



“EL DESERTOR PRESENTE” EN LA ESCUELA SECUNDARIA. EL EFECTO EN LA IDENTIDAD DEL ALUMNO INDÍGENA

MARÍA DEL ROSARIO SOTO MÉNDEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ros_sm@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo representa un reporte parcial de investigación centrado en identificar los procesos sociales, educativos y culturales que detonan el abandono escolar de alumnos indígenas en la escuela secundaria. Para el logro de nuestro objetivo utilizamos la categoría de “desertor presente”, para caracterizar al alumno que se construye aun estando en el aula e identificar el proyecto de vida alternativo desde su posición de excluido. El proceder metodológico lo articulamos a través de la perspectiva etnográfica y los relatos de vida para documentar los espacios de formación intra e interculturales en los que el alumno se mantuvo itinerante. Los hallazgos muestran que el rezago educativo de los alumnos indígenas en la escuela secundaria está marcado por la condición de pobreza multidimensional que distingue a las poblaciones indígenas, por la desigualdad económica y en la deficiente distribución del servicio educativo; así como por el origen étnico que ubica a los alumnos indígenas en una posición deficitaria al establecer desde la escuela un fuerte vínculo entre grupo étnico con un problema específico (Dietz, 2003: 60). Los hallazgos apuntan a diseñar políticas educativas integrales tendientes a atender con criterios de equidad, pertinencia y justicia social a este sector de la población que históricamente ha sido vulnerado.

Palabras clave: identidad étnica, escuela secundaria, desertor presente, desigualdad, pobreza.

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar en educación secundaria en México, en particular, de los alumnos y alumnas indígenas, representa una preocupante problemática que se ha mantenido latente en nuestros días y de la que poco se ha documentado. Dicho fenómeno se explica en gran medida por la falta del diseño





de políticas educativas integrales que atiendan con criterios de equidad, pertinencia y justicia social a un importante sector de la población nacional que se encuentra marcado por la marginación, la pobreza y la desigualdad. Pese a la puesta en marcha de políticas y programas propuestos por la SEP tendentes a contrarrestar los factores que frenan la trayectoria de escolaridad de grupos vulnerables, dentro de ellos los indígenas, éstos se han traducido en una experiencia fallida.

Yurén lo explica a través del error axiológico al identificar que dichos programas: “Buscan la equidad con un sentido de justicia homologadora y, por ende, no atienden la especificidad de la población y la manera en que ésta es constantemente vulnerada” (Yurén, 2006: 2). Weiss y Quiróz destacan que la igualdad de oportunidades en la escuela secundaria está ligada al origen social y de género de los alumnos y las alumnas (Weiss y Quiróz, 2005: 45). Plantean que el alto rezago que existe en las zonas rurales son muestra clara de las escasas y desiguales oportunidades que históricamente le han ofrecido a este sector de la población (2005: 46).

Una nueva desigualdad es la que experimentan los alumnos indígenas egresados de la escuela primaria intercultural bilingüe en su ingreso a la escuela secundaria, dado que el funcionamiento hegemónico de la escuela secundaria los enfrenta a una cultura que está hecho para “organizar” la desigualdad entre los escolares, más que para convivir en la diversidad de capacidades; para organizar ritmos y motivaciones de trabajo de los sujetos, a través de mecanismos normalizadores que aseguran el éxito para quienes se adscriben a la norma; y la exclusión para quienes quedan fuera de ella” (Sacristán, 2005: 76).

Los alumnos de indígenas son portadores de un conocimiento construido sobre una base de principios comunitarios y códigos éticos que han consolidado en su espacio familiar. De la señalada relación conflictuada que la escuela secundaria establece con los alumnos en general y con alumnos y alumnas de origen indígena en particular, surgió la inquietud de documentar los procesos sociales y educativos provocadores del abandono escolar de los alumnos indígenas en la escuela secundaria.

Este trabajo tiene como hilo conductor una pregunta que se orientó a identificar: ¿Cuáles son los procesos sociales, educativos y culturales que dan cauce al abandono escolar de alumnos indígenas en la escuela secundaria? cuestionamiento del cual derivamos el siguiente objetivo: documentar los procesos que propician el abandono escolar del alumno indígena en la escuela secundaria y el efecto en su identidad. Los referentes empíricos en los que trabajamos giraron en torno a dos mundos sociales





respecto a los cuales el alumno indígena se mantuvo itinerante: una escuela secundaria ubicada en el Municipio de Cuetzalan del Progreso Puebla y el alumno y su familia, originaria de la ranchería de Techima perteneciente al mismo municipio, en su relación comunidad-comunalismo¹.

ACERCAMIENTO CONTEXTUAL Y METODOLÓGICO

La escuela secundaria está ubicada en la Sierra Norte de Puebla, es de origen federal y de organización completa, cuenta con 1 director y 17 docentes, categorizada como “débil” pedagógicamente en términos de apropiación cultural. La matrícula de los alumnos inscritos al primer grado en el ciclo escolar 2010-2011, la conforma un total de 179 alumnos, 76 de ellos provenían de las comunidades indígenas y sólo 47 de ellos son hablantes de la lengua náhuatl.

La familia del alumno desertor integrada por el papá de 38 años, la mamá de 35 años y 5 hijos: Vicente de 16 años, Sabino de 13 años, Luis de 11 años Isabel de 9 años, Julián de 7 años y “otro chiquito” que aún no habían bautizado de 1 año y medio. Se trata de una familia que vive en condiciones Pobreza Multidimensional que plantea el CONEVAL, por presentar carencias en los seis criterios establecidos por dicho Consejo (rezago educativo, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos de vivienda y acceso a la alimentación).

El abordaje metodológico se desarrolló por dos vías, la perspectiva etnográfica que permite ampliar la mirada en torno a los distintos fenómenos sociales y educativos, estableciendo un estrecho vínculo epistemológico entre las “particularidades que documenta el etnógrafo, con procesos sociales más amplios” (Bertely, 2002: 36). Articulamos la perspectiva etnográfica con el “relato de vida” desde la perspectiva etnosociológica, con el propósito de documentar ese fragmento particular de la vida del alumno de origen étnico que optó por dejar la escuela, así como el proyecto de vida futuro. Se tuvo presente la relación de alteridad en que se desenvuelve el alumno indígena en su interacción con la intra-cultura local y la inter-cultura.

Para la construcción de dicho relato se tuvo como prioridad metodológica acudir a una variedad de testimonios así como a establecer procesos comparativos de relatos de vida cruzados y la articulación con distintas fuentes de información con el propósito de superar singularidades (Bolívar, 2002: 123). La





validez del relato de vida vino dada por la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de los aspectos a observar, la justificación de los métodos empleados y la interpretación y los hallazgos (Bolívar, 2002: 135). Se aplicaron 3 entrevistas con enfoque biográfico en torno a tres campos temáticos: 1) la organización intra-familiar desde su referente comunidad-comunalismo; 2) la experiencia escolar del alumno en la escuela secundaria en su relación intra e intercultural; y 3) la identificación de las expectativas desde su posición de “desertor presente”.

LA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL

A través de la revisión teórica y la realidad observada, identificamos un engranaje conceptual jerarquizado en relación a los atravesamientos que generan entre sí. Se consideró que el fenómeno de la pobreza representa el referente conceptual con mayor jerarquía por los efectos lindantes que genera respecto a la desigualdad social, misma que impacta en el rezago educativo y que contribuye al abandono escolar y la consecuente afectación en la identidad del alumno indígena. Inicé entonces por asumir un posicionamiento en torno a la pobreza a partir del decreto por el que se anunció la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) en 2004, del cual nació el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social con la misión de “normar y coordinar la evaluación de políticas y programas de desarrollo social y de establecer los lineamientos y criterios para la definición, identificación y medición de la pobreza” (Diario Oficial de la Federación, 2010: 12).

Dichos lineamientos definen a la pobreza a partir de 3 criterios: el bienestar común, los derechos sociales y el contexto territorial. Sin embargo, hay un tipo de pobreza que asumo es la que caracteriza a la población indígena, la pobreza Multidimensional, la cual se define como “...aquella cuyos ingresos sean insuficientes para adquirir los bienes y los servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presente carencias en al menos uno de los seis indicadores (rezago educativo, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos de vivienda y acceso a la alimentación)” (2010: 12). Este hecho resulta preocupante dado que una parte importante de la población nacional la padece, en 2012 había un total de 53.3 millones de personas pobres en México y en el estado de Puebla, la pobreza mostró un incremento de 262 mil personas (CONEVAL, 2011).





Los datos cobran relevancia cuando se ponen en relación con una de las causas que van conformando las desigualdades en torno a la educación que reciben los alumnos indígenas en la escuela secundaria a través del vínculo que existe entre la pobreza y la deficiente educación de quienes la reciben. Aguerrondo señala que “el sistema educativo está estructurado de manera tal que da menos educación a los más pobres”. De este posicionamiento la autora desprende la tesis que sostiene: “la escasa educación da continuidad a la pobreza” (Aguerrondo, 1992: 5-6, situación que abre paso a la conformación de un círculo vicioso en el que la pobreza genera una educación deficiente, y tener educación deficiente no tenerla, impide salir de la pobreza (1992:6).

El rezago educativo representa un momento previo al abandono escolar, no como un hecho consumado al que sólo hay que mirar desde la exterioridad a través de cifras que poco nos dicen del por qué, sino como una etapa en la que es posible identificar y dar cuenta de los procesos socio-culturales, económicos y educativos que lo determinan. Yurén propone entender al rezago educativo como “la condición de atraso que enfrenta un segmento de la población respecto a la adquisición de capacidades que se consideran necesarias para el desarrollo de una vida digna” (Yurén *et al*, 2011: 2).

El rezago educativo se ve reforzado a través de un servicio educativo marginal que se ofrece a los sectores de población empobrecidos dentro de ellos, los grupos indígenas. Las escuelas precarias, la endeble formación de docentes que laboran en los contextos rurales e indígenas, han agudizado el problema de la desigualdad educativa en México. En cuanto a la identidad étnica, retomamos el planteamiento de Taylor, quien destaca que “...nuestra identidad se moldea por el reconocimiento o por falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, degradante o despreciable de sí mismo” (Taylor, 2009: 53-54).

En función a este planteamiento analizamos la identidad étnica del alumno indígena desertor en relación de alteridad, es decir, en interacción dinámica con la inter y la intra-cultura. Para articular este andamiaje conceptual con la realidad vivida se retomó la categoría de “El desertor presente” concepto que refiere “a niños que desertan aun estando en el aula, aun yendo a la escuela” (Pagani, Lilia, *et al*, 2007: 7). A través de esta categoría es posible documentar cómo se va construyendo el sujeto que





vive una experiencia escolar con un sentido igualador y homogeneizante, en un contexto globalizador en el que la escuela se ha visto atravesada por diversos sentidos y expectativas de su para qué (2007: 8).

HALLAZGOS

Los hallazgos que mostramos en este apartado los presentamos a través de la interpretación relato de vida que construimos en torno al alumno desertor. No se trata de un relato único, se requirió de la escucha dialógica de tres voces: la voz del narrador representada en el registro; del marco teórico que provee los conceptos para la interpretación y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación propia del proceso de extraer conclusiones (Lieblich, *et al*, 1998).

Nos ubicamos desde la experiencia formativa de Sabino, entendiendo a la formación como un proceso social por el cual se interiorizan prácticas culturales desde los distintos espacios de constitución del sujeto (Franco, 2009: 206). Desde la categoría de “desertor presente” identificamos procesos sociales, educativos y culturales desarrollados en ambos contextos que llevaron a Sabino a planear y concretar su salida de la escuela.

Sabino nace en la ranchería de Techima el 31 de agosto de 1997 en el seno de una familia pobre, en una vivienda carente de servicios básicos de luz, agua potable y drenaje, con piso de tierra y estructura de tablas. Es el segundo de siete hermanos, a los 4 años ingresa al preescolar bilingüe, a los 7 años a la escuela primaria intercultural bilingüe, su condición de monolingüe en lengua náhuatl en la escuela primaria, pese la categoría de “intercultural bilingüe” lo ubicó en situación de rezago educativo respecto a sus demás compañeros.

Concluyó la escuela primaria con un promedio un bajo promedio escolar, el ingreso de Sabino a la escuela secundaria estuvo determinado por las expectativas de sus padres y las propias al querer seguir a sus compañeros. En la comunidad funciona una escuela telesecundaria, pero pocos alumnos asisten a ella dada la precaria formación que ahí se promueve. Su ingreso a la escuela secundaria en la cabecera municipal lo llevó a experimentar procesos de marginación y exclusión al ser categorizado, al igual que sus compañeros, como “los de rancho”, “los de comunidad”, “los pobres”.

La marginalidad de la ubicación de su casa respecto a la escuela secundaria le implicó un gran esfuerzo físico y económico que le implicó caminar kilómetro y medio cuesta arriba por estrechas





veredas que ponen en riesgo su vida para llegar a “La Loma”, lugar en que aborda la camioneta colectiva; cuando no logra alcanzar a la camioneta, camina hora y media más para llegar a la escuela.

Sale de su casa sin desayunar llevando en la bolsa 12 pesos para su pasaje, por lo que decide pagar el pasaje de ida, y quedarse con la mitad para pagar 3 tacos por seis pesos, sin posibilidad de comprar agua y con la necesidad de regresar caminando a casa. Llega cansado a la escuela y con mucho sueño por la falta de alimentación y el desgaste físico, ha empezado a no sentirse a gusto en la escuela, no entiende lo que dice el maestro de matemáticas porque va muy rápido, teme preguntarle para no ser burlado por sus compañeros, aunque bien sabe que muchos de ellos tampoco le han entendido.

De regreso en casa nadie lo espera, hay unas tortillas frías en una humilde mesa de madera y unos frijoles que nadan en agua. Come, platica y juega con sus hermanitos menores esperando ansiosamente la llegada de sus padres. Sus padres no fueron a la escuela, la madre de 35 años es ama de casa y se emplea en labores domésticas en la cabecera municipal para contribuir al gasto familiar, su padre de 38 años es albañil y está limitado por un accidente que tuvo al caer de un andamio, lo cual le hizo perder la escucha, sin que haya recibido atención médica. Los hijos más pequeños han aprendido a cuidarse solos por la ausencia prolongada de los padres que salen a trabajar.

Vicente, el hermano mayor que estudia en el CEBETIs en Cuetzalan, le ayuda con las tareas después de regresar de vender pan por las tardes en las comunidades aledañas, le preocupa que no les alcanza el dinero porque a Sabino le están exigiendo en la escuela la compra del uniforme con un costo aproximado de 360 pesos, más el costo del uniforme deportivo, zapatos y tenis, más las cooperaciones que están pidiendo para adornar el salón para el convivio del 15 de septiembre.

Sabino sufre su condición de pobreza y de marginalidad y exclusión marcada por su origen étnico, lo cual lo lleva a pensar y madurar la idea de no regresar más a la escuela, le avergüenza estar sacando cuatros y cincos en matemáticas, se sienta en la última fila del fondo del salón para no ser visto cuando duerme durante las clases, su hermano Vicente nota que Sabino ha dejado de ir a la escuela porque siempre pasa por él cuando sale del CEBETIS y lo espera en la panadería.

Sabino no llega, Vicente se preocupa porque durante tres días su hermano no llega a casa, la familia está preocupada, encuentran entre los cafetales la mochila de Sabino, Vicente lo busca con su familia extensa y lo encuentra con uno de sus tíos en Yohualichan, una comunidad ubicada a unos cinco





kilómetros de la ranchería de Techima. El hermano intenta convencer a Sabino de regresar a la escuela, sin embargo su decisión no tiene marcha atrás, las condiciones de pobreza, que lo llevaron a experimentar un importante rezago educativo, así como mecanismos de exclusión activados desde la escuelas, lo ubicaron como una vida residual, desprovista de valor generando una percepción avergonzante de sí mismo.

Vicente dejó también el CEBETIS, ha decidido convertirse en el proveedor de la familia, ningún maestro o maestra se preocupa por ellos, han quedado en el olvido con las imborrables marcas que estos hechos dejaron en la identidad de Sabino, quien optó por trabajar de albañil, al igual que su padre.

REFERENCIA

- Aguerrondo, I. (2006) *Escuela, fracaso y pobreza*. Biblioteca uahurtado.cl/uajah/reduc/.
- Bertely, M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra
- Díaz, F. (2004) *Comunidad y Comunalidad*. Culturas Populares e Indígenas. DGCPI.
- Diario Oficial (2010) *Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza*.
- Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Franco, M. (2009) *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. Tesis doctoral, UNAM.
- Gore, J. (2000) *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía*. En: Popkewitz, T. et al (Coords.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder*. Barcelona, Pomares.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado*. Ediciones Paidós.
- Lieblich, A. et al (1998) *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks.
- Pagani, L. (2007) *“Desertores presentes”*. *Qué aprende el alumno cuando no aprende*. En cursiva. Revista temática de fundación Arcor.
- Pérez, Á. (2001). *Un aprendizaje diverso y relevante*. Tema del mes, espacio virtual.
- Taylor, C. *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. (2000) FCE.





Yurén, T. et al. (2009) *Cuando la justicia falla por simpleza... Análisis de Políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera y agrícola*. Fondo Conacyt, México.

Yurén, T. et al. (2006) *Desigualdad y rezago educativo en México*. Fondo Conacyt México.

Weiss, E. Quiróz, R. (2005) *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO.

NOTAS:

- 1) Floriberto Díaz concibe a la comunidad desde un posicionamiento descolonizado que la define como un grupo de gentes con una historia pasada, presente y futura que se identifican no sólo desde lo físico, sino desde la comunalidad, es decir, a través de su inmanencia que se alimenta de una espiritual relación con la naturaleza, un código ético e ideológico y una conducta política, social, cultural, económica y civil (Díaz: 2004: 367).

