



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, C-III  
MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL  
PNPC-CONACYT



# **Trayectorias de vida de jóvenes indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: pobreza, educación, agencia y acción afirmativa**

**TESIS**

**Que como requisito para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo Local**

**Presenta:**

**Teresa Franziska Böttcher**

**Directora:**

**Dra. Kathia Núñez Patiño**

**Esta tesis se inscribe en la Línea de Generación y Aplicación  
del Conocimiento "Cultura y actores sociales"  
del CA Infancia y juventud en contextos de diversidad.**

**San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Agosto de 2018.**



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.  
30 de julio del 2018.

ASUNTO: Autorización de impresión de Tesis.

**C. Teresa Franziska Böttcher.**  
P R E S E N T E.

Con base al Reglamento de Evaluación Profesional para los egresados de la **Maestría en Desarrollo Local** de la Universidad Autónoma de Chiapas, y habiéndose cumplido con las disposiciones en cuanto a la aprobación del contenido de su trabajo de Tesis Profesional: ***“Trayectorias de vida de jóvenes indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: pobreza, educación, agencia y acción afirmativa”***. Por parte de los integrantes del Jurado, CERTIFICO el VOTO APROBATORIO emitido por éste y autorizo la impresión de dicho trabajo para que sea sustentado en su Examen de Grado de la **Maestría en Desarrollo Local**.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para saludarlo cordialmente.

A T E N T A M E N T E.  
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”



DR. ENRIQUE ANTONIO PANIAGUA MOLINA  
DIRECTOR.



c.c.p. Archivo/MDL

## **DEDICATORIA**

### **A las actoras y actores que participaron en esta investigación**

Quiero dedicar esta tesis a las actoras y los actores que participaron en esta investigación y sin quienes no se pudo haber realizado este proyecto, por regalarme su tiempo y compartir tantas experiencias e historias personales conmigo. Estas experiencias, historias y percepciones personales son las que enriquecieron esta tesis de una manera muy especial.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México por la beca otorgada, la cual me permitió estudiar la Maestría en Desarrollo Local. Además, quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y especialmente a la Facultad de Ciencias Sociales por la formación obtenida, y por, al haberme aceptado en la maestría, darme la oportunidad de estudiar la maestría en un contexto diferente al del cual provengo, lo que me ayudó a aprender mucho y conocer perspectivas nuevas.

También es muy importante para mí agradecer a la Dra. Kathia Núñez Patiño, mi directora de tesis, quien me inspiró y acompañó en el proceso de escritura de mi tesis y me tuvo mucha paciencia al acercarme a enfoques de estudio y perspectivas críticas antes desconocidas para mí. De igual manera, quiero agradecer a mi comité de tesis, Dr. Martín Plascencia González y Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina, por el tiempo que le dedicaron a esta investigación, su acompañamiento, paciencia, apoyo y sus valiosos aportes a mi tesis.

Quiero agradecer a Enrique Teomitzi, último coordinador de La Chozita, quien me apoyó mucho con materiales e información sobre La Chozita y con los contactos de los actores a quienes entrevisté. Además, me ayudó a ubicar a algunos de los participantes de las primeras generaciones de La Chozita, a quienes no conocía personalmente, para realizar entrevistas con ellos.

Sin embargo, más importantemente quiero agradecer a Mauricio, Deysi, Jose, Abenamar, Ana Cristina, Leandra, Fer, Marbella, Aurelio, Elena, Luis y Leydali, quienes participaron en la investigación. Ellos me regalaron su tiempo y compartieron sus historias y experiencias conmigo, las cuales forman el núcleo de la investigación. Aprendí mucho de ellos y fueron la parte fundamental de la investigación, la cual sin ellos no habría sido posible realizar.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia, amigos y compañeros de la maestría por su apoyo, tanto emocional y de ánimos como por los consejos que me dieron. Me ayudaron mucho a pasar juntos por las etapas difíciles de este proceso de investigación.

## **RESUMEN**

En la presente tesis, se analizan las trayectorias de vida de un grupo de jóvenes de origen indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, quienes en su infancia y juventud recibieron acciones afirmativas para su educación. El objetivo principal de la investigación consiste en conocer las condiciones de la reproducción o el cambio de la situación de pobreza de jóvenes indígenas en San Cristóbal de Las Casas a través de la implementación de acciones afirmativas en el ámbito educativo, frente a la reproducción de desigualdades estructurales, para lo cual se toman en cuenta los elementos que influyeron en los procesos de toma de decisiones de los jóvenes. En la investigación se utiliza la metodología cualitativa y el análisis se basa en doce entrevistas a profundidad, las cuales se realizaron con los actores. El análisis se lleva a cabo retomando elementos de los enfoques de la teoría crítica y la estructuración social. Se abarcan los conceptos de pobreza, educación, acción afirmativa y agencia. En el análisis se encuentra que los elementos que influyen en las trayectorias de vida de los actores son múltiples, sobre todo relacionados con los valores, como el valor de la familia y la condición económica de los actores. Además, la motivación de los actores para seguir estudiando es un elemento clave al determinar las trayectorias educativas. Mientras que los actores manifiestan influencias positivas de La Chozita en sus vidas, cabe destacar que al mismo tiempo estas acciones afirmativas aportan a la reproducción de las estructuras desiguales y que prácticamente todos los actores se enfrentan a fuertes limitantes estructurales, parcialmente sin estar consciente de ello. En este sentido, se presentan mejoras en las situaciones de vida de los actores, como la ausencia del hambre en la actualidad, sin embargo, estas mejoras no consisten en una movilidad social real, es decir que la posición de los actores dentro de la estructura social no cambia, a pesar de haber recibido apoyos para su educación.

## **ABSTRACT**

In the present thesis, I analyze the life courses of a group of indigenous adolescents in San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, who received affirmative action for their education during their childhood and youth. The objective of the investigation consists in getting to know the conditions of the reproduction or change in the situation of poverty of these indigenous

adolescents in San Cristóbal de Las Casas, through the implementation of educational affirmative action, with regard to structural inequalities. Therefore, the elements which influence the decision making processes of these adolescents are taken into account. The qualitative method is used in the present investigation, and the analysis is based on twelve in-depth interviews, which were conducted with the participants of the investigation. The analysis is conducted taking into account elements from different theoretical approaches: the critical theory of inequality and the theory of structuration. The concepts which form part of the analysis are poverty, education, agency and affirmative action. The findings include that there are several elements that influence the life courses of the agents. These elements include the values of the agents, like the value of family, as well as their economic condition. Moreover, the motivation of the agents to keep studying is a key element, when it comes to determining their educational trajectories. While the agents state a positive influence of their participation in La Chozita in their lives, it is important to emphasize that the affirmative actions implemented by this organization contribute to the reproduction of the structure based on inequality and that practically all of the agents face structural limitations in their lives, at times without being aware of them. For that matter, the analysis shows improvements in the lives of the agents, like the absence of hunger in the present. However, these improvements do not represent real social mobility because the position of the agents within the structure hardly changes, despite the fact that they received affirmative action for their education.

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN.....   | 1  |
| CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 8  |
| 1.1 Ubicación y papel del municipio San Cristóbal de Las Casas en la región.....  | 8  |
| 1.2 Situación de pobreza y marginación de la población indígena en el ámbito urbano.....  | 11 |
| 1.3 Situación educativa en Chiapas .....  | 16 |
| 1.3.1 Desarrollo de la educación indígena en México y Chiapas.....  | 16 |
| 1.3.2 Situación educativa actual en Chiapas y San Cristóbal de Las Casas.....   | 21 |
| 1.4 Descripción del Centro de Apoyo Escolar La Chozita.....   | 23 |
| CAPÍTULO 2: POBREZA, EDUCACIÓN, AGENCIA Y ACCIÓN AFIRMATIVA EN EL MARCO DE LA DESIGUALDAD .....   | 29 |
| 2.1 Desigualdad y enfoques teóricos para la discusión de la temática .....  | 29 |
| 2.2 Pobreza .....   | 31 |
| 2.2.1 Definiciones del concepto pobreza.....  | 31 |
| 2.2.2 El círculo de la pobreza .....  | 33 |
| 2.2.3 Reproducción y transmisión intergeneracional de la pobreza .....  | 34 |
| 2.3 Educación .....   | 34 |
| 2.3.1 Definiciones del concepto educación .....   | 35 |
| 2.3.2 El derecho a la educación .....   | 38 |
| 2.3.3 Educación, trabajo infantil y participación de la infancia trabajadora .....  | 40 |
| 2.3.4 Discurso crítico acerca de la educación: movilidad social y reproducción de desigualdades.....  | 42 |
| 2.4 Agencia y estructura .....  | 45 |
| 2.5 Acción afirmativa .....   | 52 |
| 2.5.1 Posición funcionalista.....   | 55 |
| 2.5.2 Teoría crítica .....  | 57 |
| CAPÍTULO 3: LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES RELACIONADA CON SU SITUACIÓN DE VIDA, EDUCACIÓN, AGENCIA Y LAS ACCIONES AFIRMATIVAS QUE RECIBIERON..... | 61 |
| 3.1 Metodología.....  | 61 |
| 3.1.1 El método cualitativo.....  | 62 |
| 3.1.2 La visión crítica sobre la investigación científica .....   | 64 |
| 3.1.3 El instrumento .....  | 66 |
| 3.1.3 Las categorías y dimensiones de análisis en la investigación .....  | 69 |
| 3.2 Descripción de actores y entrevistas.....   | 74 |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.1 Los actores participantes y sus características.....  | 74         |
| 3.2.2 El contexto familiar de los actores y los elementos más importantes de las entrevistas .....  | 81         |
| <b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>  | <b>91</b>  |
| 4.1 Condiciones de vida y trayectorias de vida de los actores .....   | 91         |
| 4.1.1 El concepto “pobreza” en la investigación y las percepciones de los actores .....   | 91         |
| 4.1.2 La perspectiva de la investigadora acerca de las situaciones de pobreza y su reproducción .....   | 98         |
| 4.1.2.1 Situaciones de pobreza en la infancia y juventud de los actores .....   | 99         |
| 4.1.2.2 Situación actual y cambios en las situaciones de pobreza.....   | 106        |
| 4.1.3 Elementos de influencia en las trayectorias de vida y agencia.....  | 113        |
| 4.2 La acción afirmativa implementada por La Chozita .....  | 122        |
| 4.2.1 Cambios en la estructura de La Chozita .....  | 122        |
| 4.2.2 Efectos de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita en las trayectorias de vida y las situaciones de vida de los actores ..... | 123        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>132</b> |
| <b>ANEXO: Guía de entrevistas .....</b>   | <b>138</b> |
| <b>REFERENCIAS .....</b>  | <b>140</b> |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1.1 Mapa de la Región V Altos Tsotsil Tseltal .....    | 9  |
| Figura 4.1 Idea inicial para el uso del concepto pobreza..... | 92 |

## **ÍNDICE DE CUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Cuadro 3.1 Categorías de análisis y dimensiones en la investigación.....           | 71 |
| Cuadro 3.2 Participación en La Chozita de los actores .....                        | 76 |
| Cuadro 3.3 Escolaridad, ocupación y escolaridad de los padres de los actores ..... | 78 |
| Cuadro 3.4 Lugar de origen de los actores .....                                    | 83 |
| Cuadro 3.5 Contexto familiar de los actores .....                                  | 85 |
| Cuadro 4.1 Definiciones y percepciones de pobreza de los actores .....             | 94 |



## INTRODUCCIÓN

Tanto en Chiapas, como en México, la desigualdad y el rezago educativo son problemáticas importantes, las cuales afectan principalmente a poblaciones vulneradas, por ejemplo la población de origen indígena. De acuerdo a Poy (2017), niños y sobre todo niñas de origen indígena se enfrentan a muchas desventajas dentro del sistema educativo mexicano. De entrada, no se proporciona educación en su idioma, o en los pocos casos que sí se proporcione, muchas veces no es de la misma calidad como la educación en español. Frente a estas desventajas y el rezago educativo en este grupo poblacional surgen diferentes acciones afirmativas, muchas de ellas en el ámbito educativo, y con ellas todo un debate acerca de su utilidad y pertenencia. Específicamente en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas hay muchas organizaciones de la sociedad civil, las cuales implementan acciones afirmativas en el ámbito educativo, y una de estas organizaciones fue El Centro de Apoyo Escolar La Chozita.

En el presente trabajo de investigación analizo las trayectorias de vida de un grupo de jóvenes<sup>1</sup> de origen indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Todos estos jóvenes en el pasado participaron en la organización La Chozita en San Cristóbal de Las Casas, la cual implementaba acciones afirmativas para el apoyo a la educación de estos niños y jóvenes. El objetivo de la investigación consiste en analizar estas trayectorias, con un enfoque en los aspectos educativos y laborales, y observar los elementos que determinan las posibilidades y capacidades de agencia en los diferentes ámbitos de vida de los actores, considerando de manera central su capacidad de toma de decisión y el impacto que tuvo su participación en La Chozita. Se analizará el papel que tuvieron estas acciones afirmativas en las trayectorias, partiendo de la propia perspectiva de los actores.

El análisis es cualitativo y se lleva a cabo desde los enfoques de la teoría crítica y la teoría de la estructuración social y a través de los conceptos de pobreza, educación, agencia y acción afirmativa. En toda la investigación, la perspectiva de los actores es de primordial interés. Se triangula con la teoría acerca de los conceptos de interés, mi perspectiva como investigadora, y

---

<sup>1</sup> Cuando se utiliza el término niños o jóvenes, al igual que actores, siempre se deben considerar incluidos tanto niños como niñas y tanto jóvenes y actores hombres como mujeres.

perspectivas externas, como la del gobierno mexicano<sup>2</sup> y la del último coordinador de La Chozita.

La justificación a nivel social del presente trabajo de investigación se deriva de las diferencias persistentes en el nivel de vida y el nivel educativo de la población indígena en comparación con la población mestiza en el contexto mexicano, y específicamente de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En general, la marginación, tanto en el ámbito educativo como en otros ámbitos, es un fenómeno que afecta en mayor medida a la población indígena que a la población mestiza (Stavenhagen, 2002). Además, cabe resaltar que, independientemente del origen étnico, la movilidad social en México es muy baja. Como un reporte del Centro de Estudios Espinosa Yglesias señala, siete de diez personas que nacen en familias pobres en México, no lograrán salir adelante, a la vez que se calcula que ocho de diez personas de la clase alta nunca tendrán un ingreso menor al de su familia de origen (Indigo, 2018). Estas cifras demuestran la brecha en las oportunidades en México, y lo difícil que es salir adelante para las personas de las clases desfavorecidas.

Estas desigualdades presentan un obstáculo a un desarrollo local integral de la región, el cual no excluya a sectores de la población. En el marco de esta desigualdad, han surgido medidas de acción afirmativa dirigidas a las poblaciones en desventaja. Gran parte de estas acciones afirmativas se concentra en el ámbito educativo, debido al supuesto potencial de interferir en la transmisión intergeneracional de la pobreza (González, 2008), y de esta manera fomentar la movilidad social.

La teoría de la posibilidad de movilidad social a partir del fomento de la educación se ve desafiada por las teorías acerca de la reproducción de la pobreza, debido a la pertenencia a ciertos estratos sociales, independientemente del nivel educativo (Bonfiglio *et al.*, 2008; Bourdieu y Passeron, 1979). En este contexto de controversias, los análisis desde los actores de la influencia de las acciones afirmativas dirigidas a incidir en el nivel educativo de las poblaciones de estratos bajos ganan en importancia.

---

<sup>2</sup> La perspectiva del gobierno se integra a través de lo que se expresa en el indicador que muestra si la familia de un actor recibe apoyos del programa PROSPERA o no, tomando en cuenta también cómo funcionan los programas gubernamentales como PROSPERA.

Acerca del estado del arte de la presente investigación, cabe resaltar una investigación que se realizó sobre el Centro de Apoyo Escolar La Chozita en el año 2009, el mismo centro al que asistieron los actores participantes de la presente investigación. Aquella investigación consistió en una primera evaluación de La Chozita (Álvarez, 2009) y se analizó hasta qué punto se lograron los objetivos durante sus primeros 10 años de existencia. Además, en esa investigación se describen otras organizaciones de la sociedad civil en San Cristóbal de Las Casas, las cuales también trabajan en el ámbito educativo.

Además, se realizaron muchas evaluaciones de programas concretos que implementan acciones afirmativas en el ámbito educativo, en el contexto mexicano sobre todo del programa PROSPERA<sup>3</sup> (o sus antecesores OPORTUNIDADES y PROGRESA). En el caso de estos programas existen muchas investigaciones cuantitativas que tratan de analizar respecto de cuáles variables estos programas generaron mejoras, de las cuales cabe señalar las investigaciones de Mercedes González de La Rocha (2008) y Emmanuel Skoufias y Susan Parker (2001). Gonzalez (2008) presenta un análisis del impacto del programa OPORTUNIDADES en las ocupaciones, el tipo de inserción laboral y los cambios en los patrones de fecundidad de los ex becarios del programa. Skoufias y Parker (2001) en su estudio analizan si el programa PROGRESA (antecesor de OPORTUNIDADES) ayudó a reducir el trabajo infantil e incrementar la asistencia escolar en las áreas rurales del país. Ellos encuentran aumentos en la asistencia escolar y un descenso en la ocurrencia de actividad laboral entre niños y jóvenes, el último siendo mayor en el caso de los varones que en el caso de las niñas y mujeres.

Sin embargo, este tipo de estudios y también los programas como PROSPERA reciben importantes críticas en el ámbito académico. En este sentido, Jorge Arzate Salgado (2011) presenta observaciones críticas al programa OPORTUNIDADES, del cual dice que reproduce las estructuras de dominación y que está construido más para mejorar ciertos índices que para

---

<sup>3</sup> El programa PROSPERA y sus antecesores son programas gubernamentales dirigidos a fomentar la creación de capital humano. Estos programas buscan incidir en la salud, la nutrición y la educación de niños y jóvenes provenientes de hogares pobres a través de la paga de transferencias condicionadas a las jefas de familia. Las condiciones para recibir este recurso son que los hijos asistan a la escuela y acudan a revisiones frecuentes de salud (SEDESOL, 2016).

realmente incidir en la reproducción de la pobreza. Desde este punto de vista crítico, un análisis cuantitativo como lo realizan los estudios anteriormente mencionados no tiene mucho sentido, ya que no refleja las estructuras desiguales de dominación más allá de los indicadores estadísticos.

Ianina Tuñón y Agustín Salvia (2008) y Juan Bonfiglio, Agustín Salvia, Cecilia Tinoboras y Vanina Van Raap (2008) realizaron estudios en el contexto argentino. Bonfiglio *et. al.* (2008) investigaron hasta qué grado la posibilidad de encontrar trabajo de jóvenes argentinos depende de su nivel de escolaridad. Los autores descubrieron en su estudio cuantitativo que a los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, una alta escolarización no les proporcionaba las mismas posibilidades de encontrar un trabajo de alta calidad como a los jóvenes de los estratos más altos, indicando una reproducción de desventajas, más allá de la escolaridad.

Tuñón y Salvia (2008) realizaron un experimento, tratando de averiguar cómo un programa de acciones en capacitación en oficios dirigido a jóvenes con déficit educacional influye en sus posibilidades de encontrar trabajo. Los autores descubrieron que el programa ayudó a los jóvenes a salir de la inactividad, dedicándose a la búsqueda de trabajo, sin embargo no les ayudó a realmente encontrar trabajos de calidad.

Claudia Vial Peñailillo (1998) analizó los procesos de reproducción y transmisión intergeneracional de pobreza en Chile y descubrió que los niveles educativos entre las diferentes generaciones aumentaron bastante, pero que este hecho no garantizaba una movilidad laboral de la misma magnitud en el contexto analizado, lo que indica, parecido al análisis de Bonfiglio *et al.* (2008), la existencia de una reproducción estructural de condiciones desfavorables.

En cuanto a estudios realizados en el contexto regional del presente estudio, cabe destacar las investigaciones de Norma Pérez López (2012), Sarahí Algarín Ruiz (2016), Flor Marina Bermúdez Urbina y Kathia Núñez Patiño (2009) y Juana Martínez Gallardo (2016). Los estudios de Pérez (2012) y Algarín (2016) tratan de la infancia trabajadora indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y reflejan los aspectos culturales que destacan a esta población de estudio. El trabajo de Bermúdez y Núñez (2009) presenta un panorama de la situación educativa

a nivel superior de la población indígena en la región, demostrando el rezago existente y las dificultades enfrentadas por los estudiantes indígenas. Por último, Martínez (2016), en su trabajo, analiza la situación de pobreza y estrategias familiares para enfrentarla en la región de Los Altos de Chiapas. La condición de pobreza que es sujeto de ese trabajo también favorece la migración a las ciudades, en el caso de la región de Los Altos sobre todo a San Cristóbal de Las Casas, dónde da lugar a situaciones de marginación urbana.

Además, cabe destacar el trabajo de Bermúdez (2016), en el cual se analiza el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, como una acción afirmativa concreta en el ámbito educativo implementada en el contexto chiapaneco. El trabajo demuestra cómo esta medida concreta no logra superar las barreras estructurales como la discriminación, ya que se analiza el caso concreto de un estudiante de origen tzeltal, cuyos derechos lingüísticos no fueron respetados, lo que demuestra una vez más, cómo todo el sistema educativo está basado en valores occidentales, sin ofrecer condiciones realmente igualitarias a la población indígena.

Frente a la situación de desventaja que está enfrentando una parte importante de la población indígena en San Cristóbal de Las Casas, la cual está perdurando a pesar de diferentes organizaciones y programas, resulta importante analizar este tipo de medidas, desde la perspectiva de los propios actores. En este marco se ubica la presente investigación, la cual aborda la cuestión de los elementos que inciden en la reproducción de la pobreza de manera cualitativa, partiendo de un análisis de trayectorias de vida concretas de un grupo de jóvenes de origen indígena que recibieron apoyo para su educación en forma de acciones afirmativas implementadas por La Chozita durante su infancia y juventud. En este sentido, en el marco de la presente investigación, se les ofrece un espacio de escucha activa a los actores, a fin de conocer sus opiniones y tomar estas opiniones en cuenta a la hora de analizar las acciones afirmativas que recibieron estos actores. La investigación se guía por las siguientes preguntas, siendo la primera la pregunta de investigación general y las siguientes las preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las condiciones de la reproducción o el cambio de la situación de pobreza de jóvenes indígenas en San Cristóbal de Las Casas a través de la implementación de

acciones afirmativas en el ámbito educativo, frente a la reproducción de desigualdades estructurales?

- ¿En qué sentido cambiaron las condiciones de vida de los actores desde su ingreso a La Chozita, también en comparación con la generación de sus padres?
- ¿Cuáles son las circunstancias, situaciones y actitudes personales que influyeron en las trayectorias de vida de los actores y cómo se presenta la agencia entre los actores? ¿En qué sentido, estas circunstancias, situaciones y actitudes personales influyeron en la reproducción o el cambio de la condición de pobreza de los actores?
- ¿Cuál fue la influencia de las acciones afirmativas en materia de educación que La Chozita implementó en el contexto de las trayectorias de vida de estos jóvenes, y tuvieron estas acciones algún efecto en el cambio o la reproducción de sus condiciones de pobreza?

El objetivo general de la presente investigación consiste en conocer las condiciones de la reproducción o el cambio de la situación de pobreza de jóvenes indígenas en San Cristóbal de Las Casas a través de la implementación de acciones afirmativas en el ámbito educativo, frente a la reproducción de desigualdades estructurales. En este sentido, se analizan las trayectorias de vida de jóvenes que durante su infancia y juventud recibieron acciones afirmativas, implementadas por La Chozita, para fomentar su educación formal, a fin de conocer la influencia de estas acciones en sus trayectorias de vida y el cambio o la reproducción de su situación de pobreza. Los objetivos específicos de la presente investigación son los siguientes:

- Conocer las condiciones de vida presentes y pasadas de los actores, y su percepción acerca de la experiencia de vida de sus padres.
- A partir de las trayectorias de vida de los jóvenes que recibieron el apoyo de estas acciones afirmativas para su educación, analizar su capacidad de agencia y las condiciones de reproducción o cambio en la situación de pobreza e identificar elementos que influyeron en la trayectoria de vida específica de cada caso.
- Identificar el papel que tienen las acciones afirmativas implementadas por La Chozita en el contexto de las trayectorias de vida de los jóvenes y averiguar en qué sentido influyeron en el cambio o la reproducción de su situación de pobreza.

La tesis consta de cuatro capítulos. En el primero, describo el contexto geográfico e histórico en el cual surge la investigación y la organización La Chozita, la cual implementaba las acciones afirmativas en las cuales participaron los actores. En el segundo capítulo, expongo el marco teórico que guía la investigación, el cual incluye las categorías de análisis pobreza, educación, agencia y acción afirmativa. En el tercer capítulo, describo la metodología utilizada en la investigación, y expongo un panorama del trabajo de campo que realicé para la investigación, presentando a los diferentes actores. Por último, en el cuarto capítulo, realizo el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo, en relación con las preguntas de investigación y las categorías utilizadas.

## **CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo, describo el contexto geográfico e histórico, en el cual surge la presente investigación. Éste incluye la ubicación del municipio San Cristóbal de Las Casas, la situación educativa en Chiapas, explicando de manera breve el desarrollo de la educación indígena en México y Chiapas, a fin de exponer el desarrollo y el panorama general de la situación educativa actual enfrentada por gran parte de la población indígena en Chiapas. Además, describo la organización La Chozita, la cual implementaba las acciones afirmativas en el ámbito educativo, a las cuales tuvieron acceso los actores de la presente investigación.

### **1.1 Ubicación y papel del municipio San Cristóbal de Las Casas en la región**

El municipio San Cristóbal de Las Casas se encuentra en la región administrativa V Los Altos, en el estado de Chiapas. La mayor parte de la población del municipio vive en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, lugar de la presente investigación, la cual, en el año 2010, tenía una población de aproximadamente 186 000 habitantes (SEDESOL, 2013).

Como se puede ver en la Figura 1.1, la parte central de este municipio colinda con la región administrativa Los Llanos (la parte verde al sur del municipio) y con los municipios de Teopisca, Huixtán, Tenejapa, Chamula y Zinacantán, los cuales pertenecen a la misma región administrativa.

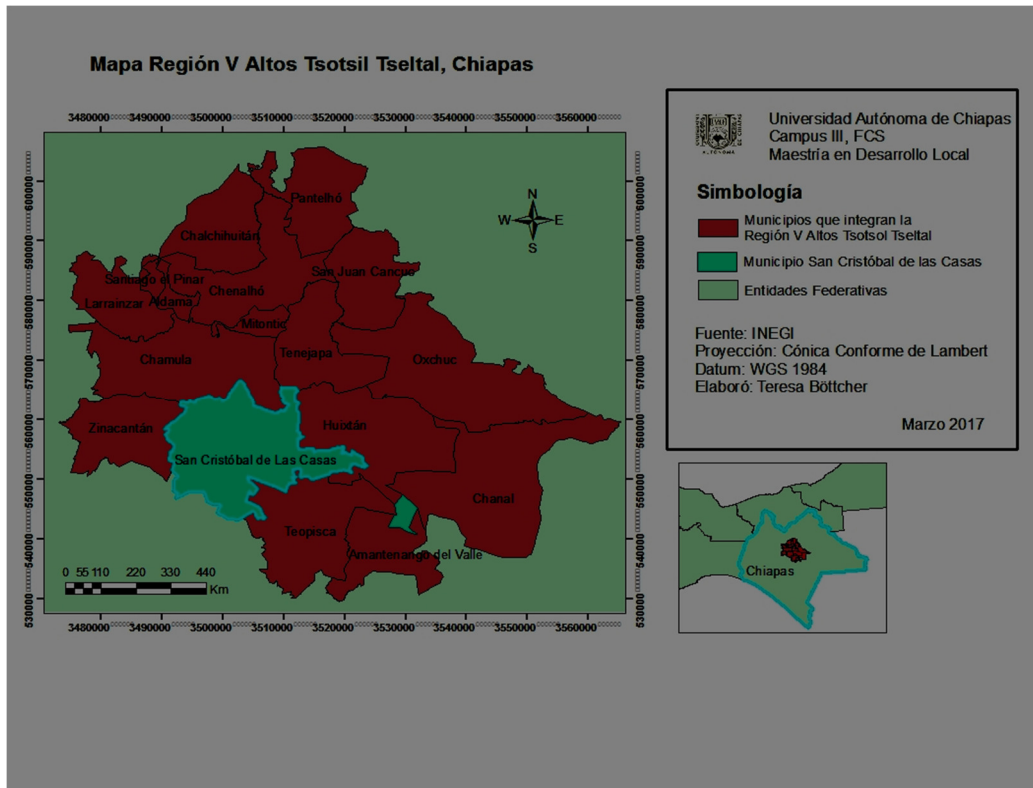
Los municipios de la región Los Altos son de interés para la presente investigación, porque existe mucha migración rural-urbana desde esos municipios a la zona urbana de San Cristóbal de Las Casas (Robledo, 2005). En este sentido, los actores de la presente investigación, o sus familias, en los casos de los actores que nacieron en la ciudad, provienen de los municipios Chamula, Huixtán, Oxchuc, Chanal, Chenalhó, Ocosingo y Palenque<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Los municipios Ocosingo y Palenque, de los cuales provienen los padres de Mauricio, no forman parte de la región Los Altos.



Figura 1.1 Mapa de la Región V Altos Tsotsil Tseltal



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI

Los municipios de la región Los Altos están entre los municipios con los más altos índices de marginación del estado de Chiapas, y también del país. De estos municipios, San Cristóbal de Las Casas es el que tiene el índice de marginación más bajo (CONAPO, 2010). Además, en el municipio de San Cristóbal se encuentra la ciudad del mismo nombre, la cual es la más grande de la región, por lo que atrae a muchos migrantes de las zonas rurales. La ciudad como capital de la región ofrece una variedad más amplia de empleos, además, el hecho de ser una ciudad turística también lleva a que haya más empleo, lo que a su vez atrae a más migrantes.

De acuerdo a Bermúdez (2010: 44), en Chiapas, la migración más importante es la migración interna, es decir dentro del estado, del campo a las cabeceras municipales. La autora denomina esta migración como “*migración de sobrevivencia*”. En el caso de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, la mayoría de los migrantes indígenas provenientes de las comunidades de la región se asentó en las colonias periféricas de nueva creación, la mayoría de ellas ubicadas en la periferia norte de la ciudad, la zona en la que también vive la mayoría de los actores de la

presente investigación. Esta zona de San Cristóbal está creciendo rápidamente, y muchos de los primeros asentamientos estuvieron un tiempo alargado sin los servicios básicos, como agua, electricidad y escuelas.

Aparte de los flujos migratorios por razones económicas, otras razones por las que personas de las zonas rurales de los municipios alrededor llegaron a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas son los desplazamientos por razones religiosas (Robledo, 2005). En este sentido, se obligó a muchas familias de diferentes comunidades que no pertenecían a la religión predominante a dejar sus comunidades. Una de las actoras, Deysi, cuya familia proviene del municipio de Huixtán, contó en la entrevista cómo corrieron a su familia de la casa de sus abuelos y de su pueblo porque no querían participar en las festividades de origen católico que se celebraban en el pueblo, ya que ellos pertenecen a la religión cristiana bautista: *“empezaron a aventar piedras a la casa de mi abuelito para que ya salieran y pues ya no soportaron eso y ya salieron [...] y aparte cuando los veían en la calle, los apedrabán [...] prácticamente era un miedo así de que ya no salían de la casa”* (entrevista con Deysi, 15.08.2017). Lo relatado por Deysi es una realidad que muchas familias de las comunidades de la región han enfrentado, y presenta una de las razones por las cuales las colonias periféricas de la Zona Norte de San Cristóbal de Las Casas crecieron y crecen con tanta rapidez.

En su tesis doctoral, Bermúdez (2010) analiza diferentes orígenes y razones por la migración campo-ciudad en Chiapas. La autora describe relaciones desiguales de poder, las cuales implican una imposición de la ciudad sobre el campo, por la cual la migración del campo a la ciudad tiene muchos planos, sobre todo cuando se trata de la migración indígena: el plano cultural, lingüístico y las desigualdades económicas. En este sentido, el neoliberalismo promueve la migración del campo a la ciudad, donde las condiciones de vida son consideradas mejores y donde se da el llamado “desarrollo”. Además, Fortino Domínguez Rueda (2017: 3) destaca que las condiciones en el campo cada vez empeoran más, por lo que habla de un *“desplazamiento”*, poniendo como ejemplos para las razones por la migración indígena del campo a la ciudad las catástrofes naturales, el despojo de tierras comunales y el narcotráfico, entre otros.

Bermúdez (2010) considera que los principales orígenes de la migración indígena se encuentran, por un lado, en el empobrecimiento del campo mexicano, y por el otro lado en cambios de la estructura económica nacional, la cual transita hacia una economía basada más en las actividades del sector secundario y terciario en los centros urbanos. Sin embargo, los migrantes, sobre todo los que son de origen indígena, provenientes del campo ocupan las categorías más bajas en las jerarquías sociales de la ciudad, sobre todo en el caso de los migrantes de origen indígena, hasta tal grado que en ciertos contextos no son considerados como ciudadanos.

## **1.2 Situación de pobreza y marginación de la población indígena en el ámbito urbano**

Según la Encuesta Intercensal 2015, Chiapas, con el 27.94 por ciento se encuentra en el tercer lugar de los estados con mayor porcentaje de población indígena<sup>5</sup> en México (INEGI, 2015). También en San Cristóbal de Las Casas residen muchas familias de origen indígena, la mayoría de ellas en la periferia de la ciudad, donde existe mucha marginación. Por otra parte, San Cristóbal de Las Casas es una de las localidades más turísticas de Chiapas. El hecho de ser una ciudad turística en una región relativamente pobre, fomenta el trabajo infantil y juvenil en las calles, donde se pueden observar niños y jóvenes vendiendo artesanías u otros productos y limpiando zapatos, incluso en horarios nocturnos (Bermúdez, 2010). Según la organización Melel Xojobal (2015: 24), aproximadamente el 90% de estos niños y jóvenes trabajadores son de origen indígena. En total se contó un promedio<sup>6</sup> de 2898 niños, niñas y acompañantes en el año 2012 y un promedio de 2946 niños, niñas y acompañantes para el año 2014 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (2015: 16).

La población indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas está aumentando importantemente, y gran parte de ella se encuentra en condiciones de extrema pobreza. En este sentido, las posibilidades de acceso a la educación para el ascenso económico y social no siempre están disponibles, al menos no para toda esta población (Bermúdez, 2010). En este contexto es de importancia destacar el papel de organizaciones como La Chozita, la cual

---

<sup>5</sup> Definiendo población indígena como personas que hablan al menos una lengua indígena. En este sentido, los estados con mayor porcentaje de población indígena son Oaxaca con el 32.2%, Yucatán con el 28.9% y Chiapas con el 27.9% (INEGI, 2015).

<sup>6</sup> Promedio se refiere al promedio entre la temporada alta y baja.

precisamente tenía el objetivo de facilitar la permanencia de niños y jóvenes de estos círculos en el sistema escolar, a fin de interrumpir el círculo de transmisión de pobreza intergeneracional. Sin embargo, Bermúdez (2010) señala que en el caso de la población indígena, un mayor nivel escolar no siempre lleva a una mejora de la situación socioeconómica. Por lo tanto, la autora cuestiona la escolarización de la población como mecanismo de la movilidad social, o por lo menos destaca que no hay garantía de que se dé esta movilidad social.

Gran parte de la población migrante de origen indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se encuentra en grave desventaja, comparado con la población mayoritariamente mestiza que habita en el centro y las colonias de la ciudad en donde habitan personas con un mayor nivel económico. Por lo tanto, a pesar de que San Cristóbal de Las Casas como municipio no tenga un índice de marginación tan alto como muchos otros municipios en Chiapas (Martínez, 2016), cabe destacar las diferencias entre la población que habita en los barrios céntricos y fraccionamientos de las colonias ricas y la población mayoritariamente de origen indígena que vive en las periferias de la ciudad, bajo condiciones de mayor pobreza, lo que demuestra que claramente existe una marginación de la población indígena en el ámbito urbano de San Cristóbal de Las Casas. De acuerdo a Robledo (2005: 9), quien retoma datos del censo del año 2000, más del 40 por ciento de la población de la Zona Norte en San Cristóbal de Las Casas trabaja por un salario menor al salario mínimo.

Cortés (2006: 74) define la marginación como la *“persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios”*. La marginación abarca las dimensiones de educación, vivienda e ingresos monetarios, es decir, que representa una carencia en el acceso a bienes y servicios básicos. El término de marginación según Cortés se usa a nivel de localidad o municipio, mientras que para individuos se emplea el término de marginalidad.

Las condiciones de marginación según Cortés sin duda aplican para gran parte de la población indígena en San Cristóbal de Las Casas, cuya marginación se nota en todos los ámbitos: educación, vivienda e ingresos. Además, la marginación de este grupo social se refleja tanto en la condición de pobreza, en la que vive gran parte de la población indígena, como en la condición

de discriminación hacia la población indígena que hasta hoy en día está presente en muchos ámbitos de la vida diaria en San Cristóbal de Las Casas.

Uno de los actores, Jose, en la entrevista, a la pregunta si le parecía bien que La Chozita era específicamente para niños y jóvenes de origen indígena, respondió que sí y dijo lo siguiente:

“Yo creo que se habrían sentido más los [...], ahora sí como le dicen aquí, los *kaxlanes*, sí los mestizos, sí, se habrían sentido más y nosotros como de raíces indígenas nos habríamos sentido mal por las cosas que hicieran. La única manera que nos iba a quedar, es pues retirarnos o sí, más que nada retirarnos. ¿Para qué estás soportando una humillación?”  
(Entrevista con Jose, 21.08.2017)

Y al preguntarle si esas eran cosas que él sentía en su vida contestó que “*Sí [...] en todas partes. Es como racismo*” (entrevista con Jose, 21.08.2017). Esto que expresa Jose demuestra que, como él mismo dice, aunque no siempre se diga abiertamente, gran parte de la población indígena siente este tipo de discriminación.

De acuerdo a Stavenhagen (2002), la marginación y discriminación de la población indígena en México se debe a un racismo estructural, el cual está profundamente enraizado en la estructura del país, y cuyo origen se encuentra en la época de la colonización. Desde la época de la colonización, sigue la dinámica de los dominantes y los dominados, la cual es vigente hasta hoy en día. Los pueblos indígenas quedaron excluidos del proyecto de estado-nación, ya que éste se basaba en valores occidentales y en la cultura mestiza. De parte de las políticas públicas, durante la época del indigenismo, se adoptaron diferentes estrategias de asimilación, con el fin de homogeneizar el estado-nación, ya que la heterogeneidad era considerada un obstáculo a la modernización. Sin embargo, estos mecanismos de asimilación llevaron a una desvalorización de las identidades indígenas para muchos, se puede decir que ocurrió una reconfiguración de identidad en diversos sentidos que puede llevar a procesos de sumisión y de asumir “*identidades atribuidas*” (Bartolomé, 1997: 56) o una reivindicación que lleva a procesos de resistencia cultural.

Este componente de la transformación de identidad sigue vigente hoy en día, en especial en el caso de los indígenas que migran del campo a la ciudad, donde en su casa y entre su familia siguen viviendo sus costumbres hasta donde sea posible, pero al mismo tiempo, muchas personas niegan su identidad indígena y sus costumbres al convivir con la población mestiza, ya sea como una forma de protegerse y no ser discriminados o por que asumen el proceso de "*desindianización*" (Bonfil, 1990: 79). De esta manera, por ejemplo, las generaciones más jóvenes de la población indígena urbana muchas veces ya no usan la ropa tradicional, y a través de las generaciones se pierde el idioma ya que en la vida urbana y en las escuelas se usa más el español. Además, en algunos casos, la identidad indígena sufre transformaciones no siempre positivas para la preservación de las formas de organización, las costumbres y tradiciones que orientan la socialización comunitaria, mientras que en otros casos se preserva a pesar de que la situación de vida cambia en el ambiente urbano.

Muchos jóvenes de origen indígena se enfrentan con discriminación hacia sus orígenes, lo que puede llevar a una transformación de su identidad, ya que ya no se identifican con la imagen del campesino indígena que se ha configurado en las identidades "atribuidas" por el Estado y que pueden identificar a sus padres o su familia, pero tampoco son iguales a los mestizos de la ciudad. Domínguez (2017) describe los procesos de reapropiación cultural de los migrantes zoques que llegaron a la zona metropolitana de Guadalajara y hace ver una mezcla entre el olvido consciente de la cultura y lengua propia, por ejemplo al no hablar la lengua originaria en espacios públicos, para protegerse de la discriminación, y una forma de vivir y reproducir la cultura originaria conscientemente en el espacio residencial y familiar, por ejemplo, a través de los huertos urbanos, donde se cultivan las plantas de las comunidades de origen, una acción que reafirma el sentido de pertenencia en esta población. Además, estas plantas se utilizan para la preparación de los alimentos tradicionales, los cuales siguen formando parte de la alimentación de esta población en el ambiente urbano. También le corresponde cierta responsabilidad al Estado, que debe fortalecer un ambiente en el que todas las culturas tengan el mismo valor, combatiendo la discriminación (Aguilera, 2012).

Sarah Corona Berkin (2007: 14), desde una perspectiva política, critica las desigualdades estructurales de dominación entre la cultura hegemónica, dominante, y los indígenas, quienes,

de acuerdo a esta autora, se encuentran a “*‘medio camino’ entre la exclusión y la participación política igualitaria*”, lo que los deja en la visibilidad, pero al mismo tiempo en el aislamiento, por lo que la autora incluso habla de “*un verdadero zoológico humano*”. Ese término hace referencia a la posición dominada en la que se encuentra gran parte de la población indígena, incluso cuando su situación de desventaja es reconocida.

Esta observación de Corona demuestra la necesidad de ir más allá de hacer visibles las desigualdades y la marginación de la población indígena y alcanzar el diálogo entre las diferentes culturas, ya que es el único camino que realmente puede llevar a una convivencia más igualitaria. La autora propone partir de un trato diferente respecto de las diferencias culturales, es decir, de un cambio conceptual, porque ella está convencida de que el énfasis en las diferencias culturales es lo que lleva a la distinción y de allí a la marginación y reproducción de desigualdades. Por lo tanto, la autora destaca la importancia de percibir y analizar las diferencias de manera relacional, es decir siempre tener en mente frente a qué o quién algo o alguien es diferente, ya que ella argumenta que la diferencia aislada no existe. Ella dice que los diferentes son contruidos por la discriminación, y no al revés.

A pesar de lo anterior también cabe destacar que la población indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas no es un grupo homogéneo. En este sentido, aunque gran parte de esta población se enfrente a dichas condiciones de marginación, también existen grupos de origen indígena que viven en mejores condiciones económicas, dedicándose a trabajos relacionados con el turismo, o también los transportes. Cabe destacar el caso de Luis, quien dice claramente en la entrevista que su papá, quien precisamente trabajaba<sup>7</sup> en una organización de transportes, tenía un buen sueldo y que no les faltaba nada:

"Sí, porque haga de cuenta, era este, aparte de lo que él ganaba como mesa directiva, este, su sueldo como tal, tenía otra entrada, de lo que es del transporte, o sea su propio permiso. Lo que es ahorita, pues no, haga de cuenta, mi mamá lo tiene que solventar. Y a veces es más medida las cosas que uno compraba. En cambio, antes, se compraba por montón."  
(Entrevista con Luis, 27.01.2018)

---

<sup>7</sup> Su padre falleció hace unos años.

De la misma manera, cabe destacar que no es únicamente la población indígena que se enfrenta a una condición de pobreza, sólo que esta característica se encuentra especialmente marcada en este grupo de población. Sobre todo en el ámbito rural, pero también en el ámbito urbano existen otros grupos o personas que se enfrentan a una condición de pobreza.

### **1.3 Situación educativa en Chiapas**

En Chiapas, el rezago educativo sigue siendo un tema importante, que afecta, no sólo, pero en gran medida, a la población indígena. En el presente apartado, se describe la situación educativa en Chiapas. En primer lugar, explico de manera breve el desarrollo de la educación indígena en México y Chiapas, a fin de demostrar, cómo se relaciona con la situación de desigualdad, en la que se encuentra gran parte de la población indígena hoy en día. Después, presento algunas cifras acerca de la situación educativa actual en Chiapas.

#### **1.3.1 Desarrollo de la educación indígena en México y Chiapas**

Patricia Mena Ledesma (en Bermúdez, 2010) distingue tres momentos de la educación indígena en México. En primer lugar estuvo la Educación Indigenista, luego la Educación Bicultural-Bilingüe, y por último la Educación Intercultural-Bilingüe. Desde la perspectiva de la educación indigenista, la diversidad cultural fue considerada como negativa, como un atraso en el desarrollo del país, y la educación consistía en la castellanización, a fin de asimilar e integrar a la población indígena al proyecto de Estado nacional (Martínez, 2011).

De acuerdo a Calvo y Donnadieu (1992: 12), en el caso de la región Los Altos, se instaló un centro en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, cuyo objetivo consistía en *“una aculturación planificada, es decir, un proceso dirigido, planeado y funcional, para transformar, a través de programas educativos, a la comunidad indígena en una comunidad mexicana”*. Esta cita demuestra la visión y el punto de vista, desde el cual trabajaba la educación indigenista: cambiar y asimilar a la población indígena. El hablar de *“transformar en una comunidad mexicana”* deja claro, que desde esa visión, los pueblos indígenas no eran considerados mexicanos, sino que lo mexicano era el México colonizado, el estado-nación con su identidad mexicana creada.



La figura clave en el marco de la educación indigenista era el promotor cultural. Los promotores culturales eran personas provenientes de las comunidades, quienes hablaban español y tenían el papel de enseñar dentro de las escuelas en las comunidades. Aparte de enseñar el idioma español, ellos promovían la educación como una forma de ascenso social, sin embargo, era una educación occidental y castellanizada que implicaba el, al menos parcial, abandono de las culturas y las lenguas originarias. Además, en este modelo educativo,

“la escuela promovió la nula participación y la restricción de poder para los indígenas, ya que el poder fue mediado por la existencia de una identidad nacional, a la que primeramente los maestros indígenas debían acceder, y gradualmente, a través de su práctica pedagógica en las aulas escolares, [la] transmitirían al resto de la comunidad” (De La Peña en Bermúdez, 2010: 76).

De acuerdo a Bermúdez (2010) este modelo del promotor cultural bilingüe implementado por el Instituto Nacional Indigenista (INI), llevó a una desigualdad interna, dentro de las comunidades, entre los promotores y la población, ya que los promotores se convirtieron en un tipo de autoridad y percibían mayores ingresos que la gran mayoría de la población. También, el conocimiento del idioma español y su puesto les otorgaban ventajas en el momento de establecer relaciones de poder político y social con autoridades a nivel regional y estatal.

A partir del año 1963, la Educación Indígena hasta entonces organizada por el INI, fue integrada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la intención de homogeneizar lo enseñado en todas las escuelas, sin importar si sus alumnos eran de origen indígena o mestizo (Bermúdez, 2010). El hecho de ser integrada a la SEP, permitió también el ingreso de maestros mestizos a la educación bilingüe, lo que llevó a conflictos entre maestros de origen indígena y mestizo, ya que sus concepciones de la educación bilingüe eran diferentes. Además, de acuerdo a Elizabeth Martínez Buenabad (2011), esa integración de la educación bilingüe a la SEP no fue funcional, porque hubo problemas de corrupción y sólo en pocos casos se cumplían los requisitos para ser promotores bilingües por parte de los aspirantes.

La integración de la educación indígena a la SEP ayudó a estructurar las clases, definir más claramente los contenidos a enseñar y en ese sentido, a homogeneizar la educación. Sin embargo, al excluir elementos comunitarios que antes formaban parte de la educación indígena del INI y limitar la enseñanza a los salones de clase (Bermúdez, 2010), la nueva educación bilingüe resultó más inapropiada para algunos de los alumnos indígenas, ya que se basó más en el currículum nacional, sin tomar en cuenta las especificidades del campo y de los pueblos originarios. Este aspecto de la educación indígena es de gran importancia, ya que demuestra cómo es una de las múltiples vías para despojar a los pueblos originarios de sus tradiciones, a fin de integrarlos al modelo de mercado, donde gran parte de ellos estará en el escalón más bajo de la estructura social.

En el marco teórico del segundo modelo, la Educación Bicultural-Bilingüe, la diversidad es vista como recurso, se recurre al bilingüismo para alfabetizar a la población indígena y se considera importante conservar las diferentes culturas (Núñez, 2005). En este modelo, se destaca la importancia de las diferentes culturas, y se considera la lengua el “*vehículo de la cultura*” (Bermúdez, 2010: 84). A diferencia del anterior modelo descrito, este modelo se enfocaba en las diferencias entre las culturas indígenas y la mestiza, más que en la integración en el sentido de la asimilación.

Por último, en la visión desde la Educación Intercultural-Bilingüe, la cual fue implementada a partir del 1990, la diversidad es considerada derecho de las personas, y se le apuesta más al diálogo intercultural. Además, se respeta y reconoce a las lenguas y culturas originarias como importantes en sí, no como medio para enseñar valores occidentales a la población indígena. En esta vertiente de la Educación Intercultural-Bilingüe, el objetivo consiste en que los alumnos aprendan ambas lenguas y también contenidos, tanto de su respectiva región cultural, como del contexto nacional (Bermúdez, 2010).

Un papel clave en esta vertiente también era del movimiento zapatista, el cual hizo hincapié en las desigualdades sociales relacionadas con las relaciones interétnicas. En este sentido, los zapatistas exigieron una educación intercultural que desarrollara valores y enseñara tolerancia, colaboración y aceptación positiva de las culturas diversas. De acuerdo a Bruno Baronnet

(2009), la educación autónoma zapatista es un tipo de resistencia a esta imposición educativa que no deja lugar a la preservación de los saberes tradicionales. El autor denomina la política educativa como *"centralizada e integracionista que hoy tiene un discurso interculturalista"* (2009: 12).

En la realidad se reconocen las contradicciones que se deben a las desigualdades estructurales e impiden que el sistema escolar intercultural funcione de la manera pensada. En este sentido, aún hoy en día se encuentran muchas deficiencias en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la práctica, y aún se encuentra un rezago educativo fuerte de la población indígena frente a la población mestiza, en cuestión de reprobaciones y deserción escolar. Bermúdez (2010: 94) considera que

“la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que, más bien, ha ido modificando su discurso, adoptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento pero sin abandonar las visiones liberales, asimilacionistas, y de homogeneización cultural.”

Esta postura de Bermúdez está en línea con la argumentación de Héctor Muñoz Cruz (1999), quien reconoce que hubo cambios en las políticas de escolarización indígena. Sin embargo, este autor también considera la educación indígena escolarizada en México un proceso que *"se constituye, se retiene o se reconstituye [...] en estrecha concatenación con la reforma política del Estado y los cambios socioeconómicos inspirados en concepciones neoliberales del desarrollo nacional"* (1999: 40). En este sentido, aunque Muñoz reconoce que hay un cierto acercamiento entre el Estado mexicano y sus modelos educativos de corte liberal, y las organizaciones indígenas y sus propuestas críticas de resistencia y emancipación, en la actualidad, estos dos lados aun no son compatibles, en muchas ocasiones dejando de lado la perspectiva de las posiciones críticas.

De acuerdo a Muñoz (1999: 41), las principales problemáticas pendientes de la educación indígena son *"las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima positiva e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas"*, y

sin resolver estas cuestiones, será difícil que la educación indígena sea una solución a las desigualdades persistentes.

También de acuerdo a Corona (2007), la educación nacional, con sus diferentes variantes siempre tuvo el objetivo principal de formar una nación homogénea, a la cual la población indígena ha sido vista como un obstáculo. A la educación indígena, la autora la llama “*paralela y compensatoria para integrarlos al proyecto nacional*”. Además, es de importancia su comentario: “*se incorporan algunos contenidos indígenas pero los elementos de inclusión en el concepto educativo del Estado-Nación no son los que ellos escogerían si se les consultara*” (2007: 33). Este comentario pone a la luz, cómo dentro del mismo sistema de educación indígena están presentes las estructuras de dominación, y la no autoría de los mismos pueblos indígenas, es decir, que no se les considera capaces de determinar los contenidos de sus propias culturas que tienen la importancia como para ser enseñados, o no se considera importante que ellos participen en ese tipo de decisiones. Nuevamente, son decisiones tomadas por mestizos sobre la población indígena y los elementos de *su* cultura que son importantes de ser tomados en cuenta en la educación formal.

Lo anterior demuestra, cómo la educación indígena desde el principio no fue pensada ni planeada como una educación igual. Como su nivel muchas veces es más bajo, no automáticamente permite la movilidad social (Bermúdez y Núñez, 2009; Núñez, 2005) de la forma de la cual sería deseable. En este sentido, la educación indígena que establece el Estado Mexicano sigue siendo otro componente funcionalista de las estructuras de dominación, el cual ayuda a reproducirlas y mantener a gran parte de esta población en los escalones más bajos de esta estructura social. Es decir, que la educación indígena, al contrario de ser una forma de favorecer la movilidad social entre este grupo tantas veces desfavorecido, promueve la segregación de la población, y la asimilación forzada de la población indígena a ideales y estándares occidentales, manteniendo así las estructuras desiguales.

### 1.3.2 Situación educativa actual en Chiapas y San Cristóbal de Las Casas

Según la CONAPO, en el año 2010, Chiapas ocupó el primer lugar a nivel nacional tanto en el porcentaje de la población de 15 años y más analfabeta, como en el porcentaje de la población de 15 años y más sin educación primaria completa, los porcentajes siendo 17.9% y 37.1% respectivamente (CONAPO, 2010: 18). En el Municipio de San Cristóbal de Las Casas, cerca del 50% de la población de 15 años y más tiene la educación básica incompleta y cerca del 10% de la población de entre 6 y 14 años no asiste a la escuela (SEDESOL, 2014). En la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, de acuerdo a SEDESOL (2010), el porcentaje de no asistencia a la escuela es de 7.89 por ciento. La deserción escolar es un fenómeno más común entre la población indígena que entre la población mestiza de la región y a los afectados les dificulta el acceso al trabajo formalizado (Pérez López, 2012). En este sentido, cabe destacar, que de acuerdo a Robledo (2005), quien retoma datos del censo del año 2000, sólo el 70.5 por ciento de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, es decir entre los 6 y los 14 años, quienes vivían en la Zona Norte de San Cristóbal de Las Casas, asistían a la escuela, lo que es un porcentaje mucho más bajo que para el promedio de la ciudad<sup>8</sup>. Estos datos demuestran la brecha educativa entre la población indígena, la cual vive en las colonias periféricas de San Cristóbal de Las Casas y la población que vive en otros barrios de la ciudad.

Acerca de la representación de los grupos de origen indígena en la educación superior en México y Chiapas, cabe destacar que Bermúdez y Núñez (2009) en su estudio sobre la profesionalización indígena en Chiapas encontraron la limitante económica como la principal entre la población indígena para acceder a la educación superior y permanecer en ella. Además, las autoras destacan que *"los jóvenes que logran el acceso a programas del nivel superior, son los que cuentan con las mejores condiciones sociales, económicas y culturales, no así los jóvenes que pertenecen a grupos en condiciones de marginación"* (Bermúdez y Núñez, 2009: 81), lo que demuestra que hay diferencias dentro del grupo de población indígena y que la marginación afecta sobre todo a las personas que pertenecen a los grupos más vulnerables de manera limitante en su trayectoria educativa.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que los cifras de Robledo (2005) son del año 2000, mientras que el promedio del 7.89 % de no asistencia es del año 2010. De acuerdo a SEDESOL (2017), el porcentaje de no asistencia escolar en el grupo de edad entre 6-14 años, fue del 15.41% para el municipio de San Cristóbal de Las Casas en el año 2000.

No obstante, la desventaja educativa de la población indígena no está restringida a la educación superior, sino que se refleja en prácticamente todos los niveles educativos<sup>9</sup>. En su trabajo, Bermúdez (2010) describe la situación en dos escuelas primarias en colonias de nueva creación en San Cristóbal de Las Casas, una escuela bilingüe en la colonia Primero de Enero 1994, y una escuela rural en la colonia La Hormiga. Desde sus descripciones, se reconoce, que la situación en estas dos escuelas es precaria. Por un lado, se presentan problemáticas como la ausencia de los maestros y que no se cumplen las horas que deben ser destinadas a las clases. Por el otro lado, también se presentan problemas en la lecto-escritura de los alumnos, los cuales se deben a que el español no es su primera lengua, pero las clases se dan en español. En este sentido, muchos niños en los salones observados tienen dificultades de anotar instrucciones dadas por el maestro, quien tampoco le pone la atención necesaria a estas problemáticas.

En este sentido también cabe destacar la experiencia de Elena, quien en la entrevista contó que ella aprendió español en la primaria, y que también la asistencia a La Chozita le ayudaba a mejorar su español, sobre todo escrito, es decir, que entró a la primaria sabiendo muy poco español, lo que al principio le dificultaba bastante el entendimiento de las clases, igual que a varios de sus compañeros, ya que los maestros no hablaban tsotsil: *"lo que querían ellos es que aprendiéramos español"* (entrevista con Elena, 16.01.2018).

Martín Plascencia González (2015: 277), en su estudio en una escuela bilingüe tojolabal-castellano, observó que:

"Dado que el currículum escolar está centrado en la castellanización o su uso para poder adquirir otras habilidades, el uso de la lengua tojol-ab'al adquiere una finalidad de explicación y otras de descripción. Los eventos cotidianos fuera del aula y dentro del aula, entre niños siempre y con profesores intermitentemente- son narrados en tojol-ab'al. A la escuela asisten niñas y niños no hablantes del tojol-ab'al, y los que sí lo hablan cuando conversan con ellos lo hacen en castellano. Aún sea uno que hable castellano y los otros tojol-ab'al."

---

<sup>9</sup> Los niveles de primaria y educación superior destacan en el sentido de que los programas e instituciones dirigidos específicamente a la población indígena son más numerosos.

Esto hace evidente la centración de la escuela en la castellanización, y que, aunque los profesores y la mayoría de la comunidad hablen la lengua indígena, tiende a privilegiarse el castellano como vehículo de comunicación oficial. En este sentido, una problemática consiste en que no se le da el mismo peso a la lengua originaria, no se le da la importancia en sí, más allá de su utilidad para explicar.

Varios de los participantes de La Chozita, al ser de las colonias periféricas de San Cristóbal de Las Casas, probablemente, han estudiado en este tipo de escuelas primarias<sup>10</sup>, enfrentados a las problemáticas y situaciones relacionadas con el uso de la lengua originaria que viven los alumnos en las investigaciones de Bermúdez (2010) y Plascencia (2015), así como también lo cuenta Elena. Frente a esta situación de falta de calidad educativa, resulta muy importante investigar la eficiencia de acciones afirmativas en el ámbito educativo, como en el caso de La Chozita, las cuales precisamente fueron pensadas para equilibrar de alguna manera la falta de calidad en las escuelas públicas marginadas, la cual lleva a los alumnos a una situación de desventaja o incluso a la deserción escolar.

#### **1.4 Descripción del Centro de Apoyo Escolar La Chozita**

Frente a la situación de discriminación y marginación de la población indígena descrita arriba, creadas desde una perspectiva funcionalista, han surgido diferentes tipos de acciones afirmativas, es decir, de medidas compensatorias en forma de discriminación positiva, en diferentes ámbitos de la vida, para hacer frente a esta situación de oportunidades desiguales. Un ámbito considerado importante es el ámbito educativo, ya que se considera que a través de la educación se puede lograr que las generaciones actuales escapen el llamado círculo vicioso de la pobreza, no obstante a las críticas de corte reproductivo en que se considera que la escuela, o la educación en sí no es determinante o de los elementos centrales para transformar dicha situación.

---

<sup>10</sup> Concretamente, es conocido que varios de los participantes de La Chozita han asistido a la Escuela Primaria Ignacio Allende en la colonia La Hormiga, una de las escuelas investigadas en el trabajo de Bermúdez (2010).

Una de las organizaciones que implementaba acciones afirmativas en el ámbito educativo era el Centro de Apoyo Escolar La Chozita, el cual existió entre los años 1999 - 2013 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. La Chozita surgió a partir de una visita de los dos fundadores principales, originarios del Reino Unido y EEUU, a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, donde vieron a muchos niños y jóvenes trabajando en las calles, como boleadores de zapatos y vendiendo artesanías, actividades que en muchos casos limitaban su posibilidad de asistir a la escuela o los llevaron a la deserción escolar. Con esta situación en mente, ellos decidieron abrir un centro de apoyo escolar en la ciudad, donde se atendiera a algunos de estos niños y jóvenes, apoyándoles con su formación escolar, compensando a sus familias con un pequeño aporte económico por un poco del dinero que ganarían trabajando en las calles, a fin de que los niños y jóvenes dejaran de trabajar en la calle, dedicándose exclusivamente a su educación (entrevista con Enrique, último coordinador de La Chozita, 29.12.2017).

Cabe destacar, que La Chozita pasó por diferentes etapas desde su fundación hasta su clausura. Las primeras niñas participantes fueron encontradas por los fundadores trabajando en las calles del centro de San Cristóbal de Las Casas, mientras que a partir de la segunda generación, los participantes fueron elegidos en algunas de las escuelas primarias de la ciudad (entrevista con Elena, 16.01.2018).

Además, también hubo cambios en el manejo de los requisitos para entrar a La Chozita. Mientras que durante toda la existencia de La Chozita los criterios principales fueron que los participantes fueran de origen indígena, de escasos recursos y tuvieran un promedio mínimo de ocho, cambiaba dependiendo de la coordinación, a cual criterio se le daba más importancia. Así, en una etapa inicial, más o menos a partir de la segunda generación, se puso mucha atención al criterio de las calificaciones, es decir que el apoyo fuera para los estudiantes más motivados y más dotados, lo que llevó a que se integraron a algunos participantes quienes no eran de recursos tan escasos (entrevista con Enrique, 07.05.2018). El último coordinador, Enrique, en la época final, abrió más el espacio y fue menos restrictivo con el criterio del origen indígena. Además, también permitía la asistencia de los hermanos y hermanas pequeños de los participantes inscritos, sólo que no recibían la beca (entrevista con Enrique, 07.05.2018).



De acuerdo a la Propuesta de Trabajo 2010-2015 (La Chozita, 2010: 2) del Centro de Apoyo Escolar La Chozita, es decir, ya en la época final de la existencia de la organización, la misión del centro era:

"Apoyar académica, moral y económicamente a jóvenes de escasos recursos, de preferencia de origen indígena, que viven en las colonias de nueva creación, ubicadas en el periférico norte de San Cristóbal de Las Casas, quienes aparte de tener necesidad económica, tienen deseos de seguir estudiando y superándose, logrando mediante asesorías educativas, orientación vocacional, útiles escolares y becas económicas, proseguir y culminar sus estudios de nivel medio superior (preparatoria), al mismo tiempo que crecen de manera personal y académica, teniendo al final, la opción de ingresar a la universidad o emplearse según su vocación."

En este sentido, a través del fomento educativo de las generaciones jóvenes con las características descritas, La Chozita buscaba apoyar en interrumpir la transmisión de pobreza intergeneracional en niños y jóvenes de origen indígena en San Cristóbal, quienes se veían obligados a desertar de la escuela, para integrarse al mercado laboral y aportar al ingreso familiar. Bajo este objetivo, la acción de La Chozita se enfocaba principalmente en el fomento de la educación formal, a fin de que los participantes a través de la educación formal tuvieran mejores condiciones y posibilidades laborales futuras, lo que representa una estrategia funcionalista. Se pretendía que los participantes siguieran en la educación formal, al menos hasta terminar la educación preparatoria, para después decidir si querían estudiar una carrera universitaria (y se les apoyaba en la búsqueda de la carrera de su elección y formas de financiamiento) o empezar a trabajar en el ámbito de su interés.

En pláticas informales, Enrique, el último coordinador de La Chozita, dio a entender que la idea de los fundadores extranjeros estaba muy enfatizada en que los jóvenes terminando la preparatoria iniciaran una carrera universitaria de su interés, lo que desde un posicionamiento funcionalista, les proporcionaría mejores posibilidades en el transcurso de su vida, para encontrar un trabajo bien pagado. Sin embargo, para Enrique, en su papel como último coordinador de La Chozita, la función de La Chozita era más la de abrir la mente de los participantes y mostrarles posibilidades nuevas de lo que podrían hacer en su vida, académicamente, pero también en otros ámbitos de la vida.

Durante sus casi 14 años de existencia, cerca de 50 jóvenes de la zona periférica de la ciudad participaron en el proyecto de La Chozita. Además de fomentar su permanencia en las escuelas, el proyecto buscaba ayudarles a desarrollar su potencial, fomentar la confianza en ellos mismos, acrecentar sus aspiraciones y ampliar sus perspectivas, proporcionando asesoría, acompañamiento, provisión, protección, cuidados, atención y orientación (La Chozita, 2010).

Los participantes de La Chozita recibían asesorías educativas en diferentes materias como Matemáticas, Español, Inglés, Ciencias e Historia, para apoyarlos en su educación formal. El enfoque de los conocimientos transmitidos estaba en la creatividad y el pensamiento propio. Además, se organizaban actividades deportivas y artísticas, se ofrecían talleres enfocados al desarrollo personal, y los participantes eran apoyados con gastos médicos cuando lo requerían. Asimismo, dentro de la institución, se transmitían valores relacionados a la importancia de la educación formal para promocionar la permanencia de los jóvenes en las escuelas.

En La Chozita, los participantes también recibían un refrigerio diario, materiales escolares y un apoyo económico. El apoyo económico consistía en una beca de 300 pesos mensuales, cuyo fin era apoyar a las familias con algo del dinero que los jóvenes habrían ganado si no hubieran estado estudiando de tiempo completo. El pago de las becas dependía tanto de las calificaciones escolares como de la asistencia a La Chozita y el cumplimiento con las reglas de la misma<sup>11</sup>.

Durante la época inicial, como me contaron varios de los actores, los trabajadores de La Chozita inscribían a los participantes a una secundaria, en la cual tenían la posibilidad de cooperar con los maestros, cuando terminaban la primaria. Por un lado, este procedimiento tenía la ventaja de que los alumnos fueron inscritos "automáticamente" por los trabajadores de La Chozita. En este sentido, por ejemplo, Elena comentó que sus padres sólo la iban a inscribir a la primaria, y si no hubiera sido por los apoyos de La Chozita, no habría ido a la secundaria ni a la preparatoria (entrevista con Elena, 17.01.2018). Por el otro lado, esta secundaria, donde se les dio la posibilidad de cooperación a los trabajadores de La Chozita, queda lejos de la periferia norte, donde casi todos los participantes vivían, lo que implicaba un viaje largo para ellos.

---

<sup>11</sup> En la teoría el pago de la beca dependía del cumplimiento con las reglas, incluyendo la de que los participantes no estuvieran trabajando. Sin embargo, en los casos más extremos, en los que los participantes y sus familias dependían de la beca, no se era tan estricto.

En enero del año 2013, La Chozita fue cerrada, después de una época final difícil, en la cual los recursos eran cada vez más escasos, debido a que los pagos de los financiadores se retrasaban cada vez más. La razón principal por la que se tuvo que cerrar la organización fue que los financiadores decidieron invertir en otros proyectos los fondos que hasta este momento había recibido La Chozita. De acuerdo al último coordinador, Enrique, esta decisión se debe a una serie de fallas de organización que ocurrieron a lo largo de la existencia de La Chozita, desde el momento en el que se abrió el proyecto. Por ejemplo el hecho de que los recursos no siempre se emplearon de la mejor manera, y que hubo muchos cambios en la ubicación del local de la organización.

En un tiempo, alrededor del año 2010, los financiadores propusieron juntar La Chozita con otra Asociación Civil (A. C.), a la cual se transferirían los fondos, bajo la condición de que esta A. C. aceptara a los participantes actuales de La Chozita, sin embargo, este proyecto nunca se pudo llevar a cabo, con el resultado final de que se tuvo que cerrar La Chozita por completo.

Lamentablemente, el cierre de la organización, para los participantes que en ese momento estaban asistiendo, significaba que se terminara su asistencia antes de que terminaran sus estudios. Sin embargo, tras el cierre, a pesar de que ya no estaba la organización ni las instalaciones, Enrique como último coordinador seguía apoyando a los ex participantes que le pidieran ayuda.

Los actores de la presente investigación son ex participantes de La Chozita. Los participantes eran niños y jóvenes de familias de escasos recursos económicos de origen indígena, motivados a seguir estudiando, pero sin los recursos necesarios. Los “chozitos” y “chozitas” eran elegidos de las escuelas primarias públicas según los siguientes criterios: que fueran de origen o extracto indígena, que fueran de familias de escasos recursos económicos y que tuvieran un promedio mínimo de 8.0 en la escuela. Además, se tomaba en cuenta la opinión de los profesores para ubicar a los estudiantes más motivados.

A La Chozita asistían niños y jóvenes que cursaban desde cuarto año de primaria hasta tercer año de preparatoria. La mayoría de los participantes vivían en las colonias de la zona periférica

de San Cristóbal de Las Casas y asistían a las escuelas públicas de la ciudad. Sus familias habían migrado a la ciudad desde diferentes comunidades de la región. La mayoría de los ex participantes habla español y una lengua indígena, en la mayoría de los casos tsotsil o tseltal. Los actores son presentados más a detalle en el capítulo 3 de la presente tesis.

A continuación, en el capítulo dos, expongo el marco teórico de la presente investigación con los conceptos pobreza, educación, agencia y acción afirmativa. Discuto estos conceptos desde los enfoques de la estructuración social y la desigualdad.

## **CAPÍTULO 2: POBREZA, EDUCACIÓN, AGENCIA Y ACCIÓN AFIRMATIVA EN EL MARCO DE LA DESIGUALDAD**

En este capítulo presento el marco teórico de la investigación. Los conceptos principales que utilizo son pobreza, educación, agencia y acción afirmativa. La teoría relacionada con estos conceptos es discutida, retomando elementos del funcionalismo, la teoría crítica y la teoría de la estructuración social. Por lo tanto, en el primer apartado, se presentan los diferentes enfoques teóricos. A continuación, presento los diferentes conceptos con las respectivas discusiones teóricas acerca de ellos.

### **2.1 Desigualdad y enfoques teóricos para la discusión de la temática**

En este trabajo se retoman y analizan críticamente ideas de tres corrientes teóricas diferentes. Por un lado del funcionalismo neoliberal, por el otro lado de la teoría crítica, la cual está relacionada con un posicionamiento político de izquierda, y por último de la teoría de la estructuración social de Anthony Giddens (1995), la cual representa una posición de cierta manera intermedia entre los otros dos enfoques. El análisis y la interpretación de resultados se realizan desde la teoría crítica y la teoría de la estructuración social, ya que se encontraron elementos pertenecientes a ambas corrientes en los datos de campo.

La posición funcionalista neoliberal argumenta dentro del marco de las estructuras existentes, es decir que desde la perspectiva funcionalista, los individuos son analizados como parte de un todo que se debe mantener, y no tiene como objetivo hacer un cambio de estructuras (Giddens, 1995b). En este sentido, desde la teoría funcionalista, la pobreza y la educación están relacionadas a través de la teoría del círculo de la pobreza (González, 2008). Al mismo tiempo, desde esta misma teoría, la educación es considerada una posible manera de salir de este círculo de pobreza. La acción afirmativa educativa se dirige al fomento de la educación en grupos específicos, en este caso en niños y jóvenes de origen indígena, a fin de que a través de este apoyo para su educación logren salir del círculo de la pobreza.

En cambio, desde la teoría crítica, las estructuras de poder son vistas como barreras para las personas dominadas y se destaca la necesidad de hacer un cambio mucho más profundo y

estructural, y no mantener y reproducir el sistema con ayuditas a las personas que se encuentran en una situación desventajosa. La desigualdad es un concepto importante utilizado desde la teoría crítica. Al analizar la cuestión de la educación y la pobreza desde el enfoque de la desigualdad, se hace hincapié en que ésta está enraizada en las estructuras y para ocasionar un cambio real, es necesario enfocarse en de-construir las estructuras de dominación (Medina y Da Costa, 2016), más que apoyar a personas individualmente.

Por último, desde el enfoque de la estructuración social, Giddens (1995b) argumenta que los actores a través de sus acciones producen y reproducen las estructuras. El autor parte de la idea de que los actores son agentes inmersos en una estructura social. Sin embargo, no considera esta estructura como algo estático y dado, sino que argumenta, que los mismos actores la transforman, producen y reproducen a través de sus acciones. Por lo tanto, la reproducción no intencional de la estructura, la considera una consecuencia no buscada de las acciones de los actores. En este sentido, Giddens les atribuye una capacidad de agencia a los actores, diciendo que ellos a través de sus acciones y prácticas producen y reproducen las estructuras, sin embargo, también reconoce que es un proceso colectivo y que un actor solo no puede determinar o cambiar las estructuras. Además, el autor reconoce la existencia de un llamado "*constreñimiento estructural*" (1995b: 334) a la agencia de los actores, un elemento que también está presente en la teoría crítica, en la cual es considerado más fuertemente, ya que se argumenta que la capacidad de agencia de los actores es determinada por las estructuras.

Siguiendo la argumentación de Giddens, se podría argumentar que los participantes de La Chozita, al desertar de la escuela y empezar a trabajar en trabajos de baja calificación y no muy bien remunerados, reproducen las estructuras, dentro de las cuales ellos mismos pertenecen a un estrato social bajo, aunque esta reproducción sea una consecuencia no buscada de sus acciones, ya que ellos nunca tuvieron la intención de reproducir las estructuras de esta forma.

A continuación, presento los conceptos claves de la presente investigación. Desarrollo una discusión teórica acerca de cada uno, empezando con el concepto de pobreza, al cual le sigue el concepto de educación, la discusión acerca de agencia y estructura, y por último, la discusión relacionada con la acción afirmativa.

## 2.2 Pobreza

A continuación, abordo el concepto pobreza, definiéndolo y dando un breve panorama del marco teórico relacionado con la pobreza en el marco de la presente investigación, incluyendo el círculo de la pobreza y la reproducción y transmisión intergeneracional de la pobreza. Cabe destacar, que las definiciones de pobreza expuestas no son exhaustas, sino que elegí las que son de mayor interés para la investigación.

### 2.2.1 Definiciones del concepto pobreza

Desde la economía neoclásica, se solía definir la pobreza únicamente en términos de ingresos. Sin embargo, surgieron nuevas propuestas más integrales como el concepto de pobreza como insatisfacción de necesidades básicas (Boltvinik *et. al.*, 1999; Max-Neef *et. al.*, 1993) que toman en cuenta otros aspectos más, aparte del ingreso. En esta definición de pobreza como necesidades básicas insatisfechas se incluyen, además del ingreso monetario, factores como la calidad de vivienda, el acceso a servicios sanitarios y la educación básica. En este sentido, Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn (1993) incluso consideran pertinente hablar de *pobrezas* en vez de pobreza, haciendo referencia a las diferentes necesidades humanas, y que no siempre son simultáneas.

Otro enfoque importante al conceptualizar la pobreza es la propuesta de Amartya Sen (2000), quien entiende la pobreza como falta de capacidades. Por capacidades, el autor entiende las libertades fundamentales para elegir la vida que tenemos razones para valorar. En este sentido, para Sen, estar en pobreza consiste en no tener estas libertades fundamentales para vivir la vida que uno quiere llevar, es decir, una falta de capacidad de agencia de los actores.

Por supuesto que la falta de recursos económicos puede llegar a presentar un obstáculo importante a la libertad personal de elegir la vida que tenemos razones para valorar, por lo que representa un componente de la pobreza, pero en la teoría de Sen (2000) no es el único. Mientras que el ingreso es *instrumentalmente* importante para el desarrollo, las capacidades, de acuerdo al autor son *intrínsecamente* importantes. Con esto, el autor se refiere a que en cierta medida el ingreso es un instrumento importante para la libertad y el uso de las capacidades, pero que el

ingreso sólo no garantiza que existan estas capacidades, es decir que según el concepto de Sen, una persona puede estar en pobreza, aunque disponga de buenos ingresos.

Otros indicadores que, siguiendo a Sen, representan el desarrollo, y por lo tanto la ausencia de pobreza, son una alta esperanza de vida, una buena nutrición y el alfabetismo. En este sentido, la educación se encuentra entre los *componentes constitutivos del desarrollo*, es decir que la educación misma para el autor es un componente del desarrollo. Además de formar parte constitutiva del desarrollo al aumentar el nivel de vida directamente, la mejora de la educación básica y de la asistencia sanitaria aumentan la capacidad humana de ganar una renta y así liberarse de la pobreza monetaria también (Sen, 2000). Esta visión sirve de argumentación para considerar el potencial de la educación como elemento transformador, al ser un componente del desarrollo.

Desde una perspectiva crítica, Salgado (2011) critica la cosificación de la pobreza a través de los indicadores oficiales, los cuales precisamente no toman en cuenta la subjetividad y los contextos culturales de los actores. Además, el autor enfatiza que al analizar la pobreza únicamente desde los indicadores oficiales, se tiende a perder de vista a las estructuras de desigualdad, inmersas en el sistema capitalista, las cuales son la causa de esa pobreza.

Desde la teoría crítica, también se problematizan estas definiciones de necesidades básicas, las cuales van más allá de la visión del desarrollo como crecimiento económico. En este sentido, Catherine Walsh (2009) critica la visión del desarrollo a través de la educación, la cual, desde la perspectiva de la autora, está siendo utilizada para reproducir el sistema. Además, ella considera que las mismas escuelas están también inmersas en la lógica capitalista y que se convierten cada vez más en empresas gobernadas por la competencia y con valores de mercado.

El concepto de pobreza utilizado en el presente trabajo se asume como la privación de capacidades, en el sentido como lo entiende Sen (2000). Es decir que además de los típicos criterios socioeconómicos, como son ingresos, educación y estatus laboral, se analizan las capacidades de agencia de los jóvenes para tomar decisiones conscientes y determinar el curso



de su vida, y por el otro lado cuáles otros factores influyen en el transcurso de su vida, limitando estas capacidades de autodeterminación del curso de su vida, es decir, su capacidad de agencia.

### **2.2.2 El círculo de la pobreza**

Como he mencionado anteriormente, gran parte de la población indígena en los centros urbanos chiapanecos, como San Cristóbal de Las Casas, se enfrenta a una condición de marginación en el ambiente urbano, trabaja en el ámbito informal, carece de protección social y está expuesta a diversos tipos de discriminación y otros tipos de daños y peligros. En estas circunstancias, muchas veces, los ingresos de los adultos no alcanzan para sustentar el hogar, lo que lleva a la participación laboral de las generaciones jóvenes, llevando al abandono escolar precoz, a fin de integrarse plenamente al ámbito laboral. Lo que es una estrategia de supervivencia en el corto plazo (Martínez, 2016), a largo plazo puede llevar a un círculo vicioso de transmisión intergeneracional de pobreza.

De acuerdo a González (2008), la transmisión intergeneracional de la pobreza se caracteriza por la deserción escolar temprana y el trabajo precoz en actividades de subsistencia o en trabajos de salarios bajos. Estas condiciones de vida comúnmente se pasan de generación a generación, ya que los padres por los bajos salarios dependen de la aportación de sus hijos al ingreso del hogar, lo que les dificulta la asistencia a la escuela a estos últimos. Por lo tanto, esta condición se reproduce en la generación de los hijos, por lo que se requiere de una acción exógena para interrumpir este círculo.

Rodolfo Tuirán Gutiérrez (2002), desde una perspectiva funcionalista, identifica el fortalecimiento de la educación entre la población vulnerable a la pobreza como un posible método para interrumpir este círculo. Este autor también les atribuye cierta responsabilidad a las políticas públicas de apoyar la permanencia de los jóvenes en los sistemas educativos, para que ingresen más tarde al mercado laboral y con mayores posibilidades laborales. Destaca que existe una estrecha relación entre la salida de la escuela y el ingreso al mercado laboral. El autor además hace hincapié en la importancia de reforzar las políticas públicas destinadas a grupos de elevada vulnerabilidad, como lo son las poblaciones indígenas en Chiapas, y destaca los efectos

acumulativos de las intervenciones a temprana edad. Por lo tanto, la inversión en medidas a favor de la educación con el objetivo de combatir la deserción escolar temprana, puede generar este tipo de efectos acumulativos. Es decir, Tuirán estaría de acuerdo con la ejecución de acciones afirmativas educativas como las promovidas por La Chozita.

### **2.2.3 Reproducción y transmisión intergeneracional de la pobreza**

Vial (1998) distingue la *reproducción intergeneracional de la pobreza* (RIP) de la *transmisión intergeneracional de la pobreza* (TIP). La RIP alude a condiciones externas a los sujetos y sus familias, como lo son la estructura económica o la dinámica del mercado de trabajo. La TIP, en cambio, “*enfatiza la transferencia de valores, actitudes, experiencias y conductas en hogares pobres en dos o más generaciones*” (Vial, 1998: 17). Por lo tanto, la acción afirmativa está dirigida a incidir en los procesos de TIP.

Aunque RIP y TIP sean conceptos separados, se relacionan. En este sentido, la RIP estructural puede impedir que políticas externas o acciones afirmativas sean efectivos en el combate de la TIP. Por lo tanto, cabe destacar la importancia de considerar TIP y RIP en conjunto, y al implementar acciones afirmativas, tener en cuenta que las condiciones estructurales permitan el éxito de dicha acción afirmativa.

Mientras que desde la posición funcionalista la acción afirmativa presenta una posibilidad de incidir en la TIP, y de esta manera incidir en el círculo de la pobreza, la posición crítica se enfoca en las circunstancias externas a los sujetos y sus familias, las cuales impiden un cambio real, es decir que se enfoca en el círculo de la pobreza como RIP. En este sentido, desde la teoría crítica, el enfoque está en el concepto de la RIP, mientras que desde el funcionalismo neoliberal, se tematiza la TIP, en la que se puede incidir, según esta teoría, sin hacer mayores cambios estructurales.

## **2.3 Educación**

En este apartado discuto diferentes definiciones del concepto de educación. Además, expongo el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a la educación y describo la discusión acerca

de educación, trabajo infantil y la participación de la infancia trabajadora. Finalmente, expongo el discurso crítico acerca de la educación, relacionado con educación y movilidad social y la reproducción de desigualdades a través de los sistemas de escolarización formal.

### **2.3.1 Definiciones del concepto educación**

En cuanto al concepto de educación, existe variedad de definiciones. Émile Durkheim (1922) entiende por educación acciones ejercidas por adultos sobre jóvenes. Por lo tanto, el concepto de educación del autor incluye tanto la educación en casa por parte de los padres, como la educación escolar. Durkheim también observa la asimetría que existe en los procesos educativos, y de cierta manera, la responsabilidad que recae sobre los adultos respecto a la educación de los jóvenes. Otro aspecto que destaca respecto de la educación es el hecho de que varía entre tiempos, entre grupos de población y entre clases. En este sentido, el objetivo de la educación también varía de acuerdo al grupo cultural y al tiempo al que pertenezca el niño.

Juan Delval Merino (1983: 2) entiende por educación la *“transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizan a los jóvenes”*. Por lo tanto, el autor ve la escolarización como una acumulación cultural. Destaca el papel de la educación de mantener las sociedades iguales a través del tiempo. La razón por eso está en que los adultos educan a los jóvenes de manera que se parezcan lo más posible a ellos mismos, por lo que muchas sociedades no cambian mucho a través del tiempo. Para Delval, el proceso educativo no se restringe a la escuela, sino que tiene lugar en prácticamente todos los ámbitos de la vida. El autor comenta al respecto que:

"Los seres humanos son los únicos animales que realizan una labor sistemática e intencionada de educación de los individuos jóvenes. Esa socialización sistemática de la generación joven –como definió Durkheim la educación– que durante la mayor parte de la historia de la humanidad ha sido realizada por todos los adultos, ha pasado a circunscribirse cada vez más a las escuelas." (Delval, 2002: 63)

Delval (1983) también describe la historia de la enseñanza escolar. En este sentido, en sus principios, era restringida y sólo unas pocas personas tenían acceso, hasta que en el siglo XIX se empezó a introducir la enseñanza obligatoria en los países occidentales, lo que llevó a que se

ampliara el acceso a la educación. Sin embargo, en muchos países del Sur Global, hasta hoy en día no toda la población tiene acceso a la educación. O en el caso de México, como se ha mencionado en el primer capítulo, la calidad de la educación varía mucho.

Giddens (1991: 511) define la educación en su forma moderna como “*una instrucción que se imparte a los alumnos dentro de instalaciones construidas especialmente para un uso educativo*”<sup>12</sup>. Es decir, que el autor conceptualiza la educación en un sentido de escolarización formal. Esta definición es más concreta que la Durkheim, pero también entra en el concepto más amplio de éste.

Sin embargo, en el contexto mexicano también es de gran importancia considerar el aprendizaje informal al conceptualizar lo que es la educación. Ruth Paradise Loring (2005) entiende un aprendizaje no escolarizado como aprendizaje informal. Ella se refiere a aprendizajes en un entorno familiar o comunitario, donde los niños, en el contexto mexicano eso aplica sobre todo para niños de origen indígena, se involucran de forma independiente. En este sentido, para ella, la diferencia fundamental entre el aprendizaje formal e informal consiste en que, en el aprendizaje formal, la motivación y la iniciativa son externas a los alumnos, es decir, que son los adultos quienes les quieren enseñar y los beneficios son a largo plazo. En el caso del aprendizaje informal, en cambio, son los propios niños que se acercan a las situaciones de aprendizaje desde su propia iniciativa. Además, en el caso del aprendizaje informal, las acciones que toman los niños suelen ser tareas, a veces parciales, que realmente aportan al trabajo de los adultos, es decir, que no se distingue entre medio y fin, mientras que en el caso de la educación formal, muchas veces, se aprende en situaciones no reales, para luego aplicar lo aprendido en las situaciones reales. En este sentido, la autora opone el aprendizaje informal de los niños indígenas en los ámbitos laborales de sus padres y comunidades a la escolarización formal en México en los aspectos anteriormente descritos.

Rebeca Mejía-Arauz (2005) distingue la educación no formal del aprendizaje informal. En este sentido, la educación no formal se refiere a la educación no institucionalizada, pero que aun así

---

<sup>12</sup> En la actualidad el uso del concepto alumno se ve cuestionado por la implicación pasiva del aprendiz y es usado cada vez más el concepto de ‘estudiante’. En la primera concepción, se atribuye al sujeto cierto papel pasivo y en el segundo, activo, de constructor de su propio aprendizaje, es decir, más agentivo.

comparte ciertas características con la enseñanza formal. El aprendizaje informal, en cambio, parte, como también lo dice Paradise (2005) de la propia iniciativa de los aprendices y es más espontáneo.

En el presente trabajo, el término educación formal es usado de la manera como lo define Giddens, en el sentido de escolarización. Se refiere a la educación formal del sistema educativo, en este caso mexicano, consistiendo en la educación primaria, secundaria y medio superior (preparatoria). También la educación superior (universitaria) entra en el concepto de educación formal utilizado en el presente trabajo, aunque en el caso de la universidad ya no se trate de la educación obligatoria. En el caso de los participantes de La Chozita, ellos cursaban entre cuarto grado de primaria y sexto semestre de preparatoria e iban a escuelas públicas de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Acerca de la educación proporcionada por La Chozita, cabe destacar que el concepto de Giddens no aplica estrictamente a la educación proporcionada por La Chozita, ya que lo que describe Giddens (1991) es una educación formal. La Chozita, en cambio, tenía diferentes propósitos; el fomento de lo aprendido en la escuela a través de clases impartidas en La Chozita era uno de estos propósitos. Sin embargo, otro enfoque estaba en la transmisión del valor de la educación y en el fomento de la autoestima de los participantes. Partiendo de lo que expone Mejía (2005), se puede clasificar a La Chozita como institución de educación no formal, porque no es una educación institucionalizada, pero sí son cursos estructurados con una dinámica parecida a la enseñanza escolarizada, al menos en las clases que se impartían allí.

No obstante, hay que tomar en cuenta a los otros componentes de La Chozita, que no eran estrictamente educativos, como las becas y los apoyos materiales, y también la orientación de los participantes y el espacio para el juego y el aprendizaje informal. Los apoyos materiales y económicos, así como las clases y talleres impartidos, en el presente trabajo los clasifiqué como acciones afirmativas implementadas por La Chozita. Además del apoyo a la educación formal, La Chozita enseñaba valores y su objetivo era formar sus participantes como seres humanos. En este sentido, la educación que proporcionaba La Chozita se asemeja al concepto de Delval

(1983), de la transmisión de cultura, aunque cabe destacar que en el caso de La Chozita muchos maestros no provenían el mismo círculo cultural como los participantes.

En la presente investigación, al hablar de educación, me refiero en primer lugar a la educación formal, dentro de las escuelas. Sin embargo, al analizar las trayectorias educativas de los actores, el enfoque está tanto en sus logros dentro del sistema escolar formal, y los títulos obtenidos, como en los aprendizajes que les aportó La Chozita, aunque no sean directamente aplicables a su educación formal. Además, cabe destacar, que justo al analizar las trayectorias educativas y laborales, y los elementos que influyeron en la toma de decisión de los actores, influyen todos los tipos de aprendizaje, y en varios casos es de esperar que la influencia de los aspectos de aprendizaje informal sea incluso mayor que lo aprendido en la escuela. Además, es importante tener en mente el potencial del aprendizaje informal para las vidas diarias de los actores.

Luego, también puede haber aprendizajes en los actores que se deben a su participación en La Chozita, que tal vez a primera vista no parecen tener una influencia en el desempeño escolar, pero lo pueden tener de manera indirecta. Un ejemplo sería una mejora de las capacidades de reflexión aprendida en La Chozita, las cuales pueden apoyar al actor en diferentes materias de la escuela.

### **2.3.2 El derecho a la educación**

De acuerdo al apartado XI del artículo 13 de la Ley General de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2014: 6) en México, cada niño, niña y adolescente tiene derecho a la educación y

“las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán las medidas necesarias para garantizar [este derecho] a todas las niñas, niños y adolescentes sin discriminación de ningún tipo o condición.”

Esta ley puntualiza lo que ya estaba expresado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esta ley, aparte de pronunciar el derecho de todos los niños y todas las niñas a la

educación, además se constata la responsabilidad del gobierno de garantizar el acceso a esta educación, es decir, que les corresponde a las instancias gubernamentales crear condiciones de igualdad en el acceso a la educación y combatir la discriminación de la población indígena en este ámbito.

Sin embargo, a pesar de la ley vigente, el acceso a la educación no está garantizado para todos los niños y jóvenes de la misma manera. Como se ha mencionado anteriormente, en el Estado de Chiapas, las desigualdades entre la población indígena y la población mestiza se reflejan de manera extrema en diferentes ámbitos de la vida, también en el ámbito de la educación. En este sentido, la deserción escolar es mucho más frecuente entre la población indígena que entre la población mestiza (OIT, 2014).

Desde un posicionamiento crítico acerca de los derechos humanos, a los cuales también pertenece el derecho a la educación, Alain Badiou (2000) cuestiona la universalidad de estos derechos, es decir que no aplican a todas las personas de la misma manera y le sirven más a la clase dominante y a la reproducción del capitalismo. En este sentido, el autor destaca que los derechos humanos también están basados en el sistema capitalista y la desigualdad implícita en éste y no son válidos más allá de la estructura de dominación relacionada con el capitalismo.

En cuanto al desarrollo local, es importante que las poblaciones más expuestas a la marginación obtengan las capacidades necesarias para convertirse en agentes de su desarrollo. Desde esta posición, la educación es considerada un posible camino hacia la obtención de estas capacidades<sup>13</sup>. Sin embargo, cabe destacar la importancia de los elementos estructurales y el papel reproductor de la educación que impiden la agencia de los grupos desfavorecidos, por su lugar dentro de las estructuras de dominación.

---

<sup>13</sup> Cabe destacar que la educación formal no es la única manera de obtener capacidades, meramente es un posible de muchos caminos.

### **2.3.3 Educación, trabajo infantil y participación de la infancia trabajadora**

Otro campo de interés es la relación entre educación, sobre todo formal escolarizada, y trabajo infantil o participación de la infancia trabajadora. El trabajo infantil es un concepto utilizado desde la perspectiva funcionalista, y conlleva una connotación negativa, es decir, que siempre está relacionado con la intención de abolirlo. En cambio, el concepto de la participación de la niñez o infancia trabajadora se utiliza desde la visión crítica, a fin de luchar por los derechos de esos niños y jóvenes, a una participación bajo condiciones justas y sin ser explotados (Algarín, 2016).

En la teoría económica neoliberal, el trabajo infantil es considerado una de las principales causas de la espiral de la pobreza. Esto se debe a que la inserción laboral prematura frecuentemente se relaciona con una deserción escolar a temprana edad (OIT, 2014). De acuerdo a la hipótesis de lujo de Basu y Van, los padres en general son altruistas e involucran a sus hijos en el mercado laboral, sólo cuando no hay posibilidades de que el dinero ganado por los adultos de la familia alcance para sustentar el hogar (Basu y Van, 1998). Es decir, que el trabajo infantil es visto como algo negativo que sólo se hace por necesidad, para sobrevivir. Por lo tanto, para los teóricos de la perspectiva funcionalista, el objetivo respecto del trabajo infantil consiste en abolirlo, fomentando en cambio la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar, con la expectativa de que esto les ayude a obtener mejores posibilidades de trabajo en el futuro.

Cabe destacar, que en la situación actual de muchos países latinoamericanos, como también es el caso en México, específicamente en la Región de Los Altos de Chiapas, el trabajo o la participación infantil representa una estrategia de supervivencia de muchas familias, sobre todo en tiempos de crisis (Martínez, 2016). La alta ocurrencia del trabajo infantil entre la población indígena en San Cristóbal de Las Casas es uno de los indicadores que consta de su marginación e imposibilidad de liberarse de un círculo de reproducción de pobreza que tiene sus orígenes en el sistema económico actual y unas estructuras de dominación enraizadas en la época de la colonización que siguen reproduciendo condiciones de dominación en base a criterios raciales, poniendo a la población indígena en fuerte desventaja frente a la población mestiza (Arzate, 2011).



Al discutir posibles políticas relacionadas con la temática del trabajo infantil, es muy importante tomar en cuenta que muchas familias en Los Altos de Chiapas dependen de la aportación económica de sus hijos para su supervivencia. Por lo tanto, es importante buscar soluciones realistas que tomen en cuenta esta realidad sin criminalizar aquellos niños que se encuentran en la necesidad de trabajar<sup>14</sup> para ayudar al sustento de su hogar o para financiar sus estudios. La mera prohibición del trabajo infantil a nivel legal puede llevar incluso a condiciones peores para los niños y jóvenes afectados, ya que los criminaliza y los desplaza definitivamente al ámbito informal (Padrón y González, 2012).

En este sentido cabe destacar la importancia de distinguir entre trabajo infantil como explotación de niños y jóvenes y la participación de la infancia trabajadora (Algarín, 2016). Mientras que la explotación de niños y jóvenes presenta una violación de sus derechos humanos y debe ser impedida, la participación laboral en un ambiente respetuoso de sus derechos, es su derecho y en algunos casos puede ser la única forma de la que puedan financiar su educación (entrevista con Magaly Domínguez de la organización Melel Xojobal en San Cristóbal de Las Casas, 2016). Esta circunstancia es la que habitualmente se discute en torno al trabajo infantil, si es una condición de explotación y abuso infantil, derivado de su condición de vulnerabilidad, o bien, es una condición de apoyo familiar y de supervivencia necesaria.

Otro aspecto a tomar en consideración cuando se trata el tema del trabajo infantil es que en muchas culturas no occidentales, como también es el caso para la mayoría de las culturas indígenas de origen maya en Chiapas, la participación infantil y juvenil tiene un origen cultural y no se debe únicamente a la falta de recursos (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens y Dexter, 2014; Morelli, Rogoff y Angelillo, 2003). Además, muchos de los niños y jóvenes trabajadores se muestran orgullosos de aportar al sustento de su familia (Pérez, 2012). Por lo tanto, estos aspectos culturales deben de tomarse en cuenta a la hora de implementar políticas para combatir la transmisión de la pobreza. También cabe destacar el potencial para el aprendizaje informal que tiene la participación de niños y jóvenes en los ámbitos laborales de los adultos de sus familias y comunidades (Paradise, 2005).

---

<sup>14</sup> Cabe destacar que hay que distinguir el trabajo digno, que se defiende en el presente trabajo de investigación, de la explotación infantil, la cual está prohibida y debe ser impedida.

En este sentido, desde la posición de la defensa de los derechos de la infancia trabajadora, se exige que, en vez de criminalizar a la infancia trabajadora, se respete su derecho a un trabajo digno, y, también se exige que las escuelas se adapten a que estos niños, a pesar de su condición de ser trabajadores, puedan asistir a la escuela, sin que eso resulte en una doble carga pesada para estos niños. Sin embargo, para que eso fuera posible, se necesitaría más flexibilidad desde el sistema de educación formal, que los maestros y las escuelas tomen en cuenta la condición de estos niños y los apoyen, por ejemplo a través de horarios de clases más flexibles.

En lo siguiente, abordo de manera breve el discurso crítico acerca de la educación, es decir, el papel que tiene la educación en la superación de la desigualdad y la pobreza. Al contrario de la teoría del círculo de la pobreza, desde la perspectiva crítica, se cuestiona el poder de la educación para resolver las problemáticas de la desigualdad.

#### **2.3.4 Discurso crítico acerca de la educación: movilidad social y reproducción de desigualdades**

Como se ha mencionado anteriormente, desde la teoría económica neoliberal y la posición funcionalista, la educación favorece la movilidad social, y a través de ésta el combate a la pobreza y el desarrollo. Sin embargo, en la actualidad surge cada vez más la idea de que un alto nivel escolar no necesariamente lleva a un buen empleo y a una alta calidad de vida (Rodríguez, 2017; Sánchez, 2017).

En este sentido, Juan Enrique Huerta Wong (2012) descubre en su estudio acerca de la relación entre educación y movilidad social, que para el caso de México, el bienestar socioeconómico de una persona depende más de la riqueza de su hogar de origen que de la escolaridad de la persona, indicando que la movilidad social en el país es relativamente baja, y no está garantizada a través de un aumento en el nivel de educación.

Los autores de la teoría crítica van aun un paso más allá, porque consideran la enseñanza escolar reproductora de las estructuras hegemónicas de dominación (Bourdieu y Passeron, 1979; Giroux, 1985). Bourdieu (1997a) realiza una crítica a la educación formal, en su caso específico del sistema escolar formal francés, el cual de acuerdo a este autor favorece la reproducción del

capital cultural de los alumnos, y por lo tanto de las estructuras del espacio social. Bourdieu, en sus propuestas de mejora del sistema de escolarización formal toma en cuenta esta componente de la reproducción de estructuras y propone

“ofrecer a todos los alumnos esta tecnología de trabajo intelectual y, más generalmente, inculcarles métodos racionales de trabajo (como el arte de escoger entre las tareas obligatorias o de distribuirlas en el tiempo) [...] [como], una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural.” (Bourdieu, 1997a: 63)

Henry Giroux (1985), basándose en la teoría crítica, considera el sistema educativo reproductor del sistema capitalista. De esta manera, según el autor, las escuelas son espacios, en los que se reproducen las relaciones sociales y económicas de la ideología hegemónica. Giroux (1985: 44) incluso habla de un “*plan de estudios oculto*”, refiriéndose a

"aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo."

Esto abona en la discusión sobre la intencionalidad del currículum y sobre la ejecución de acciones según la planeación. Puesto que por una parte de manera consciente, intencional, desde el currículum formal se plantea una posición que pretende desprender a los sujetos de los círculos de la pobreza y ayudarles a través de la educación a la movilidad social, hay otro elemento, oculto, que impone sus criterios y finalmente, en el currículum vivido se exponen ambas perspectivas (formal y oculta), permeando y reproduciendo perspectivas, valores, posiciones sociales, etcétera.

La teoría de Giroux va en un sentido parecido a la de Bourdieu y Passeron (1979). Ellos consideran que a través del sistema de enseñanza en las escuelas se reproducen las estructuras de dominación de la clase alta. Es decir, que todo el sistema de enseñanza escolar se basa en la cultura, los valores y las creencias hegemónicas y de esta forma siempre favorece a la clase alta que de por sí tiene esta cultura, estos valores y estas creencias. Las minorías, sin embargo, siempre se encontrarán desfavorecidas y discriminadas dentro de este sistema de enseñanza.

Además, de acuerdo a Bourdieu y Passeron (1979) y Giroux (1985), el mismo sistema de enseñanza formal le sirve a la clase alta para mantener y reproducir su poder, basado en la importancia de la educación hegemónica, es decir, occidental. De acuerdo a Bourdieu (1997a), la dominación fundada en el capital cultural es incluso más fuerte que la dominación fundada en el capital económico. Delval (1983) incluso está convencido que la transmisión del “currículum oculto”, es decir, la reproducción de las estructuras sociales y el fomento de la obediencia a la autoridad, es el objetivo principal de la escuela, mientras que la enseñanza de conocimientos representa un objetivo secundario.

Elsie Rockwell (2012) describe cómo el sistema educativo les sirve a las empresas capitalistas y despoja a los alumnos de sus saberes tradicionales y artesanales, al obligarlos a asistir a la escuela y dedicar su tiempo al aprendizaje de los saberes impuestos por el sistema educativo. El mismo despojo ocurre en el mundo laboral, donde las empresas emplean a los trabajadores cada vez más en trabajos descalificados, en los cuales son fáciles de reemplazar. En este sentido, la escuela y el mercado laboral capitalista están conectados y los estudiantes son formados de la forma que el mercado capitalista los requiere, lo que refleja nuevamente el currículum oculto.

Velasco (2015) critica la reproducción de racismo a través del sistema escolar, e incluso dice que el mismo sistema escolar origina el racismo. De acuerdo a él, la escuela está hecha para crear “*hombres y mujeres ‘nuevos’*”, por lo que habla de un “*darwinismo social*” (2015: 380). En este sentido, la argumentación de Velasco se parece a la de Giroux (1985), es decir, que ambos dicen que la escuela forma personas que encajan en el sistema.

Sin embargo, Velasco (2015), a diferencia de Giroux, se enfoca más en la parte de la asimilación y en que todo el sistema escolar está basado en valores occidentales, por lo que esta integración funciona de una manera vertical, y no le deja la libertad al individuo de ser diferente, por ejemplo, vivir guiado por valores provenientes de otros círculos culturales. Cuando el autor habla de un darwinismo social, éste implica que en México la educación está funcionando para crear un México mestizo, de superioridad de la raza blanca o mestiza. Velasco (2015: 388) además habla de un “*racismo de la inteligencia*”, el cual es utilizado por la élite dominante para justificar el orden establecido, cuyo poder se basa en los títulos que los mismos dominantes

poseen. Esta argumentación es muy parecida a la de Bourdieu y Passeron (1979) y Giroux (1985).

Rockwell (2012) además destaca que la mayor cobertura educativa solamente alarga el periodo de asistencia escolar globalmente, con lo que también aumentan los requisitos del mercado laboral, sin que se disuelvan las diferencias entre diferentes clases sociales y grupos de población. Por lo tanto, de acuerdo a la autora, una mayor educación no lleva a reducir la desigualdad social, además de que destaca que al prolongar el tiempo de la escolarización no automáticamente aumentan los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Estas posiciones críticas cuestionan todo el sistema escolar y su relación con el sistema capitalista neoliberal, y niegan el fomento y la reproducción de este sistema como estrategia para superar la desigualdad. De acuerdo a estos autores críticos, más bien es necesario cambiar las estructuras de dominación, las cuales tienen su origen en los tiempos de la colonización y en el orden mundial neoliberal actual. Por lo tanto, la solución a los problemas de desigualdad no se encuentra en el fomento de la escolaridad de las clases bajas y desventajadas como camino de salida de la pobreza, sino más bien en cambios más profundos, en la estructura del sistema. Asumir esta postura, en sus consecuencias, implicaría negar la posibilidad de transformación a través de acciones afirmativas, ya que éstas no inciden en las estructuras de dominación. Por ello, más adelante, se plantea también hacer una consideración de lo que fueron esas acciones afirmativas para los actores mismos.

A continuación, se desarrolla la discusión acerca de agencia y estructura en un contexto de desigualdad. Ésta es muy relevante para el análisis de la toma de decisión y acción de los actores, de la cual surgen sus trayectorias educativas y laborales.

## **2.4 Agencia y estructura**

La discusión anterior acerca de la educación se encuentra estrechamente relacionada con la discusión acerca de agencia y estructura, ya que la parte de la estructura está representada por el capital cultural heredado de los alumnos que les sirve dentro del sistema escolar, mientras que la agencia son sus propios logros que ellos realizan independientemente del capital cultural del

cual ya llegan dotados (si es que existen tales logros). La discusión acerca de agencia y estructura básicamente trata de si cada actor (agente) determina su “destino” a través de sus acciones o si la estructura predetermina el “destino” de todos, por lo que las personas en ese caso ya no serían agentes de su propia vida.

La pregunta por el papel de agencia y estructura también es fundamental a la hora de discutir la utilidad de acciones afirmativas, ya que éstas sólo influyen a nivel micro en el actor (si es que influyen del todo), pero no a nivel macro, en la estructura, o si es que influyen en la estructura, la refuerzan, pero no la cambian. Por lo tanto, las acciones afirmativas resultarán más útiles conforme más influye la agencia del actor en su destino, ya que en esa parte puede incidir la acción afirmativa.

Según Giddens (1995a), tanto la agencia como la estructura son de importancia. En este sentido, de acuerdo a su teoría de la estructuración social, los actores son quienes crean y reproducen las estructuras. Por lo tanto, el autor considera la estructura interna a los individuos que la construyen a través de sus prácticas sociales, no externa a ellos. Es decir que no es una cosa dada, a la que los actores se tienen que adaptar, sino que ellos la forman, transforman, producen y reproducen. En este sentido, ni una ni la otra cosa determina la vida de las personas sola, sino que los actores crean la estructura en la cual viven. Giddens (1995a: 61) considera la estructura *"a la vez constrictiva y habilitante"*. Sin embargo, cabe destacar que actores individuales no pueden determinar solos la estructura, sino que la estructura es resultado de las acciones de todos los actores en conjunto a través del tiempo.

Además, cabe destacar, que los efectos de reproducción, así como lo analiza Giddens (1995b), pueden ser consecuencias no buscadas de las acciones de los agentes. Es decir, que en la argumentación del autor, cada actor toma decisiones y elige sus acciones, sin embargo puede haber diferentes tipos de consecuencias, las buscadas y las no buscadas. En este sentido, actores pueden reproducir las estructuras de dominación a través de sus acciones, sin que ese sea su objetivo.

"En otras palabras, se demuestra que esas actividades se realizan intencionalmente, por ciertas razones, en condiciones de un entendimiento limitado. La especificación de estos límites permite al analista mostrar que unas consecuencias no buscadas de las actividades en cuestión brotan de aquello que los agentes hicieron con intención. La interpretación parte de una atribución de racionalidad y de motivación a los agentes interesados. Los actores tienen razones para lo que hacen, y lo que hacen tiene ciertas consecuencias especificables que ellos no buscan." (Giddens, 1995b: 319)

En el caso de la presente investigación, utilizando el enfoque teórico de Giddens, se puede argumentar que los actores toman decisiones acerca de sus trayectorias de vida, con ciertas intenciones, y que parte de las consecuencias no buscadas por ellos forma la reproducción de las estructuras de dominación. Es decir, que ellos actúan y toman decisiones conscientes, pero que no siempre están conscientes de todas las consecuencias que estas decisiones implican.

Pierre Bourdieu (1997a: 50), desde una perspectiva más crítica que la de Giddens, destaca la importancia de la estructura para la reproducción, y habla de una “*miseria y ‘violencia inerte’ de las estructuras económicas y sociales, [...] las pequeñas miserias y las violencias suaves de la existencia cotidiana*”. En este sentido, Bourdieu le da una importancia determinante a la estructura, en la cual no queda lugar para la agencia del individuo, ya que su posición está determinada por la estructura que favorece dominación y “*violencia suave*”. Con el término de “*violencia suave*”, Bourdieu (1997a: 50) se refiere a un tipo de violencia muy sutil que corre peligro de pasar desapercibida, a veces incluso por los afectados y dominados; eso es lo que la hace tan peligrosa. Sin embargo, en otras obras, Bourdieu (1989; 1997b) también reconoce cierto margen de acción de los actores, diciendo que ellos son quienes hacen y reproducen la estructura a través de sus hábitos. En este sentido, el hábito de los actores, es decir, la interiorización inconsciente de la estructura y las limitantes que ésta impone por parte de los actores a través de sus preferencias y prácticas, está basado en la estructura y el respectivo lugar que cada actor tiene en ella. El autor destaca que para deshacer la estructura, los agentes tendrían que haber entendido su funcionamiento y su lugar dentro de la estructura, además de que deshacer la estructura desde las posiciones más bajas en ella resulta más difícil aun.

La argumentación de Ramón Flecha García (1994) es parecida a la de Bourdieu, dado que destaca el papel de la educación de poner barreras entre los diferentes sectores de la sociedad, reforzar desigualdades y llevar a la discriminación de personas con menos capital cultural. El autor destaca el aspecto acerca de la educación, de que aquellas personas que no tienen la misma cultura, es decir, tampoco el mismo tipo de capital cultural, como los creadores de la educación formal occidental, se enfrentan a desventajas dentro de ésta, a menos que dejen su propia cultura y se adaptaran a la cultura occidental, a fin de tener éxito dentro del sistema de educación formal occidental. En este sentido, de acuerdo a Flecha, las estructuras no permiten la agencia de cada individuo de acuerdo a su cultura, sino que exigen una asimilación para permitir el éxito. Incluso al asimilarse y abandonar la propia cultura, los asimilados, de acuerdo a Flecha, no tienen las mismas condiciones como los que de por sí ya tenían la cultura dominante, sino que se siguen encontrando en desventaja dentro del sistema.

Bourdieu (1997a: 50) menciona algunos de los elementos de la estructura que restringen a las personas en su toma de decisión libre acerca de sus vidas, aunque estas limitantes sean sutiles:

"Para ir mis [*sic*] allá de las manifestaciones aparentes, hay que remontarse evidentemente hasta las verdaderas determinantes económicas y sociales de innumerables atentados a la libertad de las personas, a su legítima aspiración al bienestar y a la realización de sí mismos, que ejercen hoy día, no solamente las restricciones implacables del mercado de trabajo o de vivienda sino también los veredictos del mercado escolar, o las sanciones abiertas o las agresiones insidiosas de la vida profesional."

Esta argumentación de Bourdieu es de suma importancia para la presente investigación, ya que precisamente es de interés conocer, qué elementos y factores estructuran las decisiones (supuestamente libres) que toman los actores, que finalmente determinan su trayectoria de vida. Es de esperar que las limitantes económicas sean determinantes en las decisiones de los actores acerca de sus trayectorias educativas y laborales. En este sentido, se parte de la idea que, para una toma de decisión libre, se requiere de suficientes recursos económicos como para que no represente un impedimento a la toma de decisión libre.



Bourdieu (1997a) además menciona la importancia de des-culpar a las víctimas de la estructura de su propia situación, lo que presenta un claro argumento a favor de la estructura, frente a la agencia, es decir que los actores no tienen la capacidad de actuar más allá de las estructuras, y se les debe de des-culpar al atribuir la culpa de su sufrimiento a causas sociales. En ese caso, Bourdieu le asigna a la política la responsabilidad de aportar todo lo que esté en sus manos para cambiar esta situación y reconocer el poder de las estructuras, por el cual las posibilidades de agencia de las diferentes personas no son iguales. De acuerdo a Bourdieu (1997a: 51), a través de la escuela se reproduce la distribución del capital cultural, lo que lleva a la “*reproducción del espacio social*”. En este sentido, argumenta que “*las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, [por lo que] el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes*” (Bourdieu, 1997a: 52):

"En todas las sociedades avanzadas, en Francia, en Estados Unidos o en Japón, el éxito social depende muy estrechamente de un acto de *nominación* inicial (la imposición de un nombre, de ordinario el de una institución educativa, Universidad de Todai o de Harvard, Escuela Politécnica) que consagra escolarmente una diferencia social preexistente." (Bourdieu, 1997a: 53)

Queda muy claro entonces el papel que Bourdieu le atribuye en este caso a la estructura y que, independientemente de que considera que los actores reproducen la estructura a través de su hábitus (Bourdieu, 1997b), considera que ésta limita a las personas en su agencia, ya que se reproduce la dominación y el poder de los dominantes. Sin embargo, el autor también destaca que en el conocimiento acerca de las leyes de la reproducción se encuentra la posibilidad de cambiarlas. Es decir, que no se queda sólo en la parte de criticar al sistema y la reproducción a través de la escolarización, sino que opina que los que entienden cómo funcionan los procesos de la reproducción tienen la posibilidad de cambiarla. Para ejemplificar su argumentación, Bourdieu pone el ejemplo de que el conocimiento de las leyes de la gravedad fue lo que permitió construir aviones, los cuales precisamente engañan esa misma ley.

Patricia Medina Melagrejo y Lucas Da Costa Maciel (2016) introducen el concepto de la de/colonialidad. Ellos argumentan que las estructuras de poder y dominación actuales regresan hasta la época de la colonización, y que en ese entonces

"se generan relaciones de poder a partir de identidades constituidas alrededor de la idea de raza, mientras que ella misma establece asociaciones con las jerarquías y roles oriundos de la constitución del patrón mundial de dominación colonial, mismo que se basa tanto en el control del trabajo como en la generación de recursos y la distribución desigual en un contexto de colonialismo interno y de desarrollo del capital como expansión del mercado mundial y desposesión de patrimonios socio-culturales" (Medina y Da Costa, 2016: 300).

En este sentido, los autores incluso hablan de un "*neocolonialismo post-colonial*" (Medina y Da Costa, 2016: 300) en la actualidad, es decir que las estructuras creadas en los tiempos de la colonización perduran hasta hoy en día y siguen perjudicando a los pueblos que fueron colonizados. La propuesta de Medina y Da Costa (2016: 316) radica en la de/colonialidad. "*Lo de/colonial implica cuestionar y denunciar el papel de las subalternizaciones múltiples, interviniendo sobre las dicotomías de la matriz colonial a fin de des-construirlas*". Esta propuesta es compleja, ya que estas estructuras y subalternizaciones están profundamente enraizadas en todos los ámbitos de la vida, sin embargo, el deshacerlas es esencial para ocasionar un cambio real en las estructuras de dominación.

Catherine Walsh (2009: 195), también desde la teoría crítica, critica el hecho que desde el sistema educativo se promueve una falsa "*autonomía*" y "*libertad*", basadas en los valores del sistema capitalista neoliberal, es decir que estos valores únicamente funcionan dentro de este sistema, y al mismo tiempo hacen que la responsabilidad por la propia suerte recaiga completamente en los actores. Es decir, que la autora critica que se espera la agencia de parte de los actores, cuando no se les da una libertad real de tomar sus decisiones fuera del marco del sistema capitalista neoliberal. Además, el sistema educativo no reconoce las brechas en las oportunidades a las que se enfrentan alumnos de diferentes contextos, es decir que para algunos es mucho más difícil salir adelante que para otros, una cuestión que también se puede observar en las trayectorias de los diferentes actores, las cuales analizaré más adelante.

Zemelman (1997) destaca la importancia de salir de las dicotomías, en el caso de esta investigación, entre agencia y estructura, y tomar en cuenta la subjetividad de los actores. El autor, por lo tanto, destaca la importancia de la experiencia de cada actor, la cual aporta a construir la realidad de cada actor, desde la cual él o ella toma acción. El autor considera la

subjetividad de los actores como un ángulo para pensar la realidad. En la presente investigación, las percepciones de los actores también representan uno de los ángulos desde los cuales se realiza el análisis.

En la cuestión de agencia y estructura es muy difícil optar por uno u otro de los enfoques teóricos para el análisis. Por un lado, la teoría de Giddens es adecuada, ya que los actores toman decisiones conscientes y tienen ciertas intenciones. Además, se puede observar en los datos, que la capacidad de agencia está presente en los actores y que los niveles de agencia varían entre los diferentes actores. Por el otro lado, también existen muy fuertes limitantes estructurales en las vidas de los actores. En prácticamente todos los casos, fuertes limitantes económicos condicionan la toma de decisión de los actores, y es evidente que no tienen las mismas oportunidades para una toma de decisión libre acerca de lo que quieren hacer con sus vidas que jóvenes provenientes de un contexto de clase media o alta.

A pesar de que Giddens (1995b: 334) reconoce el "*constreñimiento estructural*" al que se enfrentan todos los agentes, él habla de decisiones de los actores y de alguna manera les atribuye cierta responsabilidad en la reproducción de las estructuras, aunque sea a través de las consecuencias no buscadas. Considero que un actor solo, en condiciones desfavorables, en muchos casos, no tiene mucha elección más allá de reproducir las estructuras, por lo que no estoy de acuerdo con la parte de atribuirles la responsabilidad a los actores, ya que para un cambio estructural se requiere más que la acción de actores individuales. Por lo tanto, para el análisis de los datos de campo relacionado con la agencia de los actores, utilizaré tanto elementos de la teoría crítica, como de la teoría de la estructuración social de Giddens. Además, cabe destacar la importancia de tomar en cuenta la subjetividad y las experiencias de cada actor, en base a los cuales ellos construyen su realidad.

En el siguiente apartado, discuto el concepto de acción afirmativa, con el cual, en el presente trabajo de investigación, me refiero a las medidas implementadas por La Chozita. Se presenta el concepto y se discuten dos perspectivas teóricas relacionadas con ese concepto, la posición funcionalista y la perspectiva desde la teoría crítica. Cabe destacar, que estas dos posiciones teóricas no son las únicas para la discusión del concepto, pero las elegí porque las consideré las

más relevantes en el presente contexto. Sin embargo, cabe destacar la importancia de considerar la voz de los actores en este contexto de enfrentamiento de estas dos posturas.

## **2.5 Acción afirmativa**

La acción afirmativa o las políticas afirmativas se dirigen a compensar desigualdades de oportunidades existentes en la población, por lo que también se les llama “*discriminación positiva*” (Ansión, 2007: 56; Segato, 2007: 81), haciendo referencia a que son políticas selectivas que sólo se dirigen a ciertos grupos, que están en alguna condición de desventaja frente a la mayoría hegemónica. Juan Ansión (2007: 56) define la acción afirmativa como “*políticas compensatorias que favorezcan a quienes están en posición desventajosa en la sociedad actual, en razón de su pertenencia étnica, cultural, de género o de cualquier otra naturaleza*”.

Rita Segato (2007: 82) entiende por acción afirmativa las acciones institucionales que apoyan la discriminación compensatoria o positiva, es decir, que las acciones afirmativas son “*mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las categorías sociales vulnerables como, por ejemplo, la población negra e indígena, en los diversos ámbitos de la vida social –política, jurídica, económica– y de las prácticas cotidianas.*” A diferencia de Ansión (2007), la autora hace referencia al componente histórico que origina la desigualdad, y relaciona la acción afirmativa con el racismo, es decir, que hace referencia a las acciones afirmativas implementadas para compensar a las personas que se encuentran en una desventaja específicamente por su pertenencia a cierto grupo racial.

Segato (2007) distingue diferentes posturas políticas que justifican las acciones afirmativas: el posicionamiento socialista y distributivo, que quiere oprimir las desigualdades; la postura neoliberal que actúa en virtud de una ampliación de mercados; la razón reparadora de deudas históricas; y la postura de quienes defienden el valor de una nación plural con equidad. Cada posicionamiento también tiene su contraparte crítica que considera que el objetivo perseguido no se puede alcanzar a través de las acciones afirmativas. De manera general, la autora distingue

entre dos posturas principales: quienes quieren alcanzar un cambio estructural y en la distribución del poder entre los diferentes grupos raciales y quienes temen este cambio.

El concepto de acción afirmativa en la presente investigación se orienta en la definición de Ansión, la cual es muy parecida a la de Segato, es decir, que son programas o políticas, en el caso del presente estudio, educativas, dirigidas a un cierto grupo de personas que se encuentra en desventaja, en este caso niños y jóvenes de origen indígena. Las acciones afirmativas educativas concretas analizadas en este trabajo fueron implementadas por el Centro de Apoyo Escolar La Chozita e incluyen las clases impartidas en la organización, las becas y los apoyos que recibían los participantes.

En la presente investigación, se considera que el objetivo de cualquier acción afirmativa o política pública debe consistir en generar condiciones que favorezcan un desarrollo local integral de todos los sectores de la población, por lo que se apoya a los sectores en desventaja, basado en la participación de los actores locales y en los recursos disponibles en el territorio (Madoery, 2008). Por lo tanto, condiciones como la desigualdad en gran medida, pobreza y marginación son consideradas obstáculos a un sano desarrollo local, por lo que el objetivo de cualquier política del desarrollo, como lo son las acciones afirmativas educativas, debe de consistir en combatir estas condiciones. Acerca de los posicionamientos políticos mencionados por Segato, la presente investigación parte de la idea que un cambio estructural y en la distribución del poder es necesario para alcanzar un verdadero desarrollo local, y que por lo tanto debe ser el objetivo de las medidas tomadas.

En respuesta a la situación de vulnerabilidad que enfrenta la infancia y juventud, sobre todo de origen indígena, en Chiapas y San Cristóbal de Las Casas, han surgido diferentes medidas de acción afirmativa educativa, cuyo objetivo consiste en incidir en el círculo de la transmisión y reproducción de la pobreza, fomentando la educación de las generaciones jóvenes a fin de que ellos tengan mejores posibilidades de trabajo en el futuro y logren salir de la pobreza.

La acción afirmativa puede tanto ser pública como privada. Un ejemplo para una acción pública en el ámbito educativo son las transferencias condicionadas a la asistencia a la escuela que paga

el gobierno mexicano en el marco del programa PROSPERA<sup>15</sup> a madres de familia de familias de escasos recursos. Considero los apoyos de estos programas acciones afirmativas, porque se pagan a un cierto grupo de personas, en una condición de marginación, y representan un tipo de discriminación positiva.

Sin embargo, a pesar de la toma de acción por parte del Gobierno, existen muchas organizaciones de la sociedad civil en San Cristóbal de Las Casas que se dirigen a la infancia y juventud, sobre todo de origen indígena, de bajos recursos. Este hecho indica que el Gobierno no cumple con su responsabilidad de proporcionar educación a todos los niños y jóvenes y proporcionar soluciones a los problemas de marginación y pobreza que enfrentan muchas familias de origen indígena, lo que hace necesaria la intervención de otros actores, como lo son las organizaciones de la sociedad civil.

Existen dos posiciones contrarias acerca de las acciones afirmativas: la posición funcionalista, relacionada con un posicionamiento político liberal y neoliberal, y la teoría crítica, relacionada con un posicionamiento político de izquierda. Los funcionalistas defienden la acción afirmativa como una posibilidad de equilibrar desigualdades existentes, mientras que los críticos, la consideran inútil e incluso contraproducente, diciendo que reproduce las mismas estructuras de dominación que causan las desigualdades que se deben de combatir. Cabe destacar, que existen más posicionamientos políticos, pero que en el presente contexto se contraponen estos dos posicionamientos extremos, y en el análisis se relacionan con las perspectivas de los actores. A continuación, describo primero la posición funcionalista, y luego la teoría crítica acerca de la acción afirmativa.

---

<sup>15</sup> El programa PROSPERA y sus antecesores son programas gubernamentales dirigidos a fomentar la creación de capital humano. Estos programas buscan incidir en la salud, la nutrición y la educación de niños y jóvenes provenientes de hogares pobres a través de la paga de transferencias condicionadas a las jefas de familia. Las condiciones para recibir este recurso son que los hijos asistan a la escuela y acudan a revisiones frecuentes de salud (SEDESOL, 2016). En el contexto de la presente investigación se le considera acciones afirmativas a las transferencias realizadas en el marco de este programa, porque se trata de una discriminación positiva, condicionada, dirigida a un cierto grupo de personas en desventaja económica: familias de escasos recursos.

### **2.5.1 Posición funcionalista**

La perspectiva funcionalista se basa en el mantenimiento del orden (Giddens, 1995b). En este sentido, a diferencia de la teoría crítica, no se cuestiona el sistema capitalista o el orden neoliberal, sino que se buscan soluciones concretas para mejorar la situación de algunos individuos puntualmente, dentro de este orden existente. Las propuestas funcionalistas neoliberales no se dirigen a cambiar el orden o las estructuras, sino que se dedican a integrar a ciertas personas a ese orden existente.

Desde la perspectiva funcionalista, la educación está relacionada con el desarrollo a través de las futuras posibilidades de empleo a las que facilita el acceso. En este sentido, se supone que quién tiene mayor nivel educativo, tiene más facilidad de encontrar un trabajo formal, lo que en la mayoría de los casos implica mejores condiciones de trabajo que en el ámbito informal, incluyendo prestaciones y salarios más altos. Además, incrementan las posibilidades laborales, es decir que es más fácil elegir una actividad que le guste a la persona.

Por lo tanto, desde la posición funcionalista, la acción afirmativa educativa incide en la educación de la población de bajos recursos, a fin de que obtenga un mayor nivel de educación formal, suponiendo que de esta manera los jóvenes tendrán mejores posibilidades de obtener un trabajo bien pagado en el futuro, lo que a su vez les permitiría mantener a su familia, sin la necesidad de que sus hijos trabajen. De esta manera, el círculo de la transmisión intergeneracional de la pobreza estaría interrumpido, y las perspectivas futuras de las siguientes generaciones serían mejores (Sandoval, 2007).

En este sentido, las acciones afirmativas, desde un enfoque liberal-funcionalista, son consideradas una posibilidad de equilibrar las desigualdades existentes. Este enfoque se concentra en la utilidad de estas políticas para sujetos afectados individuales. Para ellos, la acción afirmativa proporciona la posibilidad de mejorar su situación, en este caso de rezago de educación y de pobreza. Los funcionalistas defienden la acción afirmativa, enfatizando su potencial de equilibrar las desigualdades, a través del apoyo a las poblaciones más vulnerables.

Ejemplos de análisis funcionalistas de acción afirmativa son los análisis cuantitativos que se realizan de los programas gubernamentales, en el caso de México por ejemplo PROSPERA, OPORTUNIDADES y PROGRESA (Skoufias y Parker, 2001; González, 2008). Estos análisis se enfocan en medir el impacto de dichos programas a partir de ciertos indicadores, en los cuales los programas tratan de incidir. La idea de estos programas, así como la forma de medir su impacto, son funcionalistas, ya que parten de la idea de incidir en la situación de un(os) sujeto(s) a partir de acciones puntuales, sin tomar en cuenta el contexto histórico y estructural, en el cual se originan las desigualdades.

Amit Dar, Niels-Hugo Blunch, Bona Kim y Masaru Sasaki (2002) encuentran una relación positiva entre los ingresos de un hogar, es decir la ausencia de pobreza económica, y la asistencia escolar de los hijos. Esto potencialmente puede justificar acciones afirmativas que incidan en la pobreza de un hogar para fortalecer la asistencia escolar de los hijos, sobre todo suponiendo que un mayor nivel de educación ayuda a superar la pobreza a largo plazo.

González (2008) encontró acerca del programa OPORTUNIDADES, que éste aumentó la movilidad escolar entre los beneficiados, quienes provenían de condiciones de vulnerabilidad, lo que presenta una posible justificación de esta acción afirmativa. Sin embargo, falta averiguar, hasta qué grado este aumento en la movilidad escolar también se refleja en la calidad de vida, ya que la escolarización en general está aumentando a través de las generaciones, sin que esto siempre garantice una mejora de la calidad de vida (Vial, 1998; Bourdieu y Passeron, 1979).

La autora además encuentra movilidad ocupacional entre la población indígena, la cual en su análisis es más alta entre la población indígena expuesta al programa Oportunidades que entre la no expuesta (González, 2008). Aunque este resultado demuestra una incidencia positiva de esta acción afirmativa, el impacto fue menor de lo que se esperaba, lo que en gran parte se debía a las escasas oportunidades de empleo. Este asunto es de importancia, ya que demuestra que la utilidad de la incidencia en sólo la educación es limitada por componentes estructurales, como el mercado de trabajo y otras grandes estructuras.



### **2.5.2 Teoría crítica**

La posición crítica acerca de la acción afirmativa se basa más en el componente de la reproducción de la pobreza que en su transmisión. Los autores pertenecientes a esta línea, además de hacer notar el hecho de que las acciones afirmativas son excluyentes, es decir que sólo ayudan a los sujetos que forman parte de los respectivos programas, critican que la acción afirmativa no cambia las estructuras de dominación que producen la desigualdad, sino que, al contrario, ayudan a reforzar estas estructuras de poder y dominación.

En este sentido, Arzate (2011) hace una crítica radical a este procedimiento funcionalista y la cosificación de la pobreza a través de los indicadores estadísticos. Él acusa el programa OPORTUNIDADES en concreto de estar más orientado en trabajar para mejorar ciertos indicadores que en cambiar la situación de la reproducción de la pobreza. Además, el autor considera el propio programa reproductor de las desigualdades existentes, debido a que no incide en la estructura de poder y dominación causada por condiciones estructurales e históricas, legitimando así estas mismas estructuras y las desigualdades inmersas en ellas. Otra problemática relacionada con programas como PROSPERA y antecesores es que la población "beneficiaria" se acostumbra a recibir apoyos pequeños, lo que también funciona como manera de "mantener contenta" a la gente, a fin de que no empiece a cuestionar las estructuras de dominación, y de esta forma impidiendo un verdadero cambio.

Otro punto de crítica de parte de Arzate (2011) consiste en la verticalidad del programa que no toma en cuenta aspectos culturales de la población receptora, como lo son las estructuras comunitarias de organización de muchas comunidades indígenas. Este es un claro indicador de que este tipo de programas está pensado desde la perspectiva hegemónica-occidental, “desde arriba hacia abajo”. Esta crítica de Arzate que se refiere al programa OPORTUNIDADES se puede transferir a gran parte de las acciones afirmativas, sobre todo las implementadas a gran escala por los gobiernos de los diferentes países latinoamericanos.

Saúl Velasco Cruz (2010) critica el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el sentido de que se dirige únicamente a estudiantes de origen indígena, de escasos recursos, quienes además tienen un promedio

mínimo de ocho. Estas condiciones son prácticamente iguales a las que pedía La Chozita a sus participantes. La crítica de Velasco (2010) consiste en que estudiantes de origen indígena y en condición de pobreza económica ya están en una condición marginalizada, por lo que es probable que los más vulnerables no puedan cumplir con el promedio mínimo exigido por el programa, lo que les impide el acceso a las becas. De esta forma, probablemente se les impida el acceso al programa a aquellos estudiantes que más necesitarían su apoyo.

En el caso de La Chozita, el promedio de ocho se pedía como un criterio para seleccionar a aquellos estudiantes que estuvieran motivados a seguir estudiando, y además se tomaba en cuenta la opinión de los maestros de primaria al ubicar los estudiantes más motivados. Sin embargo, la crítica de Velasco también aplica, ya que es probable que hayan quedado excluidos estudiantes que hubieran necesitado este apoyo más que otros, por el criterio del promedio de ocho.

De manera muy parecida a la crítica realizada a las acciones afirmativas en general, Eduardo Hernández (1996) critica el papel de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en el contexto del orden mundial neoliberal. Su punto de crítica principal es que las ONG forman parte de la estructura neoliberal del mundo, basada en un intercambio injusto, una cuestión que también aplica a las ONG, sobre todo las que trabajan en el ámbito de la cooperación para el desarrollo, es decir que en la mayoría de los casos su forma de operar también es funcionalista, es decir con la finalidad de preservar el orden neoliberal (Hernández, 1996).

En su investigación, Vial (1998) analizó los procesos de reproducción y transmisión intergeneracional de pobreza en Chile y descubrió que los niveles educativos entre las diferentes generaciones aumentaron bastante, pero que este hecho no garantizaba una movilidad laboral de la misma magnitud en el contexto analizado. Este resultado demuestra la necesidad de que los aumentos en el nivel educativo logrados a través de acciones afirmativas deben ir acompañados de cambios estructurales, por ejemplo, en el mercado laboral, para que realmente se alcance una mejora en la situación de vida de las clases más bajas.

De manera parecida, Bonfiglio *et. al.* (2008), encontraron en el contexto argentino, que a los jóvenes de un bajo estrato social, un alto nivel de escolaridad no les ayuda de la misma manera, como a los jóvenes de los estratos altos, a encontrar un trabajo de alta calidad. Esto indica la existencia de una reproducción estructural de condiciones desfavorables en las clases bajas, más allá del nivel de escolarización, así como la describen también Bourdieu y Passeron (1979). Por lo tanto, este resultado cuestiona la utilidad de acciones afirmativas enfocadas a incidir en el aumento del nivel de escolaridad en las clases bajas, sin hacer los ajustes estructurales necesarios.

Medina y Da Costa (2016: 306), al hablar de las acciones afirmativas en el ámbito de la educación intercultural, hablan de una “*interculturalidad funcional*”, cuando lo que ellos demandan, lo llaman una “*interculturalidad crítica*”, es decir una interculturalidad desde los actores interculturales, que no esté basada en su asimilación al sistema occidental-hegemónico, sino que implique un cambio en las estructuras de poder y dominación y ponga a los actores interculturales en una situación, desde la cual ellos tengan oportunidades igualitarias de ser y aprender, desde sus propios valores culturales, no sólo desde los occidentales.

Frente a esta disputa entre la posición funcionalista y la posición crítica acerca de la acción afirmativa, surge la importancia de tomar en cuenta a los actores al analizar y evaluar dichas acciones. Ellos son quienes pueden proporcionar una visión más allá de los indicadores estadísticos. En este sentido, a través de la metodología cualitativa se puede indagar sobre la perspectiva de los actores acerca de los efectos de ciertas acciones afirmativas a nivel actor. Este ejercicio debe ser visto como complementario a otras evaluaciones cuantitativas y puede ayudar a obtener una visión más amplia, que no se limita a unos cuantos indicadores, sobre un número restringido de sujetos.

Más que dar una postura final acerca de las acciones afirmativas en general, cabe destacar la importancia de tomar en cuenta a los actores, y de analizar cada acción afirmativa en concreto, inmersa en su contexto. Este análisis siempre se debe realizar teniendo en cuenta las implicaciones a nivel estructural, es decir la fuerza para reproducir las estructuras desiguales de

dominación que tiene la acción afirmativa, evaluando ésta frente a las ventajas que proporciona la acción afirmativa a nivel individual en los actores.

A continuación, en el tercer capítulo, expongo la metodología utilizada en la presente investigación, las categorías y dimensiones de análisis y el instrumento. Además presento algunos de los datos coleccionados en campo, a fin de dar una primera impresión de los actores participantes en la investigación.

### **CAPÍTULO 3: LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES RELACIONADA CON SU SITUACIÓN DE VIDA, EDUCACIÓN, AGENCIA Y LAS ACCIONES AFIRMATIVAS QUE RECIBIERON**

En el presente capítulo, explico los diferentes elementos del trabajo de campo realizado en el marco de la presente investigación. En la primera parte del capítulo presento la metodología utilizada, mientras que en la segunda parte expongo elementos empíricos del trabajo de campo, como los actores entrevistados y sus características y una descripción de los elementos más importantes de las entrevistas. El análisis de los datos se realizará en el capítulo 4.

#### **3.1 Metodología**

Frente a la disputa entre la posición funcionalista y la posición crítica acerca de la acción afirmativa, descrita en el capítulo anterior, es central tomar en cuenta a los actores en el análisis y la evaluación de dichas acciones. Ellos son quienes pueden proporcionar una visión más allá de los indicadores estadísticos, tanto sobre los elementos que influyen en su propia vida, como sobre el papel que tiene la acción afirmativa en ésta. Por lo tanto, conviene utilizar la metodología cualitativa, a fin de estudiar a profundidad la voz de los actores que forman parte de la investigación, para entender bien el contexto en el que crecieron y tomaron sus decisiones. Por consiguiente, presento una propuesta metodológica para realizar un análisis cualitativo involucrando a los actores, a fin de averiguar los elementos que influyeron en sus trayectorias de vida y la influencia de una acción afirmativa educativa concreta en sus trayectorias y en el cambio o la reproducción de la condición de pobreza de los actores.

En el primer apartado de este subcapítulo, presento el método cualitativo y su pertenencia en el contexto de la presente investigación. En el segundo apartado, expongo algunos puntos de la visión crítica acerca de la investigación científica, y en el tercer apartado describo el instrumento utilizado en la investigación. En el último apartado, expongo las categorías de análisis relevantes en la investigación y sus dimensiones.

### 3.1.1 El método cualitativo

En la presente investigación utilizo la metodología cualitativa. Su objetivo consiste en analizar profundamente los casos específicos de unos pocos actores (Ragin, 2007), con el objetivo de captar sus puntos de vista e integrarlos en el análisis (Denzin y Lincoln, 1994). En este sentido, los actores no son considerados meros informantes de datos estadísticos, sino que se trata de conocer y analizar sus perspectivas acerca de sus vidas, y sus valores, en base a los cuales toman sus decisiones, a fin de obtener un cuadro lo más completo posible de sus situaciones y las condiciones que determinaron sus trayectorias de vida.

Además, al hablar de actores, hago énfasis en el papel de ellos para la investigación, es decir, que sus perspectivas son tomadas en cuenta, y ellos a través de sus relatos producen una parte importante de la investigación (Cornejo et al., 2008). La interacción personal a través del diálogo entre investigadora y actores es de gran importancia, sobre todo en el ámbito del desarrollo local, el cual se basa en la participación y la cooperación a la hora de desarrollar políticas, a fin de que éstas no sean impuestas desde arriba hacia abajo (Romero, 2005).

Coraggio (2001) destaca la importancia de tomar en cuenta las trayectorias de los individuos con quienes se realizan investigaciones, es decir investigar más allá de una imagen instantánea, para desarrollar un entendimiento más profundo por los actores. Para un estudio de ese tipo, se requiere utilizar la metodología cualitativa, la cual permite investigar a profundidad y entender mejor la realidad de cada actor. El autor considera importante ver a los actores como “*personas con historia*” para entenderlos mejor, y ubicarlos en sus contextos concretos. Este argumento de Coraggio es de importancia en el contexto de la presente investigación, ya que se analizan trayectorias de vida, precisamente a fin de obtener una imagen profunda de la realidad pasada y actual de los jóvenes entrevistados, a partir de la cual ellos toman sus decisiones.

Si bien el método cualitativo no permite la realización de generalizaciones acerca de las acciones afirmativas educativas en sí, permite un análisis profundo de las vidas de los actores. A partir de las experiencias concretas, se regresará a la teoría acerca de la acción afirmativa en el ámbito educativo, la pobreza y la agencia, presentada en el capítulo anterior, para dar a conocer, cuáles de los aspectos teóricos presentados en el marco teórico aplican para quienes de los actores. De

esta manera, se realiza un aporte a la teoría acerca de la acción afirmativa en el ámbito educativo, la pobreza y la agencia en contextos parecidos al que se observa en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Una técnica utilizada en la presente investigación, es la trayectoria de vida, con enfoque en los aspectos educativos y laborales, es decir, la trayectoria educativa y laboral, de cada actor. De acuerdo a Blanco (2011), la vida de cada persona se puede clasificar en diversas trayectorias, dependiendo del tema de interés del investigador. De acuerdo a Elder (en Blanco, 2011: 12), *“el concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción”*. Blanco (2011) distingue la trayectoria del curso de vida, en el sentido de que el curso de vida es más completo, porque aparte de las trayectorias, también incluye la transición y el *turning point*.

En la presente investigación, utilizo la trayectoria de vida como una manera general de analizar las vidas de los actores. Durante este análisis, se muestra, hasta qué punto cada trayectoria incluye transiciones o turning points. El enfoque está en las trayectorias educativas y laborales, ya que las considero las más pertinentes para el análisis de las categorías pobreza, educación y capacidad de agencia, tanto como para la cuestión de la acción afirmativa, la cual fue implementada en el ámbito educativo. Sin embargo, tomo en cuenta otros elementos, pertenecientes a otras trayectorias que influyen en la toma de decisiones de los actores. Además, considero acontecimientos de la vida personal, como la familia y las relaciones.

A partir de estas trayectorias, analizo las circunstancias, situaciones<sup>16</sup>, actitudes personales y valores que influyeron en las tomas de decisiones de los actores, y finalmente se reflejan en su situación actual. Esta parte es de importancia para encontrar respuestas a las preguntas de investigación relacionadas con las condiciones de vida de los actores y con los elementos que influyeron en sus trayectorias, tanto educativas como laborales. La cuestión de los condicionantes de su toma de decisiones refleja, hasta cierto punto, sus capacidades y posibilidades de agencia, las cuales se pueden ver limitadas por constreñimientos estructurales

---

<sup>16</sup> En el presente contexto, situaciones son entendidas como condiciones a largo plazo, que pueden ser heredadas desde la familia, mientras que las circunstancias se dan más espontáneamente.

(Giddens, 1995b). Por último, analizo en qué sentido hubo o no hubo un cambio en la situación de pobreza de cada actor, y cuál fue el papel de La Chozita en este contexto y en las trayectorias en general.

### **3.1.2 La visión crítica sobre la investigación científica**

Corona (2012) critica la investigación antropológica tradicional, en el sentido de que muchas veces se estudian personas, sin darles nada a cambio o sin tomar a ellos ni su cultura en cuenta como actores iguales al investigador. Al contrario, las investigaciones antropológicas tradicionales tienen su enfoque en la otredad del estudiado, convirtiéndolo en objeto de estudio.

Además, Bourdieu (1999) critica el hecho de que el objeto de estudio es construido sólo por el investigador, sin tomar en cuenta a los entrevistados que aportan la información a la investigación. Por lo tanto, de acuerdo al autor, *“es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas”* (Bourdieu, 1999: 3). En este caso, Bourdieu, hablando de la encuesta, se refiere más a la metodología cuantitativa, sin embargo, lo dicho aplica para la investigación cualitativa de la misma manera. A pesar de que, al realizar entrevistas a profundidad, se les da un espacio un poco más amplio a los actores para hablar e integrar sus puntos de vista, las preguntas y la temática son determinadas por la investigadora.

Un primer paso hacia una investigación más igualitaria son las investigaciones demandadas por los propios investigados, ya que éstas al menos presentan una utilidad para ellos, y no sólo para el investigador. Sin embargo, en ese caso tampoco se evita la verticalidad entre investigador e investigados, porque se parte del supuesto de que el investigador, que es contratado para hacer una investigación, tiene el conocimiento, y es quien ayudará a la gente local que no es capaz de realizar esta investigación sin la ayuda externa del investigador. En este sentido, en estos proyectos en conjunto, los investigados obtienen un beneficio de la investigación, pero se encuentran en el escalón más bajo de la jerarquía, en cuanto a conocimiento. En este sentido, este tipo de investigaciones también refuerza las estructuras jerárquicas del capital cultural y conocimiento científico que es visto como más valioso que otras formas de conocimiento más tradicional, y domina el mundo, con lo que también fortalece la desigualdad (Corona, 2012).



Bourdieu (1999: 3) incluso habla de una “*violencia simbólica*” en la investigación, término con el que se refiere precisamente a esta desigualdad entre investigador e investigado, y el fortalecimiento de estas jerarquías desiguales a través de la investigación. Para minimizar esta violencia simbólica, el autor propone establecer “*una relación de escucha activa y metódica*” (Bourdieu, 1999: 3), es decir, un estar presente y verdadero interés del entrevistador, las cuales son la base para que el entrevistado se apropie, en tal grado como se pueda, de la entrevista.

Medina y Da Costa (2016: 305) proponen una investigación más igualitaria, partiendo del concepto de “*interculturalidad crítica*”, el cual critica la “*colonialidad del poder/saber*” y propone una “*pedagogía de-colonial*”, en la cual se escuchan las voces de todos los actores y se parte de una construcción de conocimiento en conjunto, sin las jerarquías de poder y dominación de la raza colonizadora sobre las otras.

La propuesta que Corona (2012: 92) tiene para una investigación más horizontal, consiste en un proceso conjunto, en el cual

"cada uno, investigador e investigado se embarcan en un proceso para encontrar conocimiento a partir de un juego de espejos, en el cual cada uno se reconoce por la mirada que el otro, en una situación horizontal, le devuelve. Esta “autonomía de la propia mirada” implica que al mostrarse ambos, uno frente al otro, se dicen quiénes son a diferencia del “yo digo quién eres tú” del investigador que no es horizontal."

En ese caso, la cooperación entre investigador e investigados es mucho más igual. En este sentido, Corona (2012: 97) habla de una “*Autoría entre voces*”, lo que quiere decir que la investigación se realiza en cooperación, desde la construcción del objeto de estudio, es decir desde la definición de lo que tiene relevancia para ser investigado, hasta la realización de la investigación, que incluiría la obtención del dato, su análisis e interpretación. En este sentido, es de interés mencionar el trabajo “Entre voces...” (2007) realizado por Corona, junto con maestros de origen indígena y mestizos acerca de temas de interés actual para jóvenes, tanto del grupo étnico *wixárika*, como jóvenes mestizos. Para el libro “Entre voces...” se escribieron, compartieron y reescribieron historias desde las dos perspectivas: la mestiza-occidental y la de los maestros de origen *wixárika*. La importancia se encuentra en el compartir de estas historias

y el intento de realmente captar ambas perspectivas, de la manera lo más equilibrada posible, para la publicación del libro, permitiendo que la visión indígena estuviera escrita desde los indígenas y asimismo la mestiza, no el cómo interpreta uno u otro.

Este proceso de construcción en conjunto va más allá de la simple demanda de ciertos estudios por ciertos grupos, que luego son llevados a cabo por un investigador externo, sino que los actores forman parte activa en las diferentes etapas de la investigación, no sólo al proporcionar la información, sino en el establecimiento del objeto de investigación y la etapa de análisis. Sin embargo, para este tipo de participación por parte de los actores, es necesario un gran interés de su parte, es decir, que el tema también se tiene que elegir entre investigador y actores para que sea viable este estilo de trabajar.

Es evidente que en la presente investigación no se alcanza una horizontalidad en el sentido como la propone Corona. Sería deseable, pero resulta poco factible en el presente contexto. Sin embargo, al menos intenté tener estos elementos en cuenta a la hora de realizar el trabajo de campo. Asumo que lo que sí logré fue la parte de escuchar la voz de los actores a través de sus relatos, y darles el espacio de expresarse libremente, poniendo sus propios acentos en sus relatos, es decir, compartir lo que más les define a ellos. Sin embargo, incluso esta expresión libre se encuentra limitada por la línea temática de la investigación, la cual fue predeterminada por mí.

Respecto de lo propuesto por Bourdieu (1999), creo que la presente investigación se puede acercar a la relación de escucha activa y metódica, ya que las entrevistas se realizaron en forma de una conversación con el objetivo de establecer un diálogo profundo, lo cual les dio el espacio a los actores de compartir los temas de importancia para ellos en su vida, sin embargo, el análisis queda únicamente del lado de la investigadora. Sólo el trabajo de campo tiene elementos de diálogo.

### **3.1.3 El instrumento**

Romero (2005) destaca la importancia del trabajo de campo personal para realmente conocer definiciones locales de desarrollo y entender elementos culturales. Este criterio aplica para esta

investigación, cuyo trabajo de campo llevé a cabo a través de entrevistas a profundidad a doce actores. El contacto de la investigadora con los entrevistados es muy importante, porque pueden emerger elementos no previstos en las entrevistas, y el contacto directo permite guiar la entrevista y reaccionar a los elementos mencionados por los propios actores. Además, realicé un análisis profundo de las respuestas a las preguntas abiertas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la técnica utilizada en el presente estudio es la trayectoria de vida. Estas trayectorias de vida, las construyo principalmente a partir de las entrevistas a profundidad, es decir que se construyen en conjunto con los actores, y sólo son complementadas a partir de otra información disponible. La entrevista a profundidad es un diálogo formal (Restrepo, 2011), semiestructurado, como una conversación en base a una línea temática. Se guía en unas preguntas preestablecidas en la guía de entrevista, sin embargo, no es de importancia que se contesten todas las preguntas en el orden preestablecido, sino más bien dar el espacio para la conversación, dando lugar a que surjan temas que no se habían pensado antes, dependiendo de los intereses del actor y de los fenómenos a los cuales él o ella le da importancia.

El instrumento, en el cual se basa la realización de las entrevistas a profundidad, es la guía de entrevista. Ésta incluye preguntas de distinto tipo e intencionalidad, algunas sencillas, para obtener datos objetivos, acerca de la ocupación, escolarización, tiempo y duración de la asistencia a La Chozita, entre otros<sup>17</sup>. Sin embargo, se trata de que la mayoría de las preguntas sean lo más abiertas posible, dándole un espacio al actor de compartir sus opiniones y puntos de vista<sup>18</sup>, a fin de captar segmentos de relatos, lo más auténticos posible. Es decir, que traté de evitar formular preguntas que tengan respuestas implícitas.

---

<sup>17</sup> La guía de entrevistas completa se encuentra en el anexo. Cabe destacar que en algunos casos se adaptó un poco a ciertos actores, basado en la información que ya estaba disponible por pláticas anteriores.

<sup>18</sup> Cabe destacar que respecto de este asunto se nota una diferencia entre las primeras entrevistas realizadas, que fueron un poco más cortas, y dónde yo como investigadora no conseguí tan bien abrir un espacio para la conversación libre, como en las siguientes entrevistas. Además, por supuesto depende de cada situación de entrevista y la relación con cada actor, tanto como de la personalidad de cada actor, qué tan libremente se interpretan y contestan las preguntas.

La guía de entrevista no se tiene que seguir de manera estricta, sino que sirve de apoyo y se trata de mantener una conversación abierta, tomando en cuenta elementos importantes que puedan surgir en el momento, aunque no hayan sido previstos en la guía de entrevista. En la conversación, traté de crear un ambiente de trato en el sentido de Berlanga (2014), con el objetivo de que el actor se sienta escuchado y respetado, al ver que su perspectiva cuenta. Además, intenté crear un ambiente lo más libre de juzgamientos posible, lo que le debe dar al entrevistado la confianza de compartir sus percepciones, sin contestar lo que cree que yo como entrevistadora quiera escuchar.

En este sentido, en el análisis del trabajo de campo, además, incluyo elementos de narrativas de los actores, a fin de reflejar sus posiciones debidamente, y como una vía de representar su voz. Luego, a partir de los diferentes relatos, realizo un análisis transversal, a fin de relacionar las diferentes experiencias relatadas con la teoría existente (Contreras y Ramírez, 2016).

Aparte de las entrevistas, la información se enriqueció con conversaciones informales en diferentes contextos con los actores. Estas pláticas incluyen el trayecto del lugar donde nos encontramos a mi casa, donde en la mayoría de los casos realicé la entrevista. Otro ámbito de plática informal fueron las redes sociales. En este sentido, el primer contacto, desde que nos vimos en La Chozita, con casi todos los actores fue a través de las redes, en la mayoría de los casos Whatsapp© o Facebook©, y en varios casos platicamos sobre diferentes temas antes del encuentro. En ocasiones, cuando se daba este ambiente de plática a través de las redes antes del encuentro, yo ya pregunté por algunos elementos, como por ejemplo a qué el actor se dedica actualmente, que me podían ayudar a adecuar las guías de entrevista lo más posible. Además, este primer contacto, tanto a través de las redes, como en el trayecto del punto de encuentro a mi casa, era de importancia para “romper el hielo” y crear cierta confianza con los actores, aparte de mostrarles un interés sincero en sus vidas, más allá de la utilidad para mi proyecto de investigación.

Durante las entrevistas, también realicé observación, es decir, que aparte de lo que dicen los actores, tomé en cuenta otra información que obtuve, como también pláticas informales antes o después de las entrevistas grabadas y en el marco de otras reuniones informales. Para estas

observaciones utilicé un diario de campo. Además, en algunas ocasiones, se me dio la posibilidad de encontrarme con los actores en entornos diferentes. Una ocasión fue una comida a la que me invitó Fer cuando nació su segundo hijo, en la cual pude conocer a su familia y su casa. La otra fue el primer encuentro con Jose, cuando lo fui a ver a su trabajo, para realizar la entrevista. En el caso de Luis y Leydali, ellos me invitaron a su casa para llevar a cabo la entrevista, lo que me dio la oportunidad de conocer su casa. Estos encuentros, aunque no los retomé directamente en la investigación, me dieron la oportunidad de conocer los contextos de estos actores más de cerca.

Otra fuente de información complementaria son pláticas y entrevistas con Enrique, el último coordinador de La Chozita. Como él conoce bien a los actores, me apoyó a contextualizar y complementar la información, y además me ayudó a establecer el contacto con varios de los actores entrevistados. Mientras que la información proporcionada por Enrique es de gran utilidad para el trabajo de investigación, también habría sido interesante hablar con los fundadores de La Chozita. Sin embargo, eso no fue posible, dado que la organización dejó de funcionar hace más de cinco años y nunca los había conocido personalmente. Por esa razón, se utiliza la información proporcionada por Enrique y Elena, quien fue de las primeras participantes de La Chozita, para recopilar los aspectos históricos de La Chozita.

Por último, cabe destacar que yo como autora de la presente tesis fui voluntaria en La Chozita en el año escolar 2011/2012, por lo que cuento con conocimiento acerca del día a día en la organización, en esa etapa que estuve allí, y ya conocía a una generación de participantes. Debido a que La Chozita ya no existe actualmente, no se pudieron realizar visitas a la organización a fin de realizar observación participante en el marco de la presente investigación.

### **3.1.3 Las categorías y dimensiones de análisis en la investigación**

A continuación, presento las categorías de análisis y sus respectivas dimensiones a conocer en la presente investigación. Por categorías, se entienden clasificaciones de los actores según determinadas características. En este sentido, estas categorías son definidas por los conceptos que guían la investigación, y los actores que entran en una categoría, son relativamente

homogéneos respecto de los conceptos que ejemplifican (Ragin, 2007). De acuerdo a Ángel Díaz De Rada (2011: 229), las categorías son importantes para “*poner en relación el material empírico con las ideas teóricas*”. Por lo tanto, las categorías deben construirse en base a los conceptos teóricos, de tal manera que expliquen los datos encontrados en campo.

Para empezar, la descripción general del grupo al que pertenecen todos los actores es *jóvenes indígenas que tuvieron acceso a las acciones afirmativas educativas implementadas por La Chozita*. En este sentido, todos los actores tienen aspectos en común: provienen de un contexto relativamente homogéneo, es decir, de condiciones de bajos recursos económicos, de un contexto cultural indígena y todos presentaron (supuestamente) una elevada motivación de seguir estudiando. Estas características en común eran requisitos para que los niños y jóvenes fueran aceptados como participantes de La Chozita. Se entiende que puede haber excepciones a estas características, sin embargo, deberían haber aplicado para la mayoría de los jóvenes en ese entonces<sup>19</sup>.

A pesar de lo anteriormente explicado, dentro de este grupo general de participantes de La Chozita se encuentran individuos que pueden ser muy diferentes, dependiendo de su trayectoria e historia singular. En el Cuadro 3.1, se pueden observar las categorías de análisis y sus dimensiones, que presentan la base de análisis y de la conexión entre la teoría explicada y los datos encontrados en campo en la presente investigación.

Los conceptos principales utilizados en la presente investigación son pobreza, educación, agencia y acción afirmativa, los cuales se describieron y discutieron en el Capítulo 2. De estos conceptos se desprenden las categorías de análisis: condición de pobreza, educación, capacidad de agencia y el papel de la acción afirmativa, las cuales se analizan en lo relatado por los actores. Cabe destacar que, mientras que inicié el trabajo de campo con ciertas categorías, en las cuales basé la guía de entrevista, estas categorías en el transcurso de la investigación se fueron adecuando al contexto de la investigación y los datos encontrados en el trabajo de campo. Por

---

<sup>19</sup> En la cuestión de los recursos existe un poco de variedad entre los actores, es decir, que algunas familias tienen mayor acceso a recursos económicos que otras, aunque ninguno de ellos proviene de una familia de clase alta.

lo tanto, la investigación no es ni completamente inductiva, ni completamente deductiva, sino que contiene elementos de ambos enfoques.

*Cuadro 3.1 Categorías de análisis y dimensiones en la investigación*

| <b>Categoría</b>                            | <b>Dimensiones</b>  |
|---|---|
| Condición de pobreza (actualmente vs antes) | Ingreso, percepción si el ingreso alcanza, estabilidad laboral, situación de vivienda, PROSPERA, trabajo en la infancia y uso del ingreso/de la beca de La Chozita → se distingue entre percepción de los actores, de la investigadora, de personas externas y del gobierno |
| Educación                                   | Trayectoria educativa y nivel alcanzado, motivación, razones de seguir estudiando o no, razones por las cuales se elige cierta carrera  |
| Capacidad de agencia                        | Valores de los actores, aspiraciones presentes y pasadas, capacidad para superar limitantes estructurales, autodeterminación de la trayectoria de vida → comparación entre objetivos y situación actual   |
| Papel de la acción afirmativa               | Influencia en las trayectorias de vida y el cambio o la reproducción de la condición de vida → se distingue la perspectiva de los actores, de la investigadora y del último coordinador de La Chozita   |

Fuente: elaboración propia

En un principio, partí de la idea general que todos los participantes provienen de alguna u otra manera de algún tipo de contexto de pobreza, o al menos de escasos recursos económicos. Ese supuesto se debe a que un requisito para entrar a La Chozita consistía en que los niños y jóvenes provinieran de familias de escasos recursos. Está claro que este supuesto se encuentra sujeto a comprobación. Es decir, que se tiene que verificar si realmente todos los actores se han visto enfrentados a un contexto de pobreza en algún momento, un tema que se tratará a detalle en el Capítulo 4.

Para la categoría de pobreza y el cambio o la reproducción de pobreza es importante distinguir entre la percepción de los actores y la perspectiva de la investigadora, la cual se basa en lo relatado por los actores. Además, se toma en cuenta la perspectiva del último coordinador de La Chozita, quien conoce a muchas de las familias de los actores y ha visitado las casas de varios de ellos. Para analizar la pobreza, se toman en cuenta elementos de la condición material, como el ingreso, pero también la percepción de los actores acerca de si este ingreso alcanza. Además, se considera la estabilidad laboral en el caso de los actores que trabajan; la situación de su vivienda; y apoyos gubernamentales como PROSPERA. Para analizar si anteriormente hubo

una condición de pobreza, se toma en cuenta si el actor en su infancia trabajaba, y el uso que se daba a su ingreso y también a la beca que recibía en La Chozita. Cabe destacar que más que analizar la pobreza en términos de ingresos, en la presente investigación se analizará si el ingreso presenta una limitación a una vida sana, feliz y auto-determinada del actor. En este sentido, la categoría pobreza está estrechamente relacionada con la categoría de agencia, la cual describo más abajo.

Para analizar la educación, tomo en cuenta el nivel de escolaridad alcanzado y la trayectoria educativa, la cual es analizada en base al camino de formación formal, posibles contratiempos y sus razones, el interés y la motivación del actor por sus estudios, y en el caso de los actores que estudian la universidad la elección de la carrera y las razones. En todos los casos, para el análisis de la trayectoria educativa es de gran importancia indagar en las razones por las que los actores decidieron sí o no seguir estudiando hasta cierto nivel, o estudiar una carrera profesional. La parte de indagar en las razones aplica para todas las categorías presentadas, ya que se trata de un análisis cualitativo. En este sentido, las razones por las cuales se toman decisiones, están estrechamente relacionados con los valores de actores, los cuales en gran medida determinan sus acciones.

Las razones por las cuales los actores tomaron ciertas decisiones, al igual que la pobreza como una limitante principal, están estrechamente relacionadas con la categoría de capacidad de agencia. Los valores de los actores, los cuales también forman parte del hábitus (Bourdieu, 1997b) de los actores, representan la base para el análisis de su capacidad de agencia. Además, se toma en cuenta la capacidad para superar limitaciones estructurales, es decir si los actores logran superar los obstáculos que se les imponen por su condición de desventaja en diferentes ámbitos de vida, sobre todo en el ámbito económico.

Esta capacidad de superar limitaciones estructurales está estrechamente relacionada con la capacidad de autodeterminación del curso de la vida del actor. Esta categoría es de importancia en el contexto de las capacidades, libertades y oportunidades, que de acuerdo a Sen (2000) determinan una vida plena, por lo que la autodeterminación del curso de vida de un individuo es vista como algo deseable. Para analizar esta categoría de la autodeterminación de la vida del



actor, se realiza una comparación entre sus aspiraciones pasadas y sus objetivos, y su situación actual, se toman en cuenta elementos que influyeron en su toma de decisiones y sus sueños y aspiraciones actuales. Es decir, se indaga si sus decisiones (por ejemplo, la decisión de dejar de estudiar) se deben a una decisión propia (por ejemplo por gusto o interés) o a una circunstancia externa (por ejemplo la necesidad de trabajar para sustentar una familia), y se les preguntará por sus sentimientos al respecto en la actualidad. Cabe destacar, que la falta de capacidad de agencia se debe a limitantes estructurales que son impuestos sobre los actores.

Como aspiraciones cuentan sus planes a futuro, tanto académicos, profesionales, como de vida en general. Analizo cómo cambiaron estas aspiraciones a través del tiempo, por ejemplo, desde su ingreso a La Chozita y desde su egreso de La Chozita<sup>20</sup>. Es decir, indago si los actores son capaces de perseguir sus sueños y planes, como se lo propusieron en algún momento, o si son factores exógenos a ellos mismos que principalmente determinan el curso de su vida. En este contexto, cabe destacar que las aspiraciones pueden cambiar a lo largo de la vida, una cuestión que se tomará en cuenta, por lo que pregunté a los actores cómo ven su situación actual en comparación con las aspiraciones que tenían anteriormente.

Acerca del papel de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita, indago en la influencia que tuvieron éstas en las trayectorias educativas y laborales de los actores, y también en la reproducción o el cambio de su situación de vida. En este caso, también distingo la perspectiva de los actores de la mía como investigadora, y tomo en cuenta la perspectiva de Enrique como último coordinador de La Chozita. Para la perspectiva de los actores, les pregunté por el aporte que ellos derivan de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita para su vida, desde su perspectiva actual, es decir, unos años después de la experiencia<sup>21</sup>. Además, les pregunté qué consideran que sería diferente en su vida, si nunca hubieran asistido a La Chozita. Las preguntas asociadas con la asistencia a La Chozita se dejaron para el final de la entrevista, a fin de ver si ellos solos la mencionan en el algún contexto de su trayectoria de vida.

---

<sup>20</sup> Los puntos de ingreso y egreso de La Chozita se deben a que uno de los objetivos de La Chozita consistía en acrecentar las aspiraciones (en este caso sobre todo académicas y profesionales) en los participantes.

<sup>21</sup> Cabe destacar que el tiempo que ha transcurrido desde su egreso de La Chozita, varía ampliamente entre las generaciones, una cuestión que se tomará en cuenta para el análisis, ya que en el caso de los participantes de las primeras generaciones hubo un tiempo de maduración más largo, ya son más grandes.

Cabe destacar, que sigue siendo difícil distinguir, cuáles elementos de la trayectoria de vida y la trayectoria educativa están relacionados, o incluso se deben a La Chozita y cuáles no.

### **3.2 Descripción de actores y entrevistas**

En la presente, segunda parte de este tercer capítulo, describo, primero, los actores que participaron en las entrevistas y sus principales características que son de importancia para la investigación. En la segunda parte de este subcapítulo, expongo, de manera descriptiva, los elementos más importantes de las entrevistas realizadas, a fin de dar un panorama acerca de los actores participantes en la investigación. Cabe destacar, que el análisis de los datos de campo en relación con las preguntas de investigación, lo realizo en el Capítulo 4.

#### **3.2.1 Los actores participantes y sus características**

Acerca de los actores participantes en la investigación, cabe destacar que, en lo personal, era más fácil para mí establecer el contacto con los participantes recientes de La Chozita, debido a que los conocí personalmente durante mi voluntariado en la organización. Como ya hay cierta confianza, era más fácil generar un ambiente amigable para la conversación y los actores no tenían desconfianza de hablar, al ya conocerme personalmente. Esa es la razón principal, por la que la mayoría de las entrevistas, las realicé con participantes de la última generación, aparte de que la última generación también fue la más grande. Sin embargo, en la medida de lo posible, integré también entrevistas a participantes de otras generaciones, para tener una mayor variedad. Eso es de importancia, porque hubo cambios en la estructura y el funcionamiento de La Chozita a través del tiempo.

El primer contacto con algunos de los actores que conocí personalmente durante mi voluntariado fue a través de las redes sociales, sobre todo Facebook ©. Yo les escribí a ellos directamente. En algunos casos, actores que ya había entrevistado, me podían pasar el contacto de compañeros suyos de La Chozita, para también hacer la entrevista con ellos, tipo método de "bola de nieve". Además, Enrique me proporcionó algunos contactos, y otros los busqué en Facebook © por sus nombres. Más que una selección estricta por criterios, más allá de la generación de participación en La Chozita, elegí a los actores por su disposición a participar en la investigación.

A grandes rasgos, los participantes de La Chozita se pueden dividir en seis generaciones. De acuerdo a lo que me contó Elena, la primera participante de La Chozita fue encontrada por los fundadores en el centro de San Cristóbal de Las Casas, donde ella trabajaba, en el año 1999. Esta niña y sus hermanas formaron la primera generación de participantes (entrevista con Elena, 16.01.2018). Al poco tiempo, en el año 2000, los fundadores de La Chozita decidieron ampliar la organización y buscar más participantes. Las próximas generaciones de participantes se encontraron en escuelas primarias en la ciudad, la mayoría de los participantes estudiaban en la Escuela Primaria Ignacio Allende en la colonia La Hormiga<sup>22</sup>. Alrededor del 2003, se integró la tercera generación, de aproximadamente diez participantes. A mediados de la década, inició la cuarta generación, y en el 2008 la quinta generación, ambas también con aproximadamente diez integrantes. La última generación inició en el año 2010, y era de aproximadamente 18 integrantes.

Realicé esta división en generaciones en cooperación con Enrique, el último coordinador de La Chozita, quien conoce muy bien la historia de la organización, y a través de la reconstrucción en base a las narraciones de los actores que fueron participantes de las primeras generaciones. Cabe destacar que la división en generaciones es sólo una aproximación para tener clara la época en la cual cada actor asistió a La Chozita. Sin embargo, la división en generaciones nunca fue estricta, ya que a lo largo de la existencia de la organización siempre hubo casos que se integraron entre las generaciones. Además, cabe destacar que las generaciones convivían dentro de La Chozita, ya que se integraban nuevas generaciones antes de que las anteriores salieran. En este sentido, durante la mayoría del tiempo, había alrededor de 20 a 30 alumnos inscritos en La Chozita.

Para la presente investigación, realicé entrevistas a profundidad a doce actores, como se refleja en los Cuadros 3.2 y 3.3. Estas entrevistas se hicieron a Mauricio, Deysi, Jose, Abenamar, Fer, Ana, Leandra, Marbella, Aurelio, Elena, Luis y Leydali, en ese respectivo orden<sup>23</sup>. Elena fue participante de la segunda generación de La Chozita. Aurelio, Luis y Leydali participaron en la tercera generación. Jose y Fer fueron participantes de la cuarta generación de La Chozita, y los

---

<sup>22</sup> Es una colonia en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, formada por migraciones, donde viven sobre todo personas de origen indígena.

<sup>23</sup> En las tablas, los actores aparecen ordenados por su generación de asistencia a La Chozita.

otros seis actores formaron parte de la última, es decir sexta, generación. Todos los actores, con una excepción<sup>24</sup>, me han dado permiso de utilizar uno o ambos de sus nombres, o en algunos casos, la abreviación de su nombre, para la exposición en esta tesis.

*Cuadro 3.2 Participación en La Chozita de los actores*

| <b>Nombre</b> | <b>Generación</b> | <b>Asistencia</b>                              | <b>Años de permanencia</b> | <b>Edad ingreso Chozita</b> | <b>Edad actual<sup>25</sup></b> |
|---------------|-------------------|--|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Elena         | 2 [2000-2009]     | 4° Prim <sup>26</sup> – 2° Prepa <sup>27</sup> | 8                          | 10                          | 27                              |
| Luis          | 3 [2003-2011]     | 5° Prim – 3° Prepa                             | 8                          | 10                          | 25                              |
| Aurelio       | 3 [2003-2011]     | 5° Prim – 3° Prepa                             | 8                          | 10                          | 24                              |
| Leydali       | 3 [2004-2011]     | 5° Prim – 2° Prepa                             | 7                          | 10                          | 23                              |
| Jose          | 4 [2005-2010]     | 5°Prim – 3°Sec <sup>28</sup>                   | 5                          | 11                          | 23                              |
| Fer           | 4 [2005-2011]     | 5°Prim – 2°Prepa                               | 7                          | 11                          | 23                              |
| Mauricio      | 6 [2010-2012]     | 1° Sec – 3° Sec                                | 2                          | 12                          | 19                              |
| Abenamar      | 6 [2010-2012]     | 6° Prim – 2°Sec                                | 2.5                        | 11                          | 18                              |
| Deysi         | 6 [2010-2012]     | 6° Prim – 2°Sec.                               | 2.5                        | 11                          | 18                              |
| Marbella      | 6 [2011-2012]     | 6° Prim – 1°Sec                                | 1.5                        | 11                          | 17                              |
| Ana           | 6 [2011-2012]     | 6° Prim – 1° Sec                               | 1.5                        | 12                          | 18                              |
| Leandra       | 6 [2011-2012]     | 4° Prim – 5° Prim                              | 1.5                        | 9                           | 15                              |

Fuente: elaboración propia en base a entrevistas a profundidad

En el Cuadro 3.2, se encuentran representados los actores entrevistados, la generación de participantes a la que pertenecieron, en qué grados participaron en La Chozita, cuántos años estuvieron en La Chozita, a cuál edad entraron a La Chozita, y su edad actual, es decir en el momento en el cual se realizó la entrevista.

<sup>24</sup> El nombre de una actora se cambió ya que ella no quería aparecer con su verdadero nombre.

<sup>25</sup> En el momento de la entrevista.

<sup>26</sup> Primaria

<sup>27</sup> Preparatoria

<sup>28</sup> Secundaria

Cabe destacar que el tiempo de asistencia a La Chozita, representado en la columna *Años de permanencia* de la tabla anterior, varía mucho entre los diferentes participantes, sobre todo entre los participantes de las primeras y la última generación. Esto se debe principalmente a que La Chozita fue cerrada a principios del año 2013, por lo que los participantes de la última generación ya no podían seguir asistiendo hasta terminar la preparatoria. Otra cuestión a considerar consiste en que los participantes entrevistados de las primeras generaciones ya son mayores que los participantes de la última generación, por lo que se encuentran en otro momento de su vida. En este sentido, Elena, Luis, Leydali, Fer y Jose ya están casados y excepto por Elena, todos ellos ya tienen hijos. Cabe destacar que esta condición de ya tener su propia familia los pone en una situación diferente, en comparación con los otros actores, sobre todo en cuanto a sus tiempos y su necesidad de solventar los gastos de su propia familia.

Entre los actores hay varios pares de hermanos, como en el caso de Elena y Aurelio, Deysi y Marbella y Ana y Leandra. Además, cabe destacar que Luis y Leydali están casados y tienen una hija. Se hace mención de estas características en este momento porque resultarán de importancia para el análisis más adelante. En este sentido, por ejemplo, los pares de hermanos se prestan para comparar sus trayectorias, ya que provienen de la misma situación familiar.

En el Cuadro 3.3, se puede observar el nivel de escolaridad actual de los actores, su ocupación actual y la escolaridad de sus padres. Como se ve en la columna *Escolaridad*, la mayoría de los actores tiene la preparatoria completa. Mauricio y Deysi destacan en el sentido de que actualmente se encuentran estudiando una carrera. Además, Abenamar tiene el objetivo de estudiar una carrera en una escuela normal, sólo que aún no la inició porque no fue aceptado este año en la escuela donde quiere estudiar (Escuela Normal Jacinto Canek).

*Cuadro 3.3 Escolaridad, ocupación y escolaridad de los padres de los actores*

| Nombre   | Edad actual | Escolaridad        | Ocupación actual  | Esc. Padre                                    | Esc. Madre   |
|----------|-------------|--------------------|---|---|--|
| Elena    | 27          | Preparatoria       | Trabaja con su madre en su negocio de estambres; aplica exámenes del ICHEJA <sup>29</sup> , toma cursos de corte y confección | 2° Primaria                                   | Primaria completa                                  |
| Luis     | 25          | Preparatoria       | Vendedor demostrador en una tienda de Ferre vidrio y ferre acero  | 2° Primaria                                   | Ninguna  |
| Aurelio  | 24          | Preparatoria       | Trabaja en el negocio de carpintería de su padre  | 2° Primaria                                   | Primaria completa                                  |
| Leydali  | 23          | Preparatoria       | Trabaja en Coppel   | Primaria completa                             | Secundaria completa                                |
| Jose     | 23          | Preparatoria       | Despachador en una panadería  | Ninguna (lee y escribe)                       | Ninguna (lee y escribe)                            |
| Fer      | 23          | Preparatoria       | Tiene un puesto en MERPOSUR <sup>30</sup> ; antes tenía diferentes trabajos de chofer   | Ninguna (no sabe leer/escribir)               | 3 ° Primaria                                       |
| Mauricio | 19          | Preparatoria       | Está estudiando una carrera en Derecho en Michoacán   | Lic. Educación Primaria                       | Primaria completa + escuela de sastrería           |
| Abenamar | 18          | Preparatoria       | Quiere estudiar la normal, está buscando trabajo mientras   | Lic. en matemáticas, Mtro. en pedagogía (UPN) | Secundaria completa                                |
| Deysi    | 18          | Preparatoria       | Está estudiando la escuela normal; trabaja fines de semana en un hotel  | 5° Primaria                                   | Ninguna; aprendió tareas de la casa en un albergue |
| Marbella | 17          | Secundaria         | Está buscando trabajo (ha trabajado de vendedora en una tienda de ropa)   | 5° Primaria <sup>31</sup>                     | Ninguna  |
| Ana      | 18          | 2° de Preparatoria | Está trabajando en el puesto de su mamá; se quiere volver a inscribir a la preparatoria                                       | -   | Primaria completa                                  |
| Leandra  | 15          | Secundaria         | Está trabajando en el puesto de su mamá/su casa; se quiere inscribir a la preparatoria  | -   | Primaria completa                                  |

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas a profundidad

<sup>29</sup> Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos.

<sup>30</sup> MERPOSUR es el Mercado Popular del Sur en San Cristóbal de Las Casas.

<sup>31</sup> Contradicciones entre la información dada por Deysi y Marbella acerca de la escolarización de sus padres. Se utilizó la información proporcionada por Deysi, ya que ella se escuchaba más segura al contestar la pregunta.

Marbella es la única de los actores quien tiene la secundaria como último nivel de escolarización<sup>32</sup> y no mencionó la intención concreta de seguir estudiando. En su caso fue una decisión consciente de salir de la escuela para dedicarse a un trabajo y apoyar económicamente a su familia. Ana, en cambio, dejó la escuela después de 2º semestre de Preparatoria, en el momento en que se unió. Sin embargo, ella dice que le gustaría retomar sus estudios. Leandra, en el momento de la entrevista, recién había terminado la secundaria, y aún no se encontraba inscrita a la preparatoria, pero igual que su hermana Ana, mencionó el interés en inscribirse y seguir estudiando.

Las actividades laborales que realizan los actores son básicamente en trabajos poco calificados, que se pueden realizar con escolaridad de secundaria o preparatoria, o en negocios propios. Luis apenas inició su trabajo como vendedor demostrador unas semanas antes de la entrevista. Jose trabaja de despachador en una panadería, donde es el empleado de confianza del jefe. Fer anteriormente realizaba trabajos de chofer para diferentes empresas, y ahora tiene un puesto de abarrotes en el MERPOSUR, junto con su esposa. Ana y Leandra trabajan en el puesto de su mamá. A Marbella siempre le habían interesado el diseño y la moda, por lo que estuvo dos años trabajando en una tienda de ropa; se salió porque se enfermó y ahora está buscando un trabajo en algún restaurant o cocina. Deysi trabaja los fines de semana en el hotel donde realizaba sus prácticas durante la preparatoria, la cual ella estudió en el área de gastronomía.

Quienes de cierta manera destacan por su ocupación, en el sentido de que tienen un trabajo más formal, son Elena y Leydali. Elena imparte exámenes de primaria en diferentes comunidades por parte del Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos (ICHEJA). Este es un trabajo que definitivamente requiere la preparatoria. Leydali trabaja como supervisora de créditos en Coppel, un trabajo que le gusta mucho y además, aparte de cierta estabilidad y un sueldo relativamente bueno, tiene prestaciones, como aguinaldos, pagos extra y servicio de seguro social para su familia. En este sentido, este trabajo se distingue de la mayoría de los trabajos realizados por los actores. En el caso de Aurelio, él trabaja en el negocio de carpintería de su padre. Sin embargo, este negocio se distingue de los otros negocios familiares en el sentido

---

<sup>32</sup> Marbella presentó y pasó el examen de la preparatoria, pero al final decidió no inscribirse.

de que es una carpintería muy elaborada y Aurelio considera que puede aportar los conocimientos que obtuvo en la escuela al terminar la preparatoria al negocio familiar.

La escolaridad de los padres varía bastante entre los actores entrevistados. En este sentido, resaltan los casos de Abenamar y Mauricio, porque los padres de ambos tienen una carrera. De hecho, aparte de estas dos familias, el nivel escolar más alto de los padres que se encuentra es la secundaria completa en el caso de la madre de Leydali, y de ahí es la primaria completa, en el caso de las mamás<sup>33</sup> de Ana y Leandra y Elena y Aurelio. Los otros padres tienen la primaria incompleta o no fueron nunca a la escuela. El nivel de escolaridad de los padres es de importancia, porque hijos de padres con un mayor nivel de escolaridad suelen tener mayores probabilidades de obtener también un mayor nivel de escolaridad (Dar *et al.*, 2002). Al menos en los casos de Abenamar y Mauricio, esto parece aplicar, ya que son de los pocos actores que aspiran a una carrera universitaria. Sin embargo, también cabe destacar el caso de Deysi, quien, a pesar de que viene de una familia de escasos recursos y sus dos papás no tienen un alto nivel de escolaridad, está estudiando una carrera.

Al observar la escolaridad de los padres, da la impresión de que el nivel educativo de los padres de los participantes de las primeras generaciones tiende a ser menor que el de los padres de los participantes de la última generación, a excepción de los padres de Leydali. Basándose en la teoría (Dar *et al.*, 2002), eso indica que los participantes de la sexta generación generalmente se encontraron con condiciones más favorables para alcanzar un nivel alto de educación, lo que coincide con que los actores que actualmente se encuentran estudiando una carrera o aspirando a estudiar una carrera son de la sexta generación.

Cabe destacar también de esa tabla que prácticamente todos los actores tienen una escolaridad superior a la de su padre, y todos tienen una escolaridad mayor a la de su madre. En cuestión de los padres, el de Mauricio tiene una licenciatura, pero él mismo ya está estudiando ese mismo nivel, y en el caso de Abenamar, él tiene el objetivo de ingresar a una escuela normal también, igual que su padre.

---

<sup>33</sup> En el caso de Ana y Leandra, sólo se registró la escolaridad de su mamá, porque ellas crecieron con su mamá.



### **3.2.2 El contexto familiar de los actores y los elementos más importantes de las entrevistas**

A continuación, describo de manera breve los aspectos más importantes de la entrevista con cada actor, a fin de tener un panorama general y conocer un poco la vida de los actores. Por un lado, presento el contexto del cual provienen, y por el otro lado, las características que más me llamaron la atención en las entrevistas, y más adelante, en el cuarto capítulo realizo un análisis por área temática, basado en las preguntas de investigación y las categorías de análisis.

Lo que llama mucho la atención es la heterogeneidad en los actores entrevistados. Esa heterogeneidad está presente, a pesar de que todos los actores pertenecen a un grupo de ex participantes de La Chozita, la cual también les pedía ciertos requisitos para participar. Entre estos requisitos<sup>34</sup> los principales fueron que los participantes fueran de origen indígena, de escasos recursos, y motivados a seguir estudiando, lo que se medía a través del promedio mínimo de 8.0. Al pertenecer todos los actores a este grupo, se puede llegar a suponer que es un grupo homogéneo, sin embargo, las entrevistas demuestran que no es así. Sobre todo acerca de la cuestión de ser de escasos recursos, hay diferencias marcadas entre los actores; tanto en cuanto a la percepción propia de los actores, como en cuanto a la percepción que tengo yo como investigadora de ellos.

En este sentido, algunos de los actores sí describieron haber vivido en condiciones de pobreza, mientras que otros no. En los casos de Mauricio y Abenamar, por ejemplo, sus padres tienen una carrera y trabajan como maestros de primaria. Se sobreentiende que un entorno, en el que uno de los padres tiene una carrera no es comparable a un entorno donde ninguno de los padres tiene algún nivel educativo, tanto en cuanto a la transmisión de la educación formal como valor, como en las posibilidades económicas de una familia, y por ejemplo la necesidad de que los hijos aporten económicamente al sustento del hogar.

Otro elemento encontrado como importante es si se convive con ambos padres, o sólo con la madre. En este sentido, los cuatro actores, Leydali, Jose, Ana y Leandra, que enfrentaron las

---

<sup>34</sup> Cabe destacar, que en cada época de La Chozita dependía hasta cierto grado del coordinador, cuánto peso se le daba a cuál de estos requisitos.

condiciones de pobreza más fuertes (la cual puede ser entendida como una condición de pobreza extrema), se caracterizan por haber crecido con sólo su mamá, la mayor parte de su infancia. En estos casos, la desaparición del padre como proveedor de otro ingreso al hogar tuvo consecuencias fatídicas para los niños y niñas afectados, incluyendo la insuficiencia de comida, lo que llevó al hambre y, al menos en parte, a la necesidad de que los menores trabajaran.

En el Cuadro 3.4, se presenta de manera breve el contexto de los entrevistados, es decir, el lugar de origen de su familia, su lugar de nacimiento y las lenguas que hablan. Cabe destacar, que mientras que algunos de los actores son de la generación que migró a San Cristóbal de Las Casas, otros nacieron en la ciudad, y sus familias provienen de alguna comunidad de la región. Como se puede observar, la mayoría de los actores nació en San Cristóbal de Las Casas, es decir, que la generación de sus padres es la que migró a la ciudad, y ellos ya nacieron en un ambiente urbano. En este sentido destacan Jose, Abenamar y Deysi, al haber nacido en sus comunidades de origen, sin embargo, todos ellos a los pocos años de edad llegaron a San Cristóbal de Las Casas.

La gran mayoría de los participantes habla español y la lengua de su comunidad de origen. Jose habla tanto tzeltal como tsotsil, porque ha vivido en Oxchuc y en Chamula. Respecto de las lenguas destacan Leydali y Mauricio, quienes sólo hablan español. También el caso de Luis es curioso, ya que él dice que en su casa, desde que su familia llegó a la ciudad, se hablaba español, pero que él más adelante, ya como adulto empezó a estudiar tsotsil.

Otra cuestión que varía entre los actores y me llama la atención es la percepción que ellos tienen de sí mismos como indígenas. Como se puede ver en el Cuadro 3.4, todos los actores tienen raíces en algún pueblo originario, ya sea que ellos nacieron allí y migraron a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas como niños, o que sus padres nacieron en la comunidad y migraron a la ciudad, donde formaron sus familias. Sin embargo, la percepción que los actores tienen de sí mismos varía. En este sentido, por ejemplo, Jose, Elena y Aurelio se describen directamente como orgullosos de su origen indígena. También en la práctica, Jose y su esposa hablan con su hijo en su lengua originaria. Elena también dice que si tuviera hijos más adelante, hablaría con ellos en su lengua.

Cuadro 3.4 Lugar de origen de los actores

| Actor (edad <sup>35</sup> ) | Lugar de origen de la familia   | Lugar de nacimiento                             | Lenguas   |
|-----------------------------|---|---|---|
| Elena (27)                  | Chamula; los padres llegaron como niños   | SCLC  | Tsotsil, español  |
| Luis (25)                   | Chamula; sus hermanos mayores nacieron en Chamula, él y sus hermanos menores nacieron en SCLC | SCLC  | Español, tsotsil (más o menos); en su casa se habla español |
| Aurelio (24)                | Chamula; los padres llegaron como niños   | SCLC  | Tsotsil, español  |
| Leydali (23)                | Mamá de Chenalhó, llegó a SCLC como niña; Papá de Tuxtla                                      | SCLC  | Español   |
| Jose (23)                   | Mamá de Oxchuc; Papá de Chamula   | Oxchuc; vivió en Oxchuc, Tuxtla, Chamula y SCLC | Tsotsil, tzeltal, español                                   |
| Fer (23)                    | Papá: Huixtán; mamá: Chenalhó; llegaron a SCLC como niños                                     | SCLC  | Tsotsil, español  |
| Mauricio (19)               | Papá de Ocosingo; Mamá de Palenque  | SCLC  | Español   |
| Abenamar (18)               | Oxchuc  | Oxchuc; llegó a SCLC a los cuatro años          | Tzeltal, español  |
| Deysi (18)                  | Sus papás son de Huixtán; fueron desplazados por razones religiosas                           | Oxchuc; llegó a SCLC a los dos años             | Tzeltal, español  |
| Marbella (17)               | Sus papás son de Huixtán; fueron desplazados por razones religiosas                           | SCLC <sup>36</sup>                              | Tzeltal, español  |
| Ana (19)                    | Chanal y Oxchuc; ambos llegaron a SCLC de niños   | SCLC  | Tzeltal, español  |
| Leandra (15)                | Chanal y Oxchuc; ambos llegaron a SCLC de niños   | SCLC  | Tzeltal, español  |

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas a profundidad

Fer, en cambio, quien en su casa con sus padres también habla tsotsil, se considera de origen indígena a sí mismo, pero a sus hijos ya no, porque ya son la segunda generación que nació en la ciudad. Él y su esposa tampoco les están enseñando la lengua originaria a sus hijos. Llama la

<sup>35</sup> En el momento de la entrevista.

<sup>36</sup> No coincide la información dada por Deysi y Marbella. Marbella dice haber nacido en SCLC, mientras que Deysi dice que llegaron a SCLC cuando ella misma tenía dos años, y su hermana Marbella un año.

atención, cómo Fer contesta a la pregunta si se considera de origen indígena: "*La verdad sí. Ya estoy medio cruzado, digamos, porque yo nací acá y mi papá es de Huixtán y mi mamá es de Belisario Domínguez.*" (entrevista con Fer, 22.08.2017). Fer asocia el lugar de origen con lo indígena, y se puede observar que al haber nacido en la ciudad él, ya no se considera completamente como indígena, lo que expresa con el uso de la palabra "*cruzado*".

En este aspecto, el caso de Leydali también es interesante. Ella nació en San Cristóbal, pero, aunque duda al contestar, dice que sí se considera de origen indígena, por su mamá:

"La verdad sí, porque pues por parte de mi mamá, sí. Porque pues ella nos enseñó, ahora sí que más parte de lo que es la comunidad porque siempre ella y sus verduras, que sus plantas, y, o sea, tenía muchas raíces indígenas ella. Entonces que su maíz, que su pozol, que sus tortillas hechas a mano, entonces tenía más raíces indígenas que [...] mestizas. Entonces, yo a mí me considero, sí me considero, aunque mucha gente tal vez diga no, pero, entonces yo sí llegué a considerarme, bueno, me llego a considerar que tengo lo que es la sangre indígena, pues más que nada." (Entrevista con Leydali, 27.01.2018)

Sin embargo, ella también percibe una diferencia entre sí misma y los otros participantes de La Chozita:

"Sí, porque realmente [...] todos eran de La Hormiga, realmente. Por eso yo también me sentí rara porque todos eran de allá. Y todos [...] más que nada [...] hablaban tsotsil, y que esto, entonces yo sí me sentía como que qué digo que no sé. Entonces, [...] diferente también me sentía yo. Pero pues el apoyo fue el mismo que me dieron, fue el mismo que me dieron. [...] Sí, pues también lo necesitaba yo, entonces, pues mi mamá dijo vamos a ver, no, y pues fuimos, y me gustó y me quedé. (Se ríe.)" (Entrevista con Leydali, 27.01.2018)

Llama la atención que Leydali se considera de origen indígena, pero aun así claramente percibe una diferencia con la mayoría de los otros participantes. Esto demuestra que las personas que se auto-adscriben como indígenas tampoco son un grupo homogéneo.

Cuadro 3.5 Contexto familiar de los actores

| Actor (edad <sup>37</sup> ) | Hermanos   | Especificidades de la situación familiar de origen  | Familia propia   |
|-----------------------------|--|---|--|
| Elena (27)                  | Aurelio (24), Erika (9)  | Sus dos padres tienen negocios, y el negocio de su padre está funcionando muy bien  | Está casada sin hijos                                  |
| Luis (25)                   | Cinco hermanos/as mayores y cinco menores  | Creció con sus dos papás, pero su papá murió cuando él tenía 22 años; su papá tenía un muy buen trabajo en transportes  | Está casado con Leydali; tienen una hija de cinco años |
| Aurelio (24)                | Elena (27) y Erika (9)   | Sus dos padres tienen negocios, y el negocio de su padre está funcionando muy bien  | -  |
| Leydali (23)                | Tiene tres hermanas y un hermano; creció con dos de sus hermanas y su mamá; los otros dos hermanos crecieron con su abuela   | Creció con su mamá y dos hermanas; su mamá murió cuando ella tenía 12 años  | Está casada con Luis; tienen una hija de cinco años    |
| Jose (23)                   | Tiene dos hermanos menores y una hermana con discapacidad  | Su padre dejó la familia cuando Jose estaba en la primaria; tiene una hermana que requiere de cuidados especiales   | Está casado y tiene un hijo de un año                  |
| Fer (23)                    | Tiene un hermano mayor y dos hermanos menores  | Creció con sus dos papás y sus tres hermanos; desde pequeño salía a vender en vacaciones con su hermano; sus padres viajaban a EEUU y Cancún para vender  | Está casado y tiene dos hijos, de tres años y un año   |
| Mauricio (19)               | Tiene cinco hermanos/as menores  | Creció con sus padres y sus hermanos; su padre es maestro de primaria   | -  |
| Abenamar (18)               | Tiene cinco hermanos/as menores  | Su padre es maestro de primaria; su familia tiene terrenos en diferentes lugares de Chiapas y sus padres viajan seguido a supervisar esos terrenos  | -  |
| Deysi (18)                  | Tiene tres hermanas, una mayor y dos menores; Marbella es su hermana; su otra hermanita tiene epilepsia                      | Creció con sus padres y sus hermanas; tiene una hermanita que requiere de cuidados especiales por su epilepsia; su padre durante un tiempo sufrió de alcoholismo  | -  |
| Marbella (17)               | Tiene tres hermanas, dos mayores y una menor; Deysi es su hermana; su otra hermanita tiene epilepsia                         | Creció con sus padres y sus hermanas; tiene una hermanita que requiere de cuidados especiales por su epilepsia; su padre durante un tiempo sufrió de alcoholismo  | -  |
| Ana (19)                    | Leandra es su hermana y tiene otra hermanita de un año, hija de su mamá; a los hijos de su padre refiere como "hermanastros" | Creció con su mamá y su hermana Leandra; durante su infancia vivían con su mamá en la casa de su abuelita, en condiciones precarias; tenían poco contacto con su padre y él muchas veces no les quería pagar la pensión | -  |
| Leandra (15)                | Ana es su hermana y tiene otra hermanita de un año, hija de su mamá; a los hijos de su padre refiere como "hermanastros"     | Creció con su mamá y su hermana Ana; durante su infancia vivían con su mamá en la casa de su abuelita, en condiciones precarias; tenían poco contacto con su padre y él muchas veces no les quería pagar la pensión     | -  |

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas a profundidad

<sup>37</sup> En el momento de la entrevista.

En el Cuadro 3.5, se puede ver el contexto familiar de todos los actores. Están representados los hermanos, las especificidades de la situación familiar de origen y la familia propia de los actores, en aquellos casos que existe. Acerca de las especificidades de la situación familiar de origen, cabe destacar que retomé los elementos que consideré de mayor importancia para entender el contexto de cada actor, sobre todo como base para el análisis de las situaciones de pobreza enfrentadas, las cuales analizo a detalle en el siguiente capítulo.

Elena y Aurelio son hermanos. En su caso, es muy notable cómo ha cambiado su condición de vida a través del tiempo. En su infancia, ambos describieron que pasaron una condición de pobreza, debido a carencias en la variedad de su comida y su ropa. Sin embargo, esta condición ha cambiado mucho, lo que se debe sobre todo al éxito que está teniendo el negocio de carpintería de su padre. Tanto Aurelio, como el esposo de Elena trabajan en ese negocio.

La vida de Luis fue marcada por la muerte de su padre, cuando él tenía 22 años. Este fue un hecho que marcó su vida en muchos sentidos. También generó un cambio en su condición económica, ya que su padre tenía una organización de transportes, en la cual Luis trabajaba también. Al morir su papá, Luis perdió ese trabajo, que le gustaba mucho y en el cual tenía un buen sueldo. Desde entonces, Luis ha trabajado en diferentes trabajos que pudo encontrar. Lo que llama la atención en la vida de Luis, es que él es el único de los actores cuya situación económica ha empeorado a lo largo de su vida, lo que se debe precisamente a la muerte de su padre.

Leydali es la esposa de Luis. Los dos se conocieron en La Chozita. Ella ha enfrentado una infancia y juventud bastante difícil. En primer lugar, su padre dejó a su mamá cuando ella era una niña pequeña, y durante unos años la familia se enfrentaba a condiciones bastante difíciles. Con el tiempo, la situación empezó a mejorar, sin embargo, a los doce años de Leydali, su madre falleció por una enfermedad. Desde entonces, ella creció con dos de sus hermanas y su hermana mayor era la que cuidaba a Leydali y su hermanita. Las tres hermanas pasaron una época dura con muchas carencias y dificultades. Sin embargo, y probablemente debido a las experiencias que ella tuvo en el pasado, se nota el carácter fuerte que tiene Leydali, y su convicción de salir adelante y superar situaciones difíciles.

El caso de Jose también resalta entre las entrevistas realizadas, ya que él se veía enfrentado a una infancia muy difícil. Su padre dejó la casa cuando Jose estaba en la primaria, y desde entonces, él se encargaba junto con su mamá de sustentar el hogar. Jose cuenta que su familia se enfrentaba a condiciones de extrema pobreza en su infancia, a tal grado que los ingresos muchas veces no alcanzaban para la comida:

"Para ser franco, llegué a recoger basura, comía de la basura [...], o cuando no teníamos nada en casa, después de que se fue mi papá, veníamos aquí al mercado. Conocí gente también, me hice de varios amigos que me decían no, no te preocupes, a final de cuentas, el chiste es que vivas, que no mueras. Llegábamos, pedíamos fruta en el mercado. No pedíamos fruta buena, sino de aquello que ya no les servía [...] y nos apoyaban. Esas frutas las llevé a mi casa y lo comíamos [...]. Y ver ese presente, el ahorita, el ahorita era lo que veía. Nunca me puse a pensar en el futuro. Decía no podemos aguantar más. Y con los ingresos que por lo menos llevaba a casa, comíamos. [...] Sí se sentía la diferencia [...] como que sacabas un peso de encima de alguien que amas. Decías entonces no importa, por mí no importa." (Entrevista con Jose, 28.08.2017)

Además, Jose es el único actor que mencionó abiertamente que experiencia discriminación en su vida diaria, por ser indígena<sup>38</sup>. En el caso de Jose, La Chozita además ocupó un papel fundamental en su vida, la cual según él sería muy diferente, si nunca hubiera ido a La Chozita. Incluso considera posible que estaría metido en actividades ilegales en la actualidad, si no fuera por su asistencia a La Chozita.

En el caso de Fer, algo que resalta en la entrevista, es su interés por los negocios, y también su habilidad de comprar y vender. En la preparatoria, él viajaba sólo a Guatemala a comprar mercancía, y la vendía en San Cristóbal, y además establecía los contactos necesarios, lo que demuestra su capacidad de agencia en este ámbito. Fer trabajaba desde la primaria, al principio vendiendo animalitos en San Cristóbal (en fines de semana y vacaciones), y luego su tía lo llevaba a Cancún a vender artesanías en vacaciones. A partir de la preparatoria, Fer tenía sus propios negocios de venta. Dice que trabajaba tanto por necesidad, como por gusto. La escuela,

---

<sup>38</sup> Fue la única entrevista, en la cual salió el tema, ya que la guía de entrevista no incluye la pregunta, sino que el tema salió en la conversación en este caso.

en cambio, nunca le llamaba demasiado la atención. El caso de Fer muestra cómo hay capacidades en diferentes ámbitos. Él, por su relativo desinterés en la escuela no sacaba muy altas calificaciones, sin embargo, desde joven tenía sus propios negocios.

La trayectoria de Mauricio se distingue de las demás, en el sentido de que él parece haber tenido un vida más libre de preocupaciones económicas, una condición que seguramente, al menos en parte, se debe a que su padre tiene una carrera y un trabajo fijo como maestro de primaria. También el hecho que tiene la posibilidad de estudiar en otro estado lo distingue de los otros actores. Él dice que sus padres lo están apoyando económicamente en sus estudios en Michoacán.

El caso de Abenamar se parece un poco al caso de Mauricio, en el sentido de que su padre también tiene una carrera y está trabajando como maestro de primaria. Además, sus padres tienen terrenos en diferentes comunidades. Abenamar no siente que haya pasado por una situación de pobreza en su vida, pero dice que sus padres antes, cuando vivían en su comunidad de origen sí, por la calidad de su vivienda, donde entraba agua. Abenamar está motivado de estudiar la escuela normal y como no entró este año, lo volverá a intentar el siguiente año, y de mientras quiere trabajar “*de lo que sea*”. En su infancia, Abenamar no trabajaba, sino que se enfocaba únicamente en sus estudios.

El caso de Deysi y Marbella es interesante en el sentido de que sus trayectorias educativas son muy diferentes, a pesar de que son hermanas. Deysi actualmente está estudiando la escuela normal, mientras que Marbella, saliendo de la secundaria, decidió empezar a trabajar. Ella había pasado el examen de entrada a la preparatoria, pero nunca se inscribió, porque decidió mejor apoyar a su familia económicamente. Ellas tienen una hermana mayor quien, igual que Marbella, terminó la secundaria y una hermana menor que requiere de cuidados especiales, por lo que no está asistiendo a la escuela. Por lo tanto, Deysi, con la decisión de estudiar una carrera resalta entre sus hermanas en este aspecto. Lo que sí se nota también es que Deysi en el pasado ha mostrado un mayor interés en sus estudios y una disciplina mayor que Marbella, digamos que ha sido la más aplicada de las dos. Marbella, al contrario, se denomina como “*rebelde*” a sí misma y dice que durante los primeros años de la secundaria no le daba tanta importancia a la



escuela y faltaba a clases. Sin embargo, hacia el final de la secundaria se aplicaba más, para pasar el examen de la preparatoria, y dice que queriendo lograrlo, la escuela en sí nunca se le hizo difícil, sólo que no le interesaba mucho porque sentía que no aprendía muchas cosas<sup>39</sup>.

Además, es interesante ver cómo tanto en Deysi, como en Marbella está muy enraizada la idea de apoyar a sus papás: Marbella le entrega su sueldo de trabajo a su mamá, quien administra el dinero. Deysi<sup>40</sup> dice que su sueño sería construirles una casa a sus papás. En este sentido, la idea de Deysi es más pensada a largo plazo, mientras que las acciones de Marbella son más concretas, pero ambas le dan una gran importancia a aportar al bienestar de su familia, lo que representa uno de sus valores fundamentales.

Ana y Leandra también son hermanas, y la entrevista se realizó a las dos juntas<sup>41</sup>. Ellas han tenido una infancia difícil debido a que su padre dejó la familia<sup>42</sup>. Ellas, en los tiempos cuando estaban en La Chozita, vivían en la casa de sus abuelos, con varios otros familiares. Ellas cuentan que la situación en la que vivían en la casa de sus abuelos estaba complicada, ya que a veces la comida no alcanzaba para todos. Desde que se fueron a vivir a otra casa con su mamá hace unos años, dicen que están mucho mejor. También mencionan que las personas les dicen que ahora se ven más guapas y mejor vestidas que en aquella época. Este comentario por parte de ellas refleja que claramente hubo una mejora en su situación, no sólo en comparación con la situación de pobreza que enfrentaba su mamá en el pasado, sino incluso dentro de su propia vida. Ambas, tanto Ana como Leandra, han trabajado desde la secundaria, por tiempos en doble jornadas pesadas de trabajo por la mañana y escuela por la tarde, sin mucho tiempo de descansar. Por un lado, esta condición de estar trabajando al mismo tiempo que estudiaban era muy cansada, por el otro lado, es probable que precisamente este doble esfuerzo les haya generado mejores condiciones de vida hoy en día.

---

<sup>39</sup> En este contexto, es de importancia considerar, entre las razones individuales por las que se deja la escuela, las razones estructurales, en el sentido de que las escuelas no están enseñando bien, o no están enseñando cosas que les son útiles en sus vidas a los alumnos.

<sup>40</sup> Deysi también trabaja los fines de semana y lo que gana también es un aporte a la economía familiar.

<sup>41</sup> Cabe destacar, que en el caso de esta entrevista no existe transcripción, debido a que lamentablemente la grabación se perdió por un error de tecnología. Por lo tanto, tomé notas después de terminar la entrevista, en las cuales se basan las observaciones aquí hechas.

<sup>42</sup> Por lo que me contaron, parece que su papá vivía con la familia por ratos y luego estaba con otra mujer, con quien se quedó al final.

El objetivo de los párrafos anteriores consiste en presentar a los actores que participaron en la investigación y dar un panorama acerca de los aspectos que consideré más importantes de sus vidas. A continuación, en el cuarto capítulo, realizaré el análisis de los datos en base a las categorías de análisis y las preguntas de investigación.

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En el presente capítulo, analizo los resultados del trabajo de campo, presentado en el capítulo anterior. Realizo este análisis por campo temático, es decir, basado en las categorías situación de pobreza, educación, capacidad de agencia y papel de las acciones afirmativas. Primero, reflexiono acerca de las condiciones de vida y las trayectorias de los actores. En la segunda parte, analizo el papel de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita en las trayectorias y la reproducción o el cambio en las situaciones de vida de los actores.

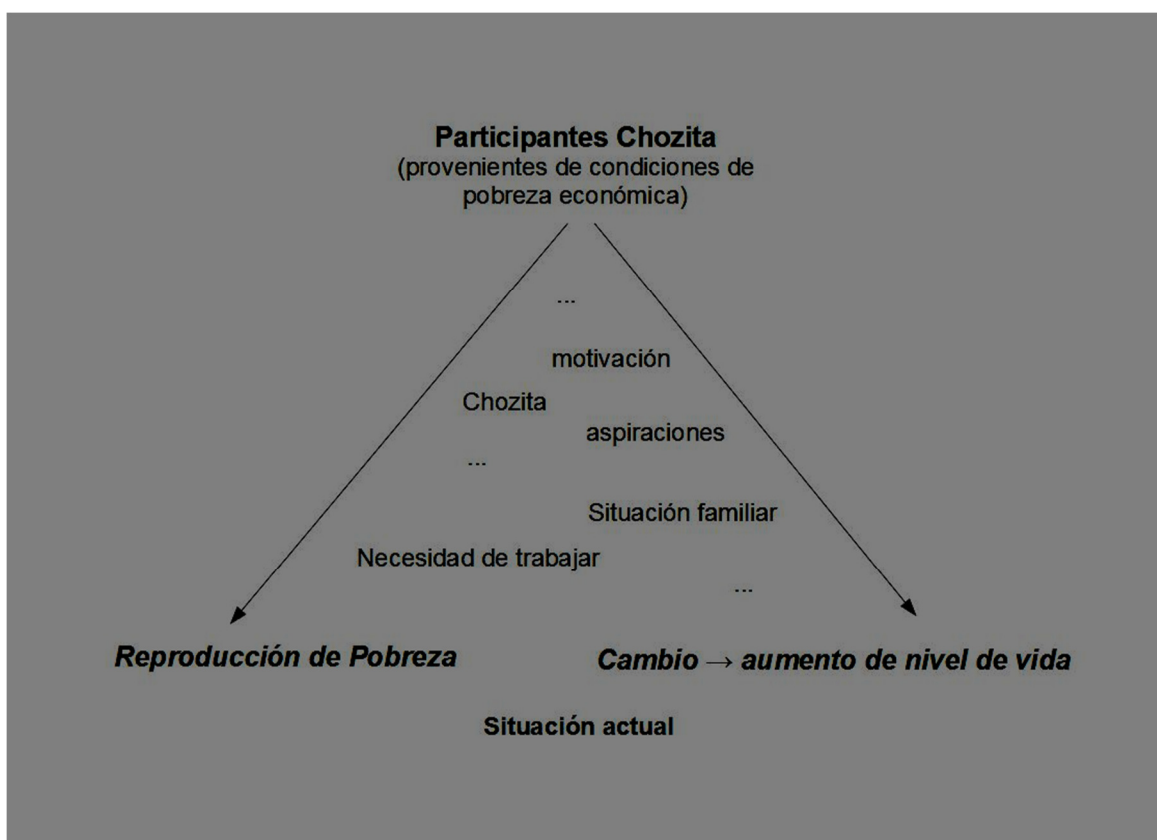
### **4.1 Condiciones de vida y trayectorias de vida de los actores**

En este primer subcapítulo, hago reflexiones acerca del concepto de “pobreza” utilizado en la presente investigación, y los retos relacionados con la utilización de este concepto. Analizo las percepciones de pobreza que tienen los actores, y las relaciono con mi punto de vista como investigadora, viendo también en cuales casos se reprodujo la pobreza y en cuales casos hubo cambios. Por último, realizo un análisis de los elementos que influyeron en las diferentes trayectorias de vida.

#### **4.1.1 El concepto “pobreza” en la investigación y las percepciones de los actores**

En el transcurso de la investigación ocurrieron algunos cambios acerca del papel del concepto *pobreza* en la investigación. En un principio, yo como investigadora partía de la idea de que todos los actores al entrar a La Chozita se encontraban en una condición de escasos recursos (pobreza económica), la cual clasificaba como pobreza. Durante las primeras entrevistas, me di cuenta que esa condición no es igual en los diferentes actores y realicé que hay que diferenciar entre diferentes facetas de pobreza, y también entre el punto de vista de los actores y mi punto de vista como investigadora. Mientras que yo por el simple hecho de que los actores eran participantes de La Chozita asumía que eran o habían sido pobres en algún momento de su vida, muchos de ellos no perciben su situación de esta manera. En la Figura 4.1, está representada la idea inicial que tenía para el uso del concepto de pobreza en la presente investigación.

Figura 4.1 Idea inicial para el uso del concepto pobreza



Fuente: elaboración propia

El uso del concepto “pobreza” trae algunas complicaciones. En este sentido, la definición de pobreza puede variar ampliamente. En las entrevistas pregunté a los actores qué es lo que entienden ellos por pobreza, y en la mayoría de los casos, se refirieron sobre todo a una pobreza en el sentido económico, como la falta de alimentos, ropa o una vivienda adecuada. Sin embargo, la mayoría de los actores define pobreza como tal cuando se presentan condiciones extremas, como el hambre. Con una excepción, no se han llegado a mencionar definiciones de pobreza en el sentido de una pobreza relativa.

En el Cuadro 4.1, se pueden ver las definiciones de pobreza que dieron los diferentes actores y su autopercepción acerca de si alguna vez en su vida enfrentaron una condición de pobreza. En el caso de los actores que constataron haber enfrentado pobreza, se da una breve descripción de las situaciones que ellos enfrentaron y en las que percibieron que pasaron pobreza. En el caso de los actores que no constataron haber enfrentado pobreza, cuando hay una observación por mi

parte como investigadora, también la menciono. En dos casos no se mencionaron condiciones de carencias, ni en la generación de los actores, ni en la de sus padres, por lo que no se hizo ninguna observación. Las percepciones de los actores desde su subjetividad presentan un eje de análisis importante en la presente investigación, al determinar si se encuentran o se han encontrado alguna vez en una condición de pobreza.

Las definiciones coinciden en considerar a la pobreza como una carencia o falta, ya sea total o parcial. A continuación, profundizaré en las percepciones de los actores acerca de las situaciones que ellos enfrentaron en sus vidas. El peso que se le da a cada actor en esta parte depende tanto de qué tanta información compartió en la entrevista acerca de este tema, como de la relevancia de lo compartido.

El caso de los hermanos Elena y Aurelio es interesante en el sentido de que ambos consideran haberse enfrentado a pobreza en su pasado, mencionando como una explicación el hecho de que asistían a La Chozita, la cual fue pensada para niños y jóvenes de escasos recursos. Además, Elena dice: *"antes de entrar [a La Chozita], sí no tenía yo [...] mucho que ponerme, [...] ni dinero, gasto pues, ni dinero para comprar en la escuela, pero, desde que entré, sí hubo cambio"* (entrevista con Elena, 16.01.2018).

Elena y Aurelio se distinguen de los otros actores que constatan haberse enfrentado a la pobreza en el sentido de que ninguno de los dos sufrió hambre, una condición que todos los otros actores que perciben que enfrentaron pobreza, vivieron: *"Comida sí teníamos, aunque frijoles o verduras. Sí, sí había comida"* (entrevista con Elena, 16.01.2018). Su hermano Aurelio menciona que lo que le habría hecho falta en aquellos tiempos era:

"Comer otra cosa, sí tener más variedad, o si no, ropa nueva, por ejemplo, sí, porque teníamos, este, ropa, [...] no nos faltó pues la ropa, pero sí era ropa vieja, si no reciclada, ropa usada. Lo que hacía falta era como que una mejor situación, tener más dinero para comprar cosas nuevas, o [...] disfrutar ya [...] de se podría decir ya lujos, para así decirlo." (Entrevista con Aurelio, 13.01.2018)

*Cuadro 4.1 Definiciones y percepciones de pobreza de los actores*

| <b>Actor (edad)</b>    | <b>Definición de pobreza</b>   | <b>Enfrentó pobreza (auto-percepción)</b> | <b>Situaciones enfrentadas</b>  |
|------------------------|--|---|---|
| Elena (27)             | Cuando no hay comida, ni qué vestir, cuando niños no pueden estudiar porque tienen que trabajar  | Sí  | Le faltaba dinero para comprar ropa o para comprar comida en la escuela.  |
| Luis (25)              | Falta de un lugar para descansar, falta de algo que comer, de algo que ponerte   | No  | "Gracias a dios, yo no sé lo que es la pobreza, nunca la he vivido."  |
| Aurelio (24)           | Cuando se carece de las cosas básicas, como alimento, vestimenta   | Sí  | No tenía comida variada, ni dinero para comprar ropa nueva o lujos.   |
| Leydali (23)           | Falta de comida, falta de un hogar, comer cualquier cosa, como tortilla quemada, falta de una vivienda limpia y adecuada                     | Sí  | Le faltaba comida y un hogar después de la muerte de su madre, le faltaron condiciones adecuadas de vivienda en la infancia (suciedad, no tenía muebles).                     |
| Jose (23)              | El hambre  | Sí  | Le faltaba comida, en la preparatoria trabajaba en condiciones peligrosas para aportar ingresos a su hogar.   |
| Fer (23)               | No tener nada, no tener casa, no tener comida  | No  | -   |
| Mauricio (19)          | No tener lo suficiente para vivir, no tener un hogar o una casa adecuada, no tener alimentos adecuados, no tener o tener muy poca vestimenta | No  | -   |
| Abenamar (18)          | Falta de cosas básicas como una casa, alimentación, salud y educación para los hijos   | No  | Considera que sus padres enfrentaban pobreza por la construcción de las viviendas en las que vivían en su comunidad de origen, pero que él mismo no ha enfrentado la pobreza. |
| Deysi (18)             | Falta de comida, falta de vivienda, pobreza de corazón: una persona que no siente nada   | No  | Considera que su padre enfrentaba pobreza en su infancia porque se tuvo que sustentar sólo desde la primaria.   |
| Marbella (17)          | No tener comida en todo el día, no tener techo, pobreza del alma   | No  | Sufrió carencias en la comida (no comer carne) y dice que su familia sufrió humillación por parte de la familia de su padre.  |
| Ana <sup>43</sup> (18) | Que no haya dinero, no haya trabajo, no haya suficiente comida para los hijos, no haya ropa/calzado  | Sí  | Anteriormente le faltaba comida y dinero para ropa, útiles de la escuela y calzado.   |
| Leandra (15)           | Que no haya dinero, no haya trabajo, no haya suficiente comida para los hijos, no haya ropa/calzado  | Sí  | Anteriormente le faltaba comida y dinero para ropa, útiles de la escuela y calzado.   |

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas de profundidad

Esta descripción de Aurelio se distingue mucho, por ejemplo, de lo que menciona Jose, cuando él habla de lo que significa para él vivir en pobreza:

<sup>43</sup> Ana y Leandra son hermanas y la entrevista se realizó a las dos en conjunto, por lo que las respuestas coinciden.

"En pobreza, principalmente la comida, la comida, pasar hambre, no sé, todo un día y una noche, o dos días y morirte de hambre, ya recoger casi todo lo que encuentres, tomar de la basura, para mí, eso sería la pobreza, por encima de la ropa, por encima de todas las cosas. Contra lo que no se puede luchar es contra el hambre. Frío, al menos te tapas con un pedazo de cartón y ya pasa, o te consigues algo viejo. No, de hecho sí, ayuda bastante, ¿no lo sabías?, encajarte, el cartón calienta. Para mí sería el hambre." (Entrevista con Jose, 21.08.2017)

Este relato de Jose deja muy claro que para él la pobreza es una pobreza extrema, y además que él la ha vivido en su vida:

"Muchas veces pasé el hambre. [...] Fue entre los 6 [años], hasta los, qué será, hasta el segundo año de secundaria (13 o 14 años de edad aproximadamente), más o menos. [...] [Cuando empecé a trabajar] ya no tanto, tal vez la vestimenta, no importa, pero [...] con que siempre haya algo que comer en la mesa, ya sea frijol, verdura o lo que sea, lo mínimo, pero con que estés lleno, eres feliz, con eso te das por bien servido el día de hoy." (Entrevista con Jose, 21.08.2017)

Este relato contrasta con lo dicho por Aurelio, porque él precisamente mencionó que enfrentaba pobreza porque le faltaba comida variada. Estas diferencias son importantes, porque reflejan la subjetividad de los actores en las realidades que ellos viven, así como la describe Zemelman (1997). Por un lado, las percepciones se distinguen por el grado de la pobreza vivida, pero también resulta interesante, cómo tanto Elena como Aurelio consideran que fueron pobres porque estuvieron en La Chozita y recibieron acciones afirmativas de ella. Tal vez su percepción sería diferente si no hubieran estado en La Chozita. En este sentido, cabe destacar la importancia de tener cuidado de no crear estereotipos (Velasco, 2015) a través de la implementación de acciones afirmativas.

Luis está consciente de que su situación económica empeoró desde la muerte de su padre, para quien trabajaba anteriormente. Sin embargo, para él también está claro que aun así no está enfrentando una situación de pobreza:

"Tal vez para mí la pobreza es falta de dinero, porque anteriormente cuando vivía mi papá, pues sí vivíamos demasiado bien, a qué me refiero, a que no nos hacía falta nada. Teníamos hasta de sobra. Y tal vez eso no lo aprovechamos, y tal vez eso para mí, a lo que soy ahorita, tal vez para mí sea pobreza, pero en realidad no es pobreza." (Entrevista con Luis, 27.01.2018)

Su esposa Leydali tuvo una infancia bastante difícil, debido a que su padre dejó la familia cuando ella era muy pequeña y su madre falleció cuando ella tenía doce años. En los años después de la muerte de su mamá, viviendo con dos de sus hermanas, ella se enfrentaba a situaciones difíciles:

"Pobreza. Bueno, sí, la verdad es una palabra así como que a mí sí me ha pegado eso, porque realmente es [...] lo que me ha hecho falta, lo que sería el dinero, lo que es falta de comida, falta de un, tal vez de, no de un hogar, pero pues tal vez de decir aquí ya no nos van a correr de la casa, [...] nos pasaba, exactamente. Entonces, pues sí pasábamos lo que sería la pobreza, no al extremo, pues, porque pues sí, este, todavía como quiera que sea tuvimos en la boca unas tortillas, o algo, pero sí hubieron momentos en que ni eso, o sea, como que contaditas las tortillas, sabes que a ti te van a tocar tres, y yo tres, y yo tres [...] y pues sabes qué, nos vamos a comer arroz sin [...] tomate, sin nada, o sea así como venía, y a veces que sin aceite, o esto. Entonces sí pasamos eso, lo que sería la pobreza [...] después de que murió mi mamá." (Entrevista con Leydali, 27.01.2018)

Sin embargo, también antes de la muerte de su madre, en su temprana infancia, Leydali cuenta que su familia se enfrentaba a situaciones complicadas después de que su padre la dejara:

"Bueno, lo que me ha contado mi hermana, porque pues yo tenía como cinco años cuando ellos, este, pasaron lo que sería así que la pobreza más extrema, porque me contaba mi hermana, pues, nosotras estábamos muy chiquitas, no sabíamos. [...] Ellos vivían en una, como en una casa de block, sin puertas, no, sin puertas, sin sillas, nada, o sea, de tierra, y pues se pasaban las babosas encima de nosotros, los gusanos, con cartones, y con una cobijita nos dormimos. Entonces, eso era la pobreza, pues, porque realmente ellos sí pasaron hasta, así como dicen, hasta abajo de la pobreza, porque realmente no tenían nada, o sea realmente." (Entrevista con Leydali, 27.01.2018)



Lo que llama mucho la atención en ese relato de Leydali es el hecho de que de repente, cuando habla de los tiempos de los cuales ella misma no se acuerda, habla en tercera persona, como si no hubiera estado allí, como si ella no hubiera vivido esa situación de pobreza tan extrema que describe, debido a que no la recuerda en ese sentido. También, la metáfora que utiliza “*hasta abajo de la pobreza*”, introduce otra categoría y da cuenta de la gradación valorativa al momento de definir.

El caso de Deysi y Marbella resulta muy interesante, porque las dos son hermanas y provienen de la misma familia. Sin embargo, la percepción que describen acerca de su situación económica difiere. Cabe destacar que las respuestas de Deysi fueron más cortas, además no puso ejemplos de su propia familia. También Marbella, cuando le pregunté por su definición de pobreza, utilizó una definición de la que claramente se pudo distanciar, al incluir la palabra “*cuando definitivamente no tienes para comer en todo el día*”. Más adelante en la entrevista con Marbella se muestra que ella sí considera que ha sufrido carencias en su comida en el pasado, porque ella habla de que a veces sólo tenía “*un muy pequeño desayuno*” y “*huevos revueltos o frijolitos*” en la tarde, y ella dice que le hubiera gustado comer carne de vez en cuando: “*no, nunca pasé hambre, pero como que siempre sí necesitabas algo más*” (entrevista con Marbella, 16.09.2017).

Sin embargo, cuando le pregunté si había pasado pobreza en su vida, a pesar de que dudó, luego dijo que no, citando a su hermana Deysi: “*Deysi me dice tú no estás pobre, si estuvieras pobre, creo que no tuvieras ni ropa, ahorita estarías desnuda, no tendrías casa [...] tú no estás pobre, simplemente, a veces pasamos malos momentos, pero que estés pobre, no*” (entrevista con Marbella, 16.09.2017). Ese relato de Marbella muestra su entendimiento de pobreza como una pobreza muy extrema, es decir, que alguien es pobre en el momento que le faltan las cosas más esenciales para sobrevivir y ella se distancia de esa condición, a pesar de que ha enfrentado dificultades económicas en su vida. Además, al citar a su hermana, ella se aleja un poco de la explicación que ella misma da, como si no estuviera completamente convencida.

También es interesante ver cómo los diferentes actores hablan de la pobreza, es decir que se puede distinguir quienes hablan de sus propias experiencias y quienes hablan en la teoría. En ese sentido, por ejemplo Fer habla en tercera persona: “*los que no tienen nada, ni casa, ni*

*comida, eso es ser pobre"* (entrevista con Fer, 22.08.2017). En cambio, Jose y Leydali, aparte de que dicen más, hablan de una forma personal, la cual demuestra que están describiendo situaciones, por las cuales ellos mismos pasaron en su vida, es decir, que forman parte de su experiencia (Zemelman, 1997).

Además, al realizar las entrevistas, se mostró claramente que la característica “vivir en pobreza” es algo que no les gusta asumir a los actores, es decir, que ellos prefieren no referirse a sí mismos como pobres. Esta impresión resulta, por un lado, del hecho de que sólo seis de los doce actores manifestaron haberse encontrado alguna vez en una condición de pobreza, y que esta condición de pobreza siempre estaba en el pasado. En cuatro de los seis casos, la razón que nombraron los actores (Leydali, Jose, Ana y Leandra) por haberse encontrado en una condición de pobreza fue la falta de comida, es decir, el hecho de pasar hambre, lo que presenta una fuerte condición de pobreza extrema, sin tomar en cuenta otros componentes de la pobreza (Boltvinik, 1993).

De lo anterior deriva la importancia de distinguir entre la perspectiva de los actores y la perspectiva de la investigadora al definir quienes se encuentran o encontraron en una condición de pobreza. En este sentido, yo como investigadora, en base a criterios más amplios que sólo el hambre o la situación económica, clasifico a más casos como casos de pobreza, que los que se auto-identificaron como pobres en algún momento de su vida. En el siguiente apartado, describo mi perspectiva como investigadora acerca de las situaciones de pobreza enfrentadas por los actores y la posible reproducción de ellas.

#### **4.1.2 La perspectiva de la investigadora acerca de las situaciones de pobreza y su reproducción**

Las perspectivas de los propios actores, las cuales se describieron anteriormente, presentan un elemento importante en el análisis de su situación, sin embargo, hay otros elementos a tomar en cuenta. En el presente subcapítulo abordo las situaciones de pobreza enfrentadas por los actores desde mi perspectiva como investigadora. Realizo un análisis de los relatos de los actores, además de incluir la información si sus familias reciben apoyos gubernamentales, o no, así como la opinión del último coordinador de La Chozita acerca de las situaciones de los actores. En el primer apartado, analizo las situaciones que se encuentran en el pasado, es decir, en los tiempos

de infancia y juventud de los actores, incluyendo los tiempos en los que asistían a La Chozita. En el segundo apartado, me enfoco en la situación actual de los actores y los cambios que hubo en su situación de vida.

#### **4.1.2.1 Situaciones de pobreza en la infancia y juventud de los actores**

Acerca de las situaciones de pobreza enfrentadas por los actores en el pasado, hay bastante información en los relatos. Por lo tanto, para el análisis, en primer lugar distingo entre aquellos actores que constatan haber pasado por una situación de pobreza en su vida y los que dicen que no. Cabe destacar que todas las situaciones de pobreza mencionadas por los propios actores están en el pasado, es decir, que en la actualidad ya nadie de ellos se considera pobre. Yo como investigadora no coincido en este aspecto, por lo que en el siguiente apartado trato el tema de la situación actual de los actores. Cuatro de los seis actores que mencionaron haber pasado por una condición de pobreza, hacen referencia a acontecimientos fuertes, como la repetida falta de comida en la casa donde crecieron, lo que presenta una condición de pobreza extrema. Por lo tanto, más allá de la autopercepción de los actores, yo clasifico a más que los seis actores que se autodenominaron así como pobres en su infancia y juventud.

Los actores que se percibieron como pobres en su infancia son Elena, Aurelio, Leydali, Jose, Ana y Leandra. Desde mi perspectiva como investigadora, Leydali, Jose, Ana y Leandra pasaron por una condición de pobreza extrema en su infancia, porque los cuatro dijeron que pasaron hambre en su casa. Aun viendo la pobreza como un fenómeno multidimensional, que no se basa únicamente en indicadores económicos (Boltvinik, 1993), parto del supuesto de que una persona que pasa hambre repetidamente no tiene las libertades de aprovechar sus oportunidades y desarrollar sus capacidades humanas (Sen, 2000). En el caso de Elena y Aurelio, considero que sí pasaron pobreza, sin embargo, no en una medida tan extrema como los otros cuatro actores, ya que más que la comida en su casa les faltaba el dinero para ropa nueva o extras, como el gasto para comprar comida en la escuela.

Cabe destacar que ninguno de los actores mencionó criterios de agencia al definir la pobreza. Yo como investigadora, sin embargo, considero importante el punto de la agencia, sobre todo la

autodeterminación del curso de vida de los actores, para determinar si se está enfrentando pobreza o no. En este sentido, hay varios ejemplos de actores que se enfrentaron con restricciones económicas a la hora de tomar decisiones relacionadas con sus trayectorias de vida y educativas. Clasifico estos casos como pobreza, ya que estos actores no tuvieron la libertad de tener el curso de vida que querían, por falta de recursos económicos. Por lo tanto, estos actores no tuvieron la libertad de vivir de la vida que tienen razones para valorar en el sentido de Sen (2000).

Un caso para explicar esta argumentación sería la situación de Jose, quien, terminando la preparatoria, ya no siguió estudiando la universidad, para poder apoyar a su familia económicamente de tiempo completo. Jose mismo, de acuerdo a su definición de pobreza, la cual la caracteriza por el hambre, ya no se definiría como pobre en ese entonces, ya que ya estaba trabajando y ya no faltaba comida en su casa. Sin embargo, enfrentaba una condición de pobreza por esta falta de capacidad de agencia, debida a limitantes económicas. Además, en el caso de Jose, otro elemento que él mismo no percibe como pobreza, pero que representa una limitación a sus libertades (Sen, 2000) y la necesidad básica de la protección (Max Neef *et al.*, 1993), es el hecho de que durante toda la preparatoria se veía obligado a trabajar de velador en un lugar peligroso, para poder aportar al sustento económico de su familia.

En el caso de Leydali, además del hambre, se suma la condición de que no contaba con una vivienda adecuada en su infancia, y más adelante, después de la muerte de su madre, le faltaba un hogar seguro. Por lo tanto no tenía satisfechas sus necesidades básicas de subsistencia y protección (Max Neef *et al.*, 1993). Esta situación, ella misma la identifica como pobreza. Respecto de la situación de Ana y Leandra, concuerdo con ellas en las razones, por las cuales enfrentaron una condición de pobreza en su infancia, las cuales eran la falta de comida, ropa y calzado. Además, en su caso considero que otro elemento, en el cual se reflejaba y refleja su condición de pobreza es la necesidad de trabajar, durante temporadas con doble jornadas pesadas de trabajo por la mañana y escuela por la tarde, por las cuales a veces no les daba tiempo de comer antes de llegar a la escuela. Leandra incluso mencionó en la entrevista que en vacaciones trabajaba en dos trabajos, uno por la mañana y uno por la tarde.

Como he mencionado anteriormente, en el caso de Elena y Aurelio, basado en sus relatos, concuerdo con que enfrentaban una condición económica difícil, sin embargo, considero importante destacar la diferencia en el nivel de esta pobreza en comparación con la que enfrentaron otros actores. Por un lado, en el sentido económico, la pobreza que enfrentaron no fue tan extrema, ya que no hubo una falta de comida, además, el contexto de la familia de Elena y Aurelio es diferente al contexto familiar de los otros cuatro actores que perciben que han enfrentado pobreza en sus vidas. Para empezar, ellos crecieron con su mamá y su papá, y además, su familia anteriormente estaba bien económicamente. Sólo que en un momento, su padre perdió mucho dinero y su situación se agravó, entonces posiblemente ellos percibían esa situación como pobreza porque la comparan con cómo vivían antes.

A pesar de que ni Deysi ni Marbella perciben que enfrentaron pobreza en el pasado, desde mi perspectiva como investigadora, considero que han enfrentado, y en parte aún enfrentan, pobreza. Por un lado, porque, como cuenta Marbella, a veces no había mucha comida, ni comían mucha carne, por falta de dinero. Sin embargo, también por su situación en general. Como dice Marbella, su padre bebía alcohol, y su familia enfrentaba conflictos con la familia de su padre, lo que significa que su necesidad básica de protección según Max Neef *et al.* (1993) no estaba satisfecha. Además, parece que de alguna manera influye la condición de su hermanita enferma en su situación actual, ya que constantemente hay que cuidarla: “*entre todas la cuidamos*” (entrevista con Marbella, 16.09.2018), lo que puede presentar una limitante para realizar otras actividades, aunque ellas en ningún momento lo mencionaron como tal.

Además, el caso de Marbella es otro ejemplo, en el cual su trayectoria educativa se vio afectada por limitantes económicas, a pesar de que ella no se percibía como pobre. Su decisión de dejar de estudiar terminando la secundaria se basaba en las necesidades económicas de su familia. También su hermana Deysi se enfrentaba con limitantes económicas en la elección de su carrera. Las carreras que más le interesaban, Criminología y Gastronomía, no se ofrecen en escuelas públicas en San Cristóbal y mudarse a otro lugar o pagar una escuela particular implicaba un costo demasiado alto. De acuerdo a Giddens (1995b), esta limitante económica representa un constreñimiento estructural a la libre agencia de Deysi. Aparte de lo anterior, Deysi, más que por interés de dar clases, eligió la carrera de magisterio por la seguridad laboral. Por lo tanto,

ellas no tuvieron la libertad de tomar las decisiones respecto de su trayectoria educativa de la manera que ellas querían, sino que las tomaron pensando en la situación económica y las necesidades de su familia.

A pesar de que Deysi y Marbella se enfrentaron a limitantes económicas y estructurales, así como el hecho de cargar con parte de la responsabilidad de cuidar a su hermanita enferma, tanto Deysi como Marbella también demuestran capacidad de agencia en diferentes ámbitos de vida. En este sentido, Marbella en toda la entrevista parecía segura de sí misma, con una autoestima sana. Es decir, que a pesar de su situación de vulnerabilidad económica, se sabe proteger y se ve contenta. También en el caso de su trabajo en la tienda de ropa, ella describió como “*su sueño*” trabajar en esa tienda, y con la ayuda de Deysi lo logró, a pesar de que en el primer momento le había dado pena entrar a la tienda a preguntar. Además, cuando le pregunté por qué se salió de su primer trabajo en una lavandería, ella me dijo:

“Porque el carácter de la señora era como yo soy más que tú, y no me gustaba eso, porque igual y todas las personas somos iguales, y ella era así como que yo soy más que tú [...] y entonces eso fue lo que no me gustó y preferí salir.” (Entrevista con Marbella, 16.09.2017)

En este caso se nota una forma de libertad de decisión: Marbella no parece haber estado en una situación de carencia económica tan grave como para tener que aceptar cualquier trabajo, sino que ella misma se dio cuenta de esta situación con la que no se sentía a gusto, por lo que decidió salirse de este trabajo y buscar otro. También en el caso de Deysi percibo mucha capacidad de agencia, por ejemplo por el hecho de que a pesar de la situación económica algo complicada de su familia está estudiando una carrera. Estos ejemplos demuestran la toma de decisiones consciente dentro del marco dado por las condiciones de vida de los actores (Giddens, 1995b).

Los casos de Fer, Mauricio y Abenamar son más difíciles de clasificar. El gobierno mexicano los clasifica, en base a indicadores económicos, como pobres a los tres, ya que sus familias reciben ayuda del programa PROSPERA. También tras haber visto la casa de Fer, donde él vive con su esposa y sus dos hijos en un cuarto chiquito, es un indicador de algún tipo de carencia económica. Sin embargo, en el caso de Fer, se percibe mucha capacidad de agencia en el curso de su vida, a pesar de que la entrevista fue en un momento no tan alegre de su vida, ya que poco

antes había perdido su empleo como chofer de panadería, del que dice que le gustaba mucho y que el sueldo de 1700 pesos semanales (entrevista con Fer, 22.08.2018) le alcanzaba a él y su familia. A pesar de que Fer durante mucho tiempo de su infancia y juventud estuvo trabajando, no expresa disgusto por el trabajo, más bien siempre conseguía encontrar actividades que le gustaban, ya que se le dan muy bien los negocios. Cuando le pregunté si en su infancia y juventud había trabajado por gusto o por necesidad dijo que ambos, lo que indica que fue una decisión consciente (Giddens, 1995b). Fer es un caso que posiblemente aprendió capacidades muy importantes de sus experiencias laborales, es decir, en el ámbito del aprendizaje informal (Paradise, 2005), porque dice que su padre le enseñó a trabajar. Además mencionó en la entrevista que su gusto por la escuela nunca fue demasiado grande.

Recientemente, cuando perdió su empleo por una injusticia, Fer parecía triste e indignado, pero a pesar de todo aprovechó la oportunidad para abrir su propio negocio, un puesto de abarrotes en el MERPOSUR, junto con su familia. Además, ya consiguió comprar su propio carro, algo de lo que se muestra orgulloso y que demuestra su independencia económica. Finalmente, quiero aclarar que Fer no es económicamente rico, pero que a pesar de su situación parece que consiguió hacer las cosas en su vida que se le dan bien, y dentro de sus limitantes económicos encontrar las actividades que le gustan, por lo que no lo considero como pobre.

Los casos de Abenamar y Mauricio son diferentes a los de los otros actores en el sentido de que sus padres tienen una carrera universitaria y trabajan como maestros de primaria, lo que es un trabajo fijo con cierto nivel de ingreso, prestigio y prestaciones. Las mamás de ambos reciben PROSPERA, lo que significa que el Gobierno mexicano los clasifica como de escasos recursos. Sin embargo, no encontré ningún indicio de que hayan enfrentado una condición de pobreza en el pasado. Abenamar comentó que su familia tiene terrenos en diferentes lugares alrededor de Chiapas, y el hecho de que Mauricio esté estudiando una carrera en derecho en otro estado, y que sus papás tengan cómo apoyarlo económicamente, demuestran que su toma de decisión no se vio impedida por factores económicos. Abenamar quiso entrar a la Escuela Normal Jacinto Canek, pero no entró en esta generación, por lo que lo quiere volver a intentar el siguiente año, sin embargo, el hecho de que no haya entrado no se debe a la falta de recursos económicos. También en el caso de Luis, considero que no ha enfrentado pobreza en su infancia. Por lo que

él mencionó sobre el trabajo de su padre en transportes y la situación de la familia, no había carencias económicas.

Además, una diferencia entre Luis, Mauricio, Abenamar y los otros actores consiste en que ellos tres no siempre entregaban toda la beca de La Chozita a sus padres. Mauricio dijo que se quedaba la beca de La Chozita para sus propios gastos, igual que el ingreso de un trabajo que realizó durante unos meses en la primaria. Abenamar cuenta que al principio les entregaba la beca completa a sus papás y con el tiempo se iba quedando una parte, y luego toda la beca. Lo mismo aplicaba en el caso de Luis, quien al principio entregaba la beca a su familia, y más adelante ya no. Esta observación resulta interesante en el sentido de que en los casos de estos tres actores el apoyo económico a la familia no parece representar un valor principal, al menos no durante su infancia. Es probable que esto no se debe a que sus familias sean menos importantes para ellos que para los otros actores, sino que su apoyo económico simplemente no era tan necesario como en los otros casos, lo que también les dio la libertad de tomar las decisiones respecto de sus trayectorias educativas más independientemente de la economía familiar.

En una plática con Enrique, anterior coordinador de La Chozita, se confirmaron mis observaciones acerca de las condiciones económicas de los actores descritas arriba. Enrique, quien en el pasado como coordinador de La Chozita tuvo la oportunidad de visitar la mayoría de las casas de los actores, considera que Leydali, Jose, Deysi, Marbella, Ana y Leandra enfrentaron condiciones de carencias económicas mucho más fuertes que Fer, Mauricio, Abenamar y Luis. Acerca de la situación de Elena y Aurelio, Enrique opina que enfrentaron una situación económica difícil en algunos momentos de su infancia, pero que no les faltaron cosas esenciales, como la comida, como en los casos de otros actores (entrevista con Enrique, 07.05.2018).

En el caso de Jose, de acuerdo a Enrique, se juntan dos aspectos que agravaron su situación: el hecho de que su padre dejó la casa y el hecho de que su hermana requiere cuidados especiales. Deysi y Marbella también tienen una hermana que requiere de cuidados especiales, pero, como dice Enrique, *“tienen un núcleo familiar fuerte”* (entrevista con Enrique, 29.12.2017), ya que tienen a sus dos padres en la casa. La situación de Ana y Leandra también se ve afectada por el



hecho de que crecieron la mayor parte de su vida sin su padre y las aportaciones económicas de éste.

De Fer, Enrique dice que nunca enfrentó una situación de pobreza económica muy fuerte, en el sentido de que su aportación económica al hogar fuera imprescindible y afectara sus estudios. Más bien buscaba posibilidades de conseguir ganancias adicionales, por ejemplo, al asistir a La Chozita o con los trabajos que tenía en su juventud. Esta observación de Enrique cuadra bien con el hecho de que Fer constata haberse quedado con las ganancias de sus trabajos desde la secundaria. El hecho de que no entregara sus ganancias a sus padres para el sustento de la casa indica que no hicieron falta para el sustento de la casa y la alimentación de la familia.

Resumiendo, cabe destacar que mi perspectiva como investigadora acerca de las situaciones de pobreza enfrentadas por los actores se asemeja a sus percepciones subjetivas, pero que se distingue en algunos puntos. En este sentido, concuerdo en que Jose, Leydali, Ana y Leandra se enfrentaron a condiciones de extrema pobreza en su infancia y juventud. Yo también considero que Deysi y Marbella se enfrentaron a una situación de pobreza, aunque ellas no la hayan percibido así. En el caso de Elena y Aurelio, sin embargo, considero que no se enfrentaron a una condición de pobreza fuerte, en comparación con los otros actores mencionados. En los casos de Luis, Fer, Mauricio y Abenamar, considero que no se enfrentaron a una condición de pobreza en su infancia y juventud, así como ellos tampoco perciben que la hayan enfrentado.

Cabe destacar, que para mi punto de vista como investigadora, no considero sólo aspectos económicos de la pobreza, como es el caso en la mayoría de las definiciones dadas por los actores. Por lo tanto, las percepciones acerca de quien ha enfrentado pobreza, y quien no, varían. Basándose en el concepto de libertades de Sen (2000), varios de los actores carecen de oportunidades, por ejemplo, la posibilidad de seguir estudiando o de estudiar la carrera de su interés por cuestiones económicas; sólo que la mayoría de los actores no clasifican esta situación como pobreza. Lo que además llama la atención es el hecho de que los actores que sí decidieron estudiar una carrera, Mauricio y Deysi, la eligieron según criterios económicos, es decir, que estudian carreras cuyo título les dé buenas oportunidades de trabajo. En este caso, ellos le dan

más valor al hecho de que sea un trabajo seguro y más o menos bien remunerado que al hecho de que sea la actividad que más les guste realizar.

Además, cabe destacar que en todos los casos, en los cuales los actores se han enfrentado a una situación de pobreza, estas situaciones de pobreza fueron provocadas por alguna situación que enfrentaron las familias. En la mayoría de los casos, este acontecimiento consistió en la “pérdida” del padre de la familia como sustento económico del hogar. En este sentido, en los casos de Leydali, Jose, Ana y Leandra, el padre dejó a las familias, dejando a las madres con los hijos, sin proporcionar el apoyo económico necesario. En los casos de Deysi y Marbella y Elena y Aurelio, sus padres cayeron en el alcoholismo, lo que llevó a la situación de carencias. En el caso del padre de Elena y Aurelio, él solucionó la situación migrando a Estados Unidos por un tiempo para trabajar allí y poder pagar sus deudas.

Estos datos muestran claramente, cómo los papeles aún están distribuidos en muchas familias hoy en día. Aunque la madre también apoye al sustento del hogar, su ingreso no suele alcanzar, a veces ni siquiera para proteger a sus hijos del hambre, lo que también se debe a las condiciones laborales que enfrentan muchas mujeres, sobre todo mujeres de origen indígena.

#### **4.1.2.2 Situación actual y cambios en las situaciones de pobreza**

Independientemente de si consideran que habían vivido en pobreza, la mayoría de los actores cree que su situación actual es igual o mejor a su situación hace unos años, y mejor que la de sus papás. Sin embargo, también surge el comentario (en el caso de que los papás crecieron en el campo), que son ambientes diferentes, no comparables. Cabe destacar, que el caso de Luis resalta, ya que él es el único actor que dice que su situación económica hoy en día es más complicada que anteriormente, lo que se debe al fallecimiento de su padre, con el cual él también perdió su trabajo en la organización de transportes de su padre.

De los actores que perciben que han enfrentado pobreza en su vida, considero que hoy en día Jose, Ana y Leandra aún se enfrentan a cierta condición de pobreza, aunque ya no tan marcada como antes, es decir, que han superado la pobreza extrema, pero no la pobreza. En el caso de

Leydali, Elena y Aurelio considero que la condición de pobreza está superada en la actualidad. Respecto de Deysi y Marbella considero que no han logrado superar la pobreza por completo. A continuación voy a analizar las situaciones de todos los actores a detalle.

En el caso de Jose, considero que se consiguió liberar de la extrema pobreza, y al haber terminado la preparatoria, tiene la posibilidad de sostener a su familia, y es muy probable que su hijo tenga una infancia más fácil de la que tuvo él. Sin embargo, al no haber estudiado una carrera y estar empleado en un trabajo que no requiere mucha calificación<sup>44</sup>, diría que no ha superado la pobreza por completo, sobre todo tomando en cuenta que él mismo, a pesar de que ya no se considera pobre, dice que su sueldo de 200 pesos por 14 horas de trabajo diario no alcanza muy bien. Jose vive en la casa de sus padres con su propia familia, y dice que esta casa consta sólo de un cuarto que comparten todos. Jose está ahorrando para abrir un negocio propio junto con su esposa, en un espacio que tiene su suegra. Si les funciona este plan y el negocio funciona bien, veo una posibilidad de que supere la condición de pobreza, ya que, por todo lo que Jose expresó en la entrevista y por cómo desde chico se ha encargado de una parte importante de la responsabilidad por la economía familiar, considero que tiene las capacidades necesarias para salir adelante, sólo que no ha tenido las oportunidades necesarias en su vida.

En el caso de Ana y Leandra, hubo una mejora notable en su situación, definitivamente superaron la pobreza extrema, relacionada con el hambre, sin embargo, no considero que hayan superado su condición de pobreza. Su apoyo, tanto en la casa como en el puesto de su mamá es requerido constantemente, lo que representa un constreñimiento en su capacidad de agencia (Giddens, 1995b) y sus posibilidades de toma de decisión libre, por ejemplo acerca de sus trayectorias educativas. Ambas tienen el objetivo de seguir estudiando, incluso de estudiar una carrera. Sin embargo, parece que este objetivo, al menos de momento, está alejado de la realidad, ya que ambas han dejado la escuela por ratos, sin haber terminado la preparatoria. En el caso de Ana y Leandra es muy probable que la mejora en su situación se deba, al menos parcialmente, a sus propios aportes económicos a su hogar, lo que aporta un argumento a favor de repensar la

---

<sup>44</sup> Jose trabaja como despachador en una panadería y es el encargado de confianza del jefe, pero aun así el trabajo no es altamente calificado y la estabilidad depende de lo que su jefe quiera.

estricta prohibición del trabajo infantil, sin tomar en cuenta las situaciones específicas, en las cuales se encuentran los actores.

En cuanto a Leydali, considero que superó la pobreza, ya que ella tiene un trabajo estable y relativamente bien pagado<sup>45</sup> que además le gusta. En la conversación resulta claro que está orgullosa de su trabajo y que se siente a gusto en la empresa. Da a entender que el trabajo como Supervisora de Créditos se le da bien a ella. También en otros ámbitos de su vida, la percibo como una mujer autónoma, con mucha capacidad de agencia, que persigue sus objetivos. Ella quería tener un hogar independiente con su familia y lo lograron. Actualmente, Leydali y Luis están rentando una casa para los tres, ellos y su hija, ya compraron un terreno y sus planes a futuro incluyen construir su propia casa, lo que demuestra su capacidad de agencia y autodeterminación de sus vidas.

Como Luis está casado con Leydali, considero importante analizar sus casos en conjunto. A pesar de que en este momento Leydali es la que provee la mayor parte del ingreso del hogar, ambos cooperan y se reparten las tareas. Por lo tanto, cuando Luis no estaba trabajando, él cuidaba la hija de los dos. Actualmente, Luis está trabajando de vendedor demostrador en una tienda. Como ha enfrentado mucha inestabilidad y muchos cambios de empleo en los últimos meses, considero que no cuenta con una estabilidad económica. A pesar de eso, no lo considero como pobre, sobre todo tomando en cuenta la situación global de su familia. Lo que también resulta interesante es que tanto Luis como Leydali tienen muy claro que no quieren recibir apoyos del gobierno, por lo que nunca solicitaron el apoyo de PROSPERA: *"De hecho, pues, no lo hemos solicitado, ni nos lo han dado, [...] por lo mismo de que es muchas reuniones, que muchas cosas, y por el trabajo, por razones personales [...] [Prefiero trabajar] a estar dependiendo de algo"* (entrevista con Luis, 27.01.2018). Eso demuestra su intención de valerse por sí mismos y la importancia que tiene para ellos ser económicamente independientes.

El caso de Luis destaca entre los actores en el sentido de que él es el único que dice que su situación económica hoy es menos favorable que antes, cuando su padre estaba vivo. Con la muerte de su padre hace unos años, Luis perdió su trabajo en la organización de transportes de

---

<sup>45</sup> Ella gana más de 6000 mil pesos mensuales.

éste. En este sentido, el caso de Luis demuestra que es posible "recaer", o en este caso caer, en la pobreza. Es decir, que a pesar de que tuvo una infancia y juventud económicamente segura, debido al trabajo de su padre, actualmente se encuentra en un mayor peligro de caer en la pobreza económica que antes, sobre todo si no fuera por el apoyo de su propia familia. Cabe destacar la importancia de eventos como el de la muerte del padre de Luis, que presentó un *turning point* en el sentido de Blanco (2011) en su curso de vida y llevó a cambios profundos, tanto personales, como económicamente.

Un indicador que ayuda también en el análisis, al menos en cuanto a la condición económica, es saber si una familia recibe apoyos gubernamentales, como del programa PROSPERA, ya que eso indica que el gobierno considera a la familia como de escasos recursos. De acuerdo a la página de Prospera, este apoyo se otorga a familias en "*condición de pobreza*" (PROSPERA, 2016), aunque no se especifica, bajo cual indicador<sup>46</sup>. La página además manifiesta lo siguiente: "*PROSPERA va dirigido a los hogares de las familias cuyas condiciones socioeconómicas y de ingreso impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación*" (PROSPERA, 2016). Esto indica que las familias que reciben este apoyo se encuentran propensas a enfrentar una situación de pobreza en el sentido de Sen (2000), lo que en este caso también aplicaría a muchas de las familias de los actores.

Las familias de origen<sup>47</sup> de casi todos los actores reciben apoyo del programa PROSPERA. La madre de Ana y Leandra en el momento de la entrevista no recibía apoyo de PROSPERA porque sus hijas no estaban inscritas en la escuela, lo que representa una condición para recibir el apoyo. Sin embargo, cuando ellas estaban inscritas, su madre recibía el apoyo.

Un caso que resalta mucho respecto de PROSPERA es la familia de Elena y Aurelio. Ellos tienen una hermana menor que está cursando la primaria, por lo que su madre podría recibir el apoyo. Sin embargo, como dice Aurelio, su madre ya no lo recibe porque los ingresos del hogar rebasan

---

<sup>46</sup> "Para que una familia pueda ser beneficiaria es necesario que personal de PROSPERA acuda a su domicilio y le aplique una encuesta de características socioeconómicas, la cual determina si puede o no recibir los apoyos y beneficios de PROSPERA. Esta encuesta se aplica únicamente en localidades seleccionadas con base en estudios socioeconómicos de marginación y pobreza y en los periodos establecidos por la Coordinación Nacional de PROSPERA" (PROSPERA, 2016).

<sup>47</sup> Es decir, los padres de los actores.

el límite permitido para recibir el apoyo<sup>48</sup>. Este hecho demuestra que hubo una mejora en la situación económica de la familia, ya que antes recibía el apoyo, y que el gobierno ya no la considera como pobre o en condiciones como para recibir el apoyo de PROSPERA. De las familias de origen de los actores, ésta es la única que no recibe el apoyo por esta razón.

Esta situación también concuerda con lo que relatan Elena y Aurelio acerca de la situación de su familia, que es que está mucho mejor que antes. Considero que ambos superaron la pobreza, sobre todo debido al negocio de su padre, en el cual trabajan tanto Aurelio como el esposo de Elena. Además, ambos tienen la posibilidad de desarrollarse personalmente en su ámbito laboral. En este sentido, Aurelio dice, y también se nota en la conversación, que su trabajo le gusta mucho y lo llena, y que también puede aportar conocimientos propios para mejorar el negocio de su padre. Elena, por un lado, se dedica a apoyar a su mamá en el negocio de estambres de ella, lo que no parece ser una actividad que ella haya elegido conscientemente, ni que la llene mucho. Sin embargo, ella aparte tiene un trabajo en el ICHEJA que ella eligió y tiene la posibilidad de capacitarse en los ámbitos que a ella le gustan en su tiempo libre. Su sueño sería en el futuro abrir su propio negocio de ropa. Además, en el caso de la familia de Elena y Aurelio es de importancia destacar que, al menos desde la perspectiva de Elena, también otros aspectos en la vida familiar, como la convivencia de ellos con sus padres, mejoraron ahora en comparación con antes, debido a que su padre antes bebía alcohol y ahora ya no.

En el caso de Deysi, no considero que superó la pobreza en el sentido de que a pesar de que tiene sus objetivos y sueños muy claros, tiene impedimentos económicos a sus libertades, como lo demuestra su elección de carrera. Sin embargo, considero posible que ella supere esta condición en el futuro, ya que el hecho de que esté estudiando una carrera, a pesar de la difícil situación económica de su familia, demuestra su capacidad de agencia (Giddens, 1995b). Ella mencionó como un posible plan a futuro terminar la escuela normal y trabajar unos años de maestra, aunque ese no sea el empleo de sus sueños, para poder pagar otra carrera en gastronomía. Además, al tener la carrera de maestra, al menos tiene su futuro económicamente

---

<sup>48</sup> De acuerdo a la página web Primera Plana (2015), la línea de bienestar mínimo sirve como referencia para saber si se puede recibir PROSPERA. De acuerdo a CONEVAL (2018), la línea de bienestar mínimo del mes de enero del año 2018 está en 1490.86 pesos por persona.

asegurado. También considero posible que Deysi siga apoyando a su familia a largo plazo, ya que mencionó el sueño de construir una casa para sus papás, y luego la suya.

En el caso de Marbella, no considero la condición de pobreza superada. Ella está apoyando económicamente a la economía familiar al trabajar, sin embargo, no considero que ella pueda vivir bien de lo que está ganando en sus trabajos. Ella dijo que en su trabajo anterior le pagaban 1300 pesos por quincena. Como dejó de estudiar después de la secundaria, esta condición no le permitirá asumir trabajos más altamente calificados. Sin embargo, como ella mencionó el sueño de tener su propio negocio, si lograra eso, tiene una posibilidad de salir de la pobreza.

Respecto de Fer, considero que por un lado tiene más posibilidades que su padre, debido a que terminó la preparatoria y su padre no tiene ningún nivel de educación formal, ni sabe leer ni escribir. Sin embargo, las exigencias para los diferentes trabajos también son cada vez más (Vial, 1998), por lo que no está tan claro, qué tanto es la mejora en ese aspecto. De lo que cuenta Fer, se nota que aún pasa carencias económicas con su familia. Por ejemplo, respecto de su situación de vivienda, ya que Fer, su esposa y sus dos hijos viven en un cuarto en la casa de los padres de Fer, de lo que dice que más adelante, conforme crezca su hijo, el espacio será poquito. Por el otro lado, Fer ya consiguió su propio carro, y dice que su papá le está construyendo una casa a él y su familia. En general, considero que Fer no se enfrenta a una condición de pobreza, también debido a que ya ha abierto su propio negocio y ya tiene experiencia con los negocios.

Comparando los casos de Jose y Fer, ambos participantes de la cuarta generación de La Chozita, la familia de Fer tiene la ventaja de que están los dos padres, además, la familia de Jose tiene el cargo extra de su hermana que requiere cuidados especiales todo el tiempo. Por esta situación, la familia de Fer tuvo más opciones, por ejemplo la de que sus papás fueron a EEUU y a Cancún a trabajar. La casa la fueron ampliando con los años y pusieron su tiendita de abarrotes. La familia de Jose, en cambio, al estar viviendo de día a día no tuvo estas posibilidades. En ese caso considero que la diferencia está en la diferencia de oportunidades y limitantes estructurales, más que en una capacidad de agencia diferente (Bourdieu, 1997a).

Acerca de la reproducción de pobreza, en los casos de Mauricio y Abenamar se puede decir que no había pobreza en el sentido económico en su infancia, ni ahora, y lo más probable es que no la haya más adelante, en el caso de Abenamar, al menos si se asume que ingresará a la escuela normal el año que viene y si la termina, y en el caso de Mauricio si termina su carrera en derecho.

En el caso de Abenamar, él considera que sus papás antes en la comunidad sí se enfrentaban a un tipo de pobreza, por el tipo de casas, en las que vivían, que eran de madera y donde entraba el frío. Abenamar considera que sus padres salieron de la pobreza a través de la educación de su papá, ya que su carrera le permite un buen trabajo y le echó ganas. En este sentido, se percibe una mejora en la situación de vida a través de las generaciones en la familia de Abenamar, al menos desde su percepción y la idea que tiene de cómo vivían sus padres antes. Esta experiencia de Abenamar corresponde a la teoría del círculo de la pobreza (González, 2008), el cual puede ser superado a través de la educación.

Además, es importante distinguir entre las condiciones socio-económicas de los actores y cambios en otros ámbitos de sus vidas, como la autoestima o los gustos. En este sentido, Abenamar mencionó que se siente menos tímido desde que ingresó a La Chozita y Ana describe cambios en sus pasatiempos, como salir ya que ahora es más grande. También, evidentemente, cambió la situación de aquellos actores que ya tienen su propia familia, en comparación con cuando ellos eran niños.

Analizando el nivel socioeconómico de los actores, la imagen general indica una mejora de sus condiciones de vida, tanto en comparación con la situación de sus padres, como, al menos en algunos casos, en comparación con su propia situación de vida en su infancia. En general, estas mejoras se presentan de forma que ya no hay tantas carencias económicas y ya no se presenta el hambre como problemática en las vidas actuales de los actores. El único caso que resalta es el de Luis, quien dice que su situación económica hoy en día es más complicada que antes, lo que se debe al fallecimiento de su padre. Es el único caso en el que hubo un cambio en esa dirección, debido a este acontecimiento trágico.



Da la impresión de que las aportaciones por parte de los jóvenes a las economías de sus familias están ayudando a que ya no se presenten condiciones de pobreza en el presente. En este sentido, todos los jóvenes que constataron haber pasado por situaciones de pobreza en su pasado, actualmente se encuentran trabajando, y de esta manera aportan a la economía de sus familias. Aunque no forme parte de las preguntas de investigación, cabe destacar que este aspecto presenta un argumento en contra de la estricta prohibición del trabajo infantil y juvenil, ya que todos estos jóvenes dicen estar mejor ahora que antes, cuando no se encontraban trabajando.

También cabe destacar que todos los actores obtuvieron un nivel educativo mayor al de sus padres<sup>49</sup>, sin embargo, hay que tomar en cuenta que los niveles educativos de toda la población están aumentando en general, por lo que es común en la mayoría de la población que el nivel educativo de los hijos sea mayor al de los padres (Vial, 1998).

#### **4.1.3 Elementos de influencia en las trayectorias de vida y agencia**

Un elemento muy importante en la determinación de las trayectorias de vida y educativas que surgió a lo largo de la investigación son los valores de los actores. En este sentido, la familia surgió como un valor muy importante en la gran mayoría de los actores, sobre todo en los casos de los actores cuyas familias se encontraban a algún tipo de carencia. En este sentido, Jose repetidamente menciona a su mamá como lo más importante de su vida, y las decisiones de no seguir estudiando, o trabajar en un lugar peligroso durante toda la preparatoria se debían a que quería apoyar a su madre y a su familia económicamente. También en el caso de Deysi y Marbella, la familia como uno de los valores más importantes es muy claro. En este sentido, ellas entregan todo lo que ganan económicamente a sus papás. Además, Deysi menciona como su sueño construirles una casa a sus papás en el futuro.

Desde mi perspectiva como investigadora, los dos elementos que influyeron más fuertemente de forma directa en las trayectorias educativas son la propia motivación de estudiar y la falta de recursos, mientras que la cuestión de los valores de los actores es algo que permea los procesos

---

<sup>49</sup> Las dos excepciones son Mauricio y Abenamar, cuyos padres tienen una Licenciatura, pero ambos aspiran a estudiar una Licenciatura, y en el caso de Mauricio incluso una Maestría.

de toma de decisiones, ya sea consciente o inconscientemente, en todos los ámbitos. En este sentido, la motivación de seguir estudiando propia del actor puede ser considerada un valor también. Además, también influyen condiciones personales, como en el caso de Ana, quien al juntarse desertó de la preparatoria.

Mauricio, quien nunca mencionó una falta de recursos, está estudiando una carrera en derecho en otro estado, la cual eligió entre otras cosas, por sus buenas posibilidades de conseguir trabajo. Él dijo en la entrevista que sus papás lo apoyan económicamente en sus estudios, y es de asumir que el hecho de que su padre tiene un trabajo fijo como maestro de primaria facilita esta condición. En este sentido, Mauricio es uno de los pocos actores, cuya trayectoria educativa no se vio limitada por restricciones de origen económico.

Deysi está estudiando la escuela normal. Sin embargo, constata no estar estudiando una de las carreras que más le interesarían, Criminología o Gastronomía, por el hecho de que son más caras, ya sea porque se tendría que mudar a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez o estudiar en una escuela particular. En este sentido, aunque Deysi no lo denomina pobreza, la falta de recursos influyó en su trayectoria educativa de manera limitante y no está estudiando la carrera que más le interesaría, sino una que se ofrece en una escuela pública en San Cristóbal. Otro factor que influyó en la decisión de Deysi es la seguridad laboral, ya que ya saldrá de la carrera con una plaza de maestra. Su hermana Marbella dijo que se había decidido en contra de estudiar la preparatoria, aún tras haber presentado y pasado el examen de admisión, para mejor apoyar a su familia económicamente:

"Porque, o sea, pasé el examen de la prepa y, o sea, por un momento me dio alegría, pero después vi que mi familia tenía como que necesidad de esto y de esto, y como mi hermanita está enferma pues igual necesitaba cuidados también. Entonces yo decidí mejor ya no estudiar, y [...] preferí trabajar y pues ahorita me siento cómoda trabajando. Sí llega el momento de arrepentirme, porque no seguí estudiando, pero igual y lo podría retomar o pues dependiendo de qué pase después." (Entrevista con Marbella, 16.09.2017)

En el caso de Marbella se puede ver algo de arrepentimiento sobre no haber seguido estudiando, y considera como una opción retomar sus estudios, aunque no tiene un plan concreto al respecto.

Sin embargo, ella también está consciente por qué tomó la decisión de dedicarse a trabajar en vez de seguir estudiando, lo que demuestra su capacidad de agencia dentro de los límites de los constreñimientos estructurales, es decir, económicos (Giddens, 1995b).

El caso de Deysi y Marbella resalta, porque dado que provienen de la misma familia, se supone que sus posibilidades económicas deberían ser semejantes. A pesar de eso, su situación educativa es muy distinta: Marbella estudió hasta terminar la secundaria, mientras que Deysi actualmente está estudiando una carrera. En este caso, el factor decisivo diferente entre las dos es la motivación de seguir estudiando que es mucho mayor en el caso de Deysi que en el caso de Marbella. Esto se vuelve evidente al comparar la manera en la que ambas cuentan su experiencia en la escuela. Mientras que Marbella se enfoca más en que le gustaba ir para ver a sus amigos y se describe como “*rebelde*” a sí misma, Deysi cuenta de los diferentes concursos en los que ha participado durante sus años en la escuela y la pasión con la que habla de las diferentes materias que le han gustado es muy diferente a cómo lo cuenta Marbella.

En los casos de Deysi y Marbella, las limitantes económicas están presentes en las vidas de ambas, sin embargo, Deysi demuestra más capacidad de agencia que Marbella, además de que definitivamente tiene una mayor motivación por los estudios. En ese sentido, ella, a pesar de las limitantes económicas, está estudiando una carrera, trabajando los fines de semana para además aportar algo económicamente a su casa, y tiene una idea cómo incluso puede llegar a estudiar otra carrera en Gastronomía. Marbella también tiene sueños, como el de abrir su propio negocio de ropa, sin embargo, no tiene una idea tan clara cómo eso podría suceder, lo que demuestra los condicionamientos de la estructura en su capacidad de agencia (Bourdieu, 1997a).

Fer dice que no entró a la universidad para estudiar una carrera, porque no tenía el promedio necesario, dice que si hubiera tenido el promedio, le habría gustado estudiar, pero que ahora está bien así y que no se arrepiente de nada, a pesar de que en la secundaria le hubiera gustado estudiar arquitectura más adelante. Fer ha trabajado desde chico, y como él mismo dice, tanto por gusto, como por necesidad. En sus relatos se refleja mucho su motivación por trabajar y su gusto por los negocios. Por un lado, es probable que si Fer no hubiera trabajado al mismo tiempo de estar estudiando durante toda la preparatoria, habría podido tener mejores calificaciones, y

así posiblemente podría haber estudiado una carrera. Sobre todo, porque dice que siempre llegaba tarde a la escuela y hacía la tarea allí, por estar trabajando en la tarde. Esto sí representa un descuido de la escuela, pero no queda tan claro hasta qué punto se debe a una falta de motivación e interés en la escuela y hasta qué punto sí era la necesidad de estar trabajando.

Por un lado, se podría argumentar, que en este aspecto la capacidad de agencia de Fer era limitada, al no perseguir su sueño de estudiar una carrera. Por el otro lado, por la forma en la que Fer describe los diferentes trabajos que ha tenido en su vida, y porque dice que no se arrepiente de nada, se nota que él eligió su camino de esta forma, porque era lo que más quería en cada momento. Además, Fer muestra mucha capacidad de agencia en ámbitos fuera de la escuela. En este sentido, es muy hábil para conseguir empleo y oportunidades para negocios, y de esta manera siempre encuentra trabajos que le gustan, y también le ayudaron a aprender en el ámbito informal (Paradise, 2005). A diferencia de la mayoría de los otros actores, Fer desde la secundaria administraba su propio dinero, es decir que no se lo entregaba a sus padres, sino que lo invertía o ahorra. Con su propio dinero pagó por ejemplo la boda con su esposa y últimamente su carro, lo que demuestra su libertad de agencia en ese ámbito.

Abenamar aún no entró a la universidad, porque no pasó el examen de admisión a la escuela normal donde quería estudiar. Por lo tanto, está buscando algún trabajo para volver a presentar el examen el próximo año. En el caso de Abenamar, no haber iniciado la carrera no se debe a limitantes económicas, sin embargo, su capacidad de agencia se ve limitada al no haber ingresado a la escuela de su elección.

Tanto Aurelio como Elena durante la preparatoria tenían la idea de estudiar una carrera más adelante. Ambos mencionaron el hecho de que sus padres ya no los podían apoyar con los gastos de una carrera como razón para no estudiar, no obstante, queda claro que es una mezcla entre la falta de recursos y limitantes en su propia motivación, ya que ambos dijeron que si realmente hubieran querido estudiar una carrera, lo podían haber hecho, trabajando al mismo tiempo para pagar los gastos de esta carrera.

En este aspecto, ellos dos se distinguen de actores como Deysi, quien aparte de estudiar la carrera trabaja para aportar ingresos a su hogar, y Jose quien no entró a la carrera, no porque no quisiera trabajar para pagar su carrera, sino porque no le permitiría aportar tantos ingresos a su casa. Además, en el caso de Aurelio y Elena destaca que no tuvieron el apoyo de sus padres para estudiar una carrera, como otros actores. Al menos Elena dijo en la entrevista que sus padres le dijeron que mejor no estudiara una carrera, y que también por eso nunca lo llegó a considerar seriamente. De acuerdo a ella, "*a duras penas*" terminó la preparatoria, por la situación económica de su familia en ese momento (entrevista con Elena, 16.01.2018).

A Elena y Aurelio les faltó la capacidad de agencia para realizar lo que se habían propuesto en la secundaria respecto de sus estudios. Lo que también influyó en el caso de ellos, es que de parte de sus padres no contaban con el apoyo para seguir estudiando. Aurelio empezó a trabajar con su padre para juntar dinero para estudiar, y al final le gustó el trabajo y también el hecho de recibir un sueldo para sus propios gastos, y ya nunca empezó a estudiar. Por un lado, este comportamiento puede ser visto como una falta de capacidad de agencia, pero también puede resultar de un cambio en su motivación, ya que le estaba gustando su trabajo y también el hecho de recibir un sueldo, por lo que una carrera universitaria ya no era su prioridad, como él mismo dice "*iba perdiendo el interés*" (entrevista con Aurelio, 13.01.2018).

El hecho de sentirse a gusto trabajando, y también recibiendo un sueldo para cubrir sus propias necesidades, es algo recurrente en los actores. Ocurrió tanto con Aurelio como con Luis, y en parte también con Marbella. En este sentido, tanto Aurelio como Luis tenían, durante la preparatoria, el objetivo de estudiar una carrera, pero ambos empezaron a trabajar con sus padres para juntar algo de dinero. Es posible que también influya la situación de que ambos tenían una opción relativamente fácil de trabajar en los negocios de sus padres. Al final, ya acostumbrados a estar trabajando, y también con el gusto de recibir un sueldo, ya ninguno de los dos entró a la universidad. Sin embargo, de acuerdo a la argumentación de Giddens (1995b), se puede decir que tomaron las decisiones que ellos en cada momento consideraron más convenientes. El caso de Marbella es un poco diferente, ya que ella se salió de la escuela terminando la secundaria, en su caso hubo constreñimientos económicos más fuertes, para apoyar a su familia, pero ella también dice que ahora se siente a gusto trabajando, igual que en los casos de Aurelio y Luis.

La vida de Leydali no fue fácil. Creciendo sin su padre, y a los doce años enfrentándose a la muerte de su mamá, en diferentes ocasiones estuvo a punto de dejar la escuela. Sin embargo, como ella misma dice, su madre fue muy luchona, y así educó a sus hijas, y cuando falleció su madre, su hermana mayor, quien también tiene esa mentalidad luchona, se hizo cargo de sus hermanitas y les dijo que no dejaran la escuela. Leydali también dice que el apoyo, tanto económico como emocional, que le brindaba La Chozita en los tiempos posteriores a la muerte de su madre, le ayudó a seguir adelante y seguir en la escuela. En la preparatoria, también le ayudó el apoyo de Luis, quien en ese momento ya era su pareja y también la motivaba y la apoyaba en terminar la preparatoria. Cabe destacar que Leydali se embarazó en su último año de preparatoria, tras haberse juntado con Luis, pero que aun así decidió terminar la escuela. Leydali nunca consideró estudiar una carrera, desde pequeña no era lo que le llamaba la atención, y como al terminar la preparatoria ya tenía su propia familia, para ella estaba claro que se iba a dedicar a trabajar. Sin embargo, para su hija quisiera que ella pudiese estudiar una carrera, si ella quiere.

En Leydali se nota mucho la capacidad de agencia, porque ella se describe a sí misma como "*luchona*", además tiene y ha tenido sus objetivos muy claros y busca la forma de perseguirlos. De esta manera consiguió terminar la preparatoria, a pesar de que se embarazó en el último año, y ahora está viviendo con su pequeña familia en su propio hogar, lo que también era su sueño desde antes, y ella encontró un trabajo que le gusta y le permite mantener a su familia. En el caso de Leydali no considero el hecho de que no haya estudiado una carrera como una falta de capacidad de agencia, ya que ella nunca tuvo ese objetivo, y, a pesar de no haber estudiado una carrera consiguió salir adelante y superar la pobreza.

A diferencia de Leydali, Jose, aparte de la responsabilidad por su propia vida y bienestar, durante toda su vida ha asumido la responsabilidad económica de una buena parte del sustento de su hogar, incluyendo a su madre y su hermana enferma. Esta condición sin duda fue muy difícil e implicaba muchas limitantes para él, también en su capacidad de agencia. En este sentido, a Jose, le habría gustado estudiar una carrera, y también tenía el promedio necesario, las habilidades y la motivación. Sin embargo, él dice claramente que por falta de recursos no

estudió, ya que era más importante para él, apoyar económicamente a su familia, para que ellos estuvieran bien, lo que presentaba un valor mucho más grande para él que tener una carrera:

"¿Por qué se desvanecieron [mis sueños]? Por mi familia. Le di la espalda a mi futuro por mi familia [...] [Si hubiera seguido estudiando,] habría tenido que verme por mí mismo, dejar de estar metiendo ingresos a mi casa y ver a mí mismo, cuidarme a mí mismo, más que nada a mí mismo, y no quería ser egoísta. Quería dar lo que yo tenía a la casa, a mi mamá, a mis hermanos, a los que vivían dentro de la casa, más que nada." (Entrevista con Jose, 21.08.2017)

Ana contó en la entrevista que se salió de la preparatoria en el momento que se juntó, pero ahora que se separó, se quiere volver a inscribir y terminar la preparatoria. Tanto Ana como Leandra estaban seguras de quererse inscribir (nuevamente) a la preparatoria, sin embargo, en el momento de la entrevista el semestre ya había iniciado y no se habían inscrito<sup>50</sup>. Ambas en ese momento estaban apoyando a su mamá en su negocio, en la casa y con el cuidado de su hermanita. Esto demuestra que su capacidad de agencia es limitada por la estructura (Bourdieu, 1997a), porque la condición económica de su familia no les permite dedicarse exclusivamente a sus estudios, y su motivación no alcanza como para hacer ese esfuerzo enorme que significaría seguir con sus estudios, y al mismo tiempo cumplir con todo lo que se les exige en su casa y en el negocio de su mamá.

Los ejemplos dados demuestran que el valor que se le da al bienestar de la familia para la mayoría de los actores es mucho más importante que la propia trayectoria educativa y sus posibilidades futuras de movilidad social (tal vez) relacionadas con ésta. Esto, incluso si los propios padres apoyan la idea de que sus hijos estudien una carrera. Es decir, que varios actores, a pesar de tener el apoyo de seguir estudiando por parte de sus padres, deciden dedicarse a trabajar para apoyar a su familia. En el sentido de Giddens (1995b), se puede decir que los actores actúan, enfrentándose a constreñimientos estructurales, en la mayoría de los casos de origen económico, pero toman sus decisiones eligiendo lo que les parece más adecuado (o lo que sus condiciones les permitan) en cada momento. La reproducción de las estructuras

---

<sup>50</sup> Después, en pláticas informales con ellas surgió que Leandra se había inscrito a la preparatoria, pero dejó de ir después de unos meses porque estaba lejos de su casa y se le complicaban los tiempos.

existentes a través de sus actos, de acuerdo a este autor, representa una de las consecuencias no intencionadas de los actores.

Analizando la situación de los actores y su capacidad de agencia desde el enfoque crítico de la desigualdad, cabe destacar los elementos estructurales, que posicionan a los actores en la escala social más baja de la sociedad (Bourdieu, 1997a), lo que no les da las mismas oportunidades como a otros jóvenes, por lo que ellos para salir adelante, tienen que hacer un esfuerzo muchísimo más grande que los jóvenes de los estratos sociales más altos. Desde esta teoría, la capacidad de agencia de los actores se ve tan limitada por la estructura, que prácticamente no tienen la posibilidad de salir adelante por sí solos.

Acerca de las desigualdades estructurales, sólo en el caso de Jose, se dio la situación de hablar sobre el racismo y las desigualdades estructurales en la entrevista. Él reconoce claramente en su vida que hay desigualdades fuertes entre la población indígena y la población mestiza. Él por eso opina que estuvo bien que La Chozita haya sido únicamente para niños y jóvenes de origen indígena, ya que de esta manera se limitaban las diferencias entre los jóvenes dentro de la organización.

Para resumir, cabe destacar que las condiciones que influyen en las trayectorias de vida y educativas son múltiples. Está la falta de recursos, ya sea explícita, es decir que los padres no tienen el dinero para financiar una carrera, o el aporte económico de los actores a la familia es tan importante de inmediato, que no les permite estudiar, o implícita, es decir que los padres ofrecen el apoyo económico o asumen el costo de oportunidad que implica el hecho de que sus hijos estudien una carrera, pero los mismos hijos, al ver la situación económica familiar deciden no estudiar. Cabe destacar que no sólo los costos de la universidad tienen un peso importante, sino también lo que los actores ganan trabajando y de esta manera aportan al ingreso familiar y ya no ganarían al estar estudiando en ese tiempo.

Además, lo que tiene un papel clave en las decisiones tomadas acerca de las trayectorias educativas, es la motivación, el gusto por y el interés en seguir estudiando. En este sentido, cabe destacar que aunque el objetivo de La Chozita haya sido que todos los participantes terminaran



la preparatoria, y varios fueran a la universidad, es importante considerar que éstos no necesariamente tienen que ser los intereses de los propios jóvenes.

Escuchando a los actores y analizando los elementos que influyeron en sus trayectorias de vida, queda claro que la condición económica es una limitante presente en casi todos los casos. Esto demuestra el poder de la estructura, en la cual los actores se encuentran en una posición de recursos relativamente escasos, lo cual los limita de diferentes maneras. Sin embargo, viendo a los diferentes actores también se vuelve evidente que la capacidad de agencia está presente en ellos y en sus vidas, y que varía de actor en actor. Además cabe destacar la experiencia de cada actor que forma parte de la construcción de su subjetividad.

Acerca de la capacidad de agencia, el ejemplo de Leydali me parece especialmente significativo. Ella tuvo una infancia muy difícil, perdió a sus dos padres durante la infancia, y aun así hoy en día, con su propia familia está en el lugar donde siempre ha querido estar. Este caso demuestra, que incluso en las condiciones más difíciles, se puede salir adelante, es decir que hay una capacidad de agencia en los actores. Sin embargo, también cabe destacar que aunque sea posible, no debería ser necesario un esfuerzo tan grande para salir adelante. La necesidad de ese esfuerzo exagerado está enraizada en la desigualdad, en la que se basan las estructuras de dominación.

En este sentido, respecto de la movilidad social y la agencia, Bermúdez y Núñez (2009: 87) observan que *"las posibilidades de movilidad social entre indígenas a través de la escuela es más bien, producto del esfuerzo personal que resultado de una política de gobierno que favorezca el acceso"*, lo que confirma lo aquí observado, es decir, que las limitantes estructurales están presentes y son muy fuertes, sobre todo a través de la condición económica, y que sólo pueden ser superadas, en algunos casos, a través de un esfuerzo personal enorme, y no todos los actores están en condiciones, las cuales les permitan realizar un esfuerzo de este tipo. Los apoyos del gobierno, sin embargo, no son suficientes como para equilibrar esta situación de desigualdad.

Lo que además llama mucho la atención, es que los actores que constataron los cambios positivos más fuertes en su situación de vida, son precisamente los que empezaron a trabajar a una edad temprana, y de esta manera ayudaron a aportar a los ingresos de su familia. Esta

cuestión es importante de tomar en cuenta, ya que demuestra que no siempre la decisión de sólo dedicarse a los estudios es la que más aporta al bienestar de los propios actores en la realidad. Además es otro aspecto que demuestra las desigualdades estructurales, las cuales son las que obligan a los actores a estar trabajando, con el propósito de asegurar su supervivencia.

## **4.2 La acción afirmativa implementada por La Chozita**

En este segundo subcapítulo, analizo la influencia de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita, tanto en las trayectorias educativas, como en la condición de vida actual de los actores. Anteriormente, explico algunos cambios en la estructura de La Chozita, y la importancia de éstos para el análisis.

### **4.2.1 Cambios en la estructura de La Chozita**

En el transcurso de la existencia de la organización La Chozita ocurrieron algunos cambios fuertes en su estructura y organización. De acuerdo a la información recabada con los actores de las primeras generaciones, al principio de su asistencia a La Chozita, los apoyos económicos eran mucho más abundantes que hacia el final. En el caso de Elena, por ejemplo, ese hecho llevó a que ella dejara de asistir a La Chozita antes de terminar la preparatoria: los apoyos que recibía hacia el final de su asistencia eran tan pocos que decidió mejor dedicarse a trabajar por las tardes, lo que también demuestra claramente el papel del incentivo económico de La Chozita en su caso.

También cambió el papel que tuvo La Chozita entre las generaciones. En el caso de Elena queda muy claro que lo que determinaba su asistencia eran los apoyos económicos de La Chozita, aunque eso no quiere decir que sea lo único que le aportó la experiencia. A pesar de que la beca en todos los casos fue de importancia, y también se pagaba hasta el final de la existencia de La Chozita, parece que en la última generación, como los apoyos económicos ya eran menos, ya no eran lo primordial para todos los asistentes, al menos no de la forma como eran vistos en las primeras generaciones.

En el último año de la existencia de La Chozita, ya no se logró cumplir con los objetivos como se debía, debido a la falta de recursos. Lamentablemente, en los tiempos de mi voluntariado (2011/2012), La Chozita ya no estaba funcionando de la misma manera como en los años anteriores, ya que ya faltaban recursos. Por lo tanto, algo que afectó a muchos de los participantes de la última generación de La Chozita es el hecho que finalmente, a principios del año 2013, se tuvo que cerrar la organización, ya que ya no había recursos para mantenerla. Por lo tanto, muchos de los participantes de la última generación sólo asistieron durante un periodo muy corto antes de que se cerrara La Chozita.

Debido a lo anterior, es decir, a las diferencias en los tiempos de asistencia y el apoyo que se daba, se encuentran diferencias fundamentales en la influencia que tuvo la asistencia a La Chozita en los participantes, dependiendo de la época y del tiempo que asistieron a La Chozita, y en general se encuentra un impacto mayor en los participantes de las primeras generaciones. Por lo tanto, decidí distinguir entre épocas de asistencia, es decir, generación de participantes, en el análisis de los datos de los diferentes actores, tomando en cuenta también cuánto tiempo cada actor asistió.

#### **4.2.2 Efectos de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita en las trayectorias de vida y las situaciones de vida de los actores**

Para el análisis de la influencia de La Chozita en las trayectorias de los actores, hay que distinguir entre diferentes elementos. En primer lugar, analicé la influencia en las trayectorias educativas y el nivel educativo alcanzado, desde la perspectiva de los actores. Cuando ellos mencionan otros ámbitos de su vida en los cuales influyó La Chozita, también se toman en cuenta. Además, tomo en cuenta la opinión de Enrique, el último coordinador de La Chozita, al analizar las influencias de ésta en los actores y sus trayectorias, además de mi percepción como investigadora.

Acerca de sus trayectorias de vida en el sentido estricto, de acuerdo a los actores, la influencia de La Chozita fue mayor en los casos de Elena, Aurelio, Leydali y Jose. Ellos son quienes dijeron que sin haber asistido a La Chozita, no habrían alcanzado el mismo nivel educativo que alcanzaron, en sus casos completar la preparatoria. Elena y Aurelio mencionaron que sus padres

sólo los iban a inscribir en la primaria y que fue gracias a los apoyos económicos de La Chozita, y en el caso de Elena también gracias a apoyos gubernamentales, que pudieron terminar la preparatoria. Cabe destacar que los trabajadores de La Chozita en esos tiempos inscribían "automáticamente" a los alumnos a una secundaria que les permitía el contacto con los profesores. Es decir, que la inscripción a la secundaria no era algo que se tuviera que realizar por parte de las familias, lo que también ayudó a que los alumnos siguieran estudiando, además de que La Chozita pagaba todas las cuotas de inscripción en esos tiempos.

Leydali dijo que sin el apoyo de La Chozita era probable que hubiera dejado la escuela después del fallecimiento de su madre para trabajar y considera que es muy poco probable que hubiera terminado la preparatoria sin ese apoyo, tanto económico como de ánimos a seguir estudiando. De acuerdo a Jose, él probablemente no habría terminado la primaria sin el apoyo de La Chozita, por la necesidad económica de su familia.

Tanto Luis como Fer dijeron que probablemente habrían alcanzado el mismo nivel educativo, si nunca hubieran asistido a La Chozita. Es probable que eso se debe principalmente al hecho de que sus familias no enfrentaban condiciones económicas tan complicadas, es decir, que Luis y Fer no dependían del apoyo económico de La Chozita para seguir estudiando. Luis dice que La Chozita fortaleció en él el deseo de estudiar una carrera, ya tenía ese deseo, pero se hizo más fuerte y más concreto en La Chozita, sin embargo, ya no estudió una carrera, porque le empezó a gustar el trabajo que tenía anteriormente en la organización de transportes de su padre. Fer tuvo el objetivo de estudiar una carrera en arquitectura en algún momento, pero ese deseo no parece tan concreto, ya que él mismo dice que nunca tuvo mayor interés en la escuela y sus estudios, y por lo tanto no tuvo las calificaciones necesarias para estudiar una carrera.

Comparando los participantes de La Chozita de la cuarta generación, Fer y Jose, se nota una diferencia muy marcada en la influencia que ellos mismos atribuyen a La Chozita, es decir, el papel que tuvo en su curso de vida, como ellos mismos lo perciben. Quien más claramente constató que La Chozita tuvo un impacto determinante en su vida fue Jose. Él dice que sin su asistencia a La Chozita probablemente no habría terminado la educación primaria y que por los ámbitos en los que se movía anteriormente probablemente incluso se estaría dedicando a

actividades ilegales. A la pregunta en qué le había ayudado La Chozita, Jose contestó lo siguiente:

"Me ayudó en el aspecto de que dejabas la calle, ya no te enfocabas en cosas que les perjudicaban a otros y que te perjudicaran a ti. Sino que te enfocabas más en [...] lo que te enseñaban, o cómo se dice, en la ideología que ellos tenían. Tratar de conseguir ser una gente mejor de lo que tú eres. [...] Cambiar el mundo con pequeñas personas que venían de la nada. Sí, ese era el proyecto Chozita más que nada. Y sí, de alguna u otra manera sí te enseñan a tener valores, a respetar, a que te respeten, o a exigir tus respetos, y [...] tratar de enseñarles a las demás personas lo que tú ya tienes. Y enseñarles de que no siempre va a estar mal la vida, sino que tarde o temprano va a cambiar [...] Sí, eso lo aprendí de Enrique, del último coordinador que tuvimos." (Entrevista con Jose, 21.08.2017)

A pesar de que está claro que La Chozita como organización no tuvo ninguna incidencia en las estructuras de desigualdad y dominación (Arzate, 2011), al menos desde la perspectiva de Jose, tiene una influencia positiva en las vidas de los participantes: *"Y eso es lo que La Chozita te enseña, de que tú también tienes valor, y vales algo en la vida. Y no porque alguien tenga más dinero que tú signifique que sea más vivo"* (entrevista con Jose, 21.08.2017) e incluso puede llegar a personas que no hayan sido participantes: *"aunque no son todos, tú puedes llevar este mensaje que en algún tiempo conociste"* (entrevista con Jose, 21.08.2017). En ese aspecto, al menos desde la perspectiva de Jose, La Chozita pudo, aunque no cambiar las estructuras, sí hacer un valioso aporte a las vidas de sus participantes, y en algunos casos, tal vez incluso un poco más allá de ellos. Este aspecto es de importancia, ya que uno de los objetivos de La Chozita también era el de fortalecer el autoestima de sus participantes, y en el caso de Jose, éste es un valioso aporte, fuera de lo académico.

En el caso de Fer, el impacto de La Chozita no es tan claro como en el caso de Jose. Por un lado, probablemente tenga que ver con que Fer nunca había experimentado condiciones tan extremas de pobreza como Jose. Además, la motivación de seguir estudiando, en el caso de Fer nunca fue tan grande, como por ejemplo en el caso de Jose. A diferencia de Jose, Fer mismo no considera que La Chozita cambió su trayectoria educativa, en el sentido de que cree que igual habría terminado la preparatoria si nunca hubiera ido a La Chozita.

Fer dice que principalmente su vida sería igual si nunca hubiera asistido a La Chozita, excepto por algunas amistades y personas que conoció allí. El contacto con Enrique, por ejemplo, sigue hasta actualmente, y al perder su trabajo como chofer, recurrió a Enrique por apoyo para conseguir una liquidación más justa, es decir, que algunos de los contactos de La Chozita aún son de importancia en su vida, cinco años después de que dejara de existir la organización. En este sentido, se puede concluir en el caso de Fer, que La Chozita no originó un cambio fundamental en su trayectoria de vida, y que su vida sería muy parecida ahora, aunque nunca hubiera ido, pero que lo que le quedan son los contactos, como por ejemplo con Enrique, quien hasta la actualidad es un apoyo cuando se le necesita.

Desde la perspectiva de Enrique, como coordinador de La Chozita y tutor de Fer en asuntos escolares, la asistencia de Fer a La Chozita, aunque no haya incidido en su trayectoria educativa, tal como dice Fer, incidió en su personalidad, en el sentido de que le ayudó a abrir su mente, pensar más allá de lo que se enseñaba en la escuela y poder convertirse en ese joven autónomo con mucha iniciativa y capacidad de agencia, al menos en el ámbito de los negocios, que es hoy en día.

También comparando la influencia de La Chozita en los participantes de la tercera generación, se nota la diferencia entre Luis como actor que nunca enfrentó pobreza en su infancia y Aurelio y Leydali. En este sentido, Luis dice que su asistencia a La Chozita no ocasionó ningún cambio en su trayectoria educativa, mientras que tanto Leydali como Aurelio dicen que fue gracias a La Chozita que terminaron la preparatoria. Estas comparaciones entre los participantes de una misma generación son de interés, porque las condiciones de La Chozita son las mismas para estos participantes, porque asistieron al mismo tiempo. Por lo tanto, el origen de la diferencia de su asistencia en la influencia en las trayectorias educativas se debe a las características personales de los actores.

En los actores de la última generación, el impacto de La Chozita en sus trayectorias educativas no es tan claro. Ninguno de ellos dice explícitamente que su trayectoria habría sido diferente sin el apoyo de La Chozita. Sin embargo, cabe destacar que ellos asistieron a La Chozita durante un tiempo muy corto, en promedio entre uno y dos años. Por lo tanto, el apoyo también duró

muy poco tiempo para ellos, ni siquiera hasta terminar la secundaria, es decir, que el apoyo acabó antes de llegar al momento crítico en el cual varios de estos actores dejaron la escuela. Es posible que si La Chozita hubiera seguido existiendo y proporcionando apoyo económico, que actoras como Marbella, Ana y Leandra hubieran seguido estudiando más tiempo, o no hubieran tenido que interrumpir su trayectoria educativa.

Sin embargo, los actores de la última generación también manifestaron influencias de La Chozita en sus vidas, aunque no sean de una magnitud que hayan cambiado el curso de su vida o su trayectoria educativa. Estas influencias incluyen a la gente que conocieron en La Chozita. Abenamar, por ejemplo, menciona que a través de La Chozita se volvió menos tímido y comparte más con otras personas. Ana dice que aparte del apoyo académico que le dio La Chozita, y sin el cual le habría costado más la escuela, La Chozita también fortaleció en ella el valor de la educación para su vida: *“como que al ir allí, me dieron esos ánimos más de seguir estudiando. [...] Sí, porque también este de Enrique siempre nos decía cosas como para echarle ganas al estudio”* (entrevista con Ana y Leandra, 27.08.2017).

Desde mi propia experiencia en La Chozita, por las propuestas que he leído (entre el material documental), y por lo que Enrique me ha contado sobre los fundadores de La Chozita, también estoy convencida que, aparte de haber sido uno de sus objetivos, esa definitivamente es una influencia de La Chozita: fortalecía en los asistentes la creencia en la importancia de los estudios, el deseo de estudiar y también la autoconfianza de que lo pueden hacer. En ese sentido, tanto Ana como Leandra me dijeron en la entrevista que su sueño sería tener una carrera, en el caso de Ana medicina, lo que es un sueño bastante ambicioso, y considerando su posición actual, probablemente difícil de cumplir. Sin embargo, considero que al menos en parte proviene de su experiencia en La Chozita, donde se fortalecieron las ambiciones de estudiar en los participantes, y la capacidad de pensar más allá de lo predeterminado y tener ideas y sueños propios, y lograrlos hasta donde se pueda.

Deysi, aunque dice que La Chozita no influyó directamente en su trayectoria educativa, menciona que la experiencia le aportó aprendizajes diferentes a lo que aprendía en la escuela:

"Lo que es en La Chozita, creo que cambió mucho en el sentido de que vi más cosas amplias, de cosas que yo no sabía, digamos que, abrí mi mente, para ver otras cosas nuevas. [...] No sé, nos contaba Enrique de muchas cosas, del universo y de que cada planeta, de cómo era su densidad, y todo eso, y lo que yo vi en la primaria no era eso. Y creo que me interesó más esas clases que la primaria (se ríe). Y ya con lo que fue de Xuni, de Juan, pues vimos matemáticas, y era un poquito más avanzado." (Entrevista con Deysi, 15.08.2017)

Enrique, como último coordinador de La Chozita, opina que la asistencia a La Chozita tuvo influencias en todos los participantes que llegaban con regularidad y duraron al menos un año en la organización, debido a que lo que se enseñaba en La Chozita eran contenidos muy diferentes a lo que los niños y jóvenes conocían de la escuela, lo que concuerda con lo mencionado por Deysi. Además, se fortalecía en ellos el espíritu de la autodeterminación, es decir, que pensarán más abiertamente y consideraran opciones que no eran las predeterminadas desde su casa o la escuela. Además, en La Chozita entraron en contacto con personas de contextos diferentes, como por ejemplo maestros y voluntarios extranjeros, además de que tuvieron maestros que les enseñaron cosas que no aprendían en la escuela, como por ejemplo clases de guitarra.

Acerca de la influencia de La Chozita en la reproducción de la pobreza en los participantes, cabe destacar los casos de Jose, Leydali, Elena y Aurelio, porque son los más significativos<sup>51</sup>. Tanto Elena como Aurelio dicen que sus padres sólo los iban a inscribir en la primaria, si no hubiera sido por La Chozita. Por lo tanto, es de asumir que su condición de vida tampoco sería la misma hoy en día. El trabajo que Elena tiene en el ICHEJA, sólo lo puede hacer porque terminó la preparatoria. En el caso de Aurelio, como trabaja en el negocio familiar, el caso no es tan claro, sin embargo él dice que hay elementos que puede aportar al negocio que aprendió en la preparatoria, y que por lo tanto su padre no sabe. En este sentido, en las vidas de Elena y Aurelio, La Chozita tuvo un papel importante, también en la interrupción del círculo de la pobreza (González, 2008), la cual ambos claramente superaron.

---

<sup>51</sup> En los otros casos, o nunca hubo una condición de pobreza, o no se ve ninguna influencia de La Chozita, porque los participantes son de la última generación y no asistieron durante suficiente tiempo.



Además de que obtuvieron un nivel de escolaridad más alto del que habrían obtenido sin La Chozita, los dos asistieron durante tantos años diariamente a La Chozita, que ésta también influyó en la formación de su personalidad y autoestima. Elena además menciona que en La Chozita aprendió a escribir en español y en tsotsil. En este sentido, su asistencia a La Chozita también le ayudó a preservar una parte de su cultura, a través del aprendizaje de escribir en tsotsil, algo que ella personalmente considera como importante y valioso.

En los casos de Jose y Leydali, la influencia de La Chozita en el cambio de su condición de pobreza es aún más clara. Eso se debe a que ambos se enfrentaron a condiciones muy extremas de pobreza, de las que era difícil que salieran completamente solos. Jose considera que sin asistir a La Chozita probablemente no habría terminado la primaria y que era probable que se hubiera empezado a dedicar a actividades ilegales, por lo que queda claro que en su caso se habría reproducido la pobreza, más de lo que se reprodujo de por sí. Además, como demuestran las citas de Jose que se expusieron arriba, también aprendió muchos de sus valores actuales de La Chozita, lo que además le ayudó en tener una mayor autoestima.

Sin embargo, en el caso de Jose también queda claro que el apoyo de La Chozita al final ya no fue suficiente. Él hubiera requerido más apoyo económico para poder seguir asistiendo sin la necesidad de trabajar, lo que probablemente le habría evitado algunas dificultades en la vida. Jose enfrentó un tiempo muy difícil después de salir de La Chozita, debido a que se veía obligado a trabajar de velador en un hotel, donde llegaban personas de dudosa procedencia y en varias ocasiones intentaron matarlo. Sin embargo, por la necesidad económica siguió en ese trabajo. Es una situación que se pudo haber evitado, si La Chozita hubiera tenido algún tipo de recurso adicional para apoyar a quienes más lo necesitaran, ya que el gusto por el estudio y por llegar a La Chozita, lo tenía Jose:

"Tuve que salir [de La Chozita] para meter igual un poco de ingreso a la casa, era eso. [...] Ya no me daba tiempo de ir a La Chozita, ya prácticamente tenía que aceptar [...] que ya no podía llegar. De hecho tenía las ganas de ir, tenía ganas de estar allí, [pero] la presión más que nada que se sentía dentro de la casa ya no hacía cómodo el estar en otras partes y no enfocarte o ayudando a la familia. Y ya por eso me salí."  
(Entrevista con Jose, 21.08.2017)

Para Leydali, La Chozita también brindó apoyos muy importantes a lo largo de su juventud. Por un lado, ella y su hermana recibían sus becas que les ayudaron económicamente, pero también podían pedir apoyo con los trabajadores de La Chozita cuando fuera necesario<sup>52</sup>. En este sentido, el papel de La Chozita fue muy importante en la vida de Leydali para salir de la pobreza, porque le permitió terminar la preparatoria. Fuera de duda, la capacidad de agencia propia de Leydali fue el factor clave, sin embargo, hubiera sido mucho más difícil aún, sin el apoyo brindado por La Chozita. También en el sentido de que La Chozita le brindaba apoyo emocional y ánimos para seguir estudiando, aún en momentos difíciles, después de la muerte de su madre. Por lo tanto, en el caso de Leydali, La Chozita tuvo un papel importante en superar su condición de pobreza. Cabe destacar que tanto en el caso de Jose, como de Leydali, La Chozita pudo hasta cierto punto equilibrar un poco su situación económica y ayudarles a salir adelante y obtener mejores oportunidades de las que hubieran tenido sin asistir a La Chozita (Ansión, 2007). Sin embargo, hay que tomar en cuenta que La Chozita no puede incidir en las desigualdades estructurales, ni en las vidas de todas las personas que necesitarían ese apoyo, es decir, que las acciones afirmativas implementadas por La Chozita son excluyentes (Velasco, 2010).

Al analizar la influencia de La Chozita en el contexto de las trayectorias de vida y las condiciones de vida de los participantes, queda claro que, aparte de la duración de la asistencia a La Chozita, lo que influyó mucho es el contexto familiar y económico del que provienen los participantes. Los casos de Fer y Jose nos aclaran este aspecto: Fer asistió a La Chozita al mismo tiempo que Jose, e incluso más tiempo, y aun así, el impacto que tuvo La Chozita en su vida fue mucho menor que en el caso de Jose. Esto se debe a que Fer no dependía del apoyo económico de La Chozita para seguir en la escuela, y en general no se enfrentaba a una situación económica o familiar que pusiera en peligro su posibilidad de seguir estudiando. Los casos de los participantes de la tercera generación también confirman esta argumentación.

Aparte de la cuestión económica, La Chozita influyó en la mentalidad de la gran mayoría de los actores, fomentando en ellos el interés en sus estudios y convenciéndoles de su importancia, es decir, apoyando la formación de capital cultural en los participantes (Bourdieu, 1987). En este sentido, por un lado, La Chozita logró abrir la mente de sus participantes y hacerles ver

---

<sup>52</sup> Cabe recordar, que después de la muerte de su mamá, Leydali y dos de sus hermanas vivían y se mantenían solas.

diferentes posibilidades de qué hacer con su vida. Por el otro lado, esta misma característica de La Chozita también fortalece y reproduce el valor de la educación formal occidentalizada en los actores, lo que nuevamente lleva a la reproducción de las estructuras de dominación (Flecha, 1994). Otro aspecto importante del trabajo de La Chozita también consistía en incidir en fortalecer la autoestima de sus participantes, tanto respecto de su origen étnico, como en otros ámbitos de la vida.

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación, analicé las trayectorias de vida de un grupo de jóvenes indígenas, quienes en su infancia y juventud recibieron acciones afirmativas para su educación. Para el análisis, se tomaron en cuenta las percepciones y subjetividades de los jóvenes, y se relacionaron con los elementos teóricos y mis observaciones como investigadora.

Retomando los elementos más importantes del trabajo con respecto a las preguntas de investigación, cabe mencionar que la mayoría de los actores considera que su condición de vida ha mejorado, tanto económicamente, como en otros ámbitos de la vida. La mayoría también considera que su vida hoy es mejor o más fácil que la de sus padres. Un caso que resalta en este aspecto es Luis, ya que, debido al fallecimiento de su padre, su situación económica hoy en día es más complicada que anteriormente, cuando su padre vivía, porque tenía un buen trabajo.

Acerca de las condiciones de pobreza enfrentadas por los actores, destaca que los actores que vivieron pobreza se enfrentaron a condiciones familiares específicas, que complicaron la situación económica familiar. Entre estas situaciones se encuentra la pérdida, ya sea completa o parcial, de uno de los padres, o en un caso incluso de los dos, ya sea porque el padre deja a la familia, o porque cae en el alcohol y ya no puede proveer para la familia. Otra condición es la de tener un familiar que requiere de cuidados especiales. Las situaciones de pobreza más fuertes enfrentadas por los actores fueron en los casos, en los cuales se juntaron estas dos condiciones. A través de la pobreza enfrentada, estas condiciones también influyeron en las trayectorias educativas de los actores (González, 2008).

Acerca de las percepciones de pobreza de los actores, cabe destacar que la pobreza es un concepto que no les gusta asumir, es decir, que la definen de una manera, que les permite distanciarse del concepto. Es de importancia tomar ese aspecto en cuenta al diseñar políticas públicas destinadas al combate de la pobreza, si se quiere colaborar con los beneficiarios, para que el tema se trate con términos, con los cuales las personas se puedan identificar (Romero, 2005). En el caso de los actores, el querer distanciarse del concepto de pobreza, en la mayoría de los casos, llevó a que partieran de definiciones de pobreza muy extrema. Cabe destacar

también que los actores no contemplaron criterios de agencia (Sen, 2000) en sus definiciones de pobreza, lo que llevó a que sus percepciones difieran de las mías como investigadora.

Los elementos que influyeron en las trayectorias educativas y laborales son múltiples. El elemento más importante encontrado es la condición económica de las familias de los actores, la cual presenta una fuerte limitante estructural, la cual en varios casos limitó su capacidad de agencia para tomar decisiones libres acerca de sus trayectorias educativas, reforzando así los elementos teóricos aportados por los autores estructuralistas críticos (Bourdieu, 1997a; Flecha, 1995). Otro elemento identificado como importante es la motivación por estudiar de los actores, ya que de ésta también depende si enfocan su capacidad de agencia en su trayectoria educativa o en otros ámbitos de su vida. Estrechamente relacionado con la motivación por los estudios están los valores de los actores. Entre ellos destaca la importancia que se le da al bienestar de la familia, es decir, aportar a que la familia esté mejor, también si eso implica para los actores dejar de estudiar y posiblemente no tener tan buenas posibilidades futuras.

También hay otros elementos que influyen en las trayectorias, como en el caso de Ana el hecho de haberse juntado, lo que fue la razón por la cual se salió de la preparatoria. Fer no estudió una carrera, porque no tenía el promedio necesario y Abenamar, en el momento de la entrevista, tenía el objetivo de estudiar una carrera, y también las posibilidades económicas de hacerlo, pero como no entró a la escuela normal en la cual quiere estudiar, no pudo realizar este propósito en ese año. El apoyo de los padres también influye en las trayectorias educativas de los actores, sobre todo en el aspecto de que cuando no hay apoyo, tanto emocional como económico, de los padres, es más difícil que los actores sigan estudiando.

Las trayectorias educativas de los actores están estrechamente relacionadas con la cuestión de la reproducción de pobreza (González, 2008). En este sentido, en los casos de los actores que superaron su condición de pobreza, tuvo que ver que estudiaron, lo que les ayuda a obtener trabajos. Sin embargo, también hay casos en los cuales los negocios familiares ayudan a salir adelante económicamente, como es el caso de Elena y Aurelio. Además, también es importante tomar en cuenta aspectos de la pobreza que no son de origen económico (Max Neef *et al.*, 1993), como por ejemplo el hecho de que los actores que han enfrentado problemas de alcoholismo en

sus familia constatan estar mejor en la convivencia con sus familias, desde que sus padres dejaron de tomar. Otro aspecto mencionado, el cual está relacionado con la capacidad de agencia de los actores, es el hecho de que ganar su propio sueldo les ofrece ciertas libertades, en qué gastar su dinero, por lo que seguido optan por esa opción en vez de seguir estudiando sin tener su propio ingreso. Cabe destacar además, que el aporte económico de los actores a sus familias a través del trabajo realizado por ellos en varios casos fue lo que les ayudó a salir de la extrema pobreza, confirmando este comportamiento como una estrategia de sobrevivencia importante (Martínez, 2016). Es importante tomar en cuenta este aspecto en el debate acerca del trabajo infantil.

La capacidad de agencia, la cual es un elemento esencial para superar la pobreza<sup>53</sup>, es evidente y está presente de formas y magnitudes diversas en los distintos actores. Sin embargo, también queda claro que el poder de la estructura, sobre todo en su forma de las limitantes económicas, siempre está presente restringiendo el marco de acción de los actores (Giddens, 1995b), por lo que es clara la importancia de “*la experiencia*” (Zemelman, 1997) que cada uno de ellos tiene en sus contextos y relaciones para entender esta compleja relación entre la agencia y estructura.

De acuerdo a los actores, La Chozita tuvo un mayor impacto en las trayectorias de vida de los participantes de las primeras generaciones, que en los participantes de la última generación. Esto, al menos en parte, se debe a que los participantes de la última generación sólo asistieron durante un período corto, y La Chozita fue cerrada antes de que ellos llegaron al punto crítico, terminando la secundaria, cuando varios de ellos desertaron de la escuela.

Además resalta el hecho de que el impacto de La Chozita en la trayectoria educativa también depende mucho de la condición económica del actor, un resultado también encontrado por González (2008) en el caso del programa OPORTUNIDADES, lo que demuestra las desigualdades estructurales. En este sentido, los apoyos económicos de La Chozita hicieron más diferencia en las trayectorias de los actores que realmente dependían de ellos para su educación. Lo que sigue resultando difícil de aclarar es cuales de las mejoras en las vidas de los actores se

---

<sup>53</sup> Cabe destacar que la capacidad de agencia de los actores sola no es suficiente, sino que también se requieren cambios estructurales en cuestiones de desigualdad, para que los actores puedan superar la pobreza.

deben a su asistencia a La Chozita y cuales se deben a otras cosas, ya que este análisis se basa básicamente en la percepción de los propios actores.

Cabe resaltar también que aunque La Chozita haya tenido objetivos específicos, como desde los fundadores la cuestión de que los participantes estudiaran una carrera, y desde la visión de Enrique, como último coordinador, ampliar sus perspectiva, hasta qué punto se logren los objetivos de La Chozita, igual que en el caso de otros programas o acciones afirmativas, depende en gran parte de la apropiación de los actores, ya que ellos también son quienes determinan hacia donde enfocan su capacidad de agencia, ya que el hecho de que no la enfoquen en sus estudios no automáticamente quiere decir que no exista la capacidad de agencia. En este sentido, algunos de los actores nunca tuvieron el objetivo de estudiar una carrera, por lo que no es una cuestión de falta de capacidad de agencia cuando no la estudian.

Como un punto de crítica, cabe resaltar el hecho de que, por un lado, La Chozita y las acciones afirmativas que implementaba eran excluyentes, y, por el otro lado, es probable que a través del criterio del promedio mínimo de ocho hayan quedado excluidos las personas más vulnerables, quienes, debido a su condición desfavorecida, no pudieron cumplir con el promedio exigido (Velasco, 2015). Sin embargo, justo esas son las personas que más necesitarían el apoyo. En el caso del programa gubernamental PROSPERA, se puede argumentar de una forma parecida, ya que a través de los requisitos, como lo es la asistencia escolar de los hijos, tienden a quedar excluidas las familias más vulnerables, como es el caso de la familia de Ana y Leandra, mientras que otras familias que no necesitan el apoyo tan urgentemente, pero están en condiciones de cumplir con los requisitos, lo reciben.

Cabe destacar también la tendencia de las acciones afirmativas en general a homogeneizar al grupo de "beneficiarios". En este sentido, en la presente investigación es visible que el grupo de actores, a pesar de pertenecer a un grupo de participantes de La Chozita, la cual les pedía ciertos requisitos, no es un grupo homogéneo. Los actores se distinguen en su condición económica y familiar, y también en sus valores y la percepción que tienen de su propia situación, lo que refleja la subjetividad de cada uno (Zemelman, 1997). Estos aspectos son importantes de tomar en cuenta al implementar acciones afirmativas. También cabe destacar que en este sentido La

Chozita aún tenía relativamente mucho la posibilidad de tomar en cuenta las especificidades de sus participantes, en comparación con los programas gubernamentales, como por ejemplo PROSPERA, que generalizan aún más, y homogeneizan a sus "beneficiarios" (Arzate, 2011). Esta homogeneización fortalece estereotipos e impide un desarrollo local desde los actores y el territorio, reconociendo la diversidad y las identidades de los actores.

Independientemente de si una acción afirmativa concreta ayuda a los beneficiarios a superar la pobreza a través de la educación (González, 2008), como fue el caso en las vidas de algunos de los actores, además de acciones afirmativas que incidan en sujetos individuales o a nivel familiar, se necesitan cambios estructurales, sobre todo en el mercado laboral (Bonfiglio *et al.*, 2008), a fin de que haya más empleo y se garanticen empleos de alta calidad a las personas. En este sentido, la educación sola ya no es un garante para la movilidad social en México (Rockwell, 2012).

Además, cabe destacar que acciones afirmativas como las implementadas por La Chozita ayudan a reforzar la importancia de la educación formal occidentalizada, tanto en los actores en específico como en general, es decir, que no llevan a un cambio estructural, sino que reproducen las mismas estructuras de dominación (Bourdieu, 1997a; Arzate, 2011; Flecha, 1994). En este sentido, reconozco el aporte positivo que tuvieron las acciones afirmativas en las vidas de varios de los actores, pero también cabe destacar que no se ocasionaron cambios estructurales que llevaran a una mejora más allá de los actores participantes e incidieran en las estructuras de desigualdad. En la presente investigación no fue posible hacer un análisis detallado de la reproducción de las estructuras en los actores, lo que quedaría como tarea pendiente para futuras investigaciones.

En realidad, a pesar de haber recibido el apoyo de las acciones afirmativas de La Chozita, las posibilidades de cambio entre los actores son muy pocas. A pesar de que influye la capacidad de agencia de los propios jóvenes, la cual también fue fortalecida a través de las acciones afirmativas implementadas por La Chozita, las limitantes estructurales, sobre todo de origen económico, son muy fuertes. Estas limitantes impiden a la gran mayoría de estos jóvenes salir adelante. Y los pocos, de quienes se puede decir que lo lograron, como en los casos de Leydali



y Deysi, al menos probablemente para la siguiente generación, cabe destacar que salieron adelante a través de un enorme esfuerzo propio (Bermúdez y Núñez, 2009). Este hecho demuestra la desigualdad de las estructuras, ya que a los actores les cuesta mucho más salir adelante que a jóvenes de la clase media o alta (Bourdieu, 1997a). Cabe destacar entonces que, como dice Rockwell (2012), más allá del apoyo a individuos para salir de la pobreza, se necesitan cambios estructurales que incidan en la desigualdad, cuestionando también el papel de la educación formal en la reproducción de ésta.

En los casos de aquellos actores que no tenían la capacidad de agencia y enorme fuerza propia para salir adelante, se muestra cierta conformidad con su lugar dentro de las estructuras, en el sentido de que reconocen mejoras en su situación, lo que les hace perder de vista la enorme desigualdad que enfrentan, o al menos no la mencionan. En este sentido, ellos, a través de sus hábitos (Bourdieu, 1997b), también refuerzan la reproducción de las estructuras. Relacionado con esto, también es de importancia destacar que el término de pobreza es algo que no les gusta asumir a los actores, en el sentido de que ellos en sus subjetividades intentan alejarse lo más posible del concepto.

Concluyendo, cabe destacar que La Chozita ocasionó aportes importantes a las trayectorias educativas y las vidas de los participantes, y también en la formación de sus personalidades, pero que al mismo tiempo le sirve a la reproducción de las estructuras, sobre todo a través de la reproducción de la educación occidentalizada como valor importante y como posible solución a las problemáticas de pobreza y desigualdad, cuando este papel atribuido a la educación formal debe ser cuestionado (Rockwell, 2012). La cuestión de la reproducción del valor de la educación occidentalizada es un problema recurrente en las acciones afirmativas que apoyan a la educación formal, de las cuales hay muchas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Aparte cabe destacar el hecho de que, como todas las acciones afirmativas, las acciones afirmativas implementadas por La Chozita, al igual que las implementadas por otras organizaciones en San Cristóbal de Las Casas, son excluyentes, por lo que su efecto no llega más allá de los individuos participantes, y puede llevar a que los no alcanzados incluso queden más marginados.

## **ANEXO: Guía de entrevistas**

### **Trayectoria de vida**

**Categorías a obtener:** edad, ocupación actual, situación familiar, con quién vive actualmente, dónde nació, a qué edad llegó a SCLC, trayectoria académica, acontecimientos importantes en la vida, situación familiar durante infancia y juventud, vida diaria

#### **Iniciales/Situación actual:**

¿Cuántos años tienes?

¿A qué te dedicas actualmente? ¿Cómo te sientes respecto de esta actividad? ¿Cuáles son tus funciones? ¿Puedo preguntar cuánto te pagan?

¿Con quién vives?

(¿Estas casad@ o vives en unión? ¿Tienes hijos?)

¿Pertenece a alguna religión?

¿Estás tú o tus padres recibiendo apoyo de algún programa actualmente?

¿Cuáles lenguas hablas? ¿Te consideras de origen indígena?

*Ahora quisiera pedirte que me cuentes sobre el transcurso de tu vida...*

¿Dónde naciste? (¿A qué edad llegaste a SCLC?)

¿Con quién vivías/creciste?

¿En qué trabajan tus papás? ¿Cuál es el nivel escolar de tus papás?

¿Cuántas personas eran en tu hogar? ¿Con quién compartías tu cuarto?

¿Cómo era tu vida diaria cuando eras niñ@?

¿A qué edad ingresaste a la Primaria y dónde? ¿Qué te gustaba o no te gustaba de la escuela?

¿Tuviste dificultades en la escuela, cuáles eran?

¿Trabajabas cuando eras niñ@? ¿De qué, cuánto, a partir de qué edad? ¿Cómo te hizo sentir tu trabajo? ¿Qué pasaba con el dinero que ganabas?

¿Cómo siguió tu trayectoria educativa?

¿A qué edad ingresaste a La Chozita? ¿Durante cuántos años estuviste asistiendo?

¿A qué edad terminaste la escuela o saliste de la escuela? ¿A qué te dedicaste después?

¿Por qué te saliste de la escuela/Por qué seguiste estudiando? ¿Cuáles retos y obstáculos implica este camino?

¿Cuáles fueron acontecimientos importantes en tu vida?

### **Cambio o reproducción de pobreza**

**Categorías a obtener:** reproducción vs cambio de condición de pobreza: grado de autodeterminación de su vida

¿En cuestiones de calidad de vida, dirías que tu situación hoy en día es mejor que la de tus papás cuando tenían tu edad, o peor, o igual, y por qué?

¿Qué significa vivir en pobreza para ti?/¿Cuándo consideras que alguien vive en pobreza? ¿En qué sentidos aplica esta descripción para ti y tu familia?

¿Desde el momento, en el que ingresaste a La Chozita, en qué sentidos cambió tu vida?

Cuando ibas en la Secundaria/Prepa, ¿cómo te imaginabas tu vida cuando fueras adulto? (Querías estudiar, tener una familia)

¿Comparando dónde estás ahora con tus sueños de antes, te gusta donde te encuentras actualmente?

¿Dónde te ves en 5, 10 años? ¿Cuáles son tus sueños?

Si pudieras regresar en el tiempo, ¿crees que hay algo que pudiste haber hecho diferente para que tu situación de vida hoy fuera mejor?

### **Chozita**

¿Cómo supiste de la Chozita? ¿Por qué decidiste unirme a La Chozita?

¿En qué sentido te apoyaba la Chozita?

¿Para qué se usaba el dinero de la beca de La Chozita habitualmente?

¿Que otro tipo de apoyo te hubiera servido de La Chozita / Que otro tipo de apoyo requerías?

¿De qué manera crees que influyó La Chozita en el curso de tu vida?

¿Qué crees que sería diferente tu vida si nunca hubieras ido a La Chozita?

¿Qué piensas de que La Chozita era sólo para niños y jóvenes de origen indígena?

### **Por último...**

¿Me das permiso de usar tu nombre en mi investigación, o prefieres que use un nombre diferente?

## REFERENCIAS

- Aguilera Reija, Beatriz (2012). El conflicto multicultural. (pp. 35-56).
- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, Coppens, A. D. y Dexter, A. L. (2014). Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico. *Human Development*, 57. (pp. 96-115).
- Algarín Ruiz, S. (2016). *Infancia trabajadora indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Tesis de Maestría en Desarrollo Local no publicada. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales, San Cristóbal de Las Casas, México.
- Álvarez Pérez, M. (2009). *La Chozita y otros proyectos educativos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Reporte de resultados de investigación no publicado. Chiapas Children's Project.
- Ansión Mallet, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Ansión, J. y Tubino, F. (Editores). *Educación en ciudadanía intercultural*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (pp. 37-62).
- Arzate Salgado, J. (2011). El Estado Mexicano y la reproducción social de la pobreza. En Arzate Salgado, J.; Gutiérrez, A. y Huamán, J. (Coordinadores). *Reproducción de la pobreza en América Latina. Relaciones sociales, poder y estructuras económicas* (Primera ed.). Buenos Aires: CLACSO-CROP. (pp. 139-170).
- Badiou, A. (2000). La ética y la cuestión de los derechos humanos. *Acontecimiento*, núm. 19-20. (pp. 1-7).
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado. El Colegio de México, México DF, México.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Basu, K. y Van, P. H. (1998). The Economics of Child Labor. *The American Economic Review*, núm. 88, vol. 3. (pp. 412-427).
- Berlanga Gallardo, B. (2014). *Educación con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. Notas de una charla en el seminario “Pedagogía de la indignación, pedagogía del sujeto”, coordinado por la UCI RED para el equipo del Centro de Derechos Humanos Victoria Diez, León Guanajuato, 27 de agosto 2014, Universidad Campesina Indígena en Red.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2010). *Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México DF, México.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso de Floriberto Nuñez Martínez indígena tseltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, Año VIII, número 6, junio-diciembre 2016. (pp. 79-97).
- Bermúdez Urbina, F. M. y Núñez Patiño, K. (2009). *Profesionalización Indígena en Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: Innovación y apoyo educativo A.C.

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, núm. 8, vol. 5, enero-junio, 2011. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Población. (pp. 5-31).
- Boltvinik, J. y Hernández, E. (1999). Conceptos y medidas de pobreza. En Boltvinik, J. y Hernández, E. (Editores). *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México: Siglo XXI. (pp. 30-80).
- Bonfiglio, J.; Salvia, A.; Tinoboras, C. y Van Raap, V. (2008). Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En Salvia, A. *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Davila. (pp. 33-60).
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada* (tercera edición). México D.F.: Editorial Grijaleo S.A.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociología*, núm. 5, vol. 2. (pp. 11-17).
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 7, vol. 3. (pp. 27-55).
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En *La miseria del mundo* (primera edición en francés: 1993). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 527-543).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (segunda edición). México DF: Editorial Laia.
- Calvo, B. y Donnadiou, L. (1992). *Una educación indígena bilingüe y bicultural: capacitación diferencial de los maestros mazahuas*. México D.F: CIESAS.
- Contreras-Salinas, S. y Ramírez-Pavelic, M. (2016). Sujeción y Resistencia de Sujetos LGTB en la Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 10, vol. 2. (pp. 39-52).
- Coraggio, J. (2001). *Educación y desarrollo local*. Desgravación editada de la conversación sobre el tema, sostenida con integrantes de la Fundación Sustentabilidad, Educación, Solidaridad, 19 de octubre de 2001, Buenos Aires.
- Cornejo, M.; Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE* núm. 17, vol. 1. (pp. 29-39).
- Corona Berkin, S. (2007). Fragmentos de educación 'entrecultural'. En Corona Berkin, S. *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG. (pp. 11-34).
- Corona Berkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (editores.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Editorial Gedisa. (pp. 85-109).
- Cortés Cáceres, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de Población*, núm. 47, enero-marzo. Universidad Autónoma del Estado de México, México. (pp. 71-84).
- Dar, A., Blunch, N., Kim, B. y Sasaki, M. (2002). *Participation of Children in Schooling and Labor Activities: A Review of Empirical Studies*. Social Protection Discussion Paper Series 0221, Social Protection Unit, Human Development Network, The World Bank. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.574.3286&rep=rep1&type=pdf> (13.05.2017).

- Delval Merino, J. (1983). La función de la enseñanza. En *Crece y pensar. La construcción del pensamiento en la escuela*, Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia. (pp. 1-9).
- Delval Merino, J. (2002). ¿Qué pretendemos en la educación? *Revista Profissão Docente*, núm. 2, vol.5. (pp. 62-82).
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (editores.). *Handbook of qualitative research* (traducción al español por Mario E. Perrone). California: Sage Publications. (pp. 1-17).
- Díaz De Rada, Á. (2011). La producción y la productividad de las categorías analíticas. En *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED. (pp. 227-311).
- Domínguez Rueda, F. (2017). Deconstruyendo imágenes de poder: zócos en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. *Alternativas*, núm. 7. (pp. 1-24).
- Durkheim, É. (1922). La educación, su naturaleza y su papel. En Durkheim, É. *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya. (pp. 28-41).
- Flecha García, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (editores) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (pp. 55-82).
- Giddens, A. (1991). Educación. En Giddens, A. *Sociología* (Tercera ed.), España: Alianza Editorial. (pp. 509-548).
- Giddens, A. (1995a). Elementos de la teoría de la estructuración. En Giddens, A. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (pp. 39-76).
- Giddens, A. (1995b). Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En Giddens, A. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (pp. 307-392).
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44. México DF: Editorial Era. (pp. 36-65).
- González de la Rocha, M. (2008). La vida después de Oportunidades: impacto del programa a diez años de su creación. En *A diez años de intervención: Evaluación externa del programa Oportunidades 2008 en áreas rurales (1997-2007)*. SEDESOL. (pp. 126-145). Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/oportunidades/2008/gonzalez.pdf> (13.05.2017).
- Hernández, E. (1996). Las ONGs en las estrategias del nuevo orden mundial. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 8. Madrid: Serv. Publ. UCM. (pp. 161-178).
- Huerta Wong, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, vol. 52. (pp. 65-88).
- La Chozita (2010). *Propuesta de Trabajo 2010-2015 Centro de Apoyo Escolar La Chozita*. San Cristóbal de Las Casas, 20 de enero de 2010.
- Martínez Buanabad, E. (2011, noviembre). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Martínez Gallardo, J. (2016). *Política social, persistencia de la pobreza y estrategias familiares en Los Altos de Chiapas*. Tesis de Maestría en Desarrollo Local no publicada,

- Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales, San Cristóbal de Las Casas, México.
- Max Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). Desarrollo y necesidades humanas. En Max Neef, M. *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Coedición Nordan e Icaria Editorial. (pp. 37-78).
- Medina Melgarejo, P. y Da Costa Maciel, L. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones [sic!] epistémicas. *Educ Foco*, núm. 20, vol. 2. (pp. 295-335).
- Mejía-Arauz, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sintética*, núm. 26, febrero-julio, 2005. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. (pp. 4-11).
- Melel Xojobal (2015). *Conteo de niñas y niños trabajadores y acompañantes Comparativo 2012-2014*. Informe de Melel Xojobal A. C. San Cristóbal de Las Casas, México.
- Múñoz Cruz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos Cedes*, año XIX, número 49. (pp. 39-61).
- Morelli, G. A., Rogoff, B. y Angelillo, C. (2003). Cultural variation in children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, núm. 27, vol. 3. (pp. 264-274).
- Núñez Patiño, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, México.
- OIT (2014). El trabajo infantil y el derecho a la educación en México. Oficina Internacional del Trabajo. Disponible en: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/trabajo\\_infantil.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/trabajo_infantil.pdf) (13.05.2017).
- Padrón Innamorato, M. y González Contró, M. (2012). Encuadre normativo y empírico para un diagnóstico del trabajo infantil en México. *Oñati Socio-Legal Series*, núm. 2, vol. 2. (pp. 130-155).
- Paradise Loring, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sintética*, núm. 26, febrero-julio, 2005. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. (pp. 12-21).
- Pérez López, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. Tesis de Maestría en Antropología Social no publicada. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, México.
- Plascencia González, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis de Doctorado en Desarrollo, Aprendizaje y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Ragin, C. (2007). El uso de los métodos cualitativos para el estudio de los aspectos comunes. En Ragin, C. *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. (pp. 143-176).
- Restrepo, E. (2011). *Técnicas etnográficas*. Documento de trabajo.
- Robledo Hernández, G. (2005, febrero). Etnia, género y religión en la migración indígena a una ciudad de la frontera sur de México. Ponencia presentada en el Seminario Taller *Migración intrafronteriza en América Central, perspectivas regionales*, organizado por el Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica en

- colaboración con la Universidad de Princeton, del 3 al 5 de febrero del 2005, San José, Costa Rica.
- Rockwell, Elsie (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educ. Soc.*, núm. 120, vol. 33. (pp. 697-713).
- Romero Cevallos, R. (2005). *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura? Propuestas para un debate abierto*. Lima: UNESCO/PNUD.
- Sandoval Ávila, A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 12, vol. 34. (pp. 68-80).
- SEDESOL (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Secretaría de Desarrollo Social, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansión, J. y Tubino, F. (Editores). *Educación en ciudadanía intercultural*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (pp. 63-89)
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta. (pp. 29-54).
- Skoufias, E. y Parker, S. W. (2001). Conditional Cash Transfers and Their Impact on Child Work and Schooling: Evidence from the PROGRESA Program in Mexico. *Economía*, núm. 2, vol. 1. (pp. 45-86).
- Stavenhagen, R. (2002). La diversidad cultural en el desarrollo de las Américas. Los pueblos indígenas y los estados nacionales en Hispanoamérica. *Serie de Estudios Culturales*, núm. 8. Organización de los Estados Americanos.
- Tuirán Gutiérrez, R. (2002). Transición demográfica trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones. *Papeles de Población*, año 8, núm. 31, enero-marzo. (pp. 25-66).
- Tuñón, I. y Salvia, A. (2008). Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿una oportunidad para la inclusión social? En A. Salvia (2008) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Davila. (pp. 173-198).
- Velasco Cruz, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. Rey Tristán, E.; Calvo González, P., XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Septiembre 2010, Santiago de Compostela, España, Universidad de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos. (pp. 2557-2578).
- Velasco Cruz, S. (2015). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, número 226. Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 379-408).
- Vial Peñailillo, C. (1998). *Reproducción y transmisión de la pobreza en Chile: un acercamiento cualitativo*. Santiago de Chile: Iván Badilla.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zemelman, Hugo (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E. y Zemelman, H. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 21-35).



## PÁGINAS DE INTERNET

- CONAPO (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Anexo B Aguascalientes – Morelos. Disponible en: [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio) (08.04.2018).
- CONEVAL (2018). Medición de la pobreza. Evolución de las líneas de bienestar y de la canasta alimentaria, líneas de ingreso. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx> (07.03.2018).
- Indigo (2018). "Quienes nacen pobres se quedan pobres y quienes nacen ricos se quedan ricos se quedan ricos", confirma estudio. Reporte Indigo del 9 de mayo 2018. Disponible en: <https://www.reporteindigo.com/reportes/quienes-nacen-pobres-se-quedan-pobres-quienes-nacen-ricos-se-quedan-ricos-confirma-estudio/> (13.05.2018).
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. Tabulados básicos, Etnicidad. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/default.html?init=1> (09.04.2018).
- Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2014). Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de diciembre de 2014. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_041214.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf) (17.03.2017).
- Poy Solano, L. (2017). Tratan a niños indígenas como extranjeros, señala el Unicef. *La Jornada en línea*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/07/sociedad/030n3soc/> (08.06.2017).
- Primera Plana (2015). ¿Cuáles son los requisitos para ingresar al programa PROSPERA? Disponible en: <http://laprimeraplana.com.mx/cuales-son-los-requisitos-para-ingresar-al-programa-prospera/> (07.03.2018).
- PROSPERA (2016). Programa de inclusión social. Preguntas frecuentes. Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/prospera/acciones-y-programas/preguntas-frecuentes-31349> (09.09.2017).
- Rodríguez Nieto, S. (2017). Estudios superiores no garantizan la salida de la pobreza. *sinembargo.mx*. Disponible en: <https://www.sinembargo.mx/22-05-2017/3222516> (03.06.2017).
- Sánchez Jiménez, A. (2017). La educación ya no es motor para superar brechas de clase, afirma rector de la Uia. *La Jornada en línea*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/06/sociedad/036n1soc> (06.06.2017).
- SEDESOL (2010). Indicadores de rezago social. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=07&mun=078&loc=0001&refn=070780001> (09.06.2018).
- SEDESOL (2016). Conoce todo sobre Prospera. Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en: <http://www.gob.mx/sedesol/articulos/conoce-todo-sobre-prospera> (19.06.2017).