

EL LOGRO DE LAS METAS Y LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS Y LAS JÓVENES EGRESADOS/AS DE LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN EN TZINACAPAN, CUETZALAN, PUEBLA

Bajo el Volcán, año 15, número 22, marzo-agosto 2015

María del Coral Morales Espinosa

Directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin y Doctora en Educación por la
Universidad Autónoma de Tlaxcala
nanatzincoral@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 19 de abril del 2014
Fecha de aceptación: 20 de mayo del 2014

RESUMEN

El logro de proyectos de vida en contextos vulnerados por la pobreza es toda una hazaña. Sin embargo, a pesar de los contextos poco alentadores que rodean a la población indígena y de los factores de riesgo permanente, una gran mayoría de jóvenes de estas poblaciones logran el desarrollo de competencias amplias que les permiten forjar sus proyectos de vida. ¿Qué factores de la vida escolar favorecieron en los/as jóvenes indígenas la elección y consolidación de proyectos de vida? Este estudio muestra que además del trayecto universitario, los/as jóvenes optan por otras rutas de profesionalización local, rompiendo con varios paradigmas, entre ellos, que la escuela es la vía exclusiva de la profesionalización.

Palabras clave: telesecundaria, comunidad de práctica, habilidades para la vida, autovaloración positiva, proyecto de vida, competencia social, labores socialmente relevantes.

ABSTRACT:

Achieving life projects in contexts violated by poverty is an accomplishment. However, despite the disappointing contexts surrounding the indigenous population and permanent risk factors they are exposed to, a large majority of these young people are able to develop broad competencies which allow them to build their life projects.

Which school life factors favored in the young indigenous people the choices and consolidation of their life projects? This study shows that in addition to the university pathways, young men and women opt for other pathways of local professionalization, breaking several paradigms, including the one that means that school is the only means of professionalization.

Keywords: *Telesecundaria*, community of practice, life skills, positive self-worth, life planning, social competence, socially relevant work.

INTRODUCCIÓN

La pobreza, experimentada hoy en día por poblaciones enteras que no tienen acceso a las condiciones mínimas de bienestar social, ni la garantía de lograr un desarrollo pleno de sus capacidades, genera múltiples situaciones de riesgo. En poblaciones indígenas, asociada a la pobreza, se encuentra la diferencia cultural, que se convierte en otro factor de exclusión y discriminación para la mayoría de sus habitantes.

Los niveles de pobreza en las localidades se relacionan con la disponibilidad de infraestructura y servicios proporcionados por el Estado, entre ellos, la falta de escuelas, o, cuando las hay, éstas retratan fielmente las carencias que caracterizan su contexto más inmediato. De acuerdo con estas situaciones, es común que el éxito escolar de los/as estudiantes indígenas se traduzca en la culminación de manera regular del nivel educativo que, de acuerdo con sus condiciones económicas, hayan podido alcanzar. De tal manera, un mínimo de estudiantes indígenas logran un título universitario, muchos otros se insertan a las actividades agropecua-

rias, manufactureras y de la construcción, y otros tantos se suman a las estadísticas de desempleo o empleos temporales.

Sin embargo, a pesar de los contextos tan poco alentadores¹ que rodean a la población indígena, de la serie de adversidades sociales y económicas que tienen que sortearse y de los factores de riesgo permanente, una gran mayoría de jóvenes de estas poblaciones logran no sólo la adaptación con éxito en la escuela, sino el desarrollo de competencias amplias que les permiten configurar otros escenarios para buscar oportunidades y forjar sus proyectos de vida.

Este texto forma parte de los hallazgos encontrados en una investigación efectuada en la localidad indígena de San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, en la que se ubica la telesecundaria Tetsijtsilin, que se constituyó en el estudio de caso.

La motivación para centrar el estudio en los/as egresados/as de esta telesecundaria, se debe a la necesidad de valorar sus aportes, que desde hace treinta años ha impulsado una propuesta educativa con enfoque intercultural. De esta manera, se podrá incidir en la elaboración de propuestas innovadoras desde la escuela pública, promovidas para la atención pertinente de poblaciones indígenas en este nivel educativo.

El objetivo general del estudio se centró en: conocer las trayectorias personales y escolares, así como describir los factores individuales, familiares y educativos que favorecieron la motivación de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin para la realización exitosa de sus proyectos de vida.

En el presente artículo se describen los factores del contexto escolar que contribuyeron a la configuración de expectativas positivas, así como la caracterización de las competencias sociales desarrolladas por los/as jóvenes.

La población objeto de la investigación se conformó por 31 jóvenes egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin de las generaciones 1982 a 2004, distribuidos en 8 grupos focales. Para construir un análisis más cuidadoso del papel de la escuela, sus métodos de enseñanza y sus recursos en la configuración del pro-

yecto de vida de sus egresados/as, se acudió a la triangulación teórica (Bertely, 2007).

Es indispensable aclarar que la inserción de la investigadora en el proyecto educativo en cuestión data de 1992, año en el cual se desempeña como maestra de tercer grado de la telesecundaria para, posteriormente, en 1994 y hasta la fecha, fungir como directora escolar. La permanencia laboral en el proyecto educativo, y en Tzinacapan como lugar de residencia, representaron ventajas para el desarrollo de la investigación. Una visión cercana y sentida de la problemática planteada así como el fácil acceso a los contextos familiares propiciaron los ambientes de confianza para desarrollar los diálogos con los/as entrevistados/as. Consecuentemente, la profundización e interpretación de los discursos –*los decires de los/as sujetos*– contó con la primacía de su verificación en la práctica social cotidiana –*los haceres de los/as sujetos actuantes*– (Martin Criado, 1998). El texto siguiente corresponde al entramado argumental con base en los diálogos efectuados en los grupos focales.

A) LA ESCUELA: MITIGAR LOS RIESGOS PARA FORTALECER LAS EXPECTATIVAS

1.1 Promoción de interacciones positivas: enriquecer los vínculos

La escuela, después de la familia, constituye la estructura social más próxima a los/as jóvenes durante su formación. Debido a ello, sus implicaciones en la construcción de los planes y perspectivas a futuro son, la mayoría de las veces, definitorias.

Una de las primeras condiciones que la escuela debe garantizar es la procuración de ambientes favorables que estimulen las capacidades personales de sus estudiantes:

Pues [en la telesecundaria] creo que fue la escuela donde tuve más relación y confianza con los maestros, a lo mejor

porque eran pocos, a la mejor porque éramos pocos, no lo sé pero siento que fue la escuela a donde más me relacioné, no sólo más con mis compañeros y de otros grupos sino también con los maestros de otros grupos (Morales, E., 2013: 210).

Promover interacciones personales positivas con todos/as los/as miembros de la comunidad escolar, transmitir optimismo para visualizar el futuro y centrar la importancia de la labor educativa en las fortalezas de los/as educandos y no en sus limitaciones, son algunos de los presupuestos de las escuelas que mitigan el fracaso escolar (Henderson y Milstein, 2003).

La disposición a interactuar no sólo pedagógicamente, sino afectivamente con sus alumnos/as así como con el resto del equipo docente, es la premisa para desarrollar una labor escolar colectiva. Mientras más oportunidades haya para interactuar, mayores serán las posibilidades de vivenciar, en colectividad, los valores esenciales para una convivencia armónica: “el ambiente de Tetsijtsilin como que me metió ahí a la sociedad, es como un pueblo chiquito, ahí [*en Tetsijtsilin*] los valores son muchos, el respeto, la colaboración, no sé tantas cosas” (Morales, E., 2013: 211).

Enriquecer los vínculos entre pares, así como con las demás personas que integran la estructura jerárquica de la institución, promueve un clima familiar en el cual los/as estudiantes reconocen las funciones, la responsabilidad y las atribuciones propias así como de los demás miembros de la comunidad escolar:

y... pues, algo de lo cual recuerdo de la tele [*telesecundaria*], pues es que... ya con los compañeros, pues era estar como en... como en la casa porque ibas con tus compañeros a sembrar, a cosechar, estabas ahí... las mujeres también se integraban... luego, recuerdo las elotadas... como los ambientes más, este... como más de casa (Ibíd, 211).

Un ambiente más familiar, en donde las decisiones puedan tomarse de forma más participativa, contrasta con los prejuicios de autoridad y toma de decisiones de manera vertical, que son muy co-

munes entre el gremio magisterial. Fortalecer el trabajo colectivo propicia el diálogo y enriquece los vínculos; asimismo, establece como norma la colaboración. El trabajo colaborativo promueve la interacción, la equidad y la solidaridad entre los miembros del colectivo. Representa la mejor manera de asumir que el aprendizaje es un proceso de construcción gradual:

desde que entré a la telesecundaria me gustaba mucho la forma de trabajo de la escuela, ¿no? un poco esto de los destacamentos, de la formación de equipos pero considerando los tres grados escolares, ¿no? como que eso te daba confianza, había mayor relación entre compañeros y creo que esa fue una de las cosas que más me gustaba... esto del trabajo en equipos, los destacamentos (Ibíd).

La convivencia cotidiana en el espacio escolar pone de manifiesto los conflictos que caracterizan a las relaciones humanas. La reafirmación de los roles, el contraste de intereses, la competencia para sobresalir, el ejercicio de la libertad, etc., son un claro ejemplo de la diversidad de propósitos que cada miembro de la comunidad escolar pone en juego diariamente. Como consecuencia, la escuela requiere de normas que disminuyan los riesgos derivados de los conflictos, que regulen las atribuciones y clarifiquen los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad escolar.

Fijar los límites en la escuela no significa generar un ambiente restrictivo a través de la tradicional aplicación del reglamento:

Pues que convivíamos mucho los jóvenes, que teníamos como que también mucha libertad allá en la telesecundaria pero... no era la libertad de que pudiéramos hacer lo que quisiéramos sino la libertad de que... mm, nos permitieran a nosotros mismos darnos cuenta de lo que éramos capaces de hacer (Ibíd, 212).

No obstante, para que los alumnos tengan la certeza de saber lo que se espera de ellos, es indispensable transmitirles expectativas claras respecto de su conducta académica y social:

En Tetsijtsilin yo creo que aprendí la importancia de la solidaridad, del compromiso de cumplir las cosas, y tratar de hacer lo mejor posible, creo que es uno de los aprendizajes que creo me sirvieron para poder dar continuidad en el bachillerato (Ibídem).

La escuela tiene objetivos institucionales claramente definidos en función de su misión social. Es indispensable, sin embargo, establecer objetivos adicionales, congruentes con las necesidades del contexto más próximo y que respondan de manera específica al perfil del estudiante atendido. La participación de los/as implicados/as –estudiantes y maestros/as– en la construcción de los objetivos, las políticas internas y las reglas, que guían la convivencia y el funcionamiento de la institución escolar, favorece el reconocimiento y respeto a los límites establecidos en consenso y colaboración: “Son las cosas que valoro, mucha participación de nosotros como alumnos en diferentes espacios, creo que había un poquito de interés para hacer cosas por la escuela” (Ibíd, 213).

1.2 Enseñar habilidades para a vida

La propuesta educativa de Tetsijtsilin considera, como una de sus convicciones primordiales, propiciar aprendizajes útiles a partir de ambientes de colaboración y participación de expertos. La premisa anterior sustenta obviamente el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las aulas escolares y en todas las escuelas del país. Sin embargo, en Tetsijtsilin es válida y vigente para caracterizar también el proceso educativo que se promueve en las comunidades de práctica, es decir, en los equipos conformados con alumnos/as, maestros/as y profesionales de la comunidad:

Mi papá, y mi mamá también estudiaron allá [en Tetsijtsilin], nos decían: es que allá vas a aprender muchas cosas. Por ejemplo, los talleres. Por ejemplo, allá sí iba a aprender otras cosas más que... Matemáticas. Como en las otras

escuelas que nomás iban a enseñar lo que ahí... enseñan. Como que iba a cubrir otras alternativas. Como que ahí tengo otra cosas, varias opciones (Ibíd, 213).

Las comunidades de práctica ofrecen “una formación técnica adaptada al medio, de forma que los alumnos cuenten con herramientas para ir construyendo, a partir de lo propio, una vida digna y una producción sustentable” (Schmelkes, 2012: 99). Además de la formación propiamente técnica, en las comunidades de práctica se asegura una articulación auténtica entre los aprendizajes formales del curriculum con los aprendizajes de la cultura indígena, posibilitando la aprehensión de los saberes ajenos, desde la cosmovisión propia:

Sí, no sé cómo llamarlo pero este espacio que se les da a los valores comunitarios pues también se hacen presentes en la escuela, que no los saquen, esos conocimientos también de las personas, de doña Celina. De Doña Celina que va a enseñar a hacer fajas, Lucio, ese saber de la gente como que es importante, esa mezcla, que en vez de complicarte o confundirte como que te hace más fuerte (Morales, E., 2013: 213).

Asimismo, las comunidades de práctica o “talleres”, como son llamadas por la población escolar, representan probablemente las únicas opciones de capacitación gratuita en la comunidad, lo que a futuro significa una oportunidad laboral:

Él [*nombre del compañero*], no hizo una carrera ni mucho menos, pero como que la telesecundaria te daba esos espacios para que tú al salir, y enfrentarte a la vida, tuvieras algo con qué darle frente a todos los problemas. Él, muchos, muchos, unos aprendieron a tocar violín, la guitarra, otros, no sé, en donde se desenvuelven tienen esa facilidad o los conocimientos que adquirieron en la tele [*telesecundaria*] para enfrentar la vida. No solamente los que nos esmeramos para salir en la carrera, esos espacios nos ayudaron mucho, a mí en lo personal sí muchísimo (Ibídem).

Sin duda alguna, la comunidad de práctica que ha hecho más evidente su impacto, más allá del ámbito local, ha sido el taller de lengua materna. El dominio de la lengua nahuatl, no sólo oral, sino en su forma escrita, ha enriquecido el perfil de egreso de los/as jóvenes de Tetsijtsilin, quienes representan una minoría de indígenas letrados en su propia lengua. Ello ha posibilitado su acceso a diferentes instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y, por supuesto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE):

Entré a CONAFE y, por ejemplo, algo que yo pude aportar fue el que yo conocía el alfabeto nahuatl, por lo menos, el que nos habían enseñado y luego... lo pude compartir con un grupo y luego con otro grupo, luego los de ese grupo, creo que lo compartieron con otros grupos y no sé hasta donde pudo haber llegado ese alfabeto ¿no?, creo que luego llegaron otros compañeros que también venían de la escuela [*Tetsijtsilin*], pero creo que eso, eso fue algo de lo que, de lo que más orgullo me pudo dar en algún momento, porque sentía bueno que, había aprendido algo que podía compartir (Ibíd, 215).

Enseñar habilidades para la vida incluye, además de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, la adopción de conductas cooperativas, la toma de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas, fines educativos que no se logran en ambientes escolares tradicionales, sino en el reto que asume la escuela y sus docentes de diversificar e innovar las prácticas educativas. De tal manera, el propósito pedagógico de “la construcción del propio aprendizaje” ni es una tarea exclusiva de los/as maestros/as, ni se centra en el aula aprendiendo contenidos estrictamente curriculares:

Tetsijtsilin ha formado a 27 generaciones de estudiantes que valoran su cultura, dominan su lengua, saben producir y crear de forma colaborativa, han desarrollado su capaci-

dad crítica y creativa. Ellos trabajan y producen, transforman materia prima, crean arte. Ellos investigan, exploran, experimentan, proponen. Trabajan de manera colaborativa porque es así como aprenden los indígenas (Schmelkes, 2012: 100).

1.3 Brindar apoyo y afecto: transmitir expectativas positivas

Las escuelas pueden ser espacios donde los/as estudiantes experimenten la sensación de pertenencia o lugares en donde la marginación y el aislamiento son vivencias cotidianas. El primer escenario es el resultado de la promoción de interacciones afectivas, el segundo es terreno fértil para el fracaso y la deserción escolares.

El ambiente escolar es decisivo para la disposición al aprendizaje. La escuela representa para muchos/as jóvenes el lugar en donde pueden encontrar el apoyo y afecto ausentes en sus hogares.

La presencia de maestros/as significativos/as en la vida de los/as estudiantes alienta su permanencia y participación en la escuela, incentiva sus expectativas y, en algunos casos, es determinante para la construcción de sus proyectos de vida:

estando con maestros que, este que por ejemplo me acuerdo de [*nombre del profesor*] que nos habló de la sexualidad, y el ser libre, el ser libre, el expresar lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno piensa, eso marcó mucho mi vida (Morales, E., 2013: 216).

Brindar apoyo y afecto significa que los/as estudiantes se sientan visibles, necesarios y estimulados para contribuir a su propio proceso de formación personal, así como aportar su empeño para el desarrollo de los proyectos escolares colectivos:

Fue en la telesecundaria que estuve libre, donde lo que yo pensaba lo expresé, lo dije, lo valoraron, lo pensaron, me incorporaron, me vieron, me tocaron, me ¿Qué más? me incorporaron... sobre todo, me valoraron (Ibíd, 216).

El ideal de toda escuela es conformar una comunidad educativa, entendida como la unidad en la que conviven los sujetos del acto educativo de manera colaborativa y donde “lo común” –objetivos, intereses y metas– trasciende “lo individual”. En una comunidad educativa prevalece el respeto a la diversidad, el reconocimiento de las fortalezas y la celebración de los éxitos:

La telesecundaria fue ahora sí, mi anécdota más bonita de todas, es lo más hermoso porque tuve toda la oportunidad de portar mi traje típico, hablar en nahuatl, hacer todo lo que podía hacer, las obras de teatro que eso era lo que a mí me encantaba mucho, porque siempre me ha gustado lo que es la actuación y dije aquí es mi mundo, era el espacio donde tenía yo todo a la mano, únicamente era para aprovecharlo y pues sacar buenas calificaciones ¿no? (Ibíd, 217).

Un ambiente en donde el afecto y el apoyo se proporciona de manera incondicional fortalece la confianza, reduce los riesgos de fracaso y deserción escolares y promueve el sentido de pertenencia:

La experiencia en la tele [*telesecundaria*] me enseñó a ver que en la vida no estás solo, que siempre hay quienes creen en ti, confían en ti y que no te une a ellos una relación de familia, sino que te estiman, son amigos y eso es algo que valoro muchísimo yo ahora” (Ibídem).

Una escuela que celebra los éxitos más que los fracasos y que reconoce las fortalezas de sus estudiantes antes que sus limitaciones, evidencia su disposición para cambiar de enfoque: de centrarse en el déficit a la importancia de enfatizar los logros. Este clima escolar, donde prevalecen la valoración de la persona y sus capacidades, ayuda a internalizar expectativas positivas:

A raíz de ese trato, a raíz de esa convivencia en la telesecundaria... te apropias de tu identidad. Ahí en esa escuela o yo así, o mi experiencia así la catalogo. Yo ahí, fue donde yo soy

Silvia, sí pertenezco a una cultura que es así o asá, es tuya, tú la tienes que dignificar lejos de avergonzarte. Teniendo ese concepto y siendo tú Silvia aquí o allá o donde sea, como que eso sí por supuesto que influyó muchísimo. Esa seguridad de quién eres, de cómo eres y de dónde vienes, apoyó mucho para la decisión y para seguir adelante (Ibídem).

Reconocer los esfuerzos individuales y saberse capaz de alcanzar paulatinamente las metas parciales fortalece la confianza y promueve la disposición para asumir los riesgos:

También esta cuestión de generar confianza en ti, lo aprendí también de acá de la escuela telesecundaria, como que sí es una parte importante que te impulsa, y también los maestros como que te dicen esta cuestión de pues échale ganas, vas a ir a la prepa..., entonces también es un miedo, pero lo enfrentas gracias también a esta cuestión que te dices puedes hacerlo... pues esta cuestión del yo sí puedo (Ibíd, 218).

La transmisión de expectativas elevadas es fundamental en la etapa adolescente, ya que es en esta fase de maduración donde la incertidumbre genera angustia y temor. Sin embargo, el acompañamiento de los/as maestros/as durante este proceso de elección “ayuda a valorar lo posible sin que los escenarios se construyan percibiendo el género, la etnia, los ingresos familiares u otros factores como limitaciones personales” (Henderson, 2003: 41). La transmisión de expectativas optimistas no implica una reflexión basada en imaginarios ideales o en el planteamiento de un solo camino para la realización personal. Consiste precisamente en el apoyo brindado para pasar de las expectativas simbólicas al análisis racional del proyecto posible:

Pues yo creo que la secundaria es la base de muchas cosas... ahí este... aprendes bastante, de ahí depende tu formación para el futuro... porque... de alguna manera, eh, los maestros a veces te impulsan a que cuando ya está casi a punto de terminar llegan, este, las escuelas, las preparatorias a in-

vitarte, y ellos de alguna manera pues, te dicen: esto no termina aquí sino que es el comienzo de algo y, y pues le tienes que seguir, sí (Morales, E., 2013: 218).

Sin duda alguna, las expectativas de los/as estudiantes tienen que ser “alimentadas”, sin embargo, tienen que acompañarse con la valoración de las posibilidades que tienen a su alcance a fin de ponderar los esfuerzos que tendrán que involucrar la consecución de las metas.

El propósito de todo trabajo que propicie la participación efectiva de los miembros de una colectividad y la colaboración como estrategia de apoyo mutuo consiste en reconocer la capacidad de cada uno de sus miembros. Ello demanda la resignificación del papel de los alumnos/as como estudiantes y el de los maestros/as como facilitadores de un proceso educativo dinámico, flexible y creativo:

A nosotros nos tocó que el maestro llega con un dinámica muy diferente, y que puede encontrar eco con algunos pero encuentra también posturas que lo cuestionan, y eso generalmente no sucede, porque es muy clara la autoridad, quién la ejerce y quién es el subordinado, cosa que no sucede en Tetsijtsilin, o sea, hay un sentimiento ahí... de desaprender quién es la autoridad y no, no sé si siempre positivamente, pero genera muchas cosas positivas en el sentido de que, pues el maestro, queriendo o no, sabe que también es vulnerable en esa dinámica (Ibíd, 218).

Romper el paradigma de la autoridad, hacer frente a diferentes prejuicios y vencer los estereotipos más comunes son desafíos que se asumen con mucha dificultad: “Me acuerdo que, no sé si fue el primer año que salió el taller de papel reciclado y fui la primera mujer, la única que entró al papel reciclado, ya luego me sentí rara entre los hombres” (Ibídem).

La participación, sin embargo, debe ser significativa para los/as estudiantes, pues con ello “los jóvenes construyen su capacidad de agencia y desarrollan su creatividad y su criticidad” (Schmelkes,

2012: 101). Luego, entonces, la importancia de la participación efectiva no se relaciona con la naturaleza de la actividad desarrollada:

Pasé a cantar [*en la semana cultural*] y llevé el segundo lugar, me siento bien pues, no cualquiera [*carcajadas*]. De tantos que éramos, no, pero el valor pues de enfrentarte a los compañeros y decir “yo voy a cantar” y como que, siempre el miedo pues a los otros. Pero pienso “¿miedo por qué?”, ahorita ya pienso “¿miedo por qué?” si todos somos iguales, y en ese momento pues nadie era más, nadie era menos allá en la tele [*telesecundaria*] (Morales, E., 2013: 219).

Brindar oportunidades de participación efectiva significa también que las acciones educativas sean pertinentes y que se comparta la responsabilidad de lo que ocurre en la escuela, abriendo canales para la expresión de opiniones y propuestas así como para la resolución de problemas.

B) LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS/AS JÓVENES EGRESADOS/AS DE TETSIJTSILIN

Yo no vi, a pesar de la situación económica que había, yo no vi obstáculo; que si había o no había dinero, yo veía que había formas de conseguirlo, y también el apoyo de mis papás tal vez no fue en lo económico pero sí en lo moral (Ibid, 220).

El logro de las metas implica, de manera natural, un proceso paulatino de resolución de problemas. Adicionalmente, requiere de competencias sociales como la capacidad de diálogo y escucha, la tolerancia y la paciencia, la toma de decisiones y la firmeza para ejecutarlas, además de otras cualidades en el terreno íntimo de la autovaloración y la confianza para encarar los conflictos. Es decir, la premisa fundamental para resolver problemas es saberse capaz de aportar para su solución:

Terminé la carrera con esfuerzo... trabajando y estudiando y ya, porque después de la prepa, pues ya... no, ya no sabíamos que hacer, ¿no?... mi papá me decía: no, pues si quieres estudiar ya es por tu cuenta, aquí solamente te puedo ofrecer la alimentación, pero ya la carrera ya no... y pues tenía razón, ¿no? porque a veces la jornada en el campo es un poco difícil y este, esa fue la, la experiencia (Ibídem).

Vivir en situación de riesgo genera cotidianamente la experiencia de hacer frente a sucesos emergentes: la enfermedad, la falta de dinero, la escasez de oportunidades y otros factores como consecuencia de vivir en la pobreza. Es muy común que viviendo en estas condiciones, los/as hijos/as a temprana edad desempeñen funciones y roles de adultos:

Yo adquirí responsabilidades de grandes, por ejemplo yo me acuerdo que en esa etapa a mi papá y mi mamá les dio una enfermedad que se contagiaba, entonces primero le dio a mi papá y luego le dio a mi mamá y yo recuerdo que llegaba a la telesecundaria toda tiznada porque tenía que dejar hecho de almorzar, llegar a hacer de comer y yo lloraba porque yo a esa edad pues no podía hacer ni tortillas ni freír frijoles, yo aprendí ahí. Me iba diciendo mi mamá y tenía yo que darles de comer a mis hermanos, entonces como que sí la secundaria me ayudó a formarme como persona (Ibíd, 221).

Si bien estas experiencias son duras, y más cuando se enfrentan en la adolescencia, son una oportunidad para fortalecer capacidades –autonomía y autovaloración positiva– que, a mediano y largo plazo, representarán las mejores herramientas para incentivar el sentido de propósito y futuro. La resolución de problemas no es un proceso solitario; a pesar de que las capacidades personales son determinantes, existen otros factores, como la disposición para involucrarse en relaciones interpersonales afectuosas y el reconocer en la solidaridad una oportunidad para pedir y brindar apoyo:

Pero en el caso mío y no sé de los demás compañeros, no puedo hablar por ellos, pero a mi sí, o sea, me acuerdo que teníamos que andar buscando dónde quedarnos, ¿no? O sea, andábamos ahí entre las milpas, para buscar a algunos compañeros que de repente nos decían, ah, bueno, es que te puedes quedar en nuestro cuarto y ahí pues no... mendigando los lugares en donde quedarse y eso a mí como que me dio más fuerza de decir, bueno yo no me voy a... no me voy a rendir (Ibídem).

Entre las poblaciones con una identidad colectiva fortalecida, “la solidaridad social es uno de los activos más importantes” (Deepa et al., 2000: 43). Por otro lado, la vivencia en medio de la adversidad económica impulsa la generación de estrategias diversas para conseguir los recursos que, siempre exiguos, se constituyen en un factor que proporciona seguridad y fortalece la capacidad autonómica:

Conviví con él [*nombre de un joven artesano*], me enseñó a hacer pulseras todo eso, con esas artesanías que vendía yo, llevé mis ahorros, y pues los tenía escondidos, los jalé del rinconcito, agarré mi morral, y así con mi traje típico me fui a Zacapoaxtla, llegando a Zacapoaxtla pues sí otra vez me enfrenté a otra realidad que era lo mismo que iba a vivir en Cuetzalan (Morales, E., 2013: 222).

La decisión de permanecer en la escuela implica la resolución de problemas. Paradójicamente, el problema más frecuente a resolver consiste en obtener el recurso económico para solventar los requerimientos personales y de la institución. Por supuesto, este problema es mayor a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo:

Yo me fui al Instituto [*nombre de la escuela de educación media*], allí estuve dos años estudiando, el tercer año estudié y trabajé. Yo entré a la escolta y necesitaba un nuevo uniforme, entonces en ese momento la economía no andaba bien en mi casa, me mandé hacer el uniforme y mi papá me ayudó con la mitad y yo puse la otra mitad, entonces tenía

para mis pasajes, alimentación y estudiaba y trabajaba por las tardes saliendo de la prepa (Ibíd).

2.1 *La competencia social*

En este apartado se presentan testimonios de algunos/as egresados/as que remiten a evidencias concretas de competencia social, es decir, al conjunto de habilidades que pusieron en juego al enfrentarse a situaciones problemáticas en ambientes de relaciones interpersonales. Como todas las competencias, las de tipo social son conductuales y por lo tanto observables, en tanto se concretan en ejecuciones y resultados tangibles. Hay una larga lista de competencias sociales derivadas de investigaciones psicológicas; sin embargo, en este caso, se rescatan las detectadas en algunos de los testimonios narrados en los grupos focales.

La mayoría de experiencias comentadas revelan que, entre las competencias más comunes en los jóvenes egresados/as, se encuentran la tenacidad y la seguridad de sus capacidades. Competir para ganar un lugar, a pesar de las pocas probabilidades para obtenerlo, es un ejemplo de ello:

¡Híjole!, en aquel momento lo habíamos presentado [*el examen*] como 560, de las cuales sólo se tenían que quedar 115, máximo 120. ¡Y yo me quedé! (Ibíd, 223).

Yo solamente terminé el bachillerato, no tenía conocimientos de comunicación, aun así me inscribí en esa convocatoria. Hicimos el examen alrededor de trescientas personas, fueron tres días de examen, y entonces yo fui el tercer día y me quedé dentro de un grupo de veinte personas. Durante un mes tuvimos la capacitación y... al término de esa capacitación, pues ya fue que quedamos doce personas que íbamos a quedar como personal de la emisora (Ibídem).

La perseverancia es un proceso continuo de resolución de tareas y problemas. Ser perseverante se asocia con actitudes positivas que estimulan el logro de las metas:

Con algunos compañeros coincidimos en algunas ideas, empezamos a plantear la posibilidad de que nosotros pudiéramos concursar, se hizo la propuesta, se le planteó a la Secretaría de Desarrollo Rural del Estado, esto en coordinación con... el Gobierno federal, se firmó el convenio para crear lo de las agencias y, afortunadamente se nos dio la posibilidad de poder operar el programa del PESA-FAO y ya fue así como hasta la fecha hemos seguido trabajando en esto de las agencias (Ibídem).

Aunque tener competencia social es una capacidad personal, su impacto es también colectivo. Algunos ejemplos que ilustran la aseveración anterior son los siguientes: Tzinacapan es la localidad que tiene el mayor número de profesores/as oriundos/as de la comunidad que forman parte del Sistema de Educación Indígena; la mayor cantidad de instructores comunitarios de CONAFE son de San Miguel Tzinacapan y son exalumnos/as de Tetsijtsilin; cinco de los once trabajadores de la radio XECTZ La voz de la Sierra Norte son sanmiguieleños/as, dos de ellos exalumnos/as también. Procesos sociales complejos como la participación democrática para obtener la representación de la autoridad civil a nivel municipal y local, han sido encabezados por exalumnos/as.

La obtención de un título profesional representa un logro de alto impacto para todo estudiante, conseguirlo con distinción y en las condiciones antes referidas, es un testimonio excepcional:

Entonces sí el 14 de septiembre de hace un año [2009] pues sí, sí presenté el examen profesional y este pasé con *ad honorem*.² Sí, con *ad honorem* y este pues ya ahorita ya estoy titulada ya de hecho pues tenía el del CENEVAL [*examen aprobado*], mi promedio era de 9.2 con esto era el pase automático (Ibíd., 224).

Sin duda alguna, hay otras capacidades que conforman, en su conjunto, la competencia social. Sin embargo, muchas de ellas ya han sido expuestas en los apartados anteriores. La autovaloración po-

sitiva, sustentada en su reafirmación identitaria, la capacidad autonómica que estimula el sentido de propósito y de futuro así como la habilidad para resolver problemas se constituyen en los factores personales que contribuyeron a la elección y consolidación del proyecto de vida de los/as egresados/as de Tetsijsilin.

Existen, sin embargo, actitudes que sólo fueron percibidas durante las sesiones de los grupos de enfoque. Los ambientes íntimos y respetuosos que se conformaron en los pequeños grupos permitieron descubrir el valor que todos/as ellos/as le han otorgado a los aprendizajes obtenidos al vencer las situaciones adversas.

2.2 La ruta de la profesionalización convencional y las labores socialmente relevantes

El proyecto de vida ha sido definido “como la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia el futuro” (Munist y Suárez, 2007: 54), implica una formulación simbólica y cognitiva. El proyecto de vida se construye con base en las experiencias anteriores, así como valorando las posibilidades y alternativas que ofrece, generalmente, el entorno más próximo.

El logro de proyectos de vida en contextos vulnerados por la pobreza, limitados por la falta de oportunidades y escasez de servicios, así como violentados frecuentemente por las experiencias de exclusión y discriminación es, sin duda, toda una hazaña. Como consecuencia predecible los /as jóvenes egresados/as de Tetsijsilin pueden transitar los mismo caminos que la gran mayoría de los/as jóvenes en las regiones pobres e indígenas:

1. el de la escolarización formal, que les permitirá, idealmente, tener mayores oportunidades para colocarse laboralmente;
2. el de la inserción en el mercado laboral en condiciones de desventaja por no contar con una capacitación profesional, y
3. el del desempleo, cuya franja se engrosa cada vez más y ha sido motivo de señalamientos como el de *ninis*,³ que no tienen otro propósito más que evadir la responsabilidad

del Estado culpando a los/as jóvenes de una injusta situación estructural.

CUADRO 1
PROYECTOS DE VIDA DE LOS/AS EGRESADOS/AS

Grupo	Caso	Género		Proyecto de vida	
		H	M	Educación superior	Labor Socialmente Relevante
Maseual	SEJ	x		Lic. en Informática Administrativa	
	SEC		x	Lic. en Informática Administrativa	
	ASM		x	Lic. en Planeación de Desarrollo Rural	
	FGM	x		Lic. en Educación Primaria	
Tamachtilis	GSE	x		Lic. en Educación Media	
	DAA		x	Lic. en Planeación de Desarrollo Rural	
	GGO	x		Lic. en Administración Pública	Consejero Electoral del Distrito 04, Zacapoaxtla
	APA	x			Miembro del grupo de comunicación Yoltajtöl
Yolpaki	STM	x		Estudiante de la Lic. en Planeación de Desarrollo Rural	Músico de Danza Migueles, integrante del ensamble Xinach.
	CHME	x		Estudiante Ing. Agrícola Sustentable	
	OGJ	x		Lic. en Lengua y Cultura	
	STO		x	Estudiante de Sociología Rural	

EL LOGRO DE LAS METAS Y LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA

Grupo	Caso	Género		Proyecto de vida	
		H	M	Educación superior	Labor Socialmente Relevante
Tasoiijk-niuan	IJS		x	Lic. en Educación Telesecundaria	
	PTJ	x		Lic. En Lengua y Cultura	
	OAM	x			Miembro del grupo de comunicación Yolta-jtol; presidente de la Cooperativa Local Tosepan Titataniskej
Tosepan	HVA	x		Lic. en Turismo	Presidente del proyecto ecoturístico Tosepan Kali.
	SDE		x	Lic. en Educación Primaria	
	ZPO	x			Miembro del proyecto ecoturístico Tosepan Kali
	GAA	x			Responsable del Centro de Formación Kaltaix-petaniloyan
Agencia	DSC		x	Lic. en Planeación de Desarrollo Rural	
	MLA	x		Lic. en Pedagogía	
	SLR	x		Lic. en Psicología educativa	
	BRC	x		Lic. en Planeación de Desarrollo Rural	

BAJO EL VOLCÁN

Grupo	Caso	Género		Proyecto de vida	
		H	M	Educación superior	Labor Socialmente Relevante
Siuamej	GGA		x		Locutora de la radio XECTZ, La Voz de la Sierra Norte
	JVM		x	Lic. en Informática Administrativa	Promotora social del Proyecto Desarrollo Xaltipan
	MVE		x	Lic. En Educación Telesecundaria	
	OOCE		x	Lic. En Enfermería	
Kalyetonij	SIF		x	Lic. en Docencia Universitaria	
	DDJ	x			Promotora de la Casa de la Mujer Indígena
	SDR	x		Lic. en Informática Administrativa	
	SDF		x	Lic. en Lengua y Cultura	

Fuente: elaboración propia.

Es obvio que la primera opción es alcanzada por una proporción mínima de jóvenes (Cfr. Cuadro 1), no sólo en Tzinacapan, sino en la mayoría de estados de la República mexicana, situación repetida en muchos países latinoamericanos.

De los 22 egresados/as que culminaron su educación superior, 20 permanecen trabajando en la región; siete de ellos/as no ejercen su profesión en el lugar en el cual laboran, dos se encuentran desempleados/as y los once restantes están insertos en instituciones, proyectos, organizaciones de la sociedad civil, etc., en

donde desempeñan eficazmente su profesión o alguna actividad relacionada con su perfil profesional.

Es importante precisar que, a pesar de contar con educación superior, no todos/as los/as jóvenes logran competir en igualdad de condiciones para ganar un sitio en el ámbito laboral que corresponda a su perfil profesional. Lo anterior se debe a que, una vez logrado el título profesional, es muy difícil que se empleen en la región, debido a la falta de instituciones, dependencias de servicios públicos, empresas e industrias en las cuales puedan desarrollarse. Aunado a lo anterior, la formación en instituciones de educación superior ubicadas en la región que ofrecen carreras saturadas así como de poca calidad educativa, deriva en una competencia desigual entre jóvenes indígenas, formados en la región y jóvenes mestizos con carreras cursadas en universidades más prestigiadas. Sin embargo, el esfuerzo y mérito logrados no se menosprecian, ya que estos obstáculos tienen su origen en el sistema económico vigente y cualquier solución planteada rebasa el ámbito de la voluntad y las capacidades individuales.

La segunda ruta (Cfr. Cuadro 1), transitada por muchos/as de los/as jóvenes egresados/as de Tetsijtsilin presenta características propias que marcan una distancia bastante grande y significativa de una situación laboral desventajosa y asumida sin haber tenido la posibilidad de elección. Este estudio, que ha presentado testimonios narrados por jóvenes que viven esta situación laboral, pone de manifiesto que las actividades locales representan una gama muy diversa de acciones de gestión y desarrollo comunitario, impulsados de una forma profesional, así como una elección consciente y libre que se constituye en su proyecto de vida.

Para designar estas profesiones locales que, sin tener el aval convencional de un título universitario, son plenamente reconocidos y valorados a nivel municipal y regional, se acuñó el concepto de Labor Socialmente Relevante.

Desarrollar una labor socialmente relevante significa, en primera instancia, que la escuela Tetsijtsilin –como consta en los testimonios presentados– logró disminuir los procesos de aculturación que tradicionalmente se efectúan en la escuela, para fortalecer, por un lado, el

sentido de pertenencia comunitaria y, por otro, promover el éxito personal a través de la realización personal y profesional en el ámbito local.

Líderes de organizaciones de la sociedad civil, promotores de cajas de ahorro, de turismo responsable, de acciones en favor del medio ambiente y del cuidado de la salud; comunicadores/as, estudiosos/as de la cultura, gestores/as de proyectos independientes, compositores musicales y agricultores sustentables, son consideradas labores socialmente relevantes, en tanto proporcionan satisfacciones personales y familiares así como oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida a los/as habitantes de la localidad de Tzinacapan y del municipio de Cuetzalan:

todo lo que hemos aprendido de allá [*de Tetsijtsilin*] es que tenemos esta parte de formarnos para continuar estudiando, pero que no debemos de olvidar lo que tenemos en la región, que eso es muy importante, entonces dentro de la escuela nos enseñaron a valorar mucho lo que es la cultura, lo que es son tradiciones y lo que tenemos en el campo, porque realmente lo que hemos visto en la actualidad es que todos nos preparamos o todos se preparan pero es pensar que van a ir a la ciudad, cuando tenemos en la comunidad, ehh, que aquí mismo nos podemos insertar para trabajar (Morales, E., 2013: 228).

Los proyectos de vida se construyen en función de lo deseado y lo posible, este equilibrio coadyuva a la elección. En ambientes de riesgo y adversidad, es de suponerse que el trayecto educativo a nivel superior, si bien no es imposible, requiere de mayor esfuerzo e inversión. Ello dificulta que, a pesar de ser la expectativa de muchos/as egresados/as y sus familias, un título universitario no logra ser el proyecto de vida de la gran mayoría de estudiantes indígenas.

Utilizando la clásica evaluación de logros, el mayor porcentaje de proyectos de vida de los/as egresados/as de Tetsijtsilin se sumaría al cúmulo de datos estadísticos analizados con criterios que enfatizan el déficit. Para ello, se cuenta ya con los resultados ampliamente difundidos en las pruebas –EXCALE, ENLACE y PISA–.

El Cuadro 2 muestra un concentrado de los proyectos de vida de los/as exalumnos/as de 1982 a 2003.

CUADRO 2.
RUTAS EDUCATIVAS DE LOS/AS EGRESADOS/AS
DE TETSIJTSILIN (GENERACIONES 1982 A 2003)

PROYECTO DE VIDA	FRECUENCIA	(%)
Oficios variados: carpinteros, oficiales de la construcción, policías, vendedores/as, despachadores/as en negocios, artesanos/as, etc.	580	79.0
Cursa Educación Superior	30	4.0
Educación Superior concluida	101	13.5
Cursa Posgrado	5	0.7
Posgrado concluido	2	0.3
Labor socialmente Relevante	19	2.5
Total	746	100

Fuente: elaboración propia con datos actualizados al cierre del ciclo escolar 2010.

El análisis de los mismos datos, pero desde el enfoque de la posibilidad, arroja otras evidencias. Por ejemplo, la suma de los casos correspondientes a egresados/as con educación superior, ya sea ésta concluida o en curso, representa el 6.9% del total de casos con esta preparación a nivel municipal. Una situación similar se reproduce en los casos de posgrado, que representan el 7.5 % del total de casos a nivel municipal. El hecho cobra mayor relevancia cuando los datos no sólo muestran a los/as jóvenes provenientes de una localidad, sino a los/as egresados/as de una misma institución:

Pues la Tetsijtsilin me sirvió primero para valorar a la comunidad, el lugar donde uno vive... y de ahí puede uno hacer este... bueno en este caso trabajar, pero hacer que también la comunidad crezca, ¿no? Entonces, como una forma... aho-

rita estoy en una cooperativa y es como si estuviera en la tele [telesecundaria], porque también hay este... esta parte de estar aquí en la comunidad trabajando (Ibíd, 229).

Otro dato relevante es el que demuestra el grado de aprecio que los/as egresados/as tienen hacia Tetsijtsilin. Este hecho corrobora el impacto de un ambiente escolar positivo durante la etapa adolescente, identificada como la fase en la cual “se adquiere la capacidad de imaginar, reconocer y evaluar las metas que se desean alcanzar” (Munist y Suárez, 2007: 56). Por otro lado, hay evidencia de que la educación proporcionada en Tetsijtsilin es altamente valorada, en tanto fortalece la cultura y los elementos identitarios que, como se expresó en algunos testimonios, “si no hubiera ido a esta escuela tal vez no, no... no hablaría ni escribiría el nahuatl” (Morales, E., 2013: 230).

La certeza de haber obtenido resultados positivos para planear su propio proyecto de vida y confiar que la escuela Tetsijtsilin es capaz de mantener las premisas educativas, a partir de las cuales ha educado a veintiocho generaciones de egresados/as, constituyen elementos que avalan, a futuro que la misión escolar permanezca:

Ahora que ya tengo una hija... pues a mí me gustaría que estudiara ahí, [en Tetsijtsilin] ¿no?, ¿Por qué? Pues, porque, creo que hay mucha diferencia entre la telesecundaria al resto de las demás, ¿no?, una te digo es porque retoma... o sea como que valora, retoma las cuestiones culturales de la comunidad, ¿no? De alguna manera, este, respeta la cuestión de las tradiciones, la cuestión de las costumbres, no sé, de la misma comunidad porque se suma a eso, ¿no? (Ibíd, 231).

Resultó revelador que los/as egresados/as piensen que, a pesar del tiempo transcurrido, la escuela conserva los ideales que le dieron origen:

Yo insisto. La esencia está, muchas circunstancias existen. Sí hay amistad con los maestros, sí, sí te escuchan, sí. Sí, o sea, la esencia está. Que es más difícil por las circunstancias

de la sociedad actual, sí. Pero muchos exalumnos ya son papás, ¿no? Entonces eso lejos de influir para lo contrario, va a beneficiar [...] Pero yo siento que eso apoya. Los maestros, la escuela tiene ese respaldo. Porque muchos de sus alumnos actuales son hijos de exalumnos ¿no? Entonces, eso ya es un boleto de garantía, que tienen el respaldo. Y que por supuesto la confianza, ellos la tienen en esa escuela ¿no? Por la misma experiencia que ellos tuvieron (Ibídem).

Tener la certeza de que la misma comunidad asume la responsabilidad de conservar la misión educativa de la “escuela del pueblo”, es asegurar la trascendencia de una propuesta educativa pertinente y relevante.

CONCLUSIONES

El presente estudio de caso brindó la oportunidad de abordar los procesos personales de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin desde el enfoque de la posibilidad, es decir, reconociendo las capacidades personales y los recursos empleados de los ambientes más próximos para lograr sus proyectos de vida.

Las experiencias narradas en los grupos focales evidenciaron que la escuela telesecundaria Tetsijtsilin promovió un ambiente de relaciones e interacciones personales positivas con todos/as los miembros de la comunidad escolar, así como el continuo reconocimiento de sus fortalezas que, como consecuencia promovió una visión optimista del futuro.

Las acciones escolares impulsadas en Tetsijtsilin gozan del reconocimiento de la gran mayoría de egresados/as, quienes en muchos casos consideran que su tránsito por la telesecundaria se constituye en la experiencia escolar más significativa. Destaca el gran valor que otorgan a los aprendizajes de habilidades para la vida, los cuales son adquiridos en las comunidades de práctica y que representan oportu-

nidades concretas para mejorar, a corto y largo plazo, sus condiciones de vida sin abandonar la familia y la comunidad. Asimismo, la inserción de personas de la comunidad, expertas en saberes locales, es una estrategia educativa altamente valorada por los/as egresados/as, en cuanto permite la articulación entre los aprendizajes formales del currículo con los aprendizajes de la cultura propia.

Por otro lado, resulta significativo que la estructura, generalmente cerrada y rígida de la escuela, en Tetsijtsilin se caracterice por una dinámica red de agentes comunitarios y exalumnos/as que participan activamente en la vida escolar. Tetsijtsilin logra crear un ambiente escolar propicio para desarrollar una participación efectiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; ello fue evidente al manifestar que el trabajo colaborativo, la solidaridad, el apoyo y el afecto contribuyeron a su proceso de formación personal y al reconocimiento de sus capacidades.

De manera recurrente, se hizo hincapié en que las acciones educativas en Tetsijtsilin no sólo son respetuosas de las costumbres y la cultura de Tzinacapan, sino que a través de la educación adquirida en la telesecundaria se fortaleció el orgullo de ser *maseual*. Sin duda alguna, estas aseveraciones son de suma importancia, ya que la escuela Tetsijtsilin, de acuerdo a los testimonios de sus egresados/as, ha logrado revertir la aculturación inherente al currículo formal, posibilitando el éxito personal.

Una escuela que no se rige bajo el paradigma de la educación tradicional, es decir, aquel que primeramente segrega para luego expulsar a los/as estudiantes cuyas aptitudes para el aprendizaje son “deficientes” o “escasas”, arroja otros resultados. Efectivamente, una población estudiantil que aprende en ambientes colaborativos desarrolla capacidades, habilidades y valores que le permiten reconocer que el trayecto educativo es una ruta más de una gama más amplia de posibilidades.

En este sentido, las labores nombradas genéricamente como socialmente relevantes son una muestra de profesiones locales que fortalecen y dignifican diferentes acciones de desarrollo local, municipal y regional. Su impacto en la familia y la comunidad es relevante pues, por un lado, significa una fuente de empleo digna

que se traduce en un ingreso económico y, por otro, evita la emigración a las ciudades o al extranjero.

Los/as egresados/as que desarrollan labores socialmente relevantes rompen con varios paradigmas y estereotipos, entre ellos, que la escuela es la vía exclusiva de la profesionalización y que el éxito personal sólo se alcanza cuando se logra ser profesionista de universidad. En este sentido, los/as egresados/as que desempeñan estas labores son agentes “clave” en la resolución de problemas complejos: equidad de género, violencia doméstica, sustentabilidad, producción agrícola, salud, nutrición, etc., que requieren ser tratados desde los referentes culturales propios, resignificando las prácticas culturales adversas para su transformación, así como fortaleciendo aquellas que hay que rescatar e implementar debido a su importancia y vigencia.

El presente estudio corrobora lo que otras investigaciones han encontrado en poblaciones vulneradas por la pobreza: una alta valoración por la escuela en cuanto el aporte complementario en la formación integral de las personas, es decir, el acceso al conocimiento, la aprehensión de las normas sociales y sus valores, así como por la oportunidad, a través de la vía de la capacitación profesional para lograr una mejor calidad de vida. Resulta entonces paradójico que quienes tienen una mayor credibilidad en la escuela reciban los servicios más deficientes y sean víctimas del menosprecio derivado de la ignorancia y los prejuicios hacia la población indígena

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, B. M. 2000. Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo, en: B. M. Bertely (ed.). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, pp. 43-62.
- Criado, M., E. 1997, julio-diciembre. *El Grupo de discusión como situación social*. REIS, 79, pp. 81-112. Recuperado el 26 de enero de 2009, de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_079_05.pdf

- Deepa, R. P., K. Schafft, A. Rademacher y K. Schulte, 2000. *La voz de los pobres. ¿Hay alguien que nos escuche?* Banco Mundial: Ediciones Mundi Prensa. Recuperado el 27 de febrero de 2010, de http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf.
- Henderson, N. y M. Milstein, 2003. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, E. 2013. *Educación indígena y resiliencia. El caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*. México: COMIE
- Munist, M. y E. Suárez, 2007. Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes, en M. Munist, E. Suárez, D. Krauskops y T. Silber (comps.). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 37-60.
- Salazar, M. A. 2001. “Los jornaleros”, en E. Almeida y M. E. Sánchez (coords.). *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, pp. 128-140.
- Schmelkes, S. 2012. “Una experiencia de educación intercultural”, en G. Gutiérrez y E. Morales (comps.). *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario*. México: SEP/CGEIB, pp. 99-102.

NOTAS

- ¹ Múltiples testimonios, recogidos y sistematizados por los propios pobladores de Tzinacapan con el apoyo y asesoría de investigadores sociales que conforman el grupo PRADE, A. C., describen las condiciones económicas, políticas y educativas de esta microrregión nahua. Para profundizar sobre estas condiciones, existe un rico acervo de estudios socio-antropológicos realizados por el grupo PRADE, A. C., durante los últimos cuarenta años.
- ² Máximo grado de mención de honor en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- ³ Término derivado de la voz *NEET* o *Neet* (*Not in Employment Education or Training*) usado por primera vez en 1999 en la Gran Bretaña. Con el vocablo *NiNis* se designa a los/as jóvenes que ni estudian, ni trabajan.