4).

Y, ¿cómo enseñan los maestros?

“Pues bien, algunos bien, algunos más o menos” (AP2).

Cuando no le entiendes a algo, ¿qué haces?

“Le digo que me enseñe y me dice otra vez te voy a explicar” (AP2).

¿Y te explica otra vez?

“Aja” (AP2).

¿Ese maestro siempre te explica cuando le dices?

“No, pero siempre me tiene pendiente” (AP2).

¿Cómo?

“Me sienta con un niño que me explique bien si no le entiendo”. “Es mi amigo, pero si me llevo bien y sabe mucho matemáticas” (AP2).

Por eso el maestro también lo hace, porque ve que ese niño te puede ayudar

“Aja” (AP2).

¿Te gusta que te ayude?

“Aja” (AP2).

Cuando no le entiendes (matemáticas), ¿qué haces?

“Le digo que me explique” (AP2).

¿Es el mismo maestro o es otro?

“Es otro” (AP2).

¿Qué te dice?

“Dice: a ver deja te explico otra vez” (AP2).

Cuando te explica, ¿ya le entiendes más o no?

“Sí” (AP2).

Cuando ellos no entendían algo, ¿ellos si preguntaban o se quedaban con sus dudas?

“De momento no te preguntaban delante de los demás, buscaban un momento posterior, no lo hacían en el momento, ni frente al grupo, rara vez lo hacían, rara

vez, pero más como que buscaban un espacio posterior para preguntar. O tú mismo, oye no me entregaste esto, no me entregaste el otro, ya les hablabas y haber qué paso, es que no le entendí, no es que esto, o sea bueno, si no me quieres preguntar cuando estas frente al grupo y estas con todos tus compañeros, cuando tú gustes acércate pero el chiste es que te acerques, o yo te voy a molestar, después te voy a preguntar o me voy a acercar a estarte viendo porque eso es lo que también se hacía, si tú no te me acercas pues yo me voy a acercar para ver qué está pasando” (EDM).

En cambio, otros manifiestan experiencias poco ventajosas donde algunos optan por no preguntar y otros lo han dejado de hacer ya que no reciben una respuesta favorable, como se extrae de sus entrevistas:

“Una vez, una maestra me dijo que a ella no le importaba, mientras ella estuviera dando clases a los demás, a ella no le importaba si nosotros aprendiéramos o no aprendiéramos, que a ella lo que le importaba era que le pagaran”. “Ella decía, yo nada más voy a estar dictando o voy a apuntar en el pizarrón, si anotan ustedes o no, ese es su problema, si quieren aprender van a poner atención, sino a mí no me importa, si aprenden o no, a mi me siguen pagando” (AD1).

¿Eso lo hacía con todos o solamente contigo?

“Se refería a todos”. “Era muy exigente, era la que le digo que a ella no le importa si nosotros aprendiéramos o no, la cuestión era que a ella le pagaran. Me dijo, mira a mí no me importa si tu aprendes o no aprendes, a mí cada quincena me llega mi dinero, yo nada más voy agarro mi dinero, me voy y me lo gasto. Entonces, yo me quede está bien, pues a mí no me enseñe, es más, ya ni venga a la escuela, para qué viene, ya después nada más dictaba, dictaba, dictaba y dictaba” (AD1).

Tú, ¿qué piensas de los maestros que son así?

“No sé, yo digo que los maestros que nada más dictan, a mí me aburren los que dictan nada más. A mí lo que me gustaría así que hicieran es que explicaran en el pizarrón, que te dijeran todo lo que..., bueno, aprender las cosas, a hacerlo, no nada más que escribirlo. O sea, que hicieran una actividad sobre eso o algo así,

no nada estar, porque obviamente es muy cansado, bueno, para mí era muy cansado estar escribiendo, escribiendo y escribiendo, había veces que no la pasábamos escribiendo una hora completa, hasta dos horas incluso” (AD1).

¿Preferirías que en vez de más que escribir, vivirlo?

“Aja” (AD1).

¿Experimentarlo, hacer la actividad?

“Bueno, a mí lo que me gustaba luego en física era que luego nos bajamos a laboratorio y hacíamos las cosas. Por ejemplo, hacer alguna actividad de aventar cosas, la que caiga primero en una hoja, otra cosa, o así. Es mejor estar haciendo esas cosas que estar nada más copiando o escribir nada más, que te estén dictando, a mí no me gustaba eso. Porque el de matemáticas también agarraba y nos ponía ejemplos, el de educación física había veces que si nos ponía a escribir pero la mayoría de las veces hacíamos las actividades. La de inglés, ella también nada más nos dictaba o nos decía copien esa parte y ya la teníamos que copiar” (AD1).

Cuando no entendías algo, ¿te explicaban los maestros?

“No, había unos que no, había unos que sí, que me explicaban muy bien, pero casi algunos no, casi la mayoría que no mas que nos dictaba, decían: es que yo ya dicte, ya dije esto, es tu problema si apuntaste o no”. “Me quedaba, nada más nos dictaban, no es que ya dicte, vuélvelo a leer, yo cuando lo leía, lo leía y lo leía, no entendía nada” (AD1).

¿Cómo era su clase?

“Nada más llevaba hojas y entregaba” (AD4).

¿Les llevaba copias de actividades y las hacían para entregarlas?

“Sí” (AD4).

¿Siempre era así su trabajo?

“Sí” (AD4).

¿Cómo te hubiera gustado que hubiera sido en esa materia?

“Pues, que enseñara bien a la hora de decir las cosas” (AD4).

Estas respuestas, limitan de manera gradual la expresión de dudas, que a la larga puede detonar en un rezago escolar. Es importante evidenciar que algunas prácticas pedagógicas tradicionales influyen de manera negativa en los procesos escolares, como es en el aprendizaje y la participación, convirtiéndose en un obstáculo. La práctica tradicional desde una visión social planteada por Bourdieu y Passeron (1995) constituye una posición que se caracteriza por tener autoritarismos, contribuye a la dominación, a una arbitrariedad cultural que se inculca y obedece a las reglas de un sistema escolar reproductor, se impone la violencia simbólica de forma más tajante. Lo tradicional como parte de una cultura escolar conlleva a una cultura rutinizada “el sistema escolar tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados”. *“En los instrumentos que el SE pone a disposición de sus agentes” (p.99). “Toda cultura escolar esta necesariamente homogeneizada y ritualizada, o sea “rutinizada” por y para la rutina del trabajo escolar, o sea, por y para ejercicios de repetición y de restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente” (p.100).*

Derivado de los comentarios expresados se reconoce una falta de educación con calidad e inclusión, tornándose la práctica de algunos docentes como ineficaz.

“Reprobé una materia que era física” (AP3).

¿Era la más difícil para ti?

“Bueno, fue porque el maestro según yo no enseñaba bien”. “No se le entendía a la forma en que lo explicaba, también en la forma de hablar” (AP3).

¿Consideras que el maestro era?

“Un maestro no apto” (AP3).

¿Para estar ahí?

“Exacto” (AP3).

¿Era el único maestro que era así o había más?

“A ver, a ver, si era el único maestro” (AP3).

¿Crees que los maestros necesitan estar más preparados?

“Sí” (AP1).

¿Qué crees que ellos necesitan?

“Pues como poner más el orden, y ponerlo, así para que todo fuera bien” (AP1).

¿Cómo en orden?

“De que todo se llevara así bien y todo eso” (AP1).

¿No se lleva bien?

“No, como que tuvieran preparado todo para hacerlo” (AP1).

¿Cómo?

“ , así como, tener planeado todo para hacerlo así bien” (AP1).

Entonces, ¿los maestros crees que están bien preparados o les hace falta?

“Yo creo que les hace falta a algunos, bueno, yo creo que a todos” (AD1).

¿Qué se preparen más?

“Aja”. “También, que puedan explicar bien todo y que sean tolerantes a los niños, porque no creo que todos sean tolerantes” (AD1).

Algunos discursos, ponen de manifiesto la necesidad de innovar, modificar las prácticas tradicionalistas, estableciendo nuevas formas de representar y expresar los contenidos, contextualizarlos, aterrizarlos en una práctica real desarrollando un mayor nivel de significancia, de utilidad para su vida y contexto próximo.

¿Otra cosa que tendría que cambiar la escuela o los maestros?

“[...] mmmmm, pues también yo digo que podría ser en la forma de apoyarlos porque hay algunos casos que no saben explicar clase, que sea lo más claro posible, porque hay algunos que le dan mucha, mucha vuelta ya al final, pueden hacerlo de esta forma también, o sea que expliquen la forma más fácil de hacer, a nivel secundaria si se puede hacer” (AP3).

¿Qué otra cosa tendrían que cambiar en la secundaria?

“La secundaria este, mmm [...] yo pienso que tendrían que dar más libertad de hacer las cosas, que no dé a fuerzas, por ejemplo los talleres, o sea unos te piden hacer tales cosas, pero hay algunos que les viene una idea y quieren hacerlo de una forma, o sea que sea un trabajo pero que les quede a su modo, o sea, por ejemplo de algún diseño que no les guste y estén haciendo, y quieran hacerlo de otra forma, eso podrían hacer en los talleres también” (AP3).

Y, ¿qué propones para que la escuela pueda apoyar a alumnos como tú, que a lo mejor tuvieron dificultades pero no recibieron esos apoyos o esa orientación?, ¿en qué debería de cambiar la escuela?, o ¿qué propones que debería de mejorar la escuela o los maestros?

“Que los maestros ya no dictaran tanto, mejor enseñen las cosas como son, con actividades, todo eso, no nada más andando dictando. Uno como alumno también se aburre que nada más este diario escribiendo y escribiendo, nada más haciendo lo mismo” (AD1).

En este sentido, los estudiantes requieren y solicitan conocimientos propuestos de forma práctica que puedan percibirse como útiles para su vida y prácticas culturales. Resulta relevante transformar las formas del consumo pedagógico, como lo manifiestan Bourdieu y Passeron (2008):

Una pedagogía realmente racional debe basarse en el análisis de los costos relativos de las diferentes formas de enseñanza (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y de los diversos tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debería tener en cuenta el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, considerando los diversos tipos de relaciones pedagógicas, no debería olvidar su rendimiento diferente según el origen social de los estudiantes (p.111).

La inexistencia de una diferenciación pedagógica en cuanto a su origen indígena y manejo de una lengua materna purépecha, la educación que se oferta es la misma

que se emplea para los alumnos ciudadanos. No existe una adecuación o diversificación específica ante las singularidades en el aprendizaje que llegan a mostrar, sobre todo a lo referente a una contextualización de los contenidos. En el caso algunos docentes se percibe la necesidad, pero en la mayoría no se concreta, otros refieren que éstos adolescentes no requieren una educación diferenciada, consideran que al vivir en la ciudad la mayor parte del tiempo deben aprender lo que es necesario para este contexto urbano y global, se considera imposible particularizar el curriculum.

¿Crees que estas poblaciones necesiten o requieran una atención diferenciada?

“En cierto momento sí, porque es conocerlos, ver sus necesidades, sus realidades y sus potenciales, porque también eso, ellos tienen cosas muy buenas que nos pueden compartir y si yo desconozco y en cierta manera voy viendo toda esta gama y posteriormente ya le doy una, un proyecto, un proceso, una integración, tanto ellos van a aprender como yo, pero si hay que dar una atención para ver qué es lo que requieren” (EDM).

“No, el trato es igualitario, claro que sabemos que tienen algunas limitantes porque posiblemente la preparación que traen ellos del estado de Michoacán no sea a la par de lo que se está viendo aquí ¿no?, porque pues el contexto es muy diferente, la manera de vivir es totalmente diferente a lo que se vive en una ciudad, entonces si hay cierto, eh no discriminación pero como una, como se podría decir... consideración para con ellos, una consideración en la cuestión de que pueden ser un poco más lentos para poder tener una aprehensión”. “Y su situación de poder empatizar con sus compañeros también este pues la vemos nosotros a veces así como que hacerles que no se sientan mal, hacerles que ellos puedan introducirse, sobre todo cuando se trabaja en equipo y hablar con sus compañeros de que deben entenderlos, de que ellos vienen de un contexto diferente y entonces empezar por ahí para ver si puede haber una convivencia con sus compañeros y que con el tiempo bueno pueda ver esa empatía que se necesita para que el

trabajo sea correcto, pero la limitante es precisamente que cuando ya se logra así como que empatizar ellos este faltan, ausentismo” (EDE).

¿La educación que se oferta debería de ser diferenciada para ellos o no es necesario?

“Considero que no es necesario, considero que debe ser la misma pero este si tener así como que esas consideraciones de saber que vienen de un contexto diferente y no presionarlos para que ellos enseguida cambien su manera de comportarse o su manera de ser, ¿no?, sino que poco a poco irlos introduciendo en la manera de como estamos trabajando y que lo puedan entender de esa manera” (EDE).

La otra vez, de estos niños indígenas, en especial de estos niños que pertenecen a esta comunidad purépecha, ¿tú crees que requieran una educación diferenciada o que se incorpore algo diferente a lo que ya está en la curricula de los contenidos o que se modifique algo?, digamos, para fortalecer la educación de ellos.

“Lo ideal sería que sí, pero viendo la realidad esta es una escuela que generaliza y no, no da la atención especializada a cada alumno” (EDP).

Sabemos que todos los niños son tan diferentes aunque no pertenezcan a una comunidad indígena, pero tú crees que..., en las noticias últimamente, se está diciendo que los niños que pertenecen a comunidades indígenas van a recibir educación con pertinencia cultural y hablan mucho sobre una educación bilingüe donde se les enseñe también a partir de su lengua.

“Pero, a la mejor en su región, pero aquí no creo que se dé” (EDP).

¿Sería complicado?

“No, no, no creo que se dé. En primera, porque hay niños con enfermedades y se tratan exactamente igual. No, el hecho de que sea indígena el alumno no quiere decir que por eso se le va a tratar diferente”. “Tiene que incluirse el chico para tratarlo igual, no como diferentes por su... por el hecho de su origen (EDP).

Entonces, es importante pues que estén..., no diferenciarlos. ¿Crees que el hacer esas diferencias se podría caer en la exclusión?

“Sí, a ti por ser indígena te traigo todo diferente y no, o sea no, trata de incluirse en todo y no va por ahí. En primera, no se les da un trato diferente, se les da un trato igual. Entonces, no creo que sea” (EDP).

¿Ellos requieren unos apoyos más específicos o no, porque la mayoría tiene un nivel académico bajo, bueno varios?

“Pero no es por el hecho de que sea indígena, no, si se van por ahí yo siento que... diciendo, hay pobrecito es indígena y necesita más apoyo, necesita más este... en todos los aspectos, siento que no, porque se ha dado el caso de que son niños estudiosos, son pocos los niños, pero son más fuertes sus raíces, son más fuertes sus costumbres, que el cumplir con un horario y con el venir a la escuela. Yo siento que no, no es darles más apoyo o menos, sino que ya es cuestión del alumno si quiere aprender o no. Entonces, un niño cuando viene aquí, viene dominando el habla del español, con sus defectos, “igual que todos”, faltas de ortografía, faltas de todo, pero no porque sea indígena, sino porque toda la población en general esta así. Entonces, yo no creo que funcionara si se les da. Si el niño es flojo, si al niño no le interesa o si el niño tiene prioridades más familiares, tanto de costumbres, de trabajo, festividades o todo eso, pues lo van a absorber allá, aquí no. Son pocos los niños que han dado resultado, pero son por los niños, no por el apoyo que se les dé a los niños” (EDP).

Pero, esas actividades donde se fomenta el reconocimiento de otras formas de vida, de otras culturas, de otras formas de pensar, de otras formas de comportarse, ese tipo de actividades escolares...

“Es que es una minoría, si a lo mejor por ejemplo fuera más la población, creo que se daría el caso de que se les diera la oportunidad de explicar cómo viven, de todas sus costumbres y todo eso, pero, como son uno o dos por grupo o nulos, entonces, los tratan igual que otros. Aquí hay un caso muy este... tenemos dos kenianos, son hermanos, están en segundo, ahorita están en tercero, pero no por el hecho de ser kenianos o ser extranjeros han dicho en público, nosotros tenemos estas costumbres, no nada, si a alguien le interesa le pregunta y lo responden, pero que den una clase de todas sus costumbres y eso, no, no, no se da y eso que son extranjeros. Acá son de otra región pero pasa lo mismo, si a alguien le

interesa le va a preguntar y le van a contestar o un maestro que lo pase al frente y diga, a ver necesito que para que conozcan más...” (EDP).

¿O de un tema, así de español?

“Pero, en relación así que den una clase o eso, no, no, lo veo nulo”. “Es que, yo creo que aquí no es el problema la escuela, aquí no es de que te voy a ofertar esto para que tu vengas, sino que aquí realmente es en primer lugar el alumno, si él quiere terminar o no la escuela y la familia” (EDP).

“Si se reconocen pero muchos estamos más [...] como te diré, más preocupados por cubrir un, pues ahora sí que un proyecto y no nos detenemos pues ahora sí que a ver a donde ellos se pueden atorar ¿no?”. “Pues sí puede haber ese acompañamiento personalizado ¿no?, pero pues es un trabajo también este extra para el maestro, muchas veces que hace mejor, dice uno todos tenemos un tiempo, y no nos tomamos el tiempo para poder apoyarlos mejor” (EDF).

Se replica y evidencia lo expresado por Bourdieu y Passeron (2008): *“Productos de sistemas, el estudiante y el profesor expresan su lógica: el estudiante no contribuye en nada a orientar la producción o la transmisión del saber; el profesor no consulta (o lo hace poco) al estudiante sobre sus necesidades y, cuando trata de hacerlo, se encuentra habitualmente con la pasividad o el asombro del estudiante, quien animado por una propensión indiferenciada a absorber del saber, espera precisamente del profesor que le indique las urgencias y elija él mismo satisfacer las necesidades que ha creado al decir satisfacerlas. Por lo tanto, el profesor tiene la iniciativa en todo; a él le corresponde definir los programas, los temas del curso, los trabajos, las lecturas, así como la cantidad de fantasía que puede inyectarse si riesgo en la máquina académica” (66).*

Con base a lo anterior, estas formas de inhabilitar la identificación sobre la importancia de una diversificación curricular que considere los conocimientos propios de su cultura de origen, así como el establecimiento de una práctica pedagógica homogénea por la mayoría de docentes, desde los procesos

metodológicos hasta los evaluativos, pueden colocar bajo una posición de desventaja a esta población, aunque sea la minoría, pero no por ello deja de ser relevante. Así, resulta importante que el colegiado docente de cuenta de que algunas prácticas homogéneas, tradicionalistas, autoritarias, herméticas y rígidas, limitan el acceso de los aprendizajes convirtiéndose en barreras para participar e incluso como precursores del abandono escolar, aunque quede claro que para estos adolescentes no se identifique de manera tajante, este aspecto es un tema que debería de abordarse en mayor profundidad. Estas manifestaciones enunciativas emergen como violencia simbólica donde la arbitrariedad cultural se inscribe bajo las reglas de una cultura dominante.

En este sentido, se inserta el discurso que refiere Bourdieu (2011b) *“habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a los profesores y al menos poner en duda sus creencias”* (p.150). Cada docente debería ser consciente de aquellos efectos que desencadenan sus prácticas pedagógicas y la importancia de tener presente los procesos de la cultura de los chicos, de tal forma que la equidad sea un principio educativo rector.

Es importante evitar que prácticas pedagógicas coloquen en la banca o fuera de juego del campo intelectual a éstos adolescentes. Los códigos que se desarrollan en el contexto escolar deben estar al alcance de una lectura que maneja otros códigos, otros discursos. La práctica pedagógica debe buscar una concordancia entre la realidad que se opera en el contexto familiar-colectivo y los conocimientos del contexto escolar, de tal manera que exista una interconexión como mecanismo de legitimación, para desarrollar una actitud de necesidad y valoración positiva de la escuela, consolidado en prácticas, no discursos. Sin caer en el detrimento de la limitación, sino que el conocimiento que aporta la práctica pedagógica les permita mirar múltiples contextos, amplios y diversos, a los que están habituados.

Finalmente, a partir de los discursos que se analizaron de los entrevistados no se identifica que la práctica pedagógica que se ejerce en los contextos en que

estudian o estudiaron la secundaria sea un determinante para la permanencia o la deserción escolar.

5.6.2 Interacción docente-alumno/a

Recuperando las historias de los trayectos escolares de las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación, se identifican formas de relación diversas entre docente-alumno/a, se destaca que la mayoría recibió en primaria un trato de aceptación, apoyo, de escucha e interés, tal como se extrae de sus entrevistas:

Ahí, ¿cómo la trataron los maestros?

“Pues bien” (MAD6).

¿Se quejó de un maestro o maestra que la regañara o algo así?

“No” (MAD6).

“Bien, me trataba bien, no me regañaba casi (1º)” (AP2).

¿Qué te decía?

“Pues me trataba bien no me regañaba” (AP2).

¿Te ayudaba?

“Sí” (AP2).

“Me trataba bien, me enseñó a leer y escribir, si aprendí” (AP2).

¿Con esa maestra (4º) aprendiste?

“Sí, mucho” (AP2).

¿Qué pensaste de esa maestra?

“Si me trataba bien, no me decía nada” (AP2).

¿Ella qué te decía?

“Bien, que le echara ganas” (AP2).

Tú maestra (5º), ¿cómo te trataba?

“Bien, ella si me preguntaba de cómo se decían cosas en mi idioma y así, me ponía hacer trabajos en mi idioma a veces” (AP1).

Esa maestra (6º), ¿cómo te trataba?

“Esa también nos preguntaba cosas, también nos ayudaba mucho para el examen y cosas así, para inscribirnos a la secundaria” (AP1).

¿Viste que hubiera diferencias en el trato?

“No, nunca” (AP1).

Recuerdas en los años que estuviste en la primaria, ¿cómo te trataban los maestros?, ¿cuál es una experiencia positiva que recuerdes de la primaria?

“Pues todos me trataban bien, no había que me tratara de forma diferente por ser, este, indígena por así decirlo” (AP3).

¿Sabían que pertenecías a una comunidad purépecha?

“Sí” (AP3).

¿El trato era igual?

“Igual, como si fuera cualquiera” (AP3).

¿Cómo era el trato con los alumnos?

“Me trataba bien” (AD4).

Las maestras anteriores, ¿cómo era el trato con los alumnos o contigo?

“Conmigo me trataron bien” (AD4).

“La maestra, me acuerdo que se llamaba G., ella era la que me enseñaba mucho, me trataba muy bien, luego cuando no podía hacer algo me decía que no me preocupara, que ella me ayudaba y me abrazaba, siempre me trataron bien en la primaria, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto” (AD1).

En tu primaria, ¿cómo eran tus maestras, cómo las consideras que fueron?

“Fueron buenas, la verdad, nunca me trataron mal, nunca me dijeron, de hecho había una maestra que, no sé ni cómo se llama, me hablaba bien, me hablaba bonito, me trataba muy bien, cuando estaba enojada si me regañaba por hacer desorden o algo así” (AD1).

En la mayoría de las ocasiones el trato asignado en la primaria a los niños y niñas purépechas ha sido recíproca en relación a los no indígenas. Estos tratos, favorecieron el interés y la disposición para los estudios escolares. Solo algunos de los chicos tuvieron algunos tratos diferenciados de discriminación ante el uso de su lengua materna. Sin embargo, en la cuestión pedagógica recibían un trato semejante al de sus demás compañeros ciudadanos.

En secundaria, el trato que los docentes otorgan a estos adolescentes en su mayoría corresponde al mismo que reciben los no indígenas. Ellos perciben que es correcto tener un trato igualitario a sus pares ciudadanos, al no haber diferenciaciones se sienten semejantes en condiciones, evitando etiquetas bajo una posición de desventaja, de vulnerable, del diferente y aunque la diferencia ante la diversidad sea un hecho, el fenómeno surge aún con los alumnos no indígenas porque cada uno cuenta con una historia de vida particular, personal y escolar que no puede ser unificada.

La mayoría de los adolescentes perciben que ha existido por parte de los docentes un trato igualitario en condiciones con los no indígenas, otorgándose las mismas oportunidades y llamados de atención cuando fue necesario.

¿Cómo era el trato hacia ti?

“Pues era bien, me trataron como a cualquier otro o sea, igual”. “En los tratos, este [...] pues, en los tratos no hay tanto problema, los maestros tratan de la misma forma a todos” (AP3).

¿Cómo te tratan los maestros?

“Pues normal, como si fuera uno de ciudad, normal”. “Bien, como saco buenas calificaciones” (AP1).

¿La prefecta, trabajo social y orientación, cómo te tratan?

“Bien” (AP1).

¿El director?

“También, bien” (AP1).

Entrevistador: El director cómo se comportaba contigo

*“No me decía nada, al contrario cuando hacía algo o me tenían abajo para mandarme un citatorio, me preguntaba por qué, y le decía por esto y esto, me decía **AD1** ya compórtate, me hablaba bien” (AD1).*

Entrevistador: Te apoyaba

“Aja” (AD1).

Asimismo, en secundaria, se identifican en las entrevistas algunos comentarios de un trato incorrecto por parte de algunos docentes, sin embargo, este no se ejerce de manera específica para los indígenas, sino que es generalizado, tal como se extrae de las siguientes narrativas:

“La que no me gusto para nada, Biología” (AP3).

¿Por qué?

“Por la maestra, según yo era feminista, jajajaja” (AP3).

¿Cómo?

“Feminista, o sea a las mujeres, a las chavas que estaban en ese tiempo las trataba bien y a nosotros nos dijo una vez que éramos una plaga a los hombres, así nos dijo que éramos una plaga, que nosotros estábamos aquí nada más estorbando, que ellas se podían reproducir así, empezó a decir esas cosas, era como que, se podría decir que se le zafo un tornillo” (AP3).

¿Así era siempre?

“La mayoría de la clase era así” (AP3).

Entonces, ¿tenía a sus preferidas?, que eran las mujeres. ¿Trataba mejor a las mujeres y a los hombres no mucho?

“Este, nos empezaba a decir eso, que éramos una plaga, por eso digo que era feminista” (AP3).

¿Eso a te perjudico?

“Pues, no tanto, porque si tomaba en cuenta en las evaluaciones todo lo que hacíamos pero en lo académico no nos afecto, pero si lo que nos decía a la vez como que daba risa” (AP3).

¿Era paciente contigo?

“No, gritaba a todos” (AD4).

A ti, ¿te llevo a gritar?

“No” (AD4).

¿Qué les decía cuando les regañaba a los otros?

“Que pusieran atención, que eran unos burros y todo eso” (AD4).

¿A la mayoría les decía así?

“Si” (AD4).

A pesar de ello, los adolescentes logran superar esas adversidades, no generando alguna situación de rechazo hacia la escuela. Solo se identifican dos casos en los cuales se hace notorio un trato e interacción de forma incorrecta; el primero corresponde a **AD6**, en el cual la madre de familia narra que su hija fue incomodada por comentarios de un docente, situación que tuvo conocimiento las autoridades de la escuela, pero no se realiza una investigación a detalle, ante ello la alumna mostró en su momento renuencia por asistir a la escuela, del relato surge un momento de sorpresa por parte del padre de familia, ya que desconocía lo que sucedió.

“Me mandaron llamar” (MAD6).

¿La directora?

“La directora” (MAD6).

¿Qué le dijo?

“Y la trabajadora social, entre las dos me hicieron una plática, que eso no estaba bien de que el maestro le quisiera prestar el celular, que le dijera a mi hija que no lo aceptara” (MAD6).

Luego, ¿usted hablo con el maestro?

“No, el maestro me hablo y me dijo que le dijera a la directora que por eso le había prestado, que porque era una emergencia” (MAD6).

¿Se acerco con usted y le dijo que dijera eso?

“Sí” (MAD6).

Y, ¿usted fue ese día?

“No, bueno na´ mas me estaba platicando que le había prestado el celular, pero yo no fui” (PAD6).

Ese día que el maestro hablo con su esposa para que dijera eso su esposa, ¿ese día no fue?

“No”. “Es que casi también como hasta ahorita me entere del celular que le mandaba, pues menos le entiendo yo no, no le entiendo nada del celular, le mandaba mensajes pero no, no lo sabía” (PAD6).

No, o sea, ¿a penas se acaba de enterar?

“Sí, porque al final mi hija la tuvo que bloquear, porque cada foto que subía decía que el primero que en comentar era el maestro (habla el papá en su lengua)”. “Yo le decía que no le contestara porque eso era acoso, no más que como ya no iba a la escuela por aquel hombre, ya iba a reclamar allá, mejor deje eso (MAD6).

Pero a **AD6**, ¿dónde le gustaba vivir más aquí o allá?

“Allá” (MAD6).

“Allá también porque antes de juntarse se había ido para allá un buen tiempo y ya no quería venir, dejamos, bueno yo venía para acá pero ellas ya se habían quedado como dos meses allá” (PAD6).

“Por el mismo problema de que ella ya no quería venir para acá” (MAD6).

“Este, bueno yo les dije pues quédense allá, si quieren quedarse un buen tiempo con mi mamá pues, allá vive mi papá, tienen una tienda, se quedaron ahí. Ya se quedaron como dos meses. Y yo me fui igual, ya no quería venir para acá, jajaja” (PAD6).

En este caso, a pesar de que la situación podría haber desencadenado la desmotivación por asistir a la escuela y posteriormente la deserción, no se identifica como el principal factor que lo determine, más bien se suma y contribuye

en la decisión de juntarse a una edad temprana como parte de una práctica que se ha convertido en costumbre de su comunidad de origen.

El segundo caso lo refiere **AD1**, en su narrativa existen episodios de un trato inapropiado por parte de una docente. Esta interacción marca su estancia en la secundaria, albergando sentimientos de enojo y desmotivación; las injusticias y autoritarismo se suman al factor determinante para la deserción. Los problemas que enfrenta el alumno mantienen un vínculo con la actitud y comportamiento que mostró en el contexto escolar, por lo que surgen condicionantes que colocan a **AD1** en una disyuntiva entre ejercer la responsabilidad que conllevan sus actos haciéndolos de conocimiento a sus padres o decidir dejar la escuela para no ser reprendido en casa. Las situaciones de conflicto que experimentó estuvieron trazadas por algunas situaciones de injusticia en su manejo, donde finalmente se minimizan los hechos, lo cual se suma a las causas para la detención de su trayecto escolar, aunado a los intereses del alumno.

“Lo que no me gustaba era casi algunos maestros como me trataban” (AD1).

Entonces, sientes que segundo año fue más difícil, ¿las maestras cómo te trataban?

*“Había una maestra que me trataba mal. Yo hasta que me tuve que quejar con el director para que me pusiera atención otra vez, era de formación, no me acuerdo si fue cuando reprobé, pero fue en segundo. Haga de cuenta que yo estaba en las clases y siempre, según decía que yo no ponía atención, porque también platicaba mucho con una compañera, y ya después al último no sé, creo que se enojo, siempre me decía: tu **AD1** pásate para allá atrás, si quieres duérmete, haz lo que quieras, pero no te quiero ver, no quiero escuchar ni tu voz, me decía. Yo me quedaba así, hubo un tiempo que dije va no hay problema, no me va a afectar tanto, pero ya después como que si me afectaba. Si me enojo, hasta que me tuve que ir a quejar con el director para que ya le dijera que me pusiera atención en las clases y todo eso, ya después no sé si lo hizo por burla, pero ya después me decía tu siéntate a lado mío, yo me quedaba así sentado, yo quería sentarme con*

mis compañeros, pero me paso hasta al frente con ella y me quedaba sentado con ella” (AD1).

¿Y cómo te hacía sentir eso?

“Al principio no sentí nada, pero empecé a decir no quiere darme clase que hago aquí, mejor me salgo, hubo una vez que si me salí” (AD1).

¿Eso fue cuando apenas habías pasado a segundo, grado o cuando repetiste?

“Fue cuando pase a segundo grado” (AD1).

¿Hubo más maestros que así eran?

“....., no era la única maestra”. “Solamente a mí me decía que me fuera hasta atrás, que no me iba a tomar en cuenta” (AD1).

¿Le preguntaste por qué era así?

“Nunca le pregunte, pero yo siento que esa maestra me odiaba o algo así” (AD1).

¿Por qué crees que te odiaba?

“No sé, yo siempre cuando entraba a las clases yo siempre era muy alegre, pero la maestra como que llegaba muy enojada o así, yo creo que yo la estresaba o no sé” (AD1).

Con los maestros, ¿recuerdas que hayas tenido algún problema fuerte?

“..... con un maestro de educación física” (AD1).

¿Qué paso?

“No sé, creo que estaba enojado el maestro, lo hicieron enojar los compañeros, y yo trataba de hablar todavía con él y se emputo, se enojo un poco, como que me quería tirar o algo así, la cuestión es que no pudo porque también no me deje. Después, al día siguiente le dije que había pasado, por qué se había comportado de esa manera, me dijo: no pues estaba enojado discúlpame, le dije no se preocupe nosotros si nos llevamos bien. En vez de considerarlo como un maestro lo consideraba como un amigo, pues sí, no hay problema, hubo veces que me la pasaba ahí con el maestro cuando no iban los maestros, yo me la pasaba platicando con él o a veces jugando futbol o basquetbol”. “Otro que me odiaba era el prefecto V.” (AD1).

¿Por qué crees que te odiaba?

“Porque siempre que me veía, luego me hacia caras, luego se acercaba y me empezaba a regañar, una vez yo sentí que se enoja mucho, me llevo a hasta a decir que yo estaba haciendo tantas tonterías y todo eso, luego me comparaba con otros” (AD1).

Como tu hablabas la lengua purépecha o perteneces a una comunidad purépecha, ¿Crees que allá favoritismos entre los maestros, decir éstos sí, éstos no?

“Algunos sí, por ejemplo la de educación C. y E., había compañeros que si les hablaba y había compañeros que les decía tú y tú vete para allá. Esa maestra hasta me llevo a levantar falsos, de que unos compañeros fumaban marihuana en el salón. Un día yo me sentía muy cansado porque no podía dormir muy bien ya, tenía mucho sueño solamente, dijo la maestra que por qué bajaron a los demás. A un compañero, a un alumno le dijo que por qué habían bajado a los demás y por qué no me habían bajado a mí, que yo era el que había hecho eso, yo escuche y me levante, le dije porque yo estoy cansado, vengo muy cansado, no es que tú, yo ya te dije, si dice que sí vamos y que me hagan una prueba de doping y si es cierto yo agarro mis papeles y me voy, se me quedo viendo nada más, dijo que no, que nada más me quedara ahí sentado. En ese tiempo que me empezó a decir eso, ya no me hacía caso” (AD1).

Todos esos problemas que viviste en la escuela, ¿cómo te hacían sentir como alumno o como persona?, ¿cómo te sentías?

“A veces si me hacían sentir menos, pero dije, nel no me importaba, nada más decía que digan lo que digan, yo nunca le contaba mucho eso, nada más era al maestro de educación física. Luego si me hablaba como un amigo, no es por acá, pero deberías de mandarlos a la chingada, fue el que me dijo que hablara con el director, de hecho, si no te quiere enseñar huey, nada más ve y dile al director que no se pase de lanza, que te enseñe o que te ponga atención pues, que no haga eso, es más ve de una vez, vamos en el receso, si de una vez voy ya. Le llamaron la atención a la maestra, fue cuando empecé a recuperarme en su materia” (AD1).

Cuando repetiste año, ¿la maestra siguió así o cambio un poco?

“Cambio un poco porque le llamaron la atención” (AD1).

¿Ya cuando volviste a repetir la maestra era diferente?

“Aja” (AD1).

¿Ya no se metía contigo?

“No, ya no, porque sabía que yo no me iba a dejar. De hecho, porque una vez si me hablo como que enojada, me dijo que no quería que siguiéramos enojados. Si usted me está hablando como maestro, yo también le voy a hablar como alumno, y no haga esas cosas, la verdad lo único por que la respeto es porque es maestra, no por otra cosa, no es que esto y esto, tuvimos una pequeña discusión, ya después ya no hubo nada. Con el maestro de física igual me quería llamar la atención pero por otra cosa, que según quien sabe que, le dije que no era cierto, que no levantara falsos, de hecho le dije llégueme con unos golpes, pero ya después la pensé y dije no” (AD1).

¿En tercer año dejaste de estudiar porque te dijeron eso?

“Si, no pues que a ti ya te vamos a correr por tu mal comportamiento. Dile a tu mamá que venga por tus papeles, le dije no, no es necesario que venga mi mamá y nada más me regrese, me quede un rato en una tienda, me quede un rato, ya después como al mes vinieron por mí, me dijeron que por qué no fui a la escuela, lo único que le respondí fue de que no quería”. “Yo creo que ya no se acordaba que me habían corrido”. “Si quería terminar tercero, pero fue por lo que dijo la maestra, tenía miedo de que mi mamá me regañara, me dijera algo o me pegara, por eso no les dije de que me habían corrido. Lo único que les dije es que ya no quería estudiar, porque también ya le quería ayudar a mi papá en el trabajo” (AD1).

¿Tú sabes que no pueden hacer eso, que no pueden correr a nadie, o no lo sabías?

“No lo sabía, bueno fue también porque me llevaba bien pesado con una amiga. Me dijeron de por qué me llevaba con ellas así, la chava se quejo y todo, le dije no pues que no es eso, yo sabía que me llevo muy bien con mis compañeras, yo sé como son ellas también, yo no me quejo, yo no digo nada, no. Entonces, que por esto, esto y esto, entonces que te den tus papeles, ya me iban a dar un papel, por eso ya no [...]” (AD1).

La situación resulta a posterior del conocimiento del padre de familia, aunque ignoran la versión completa, tal como se extrae de su entrevista:

“Por el maestro que tuvo, has de cuenta que los maestros pues los de ahí de la secundaria, hubo dos maestros que le apoyaban, que le decían que lo iban a ayudar, la directora al final de cuentas también igual le dijo que si lo iba a apoyar, pero después al quererse enfrentar con el maestro malo de ahí, pues se echo para atrás y ya no, porque inclusive nos hicieron pagar en el banco las, como te diré las pruebas que él iba a volver a hacer”. “Nos hicieron pagar, todavía en el banco no sé, si en el banco creo que pago mi señora, los pago y al final de cuenta ya no los quisieron, primero le dijeron que si, después ya no, fue cuando tuvieron la, el enfrentamiento de la directora con el maestro, y casi, casi fue ese maestro que [...] si no más lo empujo a ya no estudiar” (PAD1).

Pero, ¿él quería estudiar o ya no?

“Pues decía que si, que iba a cambiar pero yo le dije: mira ya te di bastantes oportunidades, ahora hay que chingarle, hay que darle aquí, hay que trabajar, porque, cuando es un buen estudiante, este, buen hijo y buen estudiante pues trata de aprovechar, y al final de cuentas mira, pues como él hay miles, conozco varios que, con los que he frecuentado y luego me platican de esto y pues no me desanimo, si él no quiso, pues sus razones tendrá” (PAD1).

¿Cómo trataban a AD1 en la escuela?, bueno, ¿él platicaba con ustedes?

“No” (PAD1).

¿Nunca les platico como le iba en la escuela?, ¿cómo eran los maestros con él?

“No, nunca nos dijo” (PAD1).

Si tenía problemas con algún maestro y todo eso

“No, na´ mas con un maestro, con el único, porque decía que con todos se llevaba bien, es lo que decía, nunca llegaba y nos contaba, también una de las cosas es eso de que nosotros los purépechas nunca, así te maltraten, nunca, no somos esa clase de gente de que va y le cuenta todo al papá, no, todo lo aguantamos, si nos podemos a defender no defendemos, sino pues” (PAD1).

¿Así era él?

“Si, así era, así soy yo y así él también, todos, todos, de los de allá del pueblo, si tu le haces algo, por ejemplo allá en la escuela no va a venir a contarme luego, luego, no, si se le sale por ahí después de un mes, dos meses, lo cuenta” (PAD1).

Finalmente, desde las narrativas expresadas, se identifica que los dos últimos casos, el trato y las interacciones ejercidas de parte de los docentes fueron un factor que se suma a los factores determinantes respecto a la decisión para abandonar los estudios.

5.6.3 Interacción entre pares

En este ámbito se exploran las formas en que a lo largo de su trayecto escolar se han relacionado con sus pares indígenas y no indígenas dentro de los contextos escolares de primaria y secundaria, dado que muchas investigaciones han reportado que la discriminación entre pares resulta un condicionante que determina la deserción. En este sentido, también se busca explorar hasta qué punto éstos chicos y chicas estuvieron expuestos a dichas situaciones y de qué manera repercute en la decisión de abandonar los estudios o por el contrario, si las relaciones que establecen con sus pares han sido aceptables al conformar alianzas que posibilitan y aportan apoyos para desarrollar ambientes de aceptación, de apoyo, de pertenencia, siendo anclajes positivos para permanecer.

Hasta cierto punto son aceptados por la gran mayoría de sus pares, sobre todo en el nivel de primaria, donde es más evidente su origen indígena.

¿Tenías amigos en ese salón (3º)?

“Sí” (AP2).

¿Cómo te trataban?

“Pues bien” (AP2).

¿Hubo un niño que te tratara mal?

“No” (AP2).

¿Tuviste algún problema en sexto?

“No” (AP2).

¿Cómo te trataban tus compañeros?

“Bien” (AP2).

¿Qué recuerdas de lo que haya sido más difícil en ese lugar, en esa escuela?

“Pues nada, igual era fácil socializar y todo eso” (AP1).

¿Tenías amigos en 1º y 2º?

“Si, muchos, me juntaba con todo el salón” (AP1).

¿Y te llevabas [...]?

“Bien” (AP1).

¿Cómo te llevabas con tus compañeros (4º)?

“Bien, con todos los del salón me hablaba” (AP1).

¿Tenías amigos en el salón, en la primaria?

“Si, amigos nunca me faltaron en la primaria, ni en la secundaria” (AD3).

Incluso cuando llegó a presentarse una conducta de discriminación los compañeros son quienes defienden, como lo expresa **AP1** en su anécdota:

“Ya alguien me molestaba y todo eso (5º)” (AP1).

Pero, ¿de qué te molestaba?

“De la lengua nada más” (AP1).

¿Qué decía?

“Como criticarme, algo así, casi no me acuerdo” (AP1).

Entonces, ¿criticaba tu lengua aunque no la hablaras?

“Sí, pero los otros me defendían” (AP1).

¿Qué decían?

“Ya no lo molestes y así” (AP1).

¿Solo de tu lengua?

“Si nada más de mi lengua” (AP1).

¿Fue muchas veces?

“No, pocas” (AP1).

Ahí (6º), ¿cómo eran tus compañeros?

“Bien, normales, ninguno me molestaba” (AP1).

Se pone al descubierto en las narrativas la existencia de situaciones donde recibieron comentarios y conductas negativas por algunos de sus pares, que sin embargo lograron resolver bajo sus propios recursos, principalmente haciendo uso de la fuerza física, como se extrae de sus relatos:

¿Cuál fue el problema mayor que llegaste a tener en primero de secundaria?

“Primero de secundaria [...] pues [...] pues, que me peleaba mucho con mis compañeros” (AP3).

¿Golpes o de palabras?

“Golpes, yo, según yo, o sea, yo no me gustaba tanto decir palabras, yo era de tanto vamos a darnos, no era de palabras” (AP3).

¿Por qué te peleabas?

“Pues, empezaban a molestar, o sea como que, como se dice aquí te quería agarrar de a chavo pero nunca me deje” (AP3).

¿Por qué crees que tus compañeros te querían tratar de esa forma?

“Más que nada por ser, algunos porque, bueno eran los mayores que estaban ahí repitiendo el año, solo por eso, se podría decir porque era de nuevo ingreso, querían agarrarme de bajada” (AP3).

¿Eso tenía que ver con que hablaras una lengua?

“Nunca, todo el tiempo que he estado aquí nunca me han agredido por eso” (AP3).

Cuando pasaste a segundo, me dices que ahí cambiaron las cosas

“Sí, cambiaron las cosas” (AP3).

¿Qué cambio de ti?

“Este, pues, como dije me gusto más el desmadre, y ahí si tenía problemas con casi la mitad del grupo, con las chavas casi no, con los chavos, bueno ya, unos se paraban para pelear conmigo y los otros iban en seguida también se paraban o sea que me querían agarrar en bola, pero como yo tenía amigas, este ellas también igual se paraban conmigo a apoyarme” (AP3).

¿Eso pasaba muy seguido?

“Una que otra vez” (AP3).

¿Ellos te molestaban o tú los molestabas?

“A veces empezaban queriendo molestar, yo no me dejaba, nunca me deje” (AP3).

¿Por qué crees que te querían molestar?

“Querían intimidarme o algo así” (AP3).

¿Para qué?

“No se” (AP3).

¿Les preguntaste?

“No, de hecho ni siquiera me importo preguntarles, me dejaban ya” (AP3).

En tercer año, ¿llegaste a tener peleas como en los años anteriores?

“[...] creo que una vez, si una vez, si una vez un compañero me había aventado una botella, me cayó en la cara, yo me enoje, agarre la botella, me fui contra el y otra vez en la cara se la regrese así, luego ya cuando se la había regresado, todavía tenía la botella en la mano y se la lance en la cara, nunca me ha gustado que, me defendiendo siempre” (AP3).

¿Te fuiste a quejar de algún compañero de algo que te hicieran?

“No, de hecho no porque yo también, te llevas te aguantas, sino te lo regreso, una vez fue cuando un compañero con una cadena se la puso en el puño me dio un golpe así en la cabeza, me dolió obviamente, yo me pare y otra vez, ya me había visto que me había parado, me tiro un golpe, casi me da en la boca, pero nada más me alcanzo a dar un rozón, como era boxeador, este también le di un golpe, enseguida me dio en el abdomen pero no me dolió”. “Yo pues, según que me había dado en la boca y él como se hizo para atrás, y yo con todo el vuelo que tenía le di en la mejilla y lo tire hasta el suelo, a él después de ese golpe le costó trabajo levantarse” (AP3).

“Fue cuando estábamos llevándonos y ese compañero me dio un golpe en la boca, luego yo le iba a pegar, creo me vio la maestra y me habló, me dijo que si me seguía comportando así me iban a correr de la escuela, pero no paso nada. También, que una vez igual con un amigo igual le pegamos, bueno, estábamos

jugando con él, y le íbamos a pegar en el hombro, pero se movió, hay si me espante muy feo porque se movió y le pegamos en la nuca, se tiro al suelo porque según no podía respirar, yo nada más me espante, no pues ya valió, ya me voltie, ya cuando se paro, no manches no podía respirar. Yo ya me llevaba muy pesado en la secundaria” (AD1).

En secundaria, se percibe que algunos de ellos manifiestan problemas de convivencia. Respecto a las adolescentes, la madre de AD5 refiere que hubo una situación de rechazo hacia su hija por parte de algunos de sus pares, pero la escuela tuvo conocimiento y realizó cierta intervención, lo cual se extrae de su relato:

“Porque mi hija me contaba y a veces estaba triste, me citaban a mí y a mi esposo a una junta y cómo se llama la maestra de psicólogo o algo así”. “Nos cito para avisarnos que ella le había avisado a la maestra, por esos días iba este AD3 y AP3 y que la maestra también los llamo y que les dijo para que la defendieran y así fue. Y es por eso que cuando entro AP1, ya no quise ir, le dije que fuera el papá” (MAD5).

Pero, ¿AD5 dejó de estudiar por eso?

“No ya no quiso, no sé porque, pero ya no quiso” (MAD5).

En cambio, la madre de AD6 y a viva voz de AD2, no refieren que sus compañeras y compañeros les hayan molestado, incluso refieren sobre amistades en la primaria. Por otra parte, se percibe que en primaria como en secundaria la mayoría de los adolescentes afirmó tener amigos con quienes convivir en estos contextos, ello conduce a pensar que logran desarrollar habilidades sociales y comunicativas, a descifrar y emplear los códigos inscritos en las relaciones con sus pares emergidas en un campo escolar no indígena, a pesar de ser reservados para mostrar su cultura, pueden establecer lazos de amistad.

“Hasta tenía ahí (secundaria) muchos amigos, pero no sé porque ya no habrá querido ir” (MAD6).

¿Cómo te llevabas con tus compañeros en primero?

“Bien” (AD4).

¿Tenias amigos?

“Si” (AD4).

¿Cómo le hiciste para tener amigos?

“Pues hablarles a los niños, hola cómo estas, ya luego nos llevábamos bien” (AP2).

¿Tienes amigos?

“Si” (AP2).

¿Poquitos o muchos?

“Muchos” (AP2).

En la secundaria todo el tiempo que llevas, ¿has tenido problemas con algún compañero?

“No” (AP2).

¿Con alguien de toda la escuela?

“No” (AP2).

¿Te molestan?

“No” (AP2).

¿Ahí qué paso, te fue difícil adaptarte?

“No mucho porque yo conocía dos, tres amigos de ahí, yo llegue y había personas que me querían quitar mis cosas” (AD1).

¿Te querían qué?

“Me querían quitar mis cosas. Cuando llegue a primero nadie me hablaba, bueno yo no hablaba casi con nadie, no más con los que yo conocía que eran cinco chavos, cinco o seis más o menos los que yo conocía, hablaba con ellos, me llevaba muy bien con ellos, yo en ese tiempo iba muy bien en las calificaciones, yo ponía mucha atención y todo en primero. En segundo, empecé a conocer a más personas, me lleve más con todos y todas, ya después fue ahí cuando empecé a ser más desastroso” (AD1).

En la secundaria cuando entraste, ¿te costo trabajo tener amigos, socializar con los demás?

“No, hasta eso no, bueno con los amigos que yo tenía comenzamos a cotorrear, hablar, ya empezaba a hablarles a todos”. “Bueno, si me gustaba ir a la escuela, ahí podía estar con mis compañeros, compañeras y todo eso, a mi me gusta más convivir con la gente” (AD1).

¿Por eso te gustaba ir a la escuela?

“Aja” (AD1).

Ahora bien, algunos docentes refieren sobre las formas en que interactúan los purépechas con los pares no indígenas, percibiendo cierta aceptación y amistad:

“O sea, había otro chavo, A., que era su compadre, su cuate de vida y con A. se relacionaron bien bonito, desde el principio que llegaron a primero, los dos pues eran altitos, más o menos a la misma par, jugaban voleibol, jugaban básquet bol, o sea, para el deporte eran buenísimos. Pero para lo demás también, o sea que los identifico el deporte y del deporte empezaron a convivir, ya se iban a fiestas, convivían, se apoyaban, trabajaban, alguna actividad de la escuela ellos participaban, que de Halloween, que el día de muertos, que una ceremonia” (EDM).

Pero, ¿él (AD3) no se sentía diferente a los otros?

“No, no” (EDM).

“Entonces esta muchacha te digo que con AP4 convivían mucho, se apoyaban, pero una de ella era desmadrosísima, entonces la otra en lugar de que se hiciera desmadrosa AP4 como que jalo a la otra, la cambio, de desmadrosa la hizo que cambiara un poco de actitud, y como que tomo las cosas en serio. Te digo que AP4 convivía mucho con esta muchacha, entonces si le ayudo” (EDM).

“A un inicio AP4 no tenía amigas y al día de hoy ya tiene amigas, ya convive con ellas, inclusive ya hasta su arreglo es diferente” (EDE).

*“Los niños son más llevados, interactúan más, las niñas no tanto. Las niñas se centran en un círculo de amistades y como que no les interesa más allá, no tienen como que la....., como que teniendo la aceptación de su círculo pues ya no le interesa más lo demás. Entonces, de **AP4**, **AP4** es una niña muy tranquila que no da problemas, no la molestan por esa situación, como que ha sabido mantener, a lo mejor por su seriedad, no ha dejado que....., aunque todo mundo sepa donde vive y de donde viene, como que han valorado más su comportamiento, que el estarla molestando por ser... este de una comunidad indígena” (EDP).*

“Los hombres son más sociales, ellos si como que llegan a compenetrar un poco más con sus compañeros, pero también así como que ellos mismos se auto-discriminan y sobre todo porque les da pena que los demás inclusive comenten que ellos saben hablar una lengua indígena. Entonces, siento que ellos mismos se ponen esas limitantes” (EDE).

¿Veías que estos chicos eran aceptados por sus compañeros, el caso de **AD1**?

*“Sí, es más tenía muchas seguidoras **AD1**, si, si había quien, se acercaban a él, a platicar con él, hombres y mujeres” (EDF).*

Para trabajar en equipo, ¿también lo aceptaban?

“Sí, si formaban equipos” (EDF).

Finalmente, a pesar de las experiencias negativas que llegaron a experimentar algunas (os) adolescentes al relacionarse e interactuar con sus pares dentro del contexto escolar no ha sido un obstáculo para determinar su deserción escolar. En relación a la permanencia, solo en el caso de **AP2** las interacciones positivas resultan un aliciente para dar continuidad a los estudios de secundaria, la interacción va más allá de una socialización, está se desarrolla como una estrategia de apoyo significativa, incluso se puede considerar como uno de los factores que se suman para motivar la continuidad de los estudios a pesar de las dificultades que ha narrado en la adquisición de los aprendizajes.

En las aulas el proceso de diferenciación entre los purépechas y los ciudadanos en el nivel de primaria no ha influido en los procesos de interacción de manera radical, las relaciones entre pares han sido recíprocas. En secundaria se modifican, pero no es una hecho particular por ser indígena, ya que la diferencia es un elemento que en muchas de las ocasiones genera conflicto y la conformación de grupos con afinidades e intereses comunes.

5.6.4 Apoyos de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

En la Ciudad de México, la Dirección de Educación Especial, a través de las UDEEI desde el año 2014 de manera explícita ha incluido a la población indígena para brindar apoyos educativos, de tal manera que las acciones de intervención incluyen la identificación, seguimiento y apoyos que tiendan a minimizar o eliminar toda aquella barrera que enfrentan los alumnos en su aprendizaje y/o la participación, con la intención de garantizar el acceso, el aprendizaje, la participación, la permanencia y el egreso oportuno; la intervención se realiza en los contextos áulico, escolar y socio-familiar.

Así, en primaria se recupera un reconocimiento positivo de las y los adolescentes, sobre todo de las acciones encaminadas a fortalecer su lengua materna y aspectos culturales, como se extrae de sus narrativas:

¿Qué hicieron?

“Un poema” (AD4).

¿Qué te pareció la actividad?

“Bien” (AD4).

¿Cómo te sentiste al participar de esa actividad?

“Un poco nervioso” (AD4).

¿Por qué?

“Porque nunca había hablado mi idioma en la escuela, por eso” (AD4).

¿Era la primera vez que hablabas tu lengua delante de muchos compañeros?

“Aja” (AD4).

En la escuela, ¿hicieron alguna actividad sobre tu cultura, sobre los purépechas, sobre tu lengua?

“Sí, el día de muertos” (AP2).

¿Qué hicieron?

“Es que, como había mucha gente que hablaba idiomas, cada quien nos tocó nuestro trabajo, como se llamaba el pan de muerto, y todo eso” (AP2).

¿De tu [...]?

“De mi lengua” (AP2).

Incluso, **AP2** en algunas ocasiones experimenta el apoyo en cuanto a los procesos de aprendizaje, como lo manifiesta en su entrevista:

Esa maestra, ¿qué hacía?

“A veces a los exámenes me ayudaba” (AP2).

¿Cómo te ayudaba?

“A que me, me ayudaba” (AP2).

Pero, ¿cómo te ayudaba?

“Pues a [...], me decía estudia más, y bueno, nos sentábamos así, solo los dos, me ayudaba, me decía [...]” (AP2).

¿Te explicaba o te leía, qué hacía ella?

“Me explicaba” (AP2).

¿Siempre lo hacía en los exámenes?

“No casi, bueno, si me iba mal sí, pero si me iba bien casi no” (AP2).

Sin embargo, en secundaria no se reconoce el apoyo de manera equitativa, para algunos existe solo un reconocimiento administrativo, pero sin apoyo en los procesos escolares:

¿Había un servicio que se llama UDEEI?

“Sí” (AD4).

La persona que atendía, que estaba en ese servicio, ¿esa persona te ayudaba?

“No, no iba con él” (AD4).

¿Ese servicio te sirvió para algo?

“No” (AD4).

¿En tu escuela existe algo que se llama UDEEI?

“Sí” (AP1).

¿Qué hacen?

“No sé, no mas como a veces nos hacen examen y eso, y a mí como no me va mal, nos pone a ser cosas explicar de mi idioma purépecha y todo eso” (AP1).

¿Dónde explicas eso?

“Pues ahí me ponen un papel y me ponen preguntas y las tengo que contestar” (AP1).

¿En tu salón?

“No, en un salón de UDEEI” (AP1).

¿Te sacan?

“Sí” (AP1).

¿Y te ponen cuestionarios de tu comunidad o de tu escuela?

“De mi comunidad” (AP1).

¿Esa información qué le hacen?

“No se” (AP1).

¿Se la entregan a tus compañeros, la usas para exponer?

“No” (AP1).

Eso, ¿lo hacen muy seguido?

“No, ahorita casi ya no lo han hecho, la última vez fue en octubre” (AP1).

¿Qué más trabajan contigo?

“Nada más eso, trabaja más con los que tienen malas calificaciones o problemas de aprendizaje, trabaja más con esos” (AP1).

¿Había una maestra de UDEEI?

“Sí” (AD3).

¿Ella les ayudaba?

“Eh, ¿como en qué?” (AD3).

De que hablara con los maestros para les justificará sus inasistencias o [...]

“No” (AD3).

¿O que hiciera actividades sobre su cultura para que los conocieran?

“No” (AD3).

Entonces, ¿hablaste alguna vez con la maestra?

“No recuerdo, creo que nunca hable con ella sobre los temas de porque había faltado y así” (AD3).

En otros casos, se han promovido prácticas de reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística que permite iniciar un acercamiento a las prácticas interculturales. Solo **AP2** manifiesta que el apoyo que recibe por parte de la UDEEI resulta significativo, se alude a un apoyo sistemático el cual apuntala en la generación de una motivación, interés y persistencia de continuar con los estudios. Se asigna una particular valoración, siendo una gran ayuda en su aprendizaje, tal como lo refiere en su narrativa:

“Bien, me trata bien” (AP2).

¿Cómo te ayuda?

“Pues, mucho con los trabajos, luego habla con los maestros” (AP2).

¿Qué les dice?

“Cuando falto” (AP2).

¿Qué les dice a los maestros?

“Que falte por eso, me ayuda mucho” (AP2).

¿También te ayuda en tus trabajos?

“A veces” (AP2).

Cuando no le entiendes, ¿tienes la confianza de acercarte con esa maestra y decirle que te explique?

“Sí, pero casi no está en mi salón” (AP2).

Pero, ¿afuera la puedes ver a la hora del recreo?

“No está afuera, bueno a la hora del recreo sí” (AP2).

¿Va a tu salón?

“Sí” (AP2).

¿Y qué te dice?

“Pues que sí, luego anda, es que anda pasando cada rato, luego me dice que si quiero ayuda o no” (AP2).

¿Qué le dices?

“A veces digo que sí o no” (AP2).

Cuando le dices que no quieres ayuda, ¿por qué le dices que no?

“Pues, porque luego le entiendo” (AP2).

Cuando necesitas ayuda, ¿a qué te ayuda?

“Pues a hacerlo, a pues me dice a ver y se sienta conmigo” (AP2).

¿Te saca del salón?

“No” (AP2).

Los maestros, ¿qué dicen de eso?

“Nada más le dice: le voy a ayudar a AP2, le dicen ha bueno está bien” (AP2).

¿Se pasa y se sienta contigo?

“Aja” (AP2).

¿Como si fuera tú maestra personal?

“Aja” (AP2).

Los niños, ¿qué dicen?

“Pues nada, luego algunos dicen me puede ayudar y les dice sí” (AP2).

¿También otros niños le piden ayuda?

“Aja, porque hay otros niños de UDEEI” (AP2).

¿Tú eres niño de UDEEI?

“Dicen que sí, que porque, solo porque no soy de aquí” (AP2).

¿Porque eres de otro lugar eres niño UDEEI?

“Aja, me dijo que pues como luego me [...], es que luego como se me pone difícil las cosas, yo creo que también me puso de UDEEI” (AP2).

Pero, ¿a ti te gusta estar en UDEEI o no?

“Sí” (AP2).

¿Por qué?

“Porque luego se me ponen difíciles las cosas” (AP2).

Si no existiera UDEEI, ¿qué pasaría?

“Pues no sé, me iría mal ¿no?, o más o menos mal, sí, yo digo que más o menos, porque la maestra me ayuda mucho” (AP2).

Solo una docente refiere sobre el trabajo de la UDEEI:

De otros niños, ¿llegaste a ver que los discriminaran, los rechazaran o se burlaran de ellos por su forma de hablar, porque venían de una comunidad así?

“En la tarde no, porque pues ahora sí que hubo un buen trabajo por parte de [...], bueno yo considero que de UDEEI, porque si hubo una intervención de ellos a la escuela” (EDF).

¿Y anteriormente?

“Pues no, de hecho tú puedes percibir quienes son indígenas, hoy sí pero antes no, pero fue porque de alguna manera intervino, pues ahora sí que el trabajo de UDEEI ¿no?, y también fue una labor pues muy favorable porque si hubo una integración de las personas con su grupo, pero porque fue un trabajo más (EDF).

Finalmente, se percibe que los apoyos que oferta la UDEEI es un factor que posibilita la determinación para la permanencia con el alumno **AP2**, sin embargo no para el resto de las y los adolescentes de esta investigación.

5.6.5 Procesos de adaptación

Al indagar sobre los procesos de adaptación en sus trayectorias escolares de nivel primaria se reconoce una situación de poca dificultad, estos espacios han sido cálidos para el desarrollo social, no obstante se han enfrentado particularmente a una arbitrariedad cultural respecto al uso de la lengua materna. En su adaptación

se retoman elementos de la cultura citadina que les permite afrontar las diferencias, de tal manera que no ha sido un detonante para el abandono de los estudios en la primaria, como lo refieren los adolescentes entrevistados:

¿Te costo trabajo estar en esa escuela?

“Sí” (AP2).

¿Por qué?

“Porque me daba miedo” (AP2).

¿Te daba miedo la escuela?

“Aja, porque no conocía a nadie” (AP2).

Luego, ¿cómo se te quito ese miedo?

“No sé, porque tuve amigos, me llevaba bien y ya” (AP2).

En sexto, ¿qué fue lo más difícil?

“Pues ahí como iba a otra escuela, socializar otra vez con los otros en mi salón, nada más como una semana, ya después fui haciendo amigos” (AP1).

¿Luego?

“Ya me llevaba otra vez con todos y ya” (AP1).

¿En ese espacio te sentías más seguro?

“Sí” (AP1).

¿Por qué?

“Porque ya eran más de aquí” (AP1).

¿De dónde?

“De los que estamos aquí, de los nuestros” (AP1).

En secundaria, el universo de alumnado y docentes se amplía de manera considerable, por lo que para algunos resultó algo novedoso, extraño, en ocasiones con reservas para socializar, en muchos momentos fue necesario ocultar su origen indígena (lengua y cultura) para que el proceso de adaptación resultara ventajoso. En este sentido, no todos los adolescentes entrevistados tuvieron facilidad de adaptación, como lo refieren los siguientes extractos:

¿Te costo trabajo estar a la secundaria?

“Si, porque me daba miedo, no conocía a nadie” (AP2).

¿Y luego?

“Pues ya me acostumbre a tener amigos” (AP2).

¿Te costo trabajo adaptarte al turno matutino?

“No, de hecho, este bueno levantarme como ah que flojera pero tuve que acostumbrarme y en cuestión de integrarme, pues no de hecho desde el primer día hice amigos, hacer amigos nunca me ha costado trabajo” (AP3).

¿Te gusta mucho platicar?

“Platicar pues no, pero soy sociable, no soy alguien cerrado me gusta convivir con las personas” (AP3).

¿Ahí, qué paso?

“Pues igual me fue bien, igual tuve que socializar otra vez y todo eso” (AP1).

¿Fácil, difícil?

“Para mí fue fácil” (AP1).

¿Por qué?

“Como ahí era más fácil a convivir, a socializar más fácil y todo eso” (AP1).

En la secundaria, ¿te costo trabajo adaptarte?

“Pues casi no” (AD4).

¿En primer año?

“Casi no” (AD4).

¿Se podría decir que fue fácil?

“Si” (AD4).

¿Por qué crees que fue fácil adaptarte?

“Pues, como iban algunos de mis compañeros de la primaria” (AD4).

¿Compañeros que vivían aquí en la ciudad o que vivían en tu comunidad?

“Compañeros de la escuela” (AD4).

Luego pasaste a la secundaria y, ¿qué paso ahí?

“Tuve que adaptarme, conocer gente nueva, hacer nuevos amigos” (AD3).

¿Te costo trabajo?

“No, de hecho en el primer día me empecé a juntar con los compañeros y así, no este, no fue algo muy difícil” (AD3).

Así, se percibe que de acuerdo al grado en que cada estudiante se apropia de los mecanismos y códigos ofertados o impuestos por un sistema escolar ciudadano es como será el proceso de adaptación, al incorporar los códigos culturales que emergen y estructuran las prácticas del campo escolar es más probable la habituación y el éxito académico, sin embargo conlleva muchas veces a un proceso de aculturación, dejando de lado elementos de la cultura de origen al margen de éstos contextos, un ejemplo es el caso de **AP3** quien inicia un desapego a las costumbres y tradiciones de su pueblo Capacuaro. La aculturación a la que se ven expuestos los adolescentes es crucial para establecer mecanismos de adaptación y permanencia.

Como plantea Bourdieu y Passeron (2008), los procesos de aculturación dentro del contexto escolar implican asumir comportamientos simbólicos que les hacen mostrar y portar una imagen de estudiante, transitar en la dinamización de códigos propios del campo escolar, procesos que pueden generar una ruptura en el habitus originario. “Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (p.39).

Los adolescentes por estar inmersos en la cultura ciudadana han adoptado formas de vida como el vestir o el hablar el castellano como segunda lengua, no obstante sus formas de pensar en la mayoría de los chicos entrevistados está impregnada por su cultura de origen purépecha.

Ahora bien, los docentes manifiestan que las y los adolescentes purépechas desarrollan particulares formas adaptación y socialización, existen casos donde se

interactúa y se socializa con los pares de manera aceptable, “él (**AD3**) llego y se integro sin problema alguno. En cierta manera al principio como que midió terreno, como que observaba y después, se desenvolvió, se desarrollo bonito” (**EDM**). “Yo me acuerdo por ejemplo de **AP3**. **AP3** llegó como niño nuevo y no empezó en primero en el matutino, hizo un tercero. Yo pensé que se lo iban a acabar, o sea, se lo iban a comer, pero no, el niño supo integrarse al grupo donde lo asignaron, no hubo Bullying de que lo estuvieran molestando por el hecho de ser de origen indígena, no hubo ese problema, el niño se integro muy bien, el niño participaba en todas las actividades de la escuela, el niño practicaba mucho el basquetbol, le echaban porras por estar. Entonces, el niño supo integrarse”. “Bueno, yo siento que si tienen el don de integrarse los niños”. “Mmmmm, a lo mejor en la escuela entran a las costumbres de aquí, pero no pierden las suyas. Ellos como que lo saben, aquí me voy a comportar como se comportan los demás, yo siento que es así. Por ejemplo, **AD1** o **AP3**, **AP4**, los niños se comportan al comportamiento del general, o sea, se integran a la comunidad, pero como que dejan a parte lo de allá, allá me comporto diferente, allá me comporto como siempre lo he hecho” (**EDP**).

“Yo siento que de nacimiento no son introvertidos, más bien es algo que adoptan o como un escudo, como una defensa para que no se les pregunte” (**EDE**).

¿A ellos les gusta ser reconocidos como indígenas en la escuela?

“No, al contrario quieren pasar como si fueran cualquier persona” (**EDE**).

“Pareciera que ellos mismos son los que se hacen a un lado, o sea dejan su identidad a un lado”. “Adoptan otra identidad”. “Son aceptados pero ellos no se..., no se sienten al cien por ciento así” (**EDF**).

Para concluir este último ámbito, se refleja que el proceso de adaptación en secundaria para el caso de los adolescentes investigados al menos en sus discursos no existe evidencia objetiva que lo identifique como un factor que haya determinado su permanencia o deserción escolar, ya que hubo casos de alumnos, como el de **AD3** que reporta una adaptación sin dificultad, sin embargo decide no

continuar, otros como **AP2** que en sus discursos manifiesta dificultad para acceder a los aprendizajes y continua su trayecto escolar.

Capítulo VI. Resultados por Caso

Los resultados que se obtienen del análisis de las entrevistas con base en los ejes temáticos y los factores que se plantearon en este trabajo de investigación para identificar aquellos que posibilitan o determinan la permanencia y/o deserción escolar en estudiantes indígenas purépechas a nivel de secundaria, son manifestaciones que comunican realidades objetivas-subjetivas y simbólicas de los principales protagonistas. De tal manera, se lograron recuperar indicativos de percepciones, valoraciones, apreciaciones, formuladas por los adolescentes, sus familias y docentes, que permiten profundizar, ensamblar y construir respuestas en torno a las preguntas establecidas en este estudio. Es importante la voz de los actores, pues de ellos surgen las principales aportaciones, dando cuenta de realidades ignoradas.

Ahora bien, el análisis de resultados no es homogéneo, aunque éstas chicas y chicos proceden de un medio social semejante en características culturales y comparten referentes culturales colectivos, desde la familia y de manera personal se desarrollan singularidades que tienden a modificar los motivos y circunstancias más menos en la toma de decisiones respecto a permanecer o abandonar los estudios.

Existen algunas generalidades, pero se especifican particularidades, así se construyen las siguientes tablas de información que corresponden a cada caso de los adolescentes, se plasman los factores presentes determinantes: fuertes y débiles, que posibilitaron la permanencia o deserción escolar, así como factores presentes no influyentes y ausentes. A continuación, se presentan los factores identificados respecto a los casos de permanencia.

Tabla 3. Caso AP1

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AP1	1. Caracterización del adolescente purépecha			*Autoadscripción *Lugar de origen *Lengua materna	
	2. Referentes	*El trabajo		*La fiesta	*El casamiento

comunitarios culturales		*La lengua materna	*Cargos comunales
3. Familia	*Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Apoyos económicos para la escuela	*Nivel de estudios padres y hermanos *Apoyos ofertados en los procesos escolares
4. Personal	*Desempeño escolar *Valoración y expectativas de los estudios escolares		*Situación de extraedad *Responsabilidades escolares *Socialización con pares contexto extraescolar
5. Escolar	*Procesos de adaptación	*Práctica pedagógica *Interacción docente-alumno *Interacción entre pares	*Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

Los resultados para el caso de AP1, los principales factores identificados que determinan la permanencia corresponden a la “valoración y expectativas de los estudios escolares” en el eje familiar y personal. Es imperante mencionar que ello obedece a un origen relacionado con sus prácticas comunitarias en relación al oficio del pueblo, como se mencionó en el desarrollo de los apartados, para el adolescente y su familia los estudios son relevantes en la medida en que los conocimientos que se adquieren en el campo escolar son utilizados de manera práctica en su oficio, lo cual resulta un mecanismo para conservar y dar continuidad al emblema cultural de su grupo colectivo de origen, ser carpintero. Al reconocer la existencia de elementos proporcionados por la escuela donde su aplicación favorece la construcción y venta de sus muebles, es como el adolescente busca las formas de adquirirlos y portarlos. El interés primario por permanecer en la escuela no enfatiza una búsqueda de un proyecto de vida que incorpore estudios profesionales distantes a su núcleo familiar. Así, se corrobora que la disposición que el alumno mantiene para estar en la escuela deviene de las prácticas culturales incorporadas a su capital cultural que surgen a raíz de un campo cultural purépecha, implica formas de organización, de estructurar su vida cotidiana, en síntesis, la reproducción de un habitus. AP1 muestra facilidad por incorporar los conocimientos que oferta el sistema escolar, por lo que también ello apoya en su permanencia. Finalmente, la necesidad de obtener los conocimientos para ser aplicados a su trabajo, así como las habilidades y aptitudes que mantiene de manera personal para el estudio, le posibilita el proceso de adaptación, no sin que ello motive al menos dentro del campo escolar a reproducir algunos códigos

que emergen a través de una violencia simbólica, produciendo un proceso de aculturación que cumple con las reglas del juego impuestas el contexto escolar ciudadano.

Tabla 4. Caso AP2

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AP2	1. Caracterización del adolescente purépecha			*Autoadscripción *Lugar de origen *Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales			*La fiesta *La lengua materna *El trabajo	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia		*Apoyos ofertados en los procesos escolares	*Apoyos económicos para la escuela	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Nivel de estudios padres y hermanos
	4. Personal		*Valoración y expectativas de los estudios escolares		*Desempeño escolar *Situación de extraedad *Responsabilidades escolares *Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar	*Apoyos ofertados por la UDEEI *Interacción entre pares	*Práctica pedagógica	*Interacción docente-alumno *Procesos de adaptación	

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

Los factores identificados que inciden en la permanencia de AP2 se ubican en el “Escolar”, los apoyos permanentes y constantes que ha recibido por parte de la UDEEI, así como de sus pares dentro del aula, son la principal fuente para construir una disposición ante los estudios, es a partir de éstos como logra sortear las dificultades que de manera personal a referido en sus narrativas respecto a sus limitaciones para el estudio y aprendizaje. Las modificaciones que la práctica pedagógica le oferta en los contextos áulicos posibilitan un acceso y participación ante el curriculum, estos apoyos y diversificación metodológica sitúa al alumno en una situación educativa más ventajosa, donde reconoce que con los apoyos puede permanecer aunque obtenga un rendimiento escolar bajo. Así valora los apoyos y los estudios, manteniendo una expectativa por culminar la secundaria en el momento de la entrevista. Sin embargo, la disposición que emerge de su habitus originario le deshabilita para trazar un trayecto de vida que contemple la continuidad de sus estudios a nivel medio superior, seguramente su capital cultural incorporado que porta le conducirá a la reproducción del oficio de su familia y

grupo de origen, aunado a las prácticas culturales con las que cumple cada año, siendo de los únicos adolescentes entrevistados que mantiene una participación activa en las danzas que se realizan durante las festividades del patrón del pueblo “San Juan Bautista”.

Tabla 5. Caso AP3

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AP3	1. Caracterización del adolescente purépecha			*Autoadscripción *Lugar de origen *Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales			*La fiesta *La lengua materna *El trabajo	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia		*Apoyos ofertados en los procesos escolares	*Apoyos económicos para la escuela	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Nivel de estudios padres y hermanos
	4. Personal	*Desempeño escolar *Valoración y expectativas de los estudios escolares			*Situación de extraedad *Responsabilidades escolares *Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar	*Procesos de adaptación		*Práctica pedagógica *Interacción docente-alumno *Interacción entre pares	*Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

Los principales factores identificados para la permanencia del alumno corresponden principalmente al eje “valoración y expectativas de los estudios escolares” y “desempeño escolar”. Como se abordó en dichos apartados, se identifica que la estancia del alumno en diferentes campos, sus experiencias, reconocimiento y apertura por la apropiación de otros códigos que emanan de un campo diferente al contexto de su grupo de origen le posibilita mantener una disposición diferente al resto de los adolescentes de su comunidad, transformando las percepciones, acciones, actitudes, visiones de su vida y mundo, por lo que su habitus de origen se modifica, se fragmenta, al tiempo en que se re-significa surge una reconversión de su capital cultura incorporado. Los discursos de la acción pedagógica primaria se modifican al estar expuesto a otros discursos que emergen de la cultura escolar, evidenciando la posibilidad de transformar el habitus e incorporar un capital institucionalizado, poco a poco éstas nuevas

disposiciones se van encarnando en un nuevo habitus que le permite pensar nuevos escenarios, otras realidades posibles. Respecto al desempeño escolar, el reconocimiento sobre el potencial que manifiesta en aptitudes y habilidades para el estudio complementan la disposición para mantenerse y continuar su trayecto escolar más allá de la secundaria, estas mismas le facilitan la adaptación al campo escolar, por lo que cada uno de los factores identificados se relacionan y afectan uno al otro de manera positiva, fortaleciendo los procesos académicos institucionalizados. Finalmente, el hecho de recibir apoyos de parte de sus tíos, en su momento favoreció al alumno para desarrollar habilidades académicas y obtener referentes para continuar. Cuando se sitúa en un ambiente con cercanía de experiencias escolares (en este caso de los tíos al haber tenido la oportunidad de estar en la preparatoria) pueden ser elementos para detonar el interés y la disposición al estudio, aunque no se tenga mucho referente que refuerce esta hipótesis para el caso estudiado.

Tabla 6. Caso AP4

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AP4	1. Caracterización del adolescente purépecha			*Autoadscripción *Lugar de origen *Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales			*La fiesta *La lengua materna	*El casamiento *El trabajo *Cargos comunales
	3. Familia			*Apoyos ofertados en los procesos escolares *Apoyos económicos para la escuela	*Nivel de estudios padres y hermanos *Valoración y expectativas de los estudios escolares
	4. Personal	*Desempeño escolar	*Responsabilidades escolares	*Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Situación de extraedad *Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar	*Procesos de adaptación		*Práctica pedagógica *Interacción docente-alumno *Interacción entre pares	*Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

A partir de la información recuperada de las entrevistas realizadas a los docentes y hermano (ya que la alumna mostró renuencia para ser entrevistada a pesar de que ambos padres de familia le autorizaron), se logran identificar algunos factores

que influyen en la permanencia en secundaria, estos se ubican en el eje personal, donde la disposición que manifiesta en el campo escolar le posibilita el cumplimiento de responsabilidades escolares, de desarrollar habilidades académicas y compromiso, a pesar de las inasistencias que presenta al asistir a las festividades de su comunidad de origen. La alumna ha optado por ocultar de manera reiterativa su origen y cultura en la escuela, por lo que el proceso de aculturación cobra relevancia, ya que ello facilita los procesos de adaptación, tanto en la interacción con sus pares como para afrontar las situaciones de aprendizaje y participación. Al igual que su hermano AP3 se percibe una disposición objetiva para acumular e incorporar de manera gradual elementos de un capital cultural escolar que produce una disposición objetiva de cierto desarraigo. Deja al descubierto una disposición mayor hacia el estudio, los diversos discursos pedagógicos que ha escuchado en la escuela, son una fuente que provee elementos para mantener nuevas formas de concebir su entorno cotidiano. A decir de su hermano, la alumna por el momento no se va a casar como es la costumbre del pueblo.

Tabla 7. Caso AP5

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AP5	1. Caracterización del adolescente purépecha			*Autoadscripción *Lugar de origen *Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales			*La fiesta *La lengua materna *El trabajo	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia			*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos económicos para la escuela	*Nivel de estudios padres y hermanos *Apoyos ofertados en los procesos escolares
	4. Personal	*Valoración y expectativas de los estudios escolares			*Desempeño escolar *Situación de extraedad *Responsabilidades escolares *Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar	*Apoyos ofertados por la UDEEI	*Procesos de adaptación *Práctica pedagógica	*Interacción docente-alumno *Interacción entre pares	

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

De acuerdo con la información recabada por padres de familia y docentes, se identifican dos factores principales que determinaron la permanencia en la secundaria, los cuales están relacionados al eje “personal” y “escolar”. Siendo este último un factor crucial, puesto que en el contexto escolar se manifiesta el apoyo para los procesos escolares donde incluso participa el docente de la UDEEI quien realiza la presente investigación, como experiencia de la implementación de dos proyectos a nivel escolar en vinculación con un grupo de jóvenes de la Licenciatura de Educación Indígena y profesora de grupo en turno Mtra. Rocío Casariego Vázquez de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco; el primero denominado: *“Expo-culturas indígenas: un espacio abierto a la diversidad cultural y lingüística desde la inclusión educativa”* (ciclo escolar 2015-2016), del cual uno de los estudiantes documenta la experiencia a través de una tesina (2017), material que también forma parte del libro *“Propuesta de Educación indígena. Aprendizaje en comunidad, inclusión e interculturalidad”* (2020), coordinado por la Mtra. Rocío Casariego Vázquez y por el Mtro. Guillermo Bello Chávez, el segundo proyecto escolar se denominó: *“La Feria de Ciencias Intercultural”* (ciclo escolar 2016-2017) donde el alumno tuvo una participación al exponer la historia del Volcán Parícutín en su lengua materna (purépecha), como complemento a la ejemplificación del fenómeno de las erupciones, al equipo del alumno se le otorga el primer lugar a nivel escolar, situación que posteriormente favoreció su desempeño escolar en la materia de química, mostrando mayor interés, disposición y motivación en las situaciones escolares, observándose efectos positivos en general. Es así como los padres del alumno mostraron disposición para apoyar a su hijo en la realización del examen de COMIPEMS anteponiéndolo al hecho de una salida anticipada a la fiesta del pueblo. Finalmente, el alumno no logró obtener un lugar en la CDMX, pero su padre buscó un lugar en su pueblo Capacuaro, Michoacán, donde estudia el nivel medio superior en un DGETI (auxiliar de arquitectura).

A continuación se presentan los casos de alumnos que abandonaron sus estudios.

Tabla 8. Caso AD1

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD1	1. Caracterización del adolescente purépecha		*Autoadscripción *Lugar de origen	*Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales	*El trabajo	*La fiesta	*La lengua materna	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia	*Nivel de estudios padres y hermanos	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos ofertados en los procesos escolares	*Apoyos económicos para la escuela	
	4. Personal	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Socialización con pares contexto extraescolar		*Desempeño escolar *Responsabilidades escolares	*Situación de extraedad
	5. Escolar	*Interacción docente-alumno		*Práctica pedagógica *Procesos de adaptación *Interacción entre pares	*Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

En el caso del adolescente surgen varios factores que al sumarse se potencializa la disposición para desertar de la secundaria, sin embargo los principales se ubican en el eje “personal”. AD1 manifiesta en secundaria un interés externo al campo escolar y familiar-comunal, su búsqueda esta en las prácticas ciudadanas que emergen de manera inicial de sus amistades, posteriormente lo que le oferta la calle es lo que le atrapa, el jugar maquinitas para ganar dinero y comprarse cosas e incluso para tomar con sus amigos, al estar expuesto a estos espacios incorpora prácticas que fragmentan las reglas de casa, de hecho el padre de familia reconoce la dificultad que siempre ha tenido para ordenar a su hijo, quien finalmente durante su estancia en la escuela siempre lo desobedeció, las formas de corrección quedaron inhabilitadas ante el interés y disposición que surgió del alumno. Así mismo, algunas acciones de mal comportamiento se hicieron presentes en la escuela, los docentes se percatan de un cambio de actitud, pero no logran apoyar, estas acciones realizadas en la escuela generaron conflictos que al no ser abordados y resueltos de manera pertinente se convierten en caso de discriminación, injusticia, pero también alimentados por una actitud de rebeldía

y conformismo por parte del chico. El poco o mucho interés inicial por la escuela se diluye ante las injusticias y las actitudes originadas de la influencia negativa de las prácticas cotidianas de la colonia circundante. A las experiencias que vive el alumno se suman dos factores más que se relacionan con su capital cultural y habitus de origen, los cuales son en relación al trabajo, donde finalmente el padre al no ver una respuesta clara de compromiso para el estudio de manera automática se cumple la reproducción del emblema cultural, tan significativo para el padre como para su grupo de origen porque conforma su estilo de vida y forma parte de su identidad, de hecho lo justifica al decir *“yo a los dieciseis años empecé, ser carpintero no es.... no es este vergonzoso, no, ser carpintero es algo bueno, mira es como todo, por ejemplo si todos estudiáramos, todos fuéramos profesionistas, **quién va a trabajar para el rico**”*. *“Ahora también, yo creo que mismo diosito dice: si tú no sirves para esto (escuela), pero para acá sí sirves (carpintería), ahí está, si uno que es creyente, pues yo creo que a lo mejor eso ha de ser”*. El oficio de carpintero es su designio, su herencia y lo acepta. Lo anterior refuerza la iniciativa del alumno por abandonar sus estudios, incluso el hecho de que en su familia ninguno de sus hermanos y padres haya concluido los estudios de secundaria, el habitus primario reproduce las mismas prácticas, porque es lo común, lo que rige, da orden y estructura sus formas de vida; es lo que le permite ir y venir del pueblo, estar en la fiesta, tomar, divertirse, ser parte de las costumbres y tradiciones, aunque no del todo suele ser consciente de los significados que albergan, las incorpora, las hace suyas al estar presente y vivirlas. Los mecanismos y códigos que le ofertó el campo escolar son distantes al campo donde se sitúa, incluso al campo de las prácticas ciudadanas de la calle. En casa, al no contar con referentes que le motiven para dar continuidad a los estudios tal parece que se cumple el pensamiento del padre, el destino del alumno se construye bajo las percepciones, sensaciones, valoraciones y prácticas orientadas de su contexto familiar y de su grupo de origen purépecha de Capacuaro.

Tabla 9. Caso AD2

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD2	1. Caracterización del adolescente purépecha		*Lugar de origen	*Autoadscripción *Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales	*La fiesta		*La lengua materna	*El casamiento *El trabajo *Cargos comunales
	3. Familia	*Nivel de estudios padres y hermanos	*Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Apoyos económicos para la escuela	*Apoyos ofertados en los procesos escolares
	4. Personal		*Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Desempeño escolar	*Situación de extraedad *Socialización con pares contexto extraescolar *Responsabilidades escolares
	5. Escolar			*Procesos de adaptación *Interacción entre pares *Apoyos ofertados por la UDEEI	*Práctica pedagógica *Interacción docente-alumno

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

Los principales factores que determinan la deserción de la alumna en primer grado de secundaria se identifican como parte del eje “referentes comunitarios” y “la familia”. El primer factor se vincula con la fiesta, para la familia resulta muy importante la asistencia a la fiesta principal del santo patrono San Juan Bautista, pero no es la única, también están las celebraciones de día de muertos, navidad y semana santa. La fiesta les convoca a la convivencia, la unión de los suyos, es el momento en que muchas y muchos adolescentes tienen la oportunidad de convivir y establecer lazos no solo de amistad, sino de noviazgo, casamiento o juntarse a edades tempranas, entonces las fiestas no solo guardan un significado religioso, sino también alberga estrategias de reproducción social y biológica. Es importante mencionar que la mayoría de éstas chicas se casa con chicos de su misma comunidad purépecha, existen casos en que puede estar el novio en la Ciudad de México y la novia en Guadalajara u otro estado de la república, entonces, esas fechas son muy esperadas para el re-encuentro. En relación a las festividades, los padres de la alumna han sido cargueros en la fiesta de San Juan Bautista, junto con otros del pueblo, por lo que esta familia aún conserva las tradiciones y costumbres. La tradición de asistir a la fiesta resulta una práctica social colectiva que se comparte y valora en esta comunidad, de ahí radica la importancia de su perpetuación. La festividad induce a dar continuidad a la estructura de sus

dinámicas de vida comunitaria, organiza sus prácticas, es un emblema cultural que los convoca a un espacio de identificación y reactiva el sentido de pertenencia. La reproducción de la fiesta es el resultado de un habitus convertido en capital cultural incorporado. Así, la asistencia a las festividades aunado a un periodo de ensayo y necesidad de estar con los suyos, generó un ausentismo de la alumna, por lo que la estadía de más de dos meses (de noviembre a febrero) generó que en la escuela se le hiciera la invitación de repetir el ciclo escolar, porque ya estaban muy avanzados, además de contar con muchas inasistencias y no haber avisado. El segundo factor corresponde al eje “familiar”, respecto al “nivel de estudios de padres y hermanos”, en este caso su hermana deserto en el segundo grado de secundaria por juntarse con un chico a la edad de 14 años, casarse al igual que sus padres que en su momento se juntaron aplicando la costumbre del “robo” cuando iban aún en segundo grado de secundaria, motivo principal por el que abandonaron los estudios

Tabla 10. Caso AD3

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD3	1. Caracterización del adolescente purépecha		*Autoadscripción *Lugar de origen	*Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales	*El trabajo	*La fiesta	*La lengua materna	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia		*Nivel de estudios padres y hermanos	*Apoyos económicos para la escuela	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos ofertados en los procesos escolares
	4. Personal		*Situación de extraedad *Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Desempeño escolar *Responsabilidades escolares	*Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar			*Práctica pedagógica *Procesos de adaptación *Interacción entre pares *Interacción docente-alumno	*Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

El principal factor que se identifica como determinante para la deserción escolar del adolescente corresponde al “trabajo” del eje “referentes comunitarios y culturales”. En él queda clara la forma en que se transmite el habitus a través de

prácticas sociales de su grupo de origen, el arraigo que mantiene sobre el oficio que también deviene de un capital cultural incorporado hace que sus experiencias escolares no constituyan un recurso para la transformación de éste. El oficio como práctica de un habitus dispone al chico a ejercer relaciones sujetas a su contexto comunitario, continuar reproduciendo de manera voluntaria y racional, posicionarse en ese espacio (campo social indígena) optando por dejar estudios. El entorno y las figuras que le rodean de manera inmediata: familia y comunidad (locatarios purépechas) promueven y fortalecen la visión de un solo posible: “ser carpintero”. El buscar una vida similar a las dinámicas laborales de su familia funge como una meta, las aspiraciones que mantiene en torno a mejorar giran en torno a la madera. Aunque en la escuela haya tenido la oportunidad de mirar otros posibles, el arraigo objetivo y subjetivo de su habitus restringe y condiciona mantener un atributo en función de las prácticas de vida singulares a las de su comunidad de origen, de lo cual existe una inminente valoración en toda su expresión. Lo anterior surge a raíz de las vivencias socio-familiares que ha experimentado desde su primera infancia impregnada del oficio, el de manera consciente se da cuenta de que su elección sobre el oficio es un elemento con el cual creció, toda su vida ha visto a su papá y familiares trabajar en ese oficio, por lo anterior ser carpintero se incorpora con un alto grado de valor como estrategia de reproducción, para el adolescente lo importante es dar continuidad al oficio que es parte de la herencia familiar, *“para mí este trabajo significa mucho, demasiado, es la herencia familiar”; “mi abuelo también trabajaba en esto”*. Así, en AD3 se determina lo que se debe y no hacer, lo que se necesita y no, de lo que es para unos y lo que es para otros, lo “dado”, “establecido”, “asignado”, “así tiene que ser”, convirtiéndose en impensable optar por otra forma de vida”. Desde esta postura, la inversión que se privilegia está ligada a una forma de reproducción meramente cultural, situada en un “campo indígena” como estructurante de prácticas, por lo que el sentido de inversión a los procesos de escolarización y obtención de credenciales (capital institucionalizado) deja de ser prioridad. Otros factores identificados con menos influencia que se suman a la determinación se encuentran en la situación de “extraedad”, que en su momento refiere el alumno

se sentía incomodo al estar con pares de menor edad, hasta cierto punto con otro tipo de intereses, aunque ello no limitó la interacción con sus pares no indígenas y la construcción de lazos de amistad; otro factor se encuentra en el eje “personal”, corresponde a la “valoración y expectativa para los estudios”, el valor asignado fue siempre menor al otorgado al oficio de ser carpintero, no existía un motivo especial para obtener un certificado de secundaria, el capital cultural institucionalizado que le ofertó el campo escolar no empataba con las necesidades propias de su campo cultural. Por último, el factor “nivel de estudios de padres y hermanos”, de igual forma influye a percibir con menos valía los procesos escolares, ya que en su familia su hermano y hermanas no concluyeron su secundaria, su madre no tuvo algún estudio, sin embargo aunque su padre fue maestro rural hace muchos años, el optar por continuar con el oficio de su padre, ha generado una disposición ante un habitus colectivo. A partir de lo anterior, queda claro que los factores que determinaron su deserción se relacionan con su contexto familiar y comunal de origen.

Tabla 11. Caso AD4

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD4	1. Caracterización del adolescente purépecha	*Autoadscripción *Lugar de origen		*Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales	*El trabajo	*La fiesta	*La lengua materna	*El casamiento *Cargos comunales
	3. Familia		*Apoyos ofertados en los procesos escolares	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos económicos para la escuela *Nivel de estudios padres y hermanos	
	4. Personal	*Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Desempeño escolar	*Responsabilidades escolares	*Socialización con pares contexto extraescolar *Situación de extraedad
	5. Escolar		*Procesos de adaptación	*Práctica pedagógica	*Interacción docente-alumno *Apoyos ofertados por la UDEEI *Interacción entre pares

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

El siguiente caso es una manifestación de rareza respecto al abordaje en su deserción, ya que en su familia su hermano AP3 continúa sus estudios a nivel

medio superior y su hermana AP4 continúa su tercer grado de secundaria. Así, se hace evidente lo heterogéneo que puede llegar a ser el campo familiar, teniendo muchas similitudes en cuanto a prácticas habitadas a una vida común, compartición de habitus colectivo, capital cultural semejante, sin embargo el adolescente expresa de manera concreta un rechazo en adoptar los códigos y dispositivos culturales que oferta e impone un campo escolar, el proceso de aculturación al estar expuesto a otros campos es mínimo, porque existe una resistencia, ante la arbitrariedad cultural que experimenta resulta como opción desertar en la confrontación y con ello evitar la fragmentación de un habitus de origen. Su disposición para dar continuidad al oficio de su padres es una respuesta clara de la influencia que genera un habitus de origen muy arraigado, ya sea de manera consciente o inconsciente, el capital cultural que se ha incorporado como atributo y emblema de su identidad colectiva se encarnan en una realidad concreta, no quedando espacio ni interés por recibir el capital institucionalizado a través de su certificado de secundaria. Al igual que muchos chicos lo importante de los estudios es apropiarse de los conocimientos fundamentales que sean de utilidad para desenvolverse en la ciudad y para ponerlos en práctica en su oficio. Entonces, la valoración y expectativas que mantiene de manera personal hacia los estudios, el desempeño escolar que manifestó durante su estancia en la escuela y la dificultad en los procesos de adaptación al campo escolar son detonantes de un habitus y capital cultural de origen inscritos de su campo social de origen, los cuales se relacionan y fortalecen la disposición para el abandono de los estudios. Aunque en su momento tuvo cierto apoyo para las tareas en casa, fue un factor muy débil que no hizo eco para su permanencia. Este caso, al igual que el anterior, muestra la influencia del contexto familiar y social de su grupo de origen para optar por dejar la escuela.

Tabla 12. Caso AD5

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD5	1. Caracterización del adolescente purépecha		*Autoadscripción *Lugar de origen	*Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios	*El casamiento	*La fiesta	*La lengua materna	*El trabajo *Cargos comunales

culturales	3. Familia	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos económicos para la escuela *Nivel de estudios padres y hermanos	*Apoyos ofertados en los procesos escolares
	4. Personal	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Desempeño escolar	*Situación de extraedad *Responsabilidades escolares *Socialización con pares contexto extraescolar
	5. Escolar	*Interacción entre pares	*Práctica pedagógica *Interacción docente-alumno *Procesos de adaptación *Apoyos ofertados por la UDEEI

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

El factor que determina la deserción de la adolescente de acuerdo a la narrativa de la madre de familia se debe al “casamiento” adscrito al eje “referentes comunitarios culturales”. Al conservar la costumbre del “robo” de las chicas a edades tempranas en la comunidad de Capacuaro para juntarse y casarse al cumplir la mayoría de edad, resulta una práctica de costumbre. Esta práctica fue impuesta a AD5 un día que acompañó a su madre al pueblo, fue sometida a un “robo forzado” por un joven mayor de edad que no tenía interacción con ella o su familia, aunque se opuso, finalmente no consiguió una respuesta distinta a la emanada de la costumbre. Estas prácticas son sociales que se validan por quien la realiza, convirtiéndose en un modo de vida que enfatiza una estrategia de reproducción asumida como algo normal para muchos. El juntarse a edades tempranas es una disposición que emerge del habitus colectivo y se internaliza de manera individual, está condicionada por un sistema social que mantiene su orden. Estas prácticas son reproducidas como herencia familiar constituidas como referentes de la comunidad, se normalizan principalmente porque se ejercen por los hombres, de esta forma negarse u oponerse al “robo” resulta ir en contra de la costumbre. El “modo natural” para iniciar una vida en pareja a la edad de 14 años, irrumpe su trayecto educativo, sacándola del campo escolar, las oportunidades de continuar los estudios bajo esas circunstancias es impensable. La necesidad del hombre que vive en la comunidad es instituida y regida desde un habitus de

origen, su estructura lógica como forma de vida mantiene una base familiar que se tiende a reproducir en los núcleos de varias familias por generaciones. Así, la adolescente como mujer juega un rol de género: apropiación de los deberes domésticos, incluida la reproducción y el ejercicio de la vida en pareja a edades tempranas, la única opción es la resignación al igual que su familia, aunque tenía la disposición e interés por haber continuado sus estudios, las reglas que rigen la vida en Capacuaro determinaron su futuro, el capital cultural de arraigo del que ejerce el “robo” se impone ante al de la alumna. En este caso, el factor con mayor determinación para la deserción escolar resulta de las prácticas comunales, aunque no por decisión personal.

Tabla 13. Caso AD6

CASO	EJE	FACTOR DETERMINANTE FUERTE	FACTOR DETERMINANTE DÉBIL	FACTOR PRESENTE SIN INFLUENCIA	FACTOR AUSENTE
AD6	1. Caracterización del adolescente purépecha		*Autoadscripción *Lugar de origen	*Lengua materna	
	2. Referentes comunitarios culturales	*El casamiento	*La fiesta	*La lengua materna	*El trabajo *Cargos comunales
	3. Familia		*Nivel de estudios padres y hermanos	*Valoración y expectativas de los estudios escolares *Apoyos económicos para la escuela	*Apoyos ofertados en los procesos escolares
	4. Personal			*Desempeño escolar *Valoración y expectativas de los estudios escolares	*Socialización con pares contexto extraescolar *Responsabilidades escolares *Situación de extraedad
	5. Escolar		*Interacción docente-alumna	*Procesos de adaptación	*Práctica pedagógica *Apoyos ofertados por la UDEEI *Interacción entre pares

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados.

Los factores que se identificaron para que la adolescente desertara del segundo grado de secundaria están ligados al “casamiento”, donde se decide en común acuerdo juntarse siendo menor de edad. Al experimentar anteriormente un “robo” no consumado y estar expuesta en las fiestas, es como decide irse con la persona con quien ella quería. Así se reproduce la práctica de “robo” que su padre realizó con su mamá en común acuerdo, cuando deciden iniciar vida en pareja a edades tempranas, motivo por el cual también abandonaron los estudios de secundaria.

Existen disposiciones como mecanismos de reproducción que comparten y conllevan a mantener una estructura en las formas de vida, condicionando sus posibles. Para la familia el apearse a las reglas que impone un habitus colectivo, permite que su hija transite por el mismo designio, avalando con o sin resignación la vida en pareja de su hija teniendo 14 años, así los estudios de secundaria se asumen como algo pasajero, reduciendo las inversiones educativas para sus hijas, ellas mismas lo catalogan como algo normal, sus marcos referenciales se construyen en la costumbre, se prefiere abandonar los estudios que ser señalada como la “quedada”. Su decisión es una respuesta de su habitus, donde la formación de una familia a edades tempranas es lo más posible como lo han realizado sus familias. Su origen social y cultural induce a ésta prácticas que asume de manera libre, es un rol asignado de manera subjetiva y objetiva que influyen en diversos dominios. Es a partir de éstas prácticas heredadas como se da continuidad a una forma de vida propiciada desde un habitus colectivo y se genera una disposición de reproducirlas. La costumbre deshabilita la adquisición de un capital cultural institucionalizado, por tanto, el habitus que estructura sus formas de vida, conduce a las mismas prácticas asignadas que se han depositado al transcurrir de los años y generaciones. Al factor se suman otros que fortalecen la decisión de abandonar, entre estos: el “nivel de estudios de padres y hermanos”, siendo la mayor de edad su referencia próxima son sus padres, pero ellos también dejaron los estudios de secundaria en el segundo grado, por lo que se reproduce la práctica; otro factor corresponde a la “interacción docente-alumna”, donde las formas de interactuar por parte un docente le produce incomodidad, así se genera cierto rechazo por estar en la escuela, ello, aunado al anhelo que siempre manifestó por estar en su pueblo, se retoma con mayor fuerza. Así la pertenencia al lugar de origen Capacuaro y sentirse purépecha, consolidan sus decisiones de hacer vida en pareja y colectiva en su pueblo natal.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación puntualiza de manera inicial la educación que se oferta a la población indígena en México, se expone su transición histórica, donde al paso de los años se perciben modelos que posibilitan una mayor ventaja a comparación de los años en que se origina, sin embargo las vicisitudes en torno a la calidad y equidad se mantienen sobre todo en un discurso que no siempre se concreta en la práctica. Se percibe y demuestra en la educación, sobre todo en la población indígena que habita en contextos ciudadanos, una imperante necesidad de transformación, ya que el fenómeno sobre la deserción escolar de los alumnos indígenas en el nivel de secundaria continúa siendo latente y sobre todo, para aquellos que portan una lengua materna indígena. Tal es el caso de los adolescentes purépechas que habitan en la vía pública de la Alcaldía de Iztapalapa, de quienes da vida el presente estudio. Así, se buscó identificar y comprender los dispositivos por los cuales unos adolescentes deciden abandonar sus estudios de secundaria y otros no, a pesar de ser parte de un mismo grupo colectivo purépecha que habita en la Ciudad de México, con prácticas y costumbres enraizadas a Capacuaro, Michoacán su pueblo de origen.

Con base al planteamiento del problema propuesto, se realiza un trabajo de recuperación de investigaciones que den cuenta de aquellos factores que inciden en la deserción escolar de alumnado indígena, sobre todo de aquellos que habitan en las ciudades, considerando como particularidad las trayectorias escolares de adolescentes, encontrándose un reducido número de estudios sobre deserción de adolescentes en nivel de secundaria en la Ciudad de México, ninguna corresponde a purépechas hablantes de su lengua materna o retoma sus trayectorias escolar al iniciar su educación formal. No obstante, los resultados que refieren en la identificación de factores sirven como referentes para delimitar los ámbitos a investigar y construir el guión de exploración mediante entrevistas.

A razón de lo anterior, se retoma un conjunto de conceptos teóricos, principalmente, como son: capital cultural y habitus, planteados por Bourdieu. Bajo estos marcos referenciales se sustenta la argumentación sobre los factores que

estén implicados en el fenómeno de permanencia y/o la deserción escolar, además de ser explicativos de los resultados encontrados.

Ahora bien, las entrevistas realizadas a los principales actores facilitó la recuperación de información clave sobre sus historias escolares, trascendiendo lo superficial, logrando una identificación más profunda en relación a los factores que determinan la deserción, así como aquellos que posibilitan la permanencia. En la búsqueda de estos factores a partir de un trabajo de campo, se percibe que varios de los discursos que aportan los chicos son de manera restringida, respuestas cortas que anidan formas en que su habitus de origen les restringe para dar continuidad a sus estudios. El discurso que portan refleja su capital cultural y la forma en que dan significado a su mundo, estos forman parte de las reglas estructurales de su campo social.

De esta forma, se comprenden estas miradas encubiertas, muchas veces eliminadas desde un sistema escolar tradicional, pero siempre presentes, como lo son aquellas que corresponden al capital cultural y habitus de origen, dos elementos que trascienden la oferta educativa para estos chicos, resultando los principales explicativos de la deserción escolar, aquí retomó lo que al principio se enuncia del dato extraído por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017) *“el aspecto que menos atienden los docentes es conocer la cultura de sus estudiantes”*, por tanto, mientras ello no sea considerado como un elemento importante de conocimiento, las pautas y directrices que las instituciones educativas oferten en la educación para éstos alumnos resulta descontextualizada e inocua para generar un interés de ser adquirida, por tanto el discurso pedagógico primario ponderará sobre el institucional. Ya lo refería Bourdieu (2011b) *“para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales, habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural”* (p.150).

Posterior a la recuperación de las narrativas de las y los adolescentes, padres de familia y docentes, se procede a leerlas y escucharlas detenidamente para su

análisis, concretar los ejes temáticos e integrar los factores que los conformaron. Se analizan los discursos, algunos más menos restringidos, sobre todo los emitidos por los adolescentes, desde ahí se percibe la presencia de su habitus que está presente en todo momento.

Con base a los resultados obtenidos se logró dar respuesta a las interrogantes propuestas, cumpliendo con los objetivos, demostrando que el fenómeno de la permanencia y deserción escolar en el nivel de secundaria para los adolescentes purépechas que formaron parte de este estudio es multifactorial en la mayoría de los casos. Estos fenómenos se comportan de manera compleja dado que ciertos factores se entrelazan, uno potencializa a otro y viceversa, o uno es consecuencia del otro, pero existe un retorno de impacto, rara vez se encuentran desligados o de manera independiente sin que se asocie a otros elementos. Existe una articulación, un engranaje que los mueve y potencializa, ya sea para posibilitar o no el mantenerse dentro del campo escolar. Siendo así, los factores extraescolares principalmente los asociados a la “familia” y sus “referentes comunitarios” son los que determinan la deserción escolar, mientras que la permanencia está determinada tanto por factores “personales” como “escolares”, al menos en la mayoría de los casos, como a continuación se presenta.

Al planteamiento sobre el reconocimiento, análisis y comprensión sobre los factores que posibilitan e inciden la permanencia y/o deserción escolar del grupo de adolescentes purépechas estudiados, se reconoce en su paso por la escuela diversas experiencias narradas impregnadas de su capital cultural y habitus, elementos clave que conforman su identidad, sustentados en marcos referenciales y contenidos culturales propios de su sistema social de origen purépecha. La decisión de abandonar la escuela no surge como un acto irracional, más bien es una respuesta a una continuidad de la estructura que ordena y posibilita sus manifestaciones ideológicas y simbólicas respecto a su cultura, tradición y costumbre.

El capital cultural es el principal explicativo respecto a la disposición que alberga la decisión en la mayoría de los adolescentes para desertar en la secundaria. Las

prácticas ejercidas por ellos enfatizan semejantes dispositivos en términos de un habitus colectivo, ya que comparten un espacio social común, a pesar de la existencia de particularidades en sus familias, personalidades e historias de vida escolar. En este sentido, el capital cultural de la familia que surge del colectivo de su grupo de pertenencia resulta el principal factor que incide en la decisión de abandonar los estudios, ello a pesar del discurso sobre la importancia que se otorga a los estudios.

Cada discurso de entrevista, sea de manera restringido o más menos abierto, refleja diversas realidades posibles que han contribuido en la mayoría de los casos en dar continuidad a la estrategia sociocultural. Los adolescentes y sus familias se enmarcan roles y necesidades bajo una lógica de reproducción particular que solamente adentrándose en esta se puede comprender. Las formas de conducirse constituyen una forma de permanecer, de continuar vigentes desde sus emblemas culturales que otorga identidad al portador. Los mecanismos enraizados a un origen indígena son valorados y re-significados al margen de su comunidad, por lo que resultan altamente valorados, siendo su reproducción fundamental, ello no significa una discontinuidad de la razón.

Es a partir del reconocimiento sobre lo que poseen en todos sus ámbitos: culturales, económicos, sociales y simbólicos, como es posible darse cuenta de la forma en que se constituyen como campo, habilitado por un sistema de estrategias de reproducción social. En este sentido, no se puede establecer al adolescente un juicio de valor en relación a su decisión, ya que surge desde lo social, de manera inconsciente o consciente.

Bajo esta premisa los adolescentes purépechas ocupan una posición dentro del campo colectivo, las condiciones corresponden a su habitus de origen, su base se construye y articula desde una cultura propia, ajena a la citadina, con una mirada diferente de reproducción, la cual es importante reconocer para comprender los mecanismos que sustentan y perpetúan el oficio del pueblo.

El habitus y su capital cultural develan las formas en que los adolescentes se posicionan dentro de un campo escolar, siendo las prácticas familiares y colectivas de origen las más valoradas, su proceder entre lo posible se constituye bajo un cuerpo de disposiciones ligada a su comunidad purépecha. Esta continuidad de prácticas culturales se conforman bajo mecanismos que de manera inconsciente se han naturalizado e influye en las vidas actuales de manera colectiva e individual. De esta manera, los adolescentes que han decidido abandonar sus estudios optan por dar continuidad a las trayectorias laborales de sus padres y de su pueblo, a pesar de que en varios casos se haya obtenido mayor capital cultural institucionalizado.

Esta forma de estructurar su vida resulta de un habitus propiciado en el pueblo purépecha de Capacuaro, el cumplimiento de las prácticas que van desde las formas de reproducción biológica: el “robo” y “juntarse a edades tempranas”; la economía: “producción de muebles de madera”; formas de habitar: “asentamientos en vías públicas”; la “asistencia a las festividades del pueblo”, etc., resultan ser dispositivos indispensables para su pervivencia.

Sobre lo anterior, la familia constituye el eje de organización base para la reproducción de una vida cotidiana y socio-comunal, otorga una existencia, una preservación de bienes culturales, materiales y simbólicos. Los dispositivos que operan se enlazan de manera continua, permanente y útil, ya sea de manera consciente e inconsciente. Es la familia donde se asigna un trabajo pedagógico primario que transmite e inculca las creencias de valor sobre sus prácticas estructurantes; la familia surge como un campo dentro de un campo mayor.

El lenguaje que se establece entre las prácticas de reproducción social de origen y de la familia desde un capital cultural incorporado, influyen y determinan los recursos disponibles otorgados a un campo escolar, por tanto, estas pautas estructurantes conllevan a la búsqueda de mantener y conservar su espacio social. Las prácticas que emergen en el contexto familiar y comunal purépecha constituyen dispositivos clave para comprender la decisión del por qué abandonan los estudios la mayoría de los adolescentes. Así queda claro que las estrategias

que se establecen desde su campo cultural purépecha desarticulan y afectan las ajenas que emergen de un campo escolar ciudadano en la mayoría de los casos estudiados. La permanencia en su núcleo social de origen habilita y estructura sus formas de vida

También, el habitus que portan los adolescentes y sus familias propicia que manejen de forma práctica y simbólica discursos restringidos, las reglas que estructuran su pequeña comunidad en la Ciudad de México son disposiciones que regulan la vida cotidiana, son la base para construir significado con alto grado de valor en contraposición con el capital cultural institucionalizado que oferta el sistema educativo. Estas realidades sitúan a la mayoría de los adolescentes en priorizar la continuidad de las costumbres y tradiciones internalizadas sin cuestionar, pues a través de ellas se conjugan elementos de su identidad. El hecho de ser purépecha del pueblo de Capacuaro conlleva dispositivos condicionados por un habitus que pueden ser alterados, fragmentados, transformados ante la influencia de los procesos escolares, por lo que de manera consciente o inconsciente pueden evitar al desertar. En la percepción de los padres lo escolar puede tener menor valor en la práctica a comparación del aprendizaje que implica el oficio de ser carpintero. Los padres de alguna forma mantienen la percepción de que sus hijos continúen las prácticas del oficio, pues ello les favorece no solo de manera económica, sino simbólica. El origen de carpintero es el resultado de la historia cultural enraizada del pueblo, por tanto la historia colectiva está ligada al habitus primario generador de estas percepciones que se traducen en prácticas colectivas, familiares y personales.

Así, las prácticas que derivan de un habitus colectivo y del capital cultural constituyen los precursores fundamentales en el fenómeno de la deserción escolar de la mayoría de los adolescentes. El elemento sobre su “cultura” es un dispositivo que habilita y estructura la consecución y conservación de costumbres particulares de su comunidad de Capacuaro, donde se asigna un valor de menor importancia a los elementos que proceden del campo escolar; el valor que se incorpora, se sitúa al margen de lo que viven como colectivo de su grupo purépecha. El habitus es la

pieza clave para comprender las prácticas que incorporan de sus orígenes indígenas y que anteceden a una estructura social.

El mismo oficio del pueblo recrea los sentimientos de pertenencia, de conformación de una identidad común, cargado de bienes simbólicos que se han encarnado en sus vidas, que difícilmente podrán ser sometidos a un desapego. El capital cultural objetivado que se reproduce a través de sus muebles se internaliza como capital incorporado en el sentido de ser carpintero, estos son procesos sociales que se internalizan y organizan dentro de un habitus. Este habitus propicia y dispone a los adolescentes en poseer lo que sienten necesario para su vida cotidiana, desde su lógica se instalan marcos de referencia inscritos en un campo social purépecha. Entonces, ser carpintero no representa solo un oficio, alberga significados de identidad, es emblema, identificación del purépecha de Capacuaro, valor de reconocimiento y diferencia de los otros, ajenos a su cultura.

Al escuchar las narrativas se percibe que la costumbre de juntarse a edades tempranas para evitar ser etiquetadas como las quedadas, además de incluir el “robo” como costumbre, la tradición de dar continuidad al oficio de la familia y en menor medida, la asistencia a las festividades del pueblo, resultan los elementos principales de análisis para comprender la decisión de abandonar los estudios.

Estas prácticas de vida son herencias sociales y familiares, configuran sus proyecciones de vida presente y futura, el éxito se deposita en su alcance y concreción, son ejemplo de sus padres y de gran parte de su grupo de origen que ha establecido dinámicas de vida similares, como: procesos migratorios a ciudades con estancias de ida y vuelta; establecimiento en espacios de la vía pública para vivir y vender los muebles que producen; juntarse a edades tempranas en el caso de las mujeres principalmente; adoptar el oficio de carpintero en el caso de los hombres; estudiar la primaria y desertar, lograr estudiar uno o dos años de secundaria y desertar; asistencia a las festividades de su pueblo por periodos prolongados aunque ello impacte más menos en su vida escolar; etc. La mayoría de las decisiones en su actuar responde a la disposición que rigen las reglas lógicas de su comunidad, Capacuaro.

El modelo cultural que se ha establecido provee los resultados viables de subsistencia, que reafirma y hace posible mantener en el presente. Aunque el tiempo y la distancia con el pueblo de origen conlleven ciertas transformaciones, se mantiene la cohesión, así como particularidades de su grupo de origen. Los adolescentes reaccionan considerando sus prácticas culturales, buscan generar las condiciones que les posibilite mantener el sentido que otorga su comunidad de origen, por tanto, si lo que les oferta la escuela se desliga o irrumpe con las pautas de su habitus, lo más probable es que decidan abandonar los estudios, principalmente en el caso de los hombres.

Las formas de vida cotidiana de estos adolescentes que se configura a partir de su capital cultural colectivo de su grupo purépecha se normaliza, las estrategias de reproducción resultan inherentes a su contexto sin percibir una necesidad de transformación. Solo en el caso de AP3 y posiblemente su hermana AP4 se vislumbra una fractura que posibilita un cambio en su habitus originario.

Para la mayoría de los adolescentes purépechas que formaron parte de este trabajo de investigación su anhelo es portar los bienes materiales y simbólicos reales dentro del campo en que viven y socializan con su grupo de origen, podría decirse que uno de los mayores bienes simbólicos se traduce en poseer el oficio del pueblo (ser carpintero), aunado con la participación en las fiestas del pueblo y establecer vida en pareja, siendo las adolescentes aún menores de edad, identificado en la mayoría de las mujeres.

Ahora bien, en la búsqueda de estos factores a partir del trabajo de campo se percibe que varios de los discursos que aportan los chicos son de manera restringida, respuestas cortas que anidan formas condicionadas por su habitus de origen, el discurso que aportan refleja la forma en que dan significado a su mundo circundante y vida propia, este forma parte de las reglas estructurales de su campo social. Aunque los adolescentes están dentro de un contexto citadino no dejan de establecer un distanciamiento, no solo físico, en el sentido de que sus padres no les permiten, en la mayoría de los casos, la libertad para salir de manera independiente, tener amistades con los citadinos cerca de donde habitan y

practicar otras formas de vida, incluso en lo que concierne en la elección de una pareja para vivir, sino también simbólico. Todas estas restricciones que estructuran su vida no solo son físicas sino mentales. Así se construye el mundo de lo posible, aceptable y válido, de ello se aspira lo propio y no lo ajeno, dando cumplimiento a las reglas que imperan en su contexto próximo.

Lo anterior demuestra que la escuela mantiene importancia, pero el valor simbólico es limitado a comparación del que se otorga al oficio del pueblo, en la mayoría de las familias la aspiración en obtener credenciales y títulos escolares queda fuera de su espacio social de origen. La cultura citadina no se ajusta a la cultura emanada de los purépechas de Capacuaro, por lo que las familias y sus hijos se reservan, haciendo legítimas sus prácticas, aún cuando se reconoce la importancia de los estudios al menos en el discurso.

En este sentido, los adolescentes no logran compatibilizar la mayoría de los conocimientos del campo escolar en el uso de su contexto familiar, son realidades divergentes puesto que la practicidad que impera en la vida cotidiana no se inscribe a los conocimientos teóricos de un sistema escolar, por ende se desvaloran posibilitando la deserción. Sin embargo, los mecanismos que se desarrollan en la escuela enmarcan la adquisición de herramientas indispensables para contribuir y desarrollar el oficio familiar, así como para desenvolverse en el medio citadino, lo que llaman “saber defenderse”, que implica desde comercializar sus muebles, hasta comprar, socializar con los citadinos y mantenerse en la ciudad de forma informal, por tanto, la arbitrariedad cultural en relación a la adquisición de contenidos curriculares específicos, como son: la lectura, la escritura y manejo de operaciones básicas, les da un sentido de legitimidad funcional. Así, estos aportes trascienden, adquieren una valía de manera relativa para ser apropiados, por lo que contribuye hasta cierto punto una necesidad para estar en la secundaria, aunque muchos de ellos deserten. La asistencia a la escuela resulta un medio para apropiarse de saberes y ponerlos en práctica a favor de su oficio familiar.

En muchos casos, sobre todo en las mujeres el hecho de culminar los estudios de nivel primaria, estudiar uno o dos años del nivel de secundaria, resultan el umbral posible, ya que se ha cumplido con las expectativas de los padres, dando continuidad a los usos y costumbres, bajo condiciones objetivadas que difícilmente se pondrán en tela de juicio, ya que el capital cultural y simbólico representa el punto en que sus aspiraciones pueden concretarse.

Ahora bien, los factores que posibilitan la permanencia que se identificaron en la narrativa de los adolescentes que aún asisten a la escuela o lograron su conclusión como el caso de AP3, se debe principalmente a los “personales”: habilidades propias de intelecto y de personalidad, y “escolares”: situaciones de apoyo académico por parte de docentes y pares. Las estrategias que se desarrollan les permite permanecen a pesar de ocupar espacios colectivos sociales similares a los adolescentes que han desertado, logrando sortear la disposición de su habitus originario. Cuando logran desarrollar un sentido amplio de compatibilidades entre los elementos y códigos que enmarca el campo escolar y su campo familiar-colectivo de origen es como se logra una disposición mayor hacia el estudio. El situarse en otros campos ajenos al de origen apertura otras posibilidades, aminorando las fronteras entre uno y otro.

En AP3 surge el inicio de un desarraigo respecto a su habitus de origen, buscando una transformación. La experiencia y movilidad de un campo purépecha a un campo escolar ciudadano le provee de nuevas disposiciones que habilitan la posibilidad de adquisición y modificación de su capital cultural, acumulando dispositivos y elementos propios del contexto ciudadano. Bajo este hecho, las condiciones que provee su contexto familiar se reestructuran aludiendo mayor valía e importancia al campo escolar, por lo que su trayecto escolar continúa aún después de los estudios de nivel secundaria.

AP3 confirma al vivenciar experiencias positivas en su paso por la escuela una realidad de otros posibles, aunque existe una fuerza que emerge de su habitus de origen enraizado en prácticas familiares es relativamente modificable, observándose que el habitus no es estático. El discurso se transforma con base a

la experiencia de vida que le han ofertado los diversos contextos donde él se ha permitido estar. En el caso de AP3 y posiblemente AP4 se observa una resignificación que les conduce a explorar e incorporar elementos de un habitus ciudadano, posibilitando otras percepciones de vida.

De manera global, los resultados reflejan que la permanencia está ligada principalmente a los ejes temáticos “Escolar” y “Personal”; mientras que la deserción se vincula de manera muy estrecha con los factores enmarcados en el eje “Referentes comunitarios” y “Familiar”. Estos fenómenos se comportan de manera compleja, los factores se entrelazan, uno potencializa a otro y viceversa, o uno es consecuencia del otro, pero existe un retorno de impacto, rara vez se encuentran desligados o de manera independiente sin que se asocie a otros elementos. Existe una articulación, un engranaje que los mueve y potencializa, sea para estar o no dentro del campo escolar. Es importante mencionar que los factores que se han identificado en el presente estudio se encuentran y desarrollan a lo largo de su trayecto escolar.

Ahora bien, a pesar de la existencia de dispositivos anclados al habitus y capital cultural que influyen en la decisión de abandonar la escuela, no significa que debe normalizarse dando continuidad al mismo mecanismo de reproducción cada vez que algún adolescente purépecha de esta comunidad llegue a la secundaria, sino que la escuela debe accionar considerando las prácticas y dinámicas que surgen bajo estas condiciones culturales para promover un discurso pedagógico oficial que oferte vínculos con la realidad que experimentan y viven, en el afán de dotar de un valor significativo a los conocimientos que les aporta, de utilidad en la práctica, convirtiendo en aspiración la culminación de su trayecto escolar, al menos de nivel secundaria, como AP3. Es conducirlos a un cambio de mirada más allá de lo establecido, de lo posible, de poseer algo distinto pero que mantenga elementos importantes de su cultura.

Se trata de conservar sus prácticas que aporta su cultura y de potencializar sus conocimientos escolares para llevarlos a su vida cotidiana, desarrollando otras posibilidades de mejora en su vida, incluyendo los procesos relacionados a su

oficio, promoviendo fuentes alternas de desarrollo profesional, buscar un equilibrio entre los conocimientos que oferta el campo escolar y el campo en que viven.

Lo anterior debe ser analizado y considerado en el momento de construir propuestas de intervención para favorecer la culminación del trayecto escolar de secundaria. Las acciones pedagógicas deben basarse en las condiciones y situaciones reales a la vida cotidiana de éstos adolescentes purépechas, siendo contextualizadas para alcanzar una valoración significativa, que genere una sensación de necesidad por dar continuidad a los estudios y apropiarse de aprendizajes fundamentales para su vida cotidiana.

Es imperante dar la pauta para que las acciones de intervención retomen elementos propios de la cultura de los adolescentes purépechas, siendo importante su incorporación y vinculación a los contextos escolares, no solo desde una necesidad vista como carencia, la cual se tiene que cubrir, ya que desde su cultura existen conocimientos importantes que aportar al campo escolar. Aunque en lo externo se les percibe como un grupo vulnerable, ellos cuentan con valores, conocimientos, vale la pena establecer y desencadenar identidades culturales compartidas en los contextos áulicos, como un recurso que enriquezca los aprendizajes. Todo conocimiento cultural tiene un prestigio social desde el campo que se construye, lo cual debería de posibilitar en las escuelas su reconocimiento ante la diversidad cultural que alberga en los sujetos que interactúan.

Con base a lo expuesto, se afirma la hipótesis planteada respecto a los factores determinantes para la deserción escolar de las y los adolescentes que formaron parte de este estudio, ya que éstos se sitúan al margen de un contexto extraescolar tanto de la familia como de los sistemas comunales de origen. Por tanto, sus trayectorias escolares están impregnadas de los elementos que conforman su habitus y capital cultural, estas particularidades al no ser consideradas dentro del sistema educativo que rige las normativas de la secundaria potencializan la necesidad de dar continuidad a sus referentes culturales y abandonar la escuela en repuesta. Mientras que para el fenómeno de la permanencia no se cumple la hipótesis, ya que los factores identificados se

ubican en los ejes “escolar” y “personal”, ejerciendo una gran influencia en dos sentidos, para reconvertir un habitus de origen, así como para redituar a través de apoyos las áreas de oportunidad.

A partir de lo anterior se pone en evidencia el papel trascendental que juega el capital cultural en los procesos escolares, pues de ello dependen las percepciones y valoraciones asignadas a la escuela. Así, como este elemento aunado al habitus, son determinantes para ejercer prácticas regidas bajo un campo específico, la tesis deja ver que éstos no son permanentes y estáticos, existe la posibilidad de transformación, como lo presenta el caso de AP3, por lo que su reestructuración puede desarrollarse a partir de las experiencias que se oferten en otros espacios y de cómo se asuma la funcionalidad de los nuevos códigos y prácticas. En este sentido, así como los purépechas de Capacuaro deciden emigrar a las diversas ciudades para la venta de sus muebles, lo cual es experimentado y percibido como funcional, por lo que otras familias han optado por reproducir dichas prácticas y heredarlas; entonces, así como el espacio en la ciudad les ofertó un bien material, de la misma manera se puede ofertar en los espacios escolares herramientas funcionales que les motive y genere la necesidad de portar y reproducir, de tal forma que la escuela llegue a ser considerada como un elemento importante para su vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, se realiza con los adolescentes, padres de familia y docentes una pequeña exploración en relación a propuestas alternativas que posibiliten la permanencia, entre éstas:

A) Modificar el requisito de la asistencia diaria. Aunque no es identificada como factor determinante en los casos revisados, el hecho de establecerse como elemento ponderante y obligatorio por el sistema educativo, resulta un tipo de discriminación estructural institucional, ya que sanciona sin tomar en cuenta las prácticas culturales de sus comunidades de origen respecto a los calendarios de sus festividades, siendo involuntaria se posiciona de manera legítima como eje normativo de un campo escolar, por lo que altera las disposiciones y mecanismos pedagógicos que se ofertan. En función de lo anterior, la posibilidad de construir

una propuesta que permita a los adolescentes las inasistencias en tiempos de festividades, sin dejar de cubrir la currícula, resulta una necesidad para estos chicos basada en su cultura, por lo que se sugiere valorar la pertinencia de una educación a distancia a implementarse de manera exclusiva en periodos destinados para el cumplimiento de sus prácticas culturales con énfasis a las festividades, incluso los trabajos escolares podrían estar vinculándose con las prácticas tradicionales de festejo y los contenidos curriculares a abordar, de tal forma que a su regreso exista la entrega de los productos, las evidencias, una exposición sobre los proyectos elaborados. Así, se daría cumplimiento tanto a las demandas de la escuela como a las prácticas culturales ejercidas desde su comunidad de origen.

B) Apoyos económicos. Los adolescentes refieren que posiblemente las becas podrían ser un motivador para la continuidad de los estudios, sin embargo ello no resultó un factor determinante para sus casos, ni si quiera se manifiesta una influencia débil respecto a decidir permanecer o abandonar los estudios, por lo que se considera con reservas. A muchos de estos chicos al hacer la visita domiciliaria, la escuela les ofertó comprarles mochila, útiles escolares, uniforme, zapatos y aunque los papás lo percibían muy bien, las y los adolescentes no aceptaron cambiar su decisión, quedando claro que el interés por la escuela no se limita a la situación económica.

C) Oferta pedagógica. Otra propuesta que surge es en relación a la oferta pedagógica; los adolescentes refieren la importancia en la desarticulación de una práctica tradicionalista basada en la memorización, repetición, elaboración de copias o escrituras a dictado, aquellas formas homogéneas que son causa de aburrimiento. Para lo cual se pondera la innovación, la creatividad, una didáctica que les motive a participar, a vivenciar los conocimientos, promoviendo la utilidad de éstos y sobre todo, ejercer la contextualización de los contenidos, situar los aprendizajes a las realidades del hoy y de su entorno próximo. Lo anterior, puede favorecer una compatibilidad entre el campo escolar y el campo comunitario purépecha. Las prácticas innovadoras que se implementan pueden alentar la

necesidad de adquirir los conocimientos que el contexto escolar les oferta. Para generar dichas prácticas resulta fundamental la profesionalización y capacitación docente.

A lo anterior, los docentes refieren sobre la importancia de recibir capacitación en temas de diversidad cultural e interculturalidad para comprender los procesos específicos de esta población, con base a ello, generar talleres, actividades que promuevan el conocimiento de diversas culturas y su valoración. Además, se retoma la importancia del trabajo con las familias, aperturando una escuela para padres donde se aborden estos temas, hacerles ver que la escuela puede aportarles elementos para mejorar sus condiciones de vida, ampliando sus expectativas. A la par, reconocer sus raíces, su origen, sus conocimientos y ser compartidos en la escuela, buscando un vínculo que favorezca el sentido de pertenencia.

D) Educación en casa. En cuanto a la propuesta de llevarles la escuela a los adolescentes hasta el lugar en que habitan como alternativa para facilitar la conclusión de los estudios, los padres y algunos adolescentes refieren discursos discrepantes, por un lado pocos son quienes refieren que podría ser viable, pero la mayoría considera que no porque aún así a muchos les interesa más estar trabajando. Incluso los docentes refieren que este tipo de propuestas lo único que generaría es una exclusión educativa, su ámbito de comunicación se cerraría, sus procesos culturales se tornarían con mayor arraigo, reduciendo sus expectativas hacia la escuela y limitando la posibilidad de obtener nuevos conocimientos ajenos a su campo cultural de origen, limitaría la interacción porque el asistir a la escuela no solo provee la adquisición de conocimientos, sino también facilita el desarrollo de habilidades sociales específicas.

De esta manera, se proponen algunas sugerencias para favorecer las trayectorias escolares de los adolescentes, sin embargo una de las acciones en términos de retos es buscar las formas de converger entre las necesidades y demandas que habilitan las acciones entre las disposiciones de origen y de las institucionalizadas por la escuela.

Finalmente, en términos generales la presente tesis muestra a nivel teórico bajo el sustento de los planteamientos sociológicos de Bourdieu y de manera empírica a través de un trabajo de campo, que las decisiones no son personales, sino respuestas articuladas y condicionadas por lo social. El habitus y capital cultural de las familias trasciende los espacios físicos, ejerciendo la construcción de disposiciones ideológicas que se convierten en reglas complejas de descifrar, al ser gestado desde un origen con bases comunales se favorece su reproducción, a menos que las ofertas de discursos pedagógicos del campo escolar puedan percibirse como funcionales en la práctica se podrá iniciar un proceso de re-incorporación de códigos, de lo contrario se mantendrá la reproducción del abandono escolar. Lo anterior implica desde la escuela ser consciente de este fenómeno y asumir el rol para eliminar la ideología pedagógica negativa respecto a la deserción, como: “que familias tan ignorantes”, “que papás tan irresponsables”, “son un desastre los indígenas”, “son flojos” y “nos les importan sus hijos”. Así como diseñar de manera consciente propuestas tendientes a ofertar un discurso pedagógico que les permita experimentar y percibir otras posibilidades como mecanismos re-conversión, sin caer en un proceso de aculturación totalizadora. A partir de una comprensión sobre el funcionamiento como sujetos sociales miembros de una comunidad con particularidades específicas se podrá fortalecer la educación que implica desarrollar en los chicos y chicas, el máximo potencial de habilidades, a través de modificar las prácticas pedagógicas tradicionalistas. En este sentido, vale la pena proponer acciones direccionadas a un enfoque educativo intercultural, empleando la metodología por proyectos.

Posiblemente, el principal reto se encuentra en el propio sistema educativo, se requiere diseñar y desarrollar propuestas con modelos educativos escolarizados que den respuesta a las dinámicas familiares y culturales, incluyendo los desplazamientos que requieren para dar continuidad al sentido de apropiación y pertenencia cultural purépecha y su prevalencia en la CDMX.

Es así como en este trabajo se logran dilucidar aspectos para comprender los factores que intervienen en los procesos de deserción y permanencia de los

adolescentes purépechas como una forma de reconocer la alteridad y el proceso de individuación, y como parte de un cambio sustantivo que debería estar presente en las escuelas.

Bibliografía Básica

Bartolomé, Miguel (2014). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.

Bertely, María (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En: Latapí, Pablo (Coord.). *Un siglo de educación en México*, Vol. II, pp. 74-109. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertely, María; Gasché, Jorge y Podestá Rossana (2008). *Educando en la Diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: ABYA YALA, CIESAS, IIAP.

Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Tuaurus.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2011a). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2011b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontarama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2008). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2002). *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina.

Carmona, Abraham (2010). *Los mazatecos en Milpa Alta y su inserción en la ciudad y la escuela*. Tesis Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional. Distrito Federal, México.

Castro, Roberto (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Szasz, I. y Lerner, S (Comp.) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El colegio de México.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe*. México: DGEIB-SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: DGEIB-SEP.

Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.

Czarny, Gabriela (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En: Velasco Saúl y Jablonska Aleksandra (Coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN-Horizontes educativos.

Czarny, Gabriela (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.

Díaz, Ernesto; Gigante, Elba y Ornelas, Gloria (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación*. México: UPN-Horizontes Educativos.

Flores, Ivette. (2015) *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. CIESAS. Guadalajara, México.

Galeana, Rosaura (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Galeana, Rosaura (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática. Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores*. México: INEE.

Gómez, Sergio (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México: Red tercer milenio.

Jablonska, Aleksandra (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacional. En: Velasco Saúl y Jablonska Aleksandra (Coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN-Horizontes educativos.

Martínez, Miguel. (2005). *Método etnográfico de investigación*. Universidad Simón Bolívar de Caracas.

Martínez, Regina y de la Peña, Guillermo (2004). *Niños indígenas en escuelas urbanas el caso de Jalisco*. México: CIESAS.

Martínez, Regina y Rojas, Angélica (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara. Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En: Yanes, Pablo, Molina, Virginia y González, Óscar (Coord.) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM, Secretaria de Desarrollo Social.

Martínez, Regina, De la Peña, Guillermo, Saldívar, Emiko y Durin, Severin (2006). *Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey. Segunda Fase*. México: Fundación Ford.

Mendoza, R. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a población indígena en educación básica*. México: INEE.

Müller, Marina (2008). *Formación docente y psicopedagógico: estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Ortega, Pedro y Mínguez, Ramón (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.

Pujadas, Juan (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, pp. 33-41. París: UNESCO.

Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Santana, Yasmani. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Distrito Federal, México.

Taracena, Elvia y Bertely, María (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia: mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos. En Bertely, María y Robles, Adriana (Coord.) *Indígenas en la escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación de la nación.

Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: la búsqueda de significados*. España: Paidós.

Vasilachis, Irene (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vega, Leticia (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Distrito Federal, México.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad, luchas de-coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Bibliografía Complementaria

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Distrito Federal, México: autor.

Arnaut, Joaquín (1995). *Educación en segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general*. Barcelona, España: ICE Publicaciones.

Beltrán, José (2014). *La escuela y sus metáforas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Bertely, María (2008). La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. CIESAS, México. En: Bertely, María, Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (Coord.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.

Casillas, Miguel; Badillo, Jessica y Ortiz, Verónica. (2012). Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina. México: Universidad Veracruzana, CONACYT.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015). Cuadro 5. Asistencia escolar y alfabetismo. Población indígena de 6 a 14 años, según condición de asistencia escolar y de 15 años y más, según condición de alfabetismo por municipio, México, 2015. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015*. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239927/09-cuadro-05.pdf>

- Díaz, Gisela (2005). *La entrevista cualitativa*. Universidad Mesoamericana.
- Edel, Ruben (2007). *Diseño de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Bogota, Colombia: PSICOM Editores.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: autor.
- Gobierno de la Ciudad de México (2016). Educación indígena intercultural, Educación, ciudad del Aprendizaje. *Cuarto informe de gobierno. Ciudad de México*. Pp. 100-101. México: Secretaria de la Ciudad de México.
- Gobierno de la Ciudad de México (2016). Educación indígena intercultural, Educación, ciudad del Aprendizaje. *Quinto informe de gobierno. Ciudad de México*. Pp. 122. México: Secretaria de la Ciudad de México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- Mclaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. pp. 27-94, 95-126, 127-167, 207-245. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas y Fondo de Cultura Económica (FCE-NAFINSA-CIDE).
- Ossandon, José (2006). Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa. En: Farías, Ignacio y Ossandon, José. *Observando Sistemas. Nuevas Apropiedades y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL-Editores-Fundación. SOLES. Disponible en: <http://www.icso.cl/images/Paperss/objeto.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

Sleeter, C. y Grant, C. (1988). *Making Choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. Nueva York: Mcmillan. Citado en: McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Yuni, José y Urbano, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Brujas.

Hemerografía Básica

Antonio, Verónica (2013). Exclusión, discriminación y estigmatización en la atención educativa de la niñez indígena migrante en la Ciudad de México. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, temática 2 Educación inicial y básica. México.

Baronnet, Bruno (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 67, enero-abril, pp. 85-110. UAEM. Toluca, México.

Bourdieu, Pierre (1987a). *What Makes a social Class? On the Theoretical and practical existence of group*. *Berkely Journal of Sociology*, Vol. XXXII.

Bourdieu, Pierre (1987b). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17. México: UAM-Azcapotzalco.

Bourdieu, Pierre (1993). La lógica de los campos. *Zona Erógena*, no. 16, p. 39-43.

Castro, Diana y Santos, Aristeo (2011). Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, marzo-agosto, pp. 23-37.

Comboni, Sonia (2002). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*, núm. 17, pp. 261-288, Distrito Federal, México: UAM-Xochimilco.

Czarny, Gabriela. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 921-950.

Czarny, Gabriela. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 4, núm. 1, pp. 137-151, Ciudad de México, México.

Chávez, María (2007). Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Chapingo. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara, México.

Chávez, María (2008). Ser Indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de Educación Superior*, vol. XXXVII, núm. 148, octubre-diciembre, pp. 31-55.

Díaz, Ernesto (2009). *Multiculturalismo y educación. Revista Cultura y representaciones sociales*, año 4, núm. 7, pp. 27-53, UNAM, México.

Durin, Severin (2005). Indígenas urbanos en la zona Metropolitana de Monterrey. *Revista Vetas*, vol. 15, México.

Escudero, Juan, González, María Teresa y Martínez, Begoña (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, mayo-agosto, pp. 41-64. Madrid, España.

Galeana, Rosaura (2014). Ser niño, niña o adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Revista Rayuela*, (9), pp. 89-97.

Hecht, Ana (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista Educación Pública*, vol. 22, núm. 49/2, mayo-agosto, pp. 405-419. Argentina.

Hecht, Ana. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes toba/qom y wichí. *Revista Educación y Cultura Contemporánea*, vol. 13, núm. 30. Argentina.

Hernández, Verónica. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, 68, pp. 69-77. UAM, Unidad Xochimilco, México.

Korsbaek, Leif y Samano, Miguel (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Revista Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, enero-abril, pp. 195-224. Universidad Autónoma Indígena de México, México.

Meneses, Ana (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 20, pp. 69-98. Cali, Colombia.

Murrillo, Javier y Martínez, Cynthia (2010a). *Investigación etnográfica: métodos de investigación educativa en Educación Especial*. Madrid: UAM.

Murrillo, Javier y Martínez, Cynthia (2010b). *Apuntes investigación etnográfica*. Madrid: UAM.

Piña, Juan (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, Distrito Federal, México.

Plancarte, Patricia (2014). Indígenas en secundaria del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 627-632.

Rebolledo, Nicanor (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, área 12: Multiculturalismo y Educación. México.

Rebolledo, Nicanor (2017). Segregados y excluidos: formas de escolarización indígena en la Ciudad de México 1. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, San Luis Potosí, México.

Schmelkes, Sylvia (2018). *La educación intercultural en contextos multiculturales*. Presentación en PPT, México: INEE.

Soto, María del Rosario (2015). El desertor presente en la escuela secundaria. El efecto en la identidad del alumnado indígena. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 12: Multiculturalismo y Educación. Chihuahua, México.

Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos (24-28 de enero)*. Lima, Perú.

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Ponencia-Seminario: interculturalidad y educación intercultural* (del 9 al 11 de marzo). Instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello, La Paz.

Walsh, Catherine (En prensa). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Insurgir, re-existir y re-vivir. En: Candau V. (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*, Brasil: en prensa.

Hemerografía Complementaria

Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. (2015). Proyecto local para la Inclusión y la Equidad. Por una escuela urbana de puertas abiertas a la población indígena con equidad de género: Una realidad inclusiva. Atención educativa a estudiantes indígenas en las escuelas primarias del D. F. México.

Aguilar, Mariana (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 1, enero-abril, pp. 49-59. México.

Álvarez, Gabriel (2018). Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo. *Voces de la Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 3-15. México.

Balhen, Jesús (1995). El CREFAL, baluarte imponderable en la historia de la educación durante las últimas cinco décadas. *Revista Interamericana de educación de adultos*, Vol. 3, núm. 1, pp. 103-125.

Barriga, Rebeca (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.13, núm. 39, pp. 1229-1254.

Bermúdez, Flor (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 11, núm. 1, pp. 116-145. México.

Cabrera, Noemí (2017). La educación intercultural en escuelas de la Ciudad de México. Puntos de abordaje y condiciones de posibilidad. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, San Luis Potosí, México.

Carnoy, Martin; Santibañez, Lucrecia; Maldonado, Alma y Ordorika, Imanol (2002). Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, A.C., vol. XXXII, núm. 3, pp. 9-43. Distrito Federal, México.

Díaz, Barriga (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *Tramas*, núm. 3, pág. 161-178. México.

Franco, Martha (2016). Educación indígena en la ciudad: reencuentro de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, vol. XLVI, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 11-50. Distrito Federal, México.

Guido, Sandra (2010). Diferencia y educación: implicaciones el reconocimiento del otro. *Pedagogía de Saberes*, núm. 32, pp. 65-72. UPN-Colombia. Bogotá, Colombia

Hernández, Ramón (2009). Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena ubicada en un contexto urbano. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, área 12: Multiculturalismo y Educación. México.

Hernández, Daniel y Maya, Olivia (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, pp. 1161-1176.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Entrevista a Mauricio Rodríguez Alonso, Secretario de educación de la Ciudad de México, sobre las directrices del INEE y la educación indígena en la Ciudad de México*. INEE. Disponible en: https://youtu.be/3QXE6ld_g6Y?t=5

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017, 29 de marzo). Comunicado 26-INEE. *Tenemos una deuda pendiente con los pueblos indígenas, derivada de la discriminación en decisiones educativas: Sylvia Schmelkes*. Chetumal, Quintana Roo, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/notas-informativas/2691-comunicado-26-2017>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018, 21 de febrero). Comunicado 15-INEE. *El 44 por ciento de los niños indígenas viven en localidades urbanas o semiurbanas: Sylvia Schmelkes*. Monterrey, Nuevo León, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/notas-informativas/3246-comunicado-15-2018>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018, 20 de febrero). Comunicado 14-INEE. *El derecho a recibir educación en lengua materna se ve amenazado con frecuencia: INEE*. Ciudad de México, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/notas-informativas/3241-comunicado-14-2018>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018, 27 de febrero). Comunicado 17-INEE. *Urgente proporcionar educación de calidad a la población*

indígena de zonas urbanas: INEE. Ciudad de México, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/notas-informativas/3266-comunicado-172018>

Köster, Anne (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. II, núm. 1, enero-junio, pp. 33-52. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.

Lindquist, Bengt (1994). Información sobre el UN Rapporteur. Citado en: Garnique, Felicita (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 99-118. Instituto de investigación sobre la universidad y la educación. México.

Ortega, Piedad (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-otros. *Revista virtual Universidad Católica del Norte, IRESIDE*, núm. 35, pp. 123-146, Bogotá, Colombia.

Raesfeld, Lydia (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. *Revista Trayectorias*, vol. 11, núm. 28, enero-junio, pp. 38-57. Monterrey, Nuevo León, México.

Robles, Bernardo (2011). La entrevista a profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, Núm. 52, septiembre-diciembre. Distrito Federal.

Rockwell, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), *colección Documentos del DIE*, núm. 3. México: DIE.

Romero, Cristina. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones CESMAG*, Vol. 11, núm. 11.

Sánchez, Iván (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Revista Praxis*, núm. 7, pp. 30-41. Santa Marta, Colombia.

Schmelkes, Sylvia (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile.

Skliar, Carlos (2016). Pedagogías de la Fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares. *Conferencia, 42ª Feria Internacional del Libro*. Entre comillas. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://youtu.be/uyavBQsL7jk>

ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista para adolescentes purépechas.

DIMENSIÓN	PROPÓSITO	CATEGORÍA	ADOLESCENTES QUE PERMANECEN	ADOLESCENTES QUE DESERTARON
CONTEXTO SOCIAL y CULTURAL DEL ADOLESCENTE PURÉPECHA	<p>Caracterizar el perfil de los adolescentes purépechas y comunidad.</p> <p>Identificar los factores culturales y lingüísticos que perviven en la CDMX a partir de su comunidad de origen.</p>	Capital cultural	<p><i>¿Cuáles son tus orígenes?</i></p> <p><i>¿Vas a tu comunidad seguido? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Cuáles son tus compromisos con tu comunidad?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las costumbres y tradiciones en las que participas?</i></p> <p><i>¿A qué edad llegaste a vivir a la CDMX?, ¿A dónde llegaron?, ¿Cómo te sentiste cuando llegaste?</i></p> <p><i>¿Cuáles fueron los motivos por los cuales cree que tus padres vinieron a vivir a la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué significa para ti hacer muebles artesanales?</i></p> <p><i>¿Consideras la fabricación de los muebles como parte de tu cultura?</i></p> <p><i>¿La forma de vida en Capacuaro se parece a como vives aquí, por qué?</i></p> <p><i>¿Qué actividades de tu cultura sigues desarrollando en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué te gusta de vivir en la CDMX y qué no?</i></p> <p><i>¿Qué se pierde de tu cultura aquí en la CDMX?</i></p>	
DESARROLLO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE PURÉPECHA	<p>*Reconocer las formas en que los adolescentes purépechas enfrentan las situaciones y cambios educativos, empleando la adaptación o el rechazo hacia los ambientes escolarizados.</p> <p>*Comprender la forma en que se percibe como estudiante.</p> <p>*Identificar los momentos críticos en la continuidad y permanencia escolar.</p>	<p>Estudiante indígena</p> <p>Trayectoria escolar</p> <p>Permanencia</p> <p>Deserción</p>	<p><i>¿En qué grado escolar iniciaste tus estudios en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Te costó trabajo aprender a leer y escribir en castellano?</i></p> <p><i>¿A qué dificultades te enfrentaste para adaptarte a la escuela en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué sentimientos y sucesos importantes recuerdas de la primaria o de la secundaria?, ¿Podrías describirlos?</i></p> <p><i>¿Cuáles han sido las principales problemáticas que te has enfrentado en la escuela?, ¿Cómo lo lograste resolver?</i></p> <p><i>¿Consideras importante asistir a la escuela? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Por cuestiones de tradiciones y costumbres has dejado de asistir a clases?, ¿Consideras que eso afecta tu aprovechamiento escolar, por qué?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los motivos por los que decides continuar tus estudios?</i></p> <p><i>¿Cómo ha sido tu nivel de aprovechamiento en la escuela desde los diversos grados que has cursado?</i></p> <p><i>¿Cumples con tareas escolares?, ¿Qué significado tienen para tí?</i></p> <p><i>¿Consideras que lo que aprendes en la escuela es útil para tu vida?</i></p> <p><i>¿Cómo te sientes estudiando la secundaria o el CCH?</i></p> <p><i>¿Cuál es tu proyecto de vida?</i></p>	<p><i>¿En qué grado escolar iniciaste tus estudios en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Te costó trabajo aprender a leer y escribir en castellano?</i></p> <p><i>¿A qué dificultades te enfrentaste para adaptarte a la escuela en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué sentimientos y sucesos importantes recuerdas de la primaria o de la secundaria?, ¿Podrías describirlos?</i></p> <p><i>¿Cuáles han sido las principales problemáticas que te has enfrentado en la escuela?, ¿Cómo lo lograste resolver?</i></p> <p><i>¿Considerabas importante asistir a la escuela? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Por cuestiones de tradiciones y costumbres dejaste de asistir a clases?, ¿Consideras que eso afectó tu aprovechamiento escolar, por qué?</i></p> <p><i>¿Cuáles fueron los motivos por los que tuviste que dejar tus estudios?</i></p> <p><i>¿Cómo fue tu nivel de aprovechamiento en la escuela desde los diversos grados que cursaste?</i></p> <p><i>¿Cumplías con tareas escolares?, ¿Qué significado tenían para tí?</i></p> <p><i>¿Consideras que lo que aprendiste en la escuela es útil para tu vida?</i></p> <p><i>¿Cómo te sentías estudiando la secundaria o la primaria?</i></p> <p><i>¿Cuál es tu proyecto de vida?</i></p>
FAMILIA Y ESCUELA	Reconocer los apoyos que surgen desde la familia respecto a la educación escolarizada	Capital cultural	<p><i>¿Cuál es el nivel educativo de tus padres y hermanos?</i></p> <p><i>¿Cuál es la principal fuente de ingresos para tu familia?</i></p> <p><i>¿Apoyas en el trabajo familiar?, ¿Cuáles son tus responsabilidades en esos apoyos?</i></p> <p><i>¿Consideras que la economía de tu familia puede ser un motivo para que los adolescentes purépechas dejen de estudiar la secundaria?</i></p> <p><i>¿Qué espera tu familia de que estudies?</i></p> <p><i>¿Para tu familia, qué significado tienen asistir a la escuela?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los apoyos que recibes de tu familia en tu educación?</i></p> <p><i>¿Cómo son las relaciones que establecen tu familia con los docentes y las autoridades escolares?</i></p> <p><i>¿Cómo ha sido el trato que han recibido tú y tu familia en la escuela a partir de la condición indígena?</i></p> <p><i>¿Por qué creen que la mayoría de los adolescentes, hombres y mujeres en su comunidad ya no continúan con sus estudios?</i></p>	<p><i>¿Cuál es el nivel educativo de tus padres y hermanos?</i></p> <p><i>¿Cuál es la principal fuente de ingresos para tu familia?</i></p> <p><i>¿Apoyas en el trabajo familiar?, ¿Cuáles son tus responsabilidades en esos apoyos?</i></p> <p><i>¿Consideras que la economía de tu familia fue un motivo por el cual dejaste de estudiar la secundaria?</i></p> <p><i>¿Qué esperabas tu familia de que estudiarás?</i></p> <p><i>¿Para tu familia, qué significado tenía el asistir a la escuela?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los apoyos que recibías de tu familia cuando estudiabas?</i></p> <p><i>¿Cómo eran las relaciones que establecían tu familia con los docentes y las autoridades escolares?</i></p> <p><i>¿Cómo fueron los tratos que recibieron tú y tu familia en la escuela a partir de la condición indígena?</i></p> <p><i>¿Por qué creen que la mayoría de los adolescentes, hombres y mujeres en su comunidad ya no continúan con sus estudios?</i></p> <p><i>¿Qué puede hacer la comunidad para que los adolescentes</i></p>

			<i>¿Qué puede hacer la comunidad para que los adolescentes continúen con sus estudios y los concluyan?</i>	<i>continúen con sus estudios y los concluyan?</i>
CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO	Identificar los factores que obstaculizan o facilitan las trayectorias escolares continuas desde el propio centro escolar.	Capital cultural Interculturalidad	<p><i>¿Las autoridades educativas y docentes reconocen que perteneces a una comunidad indígena?</i></p> <p><i>¿Cómo ha sido ese reconocimiento?</i></p> <p>¿Las formas en que enseñan los docentes hacen fácil o difícil aprender?, ¿Por qué lo consideras así?</p> <p><i>¿Cuándo no entiendes algo los docentes te apoyan?</i></p> <p>¿En la escuela recibes apoyo de la UDEEI?</p> <p>¿Cómo consideras los apoyos del personal de la UDEEI?</p> <p>¿El personal de la UDEEI ha favorecido el reconocimiento de tu cultura y lengua en la escuela?</p> <p><i>¿Consideras que tus maestros estaban o están preparados para brindar atención a población indígena?, ¿Qué consideras que necesitan aprender los maestros para apoyar mejor a estos alumnos?</i></p> <p><i>¿Alguna vez te has sentido en desventaja en relación a los demás compañeros?</i></p> <p><i>¿Consideras que en las prácticas de los docentes existe desigualdad y favoritismo, entre los alumnos indígenas con los no indígenas?</i></p> <p><i>¿Qué puede hacer la escuela para que los adolescentes de su comunidad puedan continuar sus estudios sin eliminar o menospreciar su cultura -costumbres y tradiciones- y lengua?</i></p>	<p><i>¿Las autoridades educativas y docentes reconocieron que perteneces a una comunidad indígena?</i></p> <p><i>¿Cómo fue ese reconocimiento?</i></p> <p>¿Las formas en que enseñaban tus maestros hacia más fácil o difícil aprender?, ¿Por qué lo consideras así?</p> <p><i>¿Cuándo no entendías algo, los docentes te apoyaban?</i></p> <p>¿En la escuela recibiste apoyo de la UDEEI?</p> <p>¿Cómo consideras los apoyos que recibiste del personal de la UDEEI?</p> <p>¿El personal de la UDEEI favoreció el reconocimiento de tu cultura y lengua en la escuela?</p> <p><i>¿Consideras que tus maestros estaban preparados para brindar atención a población indígena?, ¿Qué consideras que necesitan aprender para apoyar mejor a estos alumnos?</i></p> <p><i>¿Alguna vez te sentiste en desventaja en relación a los demás compañeros?</i></p> <p><i>¿Consideras que en las prácticas de los docentes existe desigualdad y favoritismo, entre los alumnos indígenas con los no indígenas?</i></p> <p><i>¿Qué puede hacer la escuela para que los adolescentes de su comunidad puedan continuar sus estudios sin eliminar o menospreciar su cultura -costumbres y tradiciones- y lengua?</i></p>
RELACIONES SOCIALES	<p>*Reconocer las diferentes relaciones que establece con docentes y pares, y su influencia en la conformación de su trayectoria escolar.</p> <p>*Identificar y analizar las formas en que se dan las relaciones con la comunidad escolar y su influencia en el desarrollo de sus actividades escolares.</p>	Interculturalidad	<p><i>¿Tienes amigos en la escuela?</i></p> <p><i>¿Cómo te relacionabas con tus maestros y compañeros?</i></p> <p><i>¿Tus compañeros saben que perteneces a la comunidad purépecha y hablas la lengua?</i></p> <p><i>¿Te has sentido excluido por los docentes o por tus compañeros de clase?</i></p> <p>¿Participas en las decisiones que se toman en el salón de clases?</p> <p><i>¿Qué actividades realizas con tus amigos fuera y dentro de la escuela?</i></p>	<p><i>¿Tenías amigos en la escuela?</i></p> <p><i>¿Cómo te relacionabas con tus maestros y compañeros?</i></p> <p><i>¿Tus compañeros sabían que eras purépecha y hablas la lengua?</i></p> <p><i>¿Te llegaste a sentir excluido por los docentes o por tus compañeros de clase?</i></p> <p>¿Participabas en las decisiones que se tomaban en el salón de clases?</p> <p><i>¿Qué actividades realizabas con tus amigos fuera y dentro de la escuela?</i></p>

NOTA: las preguntas resaltadas en negrita y cursiva serán las de mayor importancia (es posible que se realicen ajustes durante la entrevista).

Anexo 2. Guión de entrevista para padres de los adolescentes purépechas.

DIMENSIÓN	PROPÓSITO	CATEGORÍA	PADRES DE ADOLESCENTES QUE PERMANECEN	PADRES DE ADOLESCENTES QUE DESERTARON
CONTEXTO SOCIAL y CULTURAL DEL ADOLESCENTE PURÉPECHA	<p>Caracterizar el perfil de los padres de los adolescentes purépechas y comunidad.</p> <p>Identificar los factores culturales y lingüísticos que perviven en la CDMX a partir de su comunidad de origen.</p>	Capital cultural	<p><i>¿Cuáles son sus orígenes?</i></p> <p><i>¿Van a su comunidad seguido? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Cuáles son sus compromisos con su comunidad?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las costumbres y tradiciones en las que participan?</i></p> <p><i>¿Cuánto tiempo hace que llegaron a vivir a la CDMX?, ¿A dónde llegaron?, ¿Cómo se sintieron cuándo llegaron?</i></p> <p><i>¿Cuáles fueron los motivos por los cuales vinieron a vivir a la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué significa para usted hacer muebles artesanales?</i></p> <p><i>¿Considera la fabricación de los muebles como parte de su cultura?</i></p> <p><i>¿La forma de vida en Capacuaro se parece a cómo viven aquí, por qué?</i></p> <p><i>¿Qué actividades de su cultura sigues desarrollando en la CDMX?</i></p> <p><i>¿Qué le gusta de vivir en la CDMX y qué no?</i></p> <p><i>¿Qué se pierde de su cultura aquí en la CDMX?</i></p>	
DESARROLLO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE PURÉPECHA	<p>*Comprender la forma en que perciben a sus hijos como estudiantes.</p> <p>*Identificar los momentos críticos en la continuidad y permanencia escolar de sus hijos en la escuela.</p>	<p>Estudiante indígena</p> <p>Trayectoria escolar</p> <p>Permanencia</p> <p>Deserción</p>	<p><i>¿Le costó trabajo aprender a leer y escribir en castellano a su hijo?</i></p> <p><i>¿Qué sucesos y sentimientos importantes recuerda de la que vivió su hijo en la primaria o secundaria?, ¿Podría describirlos?</i></p> <p><i>¿Cuáles han sido las principales problemáticas que ha enfrentado su hijo en la escuela?, ¿Cómo apoyó para resolver?</i></p> <p><i>¿Por cuestiones de tradiciones y costumbres su hijo ha dejado de asistir a clases?, ¿Considera que eso afecta su aprovechamiento escolar, por qué?</i></p> <p><i>¿Cómo considera que ha sido el aprovechamiento de su hijo en la escuela?</i></p> <p><i>¿Considera que lo que aprende en la escuela es útil para su vida?</i></p> <p><i>¿Cómo se sienten al saber que su hijo estudia la secundaria o el CCH?</i></p> <p><i>¿Qué le gustaría que su hijo se dedique cuando sea mayor?</i></p> <p><i>¿Por qué cree que la mayoría de los adolescentes, hombres y mujeres en su comunidad ya no continúan con sus estudios?</i></p> <p><i>¿Qué puede hacer la escuela para que los adolescentes de su comunidad puedan continuar sus estudios sin eliminar o menospreciar su cultura - costumbres y tradiciones- y lengua?</i></p>	<p><i>¿Le costó trabajo aprender a leer y escribir en castellano a su hijo?</i></p> <p><i>¿Qué sucesos y sentimientos importantes recuerda de la que vivió su hijo en la primaria o secundaria?, ¿Podría describirlos?</i></p> <p><i>¿Cuáles han sido las principales problemáticas que ha enfrentado su hijo en la escuela?, ¿Cómo apoyó para resolver?</i></p> <p><i>¿Por cuestiones de tradiciones y costumbres su hijo ha dejado de asistir a clases?, ¿Considera que eso fue un motivo por el cual dejó la escuela?, ¿por qué?</i></p> <p><i>¿Cómo considera que fue el aprovechamiento de su hijo en la escuela?</i></p> <p><i>¿Considera que lo que aprendió en la escuela es útil para su vida?</i></p> <p><i>¿Cómo se siente al saber que su hijo dejó de estudiar?</i></p> <p><i>¿Qué le gustaría que su hijo se dedique cuando sea mayor?</i></p> <p><i>¿Por qué cree que la mayoría de los adolescentes, hombres y mujeres de su comunidad ya no continúan con sus estudios?</i></p> <p><i>¿Qué puede hacer la escuela para que los adolescentes de su comunidad puedan continuar sus estudios sin eliminar o menospreciar su cultura - costumbres y tradiciones- y lengua?</i></p>
FAMILIA Y ESCUELA	Reconocer los apoyos que surgen desde la familia respecto a la	Capital cultural	<p>¿Cuáles son las responsabilidades de su hijo en el trabajo familiar?</p> <p><i>¿Considera que la economía de su familia puede ser un motivo para que su hijo deje de estudiar la secundaria?</i></p> <p><i>¿Considera importante que su hijo asista a la escuela?</i></p>	<p>¿Cuáles son las responsabilidades de su hijo en el trabajo familiar?</p> <p><i>¿Considera que la economía de su familia fue un motivo para que su hijo dejara de estudiar la secundaria?</i></p>

	educación escolarizada	<p><i>¿Por qué?</i> <i>¿Qué espera usted de que estudie su hijo?</i> <i>¿Cuáles son los apoyos que otorga a su hijo en su educación?</i> ¿Cómo son las relaciones que establece usted con los docentes y las autoridades escolares? <i>¿Cómo ha sido el trato que ha recibido en la escuela de su hijo a partir de la condición indígena?</i> <i>¿Qué puede hacer la comunidad para que los adolescentes continúen con sus estudios y los concluyan?</i></p>	<p><i>¿Consideraba importante que su hijo asistiera a la escuela? ¿Por qué?</i> <i>¿Qué esperaba usted de que estudiara su hijo?</i> <i>¿Cuáles fueron los apoyos que otorgo a su hijo en su educación?</i> ¿Cómo fueron las relaciones que estableció usted con los docentes y las autoridades escolares? <i>¿Cómo fue el trato que recibió en la escuela de su hijo a partir de la condición indígena?</i> <i>¿Qué puede hacer la comunidad para que los adolescentes continúen con sus estudios y los concluyan?</i></p>
--	------------------------	---	--

NOTA: las preguntas resaltadas en negrita y cursiva serán las de mayor importancia (es posible que se realicen ajustes durante la entrevista).

Anexo 3. Guión de entrevista para docentes

DIMENSIÓN	PROPÓSITO	CATEGORÍA	DOCENTES
PERSONAL	Caracterizar el perfil profesional de los docentes.	Capital cultural	<p>¿Cuáles son sus estudios?</p> <p>¿Cuántos años tiene impartiendo clases?</p> <p>¿Cuáles son los motivos por lo que eligió la docencia?</p> <p>¿Por qué motivos permanece en ella?</p> <p>¿En qué grado se encuentra satisfecho con su trabajo?, ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles experiencias han sido significativas en su trabajo como docente?</p>
INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO	<p>*Reconocer las normas institucionalizadas en el centro escolar y su vinculación con momentos críticos en la continuidad y permanencia escolar de los adolescentes purépechas.</p> <p>Identificar factores que obstaculizan o facilitan las trayectorias escolares continuas desde el propio centro escolar y la práctica docente</p>	<p>Capital cultural</p> <p>Interculturalidad</p> <p>Estudiante indígena</p> <p>Trayectoria escolar</p> <p>Permanencia</p> <p>Deserción</p>	<p>¿Las autoridades educativas y usted ha logrado el reconocimiento de alumnos purépechas en su centro de trabajo?</p> <p>¿Cómo ha sido ese reconocimiento?</p> <p>¿Qué piensa sobre la presencia de alumnos purépechas en su centro de trabajo? ¿Lo mira como ventaja o desventaja?</p> <p>¿Qué piensa de éstos adolescentes en su rol como alumnos?</p> <p>¿Cómo considera que es el aprovechamiento escolar de estos adolescentes?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué situaciones ha observado que se les dificultan a estos alumnos?</p> <p>¿De qué manera enfrenta los problemas académicos y las dificultades de aprendizaje de los alumnos en caso de presentarse?</p> <p>¿Considera usted que la educación que se imparte en la escuela es pertinente para estos adolescentes o deberían de hacerse adecuaciones?, ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que existen desventajas entre los adolescentes indígenas de los que no lo son? ¿A qué considera que se deba?</p> <p>¿Usted se considera capacitado para brindar una atención pertinente a esta población?, ¿Por qué?</p> <p>¿Usted conoce y ha implementado actividades en relación al enfoque intercultural-bilingüe?, ¿Cuál ha sido el impacto en estos adolescentes?</p> <p>¿A qué factores atribuye que estos adolescentes abandonen la escuela?</p> <p>¿Qué puede hacer la escuela para que los adolescentes purépechas puedan continuar sus estudios sin eliminar o menospreciar su cultura -costumbres y tradiciones- y lengua?</p>
RELACIONES SOCIALES	*Reconocer las diferentes relaciones que establece con los adolescentes purépechas.	Interculturalidad	<p>¿Cómo es la relación que establece con los adolescentes purépechas?, ¿Por qué lo considera así?</p> <p>¿Cómo son las relaciones entre estos adolescentes y sus demás compañeros?</p> <p>¿Ha observado actitudes de discriminación hacia estos alumnos por parte de sus compañeros de clase o de otros grupos?</p>
ESCUELA Y FAMILIA	<p>Reconocer las relaciones que surgen entre la familia y escuela.</p> <p>Reconocimiento de apoyos familiares por parte de la escuela.</p>	Capital cultural	<p>¿Qué apoyos ha observado que las familias de estos chicos les brindan?</p> <p>¿Usted, reconoce las condiciones en que viven estos alumnos?</p> <p>¿Considera que las condiciones en que viven estos adolescentes limitan los apoyos escolares que los padres puedan ofrecerles?</p> <p>¿Cuál valor considera que la familia otorga a la educación?, ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo observa la participación de estas familias en actividades propias de la escuela?</p> <p>¿Piensa que las familias de estos adolescentes se sientan aceptadas, respetadas y reconocidas?</p> <p>¿Cuáles serían los principales motivos por los que estos alumnos deberían de asistir a esta escuela?</p> <p>¿Desde su experiencia en el trabajo con estos adolescentes, por qué creen que la mayoría, ya no continúa con sus estudios?</p> <p>¿Qué puede hacer la comunidad purépecha para que sus hijos continúen con sus estudios y los concluyan?</p>