

**ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO TEMPRANO:
VOCES DE CINCO DRAMAS FAMILIARES
EN LA COMUNIDAD OTOMI
DE LA CIUDAD DE MEXICO**

TESIS DE DOCTORADO

José Alejandro Reyes Guerra

Directora: Dra. Angela Giglia

Lectores:

Dr. Luis Reygadas

Dr. Gonzalo Saraví

**Doctorado en Ciencias Antropológicas Departamento de Antropología
Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa**

ÍNDICE

Introducción

**UNA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES URBANOS DE ORIGEN OTOMÍ
EN LA CIUDAD DE MÉXICO** p. 4

PRIMERA PARTE

CONTEXTO Y PROPUESTA ANALITICA

Capítulo 1.

**ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACION: UNA COMUNIDAD
URBANA DE ORIGEN ETNICO** p. 11

Capítulo 2.

**PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA
ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO EN EL AMBITO FAMILIAR** p. 25

SEGUNDA PARTE

CINCO DRAMAS FAMILIARES ALREDEDOR DE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO TEMPRANO

Capítulo 3.

**FAMILIA HERNÁNDEZ: UNA RELACIÓN COMPLEMENTARIA Y RACIONALIZADA
EN FUNCIÓN DE OBJETIVOS CONCRETOS EN LOS DOS ÁMBITOS** p. 66

Capítulo 4.

**FAMILIA JIMÉNEZ: UNA RELACIÓN PARCIALMENTE COMPATIBLE, NEGOCIADA
DE MANERA TENSA Y CON PRIORIDAD A LA INSERCIÓN OCUPACIONAL**

TEMPRANA

p.99

Capítulo 5.

FAMILIA GONZÁLEZ: UNA RELACIÓN PARCIALMENTE COMPATIBLE, NEGOCIADA INTERMITENTEMENTE Y CON PRIORIDAD A LA CONTINUIDAD ESCOLAR EN NIVELES SUPERIORES

p. 132

Capítulo 6.

FAMILIA GARCÍA: UNA RELACIÓN EXCLUYENTE CENTRADA EN LA ESCOLARIDAD Y ADVERSA A LA INSERCIÓN OCUPACIONAL TEMPRANA

p. 170

Capítulo 7.

FAMILIA RAMÍREZ: UNA RELACIÓN EXCLUYENTE, CENTRADA EN EL TRABAJO TEMPRANO Y SIN ACCESO A LA ESCOLARIDAD EN NIVELES SUPERIORES

p. 206

TERCERA PARTE

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CINCO CASOS FAMILIARES

Capítulo 8 .

ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO PARA CINCO FAMILIAS DE LA COMUNIDAD OTOMÍ EN LA CIUDAD CENTRAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

p. 224

Conclusiones.

REFLEXIONES CRITICAS APLICADAS A LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO TEMPRANO

p. 265

Bibliografía

p. 269

INTRODUCCIÓN

UNA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES URBANOS DE ORIGEN OTOMÍ EN LA CIUDAD DE MÉXICO

El viernes 17 de agosto de 2018, integrantes de la comunidad otomí en la Ciudad de México cerraron el paso de la avenida Insurgentes en las cuadras donde atraviesa la colonia Roma Norte, demandando la permanencia del turno vespertino en una institución escolar cercana a la que acuden muchos de los niños y jóvenes de dicha comunidad. El 23 de agosto, un medio periodístico independiente reportó la siguiente noticia en su portal de internet.¹

COMUNIDAD OTOMÍ LOGRA QUE AUTORIDADES REABRAN TURNO VESPERTINO EN PRIMARIA DE LA ROMA

La comunidad otomí en la delegación Cuauhtémoc logró que el Coordinador Sectorial de Educación Primaria de la Ciudad de México, Daniel Velasco González, se comprometiera a reabrir el turno vespertino para los niños indígenas de la Escuela Primaria Alberto Correa, ubicada en la colonia Roma, luego de la pretensión de las autoridades de la institución para alargar el turno matutino hasta las 16 horas y eliminar así la oportunidad de más de 90 niños otomíes de tener educación bilingüe. Luego de una mesa de trabajo, Velasco González firmó una minuta en la que también se comprometió a nombrar a un nuevo director para el turno vespertino, pues la directora anterior se negó a atender a los otomíes que protestaron y dijo de manera tajante: “No hay turno vespertino para la comunidad otomí, y por lo tanto tendrán que inscribirse al turno matutino”.

El viernes 17 de agosto, integrantes de la comunidad otomí en la Ciudad de México protestaron en la avenida Insurgentes ante la decisión de cancelar el turno vespertino de la primaria Alberto Correa, y fueron encapsulados por cientos de granaderos que los obligaron a replegarse.

¹ <https://desinformemonos.org/comunidad-otomi-logra-autoridades-reabran-turno-vespertino-primaria-la-roma/>

Los otomíes llegaron a las afueras de la primaria para continuar con la protesta, pues de no haberse recuperado el turno, a los niños de la comunidad se le negaría el derecho a la educación y al respeto de su lengua y cultura.

Los comentarios que suscitó esta noticia en los medios de comunicación electrónicos ponían de manifiesto la preocupación de algunas voces de la opinión pública sobre los temas de la escolaridad de los niños y jóvenes afectados, ante la cual también surgieron opiniones y advertencias sobre la temática del trabajo a temprana edad, muy presente entre los niños y jóvenes de esta comunidad. Sin embargo, este episodio también puso de manifiesto el desconocimiento que existe en la sociedad con respecto a las experiencias escolares de los niños y jóvenes de dicha comunidad y al sentido que se da a su inserción ocupacional temprana dentro de sus familias. Ante las dificultades de comprender la manera cómo se articulan ambos temas en el mundo social de los propios sujetos que los viven cotidianamente, esta investigación busca recuperar y analizarlas visiones que algunos integrantes de un grupo de familias de la comunidad otomí compartieron sobre las formas que toman la escolaridad y el trabajo temprano en sus vidas cotidianas, a partir de sus propias interpretaciones de su realidad social.

OBJETIVOS

Esta investigación busca abordar un tema sensible por su naturaleza social, económica, cultural y étnica. Tanto el tema de la escolaridad como el del trabajo temprano en las familias de la comunidad otomí de la Ciudad de México ha llamado la atención de las instituciones estatales, así como de instituciones no gubernamentales, y suelen ser discutidos en debates públicos partiendo de varias nociones de sentido común en la sociedad. Las medidas tomadas por las instituciones educativas para atender las necesidades de los niños y jóvenes de esta comunidad suelen responder a consideraciones de tipo cultural y social, pero frecuentemente se ven rebasadas por la realidad económica que condiciona las posibilidades de éxito de dichas medidas. Por otro lado, el tema del trabajo a temprana edad surge, en los discursos institucionales y en los sentidos comunes de la opinión pública, como un problema que es más fácil condenar desde la distancia que de asumir con la responsabilidad de entender sus implicaciones estructurales o de proponer alternativas de

solución viables que incluyan los intereses reales de los sujetos que lo viven.

Ante la multiplicidad de problemáticas que rodean los temas de la escolaridad y el trabajo temprano de los jóvenes de la comunidad otomí radicada en la Ciudad Central, en esta investigación se propone abordarlos a partir de la conjugación de varios niveles de análisis². Los planos de análisis que conjugarán en esta tesis son: a) Las comunidades urbanas de origen étnico b) El mercado de trabajo local y el trabajo temprano; c) La institución escolar y la escolaridad; d) El capital cultural y el capital social; e) El campo familiar, el drama familiar y las trayectorias. Dichas categorías se exponen con detalle en el capítulo 2.

Una visión que articule varios planos de análisis puede ayudar a clarificar los problemas estructurales condensados en los fenómenos cotidianos que definen las experiencias que los miembros de la comunidad urbana otomí viven en el ámbito escolar y el ocupacional. Como parte de este propósito, también se busca desarrollar y articular algunos conceptos de rango intermedio que posibiliten enfocar cada problemática en la diversidad de niveles de análisis que tienen relevancia. Este esfuerzo tiene como objetivo práctico abrir la discusión a las varias dimensiones que conforman la relación entre la escolaridad y el trabajo temprano al interior de las familias de la comunidad otomí en la Ciudad Central, partiendo de un planteamiento metodológico que incluya la pluralidad de voces y que busca construir un diálogo entre las discusiones teóricas y las visiones de los actores que protagonizan y conocerlas problemáticas desde adentro. Esta investigación se basa en la premisa de que la polifonía y la inclusión de diversas perspectivas deben ser el punto de partida para tratar de manera responsable y sensible temas tan complejos y delicados como los que conforman la realidad social que se procura visibilizar.

² Se considera como Ciudad Central la que está conformada por las cuatro Delegaciones más céntricas de la Ciudad de México: Cuauhtémoc, Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se propone responder a las siguientes tres preguntas principales: ¿Cómo se vive la escuela y el trabajo temprano al interior de las familias de la comunidad otomí de la Ciudad Central frente al contexto educativo y ocupacional actual? ¿Cómo viven los jóvenes sus experiencias de socialización escolar y de socialización ocupacional temprana? ¿Cómo se negocian al interior de la familia estos procesos entre los jóvenes y sus padres? Estas preguntas se pueden desagregar de la siguiente manera:

1. ¿Qué tipo de socialización escolar reciben los jóvenes de los predios otomíes?

¿Cuál es la parte más valiosa de esa socialización escolar para los propios jóvenes y sus padres?

2. ¿Qué tipo de socialización ocupacional reciben estos jóvenes?

¿Cuál es la parte más valiosa de esa socialización ocupacional para los propios jóvenes y sus padres?

3. ¿Cómo se procesan al interior de estas familias las trayectorias escolares y ocupacionales de los miembros jóvenes?

¿Cuál es el peso de la transmisión intergeneracionales del perfil ocupacional y escolar de las generaciones mayores en los procesos de socialización de los miembros jóvenes?

ARGUMENTACIÓN E HIPÓTESIS CENTRALES

En la era neoliberal contemporánea, la segmentación ocupacional se ha agudizado y las posibilidades de movilidad social ascendente a través de la estructura económica son cada vez más difíciles de un segmento ocupacional a otro. Para una gran cantidad de población urbana, los modos de inserción ocupacional se han desvinculado de las rutas que hasta cierto punto ofrecían los grados y las certificaciones escolares en el siglo pasado. Dicho panorama, constituye el marco estructural en el que se refuerza el carácter de "enclave económico étnico" que caracteriza la estructura ocupacional de la comunidad otomí residente en algunas delegaciones céntricas de la Ciudad de México.

En esta economía política metropolitana contemporánea, el capital cultural y social orientado al mercado de trabajo local es un activo ocupacional importante para las familias de la comunidad otomí radicadas en la Ciudad Central. Para los fines de formación de dicho capital, el trabajo temprano es una práctica intermediaria clave. Por otro lado, el proceso de formación de capital cultural y capital social escolar tiene límites según las condiciones que rodean las estrategias económicas de cada familia, pues las opciones de inserción ocupacional en las que dicho capital puede resultar redituable para las familias de la comunidad urbana otomí en el largo plazo son de difícil acceso para sus miembros, muy reducidas y en muchas ocasiones no necesariamente ofrecen mejores condiciones de trabajo que el comercio urbano popular y el mercado de trabajo local.

De este modo, los límites temporales de la escolaridad como práctica y espacio social en el curso de vida de los jóvenes de estas familias son negociados frente al trabajo temprano y a la inserción ocupacional de tiempo completo, según sus propias necesidades, oportunidades y prioridades. En este contexto, la escolaridad y el trabajo temprano resultan prácticas orientadas hacia la formación de diferentes tipos de capitales culturales y sociales para la inserción ocupacional adulta de sus miembros jóvenes, y se articulan a la dinámica familiar en función de las estrategias con que el campo familiar en su conjunto percibe y enfrenta los límites y oportunidades de la segmentación ocupacional actual. La manera en que los recursos familiares son administrados y negociados entre los miembros de un campo familiar, en favor de la formación de un capital cultural y social u otro, adquiere su dinámica procesual grupal a través de la conformación de diversos equilibrios de relaciones posibles al interior del mundo de vida familiar, cuyos correlatos intersubjetivos pueden ser interpretados a la luz del concepto de **dramas familiares**. Con este concepto se alude a un proceso que, pasando por diversas etapas, entre las cuales se presenta un

momento de crisis y toma de conciencia, lleva a una redefinición de la relación posible entre la escolaridad y el trabajo temprano para los miembros jóvenes de las familias.

ESTRUCTURA DE LA TESIS Y CAPÍTULOS

Primera Parte

En el capítulo 1 se presenta el contexto de la investigación con los jóvenes de origen otomí dando cuenta de las problemáticas relativas a lo que presento como una comunidad urbana de origen étnico asentada en lugares céntricos de la ciudad de México. En el capítulo 2 introduzco los elementos conceptuales fundamentales de mi trabajo, es decir las cuestiones relativas a la escolaridad y el trabajo temprano de los niños y jóvenes de la comunidad urbana otomí, incluyendo discusiones teóricas más amplias que se conectan o resultan relevantes para enmarcarlas. Asimismo, presento los principales conceptos analíticos que me han hecho posible la lectura de los testimonios de las familias. Dichos conceptos se encuentran todo a lo largo de la presentación de las familias que se hace en la segunda parte, especialmente los conceptos de capital social y cultural, drama familiar y curso de vida.

Segunda Parte

Los capítulos del 3 al 7 conforman la Segunda Parte de la tesis y corresponden a las narraciones testimoniales de los miembros de las cinco familias que colaboraron con mi investigación. Esta Segunda Parte de la tesis se basa en una estrategia expositiva en la que se conservan narraciones extensas de los sujetos en los capítulos correspondientes a cada familia por separado, que resultó a mi consideración la mejor forma para evitar una fragmentación temática que hiciera perder los hilos narrativos y argumentativos que los sujetos expresan en sus testimonios. En efecto, uno de los hallazgos de este trabajo consiste en descubrir la complejidad de los argumentos y de los dilemas que las familias de origen indígenas enfrentan y resuelven con respecto de la escolaridad y el trabajo temprano de sus miembros jóvenes. Mi diálogo con sus voces se desarrolla en estos capítulos, con base en la propuesta analítica de la primera parte que

resulta respaldada en los relatos de los sujetos, pero procurando que su palabra sea transmitida de forma íntegra, aunque adecuada a una lectura como texto escrito.

Tercera Parte

En el capítulo 8, con base en la propuesta analítica antes mencionada, se desarrolla una comparación de los cinco casos y se propone una tipología a partir de una serie de combinaciones de equilibrios o desajustes posibles en la relación entre escuela y trabajo temprano, con base en las experiencias de los 5 casos familiares y las respectivas visiones y posicionamientos de sus miembros al respecto de dicha relación. Tanto el análisis como la comparación apuntan a demostrar la complejidad de las vivencias y de las aspiraciones asociadas a la escolaridad y al trabajo temprano para las comunidades indígenas urbanas, lo que permite alejarse de los prejuicios corrientes sobre estos temas, mismos que son discutidos en el primer capítulo y retomados en las conclusiones de la tesis.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACION: UNA COMUNIDAD URBANA DE ORIGEN ÉTNICO

En este apartado, expondré los principales ejes temáticos que cruzan el campo de problematización referido al concepto de *comunidad urbana de origen étnico*, con la finalidad de explicar cuáles son los antecedentes teóricos de los que he extraído los campos conceptuales con los que hago mi propio planteamiento teórico, y que me ayudan a formular tanto este concepto como el marco analítico de mi argumentación central. Para tales fines divido el apartado en tres secciones: 1) Pueblos indígenas y migración interna; 2) Etnicidad al interior de las estructuras sociales urbanas contemporáneas; 3) Estilo migratorio a través de redes familiares y conformación de comunidades residenciales urbanas; y 4) Comunidades residenciales de origen otomí en la Ciudad Central.

1. PUEBLOS INDÍGENAS Y MIGRACIÓN INTERNA.

En los primeros desarrollos académicos latinoamericanos, el estudio de la migración de población indígena, desde sus regiones de origen hacia los centros urbanos, ha sido enmarcado usualmente dentro de grandes procesos sociales relacionados con el desarrollo nacional, la modernización y la urbanización. Al respecto, Javier Ávila Moreno (2000: 416) menciona el estudio de Aguirre Beltrán de 1957, llamado *El proceso de Aculturación*:

En América Latina el impulso inicial a estos programas [de desarrollo] provendría de México, donde una vez consolidada la revolución de 1910 se desencadenó un proceso de "ingeniería social" inédito en el continente, cuyo objetivo era integrar al Otro indígena dentro de un "Nosotros" nacional definido como mestizo. Como en la Gran Bretaña imperial, los antropólogos están entre los principales protagonistas de este proceso en tanto "conocen a los pueblos nativos". Pero a diferencia del imperio, en este caso se trata de pueblos a los que se busca incluir subordinadamente como parte del proyecto nacional elaborado por el poder

posrevolucionario. *La reflexión sobre estos temas, donde se entremezclan la teoría de la modernización, la integración nacional y el mestizaje*, alcanza su mayor desarrollo entre las décadas de 1950 y 1960. El nombre más importante es el de Aguirre Beltrán (1957) y su tesis sobre el “el proceso de aculturación”, que consideraba a las culturas indígenas como ámbitos separados de la sociedad “moderna”, enfatizando una visión “dual” y dicotómica al interior de cada país entre los sectores denominados “modernos” y “tradicionales” [cursivas mías].

Un estudio que menciona la importancia del enfoque proveniente de la teoría de la modernización, por un lado, y el modelo teórico basado en los factores histórico-estructurales del desarrollo latinoamericano, por otro, para interpretar los procesos de migración interna, desarrollo urbano, e integración nacional en las sociedades latinoamericanas, es la investigación de Lourdes Arizpe llamada *Indígenas en la Ciudad de México: el caso de las Marías* (1975:11):

Dos son las perspectivas que se han aplicado recientemente al análisis de la migración: la teoría de la modernización y el enfoque histórico-estructural. [...] El primero da la primacía al individuo, el segundo a las determinaciones sociales.

Unos párrafos más adelante, la autora especifica el modo en que utiliza estos marcos teóricos para sustentar su investigación:

En primer lugar, buscamos comprender la migración de los grupos indígenas entrevistados y no el proceso total de migración rural-urbana a la ciudad de México. Por ello, tomamos como dados ciertos procesos sociales tales como un contexto nacional y un desarrollo capitalista dependiente (Cardoso y Falleto 1969, Marini 1972), con sus efectos concomitantes: relaciones desiguales entre el sector agrícola y el urbano (Stavenhagen 1972, Centro de Investigaciones Agrarias 1970); un desarrollo regional desequilibrado (Barkin 1972); una creciente marginalización de los contingentes migratorios en la ciudad de México (Muños y Oliveira 1972), provocada por un acelerado crecimiento demográfico, el arribo masivo y continuo de nuevos migrantes y la reducción de la tasa de absorción de la estructura ocupacional urbana (Suárez Contreras 1972). [Los estudios referidos por la autora no fueron consultados directamente por mi parte, por lo que no están incluidos en mi

bibliografía general].

El estilo argumentativo de esta investigación estuvo orientado a ilustrar con el estudio de casos particulares, las variaciones a nivel micro de tendencias sociales estructurales generales. Autoras como Laura Velasco (2007: 183) han llegado a sistematizar el cuerpo de conocimiento generado alrededor del tema de la migración indígena a las ciudades, como fenómeno particular de los diversos patrones migratorios del campo a la ciudad que formaron parte de los procesos generales de la urbanización del siglo XX en los países latinoamericanos. El planteamiento se encuentra en el primer párrafo de su artículo:

La presencia de los indígenas en las ciudades está ligada indiscutiblemente a la migración del campo a la ciudad, como parte del proceso de la urbanización e industrialización mexicana. El significado de la transformación que tal proceso de industrialización imprimió en la geografía étnica del país durante la segunda mitad del siglo XX parece similar a la relatada por los cronistas de la Colonia novohispana. Sin embargo, no contamos con un balance integral de cuál fue el impacto de esta transformación en la vida de las poblaciones indígenas y en la vida cultural de las ciudades de México.

Por su parte, en un reporte sobre mujeres indígenas en la ciudad de México, las conocedoras del tema Marjorie Thacker e Iliana Gómez (1997: 10), hacen un resumen basado en el conjunto de resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas sobre la evolución de los patrones migratorios de población indígena del campo a la ciudad a lo largo de la segunda mitad del siglo XX:

La migración indígena a la ciudad ha ido transformándose con el tiempo. En la década de los cuarenta migraban principalmente los hombres de manera temporal para emplearse como obreros no calificados. También migraban mujeres solteras que trabajaban en el servicio doméstico. Hacia los cincuenta migraron principalmente jóvenes estudiantes que se incorporaron de manera definitiva a la ciudad como empleados y maestros, o en el sector de servicios (policías y ejército). Los años setenta presentaron un nuevo fenómeno: las migrantes indígenas que tradicionalmente se incorporaban al servicio doméstico se emplearon también en la venta ambulante de frutas y dulces, y su presencia se hizo más

notable en las calles de la ciudad. Para los ochenta el fenómeno de la migración indígena incorporó aspectos que, si bien ya se habían presentado, cobran nuevas modalidades: la migración de familias completas y parejas jóvenes en edad reproductiva que optaron por la residencia permanente en la ciudad. Esta es la única opción para miles de familias indígenas jóvenes sin tierras para cultivar, o practicantes de religiones no aceptadas en sus comunidades, o que buscan mayores oportunidades escolares para sus hijos, o que se enfrentan saturación de los mercados locales para sus productos.

La autora Cristina Oehmichen (2001: 183) continúa estas líneas de investigación sobre el fenómeno migratorio indígena en la ciudad, también enmarcado dentro de los procesos nacionales de crecimiento industrial y urbano, por un lado, y el deterioro de las condiciones productivas de las regiones predominantemente agrícolas, por otro. En su artículo, “Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México”, la autora destaca las consecuencias de estos procesos demográficos y migratorios en lo que se refiere a la configuración de la pluralidad étnico-cultural de la Ciudad de México:

Las migraciones del campo a la ciudad fueron motivadas por el crecimiento industrial y urbano de las décadas de 1940 a 1960. Hacia finales de los años sesenta, las migraciones hacia la ciudad de México se intensificaron debido a que la crisis agrícola, el crecimiento poblacional, la centralización de las actividades productivas y la falta de inversión en el campo dejaron en la pobreza a miles de familias. Estas condiciones se agravaron en las décadas siguientes, a la vez que se diversificaron los lugares de destino de los migrantes indígenas.

La pluralidad cultural de la ciudad de México se incrementó con la llegada de miles de migrantes indígenas provenientes de todo el país, aunque destaca la presencia de los originarios del centro y sur de México. De acuerdo con el censo de 1990, en la ciudad radicaban de forma permanente alrededor de 800 mil personas, cuyo jefe de familia o cónyuge era hablante de alguna de las 63 lenguas originarias del país (INEGI, 1993). A esta población hay que agregar las personas que son migrantes de segunda o tercera generaciones, hijos y nietos de migrantes que nacieron y se socializaron en la ciudad de México. Por lo general, estas personas ya no hablan lenguas indígenas, aunque las entienden. En diversos casos mantienen y reproducen los vínculos que los unen con la

comunidad de origen de sus padres y abuelos, con quienes comparten tradiciones y símbolos comunes.

Los planteamientos de Arizpe, Velasco, Thacker y Oehmichen usan los conceptos de *pueblos indígenas* y *migración interna* como marco general en la elaboración de sus análisis sobre los fenómenos relacionados con los indígenas migrantes en la Ciudad de México. Acercándonos más al centro del tema de este apartado, se encuentra otro grupo de conceptos que se ubican en varios de los postulados analíticos extraídos de los estudios que acabo de presentar, pero que revisaré en la siguiente sección: etnicidad al interior de las estructuras sociales metropolitanas contemporáneas.

2.ETNICIDAD AL INTERIOR DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES METROPOLITANAS CONTEMPORÁNEAS.

La principal referencia que revisé para el estudio de la forma en que el concepto de la etnicidad ayuda a analizar los procesos sociales estructurales relacionados con la inserción urbana de los indígenas migrantes en las grandes ciudades, es el estudio de Manuela Camus (2002), llamado *Ser Indígena en Ciudad de Guatemala*. La autora se basa en un elaborado y refinado marco teórico que reúne las diversas corrientes de análisis relacionadas con el uso del concepto de etnicidad para estudiar diferentes fenómenos sociales.

Camus propone siete grandes escuelas o estilos de pensamiento en el que el concepto de etnicidad ha sido inscrito: el nacionalismo, el clasismo, la etnicidad como categoría de interacción, la instrumentalización política, la estamentalización, el multiculturalismo y el enfoque de la economía política. Basándose en estas coordenadas teóricas, la autora sitúa su propia investigación de la siguiente manera (2002:47):

Mi posicionamiento personal se ubicaría en la amplitud de la corriente de la economía política – a falta de un término más acertado- pero descentrada de visiones estructuralistas demasiado coherentes, y partidaria de un acercamiento más preciso a los sujetos sociales y de un uso amplio y ecléctico, pero riguroso, de criterios, conceptos y metodologías de corrientes –incluso antagónicas- que faciliten y aporten en el análisis. Al inicio de un importante escrito sobre la etnicidad, los Comaroff (1992) se preguntan: ¿es la etnicidad el

objeto de análisis que tiene que ser explicado o es un principio explicativo de aspectos significativos de la existencia humana? Al escoger como “marco teórico” la etnicidad estoy proponiendo ambas facetas como un todo. Entiendo que es un instrumento para abordar sociedades complejas – como la guatemalteca- que incorporan colectivos sociales culturalmente diferenciados. Por ello he repasado esta riqueza de situaciones y utilizaciones de la etnicidad, porque cada una de ellas contiene un bagaje valioso para análisis futuros.

La amplitud de este estudio posibilita un grado de sofisticación teórica sobre la etnicidad, que la coloca en el centro de la problematización de la investigación. Por su parte, Oehmichen (2001:188) hace su propia problematización en el artículo comentado arriba:

En la capital del país los indígenas viven un segundo proceso de etnicización, en la medida en que se ensancha la brecha que separa la cultura y el territorio. Con la migración cambia el contexto en que indios y mestizos entablan relaciones, más no el sistema de distinciones y clasificaciones sociales: cambia el contexto de interacción, más no la estructura de significados atribuidos a una y otra categoría de adscripción. Las comunidades indígenas forman parte de unidades administrativas más grandes e inclusivas, articuladas con un sistema mayor, regional, nacional y mundial. Esto hace que los migrantes indígenas experimenten en las ciudades un segundo proceso de etnicización, en virtud de que estas clasificaciones sociales forman parte de condiciones históricas y sociales ligadas a la construcción cultural de la nación.

Una versión mezclada del eje teórico identificado por Camus como “nacionalismo” combinado con el de desarrollo de clases propias de una sociedad industrial capitalista, es el que Spadafora llama desarrollismo integracionista (2002: 2):

En América Latina la aplicación de tales premisas [mayor producción mediante la aplicación más extensa y más vigorosa del conocimiento técnico moderno] consistió primero en lo que se llamó el desarrollismo integracionista de la década de los 50 y, en la década de los 70, la extensión de las ideas de la izquierda latinoamericana que, en lo que respecta a las poblaciones indígenas cuestionaba el modelo de Estado Nación (principal etnocida en la perspectiva de las poblaciones indígenas) y entendía “la condición indígena” como un estado

transitorio en el camino ineluctable de la proletarización.

En otro punto de su presentación, también Oehmichen (2001: 187) combina el enfoque de integración nacional con uno orientado a identificar la diferenciación de clase, que corresponde con el eje teórico que Camus identificó como “Clasismo”:

En el caso de los mazahuas, otomíes y triquis, dichos vecindarios [étnicos] se encuentran dispersos en el área metropolitana, aunque suelen concentrarse en las áreas más deterioradas del Centro Histórico y en las zonas periféricas más pobres de la ciudad, en virtud de que las líneas de diferenciación étnica suelen corresponderse con las de clase.

Más adelante retomaré ciertas implicaciones de estas discusiones en lo que se refiere a los procesos de resignificación étnica y cultural que atraviesan las poblaciones indígenas atraídas a las grandes ciudades mexicanas, y la consecuente renegociación de sus identidades, incluyendo los componentes étnicos, de origen geográfico, de pertenencia de clase, de género y las lógicas de las identidades etarias, poniendo especial atención en los hijos de los migrantes indígenas socializados en las ciudades. En la siguiente sección, quisiera hacer un breve examen de la utilización que hacen ciertos estudios del concepto de redes familiares en el análisis de la inserción residencial y ocupacional de los migrantes indígenas en contextos sociales urbanos.

3. ESTILO MIGRATORIO A TRAVÉS DE REDES FAMILIARES Y CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES RESIDENCIALES URBANAS.

Laura Velasco (2007: 184) identifica dos grandes áreas de integración en los procesos de migraciones indígenas a las ciudades en México, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX: la residencia y el empleo. En el primer caso, desde el inicio de los estudios en los años 60 hasta la actualidad, queda de manifiesto una movilidad de familias indígenas por medio de redes que los anteceden en la ciudad. Al respecto, la autora menciona varios estudios que enfocan “el papel de las relaciones de parentesco para adaptarse a la ciudad, particularmente en el proceso de asentamiento y el acceso a una vivienda”. Por su parte, Daniel Hiernaux (2005: 261-262) se refiere a este aspecto de las redes de inmigrantes en la ciudad de esta manera:

Estamos, claramente, frente a *un sistema que funciona por redes y transmisión interpersonal*: el indígena que llega a la gran ciudad, por lo general, es como un extranjero en su propia patria. La diferencia de idioma, pero más aún, la extrema diferencia de modos de vida es algo que impacta tanto al maya como al oaxaqueño que llega a México. [...] Por ello es que *el indígena no podría funcionar sin esa red de apoyo que lo recibe*. Claro está que no siempre la relación es idílica, ya que la codicia o la maldad pueden llevar también al indígena a explotar a su coterráneo. Pero en la mayoría de los casos, el sentido familiar o comunitario prevalece, de modo que *el indígena es acogido en el seno de una comunidad reconstituida en el contexto de la urbe metropolitana* [el subrayado es mío].

Estas son descripciones de un fenómeno amplio y bien conocido que, con sus variantes particulares, ha sido registrado por una amplia literatura referente al tema: la importancia de las relaciones de familiares, amigos y conocidos en los procesos de traslado, asentamiento y organización de las viviendas de los migrantes indígenas en las ciudades. El tema de las redes familiares tiene relevancia o resulta crucial en varios puntos del fenómeno migratorio y en la inserción social del inmigrante en su nuevo contexto. Por un lado, dichas redes posibilitan en principio la decisión del traslado por parte de la población que busca un nuevo proyecto de vida. Las redes de relaciones familiares o relaciones de conocidos de confianza, que usualmente giran entorno a los vínculos de la vida familiar, anteceden y posibilitan el traslado de las personas que deciden migrar de sus pueblos a las ciudades. Esto abre ya, en un primer paso de análisis, una posible interconexión de vínculos entre las estructuras sociales de la comunidad originaria, por un lado, y la organización social de la nueva red residencial en la ciudad, por el otro.

En un segundo paso de análisis, aparecen los aspectos descritos por los autores citados arriba: el proceso de asentamiento y el acceso a la vivienda. También ha sido documentado por una amplia cantidad de estudios revisados en las secciones anteriores, que las unidades residenciales a las que acceden y en las que son acogidos los inmigrantes recién llegados, representan pequeñas comunidades de familias asentadas anteriormente, que suelen conservar una organización residencial basada en sus nexos familiares, extendidos desde sus pueblos de origen hasta las nuevas viviendas urbanas, a través de los eslabones precedentes de la cadena migratoria. De este modo, los inmigrantes indígenas se establecen en vecindades conformadas por varios grupos de familias vinculadas entre sí, ya sea por guardar alguna relación parental de mayor o menor grado, por provenir del mismo pueblo o por compartir la condición de indígenas originarios de localidades

lejanas frente a un contexto social urbano no indígena.

En este punto, conviene detenerse a examinar un tercer paso analítico con una óptica más puntual de las implicaciones de las redes familiares. Hiernaux alude a las unidades residenciales conformadas por múltiples grupos familiares indígenas provenientes del mismo pueblo como “una comunidad reconstituida en el contexto de la urbe metropolitana”. El autor se refiere así al hecho de que los asentamientos de comunidades indígenas urbanas suelen reproducir una organización adaptada a las necesidades del entorno citadino, pero readaptando las instituciones y patrones de vida comunitaria que constituyen sus prácticas colectivas en las estructuras sociales de sus localidades originales. Según Velasco (2007: 205), en los estudios realizados en el último cuarto del siglo XX “...se documenta el asentamiento residencial de inmigrantes que reproducen instituciones parentales como el compadrazgo y padrinazgo a la vez que instituciones comunitarias como el tequio y las cofradías”.

Se trata entonces, de una dimensión que ocurre al interior de la organización de la vida colectiva de sus vecindades, que implica la forma de gestión de los bienes comunes, el uso del espacio y los recursos compartidos, las reglas de convivencia, una serie de actitudes con respecto a los demás miembros de la vecindad según jerarquías de género y generacionales, la repartición de tareas relativas al mantenimiento de la vecindad y la procuración de servicios, las estrategias de negociación colectiva frente a actores externos, como las autoridades gubernamentales, y, por último, la pertenencia a redes de inserción en actividades laborales y oportunidades de empleo.

¿Qué papel tienen las relaciones familiares en estas formas de organización? Además de estar conformados por varias familias conyugales juntas, las agrupaciones residenciales en cuestión comparten reglas propias de los sistemas de parentesco, que determinan sus pautas de conducta al interior de esta gran colectividad de unidades domésticas. Llevando esta perspectiva hasta sus últimas consecuencias, se podría llegar a considerar algunas vecindades indígenas conformadas en las ciudades mexicanas como grandes grupos domésticos, cuyas reglas de convivencia al interior se asemejen a una estructura social de “familia extendida”, compartiendo un espacio, una propiedad comunal, una serie de tareas y una estructura de liderazgo que provee la capacidad organizativa para luchar por derechos de vivienda, además de la tendencia a concretar relaciones de pareja para la formación de familias de segunda y tercera generación al interior de la propia comunidad urbana de origen étnico.

Uno de los principales estudios que sirve de referente para el análisis de cómo las redes de relaciones al interior y en torno a los asentamientos de inmigrantes en condición marginal dentro de

las ciudades tiene este tipo de consecuencias sobre varias facetas de su organización y vida colectiva es la famosa investigación de Larissa Lomnitz de 1975, *Cómo sobreviven los marginados*, que si bien no trata de poblaciones indígenas, retrata muy bien algunas de las estrategias de supervivencia empleadas por cierto tipo de contingentes migrantes indígenas en la ciudad. Algunas de las aportaciones de Lomnitz (1975: 100-223) en este tema, sirven como marco analítico para conceptualizar la vida colectiva al interior de las comunidades residenciales indígenas conformadas desde la marginalidad, a partir de la autoconstrucción de vivienda en predios abandonados o disponibles en diversas zonas de las áreas metropolitanas, pues en ellas se presentan configuraciones organizativas que caracterizan la forma en que sus miembros se relacionan con el espacio residencial, en que se relacionan las familias conyugales entre sí, y sobre la forma en que se relacionan sus miembros con la vida social en el exterior. Según esta línea de análisis, el grupo doméstico extendido serviría aquí, pues, como estructura retenedora de derechos de pertenencia espacial a la vecindad y de uso sobre los escasos y valiosos recursos materiales e interpersonales gestionados por su estructura colectiva, a la vez que permite la captación de nuevos activos mediante la aceptación de nuevos inmigrantes de la comunidad de origen.

Esta línea de análisis sobre la inserción de grupos indígenas en contextos urbanos a través de redes familiares pone de manifiesto que los mecanismos de reproducción de las estructuras comunitarias readaptadas al interior de las comunidades residenciales de inmigrantes no favorecen necesariamente la integración de sus miembros a las pautas organizativas de la vida social en el contexto ciudadano general. Esto tiene relevancia para las formas de socialización urbana de las nuevas generaciones nacidas en estas comunidades residenciales, pues explica por qué éstas no se desprenden rápidamente de la unidad doméstica familiar de sus padres, más aún cuando las pocas oportunidades de ingresos hacen que la independencia económica este fuera de su alcance. En este caso, en vez de la desintegración de la unidad doméstica familiar original, ocurre su expansión en número dentro de una misma vivienda o la readaptación de nuevas viviendas vinculadas entre sí.

Un aspecto que varios autores ponen de relieve es que la naturaleza de la inserción residencial de las familias indígenas que migran a la ciudad está determinada en buena medida por el tipo de zona en que tiene lugar dentro del conjunto del área metropolitana. Manuela Camus basa su selección de casos en este criterio para su estudio de migrantes indígenas en la ciudad de Guatemala: “Los espacios urbanos se escogieron porque remitían a tres formas de inserción espacial preferencial de los indígenas con características distintas” (Camus 2002: 88). A su vez, en

el caso de los estudios de indígenas en la ciudad de México, Daniel Hiernaux (2000) ofrece una aportación reciente muy importante sobre familias indígenas en el Valle de Chalco. Pienso que este aspecto del tema de esta investigación puede enmarcarse en la problemática general estudiada por varias escuelas sociológicas y antropológicas clásicas, desde la escuela de Chicago hasta los africanistas británicos, sobre grupos migrantes en las ciudades modernas, cuyos enfoques teóricos han sido reseñados por Ulf Hannerz (1986 [1980]:11-187).

Por último, de la mano de los debates recientes de la sociología urbana y la nueva geografía humana, autores como Alicia Lindón (2000 y 2006, junto con D. Hiernaux y M. A. Aguilar) han revitalizado la problemática del espacio urbano y la vida cotidiana, aportando elementos para un nuevo concepto de prácticas espaciales urbanas en la cotidianeidad que han tenido mucha influencia en los enfoques recientes de Maritza Urteaga (2008 y 2011) sobre prácticas urbanas de jóvenes indígenas. Ciertas conceptualizaciones de Lindón (2000: 12) y Lindón, Hiernaux y Aguilar (2006: 9-14), y en especial el planteamiento de Duhau y Giglia (2008: 25-29) sobre los tipos de “ciudades” dentro de la metrópoli de la capital mexicana, según el tipo de micro-órdenes socioespaciales que albergan, permiten entender la tensión socio-espacial de estas comunidades urbanas de origen étnico frente a los demás actores urbanos con los que interactúan, según las áreas metropolitanas donde se localizan.

Por ejemplo, con base en la contextualización de la vida de estas comunidades urbanas de origen étnico en función de su entorno citadino específico, me parece pertinente retomar los análisis de algunos estudios ya comentados sobre la forma de practicar la ciudad de los diferentes miembros de grupos indígenas radicados en la Ciudad de México. En especial, recogeré fragmentos de los análisis realizados por Maritza Urteaga y Cristina Oehmichen sobre las prácticas espaciales de los jóvenes de familias indígenas en sus itinerarios urbanos, según las diversas actividades que realizan y el tipo de interacciones ciudadinas que protagonizan. Cristina Oehmichen (2001: 187) problematiza las prácticas espaciales de los indígenas migrantes en la Ciudad de México en función del tipo de interacciones interétnicas que las rodean:

Al igual que en sus lugares de origen, en la ciudad de México los indígenas se encuentran en una condición de minoría étnica; sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el medio rural, donde los contactos con los agentes de la categoría mestiza suelen ser menos frecuentes, la relación cara a cara entre indios y mestizos en la ciudad es un hecho de todos los días. Indígenas y mestizos entablan relaciones cotidianas al compartir y competir por el

espacio físico de la ciudad. La lucha por la vivienda y el trabajo y el uso en común del transporte y de los lugares públicos los pone en contacto diario.

En específico, esta autora distingue el tipo de interacción socioespacial que caracteriza a los grupos de familias indígenas que se establecen en lo que ella denomina “espacios intersticiales” (2001: 189), zonas residenciales y comerciales de clase media alta, como son varias colonias de la Ciudad Central donde se han establecido comunidades residenciales de origen indígena:

Los indígenas migrantes se encuentran también en espacios intersticiales, es decir, en zonas de clase media y media alta. Se trata de predios cuya posesión es irregular. Unos son terrenos baldíos y otros son casas abandonadas o en litigio.

Otros estudios recientes sobre las diversas problemáticas de las comunidades de origen otomí en el ámbito urbano son las investigaciones de Regina Martínez (2007) y Diego Prieto (2013), quienes analizan las formas de integración y adaptación de estas comunidades a la vida urbana en las ciudades de Guadalajara y Querétaro. Esta tesis se basa en los enfoques de economía política, así como expresado por Manuela Camus y Philippe Bourgois, y socio-antropología urbana. Por ello el énfasis del enfoque teórico de esta tesis no recae en categorías relacionadas subjetivamente con la identidad étnica, sino más bien en categorías de análisis que colocan a los sujetos y sus familias dentro de *un enfoque de economía política y socio-antropología urbana a partir de su participación en diferentes tipos de actividad económica y su ubicación en el entramado socio-espacial urbano, como categorías prioritarias de las que se derivan el peso explicativo de la categoría de pertenencia étnica*, que en conjunto son los factores que explican la reproducción de las *comunidades urbanas de origen étnico*.

4. AGRUPACIONES RESIDENCIALES DE ORIGEN OTOMÍ EN LA CIUDAD CENTRAL

Las familias que colaboraron con esta investigación viven en agrupaciones residenciales establecidas en predios irregulares dentro una de las Delegaciones céntricas de la Ciudad de

México. Fueron formadas hace una o dos décadas por las generaciones anteriores como respuesta a su necesidad de vivienda en la ciudad, a la cual fueron llegando desde la década de los ochenta en condiciones de necesidad económica, provenientes de Santiago Mexquititlán, un poblado del municipio de Amealco en la región otomí del sur del estado de Querétaro. Para entender la inserción de esta comunidad otomí en su contexto urbano, conviene examinar algunas de sus principales interacciones con su entorno social. En las Delegaciones de la Ciudad Central (Benito Juárez, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza), paralelamente a las lógicas urbanas impulsadas por actores sociales económicamente dominantes, también tienen lugar procesos habitacionales protagonizados por actores sociales que desafían el dominio económico sobre las lógicas urbanas, y que a falta de recursos económicos movilizan otro tipo de recursos para ocupar y habitar predios abandonados en situación de irregularidad. Desde hace dos décadas la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central ha logrado ocupar terrenos abandonados y rehabilitarlos para fines de vivienda mediante la autoconstrucción y, en algunos casos, mediante la posterior gestión de proyectos de vivienda de interés social ante instituciones del gobierno local, principalmente utilizando los programas y apoyos para grupos indígenas del Instituto de Vivienda del Distrito Federal.

Las agrupaciones residenciales conformadas por la comunidad otomí en la Ciudad Central presentan características diversas en cuanto a tipo de construcción, situación legal del predio, año de conformación de las vecindades y número de familias que las habitan, además de muchos otros aspectos que distinguen a unas de otras (Audefroy, 2005). Esto se debe a que cada una de estas agrupaciones residenciales tiene una trayectoria propia y se ha conformado mediante condiciones específicas, tanto materiales y físicas, como en sus características organizativas y de capacidad de negociación con las instituciones del gobierno. Los tipos de viviendas en que habitan estas familias varían en sus formas arquitectónicas y grados de consolidación, lo que permite considerar a algunas como asentamientos irregulares, por encontrarse en condiciones materiales muy precarias, mientras otras han logrado construir conjuntos habitacionales de tipo vivienda multifamiliar mediante la gestión de créditos y proyectos de vivienda de interés social. Sin embargo, todas estas agrupaciones residenciales o viviendas colectivas tienen rasgos comunes por los que se les puede considerar parte de la "comunidad urbana otomí" en la Ciudad Central: además de corresponder a un mismo patrón de inserción residencial mediante la ocupación de predios irregulares, están conformadas por familias entrelazadas entre sí, en las que al menos uno de los jefes de cada familia nuclear habla otomí como lengua materna y tiene familiares directos originarios del pueblo de Santiago

Mexquititlán, donde casi todos los jefes de familia de la primera generación de la comunidad urbana otomí ha vivido su infancia.

Las familias de la comunidad otomí conformada por el conjunto de estas agrupaciones residenciales en la Ciudad Central se benefician de vivir en un lugar céntrico, pues encuentran mayores facilidades para desplazarse hacia sus diversas actividades y están en cercanía de importantes fuentes de empleo. La buena localización de la Ciudad Central es claramente un factor para elegirla en calidad de lugar de residencia frente a otras opciones en el área metropolitana. Para los hombres que trabajan en oficios como la albañilería, la plomería, de electricistas, taxistas, comerciantes o en la carga de mercancía, y para las mujeres que trabajan en el empleo doméstico, en la fabricación de artesanías o el comercio, estar en un lugar bien localizado y comunicado constituye una ventaja importante. También resulta muy provechoso ubicarse dentro de una zona céntrica para familias que apoyan su economía familiar en actividades remuneradoras en la vía pública, pues los jefes y las jefas de familia, así como los jóvenes y los niños, pueden llegar a ocuparse en el comercio ambulante, la venta de artesanías, la venta de cigarrillos y dulces en los semáforos, o bien, en actividades como limpiar parabrisas, o cuidar automóviles estacionados. En casos extremos hay familias cuya situación de pobreza las orilla a la mendicidad. El tipo de perfil ocupacional y la situación económica de cada familia varía en el conjunto de las agrupaciones residenciales conformadas por la comunidad otomí en la Ciudad Central, así como al interior de cada una de ellas. Dedicaré el siguiente capítulo a presentar los principales rasgos del mercado laboral y de la oferta educativa que están al alcance de estas familias y las herramientas analíticas que permiten dar cuenta de los dilemas que enfrentan a la hora de transitar entre el trabajo y la escolaridad y las diversas combinaciones posibles entre estos dos ámbitos.

CAPÍTULO 2

PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO EN EL AMBITO FAMILIAR

En este capítulo me propongo construir el marco teórico de la argumentación central de esta tesis, discutiendo los principales conceptos y categorías analíticas que la componen. Organizo la exposición de esta problematización teórica en los siguientes apartados, que dedico respectivamente a las diferentes categorías, tanto descriptivas como analíticas, que utilizo a lo largo de la tesis para interpretar la información: 1. Mercado de trabajo local y trabajo temprano; 2. Institución escolar y escolaridad; 3. Capital cultural y capital social; 4. Campo familiar, drama familiar y trayectorias; 5. Metodología: estudios de casos familiares. Con base en la problematización de estas categorías y niveles de análisis, ofrezco las bases teóricas de la argumentación que busco construir en esta tesis.

MERCADO DE TRABAJO LOCAL Y TRABAJO TEMPRANO

Para caracterizar el mercado de trabajo local de la comunidad otomí en la Ciudad Central, analizaré sus principales actividades ocupacionales con base en mi trabajo etnográfico y apoyándome en trabajos realizados por otros investigadores. Para estos fines es de gran utilidad la investigación realizada por Adrián Valverde, "Los otomíes de <<La Casona>> en la colonia Roma" (2009) en donde presenta los resultados de un censo general levantado dentro de una de las agrupaciones residenciales descritas arriba. También me basaré en aportes académicos que integran perspectivas de la antropología y la teoría económica para contextualizar algunas problemáticas de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central en relación con la segmentación de los mercados de trabajo a los que tienen acceso. A través de estas discusiones busco vincular el análisis de su mercado de trabajo local con el tema del trabajo temprano, dentro de un enfoque de economía

política urbana que permita comprenderlo en sus dimensiones económicas, urbanas, familiares, sociales y culturales.

Con base en una investigación realizada hace unos años en uno de los predios ocupados por la comunidad urbana otomí, ubicado en las cercanías de la zona Rosa, Valverde (2009: 123-132) ofrece un registro censal y etnográfico del perfil socioeconómico de sus habitantes. En su descripción, el autor pone énfasis en las condiciones de la inserción migratoria que marca la historia reciente de la comunidad urbana otomí, protagonizada por la primera generación de jefes de familia que decidieron ubicarse en el centro de ciudad en busca de posibilidades económicas para sobrevivir en la ciudad.

Los precursores de la "La Casona" llegaron a ocupar originalmente los camellones de la avenida Chapultepec y Paseo de la Reforma, lugares que seleccionaron para la venta ambulante de sus productos: chicles, golosinas y artículos de temporada (s sombrillas, gorros de navidad, muñecas de trapo y telas de bordadas), para limpiar parabrisas y pedir dinero. (Valverde 2009: 123)

A través del censo a las 23 familias, entrevistas y registro etnográfico se puede observar que las actividades entre los integrantes del grupo se ubican en la economía informal: construcción, servicio doméstico y venta ambulante de los más diversos productos. Se distingue la actividad en el servicio doméstico y la venta ambulante que realizan las mujeres por los ingresos que aportan al gasto familiar, sobre todo cuando los hombres están desempleados, lo cual ha generado cambios en la organización familiar y participación de las mujeres en la toma de decisiones, e incluso el acceso a la jefatura de la familia (ibíd., 125).

Los hombres realizan diferentes actividades para aumentar sus ingresos, aunque preferentemente salen a vender a la calle productos de temporada (gorros de Santa Clos o cuernos de venado), que elaboran en las tres máquinas eléctricas que consiguieron con financiamiento del Programa de Atención a Indígenas Migrantes del D.F. del INI. Cuando no hay producción buscan ocuparse como ayudantes del albañil o electricistas, en la venta de artículos de novedad o de limpiaparabrisas en las esquinas cercanas a la "La Casona", o como dicen: "en lo que cae", por la dificultad para acceder a empleos de la economía

formal, por carecer de acta de nacimiento, cartilla militar o certificado de primaria (véase gráfica 7). (ibíd.:130)

Algunas mujeres se dedican a la venta ambulante de muñecas de trapo, gorras de Santa Clos y cuernos de venado que se producen en el taller, así como de productos de temporada dulces y chicles que compran en el mercado de la Merced o Sonora. Otras se emplean en el servicio doméstico o de meseras. Los niños que acompañan a las mujeres alternan sus actividades limpiando parabrisas o como "payasitos" en esquinas, calles y avenidas de la delegación Cuauhtémoc. (ibíd.: 131)

Un testimonio individual presentado por Valverde resume la situación económica que enfrenta una mujer adulta de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central y los desafíos que implican sus opciones de trabajo en los segmentos ocupacionales a los que tiene acceso:

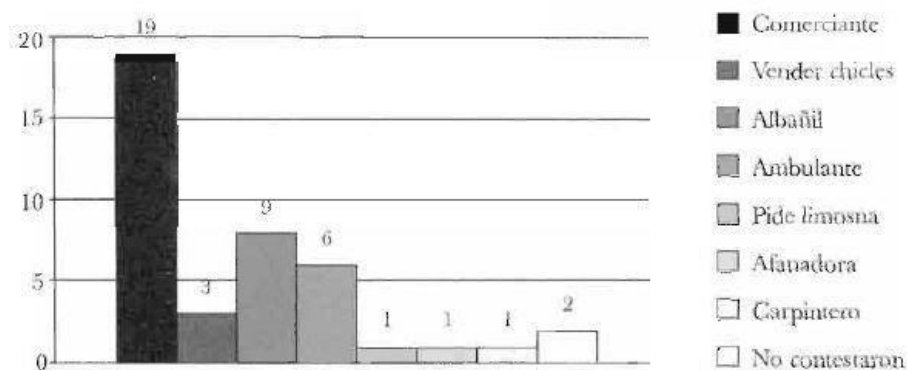
Hacer muñequitas de trapo requiere mucho tiempo y se gana muy poco, pero prefiero eso, porque de mesera en la Merced se gana igual y los hombres nomás se acercan para satisfacerse y una se llena de hijos que está canijo pa' mantener, y de sirvienta la tratan a uno muy mal y luego ni quieren pagar. En la venta de muñequitas de trapo a la mejor no se gana mucho, pero estoy en mi casa con mis hijos y nadie me regaña. (Valverde 2009: 133)

Los datos recopilados y presentados por Valverde retratan el panorama de la primera generación de habitantes de La Casona, cuyos integrantes adoptaron un modelo de adaptación y supervivencia en la ciudad con consecuencias sobre la organización colectiva entre las familias y la organización del trabajo al interior de cada una. A su vez, el estilo de adaptación a la ciudad adoptado por la primera generación formó parte importante de la socialización de sus hijos y las generaciones posteriores. La caracterización del autor sobre el fenómeno del trabajo temprano de los hijos de estas primeras familias está enmarcada en el análisis de las condiciones que permiten la organización de esta comunidad urbana y de su inserción en las estructuras socioeconómicas de su entorno (2009:127-128).

En la mayoría de los casos, los jefes de familia son originarios de Santiago Mexquititlán; cada familia tiene en promedio seis integrantes. Los menores se incorporan a las actividades

económicas familiares entre los cinco y los ocho años - acompañados de sus padres o por su cuenta-, en la venta de chicles, limpiando parabrisas o pidiendo dinero hasta altas horas de la noche en distintos lugares de avenida Chapultepec, Paseo de la Reforma y calles circunvecinas de la Zona Rosa (véase gráfica 7). (2009:127)

Gráfica 7. Ocupación en la ciudad



Fuente: Adrián Valverde (2009: 128)

De igual forma, es importante la aportación a la economía familiar de los menores de edad y la percepción que tienen de sus actividades - la venta de chicles en restaurantes, bares, discotecas, "antros", oficinas, estacionamientos públicos, cines, teatros, o pedir dinero y como limpiaparabrisas en calles circunvecinas de la Zona Rosa - como algo "natural", no obligatorio ni desagradable, que también realizan sus padres, abuelos y familiares y que sirven para comprar comida o cosas para la familia. (2009:127)

La caracterización del mercado de trabajo al que tuvo acceso la primera generación de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central puede entenderse en sus diversas dimensiones estructurales mediante el análisis de su modelo de organización colectiva. Esta se compone de lazos de parentesco, sobre los cuales fueron construyendo las redes de capital social que les permitieron afianzar su presencia en los segmentos ocupacionales y los nichos de mercado más recurrentes para las actividades de sus miembros. En los siguientes párrafos, busco incorporar a la presente problematización un diálogo con algunas investigaciones recientes que aportan herramientas analíticas para integrar las diferentes dimensiones que conforman lo que he

denominado el mercado de trabajo local de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central.

Las descripciones del estudio de Valverde proveen la información contextual necesaria para comprender las diferentes dimensiones sociales que conforman el mercado de trabajo local de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central. En la siguiente cita, se presenta una descripción relevante sobre la vida organizativa colectiva que posibilita la conformación y el sostenimiento de cada agrupación residencial de la comunidad urbana otomí. Introduzco esta información como base para caracterizar la naturaleza de las estrategias colectivas con que sobreviven económicamente las familias de dichas agrupaciones residenciales, a modo de un punto de partida para desarrollar y respaldar el concepto de un mercado de trabajo local asociado a esta comunidad urbana de origen étnico.

La vida colectiva del grupo se caracteriza por lazos de parentesco: por ejemplo, Lucina Pérez Mendoza, de la vivienda número 2, es madre de Margarita Lucio Máximo, de la vivienda número 1, y de Martha Domingo Pedro, de la vivienda número 3, ya que el lugar de nacimiento de los jefes de familia es Santiago Mexquititlán (barrio 1°, 19; barrio 2°, 7; barrio 3°, 6; barrio 5°, 1; y barrio 6, 5). Además, hay cuatro jefes de familia que pertenecen al grupo por "adopción" (originarios del D.F, Veracruz y Estado de México), es decir, vía matrimonio civil y religioso con algún integrante originario del pueblo: en total 42 jefes de familia. La lengua materna es el otomí, y como segunda lengua el español.(2009:127)

Las mesa directiva [de la agrupación residencial] convoca regularmente a reuniones para informar de asuntos concernientes a gestiones y problemas cotidianos que enfrentan con autoridades de la vía pública y la policía de la delegación Cuauhtémoc en la búsqueda de espacios en la calle para la venta de sus productos, de las gestiones para regularizar el predio a su favor, de aquellos problemas internos que les preocupan - como la drogadicción entre adolescentes-, del funcionamiento de la cooperativa, de la elaboración y venta de productos de temporada y de su participación en las fiestas religiosas y civiles, tanto en el pueblo como en el predio. (2009:129)

Esta dimensión organizativa es la que posibilita la presencia de esta comunidad urbana de origen étnico en su contexto metropolitano, por lo que constituye una base importante para la mayoría de las actividades cotidianas y planes que construyen las familias para asegurar las

condiciones de su subsistencia y permanencia en la ciudad. Así, las actividades ocupacionales en las que incursionan suelen partir de este capital social y las redes construidas por los miembros anteriores de la comunidad en el contexto socioeconómico de su entorno urbano, lo cual determina en buena medida la gama de segmentos ocupacionales en el mercado de trabajo urbano a los que tienen acceso el conjunto de familias que conforman dichas agrupaciones residenciales.

El enfoque analítico desarrollado por Hugo Valenzuela (2010) para documentar las actividades económicas de un grupo pakistaní migrante en el centro de Barcelona resulta útil para integrar los diferentes planos del concepto que el autor acuña bajo la denominación de "economías étnicas". La especialización en ciertas actividades ocupacionales de parte grupos o comunidades migrantes en las grandes ciudades obedece a los factores que estructuran su inserción y sus posibilidades de vida en los contextos metropolitanos en que se instalan. Al respecto, Valenzuela (2010: 191) ofrece la siguiente caracterización:

En el contexto español, los pakistaníes ostentan, sólo tras el colectivo chino, el mayor porcentaje de negocios étnicos. Su presencia es mayoritaria en determinados barrios barceloneses como el Raval, donde los comercios regentados por pakistaníes supera el 60% (Moreras, 2005; Serra, 2006). Estos negocios comparten rasgos inherentes a la economía étnica en lo referente a la propiedad, empleo, clientela, especialización sectorial y concentración espacial (Kaplan y Li, 2006: 5). La actividad comercial se desarrolla en economías controladas étnicamente, y derivan ocasionalmente en verdaderos enclaves étnicos; es decir, en una economía paralela definida por un particular sector étnico que ofrece recompensas y oportunidades a sus miembros. En concreto, los empresarios pakistaníes suelen ser propietarios de su propio negocio y recurren al autoempleo o al uso de empleados coétnicos. La empresa suele ser familiar, minorista o de pequeña escala, se orienta hacia los servicios y está conectada con una extensa red comercial [...]. Por otra parte, la concurrencia de lo económico y lo residencial en el mismo enclave (Zhou, 1998), dado el carácter corporativo del colectivo, facilita el flujo informativo entre los miembros de la comunidad sobre nuevas oportunidades económicas, lo cual es una ventaja comparativa frente a la competencia comercial local o étnica. De hecho, en el seno de la comunidad, algunos comerciantes, sobre todo los pioneros, actúan como mediadores (middlemen o brokers) entre sus coetáneos, las autoridades (ya sean religiosas, políticas o económicas) y otros colectivos inmigrados, ejerciendo cierta autoridad sobre el flujo informativo y, en

ocasiones, la toma de decisión.

El concepto de "economía étnica" de Valenzuela me parece útil por contemplar la integración y diferenciación de un grupo étnico con respecto a su entorno urbano, junto con la interrelación que puede tener este aspecto sobre la dimensión económica, que, a su vez, en conjunción con el tipo de inserción residencial de algunas comunidades migrantes étnicamente diferenciadas en las grandes ciudades, puede reforzar su carácter de "enclaves étnicos". Con respecto a la comunidad urbana otomí en la Ciudad de México, he mostrado arriba la naturaleza de su inserción urbana, que junto con algunos factores estructurales que desarrollo en este apartado y los subsiguientes, han configurado una especialización ocupacional de sus familias alrededor de sectores de la economía y mercados de trabajo en los que han logrado acumular un capital colectivo que posibilita ciertas estrategias de supervivencia en su entorno urbano, y cuyas redes pueden proveer a las siguientes generaciones de la comunidad la entrada a las mismas oportunidades de ingreso. En la Ciudad de México, el comercio urbano popular tiene una larga historia como campo de actividad económica con capacidad de integrar a los diversos grupos de población que participan en él alrededor de prácticas socioeconómicas, nichos de mercado, redes de contactos gremiales, arreglos con autoridades, dinámicas socioespaciales y configuraciones de operación específicas (Barbosa, 2008:17-27).

Por estas razones, el comercio urbano popular y el comercio de semáforo, junto con la albañilería, el servicio doméstico y el empleo en locales comerciales y restaurantes de la zona, conforman los mercados de trabajo en los que la comunidad urbana otomí ha construido redes de capital social, que le permite a sus miembros usar los contactos, la reputación, la experiencia y los conocimientos acumulados por las primeras generaciones en sus estrategias de aprovechamiento del entorno urbano, alrededor de ciertos usos de sus espacios y de explotación de las oportunidades económicas y laborales que les ofrece. La asociación de la actividad económica de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central con los factores socioespaciales de su inserción urbana, dan como resultado lo que he llamado un *mercado de trabajo local*, en el que sus familias participan predominantemente y ante el cual las nuevas generaciones pueden acceder gracias a la pertenencia a las redes de su comunidad urbana de origen étnico. En el caso de la economía étnica analizada por Valenzuela (2010: 196), los negocios incluso pueden evolucionar conforme se alcanza cierto grado de éxito comercial y en tanto sus dueños logren traducir el capital social y cultural acumulado en un capital económico mediante inversiones que orienten sus actividades

empresariales hacia escalas mayores.

Algunos autores también hablan, en el caso de la economía étnica, de *capital espacial* (Kaplan y Li, 2006:2) que, como el *capital social*, remite a una serie de factores heterogéneos tales como la particular concentración local, el conjunto de contactos informales, la reputación, la mediación o la ayuda al prójimo, etc. Estos factores, muy presentes en el caso pakistaní, abren oportunidades comerciales y posibilitan la proyección económica y la movilidad ascendente, al mismo tiempo que generan una dinámica económica aparentemente más recíproca, equitativa y justa en un contexto altamente competitivo (Portes y Bach, 1985; Waldinger, 1986).

Para el caso de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central, el tema de la reproducción de este tipo de capital social y cultural a lo largo de líneas familiares de una generación a otra será discutido abajo (ver también apartado "capital cultural y capital social"). En los párrafos que siguen discuto las consecuencias de esta especialización ocupacional para los hijos y jóvenes de las familias de dicha comunidad, quienes contribuyen a la economía familiar mediante su participación en las actividades comerciales de sus padres, o bien, mediante su incursión temprana en los otros segmentos de su mercado de trabajo local. Cabe mencionar, que, frente a estos otros segmentos, la participación en el comercio urbano popular conlleva ventajas en cuanto a la flexibilidad organizativa, de horarios y la independencia con respecto a relaciones laborales explotadoras o abusivas, ventajas que propician la inclusión de más de un miembro de cada familia dentro de micro-negocios familiares en locales informales sobre la vía pública o en sus respectivas redes comerciales y de contactos laborales.

El tema del trabajo temprano en la comunidad urbana otomí de la Ciudad Central conlleva varias dimensiones que se buscan ilustrar mediante la serie de problematizaciones que conforman este capítulo. Uno de los terrenos conceptuales más discutidos es en torno a la noción social de "juventud" y el rol que la sociedad metropolitana actual supuestamente asigna a los jóvenes. También el tema del predominio de la economía informal para una proporción mayoritaria de la población económicamente activa en la ZMCM revela un panorama estructural en el que la discusión del trabajo temprano y las oportunidades de vida para los jóvenes adquiere una importancia y un sentido particular. A continuación, me apoyo en los análisis desarrollados por algunos autores que ayudan a comprender mejor la función específica del trabajo temprano dentro de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central.

Para muchos jóvenes de la comunidad otomí en la Ciudad Central la vía pública es en muchas ocasiones su lugar de trabajo. Oehmichen (2001: 191) ofrece elementos para comprender la

función que cumple el trabajo temprano dentro de las prácticas de reproducción de las unidades económicas familiares de ciertas comunidades indígenas urbanas:

Una característica de las familias indígenas que residen en el centro de la ciudad es que viven del comercio e incorporan la mano de obra familiar (incluyendo a los niños [y jóvenes]) a las actividades de aprovisionamiento. Las mujeres, al igual que sus madres y abuelas, realizan la venta de frutas y semillas, ahora también de artículos industrializados. Los niños colaboran con el gasto familiar vendiendo dulces o limpiando parabrisas de automóviles en los cruceros. Acuden a las salidas de teatros, cines y de “los antros” (cabaretes y centros nocturnos) para vender dulces y golosinas. Los padres se dedican al comercio o trabajan como aseadores de calzado. (Oehmichen 2001: 191)

Urteaga (2008: 698-697) examina estas prácticas espaciales con detenimiento en su análisis sobre jóvenes indígenas en la Ciudad de México, refiriéndose específicamente a los jóvenes de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central:

El empleo es el ámbito más crítico para todos los jóvenes y las jóvenes indígenas, situación que comparten con toda la juventud mexicana. Por lo que se conoce, las generaciones anteriores de migrantes construyeron redes familiares y comunitarias étnicas de apoyo para insertarse laboral y culturalmente en la ciudad, que funcionan tanto para indígenas pobres como para indígenas que no lo son. Estas redes son usadas y valoradas positivamente por jóvenes con baja escolaridad que llegan del campo a la ciudad a ocupar los últimos escalones laborales y sociales, con escasa remuneración y baja calificación: albañiles, mecánicos, mozos, soldados, ellos; empleadas domésticas, ellas. En general, estas redes son una “opción que permite mejorar paulatinamente, o en el peor de los casos, por lo menos sobrevivir”.

[...]

El que niños, niñas y jóvenes otomíes, menores de catorce años, trabajen en las calles de la ciudad para ayudar en el ingreso familiar, es percibido por los ciudadanos y ciudadinas como sinónimo de explotación infantil. Otras investigadoras (Oehmichen, 2006; Martínez, 2005), han señalado la importancia no sólo económica, sino formativa, que para los grupos étnicos

tiene el educar a los niños, niñas y jóvenes, a través del trabajo, en las responsabilidades y los compromisos, así como en su preparación para la autonomización del hogar familiar. Esta costumbre choca con la concepción de juventud occidental y moderna -en la cual la juventud misma es producto de su expulsión de la esfera laboral, de su separación de la “vida” y de su infantilización y dependencia moral y económica-. Los adolescentes otomíes están construyéndose como jóvenes en este espacio fronterizo: mientras unos trabajan como limpiaparabrisas o vendedores de dulces, organizan apretadamente su día para tener tiempo de ir a la escuela, al Cides u otra institución, y de jugar; otros ya no trabajan, van a la escuela y al Cides y tienen más tiempo para jugar y ver la televisión. En el primer caso, *al sentido tradicional de ser joven se agregan nuevas atribuciones y características de lo que significa ser joven en la ciudad*, mientras en el segundo, la concepción moderna y urbana de joven parecería estarse abriendo paso.

Al respecto de la participación desde temprana edad de los jóvenes de la comunidad urbana otomí en actividades ocupacionales familiares y prácticas del comercio urbano popular, este comportamiento coincide con un panorama más amplio de participación de los jóvenes de sectores populares en sus mercados de trabajo locales y las oportunidades laborales facilitadas por sus redes de familiares y amigos. Según el autor Gonzalo Saraví (2009), esta situación se ha acentuado a lo largo de las décadas pasadas de poco crecimiento económico y desestructuración de las vías de inserción ocupacional adulta mediante trayectorias escolares en niveles superiores, que han perdido su valor de cambio para competir en las pocas oportunidades de entrada a los segmentos mejor pagados del mercado de trabajo metropolitano actual.

Las demandas y expectativas depositadas en el trabajo por parte de los jóvenes de sectores populares encuentran su contraparte en ciertos aspectos de la estructura de oportunidades que facilitan su ingreso al mercado laboral. En este sentido, sólo mencionaré dos aspectos que ya han sido tratados en capítulos y apartados previos: uno de ellos se refiere a los mecanismos de obtención del primer trabajo, y el otro a las características del contexto urbano, específicamente del mercado de trabajo local. En efecto las entrevistas realizadas confirman algunas de las observaciones ya planteadas con respecto a estos dos temas. Decíamos que amigos y familiares eran las principales vías para obtener el primer trabajo; así, entre quienes se iniciaron laboralmente entre los 15 y los 19 años, 39.2% obtuvo su

trabajo por medio de un amigo, mientras que 21.2% fue contratado por un familiar. Lo que nos interesa destacar aquí, más allá de estos datos, es que lo que observamos a través de las entrevistas es que desde muy temprano los jóvenes se encuentran insertos en redes en las cuales circulan de manera muy dinámica diversas oportunidades laborales. Amigos y familiares son componentes centrales de estas redes." (Saraví 2009:235)

[Estos dos casos] no sólo dejan ver la presencia de amigos y familiares en redes de relaciones sociales por las cuales circulan oportunidades laborales y a través de las cuales se produce el ingreso de los jóvenes al mercado de trabajo. Ellas también ponen de relieve la centralidad que adquieren las oportunidades laborales locales, muchas veces en el espacio de la propia colonia. En efecto, gran parte de los jóvenes entrevistados tuvieron su primera experiencia laboral en talleres, negocios, o actividades desarrolladas en las mismas colonias en las que residían. No sólo es la presencia de estas actividades y micro-negocios (comerciales y productivos), sino también su carácter informal lo que favorece la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo a temprana edad. La facilidad de entrada y la alta rotación que caracterizan al sector informal, hacen posible que jóvenes (...) encuentren una oportunidad de trabajo, lo cual además empata con retribuciones mínimas que otros trabajadores no estarían dispuestos a aceptar. (Saraví 2009:237).

El análisis de Saraví enmarca una problemática amplia a la que se enfrentan los jóvenes urbanos de sectores populares en la estructura económica y ocupacional mexicana actual. Asimismo, es importante considerar las diferentes dimensiones que pueden estar involucradas en cada grupo de población específico y la forma como sus características inciden sobre las estrategias de los jóvenes para buscar construir trayectorias ocupacionales desde temprana edad, como propone Manfred Liebel (2003: 23) en su enfoque de investigación sobre trabajo temprano. En cuanto a la comunidad urbana otomí, esta investigación propone un análisis diferenciado sobre las lógicas, condiciones y contextos en que ocurre la inserción de los jóvenes desde temprana edad en las actividades ocupacionales a las que tienen acceso debido al capital social acumulado por sus familias en ciertos segmentos de su mercado de trabajo local. En este sentido, busca ofrecer información contextual significativa sobre los procesos con los que los jóvenes y sus familias logran articular estrategias para su inserción ocupacional, a partir de sus propias interpretaciones, experiencias y valoraciones sobre su mundo social.

Resulta importante que a partir de esta información se busque valorar el fenómeno del trabajo temprano desde la visión de los propios sujetos y grupos que dependen de ello para obtener los beneficios buscados, pues un análisis de las ventajas y desventajas del trabajo temprano podría desarrollarse solo de manera superficial, si no incluye una comprensión de las lógicas contextuales y procesuales con que los sujetos responden a lo que han vivido, sienten y conocen sobre su estructura de oportunidades sociales. Al respecto, Saraví señala la importancia de incorporar en el análisis el contexto social, grupal e intersubjetivo en el que tienen lugar las inserciones ocupacionales de los jóvenes según el entorno social y urbano del que forman parte. Así lo expresa el autor:

Es decir, las expectativas y demandas económicas y extraeconómicas, fundamentalmente simbólico-identitarias, depositadas en el trabajo como medio de acceso a la esfera de consumo, encuentran un contexto favorable a su satisfacción en un entorno socio-urbano caracterizado por redes de amigos y familiares por los que transcurren oportunidades laborales, y por una economía local informal y precaria con cierta capacidad de absorción de trabajadores. Es importante señalar que el capital social y la economía informal local no sólo facilitan la obtención de empleos precarios a temprana edad, sino que contribuyen a generar un contexto social en el que tiene cabida la incorporación temprana de los jóvenes al mercado de trabajo." (Saraví 2009:237)

Con base en esta problematización sobre el mercado de trabajo local y el trabajo temprano en el caso de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central, se discutirá a continuación el tema de la escolaridad entre los jóvenes de dicha comunidad, a fin de completar las bases teóricas que permitan desarrollar uno de los objetivos principales de esta tesis: construir y problematizar la relación que se presenta al interior de sus familias entre el trabajo temprano y la escolaridad.

INSTITUCION ESCOLAR Y ESCOLARIDAD

La caracterización que hace Valverde (2009) sobre el perfil socioeconómico de la agrupación de familias residentes en "La Casona" incluye datos sobre la escolaridad de los integrantes en sus primeros años en la ciudad. Junto con estos datos, el autor incluye un análisis

basado en algunos testimonios individuales sobre el papel que las familias buscan que cumpla la escolaridad para sus hijos.

En un primer análisis de la información del censo que se aplicó se puede apreciar cómo las condiciones de marginación y pobreza acarrear diversos problemas: sanitarios, de desnutrición, de violencia intrafamiliar, de drogadicción, de inaccesibilidad a la escuela y de trabajo infantil, entre otros. Además, se refleja en una escolaridad mínima, como puede observarse en la gráfica 4. (2009: 125)

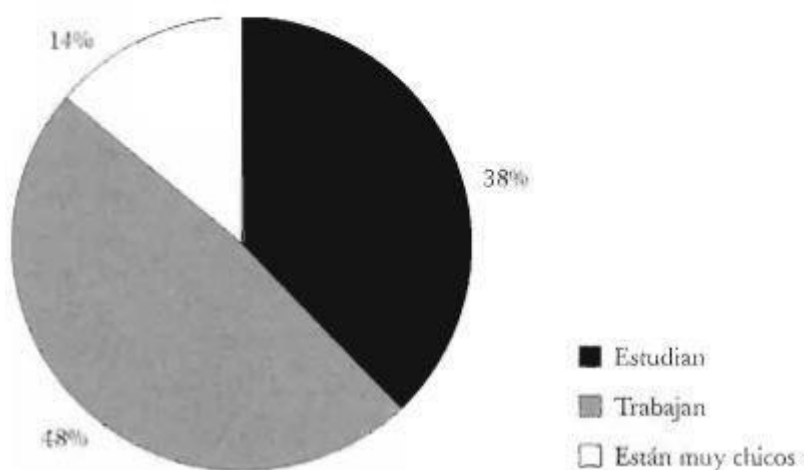


Fuente: Adrián Valverde (2009: 126)

Por último, los padres de familia que mandan a sus hijos a la escuela tienen la expectativa de que estos "sean otra cosa", "trabajen en otra cosa" y no se droguen; por eso no los mandan a vender a la calle o de limpiaparabrisas (véase gráfica 14). Sin embargo, la discriminación que enfrentan en la escuela hace más difíciles las cosas para sus hijos: por ejemplo, una jefa de familia expresó: "uno de mis niños que va a la primaria no quiere hablar otomí, porque se

le olvida el español y sus compañeros cuando habla la lengua le dicen 'pincheindio'. Contodo, afirmó "tiene que hablarla porque cómo me va entender, yo le digo que no haga caso de lo que dicen los 'pinches' chamacos, porque si habla otomí puede aprender otros idiomas, como el inglés". (2009: 134)

Gráfica 14. Ocupación de los hijos



Fuente: Adrián Valverde (2009: 136)

El autor utiliza otro testimonio individual para ejemplificar el tipo de problemática que los padres enfrentan con respecto a la socialización de sus hijos en el trabajo temprano, las dificultades para que asistan a la escuela y los riesgos a los que se exponen en la calle.

Respecto a por qué sus hijos no van a la escuela, explicó: "no he tenido posibilidades de mandarlos por falta de dinero, pero trato de enseñarles lo que he aprendido, para que nadie los trate mal", aunque tiene la intención de mandar al más pequeño a la primaria "para que le enseñen cosas y le vaya mejor". Su hijo mayor, aunque nunca fue a la escuela, sabe sumar, restar, multiplicar y lee cuentos, revistas y periódicos deportivos. Una de las preocupaciones de Lucía es que su hijo mayor empezó a drogarse con solventes, a lo que comentó: "es por la influencia de los muchachos con los que anda limpiando parabrisas, por

lo que a veces pienso regresarme al pueblo". Sin embargo, expresó: "me detiene el no tener qué comer allá", y prefiere mejor quedarse, aunque no sabe a quién recurrir para que la ayuden. Para Lucía lo primero es el cuidado de sus hijos, aunque no sabe exactamente cómo hacerlo en un ámbito poco favorable como la ciudad, limitándose su responsabilidad como jefa de familia a aportar lo indispensable para su alimentación. (2009: 133)

En su libro *Escolarización Interrumpida: un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, el autor Nicanor Rebolledo presenta los resultados de otra investigación reciente sobre la escolarización de la comunidad urbana otomí, centrada alrededor de la escuela a donde asisten la mayor parte de los niños de esta comunidad, la escuela Alberto Correa ubicada en la colonia Roma Norte, a la cual acuden por estar en la cercanía de sus viviendas. Rebolledo reúne una información muy completa sobre la participación de niños y jóvenes otomíes en dicha institución escolar, como parte de un diagnóstico utilizado para implementar y evaluar un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIBDF), inaugurado en 2003, precisamente en atención a la población otomí matriculada en la escuela Alberto Correa (2007: 53).

Este programa fue implementado como una respuesta institucional enmarcada dentro de una estrategia general de la SEP, con diferentes versiones a nivel federal y estatal, que busca dar solución a las problemáticas relacionadas con la atención educativa a las poblaciones indígenas dentro de las escuelas públicas del sistema educativo nacional. Los objetivos oficiales del PEIBDF son:

Impulsar un enfoque educativo intercultural para todas las escuelas públicas del sistema de educación básica en el Distrito Federal; y 2) atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños y niñas indígenas que asisten a escuelas públicas en el Distrito Federal. Sus tareas se concentrarán en: 1) el diseño de estrategias organizativas y pedagógicas específicas para el desarrollo de EIB, consistentes en la orientación a los docentes y directivos para conocer, respetar, valorar y apreciar la diversidad como ventaja pedagógica; 2) ofrecer herramientas teóricas y metodológicas de EIB a través de cursos y seminarios, con el fin de generar conciencia de la diversidad y la reorientación de las prácticas pedagógicas; 3) desarrollar actividades escolares y extraescolares con niños y niñas de todas las escuelas públicas de preescolar y primarias del Distrito Federal para que conozcan y valoren los aportes culturales de los pueblos indígenas; y 4) desarrollar actividades académicas específicas tendientes a que los niños y niñas indígenas conserven, fortalezcan su identidad indígena y

su lengua materna. (2007:53)

El énfasis en lo "cultural" de los enfoques reunidos en torno a los debates de la educación intercultural bilingüe, tiende a dejar de lado los factores socioeconómicos y los mecanismos de segmentación ocupacional que suelen estar involucrados en las problemáticas educativas de las poblaciones indígenas, especialmente de las comunidades indígenas migrantes urbanas (cf. con Hamel, 2000: 161-162, Barriga, 2008 y Bertely, 1998). A pesar de la utilidad de incorporar discusiones importantes especializadas en temas lingüísticos y sobre enfoques pedagógicos, el mismo Rebolledo sostiene una visión crítica ante las limitaciones de políticas educativas que promueven una interculturalidad *de jure*, pero que por falta de presupuestos y recursos institucionales terminan la mayoría de las veces colocando al aparato escolar frente a problemáticas socioculturales y socioeconómicas que rebasan sus capacidades *de facto* (2007:54).

En la escuela Alberto Correa, Rebolledo registra un tipo de experiencia escolar de los niños y jóvenes de la comunidad urbana otomí, que refleja muchas de estas problemáticas socioeconómicas y socioculturales. Según el autor, la experiencia de estos niños y jóvenes en su institución escolar puede caracterizarse de la siguiente manera:

Una cuestión es que se observan algunas situaciones que colocan a muchos estudiantes en riesgo de fracaso escolar. La edad en que se ubican en los distintos grados escolares está por encima de la deseada; por ejemplo, varios alumnos tienen hasta 13, 14 y 15 años para cuarto, quinto y sexto grados respectivamente, lo que los coloca en el límite de la edad para la escuela regular. Es posible que esta situación se deba a la migración, no siempre acorde a los ciclos escolares, pero principalmente a que las niñas y los niños trabajan. Esto también afecta negativamente y de forma notable la asistencia a la escuela y la realización de tareas. En alguna ocasión una de las docentes expresó de modo categórico que sus alumnos no hacen la tarea por motivos laborales. Un rendimiento académico bajo, así como las menores oportunidades de continuar en una escuela regular en educación básica y media superior, en caso de verse en la necesidad de dejar de estudiar en algún período, genera riesgo de fracaso escolar. Molina y García (1984) consideran que el no alcanzar las metas escolares de acuerdo con los tiempos establecidos, es una de las formas de fracaso escolar. (2007: 69) Centrándonos en la población estudiantil hñähñö de la escuela [Alberto Correa], con base en la información recabada directamente, así como en los datos anteriores sobre la escolaridad

de sus madres y padres, encontramos que el alumnado hñähñö cuenta con poco apoyo para realizar tareas y aprendizajes escolares fuera del espacio físico de la escuela. En los casos en que reciben ayuda ésta se da a través de hermanos y hermanas. (2007:64)

La idea de que "los alumnos no hacen la tarea por motivos laborales" retomada por el autor desde la visión de una docente, alude a una discusión cuyo planteamiento en la opinión pública y los debates promovidos por instituciones gubernamentales o la sociedad civil organizada sobre el tema (ver OIT, 2014 y 2015, y Glockner, 2014), suele ser en términos de "escuela vs. trabajo temprano". Sin embargo, dicho planteamiento simplista y efectista olvida que aún sin las actividades relacionadas con el trabajo temprano, las otras condiciones económicas, de vivienda, la baja escolaridad de los padres, así como de salud de los niños, alimentación y atención a sus necesidades básicas, son en la mayoría de las familias de esta comunidad urbana fuertes obstáculos para poder invertir en gastos escolares, así como para poder apoyar a los hijos con el contenido de las tareas, y poder asignar en el espacio familiar los tiempos y lugares para la realización de tareas fuera de la escuela. Sin los apoyos adecuados en este conjunto de condiciones, la escolaridad a largo plazo no constituye una alternativa susceptible de tener éxito o resultados deseados para los jóvenes y sus familias, además de que sus efectos quedan muy distantes de representar una mejoría significativa en sus horizontes ocupacionales futuros. Con respecto a este tema, destaca la importancia del contexto familiar y las dinámicas que operan al interior de su mundo de vida cotidiana, para comprender sus repercusiones en las posibilidades de dedicación de los hijos a las actividades escolares.

La reducción de estas problemáticas en torno a una polémica de "escuela vs. trabajo temprano" también olvida que son las propias actividades de trabajo temprano las que en muchas ocasiones posibilitan y hacen viable la inversión de recursos económicos en todo tipo de gastos escolares, incluyendo los que se necesitan para la realización de tareas, como comprar materiales, búsquedas en internet, etc., aunque esto tengo que ser a costa de acotar la calidad y cantidad de tiempo que se les destina. En la mayoría de los casos, la experiencia escolar de los niños y jóvenes de la comunidad urbana otomí corresponde a lo que Saraví llama "escuela acotada", que representa el tipo de experiencia escolar dominante entre los niños y jóvenes mexicanos pertenecientes a los sectores urbanos populares (2009: 209). Esta experiencia es resultado de una escolarización muy limitada por las posibilidades económicas familiares para invertir recursos, tiempos, espacios y energías exclusivamente en las actividades escolares.

Ante la imposibilidad de reservar un tiempo prolongado en el crecimiento de los hijos sin que tengan que contribuir o resulte útil entrenarse en formas de contribución a la economía familiar, y con una serie de limitaciones en los horarios y espacios de la vida cotidiana, los procesos escolares de los niños y jóvenes que viven la experiencia "escolar acotada" suelen carecer de la suficiente disponibilidad de energía, lugares y tiempo para dedicar a despertar y cultivar intereses escolares que les brinden satisfacciones o resultados satisfactorios en el largo plazo. En el caso de los niños y jóvenes de la comunidad urbana otomí, el paso de la primaria a la secundaria también suele reforzar su sensación de no pertenencia al ámbito de lo escolar, pues las instituciones educativas a las que llegan junto con otros compañeros de otras procedencias étnicas y socio-económicas, los colocan en una diversidad de formas de desventaja en las que se acumulan los rezagos de la escolarización primaria (por ejemplo, la falta del hábito de la realización de tareas en casa), más las dificultades de cumplir con los nuevos retos de la secundaria. Por ello, la experiencia escolar de estos jóvenes en la secundaria puede marginalizarlos nuevamente dentro del espacio social de la institución escolar.

Esta forma de escolaridad marginal también corresponde con algunos aspectos de lo que el autor Paul Willis, designó como "cultura contra-escolar" en su libro *Aprendiendo a Trabajar*, para denominar el tipo de interacciones, respuestas y actitudes que ciertos jóvenes de familias de clase obrera en la Inglaterra de los años setenta desarrollaban con respecto al espacio escolar y el tipo de cultura escolar oficial en la que se buscaba socializarlos (1988[1977]:21-106). Para el autor, cuando la institución escolar opera como trampa o *gueto* de jóvenes, sin posibilidades reales de capitalizar la cultura escolar en su futuro ocupacional, da como resultado un tipo de experiencia escolar orientada por el desinterés hacia el contenido curricular, la desconfianza ante las autoridades escolares y la creación de hábitos directamente en oposición o de sabotaje a las conductas y trayectorias esperadas por el sistema educativo oficial. Incluso, habla de un choque, que toma la forma de una negociación de territorio entre la cultura escolar oficial y la cultura ocupacional obrera al interior del campo social de la institución escolar (1988 [1977]:66-184).

Varios rasgos de esta participación de grupos subalternos en las instituciones escolares del sistema dominante que los oprime y excluye de manera estructural, pueden enriquecer el análisis de la experiencia escolar que está al alcance de los niños y jóvenes de muchas de las familias de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central. La frustración de verse solicitados a competir por muy escasas oportunidades de superación social dentro de instituciones oficiales que reproducen en sus mecanismos, medios y fines, barreras muy altas para la mayoría de estas familias, da como

resultado actitudes ambivalentes hacia institución escolar y una participación dentro de ella que choca y desafía en la práctica la cultura escolar oficial, a modo de una contra-cultura escolar indígena urbana, en la que se disputan y negocian lógicas de la cultura escolar oficial con las lógicas de su socialización dentro de la cultura ocupacional informal de su mercado de trabajo local. Rebolledo comenta al respecto:

Desarrollan un nuevo sentido de pertenencia apropiándose de las calles y haciendo suyos algunos espacios de la urbe, se forman una identidad basada en la discriminación y en el menosprecio hacia las reglas establecidas. Saben que no es tan fácil abandonar su pueblo, el lugar donde nacieron, así como tampoco se atreven a pensar que algún día saldrán de la ciudad aun sabiendo que genera violencia y menosprecio hacia ellos; aunque les avergüence entienden que el hñähñö es su lengua y no la pueden olvidar, como tampoco pueden olvidar sus orígenes. Generan una profunda desconfianza hacia las instituciones, en particular hacia las escuelas, pues piensan que, por más empeño que pongan en el estudio, jamás podrán lograr traspasar las barreras discriminatorias y tampoco sobresalir académicamente; se forman un esquema dual acerca de las ventajas de la escuela: es bueno estudiar, pero muy alto el costo para hacerlo, la escuela es buena cuando ofrece seguridad, pero a la vez mala cuando discrimina. (2007: 94-95)

El enredo de problemáticas que encuentran su expresión dentro de las instituciones escolares no necesariamente se restringe a la dimensión de la escolaridad de los niños y jóvenes de la comunidad urbana otomí en la Ciudad Central. Dichas problemáticas parten de las encrucijadas estructurales en las que el capital cultural y social que ofrece la escuela tiene que negociarse junto con el capital cultural y social que se requiere como medio de sobrevivencia e inserción en el mercado de trabajo local de esta comunidad. Dicha negociación ocurre en los campos sociales relacionados con la institución escolar y con el mercado de trabajo local. La institución familiar y su respectivo campo social, el campo familiar, juega un papel de bisagra en donde los procesos de formación de un tipo de capital cultural y social u otro son balanceados y negociados, según necesidades y oportunidades particulares y concretas, así como en función de arreglos posibles y tácticas pragmáticas individuales y grupales. Puesto que ahí radican las posibilidades y necesidades de lidiar con ambos procesos, es dentro del campo familiar y en sus dinámicas de procesamiento grupal que los miembros de las familias buscan manejar de la mejor manera que les es posible el

peso de las fuerzas sociales que los presionan violentamente en un sentido y en otro, en muchas ocasiones en direcciones opuestas al mismo tiempo.

CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL SOCIAL

En este apartado presento las principales referencias teóricas en las que me baso para utilizar los conceptos de *capital cultural* y *capital social*. He elegido usar dichos conceptos por su utilidad como herramientas en el análisis de uno de los principales temas problematizados en esta investigación, la relación entre el trabajo temprano y la escolaridad en las familias de la colonia otomí habitantes en la Ciudad Central. Encuadro mi uso de los conceptos de capital cultural y capital social en el marco de los debates teóricos conformados por tres investigadores paradigmáticos, Pierre Bourdieu, Oscar Lewis y Philippe Bourgois, cuyos aportes han configurado un terreno conceptual, temático y metodológico en el que puede ubicarse la presente investigación. No es mi intención en este espacio hacer una revisión exhaustiva de la vasta producción académica ni reabrir las extensas polémicas públicas suscitadas alrededor de los trabajos de los autores referidos. Me propongo dialogar con sus aportes en este apartado a modo de una contextualización del aparato conceptual y el estilo metodológico de la presente investigación, con el fin de poder enmarcarla como un planteamiento más dentro del conjunto de trabajos académicos que han discutido sobre escolaridad y trabajo temprano en términos de capital cultural y social.

En una serie de obras famosas publicadas por estos autores pueden encontrarse las claves teóricas, analíticas y metodológicas que definen las nociones de capital cultural y capital social dentro de los modelos conceptuales elaborados o utilizados por ellos. En cada caso, sus investigaciones ilustran con sus datos y análisis correspondientes la relación entre la producción cultural y la reproducción social. A fin de posibilitar el diálogo con los trabajos de los tres autores, me interesa iniciar destacando el papel de bisagra que a mi juicio puede desempeñar el más joven de ellos, Philippe Bourgois, quien en su libro *En Busca de Respeto* (2010 [2003]) permite establecer un nexo intelectual entre los modelos conceptuales utilizados en las investigaciones de sus dos antecesores.

En su investigación sobre inmigrantes portorriqueños de segunda y tercera generación habitantes en un barrio de Nueva York donde domina la economía del narcotráfico, este autor presenta un caso de producción de una "cultura callejera" que emerge como respuesta a la tensión y

subordinación de ese grupo de población respecto a las estructuras económicas y culturales de su entorno social. Ante las dinámicas de repartición de oportunidades de las estructuras ocupacionales de la economía estadounidense y sus instituciones oficiales, los protagonistas de la investigación de Bourgois reaccionan refugiándose en la economía informal prevaeciente en los espacios intersticiales de la ciudad. El auge del mercado de drogas ilegales en la década de los noventa representa para ellos una opción de vida individual y comunitaria, alrededor de lazos étnicos, valores, hábitos y códigos de conducta que se configuran en oposición a una participación desventajosa en la economía legal y la correspondiente cultura hegemónica que la legítima.

El marco analítico de Bourgois sobre producción cultural y reproducción social sitúa así a la producción de la cultura callejera de los descendientes de portorriqueños en Nueva York (junto con la de otros grupos minoritarios desfavorecidos) en oposición a la cultura ocupacional del resto de la economía de esa ciudad, que en las últimas décadas es conducida por el sector de servicios financieros. La tensión social que puede rodear a los grupos inmigrantes étnicamente diferenciados en áreas metropolitanas fue examinada arriba en el apartado "comunidad urbana de origen étnico". Aquí me interesa rescatar el enfoque de producción cultural que utiliza Bourgois como una opción para analizar la forma en que dichas comunidades pueden responder e interactuar con las dinámicas de reproducción de las estructuras sociales dominantes en su entorno. La participación en las estructuras ocupacionales de las economías dominantes suele exigir un capital cultural y un capital social que dichas comunidades carecen o encuentran grandes barreras para adquirir, colocándolos en posiciones de clara desventaja frente a otros grupos de población. Como respuesta de adaptación y supervivencia, es común que estos grupos desarrollen, conserven e inviertan en un capital cultural y un capital social propios, distintos y distantes a los que se ocupan en las estructuras económicas dominantes, y que suelen estar relacionados con sectores de la economía que pueden ser informales o poco competidos por otros grupos de población con sus respectivos capitales culturales y sociales.

La investigación de Philippe Bourgois representa un modelo a seguir para el planteamiento teórico y metodológico de esta tesis. El autor proporciona un cúmulo de información contextual significativa valiosa para la comprensión del mundo social y el mundo subjetivo de las personas que colaboraron con su investigación mediante testimonios, relatos y abriendo las puertas a realidades difíciles y complejas de sus vidas privadas. Además del mérito etnográfico, el autor logra enmarcar la problemática de su investigación dentro de una perspectiva de análisis socio-antropológico sobre la economía política urbana neoliberal en EUA, asumiendo coordenadas

teóricas claramente legibles, lo que posibilita el diálogo y la discusión con otras propuestas académicas y debates públicos que tocan los mismos temas.

Por estas cualidades, me es posible conectar el planteamiento de *En Busca de Respeto* con dos tradiciones de discusiones académicas a las que me interesa hacer alusión y cuyo origen más conocido se ubica alrededor de los trabajos de Pierre Bourdieu, por un lado, y Oscar Lewis, por el otro. En sí mismas, cada una de las discusiones encabezadas por estos dos autores hacen aportes distintos a la problemática de la producción cultural y la reproducción social, pues se enfocan en temas y realidades distintas. Bourdieu es el principal artífice del uso sociológico de los términos capital cultural y capital social, los cuales acuña inicialmente para hacer una crítica a la manera cómo las élites francesas usan las instituciones escolares oficiales, mientras que Lewis elabora su propio modelo conceptual para hablar de la reproducción de la pobreza en contextos sociales que interactúan de manera subalterna con las instituciones y la economía moderna de algunas naciones en desarrollo. A mi parecer, el trabajo de Bourgois puede verse como una síntesis que acorta la distancia entre ambas discusiones, pues sirve para ejemplificar cómo las categorías analíticas de "capital cultural" y "capital social" pueden ser usadas a modo de "comunes denominadores" para el análisis de ambas temáticas.

Los conceptos de "capital cultural" y "capital social" encuentran su principal paradigma teórico en los trabajos de Pierre Bourdieu. En su libro *La Distinción* (2012 [1979]), el autor expone un modelo teórico que sirve de sustento para el uso posterior de estos conceptos en diversas disciplinas de las ciencias sociales. Su enfoque de producción cultural se centra en la lógica con que las instituciones educativas y otras instituciones culturales oficiales sirven a las élites para reproducir sus posiciones en la estructura social francesa urbana, pero ofreciendo una apariencia de inclusión y repartición meritocrática de oportunidades, que las legitima ante el conjunto de la población. Como resultado de esta lógica, la reproducción de las estructuras de clases sociales francesas pasa por la producción cultural de las instituciones escolares oficiales, que, según el autor, están modeladas a imagen y semejanza de la cultura que las élites y las clases sociales altas detentan y usan para distinguirse del consumo cultural del resto de clases sociales.

Debido a que las familias de élite inculcan a sus hijos los hábitos y destrezas que son necesarios para acceder a esta cultura desde la crianza y la primera infancia, el acceso a este capital cultural por otros grupos de población requiere sobrepasar altas barreras de entrada y disponer de una gran cantidad de recursos (dinero, tiempo, talento, energía) para posibilitar su acumulación. Es decir, las instituciones educativas socializan una cultura que es de antemano monopolio de las

élites, asegurando, mediante la reproducción de la alta cultura y la competencia por la acumulación de su capital, la legitimidad de la reproducción de la estructura de clases y la distribución de poder entre ellas. (Bourdieu, 1977: 494-495 y 2012 [1979]: *passim*)

El planteamiento de Bourdieu abre la discusión a muchas de las vertientes académicas que cuestionan, visibilizan y polemizan sobre la contribución de las instituciones escolares a la estratificación social de las sociedades modernas en general. Temas como la segmentación escolar al interior de los sistemas educativos o la relación entre el capital cultural que ofrecen las instituciones escolares y el valor que dicho capital puede adquirir en el mercado de trabajo, siguen siendo discutidos a la luz de diferentes realidades económicas y contextos nacionales. También la manera como el capital social puede generarse, conservarse y transmitirse a lo largo de líneas y redes familiares ha sido tema de producciones académicas diversas que buscan analizar los mecanismos de reproducción de las estructuras sociales en diferentes naciones y tipos de sociedades.

La transmisión de capital cultural y capital social a lo largo de líneas familiares también está presente en el modelo conceptual de las investigaciones de Oscar Lewis, quien aproximadamente una década antes de los principales estudios de Bourdieu fundó una veta de discusión académica bajo la consigna de comprender la "cultura de la pobreza" en países en desarrollo. Como mencioné arriba, la conexión entre ambas áreas de discusión académica se encuentra separada temática, regional y cronológicamente. En cierta medida también hay una cierta distancia disciplinaria, aunque en algunos de sus últimos trabajos, como *La miseria del mundo*, Bourdieu (1999 [1993]) utiliza una metodología cualitativa orientada a contextos de marginalidad social que lo acerca mucho a los aportes metodológicos y a los contextos sociales que hicieron a Lewis un clásico de antropología de la pobreza en la segunda mitad del siglo XX.

En sus principales libros *Los Hijos de Sánchez* (2012 [1964]), *Antropología de la pobreza: cinco familias* (2013 [1961]) y *La Vida: a Puerto Rican Family in the Culture of Poverty San Juan and New York* (1966), Oscar Lewis plantea un modelo conceptual para estudiar y entender la "cultura de la pobreza" a la cual refiere con más precisión como "subcultura de la pobreza". Una parte de su propuesta está dirigida a discutir temas relacionados con la "psicología" que caracteriza a las personas en situaciones de pobreza urbana moderna, rasgo que denota su afinidad con ciertas tradiciones intelectuales de la antropología estadounidense, que orientaron sus inquietudes y conceptos al estudio de la personalidad de los sujetos pertenecientes a las comunidades investigadas. También se encuentra una clara justificación de este rasgo en las propias

argumentaciones que ofrece Lewis para contextualizar su modelo conceptual, en las que busca dialogar directamente con los académicos y profesionales relacionados con el tema de la pobreza en su país, en donde los programas gubernamentales y el trabajo social dirigido a atender esta problemática estaban marcados por un enfoque que buscaba ayudar a la población pobre mediante apoyos materiales focalizados y asistencia psicológica para su integración armoniosa a la clase media, a diferencia del tipo de solución que Lewis sugiere es requerida en los países en desarrollo debido a la magnitud del problema.

Más allá de la vertiente psicologista de la perspectiva de Lewis, retomo aquí la parte de su modelo conceptual que pone el énfasis en la producción cultural como intermediación en la reproducción de las formaciones sociales caracterizadas por situaciones de pobreza urbana, que según el autor sobrevivían con cierta autonomía de la producción cultural hegemónica necesaria para la reproducción del resto de las estructuras e instituciones sociales modernas de las naciones donde realizó sus investigaciones. Una de las tesis principales de los trabajos arriba citados de Lewis es que ciertas formaciones sociales que sufren pobreza urbana y marginalidad por varias generaciones producen una cultura o subcultura que les permite organizar los medios a su disposición y las relaciones con su entorno para construir un sistema de vida viable. En su contexto intelectual, la tesis de la cultura de la pobreza puede leerse como dirigida contra interpretaciones conservadoras de la época que no podían admitir que a los estilos de vida asociados con la pobreza urbana se les pudiera elevar al rango de un sistema cultural. Más allá de las derivaciones de esta polémica marcadas por los respectivos contextos intelectuales y épocas donde tuvieron lugar (ver Nivón y Mantecón, 1994), el modelo conceptual de Lewis puede retomarse para aplicarse al plano de la discusión propuesta en este apartado sobre producción cultural y reproducción social.

Me interesa destacar que para Lewis la cultura de la pobreza en México y Puerto Rico es el resultado de una interacción con las dinámicas sociales nacionales dominantes en el entorno y su respectiva producción cultural hegemónica, en la que ciertas formaciones sociales subalternas quedan al margen por varias generaciones de los beneficios de los procesos de transformación capitalistas debido a su naturaleza colonialista o a la estructura de clases elitista que caracterizó y aun caracteriza a estas sociedades. Es una cultura que coexiste espacialmente con las culturas obreras, de clase media y de clase alta en los principales centros urbanos de estos países, pero cuyo principal rasgo es su deslinde, desconfianza y aislamiento con respecto a las culturas, instituciones y estilos de vida dominantes de las demás clases sociales modernas.

Esta cultura subalterna (o "subcultura") se produce, preserva y transmite por líneas

familiares a fin de lograr la supervivencia de los grupos de población que sufren esta condición marginada y alienada frente a las estructuras sociales dominantes que los subordinan, pero no los integran en los derechos y beneficios de sus respectivos desarrollos nacionales. Así, la "cultura de la pobreza", al igual que la "cultura callejera", son producciones culturales de los grupos de población que responden a las dinámicas de reproducción de las estructuras sociales con las que interactúan de manera subalterna. De este modo, los enfoques de Lewis y Bourgois pueden sintonizarse con los planteamientos de Bourdieu expuestos arriba, en los que la producción cultural puede desempeñar un papel importante en la reproducción de las formaciones sociales, que a su vez, suele devenir en una reproducción cultural que preserva o transmite las estructuras de poder entre clases o grupos sociales de una generación a otra.

Trasladadas a la problemática de esta investigación en el contexto metropolitano mexicano actual, estas tradiciones intelectuales pueden ofrecer herramientas analíticas para discutir la interacción entre diversos tipos de producciones culturales, utilizadas por diferentes grupos de población para acumular distintos capitales culturales y sociales. Por ejemplo, el sector del comercio urbano popular demanda ciertos tipos de capital cultural y capital social, por un lado, distintos a los que se requieren en el sector del trabajo administrativo en oficinas, por el otro, pues el aprendizaje de habilidades y las redes sociales necesarias para ingresar en cada uno de estos sectores de la economía metropolitana adquieren su valor en mercados de trabajo separados socialmente por la segmentación de las estructuras ocupacionales bajo el contexto neoliberal contemporáneo. En el apartado "mercado de trabajo local y trabajo temprano" se discute la segmentación de las estructuras ocupacionales urbanas contemporáneas desde una perspectiva de economía política. Esta discusión da pie para analizar los segmentos ocupacionales a los que la comunidad otomí residente en la Ciudad Central tiene acceso, gracias al capital cultural y al capital social acumulados por varias generaciones, y también debido a la falta de capital cultural y capital social relativos a otros segmentos ocupacionales.

Los sectores del comercio urbano popular, el sector de la construcción y el empleo doméstico representan los principales segmentos en los que los miembros de la comunidad otomí en la Ciudad Central suelen desempeñarse económicamente durante su vida adulta (ver arriba apartado "mercado de trabajo local y trabajo temprano"). Debido a la recurrencia de la población de esta comunidad urbana en estos segmentos ocupacionales, he decidido categorizarlos como su "mercado de trabajo local". Las redes familiares representan un capital social que facilita la entrada a estos mercados de trabajo, mientras que los conocimientos, hábitos y habilidades acumuladas al

interior de las familias de esta comunidad en su desempeño dentro de estos sectores constituyen un capital cultural, sin el que los miembros jóvenes encontrarían dificultades para desarrollar el aprendizaje necesario para integrarse a los respectivos oficios.

La problemática planteada en esta tesis busca analizar la relación entre la escolaridad y el trabajo temprano para los miembros jóvenes de las familias de la comunidad otomí residente en la Ciudad Central. Para ello, en este apartado me he propuesto presentar los conceptos de capital cultural y capital social en torno a la producción cultural y las redes sociales que se construyen alrededor de dos tipos de procesos para la inserción ocupacional adulta de estos jóvenes: el capital cultural y social provisto por las instituciones escolares a donde dichos jóvenes acuden, y el capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local descrito arriba. Las dos principales prácticas que intermedian y viabilizan la producción y el acceso a cada tipo de capital cultural y social son la escolaridad, por un lado, y el trabajo temprano, por el otro. La institución escolar y el grupo familiar son las principales instituciones y espacios sociales encargados de producir y transmitir dicha producción cultural de una generación a otra, así como de propiciar la construcción de redes de capital social que faciliten la entrada, tanto a segmentos fuera del mercado de trabajo local (con características distintas, en cuanto al tipo de relaciones laborales, nivel de ingresos y condiciones de trabajo), como al mercado de trabajo local.

Por último, el planteamiento que adopto sobre producción cultural y reproducción social no asume de antemano la reproducción cultural como mecanismo determinista de la reproducción de la posición de un grupo de población en las estructuras sociales en las que participa. Los debates intelectuales, ideológicos y políticos alrededor de las controversias sobre la reproducción de las desigualdades en diferentes tipos de sociedades, ofrecen posturas y matices para plantear diversas discusiones al respecto. La perspectiva de la producción cultural construida en este apartado, apartir delarevisión de los trabajos de los autores presentados arriba, busca enmarcar la vida económica de las familias de la comunidad otomí en la Ciudad Central dentro de un enfoque de economía política, en el que pueda establecerse una asociación de diferentes tipos de capitales, ciertos mercados de trabajo, prácticas de socialización e instituciones encargadas de la producción dichos capitales culturales y sociales: la escolaridad como práctica asociada a la institución escolar donde se encuentra disponible, aunque de manera muy restringida en el contexto neoliberal, el acceso al capital cultural y social que puede adquirir valor fuera de su mercado de trabajo local, por un lado; y el trabajo temprano como práctica asociada a la economía del grupo familiar, donde se predomina el capital cultural y se construyen las redes sociales que facilitan la entrada a los

segmentos ocupacionales del mercado de trabajo local, por otro.

Sin embargo, al interior de las familias de esta comunidad urbana otomí también puede favorecerse, producirse y acumularse en cierta medida el capital cultural escolar y un capital social incipiente orientado hacia fuera de los segmentos de su mercado de trabajo local. He ahí la importancia de no establecer un vínculo mecánico determinista entre reproducción social y reproducción cultural. En este sentido, se plantea a partir de la teorización planteada en este capítulo, que el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu debe ser complementado con conceptos que arrojen luz sobre los factores de rango intermedio que configuran el *habitus* procesualmente. Resulta importante observar las dinámicas al interior tanto de los grupos familiares como de las instituciones del sistema educativo, pues en las experiencias y tácticas concretas que se configuran al interior de estos espacios sociales, están presentes de manera compleja y ambigua los procesos orientados a la adquisición de los diferentes capitales culturales y sociales que entran en juego, según las particularidades de cada familia, para definir las posibilidades de inserción ocupacional de los jóvenes en los mercados de trabajo que perciben a su alcance. Ofrezco las bases de la mirada analítica que me permitió interpretar la información relacionada con la experiencia escolar de estos jóvenes en el apartado denominado "institución escolar y escolaridad", y la relativa al grupo familiar en el apartado "campo familiar y drama familiar", que presento en el siguiente apartado.

DRAMAFAMILIAR, CAMPO FAMILIAR Y TRAYECTORIAS

En este apartado expongo tres de los principales conceptos que utilizo para analizar la información presentada en esta investigación: *drama familiar*, *campo familiar* y *trayectorias*. Para formular los primeros dos conceptos hice una adaptación de los desarrollos teóricos planteados por Víctor Turner (1974) en el libro *Dramas, Fields and Metaphors*, dentro del capítulo "Dramas Sociales y Metáforas Rituales". El concepto de *campo social* es utilizado por Turner para designar el sistema de interacciones que regula las relaciones al interior de un determinado grupo humano (1974: 23-59). Puede ser aplicado a grupos tan variados como una aldea, un partido político, una comunidad religiosa, una nación o cualquier unidad colectiva que comparta una vida pública alrededor de intereses comunes. Estos rasgos se manifiestan a través de dinámicas procesuales grupales en las que queda expuesta la naturaleza de los vínculos entre los miembros, así como los intereses, las normas, los arreglos, las fricciones, los conflictos y las negociaciones que forman

parte de dichos vínculos.

Uno de los procesos que viabilizan y dan forma, tanto a la permanencia, como al cambio y la renovación de las estructuras de relaciones que conforman los campos sociales, es el proceso que Turner conceptualizó como *drama social*. En dicho proceso, se pone en marcha una dinámica que responde a una situación inicial de quiebra de la concordia al interior del grupo, seguida por una sucesión de etapas en las que se manejan y gestionan los diferentes posibles devenires y desenlaces desencadenados por la situación inicial. El proceso del drama social en su conjunto da lugar a cuatro fases que se encadenan en orden secuencial, ciclo propuesto por Turner como un patrón observable, identificable y caracterizable a través de sus cuatro etapas: el quiebre, la crisis, los mecanismos de reparación, y, por último, la reintegración o el cisma de una parte del campo (1974: 37-40).

En los ejemplos que da Turner, el campo social aparece como un campo de relaciones de poder, en donde las distintas partes que lo conforman pueden tomar la forma de facciones en disputa por el comando de los recursos que circulan al interior del campo, o bien, de miembros individuales que con sus acciones ponen en operación una serie de reacciones colectivas mediante la dinámica del drama social. En cada etapa, los intereses, las reglas y las instituciones se ponen en juego, así como también las concepciones de normatividad, las lealtades y los imperativos morales de los sujetos que participan en el drama social. Especialmente en la etapa de los mecanismos de reparación, los sujetos que conforman el campo social, y son actores de su drama, deben orientarse y esforzarse por cumplir los objetivos que permitan dar paso a la siguiente etapa, de lo contrario pueden repetirse las fases previas en una espiral que implique una escalada en la intensidad y profundidad de los conflictos. En caso de no encontrar suficientes mecanismos de reparación y reintegración, la resolución final tiene como desenlace un cisma o separación definitiva de una parte del campo social, que se desintegra para reintegrarse en uno o más campos nuevos con formas o elementos que no se encontraban en el orden de relaciones del campo original.

Justifico mi adaptación del desarrollo teórico de Turner a los conceptos de "campo familiar" y "drama familiar" que propongo en este apartado, debido a su utilidad como herramienta analítica que permite hacer inteligibles y conceptualizar ciertas dinámicas que pueden tener lugar al interior de los grupos familiares objeto de esta investigación y que es posible encontrar en otros contextos familiares. Los arreglos del campo familiar están basados en los vínculos, obligaciones, objetivos y valores comunes que unen a sus miembros, pero estos no existen *a priori* ni deben darse por sentados (no siempre corresponden con las obligaciones de la normatividad legal, por ejemplo,

cuya aplicación en la práctica depende de la capacidad disciplinaria del aparato estatal), puesto que son el resultado de relaciones y procesos que requieren el uso de habilidades de negociación y mando para repartir la legitimidad de tomar decisiones, emplear recursos, emprender acciones y participar en estrategias colectivas de organización y subsistencia, que a su vez requieren responder a las necesidades, oportunidades y riesgos externos de cada momento. Con base en los conceptos de campo familiar y drama familiar es posible dirigir la atención analítica a los procesos y etapas mediante las que las estrategias del grupo familiar para repartir recursos y responder a sus necesidades de sobrevivencia económica se definen colectivamente, pero según las interpretaciones, capacidades, actitudes e intereses individuales de cada miembro y en función del tipo de exigencias que la familia enfrenta en cada momento ante su contexto social.

En el análisis de los testimonios de los miembros de las familias que colaboraron con esta investigación, utilizo los conceptos de campo familiar y drama familiar para enmarcar la información presentada dentro de un enfoque que hace alusión a los arreglos familiares como resultantes de dinámicas procesuales grupales, específicamente aquellos arreglos y equilibrios que rodean las trayectorias escolares y ocupacionales de sus miembros jóvenes. Con ello busco colocar esta tesis dentro de las investigaciones que problematizan analítica y metodológicamente los arreglos referidos a la división del trabajo al interior de los grupos domésticos y familiares (Ver Oliveira, 2011). En el caso del trabajo temprano y la escolaridad de los jóvenes de familias que enfrentan precariedad económica y contextos sociales adversos, la repartición de roles, recursos y decisiones cobra importancia dentro de la dinámica intergeneracional, dando forma a arreglos y equilibrios que enmarcan la inserción ocupacional adulta de los jóvenes. Así, el concepto de drama familiar busca arrojar luz sobre los procesos intersubjetivos que configuran y, a su vez, son condicionados por las respectivas estrategias económicas de cada grupo familiar. Debido a que la ubicación de cada familia en la estructura social implica diferencias específicas en los recursos a su disposición y las exigencias que debe enfrentar colectivamente, el enfoque propuesto busca captar la información contextual significativa para comprender los sentidos que los diferentes sujetos al interior del campo familiar, tanto padres como hijos, atribuyen a la escolaridad y el trabajo temprano.

El drama familiar como unidad analítica demanda una estrategia metodológica que busque registrar y describir la secuencia de condiciones, decisiones y acciones que desembocan en una resolución hacia nuevas condiciones y prioridades en la organización de la vida cotidiana de los miembros jóvenes, así como la transformación de sus relaciones interpersonales dentro de los

ámbitos familiares, sociales e institucionales donde se estructuran sus vinculaciones con respecto a la escolaridad y el trabajo temprano. También arroja luz sobre la serie de reajustes que dicha transformación implica por parte de los demás miembros que conforman sus respectivos contextos interpersonales, familiares e institucionales.

A continuación, presento los componentes de lo que he llamado el drama familiar en torno a la escolaridad y el trabajo temprano de las familias que colaboraron con esta investigación. Con base en los testimonios de sus jóvenes y sus padres, perfilé el drama familiar como una categoría de análisis que resalta la vivencia subjetiva con respecto a la estructura de posibles disyuntivas que configuran, en el transcurso de la vida cotidiana familiar, las relaciones entre la escolaridad y el trabajo temprano de sus miembros jóvenes. El concepto de drama familiar también pone en realce las tensiones que pueden caracterizar el tránsito entre dichos ámbitos en el curso de vida de los jóvenes, hasta una resolución en favor de uno u otro, así como los procesos subjetivos que condicionan, y resultan de, las trayectorias que ellos desarrollan en cada uno respectivamente.

Considero este enfoque pertinente para el análisis de los mecanismos y fuerzas sociales involucradas en la escolaridad, el trabajo temprano y las condiciones sociales adversas que enfrentan las familias de la comunidad otomí ante el contexto de su inserción en la Ciudad Central. En vista de ello, en los siguientes párrafos construyo un marco interpretativo que involucra el campo de poder familiar, en donde las decisiones y reajustes relevantes con respecto a los componentes que ordenan la organización de la vida cotidiana de los jóvenes a lo largo de sus distintas fases son experimentadas, negociadas e integradas en una estrategia familiar, que a su vez define formas específicas de relaciones entre sus miembros. Este proceso familiar de construcción de los jóvenes como sujetos sociales es lo que busco analizar bajo la óptica del drama familiar, que postulo como categoría analítica cuyo correlato metodológico en esta investigación se plantea a partir de un diálogo entre las narraciones de los jóvenes sobre sus trayectorias escolares y ocupacionales, por un lado, y los testimonios de al menos uno de los jefes de familia sobre sus propias experiencias en relación con las trayectorias de sus hijos, por el otro.

Los jóvenes pertenecientes a la comunidad otomí residente en la Ciudad Central pueden ser considerados migrantes indígenas de segunda generación, y como tales enfrentan una triple transición dentro de su contexto social: la transición generacional niño/a-adulto/a, la transición escolar-ocupacional, y, por último, son protagonistas del final de la transición rural-urbana que iniciaron sus padres, al migrar a la ZMCM. Considerar la comunidad urbana de origen étnico de estos jóvenes dentro de su contexto metropolitano como el punto de partida de estas tres

transiciones hacia su construcción como sujetos sociales adultos, capaces de sobrevivir económicamente dentro de sus contextos urbanos, cobra importancia al integrar en el análisis los mecanismos intergeneracionales de socialización, tanto escolar como ocupacional, que los introducen en los segmentos ocupacionales preponderantes entre su comunidad urbana. Como mencioné arriba, dichos segmentos del mercado de trabajo local suelen ser el comercio urbano popular, la albañilería, el empleo doméstico y el trabajo en pequeños locales comerciales de la zona.

Los mecanismos que ponen en operación los reacomodos subjetivos e interpersonales antes, durante y después de los cambios importantes en la organización de la vida cotidiana de las familias y sus miembros, quedan enmarcados bajo el concepto de drama familiar. Al destacar los componentes dramáticos registrados en las versiones y narrativas testimoniales de los padres y los propios jóvenes sobre sus dilemas ante la escolaridad y el trabajo temprano, el drama familiar, como concepto analítico y grilla de lectura de las narraciones, junto con las correspondientes estrategias metodológicas que las produjeron, revelan un *proceso intersubjetivo de construcción de sujetos sociales* a partir de los ámbitos escolares y ocupacionales, que es viabilizado, negociado y equilibrado dentro del campo familiar. Este proceso es puesto en operación por los jóvenes y los miembros de sus grupos inmediatos, para articular sus interacciones con las fuerzas que gobiernan sus respectivos entornos sociales, familiares e institucionales cercanos. Mediante el análisis procesual potencializado por el concepto de drama familiar, se ponen de relieve las acciones, decisiones y estrategias o tácticas con que los padres y los jóvenes buscan luchar para definir y negociar sus deseos, sentimientos e interpretaciones frente a dichas fuerzas.

Propongo la siguiente secuencia para describir y enmarcar este proceso de construcción de sujetos sociales a lo largo de fases temporales estructuradas según el ritmo biográfico de cada drama familiar, mediante la identificación de los componentes que defino a continuación:

a) El **balanceo** permanente de diferentes fuerzas a lo largo de disyuntivas implícitas que pueden convivir en la organización de la vida cotidiana de los jóvenes y sus familias, pero que contienen potenciales puntos conflictivos en estado latente, destinados a resolverse inclinándose en una u otra dirección en un momento futuro en el tiempo biográfico;

b) El **cambio o reacomodo en la organización de la vida cotidiana** de los jóvenes y sus familias en cuanto a la repartición de horarios, recursos, energías y prioridades, mediante la toma de decisiones, drásticas o parciales, y el reacomodo de las relaciones interpersonales en función de nuevos patrones de repartición de tareas y responsabilidades en los contextos en los que los jóvenes

participan;

c) La **adaptación subjetiva o toma de conciencia** de los jóvenes a las nuevas condiciones de la realidad que enfrentan al cambiar los elementos que ordenan sus vidas cotidianas, sus contextos inmediatos y sus roles en ellos; y

d) La **constitución de un rol social a largo plazo** del sujeto juvenil a través de un curso de acción orientado hacia nuevos contextos inmediatos y en función de una nueva organización de su vida cotidiana. Este último paso ocurre en favor de una resolución de prioridades y exigencias que combina en un nuevo equilibrio específico las fuerzas previamente en juego y consuma el proceso del drama familiar en torno a la inserción ocupacional adulta de los miembros jóvenes.

La utilidad de este encuadre reside en la capacidad que ofrece para organizar, ordenar y dar sentido a la información, los discursos y las valoraciones vertidas en las narrativas de los jóvenes y los padres que compartieron sus testimonios en esta investigación. La relevancia de la relación entre cada uno de sus componentes no radica tanto en su carácter secuencial, en tanto orden cronológico que se expresa necesariamente en fases que aparecen una después de otra de manera lineal en el curso de vida juvenil, sino más bien en su interrelación intrínseca como concatenación de pasos. En los relatos de sus protagonistas, estos pasos pueden repetirse a modo de vaivén, retroceder, o saltar de manera no secuencial, pero se encuentran concatenados funcionalmente dentro de un proceso de construcción subjetiva que puede adquirir ritmos biográficos muy variados, dispersos o aparentemente desordenados en el tiempo. Por ejemplo, los componentes a), b) y c) pueden interrelacionarse mediante idas y vueltas recurrentes en varias oscilaciones: pueden empezar en un balanceo inicial, pasar por cambios de prioridades mediante decisiones parciales y reajustes en las relaciones interpersonales, llegar a una toma de conciencia que implique una respuesta subjetiva adaptativa de vacilación, arrepentimiento o reajuste de las decisiones parciales previas, para regresar a nuevos balanceos provisionales y transitorios, con subsiguientes reajustes reiterados en las relaciones interpersonales, organizados en movimientos de vaivén repetidos antes de dar lugar al último paso. Este último implicaría una resolución hacia la constitución del rol social del sujeto juvenil en el largo plazo a través de su inserción ocupacional adulta, o al menos tentativamente consumada. No obstante que estos componentes identificados no necesariamente se presentan en orden lineal, para los fines de analizar las trayectorias que se buscan reconstruir a partir de las narraciones testimoniales de los jóvenes y los padres que colaboraron con esta investigación, sí resulta útil tener presente en términos generales el orden secuencial planteado arriba.

Con respecto al concepto de *trayectorias*, los conceptos de *drama* y *campo familiar* resultan complementarios. Éstos dos últimos hacen explícito un aspecto grupal que está implícito en el concepto de *trayectorias* de manera contextual. Según Mercedes Blanco, el enfoque de curso de vida tiene como uno de sus conceptos básicos el de *trayectorias* y uno de sus principios básicos es el de "vidas interconectadas" o interdependencia de trayectorias. En la referencia que hace a la forma como se plantea en las investigaciones paradigmáticas el concepto de "familia" en relación con el de *trayectorias*, la autora aclara el principio de interdependencia de la siguiente manera (2011: 15):

Este principio afirma que las vidas humanas siempre se viven en interdependencia, o sea, en redes de relaciones compartidas, y que es precisamente en estas redes donde se expresan las influencias histórico-sociales (Elder, 2002). De manera operativa, se trata de ver la interdependencia de las diversas trayectorias de un mismo individuo respecto de otros individuos y grupos; y entre otras una de las líneas de investigación que se ha destacado en este sentido es la articulación familia-trabajo (Hagstad y Vaugh, 2007). Es porque las vidas se viven en interdependencia que las transiciones individuales frecuentemente implican transiciones en las vidas de otras personas - como lo evidencia la dinámica familiar, una de las dimensiones más estudiadas que incluye la vertiente de análisis de la transmisión y relaciones intergeneracionales. También forma parte de este principio el interés por analizar las relaciones entre amigos, pares, vecinos y entre maestros y alumnos (Elder y Shanahan, 2006).

En los conceptos de drama y campo familiar se procura poner en realce el carácter procesual y las tensiones que acompañan los cambios en las trayectorias de vida, por lo que también enfatiza otro concepto básico del enfoque de curso de vida, que son las transiciones que conforman las trayectorias de vida. Blanco se refiere a un estudio específico que ilustra el énfasis de este enfoque en las transiciones y cómo se incorpora al análisis el aspecto familiar. Según Blanco (2011: 11), Hareven y Elder refieren a:

la familia como un conjunto de carreras individuales mutuamente contingentes cuya dinámica es precisamente la que da forma a la familia como unidad. Es decir, desde la perspectiva del curso de vida, la familia no es vista como una sola unidad organizativa que

siempre actúa como un grupo cohesivo a través de etapas de desarrollo por las que necesariamente tiene que transitar, sino como una pequeña colectividad de individuos interdependientes que se mueven a lo largo de su propio curso de vida. Otro punto fundamental, de donde el libro adquiere su título es la idea de que el enfoque del curso de vida examina precisamente transiciones (individuales y familiares) y no etapas fijas, como otros marcos conceptuales. Es decir, el curso de vida sigue al individuo y sus movimientos inmersos en configuraciones familiares y analiza la sincronización (que no quiere decir solo armonización) de transiciones individuales y familiares en diferentes ámbitos (entre otros, eventos demográficos, entradas y salidas del mercado de trabajo y del sistema educativo, migración, etc.).

Según la autora, un último concepto básico del enfoque de curso de vida es el de "punto de inflexión", que se refiere a transiciones importantes que pueden dar lugar a nuevas fases en las trayectorias de vida. Estos puntos de inflexión corresponden a los pasos que llevan a cambiar de fases en la dinámica de los procesos grupales familiares que se busca ilustrar bajo el concepto de drama familiar. Estas compatibilidades entre los conceptos de trayectorias, transiciones y punto de inflexión, por un lado, y drama y campo familiar, por el otro, hacen a estos últimos complementarios con el enfoque de curso de vida. Asimismo, le ofrecen un aporte como esquema de interpretación que incluye el aspecto grupal y que incorpora las potencialidades de las metodologías cualitativas para captar y reflejar la dimensión intersubjetiva de las interacciones dentro de la familia al definir los cursos de vida de sus miembros. Mercedes Blanco (2011: 20) hace alusión a la utilidad que representan las investigaciones de corte cualitativo que se apoyan y dialogan con los conceptos teóricos del enfoque de curso de vida.

Resulta necesario especificar que si bien, como se ha reiterado, el enfoque del curso de vida, tanto en los países anglosajones como en los latinoamericanos, ha llevado a cabo análisis empíricos sobre todo utilizando bases de datos cuantitativas, desde hace años una variedad de autores, incluyendo al propio Glen Elder (Giele y Elder, 1998), señalan la pertinencia y necesidad de realizar estudios cualitativos. Así, los métodos cualitativos de recolección de información, tales como las entrevistas semiestructuradas a profundidad, las historias de vida e incluso las biografías y las autobiografías (Bailey, 2009; Clausen, 1998; Giele, 1998), representan fuentes con las cuales también se pueden llevar a cabo análisis utilizando los

conceptos y principios del enfoque del curso de vida. Recientemente, en el contexto norteamericano, se realizaron investigaciones que se interesan por sectores de bajos ingresos compuestos por población latina y afroamericana (Burton, Purvin y Garret-Pteres, 2009), así como por fenómenos más específicos como la violencia sexual (Draucker y Lartsolf, 2010). Para el caso de México, la bibliografía que reúne investigaciones netamente cualitativas adscriptas al enfoque de curso de vida es bastante escasa pero sí existen algunos estudios cualitativos claramente orientados por esa perspectiva (Blanco 2001 y 2002; Caballero, 2007).

En este sentido, la presente investigación busca hacer una aportación a la veta de estudio del curso de vida desde un enfoque antropológico. El presente trabajo de investigación fue resultado de un trabajo etnográfico longitudinal, basado en una vivencia prolongada con los sujetos de estudio, el cual respalda la información presentada en las narraciones testimoniales. Las trayectorias que se reconstruyen en las historias familiares que representan los casos de estudio de esta investigación, están sustentadas no sólo en la información vertida por los sujetos en sus relatos, sino en las observaciones que me fue posible documentar a lo largo de un año de trabajo de campo y en los años anteriores durante el trabajo con estas mismas familias para mi tesis de maestría. De allí que mi propuesta de análisis sobre sus dramas familiares no apunta exclusivamente a reproducir la versión contenida en los relatos, aunque un primer objetivo sea sin duda dar cuenta de la complejidad y de la articulación interna a esta visión. Sino que - a partir de un punto de vista autónomo que resulta del trabajo etnográfico - intenta proponer una tipología analítica que desde los dilemas entre la escolaridad y el trabajo temprano aporte nuevos elementos de comprensión al un análisis de los cursos de vida.

En esta investigación se busca dar cuenta de los dilemas, oscilaciones y perplejidades expresadas y vividas por los miembros de las cinco familias que colaboraron con ella. No se basa exclusivamente en relatos subjetivos, pero les da un peso considerable y apuesta por la importancia de rescatar las narrativas en voz de los propios sujetos en situaciones contextuales complejas, a pesar de los retos metodológicos que conllevó contar con la disposición de los sujetos para producirlas y compartirlas. En los capítulos de la segunda parte presento dichas narrativas a modo de caracterización de las trayectorias conformadas por cierto tipo de dramas familiares. La caracterización y reconstrucción de cada caso familiar corresponde a un tipo de equilibrio en la relación entre escolaridad y trabajo temprano al interior de los respectivos contextos familiares. En

el capítulo final el lector encontrará un análisis que busca tipificar cada caso en relación con los cursos de vida diferentes a los cuales está asociado y a las distintas formas y recursos para enfrentar los dilemas entre la escolaridad y el trabajo temprano.

Una de las intenciones analíticas de la caracterización de cada caso familiar es captar las lógicas de acción detrás de las decisiones y comportamientos de sus miembros frente a los dilemas de la escolaridad y el trabajo temprano de sus jóvenes.³ Dicha intención obedece al interés de problematizar la relación entre estos ámbitos y encontrar las lógicas que los articulan en el mundo de vida familiar. Por ello, en cuanto a la relación entre mi trabajo etnográfico y las discusiones teóricas propuestas en esta tesis, retomo los planteamientos de Rockwell (2009) y los aplico a la necesidad de analizar las articulaciones entre los espacios sociales que configuran los mundos de la escolaridad y el trabajo temprano de los jóvenes de esta comunidad urbana otomí:

"El recorte de la escuela no responde a su carácter de institución delimitada por un conjunto de normas. La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales -el trabajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica, las prácticas culturales-. Esta visión apunta hacia nuevos sitios y acciones en los cuales buscar elementos y relaciones significativas para estudiar los procesos educativos. Además, implica evitar la dicotomía escuela-comunidad característica de otras perspectivas etnográficas, y construir categorías que descubren tanto la interacción como la distancia entre las escuelas y sus entornos sociales. La acción escolar -ya casi universal- se entrelaza con otras acciones educativas generadas en espacios sociales diversos en cualquier localidad. No es posible apreciar las consecuencias de la progresiva escolarización si no se abordan los procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural." (pp. 119-120).

De este modo, los conceptos de drama y campo familiar abren el análisis a la posibilidad de buscar,

³La caracterización clásica hecha por Max Weber (2004: 20) con respecto a los tipos ideales de la acción social, puede servir como una base para problematizar el tipo de acción que se articula dentro del mundo de vida familiar con respecto a las estructuras sociales educativas y ocupacionales que se analizan en los casos documentados. Esta noción provee un marco conceptual que permite hablar de una serie de referentes con su propia "lógica" de acción dentro de configuraciones sociales específicas, que corresponderían a cada tipo de acción social, los cuales son: 1) racional con arreglo a fines; 2) racional con arreglo a valores; 3) afectiva y 4) tradicional.

registrar y caracterizar las lógicas propias de los espacios escolares, ocupacionales y familiares en sus respectivas combinaciones, ya sean de equilibrio o tensión. Las cuales integran de una manera específica y selectiva patrones más generales de acción social.

METODOLOGÍA: ESTUDIOS DE CASO FAMILIARES

A continuación, presento el modelo metodológico que orientó el trabajo etnográfico para visibilizar la problemática de esta investigación, a partir de la siguiente pregunta principal: ¿Qué sentido atribuyen los jóvenes y sus padres al trabajo a temprana edad, por un lado, y a la escolaridad, por otro, desde el mundo de vida familiar? Con base en el diseño teórico-metodológico que adopté para guiar mi trabajo de campo, dirigido a colaborar con un cierto número de familias que pudieran representar estudios de caso, en los que quedaran registradas las estrategias de inserción ocupacional seguidas por sus miembros jóvenes, se desprenden las siguientes dos preguntas secundarias que guiaron, tanto mi recolección de información, como su principal línea de análisis: ¿Cómo se administran los recursos, horarios, energías y decisiones entre el trabajo a temprana edad y la escolaridad al interior de estas familias? y ¿Cuáles son las vivencias subjetivas e intersubjetivas a través de las cuales los jóvenes y sus familias enfrentan los dilemas que configuran sus trayectorias escolares y ocupacionales, hasta sus respectivos desenlaces en la inserción ocupacional de tiempo completo para la vida adulta? En los siguientes párrafos, expongo las principales características del diseño teórico-metodológico construido para responder a estas preguntas.

Mi trabajo etnográfico estuvo dirigido a colaborar con un número pequeño de familias, pertenecientes a las vecindades otomíes establecidas dentro de la Ciudad Central. En el marco de una relación de larga data que empezó para mi tesis de maestría, tuve la posibilidad de conocer diversas familias de las vecindades otomíes asentadas en zonas céntricas de la ciudad de México. El conocimiento acumulado en ese entonces me llevó a profundizar en las experiencias de cinco casos familiares que pudieran ilustrar diversos aspectos de la relación entre escolaridad y trabajo temprano. La colaboración con estas 5 familias estuvo enmarcada dentro de una estrategia de trabajo de campo, en la cual ofrecí como aporte a los jóvenes de dichas familias un apoyo extraescolar en las materias que más se les dificultaban en la escuela, que tuvo lugar en sus

domicilios una o dos veces a la semana, por períodos de tres meses con cada joven, durante el transcurso de un año en total.

El poder apoyar a los jóvenes en sus dificultades escolares me sirvió para establecer un vínculo inicial con ellos, con base en el cual pude acompañarlos durante unos meses en su desarrollo escolar y conocer de cerca algunas de las dimensiones y procesos que rodeaban sus experiencias con respecto al ámbito de la escolaridad. En la mayoría de los casos pude desarrollar un interés compartido con ellos alrededor de estos temas, lo cual me permitió posteriormente contar con su colaboración para conocer a fondo sus visiones y testimonios sobre sus experiencias en la escuela y el trabajo. Además, en muchas ocasiones esta colaboración con los jóvenes derivó en relaciones cercanas con varios miembros de sus familias, como con sus madres, padres y hermanos, lo cual me ayudó a conocer también las respectivas opiniones y actitudes de estos otros miembros de las familias con respecto a estos temas. El principal instrumento metodológico utilizado para estos fines fue la realización de entrevistas abiertas semiestructuradas a profundidad, orientadas a facilitar la construcción de narraciones testimoniales, o incluso relatos de vida enteros, por parte de los entrevistados.

El diseño de este trabajo de campo obedeció a mi interés en las ventajas metodológicas que ofrecía contar con información correspondiente a un número de familias que podían representar estudios de caso, además de que facilitaba un acceso etnográfico de mi parte a muchos aspectos importantes relacionados con los procesos escolares y de inserción ocupacional de los jóvenes con los que colaboré, al poder apreciar y entender la forma concreta que estos procesos cobraban en sus prácticas cotidianas y al interior del ámbito familiar. Decidí concentrar mi trabajo en las entrevistas con 5 familias que representan otras tantas formas diferentes de encarar y resolver la disyuntiva entre la escolaridad y el trabajo temprano de sus miembros jóvenes.

Todas las familias que colaboraron con esta investigación contaban con miembros jóvenes de entre 13 y 17 años, intervalo en el que suelen ocurrir transiciones importantes, por ejemplo, el tránsito de la secundaria a la educación media superior o el inicio de tiempo completo en alguna actividad remuneradora. Por ello, el que todas las familias compartieran esa característica común, me permitió documentar las experiencias y visiones de los propios jóvenes sobre sus procesos escolares y de inserción ocupacional, así como las actitudes y posicionamientos de sus familiares al respecto. Además de entrevistas a los jóvenes, se realizaron entrevistas con muchos otros miembros de la familia nuclear, especialmente con sus madres, mientras que el acceso a los padres fue más dificultoso, lo que refleja las condiciones familiares y laborales propias de estas comunidades.

Este modelo metodológico basado en estudios de caso familiares, tiene el beneficio de la comparabilidad entre cada familia. En las 5 familias hay ejemplos de trayectorias juveniles diversas en cuanto a escolaridad y búsqueda de inserción ocupacional, así como de diferentes experiencias de los jefes de familia con respecto a dichos procesos de sus hijos e hijas, por lo que las diversas experiencias familiares pueden interpretarse como casos susceptibles de un análisis comparativo.

La comparabilidad de los casos familiares y de las trayectorias de sus miembros, en cuanto a escolaridad e inserción ocupacional, representó ventajas metodológicas para poder transformar la información recabada en la reconstrucción de 5 historias familiares y múltiples trayectorias juveniles, con cierto grado de homogeneidad en los datos y control sobre las variables que se tomaron en cuenta en cada una. Por otro lado, el modelo de trabajo de campo elegido también favoreció un acercamiento etnográfico a los aspectos de la realidad que los miembros de estas familias viven con relación a los procesos de escolaridad e inserción ocupacional. De este modo, con base en los testimonios obtenidos de padres e hijos y mi trabajo etnográfico sustentado en un enfoque de investigación participativa, el modelo metodológico construido permitió conocer la versión de jóvenes y jefes de familia sobre el papel que tienen el trabajo a temprana edad y la escolaridad sobre sus posibles inserciones ocupacionales, así como reconstruir 5 perfiles familiares a través de los cuales es posible apreciar las diversas experiencias de cada familia y las distintas trayectorias de sus miembros. En los capítulos de la Segunda Parte, coloqué los testimonios y trayectorias de los miembros de estas 5 familias a modo de narraciones que sirven como diferentes casos para la construcción de una tipología que permite un análisis comparativo más general. Desde el título de cada capítulo el lector es advertido del tipo de relación que resulta entre la escolaridad y el trabajo temprano en el seno de cada grupo familiar. Así mismo, como una manera de guiar al lector a lo largo de las narraciones, los elementos decisivos que ejemplifican los momentos analíticos claves (el balanceo entre diferentes alternativas; el cambio o reacomodo de prioridades; la toma de conciencia de un nuevo rol y la adquisición de un rol de adulto joven) han sido puestos en negritas.

También tuve la oportunidad de realizar una entrevista grupal con padres y madres de familia, como parte de una colaboración conjunta dentro del marco de una línea de trabajo con el Centro Interdisciplinario de Desarrollo Social (CIDES). El grupo de discusión consistió en un intercambio de experiencias en torno a la temática del trabajo en vía pública y el ejercicio de los derechos de las personas que lo realizan. La dinámica de la discusión siguió el modelo metodológico de un grupo focal, en el cual yo cumplí el rol de facilitador para estimular los

intercambios entre los participantes. Se presentan en esta investigación dos testimonios compartidos por los participantes como parte de la documentación producida en dicha mesa de discusión, que se suman a dieciséis relatos testimoniales basados en las entrevistas semiestructuradas individuales obtenidas mediante la metodología descrita en los párrafos anteriores.

SEGUNDA PARTE

CINCO DRAMAS FAMILIARES ALREDEDOR DE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO TEMPRANO

CAPÍTULO 3

FAMILIA HERNÁNDEZ: UNA RELACIÓN COMPLEMENTARIA Y RACIONALIZADA EN FUNCIÓN DE OBJETIVOS CONCRETOS ENTRE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO TEMPRANO DE SARAH

La familia Hernández es una familia extensa integrada por siete miembros, que habitan una misma vivienda dentro de uno de los predios otomíes de la Ciudad Central. La familia Hernández está encabezada por la señora y el señor Hernández, quienes al momento de compartir sus testimonios para esta investigación habían cumplido los 44 y 50 años respectivamente. Los demás integrantes de la familia son el hijo mayor de la familia, Juan, quien tenía 24 años, el hijo de en medio, José, contaba con 20 años, y la hija menor, Sarah, 15 años. También integran la unidad doméstica familiar la esposa de Juan y su pequeño hijo de 6 años. La señora y el señor Hernández nacieron en Santiago Mexquititlán, Estado de Querétaro. La familia Hernández llegó al predio donde residen actualmente aproximadamente en 1997. Se estableció en dicho predio, gracias a la madre del señor Hernández, quien habitaba ahí desde unos años antes. La señora Hernández sostiene un puesto de bisutería en las afueras de una estación de metro cercana y el señor Hernández se desempeña como albañil. En este capítulo presento los relatos de vida de la señora Hernández y de su hija, Sarah Hernández.

La señora Hernández ofrece un testimonio en donde relata su trayectoria de vida desde que llegó a la Ciudad de México a los 13 años y describe su visión de las experiencias escolares y ocupacionales de sus dos hijos y su hija. En estos relatos ella describe el papel que para ella ha desempeñado la ayuda de su hija menor en el mantenimiento del puesto de bisutería que atienden entre las dos, y las condiciones que han acompañado la inserción ocupacional de sus hijos mayores. También comenta sobre algunas condiciones que ella notó en los procesos escolares de sus hijos y su hija, así como las razones que ella considera fueron importantes en su interrupción. Junto con la descripción de su propia trayectoria, como migrante indígena establecida en la ciudad y dueña de un puesto de venta en vía pública, la narración de la señora Hernández desarrolla las problemáticas

que enfrenta con respecto a la educación de sus hijos, donde se presenta la tensión entre la necesidad de que inicien la participación en actividades remuneradoras a temprana edad y las expectativas de que continúen sus procesos escolares después de la secundaria.

Sarah, la hija menor de la familia, ofrece un testimonio extenso sobre su experiencia tanto en el ámbito escolar como en el ámbito del trabajo temprano, relatando los diversos eventos y cambios de situación que han marcado sus trayectorias en el mundo escolar y el ocupacional respectivamente. En ellos comparte sus reflexiones sobre el peso que tienen estos ámbitos en su vida presente y futura. El relato permite apreciar las actitudes, valoraciones y motivaciones que Sarah ha desarrollado con respecto a la escolaridad y al trabajo temprano. También queda de manifiesto en la narración de Sarah la manera en que sus trayectorias son alimentadas por sus relaciones familiares, a través del espacio que ella ocupa dentro de los negocios familiares, así como de las experiencias y contactos de sus hermanos mayores, tanto en la escuela como en el trabajo. Por otro lado, resalta también el grado de independencia que Sarah ha alcanzado hasta ahora y el tipo de autonomía que busca ejercer al basarse en los medios a su alcance para respaldar sus elecciones presentes y futuras.

Tuve la oportunidad de acompañar a Sarah en un tramo de su escolaridad que incluye sus últimos meses en la secundaria y la entrada a la educación media superior. Durante ese período de aproximadamente tres meses, la acompañé en algunas de sus diferentes actividades, compartí algún tiempo con ella mientras ayudaba en el puesto de bisutería de su madre y frecuentemente la acompañé durante la realización de tareas escolares en el salón que se destina como biblioteca dentro del predio donde vive. Mi acompañamiento por este intervalo de su trayectoria me obligó a adaptarme a sus horarios y conocer de cerca sus prácticas escolares y de trabajo, así como la forma como repartía el tiempo cotidianamente entre estos dos tipos de actividades. También me llevó a sostener pláticas con su madre, la señora Hernández, sobre el desempeño de Sarah en la escuela y sobre la importancia de su ayuda en los negocios familiares. Estas charlas fueron reveladoras sobre las expectativas y las actitudes que tanto Sarah como la señora Hernández mantienen con respecto a su escolarización y a su participación en actividades remuneradoras. El testimonio que se reproduce a continuación es resultado de una de estas charlas con la señora Hernández, donde desarrolla sus visiones sobre estos temas y ayuda a entender la manera en que la escolarización, el trabajo temprano y la historia familiar están imbricados en la mayoría de los eventos que conforman las transiciones relevantes en este tramo de la trayectoria escolar y ocupacional de Sarah. El testimonio que sigue después, compartido por la propia Sarah, también es producto de las

conversaciones que sostuvimos ella y yo, durante nuestros encuentros a lo largo de varios meses.

TIPO DE CASO FAMILIAR

El balanceo entre las lógicas de reproducción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local, por un lado, y el asociado a la institución escolar, por el otro, sobre los procesos de formación de capital para la inserción ocupacional adulta de Sarah, se manifiesta en un tipo de equilibrio particular al interior de su campo familiar. Sus padres incentivan en ella la formación de ambos tipos de capital cultural y social, tanto el asociado a la institución escolar, a través de la escolaridad en niveles superiores, como el asociado al mercado de trabajo local, a través del trabajo temprano, para adquirir las habilidades, hábitos, espacios y redes de contacto que la abran posibilidades de insertarse tanto dentro, como afuera, de los segmentos ocupacionales del mercado de trabajo local asociado a su comunidad urbana de origen étnico. Por ejemplo, sus padres y sus hermanos mayores la integran en actividades remuneradoras a temprana edad para que aprenda los conocimientos y habilidades de los oficios y negocios familiares, además de poder contribuir a la economía familiar y solventar algunos de sus gastos personales, incluidos los escolares. A la vez, a través de una serie de arreglos tácticos bien equilibrados el campo familiar de Sarah posibilita su escolarización en niveles superiores, gracias a lo cual ella desarrolla experiencias de aprendizaje y intereses personales que la colocan en disposición de buscar relacionarse con el contexto social de la institución escolar de una manera constructiva para su trayectoria escolar de largo plazo.

El uso estratégico de los recursos familiares resulta crucial en el caso de Sarah. Tanto en su inserción ocupacional de medio tiempo a temprana edad, como en los desafíos y limitantes que enfrenta a lo largo de su trayectoria escolar, los arreglos de mutuo beneficio con las actividades de la economía familiar, la experiencia acumulada de sus hermanos mayores y las redes que le ofrece su campo familiar resultan claves en su capacidad para orientar los tramos subsecuentes de su trayectoria en los ámbitos ocupacional y escolar. El campo familiar de Sarah tiene la capacidad de regular y negociar con ella las condiciones de ambas actividades en la organización de la vida cotidiana familiar. Este espacio de negociación refleja la importancia equivalente que tienen para ella la participación en actividades remuneradoras de medio tiempo desde temprana edad, por un lado, y la continuidad de su escolaridad en niveles superiores, por el otro, así como el interés del

campo familiar de estimular ambas trayectorias hasta donde resulte posible. Así, tanto el proceso de producción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local, como el asociado a la institución escolar, prevalecen como inversión a largo plazo para Sarah dentro de su campo familiar.

LA SEÑORA HERNÁNDEZ: SUTRAYECTORIA MIGRATORIA, ESCOLAR Y OCUPACIONAL

Pues, cuénteme un poco de su llegada a la Ciudad... Ah bueno, yo soy del Estado de Querétaro, de Santiago Mexquititlán y bueno, pues yo llegué aquí desde los 13 años. ¿Por qué? Pues, porque en el pueblo, pues no hay trabajo y pues tampoco ya no seguí a la escuela, pues ya empecé a trabajar y pues de ahí... ya empecé a trabajar a los 13 años, los 14. A los 18 años, pues ya conocí a mi esposo, ya me junté con él. Pero estábamos rentando, ora sí que mi suegra es la que llegó aquí en el predio, por eso llegamos aquí en este predio, pero ellos vinieron primero. Bueno y a los 20 años ya nació mi primer hijo, Juan, y otra vez empecé a trabajar, yo y mi esposo. Ya él tenía como 6 años, cuando mi suegra llegó a este predio. Después ya nació el otro muchacho, José, mi otro hijo. Ya tenemos aquí 20 años en el predio de Chapultepec, ya nos quedamos aquí, y tuve a esta Sarah. Desde ahí hasta hoy estoy vendiendo allá donde estoy ahorita, ahí empecé a vender. ¿En dónde estuvo trabajando antes? Yo antes estuve trabajando 6 años en una lavandería. Luego, estuve trabajando en jugos y licuados, o también vendía yo mis muñecas porque hacíamos artesanía. Y mi esposo es albañil.

Cuénteme un poquito de cuando usted vino a la Ciudad de México ¿Fue a la escuela allá en Santiago? Sí, llegué hasta 6º año. Yo casi no hablaba español. Por eso también, por lo mismo no quise ir a la escuela cuando llegué aquí, porque ya cuando entré a la secundaria, ya todos hablaban español bien y yo no podía hablar el español. ¿Las clases en la primaria eran en español o en otomí? Eran en español, yo entendía bien el español, pero no sabía hablar, porque mi mamá y mi papá siempre me han hablado en otomí, por eso yo sí hablo bien el otomí. Pero sí, por eso también no quise seguir, porque yo... sentía que era muy

difícil el español, por eso ya no quise estudiar. Me tardé mucho para hablar español, me tardé mucho, pero ahora como ya le hablo a mis hijos en español, ellos sí entienden, pero ya no hablan bien el otomí. Ya ve que luego dicen que no perdamos nuestro otomí, pero también en la escuela, como los niños son de aquí, también discriminan a los que hablan el otomí o como van vestidos y todo eso.

EXPERIENCIAS CON ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO DE LOS HIJOS

Platíqueme un poco cómo ha sido la experiencia que ha tenido usted con sus hijos, Juan y José, en la escuela, en la primaria y secundaria, cuando ellos crecieron ¿cómo fue esa experiencia para usted? Pues ellos, cuando iban en la primaria, hasta en la secundaria, iban bien. Pero ya, ahora sí que ya en la preparatoria, pues ya no siguieron. *¿Hasta qué año?* Juan salió, casi acabó un semestre, bueno un año de prepa. Pero, pues también como no... no alcanzaba, pues tal vez es por eso que no quiso él... y pues ya se puso a trabajar. *¿En qué estaba trabajando?* Ah, pues él también trabajaba así de albañil o en lavandería, y ahora pues ya está vendiendo, porque ya tiene su propio puestecito.

¿En qué secundaria estuvo? Estuvo allá en la Benito Juárez, ahí estudiaron los tres, Juan, José y esta Sarah. En la primaria estudiaron aquí en la Emiliano Zapata. Bueno, José y Juan, y en la Miguel Hidalgo estudió esta Sarah. Juan estudió en la mañana y José en la tarde, ya cuando entró en la secundaria, pues ya estuvo en la mañana. *¿Y José hasta cuando siguió la escuela?* Pues ya hasta tercero de secundaria, salió de tercero nada más. *¿Y después qué hizo?* Pues ahorita está trabajando, luego descansa, luego trabaja, luego me ayuda allá a vender.

¿Él dónde trabajó cuando salió? Es que donde quiera hay trabajo de albañil, a donde lo lleven o así. Y como el trabajo del albañil, pues dura dos semanas, tres semanas, un mes, pero es eventualmente, no es todo el tiempo. O sea que termina el trabajo ahí y pues ya va a buscar a otro lado y así. *¿Y él no tiene su puesto?* No, apenas está viendo ahorita, porque también los... ahora sí que los permisos, no dan permiso para vender ahorita, estos tiempos ya no dan permiso, está difícil la Delegación.

Balanceo de valoraciones y actitudes con respecto a la relación escuela/trabajo temprano y sus consecuencias.

El testimonio de la señora Hernández ofrece varias valoraciones sobre la escolaridad y sobre el desempeño ocupacional temprano de sus hijos y su hija. Con frecuencia manifiesta consideraciones que expresan su punto de vista y su actitud ante las posibilidades de sus hijos de desarrollarse en esos dos ámbitos respectivamente o bien de combinarlos simultáneamente. Con respecto a la trayectoria escolar de sus hijos, ella reconoce un buen desempeño general por parte de dos de ellos, Juan y Sarah, y un desempeño más pobre por parte de su hijo de en medio, José. Sin embargo, también advierte, al menos en la trayectoria de sus dos hijos mayores, una caída en este desempeño y en su interés por la escolaridad al transitar de la secundaria a la educación media superior, cuando ellos han optado por salir de la escuela de manera más o menos repentina.

Pero así de la escuela, ellos estuvieron bien, sacaban bien calificaciones, todo bien. El José, él como que siempre fue así, como que no le echó ganas. Pero Juan sí sacaba, así como esta Sarah, sacaba 8, 9. Ay no, pero José siempre me daba dolor de cabeza, porque siempre reprobaba una o dos materias. (...) Pero ellos, pues sí, cuando iban en la primaria, hasta en la secundaria, iban bien. Pero ya, ahora sí que ya en la preparatoria, pues ya no siguieron.

Ella integra claramente los factores correspondientes a la necesidad de ganar dinero para los gastos de la escuela y de la subsistencia en general, que lleva a sus hijos a iniciar actividades ocupacionales tempranas, en el razonamiento que usa para explicar las disyuntivas y las opciones tomadas por sus hijos en ese tramo de sus trayectorias. Las limitaciones de ingreso económico emergen como la principal obstrucción para seguir apoyándolos con sus gastos en esta etapa de su escolaridad, y por lo tanto como la principal causa en la desmotivación e imposibilidad de sus hijos para dar continuidad a su trayectoria escolar.

Juan salió, casi acabó un semestre, bueno un año de prepa. Pero, pues... pues también como no.... no alcanzaba también, pues no, no, tal vez es por eso que no quiso él, o pues ya se

puso a trabajar. (...) Y ahora en la prepa, pues dice que estaba estudiando para administración, pero pues también por lo mismo que luego, este pues no.... pues es que... bueno yo ganaba el mínimo, y luego decía él "es que los niños llevan sus cosas, llevan todo lo que les piden, y a mí a veces me falta", dice. Tal vez por eso no quiso estudiar.

Sin embargo, en su narración la señora Hernández contempla el trabajo de medio tiempo como una alternativa que hubiera posibilitado la continuidad escolar de sus hijos junto con una participación parcial en actividades ocupacionales para obtener ingresos económicos. Ella considera que sus hijos podrían haberse esforzado más para lograr una repartición de su tiempo y energías en el desarrollo de ambas actividades, aunque hubieran tenido que conformarse con beneficios parciales.

Yo siempre le dije a Juan "pues échale ganas" le digo, pues ponte a trabajar un... ahora sí que medio tiempo, pero pues... no sé en el medio tiempo también ganaban menos. Y dice "no, mejor ya me pongo a trabajar o busco mi negocio, ora sí que mi puesto y ya me pongo a vender" (...). Pues José tenía 15 años, pero pues ya desde que salió de la escuela le digo "pues ahora ponte a trabajar". Ni modo, ahora sí que no le echaron ganas, porque pues también podían trabajar un medio tiempo, pero no le echaron ganas.

En la narración de la señora Hernández la continuidad escolar de sus hijos tiene importancia. Sin embargo, también resalta la valoración que otorga a las actividades ocupacionales de sus hijos y la prioridad que estas actividades ocupan en la dinámica familiar, pues facilitan en la práctica el sostenimiento de los espacios económicos familiares y representan un beneficio económico para todos. Por ejemplo, cuando se refiere al apoyo que brinda Sarah en la dinámica cotidiana de su puesto, la señora Hernández aclara expresamente que ese apoyo hace una gran diferencia en la organización y eficiencia de las tareas que hay que realizar, además de que también le ofrece a Sarah el ingreso mínimo para solventar sus gastos personales básicos.

Siempre le decía yo a José "es que tienes que estudiar eso, aunque no te guste, pero tienes que estudiar, porque todo va en tu examen" le digo. Tienes que estudiar. (...) Bueno, pues yo he platicado con el José y le digo ponte a estudiar algo, ponte a estudiar no sé, ahora cuando vas a trabajar paga una escuela que... bueno a él le gustaba, se quería meter en un... no sé ahí a donde arreglan carros, para mecánico algo así. Pero, pues también... bueno, pues ahora sí que tampoco, ahí donde estoy no.... no gano mucho y pues no, yo no puedo ayudarle. Le digo, pues también échale ganas a trabajar para que te pongas a estudiar algo.

No y luego, cuando Sarah va allá, pues a vender... ahora cuando ya no fue, ya ves que te dije que no se quiso ir. Dice "no, pues veo mi mochila y no traigo ni 5, 10 pesos, pero cuando voy a vender... ya cuando quiero unas galletas, quiero una gordita, quiero una torta, pues ahí traigo mi dinero". O quiero mis zapatos, para los zapatos a veces no alcanza, porque a veces no hay nada de venta, pero pues le digo "pero si vas a ir, ya nos ayudamos entre las dos, pues ya... ahora sí que entre 2 personas ya se ponen más rápido las cosas, y ya se vende más". Porque yo sola sí acabo hasta las 11 de la mañana, pero ya si va ella, ya acabamos alas 9. (...) Pues, yo empiezo a levantar a las 7, ya cuando ella llega, me ayuda a traer los 2 diablos, otra vez. Pero ya llega de la escuela y ella pasa allá, me ayuda a levantar el puesto, porque como está alto, pues no.... no alcanzo, ella sí alcanza.

Así, el testimonio de la señora Hernández presenta un razonamiento en el que se da una alta valoración a la combinación de la actividad escolar con la actividad ocupacional y de apoyo en la economía familiar, que tiene como corolario una actitud favorable hacia los trabajos de medio tiempo como un modo de intentar simultáneamente dar la mayor continuidad posible a la

escolaridad en el nivel medio superior. Frente a su hija Sarah, es esa actitud la que está prevaleciendo con respecto al tramo de la trayectoria en que se encuentra, que es justamente el inicio de la escolaridad media superior:

Sí, bueno, yo como que yo la veo a ella como diferente a los muchachos, a mis hijos. Porque ella me ayuda a... bueno ahora sí que con el puesto, pues sí me ayuda mucho, y pues sí también le echa ganas a la escuela, porque ahí en el puesto hace su tarea. Sí, porque como no hay mucha gente, ahora sí que casi no, o sea que cuando está sentada ahí y no hay gente que compre, pues ya, ella aprovecha ese tiempo. Sí, porque luego a veces, pues se quiere quedar aquí en la casa, pero pues le digo que yo necesito que alguien me ayude. Dice "no, pues te voy a ayudar".

Reacomodos en la relación autonomía de los jóvenes vs control de los padres con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana

Sobre la manera como se han gestionado decisiones importantes dentro de la familia Hernández con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana de Sarah y sus hermanos, los testimonios presentados arriba permiten extraer principalmente dos lógicas: la primera es el principio mediante el cual los padres dejan que los jóvenes caigan en cuenta por sí mismos que los ingresos familiares no son suficientes para seguir sufragando todos sus gastos, incluidos los gastos escolares.

Por eso ella sí, como que sí le echa ganas, como que los muchachos no le echaron ganas como ella (...) yo digo que, porque ella ve que no alcanza... sí, "ahora sí que nuestra responsabilidad es que vayas a la escuela, pero pues a veces no alcanza, a ver cómo le hacemos para que tú vayas". Es que cuando empezó ella a entrar, sí se gastó del uniforme y todo y todo... y ella lo ve eso.

La segunda es que los padres sí presionan para que sus hijos estudien hasta donde sea económicamente posible sostener los estudios, pero a cambio se espera un buen rendimiento escolar, a la vez que un esfuerzo por su parte para responsabilizarse de sus propios gastos. En esta lógica, se busca una relación armoniosa y complementaria en la que el trabajo temprano ayude a

solventar los gastos de la escuela y las necesidades de consumo de los propios jóvenes, mientras dedican la otra parte del tiempo a sus actividades escolares, que son entendidas como una inversión posibilitada por el trabajo temprano. Sin embargo, en caso de decaer el interés, el compromiso y/o el rendimiento escolar de los jóvenes, la exigencia se torna hacia la obligación de trabajar, haciendo emerger los límites de la complementariedad entre ambas actividades.

Sarah: (...) o luego cuando mi mamá ya se enojaba de que ¡ay! Es que te doy tu dinero y no le echas ganas a la escuela y así... y pues yo nada más llegaba y pues si ya no me quiere dar dinero, pues ya me pongo a trabajar.

Sin embargo, en ambas lógicas de actuar destaca la preeminencia de una gran independencia en la forma de relación padres/hijos a la hora de gestionar decisiones importantes sobre continuidad escolar e inserción ocupacional, en donde, según las descripciones de la narraciones presentadas, el poder de decisión de los padres se ve mermado, por un lado, por la falta de capacidad económica para condicionar o favorecer el comportamiento de sus hijos en una u otra dirección, y, por el otro, por la necesidad de que los jóvenes desarrollen una gran autonomía económica desde temprana edad.

Casi nunca me hacen caso. El que me hace caso es el grande, él sí, pues le digo "pues échale ganas", ya ahora sí que, pues también él quería estudiar eso, pero dice "no, es que ya tengo mis hijos" dice. Mejor este... pues lo que él piensa hacer es que va a poner otro puesto. Dice "no, ya si me dan permiso, yo ya tengo mi puesto y voy a poner otro".

EL CASO DE SARAH HERNÁNDEZ

Sarah nació en 2002 y es la hija menor de la familia. Al momento de ofrecer su testimonio, Sarah contaba con 15 años cumplidos, cursaba el último mes del tercer año de secundaria y ayudaba en el puesto de bisutería de su madre sobre una avenida cercana a su residencia. Desde los 9 años apoya en varias actividades para obtener alguna remuneración monetaria ya sea en los negocios informales de su familia, en establecimientos comerciales de terceras personas, o bien, en

puestos que ha intentado sostener por sí misma, actividades que continúa realizando de medio tiempo mientras cursa paralelamente el primer año del nivel escolar medio superior.

Balanceo entre distintas alternativas

Para presentar la fase de balanceo en las transiciones recientes de Sarah, caracterizaré las trayectorias y experiencias que construyó en los ámbitos escolar y ocupacional temprana respectivamente. Según su narración, tanto la escuela como el trabajo son muy importantes para Sarah. A juzgar por las valoraciones que comparte, parecen tener una importancia equivalente para ella. Con respecto a su proceso de escolarización, en general durante los principales tramos de su trayectoria escolar, ella considera su rendimiento bueno, quedando en muchas ocasiones a pocas décimas de valerle reconocimientos escolares formales. Por otro lado, refiere también a algunos marcados períodos en donde su rendimiento escolar es regular. Ella misma los caracteriza a partir de una falta de interés y preocupación por las calificaciones, en donde el estilo de algunos maestros y su distanciamiento con respecto a lo que enseñan, se combinan con su gusto por “echar relajo” con sus amigas. A la vez, otorga prioridad a otras actividades en su vida cotidiana, como sus compromisos en el puesto familiar, que le hacen faltar o llegar tarde a la escuela.

Sarah tiene una buena relación con sus maestras en general y un gusto por las materias que imparten, si bien identifica claramente las dificultades que se enfrenta con un maestro en particular, con quien tuvo clases durante la mitad de la primaria, y la materia específica que más le costó. Resulta relevante en el relato que ofrece sobre su trayectoria escolar que fue inscrita en una escuela distinta a la que acuden la mayoría de los niños de su comunidad étnica de origen, lo cual otorga a su proceso de escolarización una serie de interacciones dentro de un contexto escolar caracterizado por un ambiente estudiantil socialmente heterogéneo. En ese ambiente escolar desarrolla tanto relaciones de compañerismo, como de fricción entre pares. Como consecuencia, su socialización en la escuela está marcada por relaciones entre pares muy selectivas. En la primaria, es una niña con muchos amigos niños, pero solo tiene una amiga compañera niña. Sarah cuenta cómo choca directamente con cierto tipo de compañeras y se identifica de manera auténtica solo con algunas pocas. En este plano, las descripciones de su relato muestran una socialización entre pares en la que algunas circunstancias requieren cierta rudeza en las interacciones. Un episodio de sus experiencias escolares en la primaria refiere específicamente a una confrontación directa con otra compañera, en

la que se trasluce que entra en juego un elemento de discriminación étnica y social por parte de esta última. Otros episodios describen un ambiente social más relajado, aunque en no pocas ocasiones se impone la norma de que los que no quieren ser abusados deben poder defenderse y “no dejarse”.

*De lo que te acuerdas ¿en la primaria, las materias y los maestros te gustaban? Pues cuando iba en la primaria, los maestros eran buena onda, menos uno que era bien enojón, porque siempre cuando no le poníamos atención pegaba en su escritorio y pues nos espantaba. Yo siempre me juntaba con niños y luego metíamos balones, una vez no sé que rompieron y pues me echaron la culpa a mí. Viene el maestro bien enojado, y me regañó y pues yo sin querer le contesté. Yo ya estaba en quinto, **me tocó 3 años con ese maestro. Él daba muchas materias, pero no me gustaba cómo daba matemáticas No, no me gustaba, porque no le entendía a las divisiones, no le entendía a nada.** Ya hasta que me explicó mi hermano Juan y me dijo “no pues las divisiones se hacen así y así”, ya fue como que yo le entendí más. Y bueno, luego el maestro nos explicaba y ya de ahí nos pasaba al pizarrón, pero si no sabíamos, se enojaba. Y no le podíamos preguntar nada, porque nos decía “¿por qué no dicen?”, pero si le decíamos se enojaba.*

Y ya cuando pasé a sexto me tocó una maestra bien buena onda, era mujer, ella ya explicaba mejor que el otro. Gracias a dios, cuando entré a sexto el otro se fue, dije “¡ay qué bueno!”, pero pues lamentablemente me tocó 3 años y creo que ni le caía bien. A ella sí le entendía, el otro explicaba muy rápido y no le entendía, pero ella no se enojaba cuando le decía “¡maestra, no entiendo!”. O sea, que sí se me complicó matemáticas, pero yo creo que, porque me tocaba con ese maestro, que luego ponía en mis boletas “es que no sabe” y pues yo de “es que no le entiendo...”. Y no nada más era yo, éramos varios... que no entendíamos. A mí, ya luego me explicaba mi hermano y ya decía “no, pues ya le entendía algo”, pero cuando estaba allí en clase como que ¡ay no! Y luego ponías sus músicas todas feas. *¿Y qué materias sí te gustaban?* español, formación, mmm... ciencias, geografía.

¿Y en esa primaria cómo fue la relación con tus compañeros? ¿Había más chicos de aquí de la vecindad en esa escuela? De aquí nadie iba allá, todos iban en la Alberto Correa en la tarde. De aquí fui solamente yo, y pues nada más me llevaba bien con una compañera, nada más, porque con las otras no me llevaba bien. Me llevaba bien con todos los niños,

porque todos jugábamos fútbol e íbamos a torneos. Cuando iba a la escuela me juntaba con puros niños y jugaba con ellos, en educación física me llevaban a torneos y me metían a su equipo. Y pues cuando hacíamos equipos también me juntaba con ellos para exponer o así, con puros niños. En 4º, vino una niña que se llamaba Luisa, ella vive aquí por Álvaro Obregón, y pues le empecé a hablar y sí me cayó muy bien. Tenía muchos gatos, era fanática de los gatos. Luego me dio risa cuando los niños se enojaron, porque me decían “no es que ya le hablas mucho a ella y a nosotros no...” y pues ya no, no me junté más con ellos. Los tres años 4º, 5º y 6º, ya solo con ella. Pero a mi amiga Luisa la cambiaron de escuela y me dijo “no pues te cambias a la mía, pides tu secundaria allá”. Y le dije que sí la iba a pedir allá, pero no la puse, porque mis opciones las acomodó mi hermano. Ya no puse la de ella, porque dije “ay no, ya para qué la pongo, qué tal si me toca en la tarde, qué feo”.

¿Y tú ahí en la primaria conociste a compañeros que vienen de familias indígenas?
¿Llegaste a ver o te llegó a tocar discriminación por ser de familia indígena? Pues en la primaria, pues sí veía, pero a mí no me tocó. Yo sí veía que le hacían a una compañera que creo que eran náhuatl, y yo decía “¡ay no manches que feo!”. *¿Por ejemplo qué te tocó ver?* **Mi escuela era pública, pero había compañeras que se sentían como de mucho dinero**, como unas cuatro o cinco niñas se sentían un buen, y pues dije “¡ay ya!”. Como a ellas también les hablaba, **pero se enojaban de que también le hablaba a mi compañera náhuatl, me decían “ay ya no te juntes con ella”**. A una de ellas sí la veo pasando por la calle aquí, vive en uno de los edificios que están por aquí. A ella nunca, nunca, para nada le hablé en los seis años de la primaria. O sea, un día nos peleamos, ese día no se qué me dijo, al final a mi mamá la mandaron a llamar para decirle “no, es que también su hija le pegó” y así... *¿Qué pasó?* Pues sí me enojó, porque dije qué anda diciendo “es que tú vives así y así...” y pues no me aguanté y pues agarré y le pegué... *¿Y qué fue lo que te dijo?* Que yo vivía así, que yo era no se qué, era bien feo y le dije “¡ay no, ¡tú qué sabes!”, y pues sí me enojé y ahorita se me queda viendo bien feo. Eso fue como en quinto. Sí y como que ahorita la veo y pues como que ay, ya no le hago caso, pero me mira bien feo, ella y su mamá, pero digo “ay, ya qué”. Porque todo fue muy chistoso, no sé qué le pasó, como que había una jardinera ahí donde estábamos, había como unos alambres y creo que se raspó ahí cuando se cayó. Dijo “¡Ay! ¡Es que me raspó!” y les dije “¡Naaa! Te caíste”.

Y pues eso fue, casi nos suspenden... bueno ya no me acuerdo bien, eso ya lleva como hace cinco años. *¿A ella no le hicieron nada?* No, a ella no... pero a mí sí. Y, yo de “¡Nooo!”. Yo con mi amiga Luisa siempre hacíamos mucho relajo y yo le decía “¡Ay no! Me van a regañar...” y más con ese maestro que estábamos que se enojaba mucho. Con otros niños sí jugábamos bien pesado, pero pues yo sí me aguantaba, no como había unas que no se aguantaban y pues iban y acusaban. **Ese maestro feo nos mandó con la directora y pues creo que esa otra compañera era la consentida del maestro, algo así se veía, porque mis amigas luego le hablaban al maestro y nunca les hacía caso, se alzaba mucho, y pues ya para qué le hablábamos.** Sííí y pues esa otra compañera dijo “ay es que ella es así, que no se qué...”. Ya cuando se fue mi amiga Luisa me sentí un poco sola, porque dije “ay mi amiga ya sifué”.

Su hermano Juan interviene como un factor clave en la superación de los obstáculos relacionados con el aprendizaje del contenido escolar en materias con maestros que Sarah percibe como poco accesibles, así como al incidir directamente en decisiones claves sobre las transiciones dentro de su trayectoria escolar. La conducción de las decisiones relativas a la escolaridad de Sarah dentro del campo familiar y el conocimiento de las experiencias escolares acumuladas previamente por sus hermanos mayores favorece un tipo de trayectoria escolar específica, a partir de la cual Sarah desarrolla un estilo propio de socialización en la escuela, que refleja el equilibrio entre prioridades escolares y ocupacionales que ella balancea junto con su familia en esta fase que corresponde al tramo de la secundaria.

Pláticame cómo fue pasar de la primaria a la secundaria ¿En las opciones me dijiste que te ayudó tu hermano? Sí, me ayudó mi hermano. Pues, es que mis dos hermanos habían quedado en esa misma secundaria y eran conocidos de ahí. De sor Juana Inés de la cruz. ¿Entonces ellos te dijeron que pusieras esa como primera opción? Ándale ajá, ellos me dijeron “ándale, esa está bien padre”. Aunque también me dijeron que esa escuela estaba bien fea antes.... Porque mi hermano José, cuando entró a primero de secundaria, se empezaba a pelear con muchos de allá. Eso por ahí como en el 2009, pues había muchos pleitos, se peleaban mucho allá y mi hermano José era más relajo, era muy latoso, siempre llamaban a mi mamá “no es que su hijo, le pegó a este...” o “su hijo esto, su hijo lo otro...”. Mi hermano era bien burro, nunca hacía nada en la escuela, y le digo “¿Pues a

qué vas?”. Y mi hermano Juan fue el primero, él sí echaba su relajo, se peleaba, pero sí sacaba buenas notas, 9 o sacaba reconocimientos y todo eso. Yo... a mí siempre me faltaban tres décimas para sacar un reconocimiento, siempre sacaba 8.7 y dije “¡ay ya casi!”, y mi mamá me decía “¿Por qué no sacas?” y pues le dije “es que me faltan tres décimas, ni modo de que me las suban”.

¿Y cuando tú llegaste cómo era? Pues estaba como que más o menos fea. Porque me dice mi hermano “cuando yo iba en la secundaria, nosotros hacíamos...” o sea, mi hermano sí hacía su relajo o así, pero veía a otros chavos, los que llegaban de nuevo ingreso, a ellos les quitaban su dinero o así o les pegaban bien feo... a mi hermano eso le querían hacer, pero él no se dejó. El José, bueno los dos no se dejaron, pero los de tercero siempre iban y nos jalaban la mochila, pero yo no me dejaba... *¿Y a ti te tocó?* No a mí no, me tocó ver, pero a mí no me tocó, dije “ay no... si me hacen así, sí pego”. *Entonces en la primaria me decías que era un ambiente así de más sangrones y ¿aquí en la secundaria?* No, porque ahora sí que venían personas que vivían en el centro, en la Doctores o así por todos lados.

¿Había bullying en tu escuela? Mmm pues sí veía, pero de otros salones. **Pues así que les pegaban bien feo. Yo en primero, sí me llevé con una amiga que se llamaba Verónica, nos llevábamos bien feo, igual de puro zape.** Un día ella no se aguantó y pues ya se fue acusarme y nos bajaron a orientación, le dije “¡ay!” Y pues todavía mandaron a traer a su mamá y me hicieron firmar una carta compromiso donde decía que si le vuelvo a pegar... etcétera. *¿Y veías a otros que se molestaran?* Pues sí, veía que todos se peleaban en la salida. *¿Por qué razón se peleaban?* Porque se caían gordo, siempre se peleaban ahí afuera de la escuela, pero pues a mí nunca me hicieron bullying ni nada, ni yo tampoco lo hacía; Obviamente no! Sí me llevaba pesado, pero no con otros así que... no nunca me gustó hacer eso, no me gustó hacer ni que me hicieran.

Con respecto al rendimiento escolar de Sarah, el tramo de la secundaria presenta puntos de inflexión en los que ella asume algunos costos de dedicar menos tiempo y energías a la escuela. Por ejemplo, en segundo año reprueba una materia a causa de llegar impuntual en la mañana, derivada de tener que ayudar a armar el puesto en el que vende con su mamá antes de ir a la escuela. En general, se presenta una tendencia en que varios episodios de tensión entre sus prioridades ocupacionales y escolares llevan a un detrimento de su desempeño escolar en términos de

calificaciones y cumplimiento de la disciplina dentro de la escuela, que contrasta con el primer año de secundaria. Sin embargo, Sarah logra encontrar un punto intermedio para balancear los intereses en sus diversas actividades sin necesidad de que entren en conflicto, gracias a su flexibilidad y capacidad para acomodar horarios, recursos y energías en la organización de su vida cotidiana.

¿Entonces ahí en la Sor Juana cómo sentiste las materias? ¡Ay! Bien fáciles, en serio, la mayoría se me hicieron fáciles. Matemáticas... bueno, más o menos matemáticas, porque nunca entendí, siempre sacaba 7. Nada más una vez tuve como 8 o 9, sólo una o dos veces, pero dije ya le entendí mucho. La maestra sí enseñaba bien, ahora sí que los maestros de ahí sí enseñaban bien, los que me tocaron en mi generación sí me enseñaron bien, muy bien... él de química, matemáticas, bueno todos. Y sí di queja cuando iba en primero, porque no siempre llevaba mis zapatillas, y pues te decían “tienes que pasar con esto o si no, no pasas”. Era bien puntual, no llegaba tarde en ese entonces, llegaba temprano a la escuela, siempre yo me iba sola, no me iba a dejar mi mamá ni mi papá, yo me iba y me regresaba yo sola. A veces, bueno... **unas veces sí me iba de pinta, pero no mucho así exagerado. Sí conocía a unos que sí se iban como toda una semana y dije “¡ay no!”.** Porque a mí sí me daba miedo **¿qué tal si repruebo? No, no tanto, como dos días me iba a veces... pero, por ejemplo, cuando era fin de mes, nos íbamos de pinta el jueves, ya como que agarrábamos el puente, porque ya nadie entraba, nos íbamos con otras secundarias.** Y un día sí me vio mi hermano, pero mi hermano no dijo nada, nada más estaba con mi papá, porque ellos iban pasando y pues en ese tiempo mi hermano tenía una moto y estaban dando una vuelta ahí. Y cuando los vi como que me puse bien blanca dije “ay no, son ellos...” y me escondí, dije “ay no, sí me vieron”, pero no me dijo nada mi papá, porque como casi nunca reprobé ninguna materia.

¿Cómo te iba en calificaciones? Siempre como 8 y 7. En primero casi siempre 8, 7 y 9, nada más no bajaba a 6. *¿Y en segundo?* ¡Uuy! En segundo ya fue más diferente, porque llegaba bien tarde y reprobé un bimestre por llegar tarde, me reprobé una materia. Era una bien fácil, pero reprobé educación física, porque era en la mañana. Dije “ay que me ponga un 7 o un 6” y me dijo “es que faltas mucho” y le digo yo nunca faltó, pero me dice “pero llegas bien tarde” y ya no le dije nada. Dije “ya en las demás salí bien baja”, estuve muy demasiado baja, tuve 7 en segundo y en primero saqué 8.7 o 8.8. Sí bajé mucho dije “¡Ay!”,

hasta me regañó mi mamá. *¿Por qué crees que fue eso?* Porque, es que como que ya me valía, ya me iba mucho de pinta ya, ya... me daba igual. Y dije “¿pues ya para qué hago?” y hacía mucho relajo en el salón con mis amigas y amigos. Unos sí reprobaban unas materias, yo afortunadamente no reprobé ninguna, excepto la de educación física. Ya cuando pasé a tercero me espanté, porque decían “la alumna que se va a inscribir tiene que tener las materias de primero y segundo no reprobadas” y dije “no manches yo creo que reprobé una ¡Ay no!”. Cuando pasé al otro año pensé que iban a querer que hiciera el examen extraordinario, pero ya vi bien y sí había completado mis 30 puntos. Pero en primero sí entregaba mis cosas... la materia de Estatal era bien chida, tipo Formación, pero siempre tenías que estar fajada, si no, te bajaba un punto y a mí siempre cuando llegaba, siempre se me olvidaba, me decía “a ver ven para acá” y yo le decía “no...” y pues ya me fajaba rápido. Y la de español mandó a llamar a mi mamá para decirle “no, es que su hija siempre está parada, siempre anda platicando con todos, siempre anda jugando, siempre anda haciendo esto... y es que se junta con otras”. Y la tutora me dijo “no, pues es que no te debes de juntar con ellas”, es que éramos como unas siete niñas que nos juntábamos “no es que ella anda jugando bien pesado”. Luego nos mandaban a orientación y pues nos ponían reporte, pero era por cosas como que se me olvidaba estar bien uniformada, en la secundaria nunca me peleé.

Reacomodos entre alternativas

Es en el plano de las relaciones entre pares donde Sarah descubre un estilo de socialización escolar que desafía su buen rendimiento escolar a largo plazo. Sin embargo, mediante una serie de ajustes que parten tanto desde el ámbito de la institución escolar, como desde el del campo familiar, Sarah atraviesa un conjunto de puntos de inflexión que culminan en la reafirmación de su interés por continuar la escolaridad en niveles superiores. Por ejemplo, la experiencia de una amiga que fue su compañera de “desastre” en segundo de secundaria y la cual no terminó la secundaria para ponerse a trabajar, representa en la narración de Sarah un referente con la cuál comprarse y contrastarse, marcando su propia posición de interés en la continuidad escolar.

¿Cómo fue ahí con los compañeros? Estuvo bien, porque pues con todos me llevaba bien. Me llevaba pesado, pero nunca me peleé, de hecho, todas las que se peleaban yo les hablaba,

pero pues así de qué onda. Pero nunca me peleé, era lo bueno, de todos modos, si pasaba no me iba a dejar, tampoco obviamente no. Pero ya cuando la maestra de español le dijo a mi mamá, yo no quiero que se junte con esas niñas, sí iba bien, porque con ella sacaba 9 y 10, mínimo sacaba como 7 y 8. **En segundo fue que baje demasiado, dije ¡ay! Y a mi mamá la llamaban mucho antes por mis retardos por mis faltas, cuando me iba de tinta...** De hecho, en tercero no me gustaba un salón y pues me cambiaron ¿Por? Porque todas las de ahí de mi salón eran como que muy hipócritas eran bien chismosas, si les decía no pues me cae mal alguien pues iban y se lo decían yo por eso a nadie a nadie le hable. Sí eran peor, solamente me junté con 3, uno a lado, uno atrás y uno enfrente. Y con los demás, unos niños que se sentaban hasta atrás eran como 5, nada más con ellos, pero pues me cambiaron de salón yo iba en el 1 C, 2 C y me cambiaron al 3 B. *¿Y eso por qué?* Mmm no sé, seguro nos cambiaron por lo que hacíamos, que siempre cuando iba en segundo me sentaba yo con mi amiga hasta atrás y hacíamos un buen de ruido, pero así exageradamente un buen de ruido. Mmm no y aparte, porque teníamos un maestro de física, que le decíamos el Shrek... [risas], el Shrek, pero pues a una amiga que se llamaba Virginia, a ella sí le valía, pero ella sí sacaba buenas notas igual, pero sí le valía más que yo. Ella, cuando decía el maestro algo, luego no lo dejaba dar su clase, nos mandaban a las dos con la maestra de formación y ahí nos quedábamos todo el día y no entrábamos a clase, o luego decía el maestro vamos a ir a laboratorio y pues nunca entrábamos [risas] dije ¡ay no! Pero, pues que ¡ay no! Pues nunca me gustó su materia quien sabe qué me pasó en segundo. *¿Qué materia era?* Física y ya en tercero, pues sí me porté bien y ya me apliqué bien.

¿Qué calificación obtuviste en tercero? En tercero obtuve 8.5. Ahí pasé un buen como 8.7, 8.8, pero nada más me faltaba una décima. En química pues sí... más o menos me gustaba, pero, pues no me gustaba mucho, así más o menos. De primero me gustó biología, mm que más... ofimáticas, teníamos un taller, pero en mi escuela nada más había dos, eran contabilidad y secretariado, eran máquina de escribir, y me gustaba artes, y pues más o menos matemáticas. *¿Y en segundo y en tercero?* Me gustaba más... ah bueno artes no me gustó nada, porque nada más nos dictaba y nos dictaba y pues luego tenía muy feo mis cuadernos, luego sin pasta los tenía, porque luego los aventaba mi mochila, luego se rompían, porque luego las aventábamos desde arriba y así, pero dije ¡ay yaa! Pero pues me gustaba más este... Qué otra materia había... En tercero, me gustaba formación, artes me

tocó con mi tutora, que más... ofimática igual y química más o menos. Eh también me gustaba inglés, la maestra de inglés también era bien buena onda, con ella sacaba 9 y 8. Sí, porque con ella sí más o menos le entendía algo. Sí, ya las demás pues no me gustaban, en segundo sí no me gustó ninguna. Física no me gustaba. Pues si le entendía, pero no me gustaba así de los problemas venían y así les entendía y historia universal sí me gustaba un buen, pero ahí si sacaba mas buenas calificaciones, sacaba como 9 y 10 Y pues la maestra era bien buena onda. Español en segundo no me gustó para nada porque luego nada mas andaban cambiando a los maestros. Y mi cuaderno luego lo tenía completo y pues me decía no es que tienes que hacerlo de así y así y pues otro cuaderno y pues ya nunca entregué nada en segundo, y pues en segundo bajé mucho en esa materia saqué puro 6. **En tercero ya saqué puro 9 y 10 en español.** En el primer bimestre de tercero, no estaba la maestra, porque estaba aliviando, porque tuvo a su hija. Nos tocó con una sustituta de ella y pues saqué 7, no sé por qué. Y ya pues le entregué casi todas mis cosas y pues ella nos cambió de lugar a mí y a mis amigas con las que hablábamos, que nos sentábamos así en cuatro y pues echábamos mucho relajo, como que casi no me concentraba y ya luego nos cambiaron y ya me empecé aplicar, porque decían “esas niñas hacen mucho ruido no paran de platicar”, luego nos reíamos un buen y luego me quería aguantar... y no me aguantaba se me salía la risa. Pero llegó otra maestra y con ella sí subí mi calificación, primero fue de 8 y 9 y ya cuarto y quinto saqué 10.

¿Entonces en el final sí te fue bien? Sí, en el final ya, porque casi ya no les hablaba a mis amigas, ya mi amiga Virginia pues ya no fue a la secundaria ya no siguió. ¿Hasta qué año llegó ella? Hasta tercero, bueno le faltaban tres meses, se fue en el segundo bimestre como en noviembre o diciembre, peor ella todavía iba bien, pero pues también se veía que ya no quería porque faltaba un buen, una semana, dos semanas. Luego por equivocación mía me decía préstame tus cuadernos y pues decía, pero vienes el lunes. Y que cree, no me los venia a traer hasta una semana después o dos. Y pues la maestra si me regañaba me decía, ay! Porque prestas tus cuadernos ya voy a calificar y pues la tenía que ir a buscar a su casa, pero como vivía en la colonia oriental no me iba a ir hasta allá, vendía ahí por la ciudadela y pues le decía no pues qué onda con mis cuadernos ya préstamelos, y me decía no ya no, toma, toma. Luego me los iba a mandar ella, iba su prima porque su prima iba en primero de secundaria y pues ya

me decía mira aquí está tu cuaderno. Y me lo pidió y dije bueno ya no te lo voy a prestar, perdóname, pero ya no... ¿Y qué hizo ella después? Ya no fue. *¿Y qué estaba haciendo?* Estaba trabajando, estudiaba y trabajaba, pero ya ella ya no fue. Trabajaba por la ciudadela, y pues ya ahora sí que cuando ya íbamos a salir, pues ya le dije que iba hacer nuestro convivio y me dijo “no ya no me digas eso” **y pues le digo, pues tu pinche mensa que ya no quisiste estudiar, ya no le quisiste seguir y me dice “¡ay! Es que me arrepentí por haberme salido”.** *¿Ah sí?* Y me dijo me arrepiento, y pues le dije todavía puedes recurrar un año y me dijo la voy a estudiar abierta, y pues está en una donde están todos los niños que van a pasar... donde puedes recurrar el año.

El paso al nivel escolar medio superior implica un nuevo reajuste para Sarah en la organización de su vida cotidiana. En su relato queda de manifiesto su elección estratégica para aplicar a sus opciones en el siguiente tramo escolar, apoyándose en los consejos y el conocimiento de trámites escolares acumulado por sus hermanos mayores, en función de la definición de aspiraciones viables para la entrada a una institución de educación media superior que cumpliera con sus expectativas. En el trasfondo de la lógica y los intereses con que Sarah busca emprender el siguiente tramo de su escolaridad se encuentran involucradas consideraciones sobre las posibilidades de repartición de horarios y energías que hagan factible también la dedicación de esfuerzos a sus actividades e intereses ocupacionales.

Ah, entonces pláticame a ver cómo fueron estos últimos meses en que terminaste la secundaria... Ay pues me sentí bien confundida, porque dije “¿no pues qué pongo en mis opciones?”, “¿qué me gusta hacer?”, sobre todo “¿qué quiero hacer?”. Pero dije, no pues yo quiero estudiar enfermería, o sea, yo quería poner... Al principio, hice hasta como tres listas de mis opciones, así imprimí a lo loco, tres opciones. Porque bueno, en mi primera hoja iba a acomodar mis opciones como los otros niños, iba a poner muchas escuelas demandadas, como CCHs, Prepas o así... varias, pero sin poner ni un Bachillerato, Conalep o Cetus, por si no me tocaba estar en ninguna de las primeras que me mandaran ahí... y que estuvieran cerca. Yo lo iba acomodar con puras opciones muy demandadas, pero me dijo la maestra “¿estás segura de que te vas a quedar en estas opciones?”, le dije “no”. Me dice “cámbialas”. Y también me dijo mi hermano “cámbialas porque no te vas a quedar así, te van a mandar a CDO”, le digo bueno,

ya. **Primero, había puesto un CECYT de medicina, no me acuerdo cómo se llamaba, pero tenía enfermería, y así lo que tenía pues sí me gustaba. Estaba un poco lejos, por Azcapotzalco, pero por otro lado ahí estaba cerca de unos familiares que viven ahí, o sea no iba a correr tanto peligro, porque mis familiares vivían ahí bien cerca de la escuela. Esa fue mi primera opción. La segunda era la Prepa 7, que pedía 97 puntos. Y la tercera fue el Politécnico, que pedía 93; y ya luego puse el CCH Vallejo, después puse el CCH Azcapotzalco, el CECYT 12 y otros así. Los demás fueron puros Bachilleratos, ahí sí acomodé bien mis Bachilleratos. Fueron como el quinto, sexto, séptimo y así... Esos sí los acomodé bien. Me dijo la maestra “éstos están bien, los de abajo, pero los de arriba no” y los volví a imprimir. Los puse otra vez y me dijo la maestra ¿estás segura?...**

*¿O sea que era muy difícil entrar en las primeras opciones, según la maestra? Ándale, dije “no, no estoy segura”. Entonces acomodé todos mis bachilleratos, en mi tercera hoja ya cambié muchas escuelas. No me arrepiento, me hubiera gustado más quedarme en un bachillerato, pero me dijo mi hermano que no, porque me dice que cuando él iba, ahora sí que entraban los que querían. Me dijo “no, es que cuando yo iba al bachillerato, nada más tomaba una clase por semana”, y le digo “¿por qué?”, y me dice “porque la puerta siempre estaba abierta”, y le digo “no manches...” y me dice “sí, luego si querías entrar, adelante, si no, pues no entras”, y dije “ay, apoco”. Y ahí es donde no acaban todos, por lo mismo de que se van así a echar relajo o no entran a la escuela, y pues yo dije “yo creo que así me iba a pasar”. Y me dice mi hermano “**está bien donde te tocó, porque ahí estás como en la secundaria, no vas a salir para nada durante el turno que te toque”. Me tocó el CTIS 3 y se llama Juana... Belén, ay no me acuerdo cómo se llama esa escuela y pues me tocó esa, está bien, pero... lamentablemente me tocó en la tarde. No me gusta tanto en la tarde, en la mañana ya me acostumbré, me alcanza más el tiempo en la mañana que en la tarde.***

En esta fase de su proceso de construcción como sujeto social, Sarah busca desarrollar la continuidad de su trayectoria escolar de un modo compatible con su inserción ocupacional temprana, mediante reajustes parciales en la organización de su vida cotidiana que le permiten su desarrollo gradual en ambos ámbitos. La trayectoria ocupacional de Sarah condiciona en cierta

medida la experiencia y la conducción de su transición escolar más reciente. Al momento de compartir su testimonio, Sarah declara tener cierta capacidad para balancear sus esfuerzos por desempeñarse satisfactoriamente en ambos ámbitos de socialización, mediante reajustes importantes en las relaciones interpersonales propias de cada ámbito respectivamente y acomodos tácticos en la distribución de sus recursos, energías y horarios. Estos reajustes dan lugar a una sucesión de fases diferentes que configuran su proceso de construcción juvenil, en medio de presiones y fuerzas sociales que por momentos logra domar a su favor, pero que le exigen mayores habilidades y reacomodos estratégicos para poder mantener el equilibrio en el largo plazo.

A continuación, presento el relato de Sarah con respecto a su vida ocupacional, en el cual se traslucen las diferentes fases que han configurado su trayectoria ocupacional temprana hasta el momento de compartir su testimonio. Sarah tiene una socialización ocupacional temprana en las actividades de apoyo en los puestos familiares, que se encuentran en la cercanía de la zona de su vivienda. Desde los 9 años, su madre la lleva a su puesto para que ayude a atender a los clientes. Posteriormente, desde los 11 años comienza a encargarse de armar el puesto, temprano a primera hora en la mañana (6-7 am), así como desmontarlo y recogerlo al final del día (7-8 pm), además de atenderlo en el horario de la tarde (2:30 – 7pm), en las horas en las que no está en la escuela. Adicionalmente, desde hace algunos años ha apoyado y trabajado en otros puestos y locales comerciales de la zona, por períodos de algunos meses, incluyendo su propio puesto pequeño de dulces. Durante esta trayectoria, la mayoría de las veces ha ayudado en puestos familiares o ha tenido la ayuda de su hermano mayor para montar algunos puestos propios, pero también ha trabajado en locales de otras personas, como algunos establecimientos comerciales formales, donde ha sido empleada encargada de atender a los clientes, venderles la mercancía y llevar las cuentas de lo vendido.

¿Y desde cuándo estás apoyando en el puesto? Ah, como hace 6 años, cuando iba en la primaria, como en tercero o cuarto de primaria. ¿Y cómo has repartido el tiempo entre la escuela y el puesto? En la primaria, pues iba en la mañana y luego de ahí, saliendo de la escuela, me iba al puesto. O bueno, antes, cuando tenía un puesto mi mamá, nada más me iba allá, se iba a surtir mi mamá, regresaba, y ya yo me iba a mi casa y ya... yo no le ayudaba a recoger. Y ya cuando entré a la secundaria, ya mi mamá puso su puesto aquí en Sevilla. ¿El primero dónde era? En la calle Toledo. ¿Y aún lo tiene? No, ya no. Sí me gustó

ahí, porque como que estaba más abierto y no me aburría, y estaba grande el lugar, a comparación de este otro en Sevilla que está chiquito y no me gusta. Me gustó más el otro, porque estaba más grande y porque al lado estaba mi hermano vendiendo igual. Y pues estaba bien chistoso mi puesto, porque nada más era una reja. *¿Qué vendías?* Lo mismo, bolsas, pero antes sí vendía mucho, ahora ya no, por lo mismo de que bajaron las ventas. Ahora vendo bolsas y calcetines, bueno en ese entonces vendía bolsas nada más, y estaba bien chistoso mi puesto. **Aquí en Sevilla llevo 3 años, desde que entré a la secundaria.**

¿Entonces hasta ahora estabas vendiendo en las tardes? **Ajá, estaba vendiendo en las tardes, y ahora que voy a entrar al CTIS voy a vender en las mañanas.** *¿De qué hora a qué hora estabas?* Ah, pues normalmente llego ahí a las 2 o 2:30 y me voy a las 7 u 8, 8:30. *¿Tú recoges?* Sí, a veces, por ejemplo, cuando mi mamá va a juntas del predio, pues lo tengo que recoger yo sola, pero sí me tardo mucho, como son dos metros... se ve que es bien fácil ¡Pero no! Ya cuando hicieron el tubular, sí me costó mucho, porque pues sí lo veía muy alto, dije “¿Ahora cómo le voy a hacer? ¿Cómo voy a llevar mis cosas?”. Y pues ya nada más la primera vez me cansó un buen, dije “ay mamá, ya no quiero llevármelo”, después ya me llevé el diablo. Me dijo mi mamá “no pues, ya vimos cómo es la forma”. Yo recuerdo cuando iba, cuando yo trabajaba con mi mamá en Toledo, me llevaba el diablo, me lo llevaba y me lo traía. Pero pues estaba más feo, porque la calle tenía un buen de hoyos y un buen de baches, y cuando pasaba por encima, se me volteaba mi diablo y se caían mis cosas, y me enojaba. Ya aquí pues la calle está sin baches ni nada de eso, y ya me acostumbré a llevarlo y traerlo. **Cuando iba en la secundaria, de primero a tercero, en la mañana, me paraba bien temprano. Yo no hacía quehacer en mi casa, lo hacía mi mamá y ya yo me venía a abrir aquí el salón, como a las 5 o 6 de la mañana me llevaba los diablos y en lo que venía mi mamá, ya estaba el puesto, o sea, el puro armazón armado.** *¿Tú lo armabas?* Sí, yo lo armaba todo y sí me sentía cansada. **Cuando iba a la escuela, luego llegaba con un buen de sueño y me decían “¿qué tienes?”.** Pues en primero, era de pura reja y era más fácil, llegaba más temprano a la escuela, pero cuando fue el tubular, pues me tuve que acostumbrar y dije “ay, cómo le hago porque está muy grande”. Luego los ponía mal y otra vez a volverlo a poner. *¿Cuánto tiempo te tardabas en armarlo?* Ay cuando no sabía nada, como unos 30 minutos, 40... casi una hora. Luego ya cuando supe, unos 15 minutos.

¿Y a qué hora llegabas a la escuela? Pues ¡uy! Llegaba bien tarde... sí llegaba como a las 8 a la escuela. ¿Y a qué hora era la entrada? A las 7. Una hora me perdía de clase, por eso reprobé una materia en el bimestre, educación física. Ya en tercero de secundaria, me iba a las 7:05 y llegaba a la escuela 7:10, ya rápido, me metía en corto porque si no iba a llegar tarde. Y así me la pasé, sí me cansaba luego a veces. Ahora que me tocó en la tarde en la escuela, ya más fácil puedo ayudar a mi mamá en la mañana.

¿Y cómo le vas a hacer a partir de ahora que irás a la escuela en las tardes? Ah pues, primero voy a levantarme como a las 6 de la mañana o 5 para lavar mi ropa, hacer el quehacer temprano y ya después a las 6 irme, a las 6 ya bañarme completamente y uniformarme, porque si me voy a cambiar allá, va a hacer otra pérdida de tiempo de 5 o 10 minutos. Entonces pues ya de aquí me llevo mi uniforme, pero a la vez no me gusta tanto, porque se me va a ensuciar o empolvar. Llegaría al puesto como a las 6:00, 6:10 de la mañana. Y llegaría a poner mi puesto como a las 8 de la mañana, 8 o 9. Me quedaría 9, 10 como hasta las 11, nada más esas tres horas. ¿Y a qué hora va a empezar la escuela? A las 2 de la tarde, creo que a las 2:20, y salgo a las 7. Ya cuando venga de la escuela, a las 7:30, pues ya le voy a ayudar a mi mamá para llevar sus diablos. La voy a alcanzar al final, no sé si vaya a recoger más tarde y la pueda alcanzar para ayudarle a recoger los tubos y las cosas, o nada más para llevarme el diablo. Así le voy a hacer, y así se me va a ir el día, cuando iba en segundo de secundaria sí me ponía a hacer ejercicio, a correr o así, pero ya luego me dio flojera, no fui, y dije “¿Y ahora cómo le voy a hacer?”. Pues yo creo que sí me va a alcanzar el tiempo, porque antes me iba como a las 9 de la mañana y regresaba a las 10 de la noche, me iba con mi hermano, y ya a las 11 de la noche me dormía.

*¿Oye y también ayudas a veces a tu hermano? El vende fruta, sí a veces le ayudo. Ajá bueno cuando iba en la escuela no le ayudaba, porque no me da tiempo, pero ahorita que voy a ir en la tarde o antes cuando faltaba a la escuela, sí podía. **En la secundaria, para el quinto bimestre que íbamos a salir como en julio, dejé de ir porque ya nadie iba, ya no hacíamos nada y ya dije “mejor me pongo en esas 3 o 4 horas a trabajar”, pues quedaba bien cansada porque ponía el puesto de mi mamá y después ayudaba a mi hermano ¡Todo el día! Todo el día hasta que recogía y ya me sentía cansada, sí me***

cansaba demasiado.

¿Oye y el tiempo para las tareas si te alcanzaba? **No, unas las hacía en la escuela rápido u otras nunca las hacía, en segundo nunca las hacía, nunca, nunca... en tercero ya las hacía.** *¿En dónde?* **En el puesto.** Sí, cuando hacía maquetas hacía un poquito en el puesto y ya llegaba aquí a la casa y terminaba más rápido. Casi todas las hacía en el puesto, porque era menos presión. Ahorita también ya le estoy haciendo así, de hecho, antes del examen estaba estudiando en mi puesto, porque creo que me concentraba más en el puesto que en mi casa. Sí, porque en mi casa hacen mucho ruido con la tele y me desesperaba, y me ganaba el sueño, ya después estudiaba. En el puesto estudiaba como 2 horas. Ya la otra hora era para contar todas las cosas de volada, porque como se quedaba otra persona en la tarde, pues tenía que contar qué se llevó y qué faltaba, para que no cometiera ningún error.

¿O sea que sí te da chance de apoyar en los puestos de tu mamá y tu hermano? Ajá, pero pues yo en mi mente digo “¿y si quiero trabajar por mi cuenta? ...”, porque también he trabajado en otros lados, como en una lencería en Insurgentes, iba en sexto de primaria, ya casi para finalizar, estuve ahí como unos 5 meses. *¿Era de un familiar?* No, eso era de una amiga, me dijo “es que necesito que me ayuden”, y le dije “bueno yo te ayudo”. Entraba a las 3 de la tarde y salía bien tarde, a las 9:30 casi a las 10 de la noche. Y pues no me iba sola, estaba bien cerquita, a una cuadra, pero me daba miedo venirme sola, porque ya no hay nadie. Como mi hermano vendía películas a unos pasos, este Juan, pues ya me iba con él. Ya al otro día me paraba bien cansada para irme a la escuela. *¿Cuánto tiempo estuviste en ese trabajo?* Mmm, como unos 6 meses *¿Y cuánto pagaban?* Pues me pagaban el desayuno, mi comida, lo de la noche y más o menos me pagaban como 200, era todo el día. Sí, al día 200 o 250. Yo juntaba mi dinero y me compraba mis cosas yo sola. Es que, si me lo gastaba, decía “¡ay, ya te lo gastaste!”. También le daba a mi mamá para comprar algo o salir a pasear. Luego ya dije “es que ya me cansé”. Es que sí estaba muy pesado, y pues me dolían un buen los pies. Y luego entraba mucha gente y se robaban las cosas también.

¿Además de esos trabajos, has trabajado en otros negocios? Ya cuando dejé de trabajar ahí me fui a trabajar a otro lado, le ayudaba a una señora a vender unas cosas, como perfumes, allá en el centro. Por República de Guatemala, ahí donde se ponen todos. Vendía perfumes,

camisas, así ropa de mujer. Ahí estaba más fácil, pues no era muy cansado y no me aburría, porque pasaba mucha gente. Eran como unas 5 horas. En la tarde, a las 7 venía aquí a mi casa. Allá hacía mi tarea, allá me dejaban. Luego los sábados entraba a las 9 u 8 y salía como a las 3 de la tarde, dije “¡ay qué bueno!”. *¿Y también le tenías que recoger?* O sea, nada más recoger la pura ropa y no el puesto, porque eso es lo más tedioso, cansado. Ah, y también estuve vendiendo en el bazar el oro, por ahí en frente de la Cibeles, ahí donde se ponen los puestos en diciembre. Los sábados y domingos también yo vendía ahí con mi mamá en su puesto. Y en diciembre yo ponía el puesto y lo recogía, pero yo no quitaba el armazón, ya ahí se quedaba solo. Yo ponía el puesto y vendía, así como si yo fuera la dueña, ya nada más yo hacía mis cuentas, contaba mis cosas y cuánto vendí. O sea, yo tenía un tipo inventario de lo que vendí y así para no confundirme, para ver cuánto tenía que sacar para pagar y así.

¿Has trabajado por cuenta propia? Puse mi puesto de dulces. Ahí en Insurgentes, donde está el metrobús, en la esquina estuve trabajando yo ahí. Los dulces estaban debajo de un escalón, enfrente de una lencería que estaba al cruzar la esquina, ahí en la calle de Jalapa, ahí era mi puesto. *¿Cuánto tiempo fue?* Bien poquito, fueron como 3 o 4 meses. Estaba bien chistoso mi puesto, porque yo nada más llevaba mi tabla, mi burrito y ya mis dulces, y yo lo ponía a las 8 de la mañana. Al principio sí me aburrí, porque no vendía, estaba todo el día, pero para no aburrirme veía películas. Estuve ahí cuando eran vacaciones.

¿Algún otro puesto en que hayas estado? También ayudaba a vender películas a mi hermano en su puesto ahí en Insurgentes. Sí, estuve con él como un año, cuando entré a la secundaria. Tanto iba acá, como iba allá a Sevilla e iba a Insurgentes. Sí, estaba bien movida en ese entonces, porque me iba corriendo a veces o tomaba el metro, pero aún así tenía que correr, porque tenía que dejar muchas cosas. Y así se me iba el día. De aquí salía como a las 7 de la tarde y me llevaba todas mis cosas. Cuando recogía el otro puesto temprano, aquí llegaba a las 7 y luego me iba allá. Hasta las 10 de la noche regresaba aquí a mi casa.

¿Oye y has apoyado en algún otro puesto con tu hermano? Hace como medio año, como en noviembre, mi hermano había puesto elotes y esquites ahí en Sevilla, y yo le estaba ayudando. Estaba todo el día, desde las 3 de la tarde hasta las 11 de la noche. Tenía que

lavar los trastes, yo no hacía los elotes, los hacía mi cuñada. Fue el año pasado como en noviembre, nada ms duramos como unos 3 o 4 meses. *¿Ahí también ibas a la escuela en la mañana?* Mmm sí, toda desvelada pero sí iba. *¿Y apoyabas en la tarde?* Sí, pero luego dije hay que recoger más temprano y me dice “a qué hora”, y le dije a las 10:30 de la noche, me dijo “bueno” y ya llegábamos más temprano para poner los elotes: las 4, 5, 6, 7, 8, 9, a las 10 ya nos íbamos, casi 10:30. Ahí en Sevilla, ya luego ya no lo pusimos, dijimos que lo íbamos a poner otra vez, pero yo no. Es que yo me canso mucho “estámuy cansado y ya no aguantas porque estás aquí todo el día y luego como vas a ir a la escuela, ya no tengo a nadie quien me ayude”. Le digo “sí verdad”. Y ya ahorita mi mamá, como se va a quitar de ahí o va a poner un puesto aquí por Tampico de desayunos, ahí si me va a dar la oportunidad de ayudarle, porque es en la mañana. En la tarde, bueno ya no tengo tarde libre, porque voy a ir a la escuela. Pero necesito aprender a hacer los tamales, de chilaquiles. Para los desayunos. Sí, ya lo demás va a estar más fácil porque va a hacer yogurt, pan, café... lo más fácil tortas, pero lo que no sé es cómo hacer los chilaquiles, cómo es la salsa, los tamales no sé. Creo que ese puesto en Tampico va a hacer para el próximo año.

O sea, que ya has estado en varios lugares... Sí. Primero fue aquí en Toledo. Luego en la lencería, luego ya en el puesto de Sevilla. Después con la señora del centro en República de Guatemala. Después en mi puesto de dulces y con mi hermano el de películas. Y ya ahorita recién el de esquites de mi hermano y estoy por ver lo del puesto de desayunos. *¿Y en todo este tiempo, cuál ha sido el mejor para ti?* Ay con mi mamá, pues con los otros cuando estaba ahí en el centro, como le diré... que, si había mucha gente, no me dejaban hacer nada, ni leer. Y aquí sí, aunque también me aburro, porque no vendo mucho. A veces no vendo nada, a veces está bien flojo. *¿Como cuánto se vende por día?* Antes podía vender hasta 700 pesos diarios. También mi hermano vendía como 400 pesos diarios y a veces unos 500. No sé porque yo he estado vendiendo tan poco, me sorprendió y dije “¡Ay no manches!”, ha estado muy flojo. Ahora me llevo como 300 pesos nada mas... o ¡200! Luego peor, como 100. Sí muy muy flojo. Ah y luego también iba a trabajar en un puesto de pipas, pero ya no quise yo, porque era en la tarde y era en la Lagunilla, pero iba a salir bien tarde y dije “¡ay! No, mejor no”. Era de un señor que está al lado de mí vendiendo, el señor me dijo “¿trabajas en la tarde?” y le dije que sí. Me dijo “vendo dentro del metro de la Lagunilla” y dije “¡ay! qué tal si me roban las cosas y me las va a descontar”, ya no quise.

*¿Oye y en qué utilizas principalmente el dinero que ganas? Pues para comprar mis cosas, luego compraba mi *Play Station*, lo compré y lo volví a vender. Sí, también compré mi bici, y ya me la robaron. Dije “¡Ay!”. Y me compré unas cosas de la escuela también, o lo guardo para comprar comida cuando no hay, para una emergencia cuando no haya dinero, o sea, no todo lo gasto si no que lo guardo por si hay una emergencia.*

Toma de conciencia

Al momento de compartir su testimonio, Sarah manifiesta un alto grado de capacidad de maniobra entre su proceso de socialización escolar y su proceso de socialización ocupacional temprana, lo cual se empata con una conciencia subjetiva muy sofisticada con respecto al rol que desea dar tanto a la escolaridad como a las actividades ocupacionales en su construcción como sujeto social. A pesar de ser una adolescente de 15 años luchando frente a condiciones muy exigentes para poder dedicarle tiempo a sus actividades escolares, mediante a una doble jornada diaria en la que sale a las 6 de la mañana de su casa y regresa a las 11 de la noche, ella logra balancear, mediante reajustes tácticos en la organización de su vida cotidiana, su interés prioritario con respecto a la continuidad escolar de largo plazo junto con esfuerzos concretos por iniciarse en el aprendizaje de habilidades importantes para su desempeño ocupacional, en las actividades donde ella considera resulta más ventajoso invertir sus energías, recursos y tiempos. La ventaja que le da su excelente ubicación socioespacial en el contexto urbano de la Ciudad Central, junto con un campo familiar que le da acceso a una variedad de oportunidades ocupacionales en las que se favorece la flexibilidad en los horarios y en el grado de involucramiento con respecto las responsabilidades que dichas ocupaciones demandan le permiten la posibilidad de asumir tareas de manera gradual y con cierto control sobre la organización de su vida cotidiana. Esto es válido incluso con respecto al propio campo familiar, pues su integración en las labores propias de los puestos y locales comerciales de su familia, la comprometen en términos de organización y disciplina diaria, pero le otorgan autonomía en términos económicos, al beneficiarse de los arreglos que construye dentro del campo familiar, en especial con su madre y uno de sus hermanos mayores, que en ocasiones desempeñan el papel tanto de familiares, como de patrones y/o socios, mentores, e intermediarios con otras relaciones importantes en la trayectoria ocupacional de Sarah.

Esto se refleja en algunos componentes de su relato de vida, en cuya narración resaltan sus

posiciones explícitas con respecto a su continuidad escolar, los razonamientos complejos sobre sus elecciones ocupacionales y su repartición del tiempo, así como sus motivaciones para desarrollarse en cada ámbito de socialización, asumiendo los costos y los beneficios de cada uno en un equilibrio que ella busca optimizar para sacar el máximo de provecho de lo que ella visualiza como sus opciones viables. A pesar de ser un relato de vida que contiene, hasta el momento de su presentación, elementos de un desempeño considerablemente exitoso en lo que se refiere a la capacidad para maniobrar sus compromisos escolares y ocupacionales de manera satisfactoria, el vaivén entre las distintas fuerzas que ella busca, y hasta cierto punto logra, balancear a su favor, junto con la alta exigencia con la que tiene que lidiar con ellas, le imprimen un componente dramático a su lucha por la autonomía económica. Con el apoyo de su campo familiar, Sarah apuesta la mitad de sus recursos y expectativas en los beneficios que puede tener para su futuro ocupacional la continuidad escolar de largo plazo.

*Quería que me platicaras con base en tu experiencia ¿Cómo has sentido la posibilidad de estar yendo a la escuela y trabajando a la vez? ¿Cómo le haces para que te alcance el tiempo? Ay, pues tener una agenda [risas]. No en serio, bueno, no es necesario, pero como o sea luego no tienes tiempo ni de a qué horas me levanto o así, tener así recordatorios para que no se te olviden las cosas, por ejemplo, a mí un día me ganó la prisa, porque iba a entregar unas cosas de la escuela, iba a exponer y no había hecho mis laminas para exponer, y dije “¿y ahora cómo le voy hacer?” y pues me paré temprano y pues me las puse hacer aunque sea con sueño, por suerte ese día no expuse. Pero sí es **administrar bien el tiempo**, por ejemplo, yo me tenía que parar como a las 5 de la mañana, en lo que terminaba de hacer mi quehacer, lavar, una hora y media, ya a las 6:30 ponía mi agua para bañarme y ya. Después irme al puesto a las 7. En ese entonces me iba 7:15 a la escuela, ya muy tarde. A las 2 de la tarde salía de la escuela y me iba a las 3 al puesto otra vez. Hasta las 8:30 me venía aquí a la casa. Y ahorita voy a ver cómo le voy a hacer, porque ya iré en la tarde. ¿Entonces sí te daba tiempo para todo? Pues sí en ese entonces me daba tiempo para todo, hasta para ir a correr. Sí, pero nada más una hora, tres días a la semana, como viernes, sábado y domingo.*

¿Y las tareas las hacías al regresar a tu casa? Ajajaja [risas] ya a esa hora en la noche ya no las hacía, pero pues ahora sí las tengo que hacer, porque ahora sí van a valer mucho.

Bueno quién sabe, depende de cómo sea el maestro, si es buena onda o si es malo. A veces también aprovechaba el tiempo en la escuela o en el receso para hacerlas.

Entonces, en tu opinión ¿sí se puede trabajar y estudiar? Bueno, depende de qué trabajo sea. Sí, porque yo también iba a trabajar en uno de comer y dije “no...”. En uno de comida, para hacer comida, y pues aparte de que no se cocinar, me quería meter ahí a lo menso dije “¡No!”. Es que no sé, por ejemplo, mi amiga Nayhelli, ella trabaja desde las 9:00 y sale como a las 3:00, 4:00 de la tarde 5:00. A ella yo le pregunté “¿tú qué sabes hacer allá?” y me dijo “yo cuando entré estaba bien mensa, no sabía cocinar y ahora ya aprendí, te enseñan cómo...”. Pero yo no sé cuánto le paguen, porque el medio tiempo está como en 700, 800 pesos, medio tiempo. Dije “¡¿ay a poco?!”. Aquí por donde yo vendía por Toledo. Es una cocina, una fonda y dije “no, pues está bien, porque yo también quería trabajar en medio tiempo”, pero pues es que dije “yo no sé cocinar” y dije “no, mejor no, qué voy a hacer, me van a despedir rápido”. Y pues me dijo mi amiga “no, pues primero vas a empezar, así como... así como a limpiar las mesas a recoger toda la basura, lavar los trastes, pero sí va a hacer una friega lavar los trastes, porque hay mucho cochambre”, y le dije ay “no manches”, y me dice “sí”. *¿Lo pensaste? Sí, y en este trabajo no me da tiempo de hacer mis tareas, dije “no, no me va a alcanzar el tiempo”. ¿De qué hora a qué hora sería? O sea, yo le podía pedir a la señora que, por ejemplo, yo que voy a entrar a la escuela en la tarde, que yo fuera de las 7 de la mañana a las 12 del mediodía, o sea nada más para desayunos. Quería trabajar ese, es más relax, porque nada mas iba a estar como unas 5 horas. Pero no te animaste... Sí lo pensé, dije “a la una me voy, todavía tengo unos 30 minutos para ya hacer mis cosas”, una hora casi, pero dije “no”. Entonces, digamos que sí depende de en qué trabajo.*

¿Y tú dirías que afecta tu rendimiento en la escuela, por ejemplo, de que llegues muy cansada a la escuela y que ya te cueste poner atención? Más o menos, bueno, a veces. Es que también hay otras cosas, por ejemplo, yo también tengo amigos que trabajan y ya no quisieron ir a la escuela, pero porque les gustó más tener dinero ¿Tú cómo ves eso? Ay, pues no me gustaría que me pasara a mí... No, porque luego yo digo, o me dice mi mamá, “¿vas a ir a la escuela o no vas a ir?”. Ya yo le digo que yo prefiero irme a estudiar que quedarme todo el día aquí o trabajar todo el día en otro lado. ¿Entonces sí

te interesa trabajar, pero cuando solo es la mitad del día? Ajá, pues sí la mitad del día no es mucho, porque sí me gusta que te acostumbras a estar trabajando y estudiando. Por otra parte, a mí me gusta ir a vender, bueno hay cosas que no me gustan y hay otras cosas que sí...

¿Qué es lo que sí te gusta? Que puedo comprarme mis cosas ya trabajando, o luego cuando mi mamá ya se enojaba de que “¡Ay! Es que te doy tu dinero y no le echas ganas a la escuela y así...” y pues yo nada más llegaba y pues si ya no me quiere dar dinero, pues ya me pongo a trabajar. Pero cosas que ya sé, como, por ejemplo, mi hermano ya me estaba enseñando a cortar, bueno ya sé un poco cortar la fruta, hacer jugos o así, pero pues ya puedo trabajar en uno de esos de licuados o así de jugos, y pues ya digo “no pues yo ya sé”. Entonces ya me puedo ir con cualquier persona a trabajar, pero cercas, o lejos pero no tan lejos... como de aquí al centro o en Tepito, o aquí en Insurgentes o Cuauhtémoc, en lugares así cerca, sí es muy lejos no. *¿Y ahorita que estás en el puesto con tu mamá, ahí lo que tú vendes se lo dividen entre ustedes?* A veces, por ejemplo, antes no me daban nada, ahorita sí, pero no le pido así diario pagarme, solo cuando necesito dinero, por ejemplo, si el sábado me voy a ir a la feria, le digo necesito como 200, pues ya me los da rápido, porque sabe que yo no le pido mucho. O sea, mi mamá sí me da mi dinero, pero no le pido diario, porque puede que me lo vaya a gastar todo y no voy a poder guardar nada. Cuando iba a trabajar, pues me lo daban hasta el final de la semana, me quedaba con 100 pesos para todo mi gasto y pues no gastaba en pasaje, porque me iba caminando, el desayuno pues me lo daban allí donde trabajaba, en todos los trabajos que estuve me pagaban mi comida.

¿Y qué es lo que no te gusta de vender? Ay no, a veces me aburro mucho, porque casi no vendo, y en otros lugares es mucha presión y no puedo, luego no aguanto. Por ejemplo, en la lencería solo aguanté medio año, a la señora le estuve ayudando como unos 3o4meses.

¿Era mucha presión? ¡Ay! Porque pues era muy cansado, era estar todo el día, los sábados entraba a las 10 de la mañana y salía a las 9 de la noche, casi todo el día. Ya me quería ir a mi casa todo el tiempo. Como me dice mi mamá “es que es mucho tiempo”, y luego llegaba a la casa y me dormía, no salía. Además, una vez ya me estaba ganando la costumbre de

estar ganando dinero y decía “o voy a la escuela o ya no voy...”, pero dije “no... sí tengo que ir, tengo que acabar...”.

Constitución de un rol social a largo plazo

Sarah presenta en su narración un proceso de construcción como sujeto social con una amplia capacidad de equilibrar las exigencias que le demandan sus procesos de socialización escolar y de socialización ocupacional temprana. Los componentes dramáticos de balanceo y reajustes parciales representan en su caso fases que desembocan en la configuración de expectativas y planes basados en la conciencia que Sarah ha desarrollado de las opciones que vislumbra a su alcance y que hasta cierto punto va logrando hacer posible conforme construye nuevos tramos de sus respectivas trayectorias escolar y ocupacional. Las condiciones nada fáciles en que ha adquirido esta conciencia imprimen en su proceso de construcción subjetiva una serie de consideraciones que configuran su madurez emocional, que junto con su dominio de tareas y habilidades, respaldan los roles que ha podido ir asumiendo escalonadamente tanto dentro del ámbito ocupacional como escolar, logrados con esfuerzos y mucha inteligencia en el manejo de los recursos de su vida cotidiana y en los arreglos interpersonales a partir de los cuales administra y interactúa con sus contextos inmediatos, familiares, escolares y ocupacionales. El resultado de dicho proceso juvenil de construcción como sujeto social es un amplio horizonte de desarrollo en el futuro de mediano plazo dentro de capacidades que ha estado desarrollando en los últimos tramos de sus trayectorias escolar y ocupacional, o bien que piensa explorar con base en combinaciones nuevas de soluciones previamente practicadas.

Para terminar ¿Cuáles serían tus planes a futuro próximo, del trabajo y de la escuela? Ay yo me quiero meter a uno como de estudiar enfermería. ¿Y en dónde? Hay una escuela aquí, por Juárez, se llama Newton, o meterme ya a una... bueno es que no sé, no sé por dónde guiarme, porque cuando haga mi examen de la universidad me quiero meter de enfermería o así. Sí, sí... o de maestra o no sé. Bueno no, a la vez no [risas]. Bueno o ser abogada, esas tres cosas.

¿Y mientras tanto, en la actividad de venta tienes algunos planes? Ah bueno yo quisiera tener, bueno ojalá y tenga mi trabajo, quería poner unos locales como de papelería, de ropa, no sé.

Ajá o así de comida o vender, no sé qué, o una estética, también me quería meter a un curso de estilismo y pienso meterme, pero ese va a ser el próximo año todavía lo estoy pensando de todavía meterme en una escuela que me enseñe estilismo. Es que le dije a mi mamá, y pues le dije que tal si a ti te corren de los puestos y pues yo puedo poner mi estética aquí en la casa, en el salón y después tener un local donde estén cerca, bueno aquí están bien caros, pero en donde no pague mucho la renta y ya puedo poner mi propia estética, también podría ser eso.

CAPÍTULO 4

LA FAMILIA JIMÉNEZ: UNA RELACIÓN PARCIALMENTE COMPATIBLE, NEGOCIADA DE MANERA TENSA Y CON PRIORIDAD A LA INSERCIÓN OCUPACIONAL TEMPRANA DE LUIS

La familia Jiménez está conformada por la señora Mónica Jiménez y sus hijos Luis y Pedro, quienes contaban con 40, 16 y 13 años respectivamente al momento de compartir su testimonio. La señora Jiménez llegó a la Ciudad de México a los once años de un pueblo náhuatl ubicado en la sierra norte de Puebla. Actualmente es madre soltera pues se separó del padre de sus hijos cuando ellos eran niños. Tiene dos puestos de frutas cerca de su vivienda en avenidas importantes de la Ciudad Central. Estudió hasta 5to de primaria en su pueblo de origen y desde que llegó a la Ciudad se dedicó principalmente al comercio popular.

Luis dejó de asistir a la escuela pocos meses después de compartir su testimonio, donde cursaba tercero de secundaria, para dedicarse de tiempo completo a colaborar en un puesto de frutas de un familiar cercano, también en una avenida importante de la Ciudad Central. Desde temprana edad, Luis ha desarrollado actividades ocupacionales, ya sea colaborando en los puestos de su madre o en actividades de venta en vía pública por cuenta propia. En el relato de vida que comparte Luis salen a relucir importantes rasgos de una trayectoria escolar que encuentra en cierto punto una falta de sentido en la continuidad más allá de la secundaria, y que se caracteriza por una experiencia de la escolaridad limitada, poco satisfactoria y un tanto conflictiva durante los últimos años de la secundaria. También se aprecian rasgos muy importantes con respecto a la inserción ocupacional a temprana edad en el comercio urbano informal, y las razones que guían esta trayectoria según su propio protagonista.

TIPO DE CASO FAMILIAR

El balanceo entre las lógicas de reproducción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local, por un lado, y el asociado a la institución escolar, por el otro, sobre los procesos de formación de capital para la inserción ocupacional adulta de Luis, se manifiesta en un tipo de equilibrio específico al interior de su campo familiar. Su madre intenta inculcar en él prácticas cotidianas que contribuyan a la formación de ambos tipos de capital cultural y social, tanto el asociado a la institución escolar, a través de la escolaridad, como el asociado al mercado de trabajo local, a través del trabajo temprano. El ideal de la señora Jiménez es que Luis adquiera las habilidades, hábitos, espacios y redes de contacto que le abran posibilidades de insertarse fuera de los segmentos ocupacionales del mercado de trabajo asociado a su comunidad urbana de origen étnico, por medio de su escolaridad en niveles superiores. Sin embargo, también lo integra en actividades remuneradoras a temprana edad para que aprenda los conocimientos y habilidades de los oficios y negocios familiares, así como para que pueda contribuir a la economía familiar y solventar algunos de sus gastos personales, incluidos los escolares. De este modo, la señora Jiménez no descarta la formación de capital cultural y social del mercado de trabajo local asociado a su comunidad de origen étnico como una inversión que puede proveer a Luis de un futuro ocupacional en caso de no lograr una inserción ocupacional adulta fuera de él.

No obstante, el campo familiar de Luis no logra asignarle un espacio al ámbito escolar en su vida cotidiana lo suficientemente funcional y atractivo para su escolarización en niveles superiores. La experiencia escolar de Luis se ve deteriorada a lo largo de la secundaria hasta dejar de ser en absoluto gratificante para él, por lo que no propicia el desarrollo de intereses personales que pudieran colocarlo en disposición de buscar relacionarse con el contexto social de la institución escolar de una manera constructiva para su trayectoria escolar de largo plazo. El campo familiar de Luis no tiene la capacidad de construir las condiciones de su participación en actividades escolares y ocupacionales de manera paralela dentro la organización de la vida cotidiana familiar. En este sentido, destaca la carencia de los recursos y las redes para favorecer su continuidad escolar en niveles superiores. Por otro lado, sí cuenta con los recursos y las redes para negociar de manera regulada la inserción de tiempo completo de Luis en el mercado de trabajo local a temprana edad, a pesar de que este no era el deseo inicial de la señora Jiménez.

El choque de actitudes, comportamientos, deseos y expectativas entre Luis y su madre provoca una relación tensa al interior del campo familiar entre el lugar asignado por ellos a la

escolaridad y el trabajo temprano de Luis, que refleja el desbalance en la importancia que cada uno busca asignarle a la participación en actividades remuneradoras de medio tiempo desde temprana edad, por un lado, y la continuidad de su escolaridad en niveles superior, por el otro. Así, a través de la dinámica del drama familiar mediante el que se procesan las diferencias entre Luis y su madre, el proceso de producción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local prevalece como inversión a largo plazo para el futuro ocupacional de Luis, y el asociado a la institución escolar queda descartado.

LA SEÑORA JIMÉNEZ, Y SU TRAYECTORIA MIGRATORIA, ESCOLAR Y OCUPACIONAL

Yo vengo del estado de Puebla, de la sierra norte. Ahí mis papás hablan náhuatl y nosotros ya no alcanzamos a hablarla, porque nosotros nos venimos muy chicos para México, a la edad de once años. Mi mamá falleció y mi papá se volvió a juntar y de ahí ya no fueron las mismas atenciones que cuando estaba mi mamá. Entonces, cuando ya vimos esa diferencia fue cuando nosotros emigramos para México, a los once años. Un hermano que tenía trece y yo que tenía once. Yo ya traía el estudio de quinto año de primaria de allá. Ahí dejé la escuela en quinto de primaria, mi hermano de trece ya la había terminado. Y llegando aquí a México nos pusimos a trabajar. Ya después de que nos pusimos a trabajar quise sacar mi certificado de primaria y sí lo saqué. Trabajando, yo trabajaba y después me iba a una escuela para personas trabajadoras.

Cuando llegamos aquí a México, nos empleamos en el mercado de La Merced. Ahí estaba trabajando mi hermano con el que me vine a la ciudad, él se iba para militar y a mí me dejaba en su lugar. Tenía un local. En la puerta veinte de La Merced. Vendíamos verdura: lechuga, col, verdolaga, espinaca, toda clase de verdura. Nosotros entrábamos a trabajar de seis de la mañana hasta las siete de la noche, hasta que se cerraba el mercado. Ahí estuve nueve años. Nueve años mientras crecían mis hermanos, los otros más chicos que yo, fueron dos, de los que dejó mi mamá. Pero como yo era la más grandecita y como vi que mis hermanos se quedaron, pues yo les tenía que mandar dinero. Con el trabajo que teníamos les mandábamos dinero a los más chicos. Ellos no se vinieron hasta que crecieron. Mi hermana

se vino para acá ya cuando tenía unos diecisiete años o dieciocho, también el otro, el más grandecito de mi hermana.

¿Y tú después de esos nueve años a dónde te pasaste? Estuve nueve años en la Merced, trabajando ahí en el mercado. Después de los nueve años, ya cuando mis hermanos crecieron, cada quien fue buscando otra clase de trabajo. Por ejemplo, yo saliéndome de ahí del mercado, le di las gracias a la señora, que yo ya me salía de ahí del trabajo. Después, de ahí me fui a la academia de policía, del Desierto de los Leones. Cursé la academia, los seis meses, pero no me gustó. Terminando el curso yo me di de baja, porque no me gustó, porque era un trabajo muy pesado. *¿Ya no entraste ahí?* No, ya no trabajé ahí en la policía. Después de que me salí de ahí, busqué otro trabajo, me fui a una lavandería, ahí duré como cinco, seis años más o menos y después de eso me junté con el papá de los niños. De ahí yo me hice ama de casa cuando nacieron los niños, mientras estaban chiquitos. Pero después tuvimos problemas con su papá, entonces fue cuando yo empecé a buscar trabajo, pero no encontraba porque tenía que cuidar a los niños y trabajar. Yo me independicé cuando busqué este trabajo y cuando los niños empezaron a ir al kinder. Luis fue al kinder, ya los llevaba, los traía.

¿Cuánto tiempo llevas en el puesto? En el puesto llevo lo que tiene Luis, dieciséis años, porque ya agarré el puesto, ya no me metí a trabajar a otro lugar por lo mismo de que yo quería estar con ellos, de que quería estar en el kínder con ellos, después del kínder llevarlos a la primaria. ¿Y eso te lo permite el puesto? Sí, eso es lo que me ayudó mucho porque yo me volví independiente, no era con patrón o con patrona, de decir voy a faltar porque el niño se enfermó o porque tengo junta o por algo y eso fue lo que me ayudó más a estar con los niños.

¿Para poner el puesto te ayudó algún conocido que ya tuviera uno antes o tú decidiste por tu cuenta ponerlo? No, uno mismo. Yo tenía un primo al que le comenté y me dijo que si quería vender o poner un puesto tenía que ir con los de la vía pública y ellos deciden si sí o no, en el lugar. Desde ahí uno sale a buscar.

¿Ya vivías por aquí? Yo vivía en Ajusco. Desde el Ajusco yo me traje a los niños para acá. Sí, porque ellos estaban chiquitos, nosotros vivíamos allá. Cuando surgieron los problemas con el papá de los niños yo decidí abandonarlo, decidí venirme para acá del Ajusco y una amiga fue la que me echó la mano en son de que mientras yo me reacomodaba de buscar un lugar. *¿Después llegaste aquí?* Sí, mucho después. Luis tenía cinco, seis o siete años cuando

ya se iba a la primaria, es cuando yo llegué aquí y eso fue porque anteriormente aquí vivían otras personas, entonces una señora me vio con los niños en el puesto, así como ahorita lloviendo, haciendo frío, mucho aire y me dijo "señora ¿no tiene dónde dejar a los niños?". No, le dije. Y me dijo, "es que veo que se mojan o están ahí en el puesto y en la intemperie". Y le dije que sí, que cuando llueve a uno lo meto abajo del puesto y después meto al otro. Y me dijo que debería buscar un lugar donde dejarlos y pues le dije que no había dónde, ni quien me los cuide y los tengo que andar trayendo para arriba y para abajo. Y me dijo que si no me interesaba un cuartito en esta calle. Le pregunté si estaban caros las rentas, me dijo que si quería, ella podía hablar con el señor que aquí rentaba. Entonces, le dije que si no estaba cara la renta podría ser y entonces nosotros vivíamos en la azotea. Ella también vivía en la azotea, pero de aquel lado. Y fue que me dijo que ella vivía ahí, que si quería en la tarde podíamos ir a ver los cuartos y cuando lo vi era un cuartito así chiquito y me dijo que en vez de que estuviéramos hasta allá y venir y los niños se cansan y toda la cosa, pues que aunque sea en ese cuartito.

Entonces sí era opción... Sí, cuando se desprende la madejita es cuando ya uno busca ¿no? entonces aquí vivimos. Después de eso, cuando creo que Luis tenía dos años, es cuando de aquí se iban al kínder. Cuando nosotros nos venimos del Ajusco, Luis tenía dos años y Pedro tenía un año. Y en que los llevaba, los traía, los llevaba, los traía, en que cumplían cinco o seis años para entrar al kínder. Y después ya se van a la primaria, de ahí empiezan desde primer año hasta sexto año terminan aquí en una escuela cercana. Mi puesto estaba ahí en la colonia Juárez. Puse mi puesto ahí para estar más cerca de los niños, porque ellos se quedaban encerrados aquí en el cuarto de la azotea, entonces yo les traía de comer desde la calle de Nápoles hasta acá. Entonces conforme ellos van estudiando para acá, es cuando yo busco un lugar más cerca de ellos.

¿Por qué elegiste el puesto de la Nápoles? Ahí conseguí porque yo le ayudé mucho tiempo a una amiga ahí donde está el mercado entre Abraham González y Turín, ahí trabajaba mi amiga y ahí tenía un puesto y yo me empleé con ella y a partir de ese entonces, yo busqué un lugar ahí en Nápoles y Marsella. *¿Ya tuyo?* Sí, ya me independicé y es cuando de ahí yo me vengo para acá. Como dos años estuve con mi amiga.

La trayectoria de la señora Mónica Jiménez, desde su llegada a la Ciudad de México hasta el inicio de la escolaridad de sus hijos en la Ciudad Central, queda retratada por su relato. Es una trayectoria que refleja un patrón de migración e inserción residencial muy común entre las familias que habitan en las vecindades otomíes de la Ciudad Central. Su experiencia escolar ilustra una trayectoria que es compartida por muchos miembros adultos de las comunidades otomíes que migraron a la ciudad de niños, quienes tuvieron algunos años de escolaridad durante su niñez en su pueblo de origen, pero no logran retomarla plenamente en la ciudad. Con ciertos esfuerzos ya en edades mayores logra completar su educación a nivel primaria. También su trayectoria ocupacional resulta valiosa para comprender el tipo de inserción ocupacional que caracteriza a muchos de los jefes de familia de estas vecindades que, como la señora Jiménez, llegaron a la Ciudad de México a buscar trabajo y, después de explorar un rango de opciones ocupacionales accesibles para ellos, encontraron en el comercio popular un perfil ocupacional que mejor correspondía a sus posibilidades y necesidades.

EXPERIENCIAS CON ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO DE HIJOS

Me interesa ahora presentar la segunda parte del relato de la señora Jiménez, enfocada en los procesos escolares de sus hijos. En primer lugar, a petición mía, la señora Jiménez hace una larga revisión del proceso escolar de su hijo mayor, Luis, desde sus inicios en la primaria hasta el momento de compartir su testimonio, cuando cursa tercero de secundaria.

¿Cómo has sentido la primaria de Luis y Pedro? ¿Has visto diferencias de cuando era más chiquitos a como es ahora? Pues sí, conforme ellos van creciendo se van desarrollando, sobretodo en la escuela. Por ejemplo, en kínder pues se ve que aprenden muchas cosas, a partir del kínder a la primaria ya han aprendido algo, ya es un paso, empiezan a escribir, a leer a relacionarse más con compañeritos. Tuvieron la fortuna de que no los cambié de escuela, en la misma escuela en que yo los inscribí desde primer año, ellos terminaron hasta sexto. **La verdad, en Luis yo no le vi así flagelarse en algo o que dijera, a mí no me gustó esta materia. Para mí era lo normal, porque nunca tuve problemas con los maestros de decir "su niño no quiere trabajar o su hijo no quiere estudiar". Al contrario, los maestros siempre me dijeron, que sus niños se ven que tienen atención**

con usted. Usted los motiva, por decir vamos a suponer que el día de los muertitos yo los mandaba a la escuela, que si llovía, yo los mandaba, que si hacía calor yo los mandaba, o sea que yo siempre los mandaba.

¿Y ahora en la secundaria cómo la ha sentido? Pues no, ahí sí cambió demasiado porque la verdad, pues con la educación que yo les di, que siempre les hablaba, les decía: mira, la escuela es bien importante para todos, depende de ustedes. Yo como madre, me gustaría que uno de mis hijos me dijera, oye mamá yo quiero seguir estudiando para cultivarme más y que ellos también me motivaran de que quieren seguir estudiando. En cuestión de eso cuando salieron de la primaria, Luis salió con 9.0. La maestra dice que es una buena calificación y sí fue cierto porque aquí en la secundaria, no querían de menos calificación y yo siempre decía: no pues este no, se va a ir a la tarde. Eso es lo que me imaginaba porque como dice Pedro "en la tarde es una cosa, mamá y en la mañana es otra cosa". En la mañana es más presión que les dan, más responsabilidad y en la tarde, pues ahí como se la vayan pasando. Entonces a Luis yo le pregunté "¿quieres seguir estudiando?", "sí", "¿seguro?", "sí". "Ve a preinscribirte y yo te voy a inscribir". Yo lo dejé ser. "Tú vete, preinscríbete yo te inscribo, cuando me necesites yo voy". Sí. Ya, fue a sacar su hoja y todo eso y fue a hacer el examen y tuvo buena suerte porque le tocó en la mañana aquí. **Durante un año todo bien, después de segundo año, a mitad del año, como que se descontroló demasiado, en segundo año. Se descontroló, empezó a tener otros amiguitos, lo vi que no, que se descontroló demasiado, en su persona, en sus trabajos... no, yo lo vi que por más que yo le acomodaba su ropa lavada, planchadita, le decía "aquí está tu uniforme, así como te lo dejo quiero ver si ustedes le dan valor, porque un uniforme no es nada más portarlo por portarlo, un uniforme tú le tienes que dar valor, un suéter, una camisa". Les digo, en cuestiones de calzado, aquí está el tinte, boléalo. Le puse una mesita... "aquí están tus libros, aquí están tus cuadernos, siempre consérvalos. Si quieres hacer tu tarea, que tu hermano no te interrumpa", así me lo imaginé "aquí está una mesita, aquí está tu sillita, si no quieres que tu hermano te interrumpa enciérrate, ahí está tu mesita, haz tu tarea; después de tu tarea vete a jugar si quieres". No, ya se descontroló demasiado y hasta que me reprobó.**

Balanceo de valoraciones y actitudes con respecto a la relación escuela-trabajo temprano y sus consecuencias

Como puede apreciarse, la realidad social en la que tiene lugar la historia familiar reconstruida a través de los testimonios de la señora Jiménez, está caracterizada por una serie de condiciones de precariedad económica que los miembros de la familia buscan enfrentar según sus propias posibilidades y posiciones. El drama que acompaña la vida en estas condiciones de subsistencia precaria involucra a los miembros jóvenes de esta familia en una escolaridad de baja calidad, a la vez que una carga muy grande de exigencias para poder repartir su tiempo entre sus actividades escolares y sus actividades remuneradoras, de las cuales dependen para solventar algunos gastos personales básicos y para complementar el gasto familiar.

Por el otro lado, la madre de los jóvenes siente una gran impotencia hacia lo que percibe como una creciente falta de control de sus hijos en el ámbito escolar y en sus actitudes en general, ante lo cual busca echar mano del trabajo a temprana edad para inculcar hábitos de responsabilidad y disciplina en sus hijos, y en ocasiones como correctivo cuando presentan tendencias hacia la indisciplina en la escuela, lo cual en muchas ocasiones tampoco contribuye a mejorar la calidad de sus experiencias escolares, sino que puede terminar reforzando su mala calidad.

En segundo año. En segundo año me reprobó. Sí y ya es cuando pues ya vi que no. **Después no, vi que no y entre más estaba cerca de él como que no, vi que se descontroló totalmente. Entonces, fue cuando yo le empecé a decir, bueno yo quise saber qué es lo que tenía, le veía en los ojos y le veía bien. Entonces, pues yo decía pues... porque uno como madre, pues piensa que a lo mejor ya usa droga o algo. Pero no, yo lo veía todo íntegro, no había nada de eso. Simplemente en ese momento ya eran cambios de edades, de ciclos escolares, de edades, de amistades. Y yo sentí que me dominaba, y dije "no", se me va al voladero y conmigo misma.** Porque sentía que me jalaba, porque de repente lo veía y como que me retaba y dices "wow", pues no es como uno piensa. Entonces, es cuando vi que ya no tenía ni el valor mismo, pues es cuando ya me reprobó. Yo le dije "si me reprobaste yo creo que ya no hay escuela". Pero él andaba como loquito, como

desesperado, como no sé y... porque hasta en eso me rompió la boleta. Cuando llegamos a inscribirlo... porque él mismo, yo lo sentía que no, yo misma, yo ya lo estaba viviendo, pero él me estaba engañando, él me estaba diciendo: no, todo bien. Cuando fuimos a recoger la boleta le dije "¿a ver tu boleta?", "ay no ¿por qué? si tú siempre me estás diciendo que voy mal". No, pues cuando lo fui a inscribir me dice la maestra "¿esta boleta de qué es?". Le digo "pues esta boleta es la que me dio el niño". "Pero aquí el niño está reprobado y esta boleta no es actual" y lo peor que la rompió para que no nos diéramos cuenta. Entonces, fue cuando yo le dije a Luis "¿qué está pasando aquí?", "nada, nada". Y es cuando me dice la subdirectora, sí está pasando algo y tú no mereces estar en esta escuela así es que señora búsquele otra escuela, aquí ya no. Y es cuando Luis se echa a correr como loco, desde la escuela se echó a correr como loco hasta que lo vine a alcanzar aquí, le dije "¿qué está pasando?", "nada". Dime "¿qué está pasando?". Y ya después me dice: "es que ma, yo quiero seguir estudiando". "Pero Luis, ¿dónde? Has perdido una escuela, has perdido un horario, ¿qué hago contigo?". Y me dice la maestra "no lo podemos inscribir hasta que no traiga una boleta. Usted tiene que ir hasta Colegio Militar para que le hagan una nueva boleta".

Sí fui y retomó la escuela dos semanas después. Pude inscribirlo con la nueva boleta. Y precisamente es cuando ya entró aquí en la tarde, ya no en la mañana. Repitió segundo año y luego ya pasó a tercero. **Mira, después de eso... pues yo la verdad yo... por muchas cosas que le di, por muchas cosas que me decepcionó, como que yo ya no tuve el valor, lo único que yo le dije fue "aquí está la escuela, ya te inscribí, ya te dijo el subdirector": "Luis, tu mamá te está dando una buena oportunidad ¿lo tomas o lo dejas?". Pero no tardó, nuevamente empezó con lo mismo. Me mandaron a llamar, "señora no trae tarea, señora no trae trabajos, señora no trae esto, señora no trae lo otro". Ya es cuando le dije "Luis aquí ya eres tú, de aquí en adelante ya eres tú, yo ya no y te voy a decir una cosa, ya no te voy a revisar boletas, calificaciones, ya no te voy a revisar trabajos, ya no te voy a revisar nada ¿Por qué? Porque eres mayorcito de edad, si tú vas a estar dentro de la escuela es por estar dedicándole, pero si tú estás fuera de la escuela, ya ese es tu problema".**

Desde entonces yo ya no... ya hasta la última vez que me mandó llamar su tutora me dijo, y

eso porque ella me llamó, como a eso de las diez de la noche me llamó: "señora, usted es la mamá de Luis, me urge hablar con usted porque su hijo aquí no viene a trabajar, solo viene a organizar, ni deja estudiar ni estudia; así es que yo creo que su hijo va a tener que estudiar en su casa, yo la quiero ver aquí a las siete de la noche para hablar con usted". Le digo "sí maestra". Y fue que ya nos pusimos a platicar bien, le comenté del papel. "Ay señora yo creí otra cosa, yo pensé de usted otra cosa, pero no. Usted es una madre muy responsable con su hijo". Y ya, le empecé a contar: mire maestra, lo que pasa es que así y así y así, ésta es la segunda oportunidad o la última oportunidad que le doy a Luis y pues si dice usted que sigue en las mismas condiciones lo siento mucho, maestra, yo ya no lo voy a inscribir. Y ya, esa maestra empezó a hablar con él, así los tres. Le dice "mira Luis, aquí tu mamá ya me explicó, ya hablé con ella; yo creí que tu mamá era una madre irresponsable, pero viéndolo bien tu mamá es otra cosa. No se vale que tú le hayas hecho esto a tu mamá, sobre todo que te está dando otra oportunidad. No tú, tu mamá, porque si fuera que tú te estuvieras dando una oportunidad, tú fueras el que estuviera dando una calificación mejor. ¿Por qué? Porque tú eres el que está reprobando". Entonces dice "pero pues ni aquí hemos visto tu trabajo, ni aquí hemos visto que eres responsable y sigues siendo irresponsable, entonces comprométete en este momento y si no pues dile en este momento a tu mamá que no".

Y hasta ahí llegó. Hasta ahí ha seguido y desde ese entonces que yo platiqué con la tutora de Luis ya es cuando yo como que me retiré y en cuanto yo iba por él a la escuela, vi que él andaba con los amigos en el cotorreo entonces yo le dije "te caí". Porque como le dije "aquí somos pobres y no sé cómo me veas tú, pero aquí va a haber un reglamento". Por ejemplo, le digo "yo me voy a correr los sábados y domingos", yo le digo "vamos a correr". Y me dice: "ay, ese no es mi deporte" y le digo "en cuanto al cigarrito que te vi en la escuela ¿ese es tu deporte?". Igual yo le dije a Luis "no creas que a mí me vas a poner en pena con tu pena, así es que ya estás grandecito y decides lo que quieres". Ese es el mayorcito

Reacomodos en la relación autonomía de los jóvenes vs control de los padres de los padres con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana

El testimonio de la señora Jiménez es ilustrativo de varios aspectos y dimensiones que caracterizan la forma como ella ha vivido la experiencia escolar de su hijo mayor, desde sus inicios

hasta la actualidad. En especial, ofrece muchos elementos significativos en su descripción de los casi tres años de secundaria que ha cursado Luis hasta ahora y las facetas turbulentas que han caracterizado este proceso recientemente. Algunos temas que resaltan en su relato son la diferencia con el paso de la primaria a la secundaria y lo que representó el cambio de turno escolar de la mañana a la tarde.

Me interesa introducir la visión de la señora Jiménez con respecto al trabajo a temprana edad de Luis, quien ha ayudado a su madre en el puesto de frutas desde que entró a la secundaria y desde unas semanas antes de la entrevista colaboraba medio tiempo en otro puesto de frutas que pertenece a su primo. La realización de estas actividades remuneradoras representa otra dimensión importante en la vida de Luis, sin embargo, en este punto de la conversación con la señora Jiménez queda de manifiesto cómo ella la relaciona con el ámbito de la escolaridad, y cómo la participación en ambos ámbitos comienza a ser motivo de negociación entre ella y Luis.

¿En ese tiempo ha trabajado en algunas cosas fuera de la escuela? Sí, en esas cuestiones sí, porque ya después de ahí yo le dije "¿Sabes qué, Luis? Yo creo que me he pasado de buena gente, de buena gente ya he sido mucho y lo siento mucho porque de aquí en adelante tú te vas a solventar tu escuela. Te apoyaré en la comida, te apoyaré en la ropa, pero en cuestión de escuela, tú vas a tener que trabajar. Tú me vas a tener que ayudar en el puesto y tú te vas a ir a vender tus chicles, tus dulcecitos". Entonces le digo, pues ya no va a ser así de "mamá, quiero", "mamá, dame". ¿Cuándo les fallé? En mí no quedó nada. ¿Tareas? Toma ¿Material? Toma ¿Comida? Toma. Quiero comer, toma. Quiero esto, toma. Pero digo bueno ¿de qué se trata? Y es cuando yo le dije, de aquí en adelante se acabó todo.

Después de esto, apenas hace quince días, yo le pregunté que si quería seguir la escuela. Le dije "bueno Luis, después de esto ¿qué? Ya te dije, este año pases o no pases año, repruebas o no repruebas, tú vas a tener la decisión, porque no puedes andar perdiendo tiempo y tampoco yo voy a invertir en algo que yo veo que no, entonces decídalo". En que sí, en que no, en que lo veía emocionado, en que venía y en que llegaba y sacaba un papel y sacaba otro papel "pues ya me voy a inscribir" y que no sé qué. "¿Ya le decidiste? Estás en la punta del trampolín. ¿Sabes dónde vas a caer? ¿O nada más lo estás diciendo a lo tonto? ¿O nada más por querer ahí organizar a otros amiguitos más o para que te organicen? Piénsale,

piénsale y si crees que no te sientes capaz pues no te engañes, si a mí ya me engañaste no me vas a volver a engañar, el que te vas a engañar eres tú. Pero eso sí te voy a decir una cosa, si tú te vas a engañar no me pidas dinero ¿por qué? Porque pues me voy a enojar más y así, si tú tomas tu decisión, es porque tú tienes para solventarte y la pérdida va a ser para ti y ya no para mí". Y ya es cuando me dijo "mamá ¿qué crees? mi primo va a poner un puesto y quiere que le ayude". Le digo "medio tiempo". Medio tiempo, le digo "porque acuérdate que estás en la escuela". Todavía le insistí "Luis, échale ganas este año, si ya no quieres ir ya no, pero cuando menos llevas un honor mío de que no truncaste tu secundaria y no a medias, cuando menos dime <<mamá, ahí están mis papeles>> para algo te pueden servir. Con papeles truncados no vas a caber en ningún lado, ni porque te arrepientas después de decir quiero seguir estudiando. Así es que cuando menos algún día que tú me digas quiero hacer esto, son tus papeles Luis, así es que cuando menos dame ese gusto, entonces de aquí en adelante nada más medio tiempo ayúdale".

Para concluir la revisión del material testimonial, con base en el cual se alimentará la discusión de cómo se expresan estas problemáticas en el caso de esta familia, expondré el último fragmento de la entrevista con la señora Jiménez acerca de las actividades remuneradoras en las que participa Pedro y a continuación reproduciré una conversación informal posterior que tuve con ella sobre la importancia de la escuela y el trabajo.

¿Desde cuándo que Pedro ayuda contigo ahí en el puesto? Ya lleva como un año ayudando, porque como vi que andaba bajo de sus calificaciones yo le dije "si antes tenías el privilegio de venirte de la escuela, ver televisión y no hacer tarea ¿Sabes qué? Al puesto, córrale. Usted se me va a ocupar al puesto y no lo quiero ver viendo televisión, ni quiero tenerlo en la casa". Después de eso ¿sabes qué? Igual, lo mismo que le hice a Luis, aquí está tu mueblecito, váyase a vender sus chicles y sus dulces y ocúpese ándele. Si usted dice que no puede con la escuela, pues quiero ver que usted se ocupe.

Yo hablé con ellos muy clarito, porque Luis ya me la estuvo haciendo... Se ponía el uniforme y llevaba su mochila, pero un día revisé su mochila y no había libros, ni cuadernos. Luego desescombré debajo de la cama y encontré los cuadernos y libros escondidos. Yo les digo "ni crean que si dejan la escuela van a tener los mismos

privilegios...". Porque una cosa es estudiar y poder llegar a la casa con todo lo que necesitan, yo les pongo comida, yo les ayudo con las cosas de la casa, no los obligo a trabajar. No es lo mismo que lleguen y pidan "dame", que lleguen a la casa y se les dé, a que tengan que dar, que ya si dejan la escuela, ya no va a ser lo mismo, no van a estar ahí metidos en la casa recibiendo todo sin hacer nada. **Así que mejor lo piensen bien. Luis, pues ya me abandonó la secundaria, lleva un mes que no está yendo... pero, pues ya hablé con él y con Pedro también, porque pues quiera que no, Luis ya tiene más tiempo que... pues ya tiene más de dónde agarrarse, pero Pedro no sabe todavía trabajar, él no tiene nada con que defenderse.** Porque pues sea como sea, no te mueres de hambre en esto, pero pues también cualquiera puede romper una cadena, es lo que yo digo. Conozco hijos de amigos que se dedican al campo en mi pueblo que han estudiado hasta hacerse abogados y médicos.

El relato de la señora Jiménez con respecto a su hijo mayor constituye un claro testimonio de varios de los aspectos que pueden acompañar los procesos escolares y de inserción ocupacional de los jóvenes de las vecindades otomíes en la Ciudad Central. En específico, el testimonio representa la visión, el rol y la experiencia de una madre, jefa de una familia mono parental en este caso, con respecto a dichos procesos desde su posición. De este modo, los miembros de esta familia viven una serie de dramas individuales que se entrelazan en un drama familiar, mediante los cuales buscan lidiar con las encrucijadas tejidas por un contexto de precariedad y desventaja de recursos, en las que la escolaridad, el trabajo a temprana edad y la inserción ocupacional de los jóvenes han dado lugar a procesos entrecruzados de maneras complejas, dentro de los cuales cada miembro ha buscado invertir los recursos a su disposición para perfilar las estrategias que consideran más indicadas para salir adelante de sus circunstancias particulares. Por ello es importante, para los fines del análisis planteado en este texto, presentar a continuación el testimonio de Luis sobre estos procesos, que comparte desde su propia visión unos meses después de la entrevista con la señora Jiménez y el cuál, en términos analíticos, resulta complementario con el testimonio ofrecido por su madre.

EL CASO DE LUIS JIMÉNEZ

Como hemos visto, Luis es el primer hijo de dos en la familia Jiménez, que habita uno de los predios otomíes en la colonia Roma. Nació en el año 2000, al momento de compartir su

testimonio tenía 16 años cumplidos y su hermano menor, Pedro, contaba con 13 años. La madre de Luis, la señora Jiménez, no es procedente del pueblo otomí de Santiago Mexquititlán en Querétaro, como la mayoría de la comunidad de su predio, sino originaria de otro poblado indígena ubicado en una región náhuatl del Estado de Puebla. Ella tiene dos puestos de frutas semifijos en esquinas cercana a su casa. Entre los tres conforman una familia monoparental a cargo de la señora Jiménez, quién rompió relación con el padre de sus hijos desde que eran muy pequeños y a partir de ese momento el señor Jiménez quedó ausente de la vida familiar. Luis desarrolló una trayectoria escolar hasta tercero de secundaria, la cual interrumpió aproximadamente 4 meses antes de concluir el año escolar, y un mes y medio antes de compartir su testimonio. Desde los doce años está familiarizado con la realización de actividades remuneradoras en la vía pública, como apoyar en el puesto de su madre y salir con su propia rejilla de dulces y cigarrillos para vender en los semáforos cercanos a su casa. Al momento de compartir su relato, Luis también contaba con experiencia apoyando medio tiempo a otros familiares en puestos de frutas en la vía pública. Ofreció su relato un mes y medio después de decidir dedicarse de tiempo completo a atender el puesto de frutas de un primo cercano.

Balanceo de fuerzas alternas

Para caracterizar la primera fase del proceso de construcción de Luis como sujeto social bajo la óptica del "drama familiar" presentaré los fragmentos de su relato en que describe su experiencia de socialización escolar, como una fuerza que se balancea junto con la que conduce su proceso de socialización ocupacional temprana. En el análisis de las fases siguientes, destacaré las disyuntivas que estuvieron presentes de manera subyacente desde esta primera etapa, pero que por su naturaleza implícita no cobran relevancia en su relato hasta hacerse evidentes en los cursos de acción de las fases subsecuentes. Sin embargo, el registro de la narración de Luis que se reproduce a continuación busca presentar el sentido de su narrativa y de sus visiones subjetivas teniendo en mente el marco analítico de un drama juvenil, en el que el proceso de construcción subjetiva de Luis está condicionado tanto por su socialización escolar como por su socialización ocupacional temprana, desde esta primera fase de balanceo.

Durante la primaria, la vida cotidiana de Luis gira únicamente alrededor de su proceso de escolarización, que él caracteriza como una experiencia grata, en la que goza de cierta comodidad y soltura con respecto al ambiente de su contexto escolar y a su capacidad de aprendizaje del

contenido impartido en las materias. Esto se refleja al culminar la primaria con un promedio muy elevado, incluso por encima de sus propias expectativas, que lo coloca en el siguiente tramo de su trayectoria escolar en el turno matutino de la secundaria que él solicitó como primera opción.

¿Qué primaria fue? En la Sor Juana Inés de la Cruz, aquí. En la tarde, turno vespertino. *I: ¿Las materias cómo?* Las materias pues se me hicieron fáciles, pues no así de tanto de que, “ah diez” pero pues siempre decía, “ah, pues ya sé qué es esto”. En el primer año, no pues ya sabes, “hagan esto y esto”. En segundo año, “ah, lo que vimos en primero” y así... y en sexto pues ya decías, “ah pues esto lo vi en tercero”, que ya serían sumas, restas y ya te decían “no, pues vamos a ver el último nivel de los temas matemáticos”. Pues decías “no, pues ésta es difícil, pero te va a ayudar para la secundaria”. Y como la maestra siempre fue accesible con todos... porque si decías “a ver no, no me salió”, pues te pasaba al pizarrón y “le vas a hacer así y así”. O sea, nunca fue de “no pues hazlo tú e investigalo tú”. Mis maestros, de primero a sexto año, pues siempre fueron así.

¿Si ayudaban... Sí, siempre fueron de, “no pues esto” y te explicaban, nunca te dejaban solo. *¿Hubo algún año que se te dificultara más?* No, pues ninguno porque de primero a sexto año de primaria, pues siempre mantuve mi calificación. Sí, en sexto le elevé a nueve punto ocho, ajá... casi nueve ocho. *¿De cuánto había sido antes?* De ocho, ocho cinco, pero no bajaba de ahí. O sea, yo decía “pues sí, a lo mejor sí es un poco bajo, pero pues para mí no, y si voy a llegar así a la secundaria pues está bien”. Y te digo que para mí estuvo bien, porque al hacer mi examen de la secundaria, pues entré bien, me quedé en mi primera opción y en el turno matutino.

La experiencia de Luis en el siguiente tramo de su trayectoria escolar, que corresponde a los dos años que pasó en su primera secundaria, tiene un giro que contrasta con el tramo anterior. Las condiciones para su aprendizaje cambian ante un ambiente educativo más exigente y un contenido escolar de mayor dificultad, que, junto a relaciones con maestros más ríspidas y una dinámica de competencia entre compañeros más alta para él, se traducen en un rendimiento bajo y un comportamiento de desafío a las normas dentro de la institución escolar, lo cual finalmente lo conduce a reprobado el segundo año de secundaria. Durante este tramo de su trayectoria escolar que corresponde a los años de la secundaria, Luis reparte sus tiempos y energías para poder realizar

paralelamente actividades ocupacionales de medio tiempo fuera del horario escolar, como la ayuda en el puesto de frutas de su madre, o bien, salir con su rejilla de dulces y cigarros a vender en las calles cercanas a su vivienda.

¿Y ahí cómo estuvo la secundaria? La secundaria, pues sí se me dificultó el primer año. Bueno, a lo mejor los tres años que estuve se me dificultaron. Te puedo decir que yo llegué a primero de secundaria y decían “pues como es turno matutino, pues viene gente de escuelas buenas”. Y el segundo año se me dificultó más, me descontrolé en matemáticas, inglés, francés, español, ora sí que todo. ¿Por qué? Te voy a decir porqué, porque los maestros no eran accesibles, la mayoría de los maestros de la secundaria te dicen “no, yo ya lo vi en mi clase, si no me pusiste atención no me importa. Yo no explico dos veces”. Entonces te ibas con esa duda, te ibas con la duda y pues ¿qué hacías? Perdías el día de clase. ¿Por qué? Porque el maestro no te dijo “mira esto es así”. Y nosotros teníamos la costumbre de que, en la primaria, pues las tres maestras nos enseñaron bien. También se me dificultó que fueron más maestros. En la primaria, era una sola maestra la que enseñaba todas las materias, pero en la secundaria se me dificultaba porque eran diferentes... eran diferentes emociones en los maestros. Porque el de matemáticas podía ser que llegara buena onda “ah miren jovencitos...”, pero terminando podía llegar el de español muy gruñón y hasta te da miedo ir a preguntar. Dices “si le pregunto ¿cómo va a reaccionar?!”. Pero pues por esas cosas... pues reprobé el segundo año de secundaria.

Eso junto con lo de mi conducta, pues ya dije “ya no voy a poder salvar el año ¿qué voy a hacer? ni modo”. Y pues me di ora sí que al desastre y dije “no, pues ya no voy a poder recuperar el año”. Pues lo fallé ese año y, por lo de mi conducta, los maestros ya no me quisieron ahí. Entonces, pues me iban a mandar a otra escuela ahí en la Doctores. Pero yo dije “no, está en una zona con un ambiente muy pesado, en la colonia Doctores ¿no?”. Entonces, fui a la dirección operativa y me dijeron “te vamos a dar una escuela: la misma, pero en turno vespertino”. Me dijeron “¿la tomas o la dejas?”. Y pues me quise dar una segunda oportunidad y dije “pues, bueno... va, la vamos a tomar”.

Durante ese tiempo tú trabajabas y a la vez estabas yendo a la escuela ¿cómo era tu

organización del tiempo? ¿Para estudiar y trabajar? Pues uno si se organiza más, claro que se va a poder, yo lo que hacía... me paraba a las ocho y decía "entro a las dos de la tarde y me vengo a la una" y decía, "oye, ¿qué crees? Me voy a ir a la una", "ah, bueno" pero ya llegaste temprano, entonces me decía, "pues sí" y me venía a la una me bañaba, arreglaba mis cosas y decía, "¿no me falta tarea? Y si me faltaba alguna tarea o algo así, pues ya llegando allá decía "ah pues ya llegando allá la hago". *¿Llegando a la escuela?* Ajá, y pues la hacía rápido o si no me dejaban tarea, pues no me preocupaba, agarraba mi mochila y me iba y ya llegaba en la noche y claro que era cansado ¿por qué? Porque era de ocho a ocho estar trabajando y estudiando, claro no. Uno al principio va a decir "sí, sí puedo, yo sí me organizo, claro que voy a poder". Pero no siempre se va a poder, que fue lo que me pasó a mi después, que llegó el día en que me aburrí de la escuela, dejé de estudiar y dije "si ya tenía dinero para mis gastos, voy a dejar un rato la escuela".

No obstante, las dificultades que enfrentó en sus primeros dos años de secundaria, al repetir el segundo año de secundaria y cambiar de turno de matutino a vespertino, Luis tiene una experiencia escolar distinta que marca un balanceo en su proceso de escolarización durante ese tercer año, el cual resulta un tramo más satisfactorio y menos angustiante para él que el año anterior. Esto se reflejó en una nueva actitud ante el contenido escolar y una mejoría en la mayoría de sus relaciones interpersonales dentro del contexto escolar, tanto con sus compañeros como con sus maestras y maestros.

Entonces, repetir el segundo año ya se me hizo más fácil. ¿Por qué? Porque en la tarde ya encontré otro ambiente. A lo mejor han de decir "pues ahí son más flojos los de la tarde". Pero, a lo mejor, como yo venía de una primaria de la tarde, yo ya tenía ese ambiente de la tarde, porque en la mañana te puedo decir que me paraba a las seis y media y me iba con sueño... porque nunca me había parado a esa hora. Y no fue un año, aguanté dos años yendo así y no era lo mismo. Te perdías la primera clase porque tenías sueño y no ponías atención, porque decías "ay, tengo sueño" y pensando en el sueño y decías "no, pues ahora cómo le hago". Pero después ya te digo entré en la tarde y pues fue diferente.

¿Y en el ambiente de la mañana tú sentirías entonces una diferencia con los compañeros? Eh... en la mañana, siempre como son niños de dinero, pues no

menosprecian, pero se sienten un nivel más alto que uno. Igual en la mañana sí hablaba con varios, no tantos como en la tarde, pero ora sí que había chavos que hacían sus grupitos y yo siempre le hablaba a cada uno de los grupos. Pero en la tarde, todos en el salón siempre nos hablábamos, del primero al último de la lista, a todos les hablaba, o bueno les hablo, porque todavía están ahí y cuando nos vemos “¿Qué pasó?!” y así.

Y en la mañana ¿tú sentiste que hubiera discriminación? ¿Por ejemplo, hacia chicos de familias indígenas, había discriminación? Ahí, solo había una, era otomí, no sé por dónde vive, creo que en uno de los predios de por acá. Pero yo me di cuenta, porque como yo conviví mucho con ellos, ora sí que me sé sus groserías en su lenguaje. Entonces, ya me acordaba de ellos y un día estuvimos ahí y no me acuerdo de que le dijo a un chavo y que le respondió “¿qué me dijiste?”. Y yo me empecé a reír y me dice “¿tú me entendiste?”, “sí” le digo “yo te entendí” y ella “¿a poco sí me entendiste?”. Pero yo no conocía a la chava y le digo “sí, sí te entendí” y me dice “¿apoco tú eres de allá” y le digo “no, yo no soy de allá, pero he convivido con muchos niños otomíes”. “Ah si no, a ver ¿qué dije?”, “ahora sí que con todo respeto, dijiste <<pendejo>>”, y se empezó a reír. “Ah sí, sí es cierto”. Y me decía, “¿y tú dónde estudiaste?” y le digo “yo estudié ahí en la Sor Juana Inés de la Cruz, en el vespertino”. “Ah sí, va” y le digo “¿tú dónde estudiaste?”. Ella estudió aquí cerca y me decía “no, pues es que varios de mis amigos son de allá, sí somos de Querétaro”. Y pues, no, a ella nunca le daba pena decir "yo vengo de tal lado", no. ¿Por qué? Porque la niña, o la chava ahorita, un día fue que le preguntó una maestra “¿de dónde vienen? Y el que sepa algún lenguaje pues que nos diga” y ella iba en mi salón y alzó la mano, pues le preguntaron “¿de dónde vienes?”, “no, pues soy de Querétaro”, “¿qué lengua hablas?”, “no pues otomí” y ya todos decían "ah mira", se secreteaban ¿no? Y pues a ella le valía, nunca la hicieron menos.

*¿Y que hubiera diferencias de dinero entre estudiantes, por ejemplo? De dinero... ah sí, ahí sí. Ah, pues ahora sí que a la chava y a unos dos, tres compañeros... mi mamá me daba quince pesos, veinte pesos y a la chava le daban veinte, igual quince pesos y a otros niños les mandaban su *tupir* de comida. Entonces, pues no nos alcanzaba, pero había niños pues que presumían, sacaban su cartera y decían “ah pues yo tengo*

cincuenta”, “miren mi papá me dio cien” y pues no te sentías mal, sino que decías “no pues ellos tienen más”, “y mira nada más para lo que nos alcanza”. Pero pues, de todos modos, no eran mucho de que te molestaran “mira yo tengo dinero”, no. No, sino que sí te presumían y te decían, “mira” y había grupitos de los que tenían más dinero y pues era eso nada más, porque nunca menospreciaban ni decían “no, tú vete para allá, porque yo tengo dinero y tú no”. No, no tanto así, pero sí era un ambiente muy pesado. No pesado así de que se golpearan, sino en la convivencia, por eso nunca me gustó ese ambiente en la mañana.

¿Y ya cambió en la tarde? En la tarde ya cambió mucho. El ambiente era muy distinto, como que más ligero. Tú llegabas al salón “ah qué pasó”. Desde que entrabas eran cuatro filas de sillas, y cuando entrabas ibas saludando a todos, todos, todos. Lo que en la mañana los que te conocían, te saludaban y los otros no, se pasaban. Las niñas... yo me acuerdo que unas niñas siempre pasaban silla por silla saludando, “ah se me olvidó saludar a este” y ahí iban. Y luego, cuando decían “Oigan ¿Qué creen? No vino tal maestro ¿Y si le decimos a la directora que nos deje bajar a jugar fútbol?”, “No va a querer”. “Ah, ustedes nada más cállense, siéntense y pues ahorita vamos” y ya me decían “tú ve”, y ahí íbamos y “no pues sí, sí se portaron bien, pero diles a tus compañeros que una hora más, porque a la otra hora, también no van a tener maestro”, “ah, bueno”. Y todos decían “hay que cooperar”. Si quiere uno salir, pues tiene uno que ayudar ¿no? Y nos sentábamos, jalábamos sillas, hacíamos un grupito así, al momento de estar en el salón, sí se hacían grupitos. Había unos de los que se hablaban más frecuentemente, de que salían los fines de semana. Había otros que vivían cerca, otros que pues estaban con el celular nada más y otros pues de que estaban platicando con alguien más. O sea, si tú te parabas de aquí para allá, te recibían, y si te ibas otra vez y te pasabas a otro grupito, igual “qué pasó, ah jálate una silla”. Y ya cuando llegaba la directora “ah, sí están tranquilos, a ver ya párense, agarren sus mochilas y vámonos”. Así era cómo nos ayudábamos y era lo que tenía el turno en la tarde. *I: ¿Se apoyaban entre compañeros?* E: Sí, igual que en la primaria. Todos hablaban con todos, todas las niñas. E: Ajá, ves que luego hay niñas de que “ay no...” menosprecian a algunos, pero no... bonitas, feas, todas te hablaban. Los jóvenes que viven en la Doctores, pues no se creían tanto, siempre nos hablábamos y pues ora sí que nos apoyábamos entre nosotros, “oye ¿qué crees? Es que creo que voy a reprobar matemáticas ¿préstame tu cuaderno, ¿no? ¿para copiar tus notas?”, “ah toma, si quieres sácale copias y ya nada más las pegas”. Y es lo que decía la

maestra, ella nos decía eso “si ustedes van mal en sus cuadernos, pídanle a alguien, sáquenles copias, yo aquí se los firmo”.

¿O sea que sí te acoplaste bien en ese ambiente? Primero, yo llegué muy tímido, como no conocía a nadie, ni al maestro ni a nadie, pues no me daba el lujo de decir “voy con ese maestro a preguntarle”. Entonces, yo me di un bimestre, dije “pues vamos a ver cómo son los maestros”. Y ya de lo que iban viendo, pues decía “ah, pues esto y esto lo vi cuando iba en la mañana, aunque lo reprobé, pero pues esto se me quedó de segundo cuando iba en la mañana, esto lo vimos”. Conforme pasó el bimestre, dije “no pues ya conocí bien a mis maestros, a mis compañeros” y me volví a integrar. Y pues salí bien, porque en ese año conocía varios compañeros y sí había muchos que te decían “oye, ¿me echas la mano?” o se sentaban a tu lado y decían “ah sí ¿en qué te ayudo?” y te ayudaban... lo que en la mañana pues casi no te decían eso, ni los maestros. Yo me acuerdo que en la tarde había una maestra que nos decía “a ver ¿en qué estás mal?” y se sentaba al lado tuyo y decía “ah, no pues es que esto se hace así”. Y pues ya terminé el año y no me fue... pues ahora sí que... mal, porque yo estaba esperando, aunque sea una materia reprobada y decía “no, pues me va a ir mal”. Pero no... ya cuando me dan mi boleta: ninguna materia reprobada... pues pasé bien limpio a tercero. Saqué como siete punto dos, pero dije “no, pues pasé” y como ahí cuenta el promedio de los tres años, dije “no, pues pasándolo y sin materias reprobadas está bien”.

¿Qué materias se te facilitaron más? Pues en la materia de matemáticas igual siempre me fue bien ¿sabes por qué? porque ahí te ayudan. Tuve una maestra que me sentó hasta adelante y me dijo “como tú vienes mal de un año atrás, tú te vas a quedar enfrente”. Y primero nos ponía unos despejes y unas ecuaciones “pues éstas son de primer grado, mira, esto se hace así”. Paso por paso, así se llevara toda una clase. Alguien no le entendía “no pues que yo”, “¿en cuál te quedaste?”, “paso tres”, “ah, mira este se hace así” y te lo volvía a explicar. A la otra clase ya te decía “¿ya? ¿Lo estudiaron?”, “no, pues que no”. “Les voy a dar otra repasada ¿eh? Pero rápido y el que puso atención, puso atención, pues ya es la última vez, porque yo ya di todas las instrucciones” y pues sí la hacía valer perdiendo un día de clase más. Y luego decía “los primeros diez cuadernos se llevan diez firmas”, era un apoyo, porque si te faltaban firmas al final del bimestre ya le decías “ah, pero maestra ¿usted se acuerda que aquí me puso diez firmas?”, “ah sí” y te las apuntaba y

te decía, “no pues aquí está”. Terminabas: diez firmas. Al último cuaderno sí le ponía cinco “nada más cinco firmas por tardado, para que aprendas a ser más rápido”. Y luego decía “a los tres primeros, les voy a dar un punto extra en el bimestre”, no pues en chinga y ya sabías “esto es así”. Y es lo que nos ayudaba, porque la maestra nos decía “esto, le van a hacer así y es un punto bimestral o en el examen” que, si sacabas cinco en el examen, ese punto te ayudaba para pasarlo. Te decía la maestra “pues esto es lo que vimos” y ya pasaba a otras ecuaciones. No, pues que ecuaciones de segundo grado y ya decía “esto y esto es así, y los primeros quince cuadernos se llevan cinco firmas”. “¡Ah! ¿Por qué tan poquitas firmas?” le decíamos, “no pues es que le toca a varios cuadernos, y yo no puedo esperar más” decía. Y ya a los demás, pues les sellaba una firma nada más, pero nadie se quedaba sin firmas. Terminaban los quince: “Otra vez lo voy a repetir, esto se debía hacer así ¿quién estuvo bien?”, “no, pues yo la tuve bien”, “a ver pásenme sus cuadernos los que no entraron en los quince”. Y les ponía dos firmas y nos decía la maestra “pues échense ganas, porque en tercer año éstas las van a ver, pero con más desarrollos”. Entonces, pues salí bien con ella. Nos apoyaba la maestra, porque terminando la clase, si tenías alguna duda “acompañame a la biblioteca allá te voy a explicar” y se llevaba a tres, cuatro niños. “¿Maestro me los permite? Es que van mal en matemáticas”, “bueno sí”, “luego yo le repongo su hora con ellos” y nos subía y nos decía “esto se hace así y esto se hace así. Mañana te lo voy a calificar ¿eh? Te lo estoy poniendo como si fuera tarea”. No pues que sí, y ya se lo llevabas “ah sí, sí lo hiciste. Ahí está tu firma”.

O sea, se te hizo una maestra mejor que otras... Sí, porque yo me acuerdo que me acabé el cuaderno de matemáticas con cien firmas y lo que me acuerdo es que vi mi cuaderno y fue de “¡Ah! ¿A poco este es mi cuaderno de matemáticas?”. Lo checaba: firma, firma, firma, firma tras firma. **Y ya cuando llegaba la hora de las firmas me decía “Luis, pásame tu cuaderno”. Le digo “¿para qué?”, dice “es que tú eres uno de los que tiene más firmas”. “Ah no pues sí, miren” y uno se sentía bien “pues sí pidió mi cuaderno porque tenía más firmas, ando saliendo bien ¿no?”.** Y en los exámenes la maestra decía, “les voy a ayudar con dos preguntas” pero no resolvía las dos preguntas del examen, sino que ponle que si ponía en un examen: cuánto es dos más dos, ella explicaba “esto es una suma” y en el pizarrón ponía cómo sacar la suma de cuatro más cuatro, pero

no te daba la respuesta de la pregunta del examen, te decía “ya te expliqué, ya te di ejemplos, ahora tú hazlo”. Y se te hacía fácil, los exámenes eran dos por bimestre y contaban el cincuenta por ciento, la mitad de la calificación. Entonces con esa maestra, a mí se me hizo fácil, nos decía “esto es así, esto y lo otro, y si no lo haces bien, pues ya es tu problema, porque yo te estoy dando argumentos y explicaciones para que lo hagas”. *I: ¿Alguna otra materia que te haya gustado también?* E: Física, física. Sí, la maestra igual era muy buena, aunque muchos la tomaban de a loca. Era de esas maestras que enseñaba muy bien, pero todo el mundo la tomaba de a loca porque... abusaban de ella más que nada. Ella estaba dando clase y todos atrás con su relajo y ella pues, era como de corazón blando y me acuerdo de que ese año igual, mi cuaderno lleno de firmas. En los exámenes nueve ¿por qué? Porque las maestras eran accesibles. Todos, todos. Matemáticas, Historia, todos, todos.

Sin embargo, a pesar de la notable mejoría en sus relaciones con maestros y compañeros, así como en su rendimiento escolar y su capacidad de aprendizaje, una fricción con una maestra en particular vuelve a hacer oscilar su experiencia escolar hacia un cambio inesperado al ingresar a tercer año de secundaria, que consistió en su transferencia a otro grupo, en donde aparentemente colocaban a los más desobedientes.

¿Alguna materia que se te haya dificultado ese año, segundo de secundaria en el turno de la tarde? Pues que se me haya dificultado... Música ¿A poco? ¿Y eso? ¿Por qué? Porque la maestra... ora sí que todo lo hice, todo lo hice. Nos pedía una flauta, que ni siquiera la usábamos, dos años que llevo ahí, bueno que llevé ahí, nunca la usamos. Pero nos la pedían, yo no sé para qué. **Pero haz de cuenta, pues es típico que uno decía “oye, préstame un sacapuntas”, ella te veía pidiendo: “menos un punto”; te parabas, “te paraste: menos un punto, por pararse sin permiso”. Y si le decías “maestra ¿puedo ir al baño?”, “no: menos un punto por estar interrumpiendo la clase”. Y pues ya eran puntos perdidos y se nos hacía muy corto el bimestre con ella, porque siempre se la llevaba “menos puntos, menos puntos...” y decías “¿pues cuántos llevo?... ya reprobé su materia...”.** En sí, a mí me llegó a bajar como ocho puntos, a otros doce, quince puntos, veinte. Y yo les preguntaba “¿cómo la vas a salvar?”. De ocho que amenazó de bajarme, me bajó seis. Eso se me dificultaba ¿por qué? porque uno se desmotivaba.

¿Y cómo fue el siguiente año, cuando cursaste tercero de secundaria? El otro año pues... cambió, cambió mucho. Porque a mí me cambiaron de salón... porque en sí dicen... dicen, que yo era de los que hacen más desastre. O sea, me decían que yo era desastroso. Pero en realidad yo me mantenía, o sea, no era de que decía “ah voy a hacer desastre todo el día”, sino que sí... voy a hacer relajo, pero después me sentaba y cuando llegaba la hora de estudiar, llegaba y escribía, eso fue en segundo año. Pero como dijeron que yo era el más desastroso en segundo año en la tarde, al pasar a tercero me cambiaron. Yo era del A y con una compañera que igual era de las más desastrosas, nos cambiaron del A al grupo E.

Reacomodos entre fuerzas alternas

El tercer año de secundaria resultó un cambio cualitativo en la secuencia de experiencias que conformaron el último tramo de la trayectoria escolar de Luis. El movimiento de balanceo en los intereses, actitudes y horarios con que repartió sus actividades escolares y ocupacionales en los tramos previos, terminó por volcarse en una nueva organización de su vida cotidiana, a favor de su socialización ocupacional temprana. A través de una serie de decisiones que privilegiaron sus intereses y prioridades ocupacionales ante la presencia de una oportunidad atractiva, que contrastó con las oportunidades que dejaba de percibir en su entorno escolar, Luis emprendió un curso de acción hacia una nueva etapa de cambios y reajustes en su autopercepción dentro de sus contextos sociales inmediatos y la forma de participar en ellos. El nuevo deterioro de sus relaciones interpersonales dentro del contexto escolar, tanto con compañeros como con maestros, también concluye la etapa de vaivén hacia una modificación irreparable, que juega un rol importante en las decisiones y cambios de prioridades que Luis asume en ese tramo de su escolaridad, previo a su salida del ámbito escolar y su entrada de tiempo completo a una actividad ocupacional.

¿Y cómo era ese grupo? **Ese grupo E era de los más desastrosos. Ajá, en ese juntaron a los más desastrosos. Ahí es cuando más me descontrolé,** porque yo no era de los más desastrosos, sino de que sí hacía ora sí que mi desastre, el relajo, pero te digo, cuando llegaba la hora en que el maestro decía “siéntate y apunta”, “ah sí” y lo hacía y “aquí está maestro”, “ah, sí bueno, ya vete a hacer lo que quieras”. Pero no, ahí todo cambió... porque nos cambiaron maestros, mis maestros que yo tenía, pues los cambiaron y nos mandaron a

los más enojones. Cambió todo, todo cambió. Entonces pues yo dije “voy a echarle ganas, ni modo”. Pero en sí yo no me acoplé ¿Por qué? Porque sí, yo quería hacer mi relajo, pero después ya veía que nadie le ponía atención a las maestras. Entonces ¿Qué hacías? Me sentaba y decía “y ahora ¿qué hacemos?”.

El maestro ya se sentaba y ponía el problema en el pizarrón y decías “¿a qué hora lo puso?”. Te lo vuelvo a repetir, cambió todo. No era de que “ah no, yo cambié” ni nada. Entonces, estaba desperdiciando mucho tiempo, porque desde que llegaba a la formación nos decían “¿saben qué? el tercero E se va a quedar en el patio, porque ayer hubo una queja de los maestros” y nos quedábamos y perdíamos un día ahí.

¿Un día perdido? Perdido, “sin recreo se van a su salón” y ni modo en el salón echaban su relajo también. Entonces, fue lo que me puse a pensar y decía “bueno entonces ¿qué voy a hacer aquí?”. Sí intenté cambiarme de salón. Le dije a mi prefecta, “oiga maestra, apóyeme ¿no? Es que esto...” y me decía “es que no, ni modo ya te tienen contemplado como de los más relajientos” y le digo “¿entonces qué puedo hacer? usted ha visto que sí hacía relajo, pero me sentaba y cuando era la hora de entregar calificaciones, ahí estaba”, “sí, pero es que hubo una queja, todos los maestros te tenían en buen plan, nada más que por uno, no te pudiste quedar ahí en el A”. Entonces, dije “no ¿quién habrá sido?”. Y ya cuando me dijeron fue la de música, dije “no... fue la de música...”. “No pues ¿y ahora? ...” me dijo la prefecta “no, pues ni modo, te vas a quedar un bimestre en el E. Échale ganas en lo que puedas echarle ganas”. Y lo intenté, me senté hasta enfrente. Llegó un maestro de formación cívica, que reemplazó a la maestra que estaba en el primer bimestre, y nos dijo “esto va a hacer así” y se me hizo fácil, pues ya le entregué y saqué ocho, dije “no, pues bueno, está bien”. Pero, ya después, como que empezaron a agarrar los compañeros más confianza y entonces ya empezaron a echar todo su desmadre, como eran los relajientos de toda la escuela, de segundo para tercero, entonces pues no, ni cómo decir “él es el más quieto”, todos eran desastrosos. **Entonces, tuve un maestro que yo le pedía el favor, le decía “oye mira es que yo me quiero cambiar y no quiero estar en ese grupo, que me manden a otro, al C, al B al que sea, pero si se puede al A, ¿por qué? porque de ahí es de donde yo vengo, ahí es donde yo me acoplé más”, “bueno vamos a hacer lo posible”. Y la directora nos rechazaba, nos decía “no, es que ahorita no podemos hacer cambios**

porque es inicio de ciclo". Y pues yo decía "pues es tercero ¿Cómo voy a echar a perder el tercer año? ¿Qué voy a hacer? El relajo va a seguir", y si el maestro va a decir "hagan lo que quieran", al momento de las calificaciones va a decir "yo voy a hacer lo que quiera, voy a reprobar a todos". Y yo seguí intentando, "yo me quiero cambiar". Y nunca, la directora nunca me dio luz verde, nunca me dijo "¿Sabes qué? Sí te voy a cambiar, pero sería a algún otro grupo, no al que estabas". No importa, nunca me dijo eso, nunca, siempre me dijo "ahí te quedas". Entonces, yo dije "¿pues qué voy a hacer?". Yo tenía tres bimestres que sí iba bien, entonces lo que dije fue "pues ni modo me voy a tener que salir, con los tres bimestres que voy bien ya no voy a poder reprobar el año, los siguientes dos bimestres ya no me pueden hacer nada de que repruebe el año". Entonces dije "pues voy a terminar nada más el tercer bimestre y me salgo". Fue cuando empecé a faltar y de vez en cuando yo iba a preguntar "oye ¿cómo van?", "no, siguen en lo mismo", la misma prefecta me lo llegó a decir "no, pues es que siguen en lo mismo". Entonces, pues el relajo nunca iba a acabar, iban a llegar igual al quinto bloque que era el último bimestre. Y yo estaba pensando "a ver cómo le hago" y en eso uno de mis primos me dijo "pues vente a trabajar conmigo mientras, pues ahorita estoy trabajando" y dije "no, pues de hacer algo, a no hacer nada, pues mejor voy a estar trabajando". Ajá, si no voy a terminar mi escuela o si no voy a seguir estudiando, aunque sea voy a tener algo con qué respaldarme. Me han dicho "y si no, pues estudia la prepa abierta y pues termina, saca papeles y respáldate con algo más". Entonces, lo que yo estoy pensando, es sí seguir trabajando ¿por qué? Porque ya me gustó el trabajo ¿no?

Toma de conciencia

La propuesta ocupacional de un familiar cercano representa para Luis la mejor alternativa dentro de los horizontes que tanto el ámbito escolar como el ocupacional abren y cierran en ese punto de su trayectoria juvenil, dando inicio a un tramo de su trayectoria ocupacional donde se involucra de tiempo completo en actividades ya conocidas a partir de su socialización ocupacional familiar temprana de medio tiempo. La amargura y frustración que caracterizaron su último tramo escolar con respecto a su experiencia y visión de la escolarización a largo plazo es el paso que da lugar a una respuesta y un curso de acción que resuelve un nuevo equilibrio totalmente dedicado a las prioridades, los intereses, los horarios y las relaciones ocupacionales.

La valoración que Luis expresa en su relato con respecto de las expectativas que le ofrecía la escolaridad en el nivel medio superior refleja la actitud que dominó esa fase de su proceso de construcción subjetiva dentro de los contextos sociales de su entorno inmediato, escolares, ocupacionales y familiares. Su apreciación de sus posibilidades de constituir un rol social en su transición a la adultez se inclina hacia una mayor motivación con respecto a las opciones que vislumbra en su incursión de tiempo completo en el ámbito ocupacional, a diferencia de las falsas promesas y sensación de decepción que experimenta en los ámbitos y procesos de transición juvenil intermediados por la institución escolar.

¿Desde cuándo estás ahí? Ya voy para tres meses. ¿Y antes le ayudabas ahí mismo? Le ayudaba cuando iba a la escuela, le ayudaba medio día a trabajar, pero ya decía “pues si ya estoy trabajando, ¿por qué no voy a trabajar el tiempo completo?” **Entonces es cuando dudé, ¿o dejo el trabajo o dejo la escuela? Entonces, cuando empecé a ver que la escuela no era lo mío, porque me cambiaron y no era lo mismo, y tenías que volver a acoplarte a los maestros y los maestros igual, nunca te dieron un sí para decir “te voy a ayudar”.** Entonces, lo que dije fue “pues por lo mientras voy a seguir trabajando y, pues a ver si veo lo de mis papeles, sacar lo de mis papeles y aunque sea empezar una prepa abierta donde la pueda terminar”. Y ya si no resulta eso, seguir trabajando. Y si no resulta por una parte seguir trabajando, pues seguir estudiando.

Es como, no soy como esos chavos que terminan la escuela o dejan la escuela y no hacen nada. Bueno, a mí me ha tocado ver a esos chavos, pero no, nunca me gustó estar encerrado en mi casa, porque igual cuando iba en la mañana, igual tuve una reja de dulces y me salía a vender aquí en la avenida... nunca, nunca me gustó estar en mi casa, siempre salía a trabajar. A lo mejor por eso, porque desde chico pues empecé a trabajar y nunca se me dificultó. Siempre me dijeron, “nunca dejes la escuela, porque el trabajo va a ser pesado”. Cualquier trabajo va a ser pesado, cualquiera. Así tengas estudio, así tengas el mayor nivel escolar, lo que sea... el trabajo siempre va a ser pesado y el trabajo va a ser encontrar trabajo ¿Por qué? Porque si vas a tener un papel de ingeniero, pero vas a buscar trabajo y no... no te reciben. Te lo digo porque yo tengo una prima que estudió para contadora y ahorita está trabajando en un *ciber*. Entonces...entonces digo, no muchos pueden decir ya terminé y voy a trabajar en esto, no a muchos, no es mucha la posibilidad

que te dicen que sí vas a trabajar de una vez, nada te respalda acabar los estudios y tener un trabajo asegurado.

Entonces es lo que yo decía, si en la escuela voy a perder tiempo y dinero, acá no pierdo mi tiempo, ahorro dinero y... pues si queda chance para seguir estudiando, pues seguimos estudiando, aunque sea una prepa abierta. Porque es eso ¿No? Si uno va a perder el tiempo en la escuela... y dicen, mi hijo tenía tantas ganas de entrar a la prepa... pero no son tantas las ganas de estudiar... si no pues ahorita los chavos son más de “voy a entrar a la escuela, pero para encontrar amigos, a ver a qué chica me ligo, a ver a qué chica me llevo al cine o a ver a qué maestro voy y le digo pásame con tanto dinero”. No es tanto de que voy a aprender ¿Por qué? Porque ya es otro rollo decir "no pues voy a ir a la escuela, voy a echarle ganas voy a estudiar..." no. ¿Por qué? Porque en la prepa ya te dejan ser más libre, si en la secundaria hacías casi, casi lo que quieras, ahora en la prepa que te dicen “si quieres entras a la escuela”, ya nadie te va a agarrar y decir “entra a la escuela”, si quieres no entras a tu clase, es lo que te dicen todos.

En vez de que te digan “¿Sabes qué? En la prepa va a ser lo mismo que en la secundaria ¿Por qué? Porque vienes a la escuela, todavía no estás en otro lado” es lo que deberían de decir, no decir “no ya, entrando a la prepa ya haces lo que tú quieras”. Y es lo que los chavos ya tienen ese pensamiento “no, ya quiero llegar a la prepa, porque ya me dejan hacer lo que quiera, ya puedo entrar con un pantalón cualquiera, ya puedo entrar con unos tenis cualquiera” y aunque dices "sí, te molesta el uniforme, sí te esto...", pero pues es lo que dicen los maestros “la escuela es para portar el uniforme, para que te distingas de la calle a la escuela”, por eso nos dijeron en la tarde “nosotros podríamos decirles, vengase con cualquier ropa... pero habrá chicas que se pueden traer ropa del Zara y a otras pues no, no les alcanza para ropa buena y entonces lo que va a haber es que va a haber distintas y va a empezar ese conflicto de decir, mira yo tengo más ropa que tú y entonces es lo que se quiere evitar”. Y en la prepa, pues digo es lo que deberían hacer, porque no es tanto de decir vas a hacer lo que quieras si no de que vas a hacer lo que te digan. Porque, entonces ya no sería escuela, ya sería una escuela donde vas y te sientas y si quieres entras y si no, no.

¿Y no pensaste la posibilidad de seguir estudiando y trabajando a la vez? Pues de que se puede, se puede, pero no, no es fácil, porque siempre va a haber algo que te complique, siempre, siempre va a haber algo de que... porque a lo mejor no hiciste algo en la escuela y estás trabajando “ay hójole, si no estuviera trabajando ahorita lo estaría haciendo”. Es lo que se va a complicar, entonces, si estás en la escuela “mañana tengo que hacer esto de la escuela, pero voy a estar trabajando” ... entonces, o dejas uno o dejas la otra. Pero dices “pero si lo hago, voy a faltar al trabajo y me va a faltar dinero o me va a faltar esto y yo lo quiero comprar” o a lo mejor vas a comprar un libro entonces ¿Qué vas a hacer? No creo que el dinero del libro va a caer del cielo así “toma cómpralo no vayas a trabajar”, a fuerza tienes que hacer o una o la otra. No siempre se va a poder, porque va a llegar el día en que te vas a aburrir del trabajo “me voy a ir a la escuela” ... o vas a dejar de estudiar y vas a decir “si ya tenía dinero para mis gastos, voy a dejar un rato la escuela”. Entonces, no se va a poder, no se va a poder, porque o haces una o haces otra, es lo que yo creo.

Constitución de un rol social a largo plazo

Luis ofrece un relato de los pasos que conforman su proceso de construcción subjetiva, en el que una profunda desilusión con respecto al ámbito escolar caracteriza y estructura el punto de inflexión donde deja la escuela y empieza a dedicarse por completo a apoyar en el puesto de frutas de un primo cercano. En el retrato plasmado en su testimonio sobre la realidad que enfrenta en ese tramo de su trayectoria y los criterios que conducen su forma de actuar, destaca un correlato que expresa su fuerte motivación por encaminar su curso de vida hacia el ámbito ocupacional de tiempo completo. El capital social familiar acumulado durante su socialización ocupacional inicial de medio tiempo, desempeña un papel central para dar lugar a este nuevo tramo de su trayectoria ocupacional.

¿Y antes de trabajar de tiempo completo desde cuándo realizabas actividades para ganar dinero? Uf... yo to puedo decir que desde como a los doce años o antes, porque iba saliendo de la primaria y entrando en la secundaria. ¿Qué tipo de actividades realizabas? ¿Ayudabas en el puesto de frutas de tu mamá? Ajá, le ayudaba y ya después le decía “toma el dinero, o

toma lo que restaba”. *¿Y también con tu rejilla vendías por tu cuenta antes?* Pues eso lo empecé igual cuando entré en la mañana, cuando empecé la secundaria. Yo salía en las tardes a las cuatro de la tarde a vender hasta las ocho y ya tenía para comer, salía para comprarme ropa, tenis lo que yo quería, ahora sí que para mi necesidad. *¿Y eso te ha ayudado para aprender algunas cosas que ahora estés aplicando? ¿Te ha servido?* Ajá, sí, porque cuando estaba aquí mi mamá me decía “ahí se acomoda esto, porque si no, se va a aplastar la papaya... nunca pongas esto porque se va a aplastar el mango, el pepino siempre encima de la jícama...”. Entonces, cuando yo llego al puesto de mi primo, sé que no tiene la misma forma de acomodar las cosas. Yo llegaba y lo acomodaba de un modo y ya mi primo me decía “no, pues yo pongo esto aquí y acá”. Y yo pensaba “ah, bueno, sí está bien acomodado, nada más que en diferentes lugares”. Ya me decía “no tienes tanto así de falla, sino de que nada más fue en diferentes lugares que lo acomodaste”, pero pues sí me ayudó tener algo de experiencia en eso antes. *¿Y con él empezaste ayudando nada más la mitad del día cierto? ¿Hace cuánto fue?* Sí, hace tres meses. Tres meses tengo yo con él, te puedo decir que un mes le ayudé nada más medio día, y a los dos meses le decía, “oye, qué crees, ya no voy a ir a la escuela” y me dice, “¿y qué vas a hacer?”. Le digo “pues no sé, dame chance hasta que cerremos”, “ah, va está bien”. *¿Y cuéntame estos tres meses entonces cómo han sido?* Pues a mí no se me ha dificultado, porque como mi mamá trabaja en eso, pues antes igual le ayudábamos. Ella tenía su otro puesto y decía “ayúdenme en esto”, nos pedía ayuda en cosas parecidas que, ya que voy para allá con mi primo, voy y me dice “vas a hacer esto” y le digo “ah, eso ya lo hacía yo”. Entonces, pues ya se me hace más fácil. Ponle que vas a pelar una caja de mangos, donde mi mamá pelabas media y decías “no pues yo ya sé, aunque sea pelar media”. Y si me dices “pela la otra caja completa y vamos a ver si aguantas”, yo ya tenía esa mentalidad de que puedo hacerlo y sé hacerlo, por eso no se me hizo tan difícil.

O sea, yo llego a las ocho de la mañana, yo ya estoy allá, yo ya le estoy lavando las cosas y **pero no es tanto lo difícil, lo difícil es de que te consigas un lugar bueno... que te consigas alguien que te respalde para por si te llegan a quitar para que digas “yo vengo con él”. Eso es lo que es difícil, el conseguir a alguien con quién apoyarte ¿No? Porque si nada más te pones a la brava y te quitan no pues “¿Con quién vienes?”, “no pues con nadie”. Te van a agarrar de su torito, te van a agarrar de sus cuernos “pues presta el**

dinero” y así te van a traer toda la vida. Por eso me dice mi primo “no, fijate cómo se está haciendo, fijate cómo, con quién”. Y ya me dijo “este es mi líder, te lo voy a recomendar, si le quieren entrar nada más con algo, con una mínima parte, tú dile <<no, pues es que yo estudiaba y sucedió esto>>.” Pero ya sabes con quién ¿No? Sabes cuánto y sabes que vas a ganar bien. Tienes que saber aprovecharlo, porque como nos dicen va a haber tiempos buenos y va a haber tiempos malos, porque va a haber días que va a amanecer nublado, y no se va a quitar. Va a haber días que va a estar soleado y vas a estar vendiendo y vendiendo, por eso tienes que ahorrar una parte “ah, bueno ya tengo una parte, aunque sea para comer”. Porque es...bueno, lo que yo tengo en mente, lo que todos tenemos en mente ahí con mi primo. *¿Él cuántos años tiene?* E: Él mañana va a cumplir veinticuatro años.

En este nuevo tramo de su curso de vida, Luis reorganiza la mayor parte de los elementos que daban orden a su vida cotidiana previamente, en torno a nuevo equilibrio de horarios, prioridades, esfuerzos de aprendizaje, desempeño de tareas y responsabilidades personales, que corresponde también con una reorientación de las relaciones interpersonales en sus contextos sociales inmediatos. Este último paso de su proceso de construcción subjetiva da lugar a la transformación de Luis como sujeto social, al consumir un curso de acción que lo coloca en un nuevo rol social de largo plazo, completamente fuera del ámbito escolar y totalmente inmerso en el ámbito ocupacional.

¿Me puedes explicar cómo es el trabajo que realizas en el puesto de frutas de tu primo?

Pues yo llego a las 8, si ya está la fruta para picar digo “a ver qué tal... si he mejorado, si me he mantenido o si ya he perdido esa práctica, para el día que yo llegue a tener un puesto mío”. Me gusta decir “ya es temprano” y empezar a picar y digo “pues de una vez, son las ocho, es temprano” y lleno toda la coctelera de treinta y dos vasos. Se llena toda la coctelera y si se empieza a vender, pues se está uno al pendiente de que los alrededores estén limpios, de que esto y lo otro, ahora sí que tiene su chiste. Porque si la gente te va a decir “mira tú cuchillo está mal, está feo...¿para qué quieres vender la fruta si el cuchillo con que estás rebanando está sucio?”. Entonces, tienes que tener todo limpio, hasta la mínima parte, tu cubeta la tienes que tener limpia, agua limpia, entonces es pues lo que yo hago. El día que yo tenga puesto propio, igual voy a tener un chavo a quien decirle “mira sabes qué, fijate en esto y esto” y decirle “barre ahí, porque si la gente ve que está sucio,

va a decir <<no, pues está sucio, para qué le compramos>>”. Y si tienes un tiradero, cajas aquí, cajas allá, cajas atrás, cajas adelante, cajas atrás... no. Por eso, cuando llega mi primo, ya dice “ah, ya preparaste” y le digo “sí”, “ayúdame a descargar toda la mercancía” ya con su diablo. Ya, bajamos los treinta y tres kilos de papaya “mira, así se acomoda la papaya, así esto, las sandías siempre van a quedar en una esquina, tus melones aquí, las piñas siempre tienen que ir paradas, para que se vea la coronilla, para que vean que tienes algo, tu limón en la esquina, para que puedas agarrarlo, tus exprimidores al lado tuyo y así.

¿De dónde traen la fruta? De la central de abastos. Él va. Él va temprano y ya llega aquí con la mercancía. Va por ella acá atrás a Álvaro Obregón, ahí llega a un puesto donde llega toda la mercancía, mi mamá va por su mercancía ahí también, mi primo vapor su mercancía y ya llega al puesto. Pues se hace un ambiente agradable, porque entre él y yo nos llevamos bien, o sea, pues hay risas de por medio... porque él siempre me dice “haz esto” y si no lo haces bien, se empieza a reír y dice “esto no se hace así”, te lo dice y te lo explica. Luego me dice “no te estoy regañando güey... tú debes hacerlo así”. Luego, hay veces que lo hace mal él y le digo “no, esto lo estás haciendo mal” y dice “no, sí...”. Y sí, entre los dos nos apoyamos y luego me dice “cuando tengas tu puesto, si tienes papaya atrasada, lo que tú tienes que hacer primero es bajarla” dice “para qué, si esta buena tú sácala... si está mala, ni modo tírala, aunque te haya costado y no la hayas sacado, pero tírala porque en el puesto siempre vas a tener que sacar calidad”. Entonces, pues ya llega él, pica “igual, si tienes todo lleno... ¿Sabes qué? Vamos a desayunar” y nos compramos el desayuno, los dos nos apoyamos. No hay diferencia entre patrón y empleado, no hay diferencia, si no que nada más hay diferencia familiar “ah, pues es mi primo y no me puede decir tanto esto”, pero de todos modos te lo dice. Te dice “es esto y es esto y tienes que hacerlo así”. Pero, pues siempre nos llevamos bien y me dice “pon música” y aunque tenemos nuestro escándalo ahí, pues entre los dos sabemos lo que escuchamos.

¿Y él cuánto te paga? Me paga... depende, luego me da doscientos, cuando hay venta buena me da doscientos. *¿Al día?* Ajá, cuando hay ventas malas: cien, me dice “toma ciento cincuenta, luego te aliviano” ... pero me paga. Si hoy me da cien, puede que me diga el viernes “te quedé a deber cien del miércoles, ah toma”. Pero nunca me dice “ay

ya... así lo voy a dejar”. No, si no que me dice toma y ya llegan las tres, las cuatro y me dice “ya vamos a comer”, “ah, bueno va”. Pedimos de comer. Ahí mismo, ahí mismo o si no terminando nos vamos a comer a una fondita o así. *¿Y hasta qué hora se quedan ahí?* Hoy nos terminamos hasta las seis. Como a la una...de doce y media a tres de la tarde, tres y media, es cuando llega más gente, porque es la hora de la comida. Y pues a la hora de la comida es cuando se junta la gente. De ahí nos quedamos hasta las seis, más o menos.

¿Qué es lo que más te gusta de estar trabajando ahí? Pues, de que nos llevamos bien ahí con él. De que no hay diferencias, te lo vuelvo a repetir que los dos estamos callados o nos ponemos a hablar, platicamos, luego me dice “¿te acuerdas de esto? ¿Te acuerdas de lo otro?”, “Ah, sí” y conversamos y nos llevamos bien. Facilita más el trabajo, porque ponle que si está mal la venta, pues claro uno se desespera. Uno dice “no va a salir para invertir para la venta de mañana”, pero platicándole entre los dos se nos olvida y me dice “sí, nos fue bien, pero mañana te doy, porque voy a invertir”. Entonces yo le digo “pues dame el viernes, porque así ya te apoyas mañana e inviernes” es lo que me gusta.

Como dice mi primo “no, pues a mí me gusta que vengan a trabajar chavos ¿Por qué? Porque pues así son más manejables, porque como que te entienden”. Y pues sí ¿no? porque como que entre chavos nos entendemos, porque si vas a traer a un señor, va a decir "no, pues qué me va a estar mandando este chavo". O si no, va a ser un señor y un chavo y va a decir "ah no, pues es que esto yo no lo hacía así" y pues va a haber diferencia. Entonces así, chavo con chavo, si eres chavo y vas a conseguirte a alguien, que sea un chavo. Me dice mi primo “yo tenía un empleado que, si d e c í a <<oye vete a ofrecer ahí al restaurante>>, me ponía sus caras, y de ahí no se la borrabas”. Igual me decía “pero tenía unas caras... y yo lo corrí, le estaba pagando al señor, comía un montón y no hacía nada”. Entonces, mi primo dice “después me conseguí otro chavo, pero lo que tenía el otro chavo es que era vicioso, entonces yo le dije que “si iba a estar trabajando aquí, que no se drogara”. Entonces, lo volvió a correr mi primo y que le decía “no, pues yo no te puedo soportar aquí” y un día yo estaba sacando el puesto de mi mamá, y me dijo mi primo “oye se me va uno, vente ayúdame”. Yo decía “¿no, pues cómo? ¿Ya tan rápido?” Porque ya me había dicho. “¿Ya tan rápido?”, “Sí ya, de una vez”.

En este tramo de su trayectoria ocupacional, Luis busca invertir en ciertas relaciones y actividades con miras a un futuro en el que él pueda sostener su propio puesto de frutas, lo cual se vuelve su principal meta para conformar su transición a la independencia económica que busca en su vida adulta. Con este curso de acción se resuelve su proceso de construcción subjetiva encaminado a una constitución de un rol social a largo plazo, a favor de una inserción de tiempo completo en un espacio accesible dentro del campo ocupacional de su red familiar en el mercado de trabajo local, que Luis busca capitalizar como un escalón para sus planes de tener un negocio propio en el futuro, y que contrasta con su visión de los callejones sin salida, los costos inútiles, el desgaste y las promesas no cumplidas del tipo de escolaridad a largo plazo accesible para él.

Luego, igual mi primo me ha puesto a prueba, me dice “¿Sabes qué? Ya te dejé lleno, la hora de la comida es a las 12:30 y me voy a ir a comprar a tal lado, ahí tu sabes cómo le haces y ni modo si te vacían, tú llénalo otra vez”. Y sí, cuando veo que se me amontonan, ni modo, a moverse y aprender a ser rápido. Y si veo que hay gente, pues rápido porque no es de “ay, espéreme...”, pues no, porque se te va a ir la gente. Lo que él me ha dicho “tú rápido... si te cortas no vas a parar porque te cortaste, tú lávate, no sé, ponte limón y sal y que se te cicatrice, y ya cuando veas que tienes tiempo, pues te pones una cinta... y otra vez rápido ponte a picar y si vez que no tienes cambio, <<permítame ahorita nomás atiendo y ya das el cambio al final>>”. Así siento que ya cuando llegue el tiempo de que diga "no, pues ya ahora me toca" ya voy a tener yo esa mentalidad, esa experiencia y a lo mejor esa técnica de hacerlo y trabajar así ¿no?

Órale pues ¿algo que quieras agregar sobre tus planes Luis? Planes... mis planes por el momento ahorita, **pues conseguirme ahora sí que un trabajo mío, propio. Hacerme de un negocio ya mío. Y pues, si se puede, ahora sí que como te digo, si se puede, si hay tiempo o me alcanza el tiempo para estudiar y seguir chambeando...** tengo ganas, claro que tengo ganas, pero, o sea, no para ahorita, sino ahorita yo quiero trabajar. Ahorita quiero tener mi negocio, ganar mi dinero y ya cuando a lo mejor si quiero estudiar una prepa abierta, ya tengo dinero, ya me alcanza para mis estudios. Si me piden algo “aquí está el dinero”. Pero pues ya tengo un negocio, ya tengo dinero, ya tengo algo con qué respaldarme.

CAPÍTULO 5

LA FAMILIA GONZÁLEZ: UNA RELACIÓN PARCIALMENTE COMPATIBLE, NEGOCIADA INTERMITENTEMENTE Y CON PRIORIDAD A LA CONTINUIDAD ESCOLAR EN NIVELES SUPERIORES DE CARLOS

La familia González es una familia nuclear integrada por cinco miembros, cuya vivienda se encuentra dentro de uno de los predios otomíes de la Ciudad Central. Al momento de compartir sus testimonios para esta investigación, la señora González había cumplido los 37 años y el señor González los 39 años. La hija mayor de la familia, Beatriz, tenía 21 años, el hijo de en medio, Carlos, contaba con 18 años, y el hijo menor, Jorge, 15 años. La Señora González nació en Santiago Mexquititlán, Estado de Querétaro, al igual que el señor González, ambos llegaron a la Ciudad de México antes de los 10 años. En este capítulo presento los relatos de vida de la señora González y de su hijo, Carlos González.

La señora González estudió hasta segundo de primaria en su localidad de origen y al llegar a la Ciudad de México a los 8 años se dedicó a la venta de dulces en vía pública con una pariente. A los 15 años se juntó con su pareja y a los 16 tuvo a su primera hija, Beatriz. Después de eso, pasó varios años dedicada prácticamente por entero al cuidado de sus hijos en el hogar. Desde varios años antes de ofrecer sus testimonios, la señora y el señor González están separados, pero comparten la misma vivienda. El señor González se ha dedicado desde los 16 años a labores de albañilería. La trayectoria ocupacional de la señora González inició en el comercio popular urbano, sin embargo, cerca de 10 años antes de compartir su testimonio tuvo un giro importante, al recibir la oportunidad de trabajar en una institución de asistencia privada orientada a apoyar a su comunidad de origen en servicios educativos y de salud, primero como cocinera y posteriormente como colaboradora en talleres de atención a las problemáticas de las mujeres de su comunidad. Esta experiencia marcó a la señora González con respecto a sus visiones sobre la escolaridad y el trabajo temprano, las cuales reflejan las valoraciones que atribuye a estos ámbitos a partir del

contraste entre sus primeras ocupaciones en la Ciudad de México y las más recientes. Al momento de compartir su testimonio, la señora González se desempeñaba como cocinera en una institución religiosa. En su testimonio, comparte las experiencias que ha tenido como madre a lo largo de las trayectorias escolares y ocupacionales de sus hijos, poniendo a la luz algunos temas que ella considera relevantes, como problemas de discriminación en las escuelas y ciertos patrones de reproducción del perfil ocupacional dentro de las comunidades de migrantes indígenas.

Carlos es el miembro que mayor nivel de escolaridad ha alcanzado en la familia González. Al momento de compartir su testimonio, iniciaba el segundo año de la licenciatura de contaduría en una universidad privada. En su relato de vida pueden apreciarse ciertas características de una experiencia escolar con ciertos obstáculos iniciales, pero sobre la que él logró construir una trayectoria escolar larga y continua hasta el nivel superior. Según su testimonio, su desarrollo en el ámbito escolar le ha brindado satisfacciones importantes en años recientes. En su narración, comparte reflexiones sobre las formas que adoptó para socializar en los espacios escolares, en contraste con lo que, según su visión, es el patrón preponderante en su comunidad de origen. A lo largo de su curso de vida, había tenido algunos contactos con actividades ocupacionales a temprana edad, como labores en la albañilería, en el comercio urbano popular y en trabajos de cocina, que, sin embargo, en su caso no adquirieron la forma de una inserción ocupacional temprana de manera continua y permanente, sino que representaron pocas experiencias aisladas y rechazadas por él como opciones a largo plazo.

TIPO DE CASO FAMILIAR

En este apartado describo las consecuencias del equilibrio al interior del campo familiar de Carlos en cuanto a las lógicas de reproducción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local, por un lado, y el asociado a la institución escolar, por el otro, sobre los procesos de formación de capital para su inserción ocupacional adulta. Como respuesta a las presiones del proceso de formación de capital para la inserción ocupacional adulta de Carlos, su madre intenta inculcar en él prácticas cotidianas que contribuyan a la formación del capital cultural y social asociado a la institución escolar, a través de la escolaridad, y, aunque no descarta la utilidad para la economía familiar de la realización de actividades ocupacionales de medio tiempo de sus hijos, ella no promovió las prácticas que contribuyen a la formación del capital cultural y social orientado al

mercado de trabajo local asociado a su comunidad urbana de origen étnico. Por ejemplo, ella trató de desincentivar la participación de sus hijos en actividades ocupacionales a temprana edad para tratar de evitar que desviarán la energía y el tiempo que buscó reservar a su trayectoria escolar.

El ideal de la señora González es que Carlos adquiera las habilidades, hábitos, espacios y redes de contacto que la abran posibilidades de insertarse fuera de los segmentos ocupacionales del mercado de trabajo asociado a su comunidad urbana de origen étnico, por medio de su escolaridad en niveles superiores. Su prioridad no fue alentar la formación de capital cultural y social del mercado de trabajo local asociado a su comunidad de origen étnico, como una inversión que puede proveer a Carlos de un futuro ocupacional en caso de no lograr una inserción ocupacional adulta fuera de él. Aunque, conforme Carlos avanza en el curso de su adolescencia y transcurren los tramos de trayectoria escolar en niveles superiores, sí permite y facilita ciertas experiencias aisladas que lo integran en actividades remuneradoras a temprana edad para que aprenda los conocimientos y habilidades de los oficios y negocios familiares, así como para que pueda contribuir a la economía familiar y solventar algunos de sus gastos personales, incluidos sus propios gastos escolares. Cabe destacar, el factor que desempeñan las becas que Carlos recibió durante buena parte de su escolarización a través de los apoyos a estudiantes que ofrecían las instituciones escolares en las que ingresó.

La experiencia de trabajo a temprana edad de Carlos no resulta muy gratificante para él, por lo que propicia una distancia con respecto a sus intereses personales y una reticencia para buscar relacionarse con el contexto social del mercado de trabajo local de una manera que lo integre ocupacionalmente en el largo plazo. Por el otro lado, a lo largo de su trayectoria escolar en la secundaria y el nivel medio superior logra desarrollar intereses y objetivos ocupacionales para su vida adulta que despiertan en él actitudes orientadas hacia una mayor integración con el contexto social de la institución escolar en el largo plazo.

El campo familiar de Carlos tiene la capacidad de construir las condiciones de su participación en actividades escolares y ocupacionales de manera paralela dentro la organización de la vida cotidiana familiar. En este sentido, destacan los recursos y las experiencias acumuladas por el campo familiar a través de la trayectoria de su hermana mayor para favorecer su continuidad escolar en niveles superiores. También resultan importantes las redes de amistades que Carlos teje en sus últimos tramos de escolarización, que le ofrecen modelos y posibilidades de integrarse a patrones de comportamiento y de desarrollo de intereses orientados a una trayectoria escolar de largo plazo, y a una inserción ocupacional adulta fuera del mercado de trabajo local asociado a su

comunidad de origen étnico. Por otro lado, a pesar de contar con los recursos y las redes para negociar de manera regulada la inserción de tiempo completo de Carlos en el mercado de trabajo local a temprana edad, este no fue un interés prioritario para él ni para sus padres, sino que al interior de la vida cotidiana familiar se le asignó al trabajo temprano de Carlos un espacio parcial e intermitente, a modo de posibilitar algunas experiencias de aprendizaje y de socialización iniciales, que permitieran completar los gastos familiares, pero solamente en situaciones de necesidad coyunturales.

La coincidencia entre actitudes, comportamientos, deseos y expectativas entre Carlos y sus padres da como resultado una relación alineada al interior del campo familiar, que refleja una armonía en la importancia que cada uno busca asignarle a la participación en actividades remuneradoras de medio tiempo desde temprana edad, por un lado, y la continuidad de su escolaridad en niveles superiores, por el otro. Así, a través de la dinámica procesual grupal del drama familiar, la formación del capital cultural y social asociado a la institución escolar prevalece como inversión a largo plazo para el futuro ocupacional de Carlos, y el asociado al mercado de trabajo local queda descartado en favor de una perspectiva laboral futura que por el momento queda subordinada a la escolaridad.

LA SEÑORA GONZÁLEZ Y SU TRAYECTORIA MIGRATORIA, ESCOLAR Y OCUPACIONAL

¿Me puedes platicar sobre tus actividades escolares y laborales desde que llegaste aquí a la Ciudad de México? Pues tengo 37 años, a los 8 años llegué a la Ciudad de México, como trabajadora vendiendo dulces con una tía. ¿Entraste a la escuela aquí en la ciudad? No, mis papás me metieron a la primaria en Querétaro, en Santiago, que es de donde nosotros somos. Al llegar acá, imagínate, llegué acá a los 8 años sin comprender español, solo hablaba el otomí. Entonces lo único que podía decir creo que era "no" y "sí". ¿En la escuela allá en Santiago daban español? Todas las clases eran en español, los maestros que llegaban, todos hablaban en español. Yo, la verdad que yo no aprendí nada, porque no comprendía español. Y entonces yo creo que, ahí era como un error, de no poner a un traductor, porque, todos los padres, queriendo que sus hijos salieran de la escuela, pero si no comprendes el español, no comprendes que te están diciendo. Entonces, yo no.... no comprendía lo que me decían, pasé a segundo, pero de hecho no comprendía. ¿Hasta qué año terminaste? Segundo de primaria. Y me hubiera gustado seguir estudiando, pero creo que ya no hubo la oportunidad. Cuando llegué la ciudad ya no hubo la oportunidad, entonces ya era trabajar.

¿Me decías que entonces trabajaste con una tía? Ajá, con una tía, llegué muy chica... pero siento que, para esa edad, tendría que haber estado jugando con muñecas y pues viviendo la niñez, bueno al menos lo siento así hoy en día. ¿Hasta cuándo estuviste con esa tía? Hasta los 16. A los 16 me fui a vivir con mi primer novio. A esa edad, antes de los 17, tuve a mi primera hija, que ahorita tiene 21 años. Me fui a vivir con mi pareja, como unos 4 años estuve viviendo en el estado de Puebla, y después me regresé a la Ciudad de México. Estuve en un pueblo, íbamos y regresábamos.

¿En qué trabajabas antes de tener a tus hijos? Pues era vendiendo, en los puestos. Tenía un puesto de dulces, no.... eran tres puestos de dulce. Era aquí por el metro Zapata. Y tenías permisos para vender, pero tenías que llevar una cantidad. Ahí no era de que quisieras llevarte como... como el dinero que tú quisieras ¿no? Sino que el dinero que tenías que dar ya estaba bien definido. Y si no.... llevabas ese dinero pues te iba mal ¿no?

Y entonces, era como entre dinero y violencia. Hoy en día, lo llego a especificar así. Cuando vives en una situación así, no lo ves mal, pero cuando logras salir de eso, y logras entender y logras conocer otras cosas más, entiendes que eso no está bien... porque con violencia no está bien. *Cuando tuviste a tu primera niña ¿ya no realizaste actividades para ganar dinero?* No, sólo me dediqué a la casa. En ese momento me decían que no saliera a trabajar, porque no se veía bien que como mujer con hijos pequeños trabajara, pero hoy en día he comprendido que mientras una mujer no trabaja, nunca se supera, y nunca tiene una mejor calidad de vida. Bueno, al menos yo pienso eso hoy en día.

¿Pudiste volver a trabajar después? Sí, cuando podía, hacía trabajo doméstico en casas particulares, aquí en la Ciudad de México, como un año casi, trabajando en diferentes casas. Luego volví a vender un tiempo, como un año yo creo, porque, la verdad, a mí no me gusta vender en las calles. Yo creo que de tanto de estar vendiendo en las calles... ya la verdad, no me gusta. Si trabajo, es porque yo quiero tener un sueldo fijo, quiero tener como... la verdad o sea... no quiero causar lástima en la calle mientras pueda trabajar ¿no? Por eso después, busco trabajo en una institución de asistencia privada y pido trabajo como personal de limpieza, luego de un tiempo me hicieron la propuesta de ser cocinera y tomo el trabajo como cocinera. Ya como cocinera, me gustaba cómo daban los talleres y me interesaba tanto que me ponía a hablar con los talleristas y psicólogos. No me di cuenta ni cómo, pero me llegué a involucrar al punto que también empecé a dar talleres. No sé ni cómo llegué a dar talleres, cómo tener control de grupos y también cómo lograr dar talleres con las mamás. Cuando me di cuenta ya estaba involucrada en muchos talleres. Al mismo tiempo era cocinera y daba talleres. Algún día, deseo volver a encontrar otra oportunidad de poder entrar en una institución y involucrarme en talleres.

¿Y ahora estás en otro trabajo? Ahorita estoy como cocinera en una institución religiosa. Ahorita llevo 2 años y medio, ya voy a cumplir 3. Es un... sí, es como un convento de monjas. Pues la verdad que me pagan bien. Al mes gano 5200, además me pagan horas extras. Y, por ejemplo, los domingos que se trabajan, todos son horas extras.

EXPERIENCIAS CON ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO DE LOS HIJOS

A lo largo de su trayectoria personal la señora González ha conformado una serie de valoraciones y actitudes con respecto al papel que pueden tener la escolaridad y el trabajo temprano en el desarrollo de los niños y jóvenes. La vivencia en carne propia del trabajo temprano y la imposibilidad de cursar la escolaridad básica durante su niñez y adolescencia, junto con una serie de experiencias enriquecedoras que tuvo la oportunidad de vivir en su adultez, le han servido para integrar una visión particular del papel que ella ha buscado adjudicar a la escuela para su hija e hijos, en contraposición al papel que ella atribuye al trabajo temprano. El cual, además de conocer personalmente, también atestigua de cerca en la práctica que observa comúnmente entre el resto de la población de su comunidad de origen.

Una parte importante de sus valoraciones con respecto a la escolaridad y el trabajo temprano pueden desprenderse del testimonio que la señora González ofrece sobre su propia experiencia durante su infancia y adolescencia. En ellas la señora González valora y da significado, desde su perspectiva actual, al hecho de no haber tenido la oportunidad de continuar la escolaridad al arribar a la Ciudad de México y a su experiencia en el trabajo temprano, otorgando una valoración negativa a ambas condiciones. Estas valoraciones se concatenan con algunas opiniones, actitudes y criterios que expresa posteriormente con respecto a sus experiencias laborales recientes y en relación con las experiencias que ha buscado ofrecer a su hija e hijos. En ellas resalta una búsqueda constante por desarrollar habilidades que permitan abrir nuevas puertas en lo que se refiere a opciones de vida y estabilidad económica. Dicha búsqueda caracteriza su actitud hacia sus propias opciones laborales durante la adultez y hacia los objetivos que trazó para su hija e hijos en lo que se refiere a escolaridad y trabajo, los cuales presento a continuación en sus diferentes fases y facetas.

Balanceo de valoraciones y actitudes con respecto a la relación escuela- trabajo temprano y sus consecuencias

La señora González ha sostenido a lo largo de su vida adulta, con respecto a la crianza de sus hijos, una actitud claramente inclinada a favor de la escolaridad en niveles superiores, que combinó con una actitud desfavorable hacia la posibilidad de que realizaran trabajo temprano.

Y también al mismo tiempo pues... yo también quise trabajar, porque... yo ya no quería que mis hijos pasaran la misma situación ¿no? Yo siempre tuve como bien claro los objetivos, hacia dónde. Porque yo siempre decía, pues terminan la carrera mis hijos y ya después veo y ya los veo ¿no?

Asimismo, la importancia que la señora González asigna a la escuela tiene que ver con el rol que ella buscó que tuviera en la socialización de su hija e hijos, lo cual expresa a través de una reflexión particularmente interesante en la que fija su posición sobre la necesidad de que ellos aprendieran a socializar fuera de su comunidad de origen, que se tradujo en ciertas decisiones y acciones importantes relativas a la escuela en que decide inscribir a sus hijos, por ejemplo. Con este tipo de decisiones ella buscó facilitar que sus hijos rompieran con ciertas inercias y barreras que ella considera que refuerzan el encierro y poco progreso dentro de su comunidad de origen.

No los quise mandar como a la escuela donde van la mayoría de los chicos del predio, porque... la verdad como... yo no discrimino a la gente de donde nosotros somos, pero no aprenden a socializarse. Entonces yo lo que quería en ese momento, como que aprendieran... primero, como a socializarse... un poquito. Y tener, cuando ya fueran a la secundaria, como que ya fueran, un poquito más... no tendrían como que estar dependiendo o buscando como solo aquí en la comunidad ¿no? Porque la comunidad... de hecho, siempre les daba como de no juntarse tanto con la comunidad, porque la verdad, la comunidad como que no visualiza más... más allá. Sino que se quedan, y ahí se quedan. No todas ¿no? Pero muchas no dan... no dan un paso, ni atrás, ni adelante. Bueno, esa es mi opinión.

De este modo, la señora González expone en su testimonio una serie de razonamientos concatenados en donde coloca un orden de prioridades y relaciones con las que promovió una cierta trayectoria para su hija e hijos, a través de decisiones relativas a su escolaridad y actitudes frente a las posibilidades de inserción ocupacional temprana, que según su propia interpretación implicaron una ruptura con una lógica dominante en el contexto del predio donde habita. Sin embargo, su actitud y valoración positiva hacia la escolaridad a largo plazo de su hija e hijos no necesariamente logró traducirse para cada uno en las metas que la señora González habría deseado ver que ellos logaran, lo cual incluso la lleva en tiempos recientes a realizarse un cuestionamiento con respecto a sus propias convicciones e ideales relacionados con la escolaridad y el trabajo temprano.

Pero hoy en día, me doy cuenta de que también este... como es diversa las cosas ¿no? porque, me doy cuenta de que... al querer darle tanto eso de que lo que tú no tuviste, como que también presionas mucho al chavo ¿no? hoy, hoy en día me voy dando cuenta de eso. Y entonces ya, hoy, hoy puedo decir que estoy un poco perdida, porque de no saber cómo bien bien, y como necesitar como... aprender otras cosas más, para como... que me ayuda como a aclarar muchas cosas también. Porque uno, pues, como padre uno no tiene como... como el diccionario ¿no? para... para que tu le des una educación, cómo se... cómo debe de ser.

Las condiciones reales que han enfrentado su hija e hijos presentan retos más grandes que los que la señora González contempló inicialmente con respecto a su escolaridad en niveles superiores, así como con respecto a las posibilidades de solventar las diversas necesidades económicas que pudieran permitir una postergación de la inserción ocupacional de su hija e hijas. Esta interrupción de la escolaridad en niveles superiores adquirió una configuración particular en el caso de su hija mayor, cuya trayectoria quedó marcada de manera determinante por un embarazo al iniciar el nivel medio superior. Esta experiencia en particular ha obligado a la señora González a cuestionar y reformular los criterios y prioridades con respecto a las posibles trayectorias escolares y ocupacionales que intentó trazar para su hija e hijos, al grado de reconocer que no ha contado con plena capacidad de dar explicaciones para orientar las decisiones de sus hijos durante el período de la adolescencia.

Beatriz entró un tiempo a la prepa, pero... dejó de ir a las clases, empezó como a experimentar, por la edad, la adolescencia, el no saber cómo... cómo canalizar todo eso ¿no? Entonces este, pues, sí prácticamente perdió el interés como en... en no querer estudiar. De pronto decía que sí, pero de pronto decía que no. Entonces, yo al menos yo... lo que yo llegaba a entender, lo que me daba a entender, pues que no sabía en ese momento como que estaba confundida, no sabía qué quería ¿no? Pero tampoco tener un... un hijo adolescente no es tan fácil, como lidiar ¿no? de veras que no es tan fácil como lidiar con un hijo adolescente, porque te preguntan por qué, pero tampoco... no tengo como la respuesta a veces ¿no? Si te preguntan "¿Por qué? ¿Por qué?". Porque es parte también de toda la experiencia que he estado... bueno como que he estado aprendiendo a través de ellos.

Sin embargo, a pesar de esta dificultad para orientar las decisiones de su hija mayor, el testimonio de la señora González refleja su punto de vista con respecto a las posibilidades de hacer viable la consecución de objetivos escolares, ocupacionales y familiares específicos a través de la elección de trayectorias, en las que se inviertan en ellas la mayor parte de los recursos, las energías y el tiempo disponibles.

Beatriz tuvo su bebé a los 16 años, antes de los 17, estaba en 3er semestre de prepa... no, ya no se volvió a integrar (...) ella dice que sí, algún día llegará a sacarla la escuela, pero... yo con base en mí propia experiencia... yo creo que... cuando ya tienes un hijo, ya se te complica muchísimo. Pues sí, quieres hacer muchas cosas ¿no? quieres estudiar, quieres hacer esto, quieres hacer aquello, pero... el problema es que ya no te alcanza. O sea, le pones empeño a una cosa o a la otra... o te superas o dejas que los demás se superen. Pero... y es que es como bien contradictorio ¿no? Porque si vamos viendo qué es lo que queremos en la vida, pues, una se queda ahí como "¿qué quieres? ¿no?".

Con respecto a la trayectoria escolar y ocupacional de su siguiente hijo, Carlos, la señora González ha tenido una experiencia diferente, puesto que, en este caso, su hijo ha continuado su escolaridad hasta el nivel superior y ha logrado evitar lo más posible involucrarse en actividades ocupacionales, así como en planes de conformar su propia familia. En la trayectoria de Carlos, la señora González ha puesto en práctica sus valoraciones y actitudes positivas con respecto a la escolaridad en niveles superiores, en una experiencia que ha puesto a prueba la capacidad de la

familia de solventar dicha trayectoria, y que ha puesto de manifiesto el valor y la utilidad que Carlos y sus padres le han asignado. A lo largo de la trayectoria escolar de Carlos, la señora González reporta haber hecho un esfuerzo por motivarlo a subir sus calificaciones y a aspirar a un rendimiento escolar que le permitiera avanzar en niveles superiores de escolaridad. Dentro de su narración la señora González destaca la influencia de una amistad durante el nivel medio superior, que coadyuvó a mentalizar a Carlos en este sentido.

Carlos no tenía calificaciones como buenas. De hecho, en la secundaria hasta le dije "¡ya, ponte las pilas, madura! sube esas calificaciones ¿cómo que un 6.9?", "No vas a lograr entrar ni a una prepa buena", le dije. Bueno al otro año, subió a un 7. Al otro año, volvió a subir otro 7. Dije "ya, con que haya salido de panzazo ¿no?".

Se entendió con un amigo en especial. Y yo le agradezco... y yo le agradezco mucho al muchacho, que yo no he tenido la oportunidad de conocerlo. Entonces él le decía "oye Carlos ¡no seas conformista! Sube tus calificaciones, porque no te conformes con un 7, no te conformes con un 8, llega... pon tus metas al 10 ¿no?". Y Carlos como que siempre se esforzó. Pero... por ejemplo, luego me platicaba "mamá, los amigos siempre te dicen<<vamos a saltarnos la clase>>", pero le digo "los amigos que te dicen eso, o el amigo que te ofrece drogas, eso no es amigo". Entonces, yo creo que siempre voy a estar agradecida con ese muchacho.

Sin embargo, la voluntad de que Carlos continué la escolaridad hasta niveles superiores se ha enfrentado con condiciones concretas que representan limitaciones y retos que Carlos ha tenido que superar junto con sus padres. Algunas de las decisiones y acciones que dieron paso a la transición de Carlos a la universidad son descritas por la señora González en términos de cálculos económicos y de administración del tiempo futuro disponible para poder respaldar los estudios de Carlos, lo cual refleja una conciencia realista sobre las condiciones que permitirían la prolongación de la trayectoria escolar de Carlos y su actitud favorable hacia ella, haciendo esfuerzos por posponer lo más posible su inserción ocupacional.

Fíjate que cuando pasó a la prepa... terminó la prepa, le dije "ah no pues qué padre, ya saliste de la prepa ",y le dije pues vas a hacer el examen para entrar como a la universidad,

¿no?" y dos veces en... en la UAM, nada. El Poli, nada. Entonces, le dije "ya me falta el de la UNAM", dije "ay no, ya es mucho dinero, porque cada... cada examen, son 400 pesos ¿no? Entonces, dije "a mí se me hace mucho". Entonces, empecé a hacer cuentas, le dije "Ok, es una pública, pero los pasajes" porque yo empecé a ver de la... de la UAM hacia acá, que eran diario, eran 30 pesos. Entonces, me dije "puros pasajes son 200 pesos. Más aparte, para un agua, para un lunch, lo que quieras, porque va... va a haber día que se le va a antojar algo. Entonces, son 300 pesos a la semana. Entonces, lo que le voy a dar: 300 pesos.

Y voy a ver la posibilidad que entre este... en una privada. ¿Cuánto me sale? ¿Cómo cuál es el... el equilibrio, ¿no?". Entonces, yo empecé a hacer cuentas. Dije "yo creo que no... ya no es necesario esperarnos un año más", porque yo le dije "sabes porque Carlos, porque a mí me dan trabajo hasta los 40 años. Entonces, sabes qué, lo que vamos a hacer: es correr para que salgas de la universidad. De la universidad no sé como vayas a titularte, te tienes que poner a trabajar", le dije ¿no? Pero... cuando... primero no le había dicho eso, porque le dije "bueno, pues es que también, ponte a estudiar, no te pones a estudiar". Entonces, yo lo vi como que entró en una depre, eh, de no ir a la escuela. De hecho, yo nunca le busqué la universidad. Yo no me moví a hacer nada. Era con sus amigos, le decían "oye Carlos, vamos a buscar universidad" oye esto y esto.

Las valoraciones de la señora González sobre la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana se reflejan nuevamente en su experiencia con su hijo menor Jorge. En su caso, la interrupción de la escolaridad al terminar el nivel básico y el inicio en actividades ocupacionales, han conformado una trayectoria juvenil en la que sus acciones y decisiones son contrarias a los ideales de la señora González quien, ante las dificultades de controlar el comportamiento de su hijo, busca hacerle entender, a través de la práctica, las implicaciones y consecuencias que ella prevé en dicha trayectoria.

Jorge trabajaba en la Merced como diablero. Pero, es que... como siempre les digo que, pues la vida no es fácil ¿no? para como que... bueno yo quise como que experimentara todo eso ¿para qué? Para que se dé cuenta... de muchas cosas, porque, pues no vas en un trabajo y te dicen "no pues sí te pago y todo eso" ¿no?, Pues no.... cualquier trabajo no.... mientras no...bueno yo siento, mientras no estudies... pues se te va apagar lo mínimo. Yo creo que,

aunque un trabajo también profesional, no lo sé, pero al menos ya no trabajas como... muy pesado ¿no? Como en una cocina, como cargando mercancía como diablero, bueno yo al menos llego como a percibir eso, no sé si sea verdad o no.

La señora González ofrece una narración donde describe un esfuerzo por asumir en la práctica actitudes que tengan cierta coherencia con las valoraciones que ella ha desarrollado a lo largo de su vida con respecto a la escolaridad y la inserción ocupacional temprana, tanto desde la experiencia de su trayectoria personal, como desde las experiencias con las diversas trayectorias de sus hijos. Sin embargo, en el manejo real de las situaciones y condiciones que ha tenido que enfrentar a lo largo de las trayectorias de sus hijos, ella reconoce que los desafíos han sido en muchas ocasiones más grandes de lo que ella ha sido capaz de contener, maniobrar y resolver en el sentido que ella quisiera para sus hijos, lo cual se expresa en la dificultad para orientar e incidir en las trayectorias de sus hijos en función de los objetivos que ella buscó trazar para ellos, tema que se analizará en el siguiente apartado. Esta variedad de situaciones con sus hijos la han llevado a reconocer que la valoración que le ha podido asignar en la práctica a la escolaridad y la inserción ocupacional temprana ha dependido mucho de la forma como se ha desarrollado la trayectoria individual de cada uno de sus hijos.

Porque pues, no existe el manual donde te digan este... "tienes que educar así" ¿no? O a la mejor existe, no lo sé, pero tú aprendes a través de... de ser padre. Hasta de... de como... pues conocerlos, porque en realidad lo que... el que te va abriendo los pasos son ellos, para conocer y entender. Bueno yo, al menos yo lo alcanzo a entender así. Por ejemplo, porque cada hijo es diferente. Por ejemplo, Beatriz es diferente, Carlos es diferente, Jorge es diferente. Y pues tampoco los trato de... de... como de comparar... ¿por qué? porque todos son diferentes, tienen diferentes necesidades, capacidades y todo

Reacomodos en la relación autonomía de los jóvenes vs control de los padres con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana

Como se mostró arriba, la señora González ha tenido que enfrentar una diversidad de situaciones con respecto a las diferentes trayectorias escolares y de inserción ocupacional de cada

uno de sus hijos. Las actitudes y valoraciones que ha intentado poner en práctica en estas situaciones han variado en cuanto a su capacidad real de injerencia e incidencia sobre el comportamiento y las decisiones que han cobrado importancia en la conformación de las trayectorias escolares, de inserción ocupacional o de formación de una nueva familia de su hija e hijos. Como se mencionó arriba, con respecto a las situaciones más difíciles, la señora González manifiesta incluso haber perdido el sentido de orientación y la capacidad de actuar a favor de lo que ella cree más conveniente para sus hijos. La capacidad que la señora González ha tenido para reaccionar e intervenir en los diferentes momentos que han conformado las trayectorias de sus hijos presenta distintos matices. En ocasiones ha dejado que sus hijos incurran en un modo de proceder que ella no aprueba, pero que tampoco tiene la capacidad de modificar.

Beatriz tuvo a su bebé a los 16 años, antes de los 17. Estaba en 3er semestre de prepa. No, ya no regresó a la escuela... no ya no se volvió a integrar, porque, una: pues ya es... como para ella es complicado ¿no? a ¿quién le cuida los hijos? y todo eso, entonces, yo... yo pues no, no tendré... no tengo como ese tiempo de ayudarle, porque, pues también tengo mis propias obligaciones con mis hijos.

En otras ocasiones ha acompañado y negociado en cierta medida los planes en los casos en que puede promover ciertos objetivos valorados por ella y cuenta con la capacidad de incidir a su favor o respaldarlos en la práctica. Sin embargo, en algunas ocasiones incluso manifiesta no haber contado con la capacidad de respaldar activamente los objetivos que quisiera ver en las trayectorias de sus hijos, ante lo cual también ha tenido que dejar que ellos consigan los medios para perseguir dichos objetivos reconociendo no haber contado con la capacidad para apoyarlos.

Este... no, yo ni... es que él es... siempre el que andaba siempre, te digo con su amigo ese el que... que era, en su momento, porque lo llevaba a la UNITEC, creo que así se llama, pero porque sus papás tienen ¿no? Creo que la colegiatura está en 3 y algo, 3 al mes, 3000. Y le dije "no, Carlos, no, está muy elevado, yo no te la voy a poder pagar, si apenas gano 4000 al

mes, imagínate, con eso yo nunca te voy a poder pagar esa colegiatura". Le dije "búscate uno más económica, o ponte a trabajar", le dije "el otro año haces examen". Pero ya me puse a pensar, dije "no, no, no, porque el tiempo ya lo tengo encima". (...) Es que... Carlos siempre trata de aprovechar todo lo que se le da. Por ejemplo, hasta la mínima cosa que le des, le des, por ejemplo... yo recuerdo, que hubo un tiempo que... la verdad no sé qué fue lo que pasó, pero no le daba dinero para irse a la... a la universidad. No sé cómo le hacía y se iba. No.... si tú me preguntas cómo le hacía, no sabría decirte, porque yo le daba 30 pesos a la semana. Porque le dije "sabes qué Carlos, no me está yendo bien, te doy esto porque necesito este dinero para acá" ¿no? Y si tú me preguntas, no sé. Pero él aprovecha hasta el mínimo, hasta un peso le das, no sé cómo lo administra él. Entonces, cuando me doy cuenta, me dice "mamá este... ¿me acompañas a comprar unas playeras?". No sé cómo le hace, pero de que él tiene que ahorrar, tiene que ahorrar. Y, por ejemplo, cuando también hay este... como oportunidad de ir a trabajar dónde estoy, le digo "sabes qué, te hablan las monjas para que vayas a trabajar" ¿no? Hasta ese dinero, cuando lo tiene dice "mamá, esto lo quiero para esto, para acá, y esto para mi ropa".

Parte de la capacidad para incidir a favor de ciertos objetivos en las trayectorias escolares o de inserción ocupacional de sus hijos consiste en la capacidad de respaldarlos económicamente. Sin embargo, en el relato de la señora González también sale a relucir una parte de dicha capacidad que reside en el conocimiento para orientar decisiones prácticas relativas a la escolaridad y sus aspectos burocráticos, como trámites, exámenes, diálogo con los maestros. Este aspecto también resultó ser una diferencia relevante en la ayuda que pudo darle a su segundo hijo a diferencia de lo que experimentó su primera hija.

Pues es que mira, con Beatriz como que ya habíamos tenido como el... siempre ¿no? como que hay un hijo que tienes que experimentar muchas cosas ¿no? y Beatriz como es la mayor, como que fue como... experimentar como con ella ¿no? Entonces, cuando Carlos va a hacer el examen, nosotros ya sabíamos cómo le íbamos acomodar, todo, todo, a dónde en los... en.... a dónde como que... qué escuela le gustaba y por si no se quedaba cuál es la que le quedaba más cerca ¿no? Entonces este... pues... quería una Voca, pero pues no le... no....no... por los aciertos que no alcanzó, pero se quedó en un Bachiller. Entonces era el más cerca ¿no? Pero ya sabíamos, como que ya habíamos experimentado, entonces ya no le

tocó el Estado de México, por ejemplo.

Un aspecto en común con respecto a las dificultades para orientar en la práctica a su hija e hijos e incidir a lo largo de la conformación de sus respectivas trayectorias, es lo que la señora González refiere como un límite en la capacidad de comunicación con ellos.

A mí me cuesta como mucho trabajo como tener una comunicación con ellos. Entonces, como hay cosas también... como hay cosas que tampoco este... no... no sé cómo entrarle. Porque... pues sí la verdad me cuesta muchísimo trabajo como... preguntarles "¿tienes novia?" "¿cómo te va?". Por ejemplo, a mí me cuesta mucho trabajo. Entonces, a veces son cosas como que a veces todavía me cuesta trabajo de decirle "oye ¿cómo te va?". Pues a veces sí les digo "oye ¿cómo te va?", y me dice "mamá me va bien", "mamá ya fui a presentar el examen y me fue bien, mantengo el 8..." "¿no? Pero...también como él me dice ¿no? porque sabe que se me olvida y me dice. Pero de veras que me cuesta mucho trabajo tener comunicación con los tres.

Este aspecto resulta crucial en la configuración de la relación entre la autonomía que han tenido los hijos de la señora González y la capacidad que ella ha tenido para intervenir en sus decisiones y comportamientos.

EL CASO DE CARLOS GONZÁLEZ

Carlos tiene 18 años, es hijo de la señora y el señor González, hermano menor de Beatriz y hermano mayor de Jorge. Al momento de compartir su testimonio, iniciaba el segundo año de la licenciatura de contaduría en una universidad privada. En su relato de vida pueden apreciarse ciertas características de una experiencia escolar con ciertos obstáculos iniciales, pero sobre la que él logró construir una trayectoria escolar larga y continua hasta el nivel superior. Según su testimonio, su desarrollo en el ámbito escolar le ha brindado satisfacciones importantes en años recientes. En su narración comparte reflexiones sobre las formas que adoptó para socializar en los espacios escolares, en contraste con lo que, según su visión, es el patrón preponderante en su comunidad de origen. A lo largo de su curso de vida, había tenido algunos contactos con

actividades ocupacionales a temprana edad, como labores en la albañilería, en el comercio urbano popular y en trabajos de cocina, que, sin embargo, en su caso no adquirieron la forma de una inserción ocupacional temprana de manera continua y permanente, sino que representaron pocas experiencias aisladas y rechazadas por él como opciones a largo plazo.

Balanceo entre fuerzas alternas

En este apartado, describiré el proceso de socialización de Carlos para caracterizar los componentes dramáticos que corresponden a una primera fase de balanceo entre las fuerzas sociales que conducen sus procesos de socialización escolar y de inserción ocupacional temprana. Carlos es un joven que ha desarrollado una trayectoria escolar larga en comparación con muchos jóvenes de su comunidad de origen. En su relato ofrece descripciones sobre su paso por la primaria, la secundaria y el bachillerato, así como sobre su tránsito reciente a la universidad. A lo largo de estos distintos tramos de su escolarización, Carlos ha sostenido formas de socialización que han variado según sus intereses preponderantes en cada momento y el tipo de relaciones que logró desarrollar en cada fase. Estas fases se expresan en las actividades específicas que tienen más importancia para él dentro de su experiencia escolar y que caracteriza mediante el relato de algunas anécdotas y situaciones específicas. Su aprendizaje del contenido curricular y su desempeño escolar en general han variado correspondientemente en cada una de estas fases, así como su compromiso con la continuidad de su escolarización hacia niveles superiores.

Carlos describe su paso por la primaria como una etapa en la que el contenido escolar parece ser sencillo e implicar poca exigencia. Describe su desempeño escolar como regular y las relaciones con sus compañeros como tranquilas y armoniosas, con buenas amistades, aunque limitadas al interior del ámbito escolar. Su opinión sobre los temas de exclusión que pueden enfrentar los estudiantes de familias indígenas refleja una visión personal sobre la necesidad de los niños y las niñas de comunidades indígenas de no cerrarse al interior de sus grupos de pares de la misma procedencia étnica, sino de buscar interactuar con otros compañeros fuera de la comunidad de origen.

¿Y cómo fueron en la primaria tus primeras experiencias? Pus... era niño, me daba igual.

¿Sentías que te gustaba? Hasta eso sí. [...] Es que nomás vas... o sea... en la primaria siento que te la llevas relax... así como que "ay sí, son materias, pero sabes que vas a pasar" o algo así... como que no les das tanta importancia. *¿Y cuándo sentiste que hubo un cambio de eso a algo menos relax?* En la secundaria. Quinto y sexto de primaria era lo mismo, pero... tenía puros... ¿qué? ocho... que ya para mí era el ¡wow!, porque casi no era... me iba regular, porque un 8 no es ni muy bien ni muy mal... regular... dejémoslo en regular. [...] *Ok ¿y cómo fueron tus relaciones con tus compañeros en la primaria?* De eso no me recuerdo los primeros años, pero sí recuerdo ya los últimos. Estuvo bien, estuvo chido. Estuvo padre. Sí, hasta los recuerdo bien, cómo se llamaban. *¿Se veían también fuera de la escuela?* No. Es que antes no... mi mamá no me dejaba salir. Llagabas de la escuela y ya te quedabas aquí. *¿Y malas relaciones con compañeros, que tuvieras problemas?* Hasta eso no. Nunca, no soy el tipo de chavo que tiene problemas. Hasta eso, me siento amigable. [...] *¿Te tocó ver en la primaria discriminación contra familias indígenas?* Sí me tocó. Y me tocó con varios de aquí. Pero no nos tocaba en el mismo grupo, porque yo no me juntaba con ellos. Yo tenía mí... como si fuera... se podría decir, mi grupito que eran de otros lados. *¿Qué fue lo que viste?* Es que, siento que lo malo de los que viven aquí o de las... o de las... no sé si de todas las etnias, pero de la mayoría son que, cuando van a la escuela, sólo se juntan con los mismos que conocen. No se abren a ver a más personas, a conocer, a saber... sobre cierta cosa o algo así. Son muy... creo que muy cerrados. Creo que por eso es... tal vez no los comprenden o no sabría decir por qué, así, en la primaria hasta ellos nomás se juntaban sus grupitos. Yo casi no, porque hasta... hasta tenía un primo... en sexto creo que nos tocó en el mismo salón y, en vez de juntarme con él ¿no?... también, así de que "ah, hola" y... ya. Nada más cuando salíamos ya nos veníamos juntos... pero en la escuela no nos juntábamos. Cada quién con sus grupos. *¿Puedes darme algún ejemplo de eso que estás diciendo?* Sí... es que, cuando te digo... vuelvo a repetir, cuando se es niño no tiene nada qué ver. Sientes que... o sea, sí decían creo que sus palabras, no me acuerdo, creo que sí. Pero, pues, los otros chavos les hacían, así como que "ah, ah, claro". No los tomaban en cuenta. *¿Pero los molestaban?* No. nadie se molestaba... quiero creer eso. Bueno, yo no vi eso.

Carlos describe el tramo escolar correspondiente a la secundaria como una fase en la que inició con un estilo de socialización basado intensivamente en jugar fútbol durante el horario escolar y el predominio del "despapaye" como resultado de su poco interés por el contenido escolar.

Dichas prácticas también eran generalizadas entre los demás estudiantes, al ser propiciadas por las condiciones administrativas que en ese momento atravesaba su escuela, caracterizadas por una situación de desorganización y deficiencias en el personal docente.

¿Con respecto a la secundaria, qué me podrías decir? Que creo que fue uno de mis... apogeos. Sí, siento que sí. Siento que la secundaria fue lo mejor, sí. ¿Por qué? Porque no estudiaba... [risas]. No. En primero no. Tenía... salí con 6.9... Pero, porque llevaba 6, 6, 6, 6. Ya creo que ni me sorprendía, nada más mi promedio para mí era un 6. Porque, este... no... No me llamaba tanto la atención. Es que como había canchas afuera, no tenían maestros y, este, cuando llegaban, psss ya era tarde y ya no nos daban clase. Así que, estaba dos...dos, tres, cuatro, cinco, seis horas en la escuela. De esas seis horas, cuatro estaba abajo en la cancha jugando y dos horas... y dos horas estudiando... todos los días, toda la semana... todo, en primer grado, estuve así. Porque no teníamos profesor. Creo que esa escuela sí se estaba cayendo... era cambio de, no sé, profesores, de personal y casi no había... porque éramos dos grupos los que estábamos afuera jugando futbol. Es que sí había clases, pero, pues casi creo que nadie quería entrar y todos estaban abajo. Así que todos nos la pasábamos chido. Sí, la verdad. No, no nos decían nada. Porque tampoco había director... sí, te digo que era por eso. [...] Fue primero. Así estuvo bien, creo que mi promedio me salvaba, el 6.9 y era por matemáticas y por educación física. En matemáticas sí siento que no soy muy bueno, pero sí me defiendo. Me tocó inglés y me acuerdo de esa maestra... no sé cómo se llama, pero me acuerdo de que estábamos jugando con bolitas de plastilina y yo lancé una y se cayó y le tocó a la maestra... ¡fuck!... le tuvieron que llamar a mi mamá. ¿Y de algunas otras materias de ese año? Pues es que nada más entraba a ética... algo así, civismo y ética... no sé cómo se llama eso... pero, porque la maestra estaba bonita, la verdad... la verdad, yo nada más entraba a ver a la maestra [risas]. En serio... yo nomás entraba a ver a la maestra, porque sí, sí estaba bonita. Y de otras... es que casi no llegaban los maestros.

Según Carlos, su actitud hacia su desempeño escolar cambió en el último año de secundaria, ante la presión de su mamá por mejorar su promedio para tener mejores oportunidades de ingresar al nivel medio superior, lo cual se conjugó con un mayor interés en algunas materias y temas del contenido escolar, así como con la mejoría en las condiciones administrativas de la escuela.

Todo bien. Nomás que sí bajé...[de primero a segundo].¿Y cómo a qué se habrá debido? Yo digo que... me daba igual...otra vez. Sí, todavía ahí. La verdad es que a mí me valía... pssss, las... las cosas. [risas] [...] ¿Y cómo te fue en segundo? Estuvo casi igual, casi lo mismo, pero ya bajándole un poco... de cuatro horas que estaba abajo ya bajé a dos horas. Ya tres estaba... ya ahora sí ya casi siempre estaba más en las clases que abajo. Porque ese año... ya entró el nuevo director a la mitad del año y es cuando ya se empezó a aplacar todo, ya es cuando también cambiaron todos los grupos. ¿Y ahí en segundo año cómo sentiste las materias? Me gustó. Este... ahí es cuando me empezó a gustar historia porque un profesor... no sé cómo se llamaba, pero es que sí enseñaba muy bien... ese profe sí, sí era chido. Historia. Con él, desde ahí me llamó la atención. Me llamó mucho... pues es que empezaba a hablar de cómo... creo que porque nos metió tanto en su plática, que me llegué a enganchar, que nos empezó a hablar de no sé qué y es cuando empecé a ver a... a Napoleón, a Hitler, a los Olmecas, a los Aztecas... ¿a quién más?... me gustó la historia de Gengis Kan. Ajá... ese, ese sí me gustó, pero sólo me llamó la atención porque empezó y nos dijo "pss este es Gengis Kan y no sé qué, qué, qué"... y yo estaba así cuando dijo "no.... casi... dominó casi medio mundo", y es cuando, así como que ¡ah!... y ya hasta nos dejó una película de su vida... sí estuvo muy... sí está chido, Gengis Kan sí está chido... era chido. Esa, hasta eso, bien. Llevaba nueves y diez.

Ok, y a ver ¿me platicas cómo fue tu último año en la secundaria? En tercero ya le bajé porque...ah, pues que mi mamá también me había regañado. Como te piden a siete el promedio, este... y como si necesitaba siete de promedio para entrar a las prepas de la UNAM y a la, a las del Poli, pues, mi mamá me empezó a regañar. Llevaba 6.9, "no, pues te aplicas porque no vas a entrar a una..." y es cuando me empezó aplicar en la onda, porque ahí salí con, con 8.4 y apenas llegué al, en promedio general, al 7.1. Con ese 8.4 creo que con ese la libré. En tercero es cuando me apliqué, porque, en primero salí con 6.9, en segundo igual salí con 6.9, tercero, creo que si no me hubieran dicho eso mi mamá, también hubiera salido con 6.9... es cuando me empezó a regañar ahora sí ya. *¿Entonces subiste a 8?4?* A 8.4, pero en promedio general tuve creo un 7, 7.1, 7.2... sólo por eso. *¿Y cómo le hiciste?* Era lo mismo, pero ya ahí, siento que ya le tomé la medida, porque ya sabía qué... sí, porque seguía jugando. Pero ya las clases, ahora sí ya las tomé como que más en serio.

Sí, sí. Tuve que subir eso porque si no, no quedaba en una... en la prepa, en una onda de algo así. De todos modos, no quedé en mi primera opción.

Con respecto a su visión sobre los problemas que pueden enfrentar los jóvenes de su comunidad de origen en el contexto social escolar, Carlos describe algunas conductas de parte de otros compañeros que tendían a excluir y marginalizar a los estudiantes de origen indígena, y propiciaban el aislamiento de estos últimos, aspecto que según la percepción de Carlos se convierte en un autoaislamiento que termina siendo una de las causas de su propia exclusión. Estas conductas presentes en el ambiente escolar expresan también una discriminación clasista, pues según la descripción de Carlos, existe una hostilidad adicional para estudiantes indígenas que trabajan en el comercio ambulante.

¿Viste algo contra compañeros de familias indígenas? Ah, este, sí. Ah, es cuando llegaron los de la secu, porque yo, cuando iba en tercero, empezaron a llegar unos más chavitos. Es que hay una escuela que van puros de aquí... o sea, todos los de aquí van allá. Ahí está, esa escuela que... la verdad, dicen que es muy mala, porque van puros de aquí y que no les enseñan bien. Este... es que no.... siento que va desde ahí, porque los que salen de ahí nomás se juntan con los de su propia primaria. No, pues llegaban y.... y es que... no sé si... no sabían hablar bien español o se les hacía normal, bueno creo que para ellos es normal hablar su idioma y meter el español... entonces, ellos llegaban a la secundaria y hablaban así. Y es que como que les sale... no sé si está mal la palabra, pero sale lo... lo paisanito... no sé cómo se diría... sí, lo de su pueblo... bueno, como que les sale de qué "vamos a regresar"... su acentito... el acentito... y, este... pues ya con eso, pues no, no... sabes que aquí en la ciudad... nada más sales, vienes de Oaxaca y ya te van a agarrar, y más los de la secundaria. Sí... pues el de Acapulco, hablaba también con su acento de Acapulco y nada más llegó por eso y también se lo agarraron. O sea, es que, por eso es. Y es que como ellos llegaban... yo, yo me acuerdo porque llegaban... y llegaron como qué, como diez chavos, quince, en primero, y pues les tocó en diferentes grupos, a unos en unos grupos y.... es que no sé por qué hacen eso, en el receso, pues nada más se juntaban ellos, no, no le hablaban a otras personas. Así como que ¡ah! Pues peor aún...y hablaban así...pues peor.

¿Y sí los molestaban? Siento que sí los molestaban porque no le hablaban a nadie. Yo

siento, yo. *¿Se burlaban del acento?* El acento, el color, la estatura, este... qué más, sí, nada más por eso. *¿Les decían cosas o les hacían algo?* Yo nunca vi que les hicieran algo, pero pues, es que sí, sí les decían de cosas porque decían "ay, mira esos pinches indios", o... o este... o "mira, no saben ni vestirse", no sé por qué lo decían, si íbamos de la escuela, así que... yo digo que los veían o, no sé... o ella vende por acá, y así. *¿A los que vendían en la calle los molestaban?* Sí los molestaban... ah, tuve una compañera... que vendía dulces y, este... y, pues unos chavos, una vez en primero, este... la vieron vendiendo dulces y de ahí se la agarraron... pero ella sí se defendió, bueno, los acusó y ya, se les quedó eso. *¿Qué le decían a ella?* Pues es que, "ay, de a cuánto los chicles" o así, ya ves... ajá, esos comentarios. Ellos la habían visto vendiendo, yo digo, porque se la pasaban diciendo "no, pues vende en tal parte" y dije, "ah, entonces sí". Ya hasta se la sabían dónde vendía.

Después de un tránsito al nivel medio superior en el que el seguimiento cercano de su mamá para elegir opciones de ingreso fue clave, Carlos destaca en sus recuerdos del bachillerato las amistades que conoció y que desempeñaron un rol importante tanto en su actitud hacia su rendimiento escolar como en el desarrollo de intereses que trascendieron este tramo de su escolarización. También su mamá vuelve a ser un factor de presión muy importante para su mejora en las calificaciones, que junto con el gusto por algunas materias y la forma de enseñar de los maestros que las imparten terminan por conectarlo con ciertos intereses escolares y ocupacionales que lo impulsan posteriormente a continuar su escolarización en el nivel superior.

¿Cómo estuvo ese tránsito al bachillerato? ¿Qué se pedía? En las de UNAM y en los Politecnicos te pedían 7 de promedio. Todas las demás te piden de 6 para arriba. Pues es que haces tus opciones, tú ves qué preparatorias quieres y ya las escribes. Y, conforme los aciertos pues te quedas. [...] *¿Y cuáles pusiste en esa lista?* Mi mamá, mi mamá los puso. Primero me la aventé de que "ah, chale, porque no me quedé", pero creo si no, no hubiera conocido a unas amistades en el bachillerato. Yo me quería quedar en el Vallejo, era como que mi objetivo. Habían otros por aquí pero pedían de 100 y yo no soy tan cerebritito para llegar... hazte de cuenta yo nomás estudié ocho horas antes... que diga, dos horas antes del examen... sí, le digo que me valía todo. [...] El bachillerato estuvo muy chido... no es tanto por... o sea, sí es por lo que aprendí, pero también por las amistades que me llevé. Sí, lo recuerdo. Ahí

conocí a mí mejor amigo. [...]

*Ok ¿Y sobre las materias y todo eso? Ah, pues este... es que es el bacho... es cuando no sabes... llegué y tenía lo mismo que en la secundaria, pero en segundo grado es cuando mi mamá me dijo "o te aplicas o te aplicas". **Porque en primero y en segundo llevaba 6.9, igual que en la secundaria, o sea, el 6.9 creo que no se me quitaba...me seguía, es la maldición mía, me seguía. Pero en segundo mi mamá me dijo, en segundo o en tercero, no sé, me dijo "no, es que esto no es..." pero es que, como a mí se me hacía tan, tan normal de ver ese 6.9, creo, para mí en ese entonces... se me hacía normal de que, "ay, es un 6.9, como no voy a pasar", y ella decía "no, no, no, tienes que llegar mínimo al 8".Creo que ahí agradezco, bueno, no sé si agradezco, pero un chavo, un chavo que se llama Ángel, que me dijo, me dijo una vez, este... "no, pues ¿qué promedio llevas?" y ya le dije "6.9, ¿y tú?", "no, pues 8... 8.4, 8.5", algo así, pero llevaba más de 8 y me dice "por qué no te aplicas", "no, pues que no, no sé" y me dijo, y dice, y se me quedó su frasecita, desde ahí ya siempre lo tengo en mente, de que me dice, este... "nunca...nunca seas conformista. Nunca te conformes con eso". Me dijo eso, y como que desde ahí se me quedó. Sí me dejó ese... esa... esa famosa frase... que me dijo "no seas conformista. Tú no te conformes" y, es que ya... y es que como también él ya tenía 19 y yo tenía 16. Íbamos en el mismo año, pero dice que como no se había quedado, por no.... me contó su historia de que no, no había quedado y pues ahora se arrepiente y es cuando me empezó a contar "no, tú no seas conformista porque ese promedio no te va a ayudar en ningún lado". Fue en segundo cuando lo conocí. [...] ¿Entonces, hubo un cambio ahí en tu calificación? ¿De segundo para tercero? Es que de ahí empezó a subir mi promedio...no tanto, pero pues sí de 6.9 a 7, a 7.1 a 7.5 y así. Empezó a subir y llegué a segundo y es cuando te digo que conocí a uno de mis mejores amigos. Ah, no lo hubiera conocido porque fue otra vez. Pero como ya, ya también le hablaba al otro, como que lo balanceaba entre él y el que me decía "no, pues aplícate". Éste se llama Guillermo, todos le dicen Memo, todavía nos vemos. Ahí nos la llevábamos, nos hablamos porque me invitó a jugar fútbol. Ya desde ahí como que nos volvimos ya inseparables. Como que al principio sí nos valía y después ya me dijo "¿pues qué promedio llevas?" y le dije "no, pues llevo éste", llevaba creo que 7.6 y él llevaba 7.3, 7.4. Y ya, como lo conocí y "no, pues cómo le hacemos para ver si nos aplicamos..." y ya empezamos, y ya cuando yo faltaba tareas ya él me las pasaba y así***

nos pasábamos y ya empezamos a subir nuestro promedio los dos. *¿Al subir tu promedio, tú sientes que fue debido a tu interés, al tiempo que le dedicabas, a los maestros...?* Creo que el interés que le das a las materias... es el plus para ayudar a aumentar el promedio. *Órale ¿Y aumentó el tiempo que le dedicabas a estudiar?* Aja, para estudiar y ya meterme en las tareas o hacer mis cosas, otras cosas. Dependía de cómo estaba... si estaba pesado, pues le echaba, qué, tres horitas o dos horitas. Si no estaba tan pesado, si era nada más investigación de dos materias: una media hora, pues ya.

¿Algún otro profesor o profesora que te acuerdes? También se me quedó... una maestra de administración. Creo que desde ahí empecé a agarrarle ese gustito a la contabilidad y todo eso. Porque me había tocado una maestra que hasta ya me conocía. Ya me conocía porque me tocó la primera vez en segundo. Y otra vez me la encontré en cuarto. Y otra vez en quinto y otra vez en sexto. Ya era como que ya. Ella me dio administración de empresas. [...] *¿Y en ese entonces ya se te había ocurrido contaduría como carrera? ¿Ahí le empezaste a agarrar el gusto?* Es que, cuando llegas a tercero ahí, te dan de en qué carrera quieres estudiar [...] *¿Y ahí en qué quedaste?* En administración de empresas. En quinto. En sexto igual. Y es que también estuvo bueno. Creo que sí. Estuvo bien, porque ahí es cuando me llamó... la atención de crear mi propia empresa. *Ah, qué chido.* Sí, porque esa maestra también... era buena. Sí, porque, empezaba a decir "no, pues, hay tipos de empresas y que deben de saber esto, esto y esto" y, ahorita que lo pienso, dije "¿por qué no le puse más atención? porque es lo que estoy viendo".

Ok qué chido, oye antes de pasar a tu experiencia en la universidad ¿me platicas un poco más de las relaciones con tus compañeros en esa época del bachillerato? Pues cuando llegué a tercer semestre es cuando pues cambió todo, porque otra vez nos empezaron a cambiar y ahí es cuando conocí a otro chavo que es chido. Y es con el que ahorita voy en la universidad. En tercero yo no le hablaba. Le hablé hasta quinto, yo no recuerdo que estaba en mi salón, pero él dice que sí estaba conmigo en mi salón. Y es cuando conocí a varios de los amigos con los que hoy en día hablo. Ajá. Casi todos, pero los conocí hasta quinto, y me decían, "no, pues, te veíamos así, pero eras bien penoso, nada más hablabas con el "Grifin". [...] *¿Y fue coincidencia que sigues en la universidad con ese amigo tuyo o eligieron juntos?* Es que vimos... él se supone que iba a quedarse en la UVM, porque tampoco había

quedado en una pública, en la UNAM y eso... pues se quedó ahí y fue a preguntar a ese lado, yo le dije "¿pues en dónde te vas a ir a inscribir?", "no, pues en la Universidad Insurgentes ¿y tú?", "no, pues también ya fui a pedir informes", "no, pues ya quédate allá y yo estoy", dije "¿neta?", "sí, sí, sí"... y, pues el primer día yo dije "ah, no es verdad" y sí, ahí me lo encontré. *¿La carrera también fue la misma?* La misma, es la misma. Pues es que me dijo que, cuando yo le dije "ah, pues por qué no, también le atoro".

Cabe destacar que durante este tramo de su trayectoria escolar, y desde los tramos anteriores de la primaria y la secundaria, Carlos cuenta con los apoyos económicos que ofrecen algunos programas de becas asignadas a las instituciones escolares donde estuvo inscrito, los cuales surgen en el relato de Carlos como factores importantes para solventar gastos personales sin tener que trabajar.

¿Oye antes tuviste becas también? Tenía mis becas en la escuela, en la preparatoria, antes. Ajá, en la preparatoria tenía mis becas, tenía dos becas primero. Era "Prepa Sí" y la otra era por parte de la escuela. Tenía dos. Te daban una tarjeta y era cada mes. En "Prepa Sí" te daban \$600 y en el otro te daban \$800. Y al mes me iba con \$1,300 sin trabajar, así como... cuando vas en la prepa como que sí se te hace ¡ah! Pero creo que mal gasté mi dinero... pues me compraba, qué, no, pues este... es cuando empecé a comprar mis peces... Dije, no, pues no se lleva tanto, cuando vi... y ahorita cuando estaba haciendo cuentas y ya me llevé más de \$1, 500 en mis peces. Y en lo otro pues eran tenis o, vamos a las fiestas y ¡pa! y ahí se va todo ahí. O vamos a salir con amigas y se iba todo, se iba todo. No sé qué le hacía. A veces sí lo usé para ropa o algo así. *¿Y en la secundaria también tuviste beca?* Casi todos mis años tuve beca. Todos. En la secundaria y en la primaria también tuve beca. Sí con... todo siempre fue con tarjeta. Y es que la de la primaria me la daban hasta los quince. Y es cuando, creo que terminé la secundaria. Pues ya cuando metí la de la prepa, me quedé en primero y en segundo semestre, porque no sabía de esas becas que daban. Ya en tercero, me dijeron "no, ¿por qué no tienes Prepa Sí?" porque ya toda la escuela como que ya tenía, toda, Prepa Sí. Dije, "pues qué es eso ", "no, pues que te dan dinero", ah, me hubieran dicho eso... investigué y, este... pues ya metí mis papeles y dije "¿dónde tienes que entregar los papeles?", y era aquí en dos cuadras. Aquí a dos cuadras de la casa. Pues ya nada más dije "ah, por qué no vine desde hace como dos meses". Sí, y ya, este... con la otra beca, pues

también... esa sí la tuve nada más, creo que... un año. Pero porque, nos dijeron, este... "Los que tengan Prepa Sí, ya no pueden tener esta beca". Y, al revés, sí tienes de esa beca no puedes tener Prepa Sí. Pues yo y mis amigos empezamos a hacer nuestros proyectos, de qué "no, pues a ver si metemos los papeles a ver, a ver si nos los dan", y sí nos lo dieron. Pero ya cuando el sistema te recuerda de que tienes éste, pues te lo quitan. Pero pues duró un año y te daban \$800 pesos.

Con respecto al tema de actitudes hostiles hacia estudiantes de origen indígena, Carlos percibe una diferencia en su experiencia durante el bachillerato, en la que percibe menos conductas de este tipo que entre tramos anteriores de la escolaridad.

Órales. Y bueno ¿Ahí en el bachillerato no llegaste a ver problemas de discriminación o así? No, ahí no. No tuve eso. Siento que ahí es... son como que todos uno... siento que ahí, pero ahí, siento que es por eso que está bonito, siento que ahí ya piensan más. Ya no les importa tanto eso. Nada más eran los... los chistesillos de que "ah, vives en la Roma, ya eres un riquillo" y así o, "vives en Iztapalapa, ah, pobre pendejo, asaltan por allá". Pero eran como que puras bromitas... ajá, no, no eran... no era así de "ah, sí eres de ahí, no, no te hablo". Era nada más puras, puro chascarrillo.

Finalmente, Carlos ofrece en su testimonio una descripción de su tránsito a la educación superior mediante un proceso en el que primero intenta ingresar a una universidad pública en dos ocasiones y al ser rechazado por segunda vez, decide optar por inscribirse en una universidad privada, ante la negativa de su mamá de esperar un año para volver a aplicar a alguna universidad pública y aprovechando el consejo de un amigo cercano quien le recomienda inscribirse en la misma universidad y carrera que él, facilitándole a Carlos la información para elegir esa opción.

Va. Oye ¿y en ese momento que terminaste el bachillerato y estabas buscando universidad consideraste la opción de conseguir un trabajo? No. No pasó por mi mente [risas]. Es que no soy de esas personas de que va a trabajar. La verdad... yo me veía en una escuela saliendo, este, estudiando, pero, pero como no sé dio... pues ya. me iba a quedar aquí creo que de huevón.

Va ¿Y entonces cómo fue ese paso del bachillerato a la universidad? ¿Pasó un tiempo o fue directo? ¿Fuiste averiguando las opciones desde antes de terminar? ¿Aplicaste a las públicas? Sí. Nada más a la UAM. No quedé, dos veces. No quedé y dije "¡ay!" ¿A qué carrera? Iba meterme en... arquitectura. En Azcapotzalco. No entré. Y dije "me voy a quedar un año, este... así". Pero mi mamá me dijo que no. ¿Todavía estabas en el bachillerato en los últimos meses cuando fueron los exámenes? Ajá, y no había quedado. Ya cuando salí del bachillerato es cuando empecé a buscar. Fue unas semanas antes de que empezaran las clases... porque las clases se supone que ya empiezan en septiembre y yo nada más busqué dos semanas, sí, y ya me quedé ahí. Nos quedamos dos semanas antes de que empezaran las clases en las públicas. No, fue una... una semana, porque recuerdo que nada más fui para pagar y me dijo "no, pues ese día te presentas" y dije "¿eh?, ¿cómo, si son vacaciones? ". Ya era septiembre. "No, pues, este día ya te presentas para el inicio de clases". ¿Hubo examen? No, pues es que no, en las privadas no te hacen examen, nada más pagas. La inscripción \$1,250. De mensualidad son \$1,250, pero acá tengo beca. ¿De cien por ciento? No, porque tengo una beca. Es porque hice el examen para la UAM... no sé qué tiene que ver, pero tenían un convenio entre esas dos escuelas... no sé y me la dieron. La mensualidad sale en \$1,250 y tengo que mantener un promedio de 8. ¿Y la elección de la carrera cómo fue? Mmm, pues con mi amigo, así de que" ah ¿en qué carrera te metiste? ah, va, también me meto ahí". Pero porque ya, ya, creo que porque había perdido mis anhelos de no quedarme en la UAM... pues ya. es que también quería, también me interesaba estudiar gastronomía... quería ser chef. Pero no, porque está muy cara. Busqué también, esa sí busqué. Empecé a buscar, no pues en este lado y en este lado y en este lado... y está muy cara. \$3,000 la mensualidad... más tus materiales. Ok oye y ahí en la que estás ¿si no tuvieras la beca, ¿cuánto sería la mensualidad? ¿Si no tuviera?, son mil novecientos... cincuenta y algo, setenta y algo. Al mes. Pero cada año se sube el 5%. Sí, más la inscripción y tienes que pagar biblioteca. Ajá. Son \$2200, no sé, creo que fueron \$2300, algo así. Al mes. Pero nada más una vez por la biblioteca. Pero como yo tengo beca, yo no pago eso.

¿Y fue coincidencia que sigues en la universidad con ese amigo tuyo o eligieron juntos? Es que vimos... él se supone que iba a quedarse en la UVM, porque tampoco había quedado en una pública, en la UNAM y eso... pues se quedó ahí y fue a preguntar a ese lado, yo le dije "¿pues en dónde te vas a ir a inscribir?", "no, pues en la Universidad Libertadores ¿y tú?",

"no, pues también ya fui a pedir informes", "no, pues ya quédate allá y yo estoy", dije "¿neta?", "sí, sí, sí"... y, pues el primer día yo dije "ah, no es verdad" y sí, ahí me lo encontré. *¿La carrera también fue la misma?* La misma, es la misma. Pues es que me dijo que, cuando yo le dije "ah, pues por qué no, también le atoro".

Reacomodos entre escolaridad y trabajo temprano

Carlos presenta un proceso de socialización escolar que transcurre a través de una serie de experiencias dirigidas a una inserción ocupacional temprana, que, aunque finalmente resultaron aisladas en la trayectoria juvenil de Carlos, representan referentes importantes en su proceso de construcción subjetiva como sujeto social. A continuación, presento el proceso de socialización ocupacional temprana y los reajustes que Carlos realizó en la organización de su vida cotidiana durante los tramos en que combinó las actividades ocupacionales con las escolares. Carlos ha tenido pocas experiencias ocupacionales en comparación con otros jóvenes de su comunidad de origen. Sin embargo, a pesar de haber dedicado relativamente poco tiempo a trabajar y de haber contado en la mayor parte de su trayectoria con las condiciones para dedicarse por completo a la actividad escolar (solvencia económica familiar y becas), las ocasiones en que ha tenido que realizar actividades ocupacionales han constituido experiencias significativas para su valoración de la escolaridad de largo plazo en niveles superiores, para su predisposición hacia la repartición del tiempo entre actividades ocupaciones y actividades escolares, y para la formación de planes sobre el tipo de trabajo que le gustaría tener en el futuro.

Entre las pocas ocasiones en que ha desempeñado una actividad ocupacional, se encuentran una experiencia de un día como diablero en la merced, transportando papas; una breve experiencia de tres semanas ayudando a su papá trabajando en una construcción; y visitas esporádicas a la institución religiosa donde trabaja su mamá como cocinera para realizar servicios variados. Carlos comparte en su relato descripciones sobre cada una de estas experiencias y explica las condiciones y motivos que las rodearon en su momento, por ejemplo, el interés en contribuir para comprar una televisión y poder ver el campeonato mundial de fútbol cuando tenía 16 años, que lo llevó a acompañar a su papá para trabajar como ayudante de albañil, una experiencia muy pesada para él según su testimonio.

¿Qué fue en lo primero que trabajaste? Nada más un día, fui a trabajar creo que un día a las papas, en la merced. Entregador de papas. Me acuerdo de esa vez porque casi tiro un puesto de velas. Llevando... es que llevas una, llevas 25 cajas así, las debes de cargar y dije "Ah, no pesan esas cajas. Ponle más, ponle más". Creo que fue un grave error porque sí pesó mucho. Y ya llevaba... pues es que los puestos están muy bajitos, pues te tienes que agachar casi y traerlo así. Casi con la llanta muevo una caja y los chavos y la señora "Oye [chiflido]"... algo así me empezaron a chiflar de que "Eh, oye, vas a tirar eso. Aguas, aguas". No, pues le retrocedo y me doy vuelta, pero siento que si no me hubieran dicho sí me lo llevo. O sea, nada más lo rocé. O sea, esto es la caja y nada más le hice como que esto [chiflido] uh, y dije "oh fuck". *¿Esa vez entonces fue un día nada más?* Nada más un día, no es lo mío. *¿Cuánto pagaban ahí?* \$120, cuatro horas. Se supone que es cuando termines. Creo. Llegabas a las 7... hasta las 10, 11, sí, 11. Si terminabas a las 10 pues tres horas. Cuando terminabas, ya te regresabas. Tenías que descargar un carrito. *¿Es un con un proveedor?* Ajá. Y a sus otros clientes.

¿Nunca has realizado alguna actividad para ganar dinero? Sí, una vez mi papá me metió a la obra. *¿Cuándo fue eso?* Cuando compramos la televisión... y, este... yo le dije a mi mamá, "no, pues te doy mil pesos" y dije, no, pues las becas me van a salvar. Pues es que en ese tiempo las becas... se cayó el sistema o algo así [...] en ese mes no hubo, no hubo dinero para ninguna de las dos [...] pues... a trabajarle chavo. *¿Y cómo estuvo ahí el trabajo?* No, eso es... creo que es lo más pesado de la vida... *A ver cuéntame un poco.* Me metió a trabajar y le dije "pues de dónde", "no, pues de chalán", dije, "ah, pues va. Me la aviento" y, este... fui a trabajar en... nada más duré tres semanas, pero creo que porque era hijo de mi papá no me decían nada. Además, creo que sí me veían muy... muy menso para hacer eso... *¿A los cuántos años fue?* Fue a los 16.

Este... primero me dijeron, este "no, pues este... haz, trae arena", o algo así. Acarrearla y, eh... pero el maestro me decía, "¡no! no pises la arena, ¡te estoy diciendo que no!", "pero es que no me estoy moviendo", "¡no, no la pises!, ¡la estás pisando!". Y así de que no... Ah, y, pues es que, ahí es cuando me empezó a decir, "no, pues es que cuando te quedas, te quedas plantado, no te empiezas a mover, no empieces a mover los pies porque maltratas la arena",

a pues de ahí... no sabía... y el señor grande "no, pues hazle así, hazle así". Hasta los señores me hacían, como que hacían el paro. Pues es que... sí, yo me siento que sí, sí se me veía en la cara de que no sabía nada, porque sí me ayudaban. No lo había hecho nunca en mi vida. Pues en sí, nada más era como pasarle las cosas a mi jefesín, la arena, "pues ve por arena" o "haz cemento". Y yo no sabía hacer cemento... "mmm... pues tienes que hacerle así, así y así". *¿Y ahí cuánto ganaste esa vez?* En la semana te llevas \$1,200. Si faltas 1, 000. Ajá, si faltas un día, 200 te quitan. Sí, 200 pesos. Y es que en ese tiempo estaba el mundial. Sí, y jugó México, un martes, "ah, pues yo no voy a trabajar, yo voy a ver a la selección"... la verdad. El mundial de Brasil. Y ya "yo no voy a trabajar, yo voy a ver el mundial" y falté y me daban 1000, y a la otra semana jugó otra vez México... "no, pues hoy tampoco", tampoco fui y me daban 1000... Pues era de lunes a viernes y yo faltaba uno ahí, un día. Un día nada más a la semana. La primera semana que fui sí la completé porque necesitaba el dinero de... para darle a mi mamá... ya le di el dinero y ya como que dije, "pues ya para qué voy a trabajar", le dije a mi papá "pues vamos, ahora vamos". Ya me levantaba y a ir. Y nada más aguanté otras dos semanas por que ya sí se me hizo muy pesado.

Es que está muy pesado. Muy, muy, muy, muy... *Y eso que tú estás fuerte...* No.... comparado con ellos soy un palito, no pues es que tenía 16. Este, una vez llegó el que le dicen, la "olla", algo así. Es cuando... esos camionsotes que llevan mezcla, que llevan cemento adentro ¿no sé si los has visto? Pues llegó un camionsote a dejar eso. Dije "¿qué es eso?" y me dijo el maestro "no, pues súbete por que ya ahorita eso sí va a estar muy cabrón, muy pesado. Mejor súbete, y ahí hazte tonto", pero dijo sus palabras de él, "ahí hazte para allá, vete, vete". Ajá, pero me alcanzó el verdadero ingeniero... "¿y tú qué estás haciendo aquí? vete a ayudarles" [chasquido de dedos] "¡vámonos! ¡a trabajar!" y estaban haciendo, este, creo que una cisterna. Pues, este, pusieron un montón de tablas, tablones creo que es lo que pusieron. Tablones cruzados para que empezaran a caminar por ahí. No, es que sí da miedo porque está así, hacen eso, un cuadro grande y pusieron tablas cruzadas, pues abajo están las varillas, si te caes, ahora sí te entierras una. Yo sí le tenía miedo a eso porque, pues pura varilla en casi todos lados. Y las tablas se movían, así como que... creo que los señores estaban ya acostumbrados a eso. Pasaban ya... yo la primera vez lloraba... y llevabas aquí tu mezcla. Pues yo no la aguantaba, porque pues sí pesaba mucho. Y un amigo de mi papá, le decían el "cuchi", me dijo "ven, ey, pásale por acá", y como lo conocía y le hablaba a mi

papá "ah, pues tú, pásamelo tú. Tú nada más ven conmigo. Cuando te hable tú ven conmigo". Y es que estaba al lado, no tenía que caminar tanto. *¿Y quién era el que te daba a ti el pago?* El maestro. *¿Y con eso contribuiste para la tele?* Sí, porque sí quería una, era para ver el mundial. Con \$1000. Salió en \$7,500 o algo así, de 46 pulgadas. Y eso que la encontramos en oferta, porque si no... Le bajaron creo que 3000 pesos. Sí, y este... y ya los 2000, no sé qué le hice al resto. *¿Estabas en bachillerato?* Ya era bachillerato.

A diferencia de su experiencia como diablero y ayudante de albañil, Carlos señala que ha encontrado algunas ventajas en las ocasiones en que ha sido requerido en la institución religiosa donde trabaja su mamá, donde considera que recibe una buena paga y que le da la posibilidad de comprar sus cosas, además de haberle encontrado una cierta utilidad para conocer cómo opera el trabajo en la cocina y poder aprovechar ese conocimiento posteriormente si se da la posibilidad de poner un negocio de comida.

¿Además de diablero y ayudante en la construcción, has tenido otro trabajo? Pues es que me... como mi mamá trabaja con las monjas pues a veces me marcan. Pero es muy rara la vez. Ajá. Y pues ya voy. *¿En qué apoyas ahí?* Pues depende de lo que hagan. Sí eh, este... a alzar cajas o a hacer algo pesado. Y te pagan bien... pagan chido... así... la verdad sí. Sí, la verdad sí me gusta ir ahí porque sí pagan [...] Me llevaba casi 500 pesos al día. Ya no he ido desde hace como cuatro meses, cinco. Pero cuando iba... pues es que ahí es cuando empecé a comprarme mis cosas. Sí, porque ya no me estaban dando nada, ya ves que antes tenía mis becas *¿Desde cuándo estuviste con ellas por primera vez?* Hace medio año. [...] [...] a veces le echo la mano a mi mamá ahí con las monjas, a trabajar ahí sí he ido varias veces. Pero porque, como le digo, como quiero poner mi empresa y me llama la gastronomía pues... ahí mi mamá está en la cocina y me llama la atención.

Toma de conciencia

La toma de conciencia de Carlos hacia el lugar que pueden ocupar en su vida cotidiana la escuela y el trabajo temprano se ha configurado de diferentes maneras a lo largo de su trayectoria. En su narración, Carlos hace una diferenciación entre distintas actitudes que ha sostenido hacia el aprendizaje y la institución escolar en diferentes tramos de su escolarización. Por ejemplo, indica

haber tenido una actitud relajada hacia la disciplina escolar y de poco interés hacia el contenido curricular tanto en los primeros años de la secundaria como al inicio del bachillerato. Sin embargo, dicha valoración de la escolarización para su desarrollo personal cambió al final de ambas etapas, cuando fue convencido por su mamá en la secundaria, y descubrió él mismo durante el bachillerato, el interés y la utilidad de tener un buen desempeño escolar para la construcción de su trayectoria futura.

Nomás que sí bajé de... ya ves que en primero tenía puros 10 y en segundo tenía puros ochos. *¿Y cómo a qué se habrá debido?* Yo digo que... me daba igual... otra vez. Sí, todavía ahí. La verdad es que a mí me valía... pus, las... las cosas. [risas] [...] *Ok, y a ver ¿me platicas cómo fue tu último año en la secundaria?* En tercero ya le bajé porque...ah, pues que mi mamá también me había regañado. Como te piden a siete el promedio, este... y como si necesitaba siete de promedio para entrar a las prepas de la UNAM y a la, a las del Poli, pues, mi mamá me empezó a regañar. Llevaba 6.9, "no, pues te aplicas porque no vas a entrar a una..." y es cuando me empezó aplicar en la onda, porque ahí salí con, con 8.4 y apenas llegué al, en promedio general, al 7.1. Con ese 8.4 creo que con ese la libré. En tercero es cuando me apliqué, porque, en primero salí con 6.9, en segundo igual salí con 6.9, tercero, creo que si no me hubieran dicho eso mi mamá, también hubiera salido con 6.9... es cuando me empezó a regañar ahora sí ya. *¿Entonces subiste a 8?4?* A 8.4, pero en promedio general tuve creo un 7, 7.1, 7.2... sólo por eso. [...] *¿Y cómo le hiciste?* Era lo mismo, pero ya ahí, siento que ya le tomé la medida, porque ya sabía qué... sí, porque seguía jugando. Pero ya las clases, ahora sí ya las tomé como que más en serio. Sí, sí. Tuve que subir eso porque si no, no quedaba en una... en la prepa, en una onda de algo así. De todos modos, no quedé en mi primera opción. [...] Yo me quería quedar en el Vallejo, era como que mi objetivo. Había otros por aquí, pero pedían de 100 y yo no soy tan cerebritito para llegar... hazte de cuenta yo nomás estudié ocho horas antes... que diga, dos horas antes del examen... sí, le digo que me valía todo.

Ok ¿Y sobre las materias y todo eso? Ah, pues este... es que es el bacho... es cuando no sabes... llegué y tenía lo mismo que en la secundaria, pero en segundo grado es cuando mi mamá me dijo "o te aplicas o te aplicas". Porque en primero y en segundo llevaba 6.9, igual que en la secundaria, o sea, el 6.9 creo que no se me quitaba... me seguía, es la maldición

mía, me seguía. Pero en segundo mi mamá me dijo, en segundo o en tercero, no sé, me dijo "no, es que esto no es..." pero es que, como a mí se me hacía tan, tan normal de ver ese 6.9, creo, para mí en ese entonces... se me hacía normal de que, "ay, es un 6.9, como no voy a pasar", y ella decía "no, no, no, tienes que llegar mínimo al 8". Creo que ahí agradezco, bueno, no sé si agradezco, pero un chavo, un chavo que se llama Ángel, que me dijo, me dijo una vez, este... "no, pues ¿qué promedio llevas?" y ya le dije "6.9, ¿y tú?", "no, pues 8... 8.4, 8.5", algo así, pero llevaba más de 8 y me dice "por qué no te aplicas", "no, pues que no, no sé" y me dijo, y dice, y se me quedó su frasecita, desde ahí ya siempre lo tengo en mente, de que me dice, este... "nunca...nunca seas conformista. Nunca te conformes con eso". Me dijo eso, y como que desde ahí se me quedó. Sí me dejó ese... esa... esa famosa frase... que me dijo "no seas conformista. Tú no te conformes" y, es que ya... y es que como también él ya tenía 19 y yo tenía 16. Íbamos en el mismo año, pero dice que como no se había quedado, por no... me contó su historia de que no, no había quedado y pues ahora se arrepiente y es cuando me empezó a contar "no, tú no seas conformista porque ese promedio no te va a ayudar en ningún lado". Fue en segundo cuando lo conocí. [...] *¿Entonces, hubo un cambio ahí en tu calificación? ¿De segundo para tercero?* Es que de ahí empezó a subir mi promedio...no tanto, pero pues sí de... de 6.9 a 7, a 7.1 a 7.5 y así y así... empezó a subir. y llegué a segundo y es cuando te digo que conocí a... a uno de mis mejores amigos. Ah, no lo hubiera conocido porque fue otra vez. Pero como ya también le hablaba al otro, como que. Lo balanceaba entre él y el que me decía "no, pues aplícate". Éste se llama Guillermo, todos le dicen Memo, todavía nos vemos. Ahí nos la llevábamos, nos hablamos porque me invitó a jugar fútbol. Ya desde ahí como que nos volvimos ya inseparables. Como que al principio sí nos valía y después ya me dijo "¿pues qué promedio llevas?" y le dije "no, pues llevo éste", llevaba creo que 7.6 y él llevaba 7.3, 7.4. Y ya, como lo conocí y ya "no, pues cómo le hacemos para ver si nos aplicamos." y ya empezamos, y ya cuando yo faltaba tareas ya él me las pasaba ya sí nos pasábamos y ya empezamos a subir nuestro promedio los dos. *¿Al subir tu promedio, tú sientes que fue debido a tu interés, al tiempo que le dedicabas, a los maestros...?* **Creo que el interés que le das a la... sí, a las materias es el plus para ayudar a, para ayudar a aumentar el promedio. Órale ¿Y aumentó el tiempo que le dedicabas a estudiar? Aja, para estudiar y ya meterme en las tareas o hacer mis cosas, otras cosas.** Dependía de cómo estaba la, si estaba pesado, pues le echaba, qué, tres horitas o dos horitas, si no estaba tan pesado, si era nada más investigación de dos materias, que

media hora, pues ya.

Las actitudes y las valoraciones de Carlos hacia el trabajo temprano también han cambiado según las experiencias ocupacionales que ha vivido y el tramo en que se ubicaron dentro de su trayectoria juvenil. Estas experiencias, aunque pocas, lo han marcado y le han dado bases para definir su actitud en general hacia el trabajo y en particular hacia el tipo de trabajos que le llaman la atención en contraste con los que no le interesan. Por ejemplo, la definición de su interés por trabajos en los que pueda poner su propio negocio o adquirir alguna habilidad que se lo facilite, contrasta con su predisposición hacia los trabajos en los que debe estar bajo el mando de un superior cumpliendo exigencias pesadas.

¿[...] habías trabajado? Sí, una vez mi papá me metió a la obra. ¿Cuándo fue eso? Cuando compramos la televisión... y, este... yo le dije a mi mamá, "no, pues te doy mil pesos" y dije, no, pues las becas me van a salvar. Pues es que en ese tiempo las becas... se cayó el sistema o algo así [...] en ese mes no hubo, no hubo dinero para ninguna de las dos [...] pues... a trabajarle chavo. ¿Y cómo estuvo ahí el trabajo? No, eso es... creo que es lo más pesado de la vida...A ver cuéntame un poco. Me metió a trabajar y le dije "pues de dónde", "no, pues de chalán", dije, "ah, pues va. Me la aviento" y, este... fui a trabajar en... nada más duré tres semanas, pero creo que porque era hijo de mi papá no me decían nada. Además, creo que sí me veían muy... muy menso para hacer eso... ¿A los cuántos años fue? Fue a los 16. [...] Pues, este, pusieron un montón de tablas, tablonos creo que es lo que pusieron. Tablonos cruzados para que empezaran a caminar por ahí. No, es quesída miedo porque está así, hacen eso, un cuadro grande y pusieron tablas cruzadas, pues abajo están las varillas, si te caes, ahora sí te entierras una. Yo sí le tenía miedo a eso porque, pues pura varilla en casi todos lados. Y las tablas se movían, así como que... creo que los señores estaban ya acostumbrados a eso. Pasaban ya... yo la primera vez lloraba... y llevabas aquí tu mezcla. Pues yo no la aguantaba, porque pues sí pesaba mucho. [...]

¿Nunca has realizado alguna actividad para ganar dinero? Pues es que me... como mi mamá trabaja con las monjas pues a veces me marcan. Pero es muy rara la vez. Ajá. Y pues ya voy. ¿En qué apoyas ahí? Pues depende de lo que hagan. Sí eh, este... a alzar cajas o a hacer algo pesado. Y te pagan bien... pagan chido... así... la verdad sí. Sí, la verdad sí me

gusta ir ahí porque sí pagan [...] Me llevaba casi 500 pesos al día. Ya no he ido desde hace como cuatro meses, cinco. Pero cuando iba... pues es que ahí es cuando empecé a comprarme mis cosas. Sí, porque ya no me estaban dando nada, ya ves que antes tenía mis becas *¿Desde cuándo estuviste con ellas por primera vez?* Hace medio año. [...] [...] *¿Alguna otra experiencia en trabajos?* Ya no he trabajado. La verdad no soy de ese tipo de... a veces le echo la mano a mi mamá ahí con las monjas, a trabajar ahí sí he ido varias veces. Pero porque, como le digo, como quiero poner mi empresa y me llama la gastronomía pues... ahí mi mamá está en la cocina y me llama la atención. [...].

Va ¿Y entonces cómo fue ese paso del bachillerato a la universidad? ¿Pasó un tiempo o fue directo? ¿Fuiste averiguando las opciones desde antes de terminar? ¿Aplicaste a las públicas? Sí. Nada más a la UAM. No quedé. Dos veces. El reintento... sí pues la segunda vuelta, no quedé y dije "¡ay!" *¿A qué carrera?* Iba meterme en... arquitectura. En Azcapotzalco. No. Y dije "no, me voy a quedar un año, este... así". Pero mi mamá me dijo que no. [...] *Va. Oye ¿y en ese momento que terminaste el bachillerato y estabas buscando universidad consideraste la opción de conseguir un trabajo?* No. No pasó por mi mente [risas]. Es que no soy de esas personas de que va a trabajar. La verdad... yo me veía en una escuela saliendo, este, estudiando, pero, pero como no sé dio... pues ya...me iba a quedar aquí creo que de huevón. [...]

A ver, pláticame un poco ¿cuál es tu plan? Pues es poner una empresa. Es que, es lo que le digo a mi hermana, que yo nunca me veo atrás de una oficina o algo así. O sea, atrás de que alguien me mande, la verdad no. Mi plan a futuro es. bueno a corto plazo es terminarla universidad, trabajar dos años, generar capital, bueno, dinero. Ya se me quedó lo de capital, eso es de contaduría. Generar mi dinero, y ya después de eso, dos o tres años y meter mi... meter mi empresa. [...] sería una empresa de montacargas, maquinaria de montacargas. [...] *¿Y para generar tu ahorro esos dos años qué has pensado?* He ahí la pregunta, porque todavía no sé de qué voy a trabajar. Nomás sé que voy a trabajar, nomás sé que voy a trabajar. Sí, pero sí está muy padre eso de las empresas [...] *Pues suena bien...* Pues ojalá. Sí, porque no me veo atrás, que alguien me mande. Es que siento que cuando vas a trabajar, siento que te limitan de muchas cosas. Cuando ya eres jefe, pues puedes salir o algo así. Tú pones tus horarios, no... no te los pone la empresa. Era eso o la segunda opción sería poner,

este un restaurante, o una fonda, porque mi mamá ya quiere...como es cocinera, pues agarrar y meterle, busco un lado donde meter eso y ya mantenerse.

Resulta interesante el testimonio de Carlos con respecto a la forma como estas experiencias ocupacionales tempranas afectan el valor que se le asigna tanto a la escuela como al trabajo en la construcción de las trayectorias juveniles, pues según él, lo que se aprende en un ámbito modifica la valoración que se otorga al otro ámbito. Por ejemplo, él atestiguó cómo aumentaba la valoración de las oportunidades de escolaridad en niveles superiores en el caso de jóvenes que tuvieron paralelamente experiencias de trabajo temprano, quienes, a pesar de la sobrecarga de exigencias que representaba combinar ambas actividades, dedicaban un mayor esfuerzo para lograr un buen desempeño escolar.

Ok vale, para ir terminando, me podrías decir ¿cuál es tu opinión de si es posible trabajar y estudiar a la vez? Siento que sí es posible, pero es muy pesado. Porque cuando iba en el bachillerato sí conocí a varias personas que ya trabajaban e iban a la escuela. Pues sí llegaban y es que siento que son de los más aplicados porque se la toman más en serio. Pero son también porque las personas son de las que tienen más edad. ¿Andan menos en el despapaye? Ándale, sí, porque ya ahí, pues ese chavo que me decía esa frase, “que no sea conformista”, trabajaba. No sabría decirle en dónde, nada más sé que trabajaba. Y me dijo, "no, pues es que yo ya llevo tantos años y ya desde hace como dos años ya vivo solo, o vivo con mis papás, pero yo me pago mis cosas" me dijo. Pero era mayor, ahorita creo tiene como 23 o 24 años. ¿Y tú esa vez cómo lo sentiste, esas tres semanas? Fue en vacaciones, era el mundial, en junio, como era verano no había clases, no hubo complicaciones.

Constitución de un rol social a largo plazo

Ante la toma de conciencia de las condiciones que configuran lo que él considera sus posibilidades de construir una trayectoria escolar que lo conduzca a una inserción ocupacional en otros segmentos del mercado de trabajo en los siguientes tramos de su trayectoria juvenil, distintos a los que conoce mediante sus proceso de socialización ocupacional temprana, Carlos proyecta en el momento de la entrevista una la construcción de una serie de condiciones que le ofrecen cierta estabilidad para continuar el tramo de la trayectoria escolar que se ha trazado en pos de la

constitución de un rol social a través la inserción ocupacional profesional. Dichas condiciones también le ofrecen ciertas perspectivas sobre su futuro y con base en las cuales al momento de la entrevista proyecta algunos posibles cursos a seguir, según los deseos que le motivan y con base en los medios que considera tener a su disposición. Una de las opciones que expresa sus intereses y deseos de manera más plena es poder poner un negocio, a la cual busca darle forma mediante planes de poner su propia empresa con el amigo con quien estudia en la universidad, o bien de poner un negocio de comida con su mamá. Para ambos planes ha contemplado la necesidad de terminar la educación superior y trabajar un par de años para poder ahorrar el dinero que le permita posteriormente hacer la inversión requerida para sus proyectos de empresas.

Ok y por último ¿qué me puedes contar sobre tus planes a futuro? Que voy a ser un empresario. A ver, plátame un poco ¿cuál es tu plan? Pues es poner una empresa. Es que, es lo que le digo a mi hermana, que yo nunca me veo atrás de una oficina o algo así. O sea, atrás de que alguien me mande, la verdad no. Mi plan a futuro es... bueno a corto plazo es terminar la universidad, trabajar dos años, generar capital, bueno, dinero. Ya se me quedó lo de capital, eso es de contaduría. Generar mi dinero, y ya después de eso, dos o tres años y meter mi... meter mi empresa. Mi amigo también... es que me quiero asociar con mi amigo. Quedamos que entre los dos. ¿Este amigo con el que estudiabas desde antes? Ajá. Va a ser de montacargas, que son esas cosas que en los supermercados cargan las cajas. Son esos carritos mecánicos... sería una empresa de montacargas, maquinaria de montacargas. Porque el tío de mi amigo trabaja en eso y ya le sabe la noción, nomás es de meterle más... meterle. Pues ya, porque sí está... sí está bien. ¿Y para generar tu ahorro esos dos años qué has pensado? He ahí la pregunta, porque todavía no sé de qué voy a trabajar. Nomas sé que voy a trabajar, nomás sé que voy a trabajar. Sí, pero sí está muy padre eso de las empresas, porque, en sí, le voy a hacer un ejemplo, este... cuando el montacargas... haga de cuenta que un montacargas le sale... vamos a poner, unos 150 mil pesos, un montacargas... bueno por ahí, más o menos 150 mil pesos. Ese montacargas, no lo vas a tener en tu empresa, lo vas a tener que rentar. Lo rentas a empresas: a Walmart, a Soriana... a empresas así, grandes... porque se supone que es para lo que ellos lo quieran usar. Después de eso le cobras la mensualidad en 20 mil pesos. Solito se va manteniendo ese montacargas. Serían 150 y lo rentas qué ¿un año? o dos meses y ya le dices "no, pues son 25 mil" o "20 mil pesos", solito se va manteniendo el ese. Y ya este... se cobra más cuando ya son Estados, cuando es al

Estado de México, Culiacán, Coahuila, o algo, por la distancia. Se cobra menos si estás en el Distrito. Ya cuando, cuando lo mandas a otros Estados es cuando ya cobras más por la gasolina, el transporte, todo eso. *Pues suena bien...* Pues ojalá. Sí, **porque no me veo atrás, que alguien me mande. Es que siento que cuando vas a trabajar, siento que te limitan de muchas cosas, no puedes. Cuando ya eres jefe, pues puedes salir o algo así. Tú pones tus horarios, no... no te los pone la empresa. Era eso o la segunda opción sería poner, este... un restaurante, o una fonda, porque mi mamá ya quiere... como es cocinera, pues agarrar y meterle... busco un lado donde meter eso y ya mantenerse.**

CAPÍTULO 6

LA FAMILIA GARCÍA: UNA RELACIÓN EXCLUYENTE CENTRADA EN LA ESCOLARIDAD Y ADVERSA A LA INSERCIÓN OCUPACIONAL TEMPRANA DE LAURA

La familia García está integrada por la señora García de 35 años, el señor García de 37 años, quienes son padres de Laura de 16 años, Daniela de 14 años, Francisco de 11 años, María de 6 años y la pequeña Berenice de 2 años. La señora García nació en el pueblo de Santiago Mexquititlán, en el Estado de Querétaro, de donde son la mayoría de los migrantes de primera generación que residen en su vecindad, conformada en uno de los predios otomíes de la Ciudad Central, a donde llegó junto con su esposo aproximadamente en 1995. El señor García llegó a la Ciudad de México proveniente de un poblado perteneciente a la región náhuatl del Estado de México, por lo que su origen étnico difiere de la mayoría de los habitantes del predio donde vive. La familia García habita una vivienda de dimensiones pequeñas, donde entre todos los miembros comparten una recámara y un espacio decocina.

El señor García se dedica a la albañilería y la señora García, antes de tener a sus hijos alternó actividades de comercio ambulante y limpieza en el empleo doméstico o bien en locales de terceras personas, pero actualmente se dedica totalmente al mantenimiento del hogar y el cuidado de sus cuatro hijas y su hijo. Tanto el señor como la señora García interrumpieron su escolaridad antes de terminar la primaria. En el momento de compartir su relato, la hija mayor de la familia, Laura García, cursaba primero de preparatoria en una escuela privada, su hermana menor Daniela cursaba segundo en una secundaria pública, su hermano Francisco cursaba sexto de primaria y las pequeñas María y Berenice aún no habían iniciado su escolarización. A pesar de haber tenido breves experiencias ocupacionales, ninguno de los hijos de la familia García ha desarrollado una trayectoria ocupacional temprana, debido a la postura y el interés del señor y la señora García de evitar que las actividades ocupacionales los distraigan de otras prioridades y puedan adquirir malos hábitos en los espacios de trabajo temprano accesibles a su comunidad.

En el relato de vida que comparte la señora García, destaca un hilo narrativo que busca describir y enfatizar la discriminación que pueden sufrir las mujeres de su comunidad en cuanto a

su desarrollo personal, que incluye la continuidad escolar y la búsqueda de mejores opciones ocupacionales. En la narración se aprecia la propia trayectoria escolar y ocupacional de la señora García hasta la actualidad, junto con algunos rasgos de su vida familiar. En su relato enfatiza que ha decidido apoyar a sus hijas para que ellas no vivan las mismas limitaciones que ella y aclara sus criterios y posturas con respecto a la posibilidad de que sus hijas se inicien en el trabajo temprano, en contraste con su deseo de que continúen la escolaridad en niveles superiores. En el relato que comparte la joven Laura García, ella describe con detalle varios aspectos de su trayectoria escolar, como son su percepción de los ambientes respectivos de las diferentes escuelas en donde ha estado, y su relación con los maestros y con sus compañeros en ellas. Laura nunca ha realizado actividades para ganar dinero, porque sus papás no quieren que se distraiga de sus estudios, lo cual puede apreciarse en su relato y la relevancia que esto tiene en su trayectoria escolar, sus actitudes hacia la escolaridad y sus expectativas para el futuro.

TIPO DE CASO FAMILIAR

De manera inusual, como respuesta a las presiones del proceso de formación de capital para su inserción ocupacional adulta, el campo familiar de Laura incentiva para ella la formación tanto del capital cultural como del capital social asociado a la institución escolar para adquirir las habilidades, hábitos, espacios y redes de contacto que la inserten fueran de los segmentos ocupacionales del mercado de trabajo local asociado a su comunidad urbana de origen étnico. Los padres de Laura hacen un esfuerzo por posibilitar y favorecer su escolarización en niveles superiores, a través de la cual ella interactúa con experiencias de aprendizaje y desarrollo de intereses personales que la colocan en disposición de buscar relacionarse con el contexto social de la institución escolar de una manera constructiva para su trayectoria escolar de largo plazo, por ejemplo, con respecto al contenido de las materias, a las relaciones con sus maestros y las relaciones con sus compañeros que pueden representar un nuevo capital social para ella posteriormente.

Esta experiencia se contrapone con el poco atractivo que la inserción ocupacional logró despertar en ella y la falta de interés del campo familiar de estimular dicha inserción. A pesar de las dificultades y escasez de capital social y recursos culturales para facilitar su continuidad escolar en niveles superiores, el campo familiar de Laura tiene la capacidad de regular y negociar con ella las condiciones de su escolaridad en la organización de la vida cotidiana familiar, para conducir su

trayectoria escolar durante su adolescencia sin que tenga que participar en actividades ocupacionales. Así, el proceso de producción del capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local es descartado por Laura y su campo familiar como inversión a largo plazo, al quedar excluida la participación de Laura en actividades ocupacionales a temprana edad.

LA SEÑORA GARCÍA, SU TRAYECTORIAS MIGRATORIA, ESCOLAR Y OCUPACIONAL

En el relato de vida que comparte la señora García, destaca un hilo narrativo que la señora García busca desarrollar y enfatizar, relativo a la discriminación que pueden sufrir las mujeres de su comunidad en cuanto a su desarrollo personal, que incluye la continuidad escolar y la búsqueda de mejores opciones ocupacionales. En la narración se aprecia la propia trayectoria escolar y ocupacional de la señora García hasta la actualidad, junto con algunos rasgos de su vida familiar. En su relato enfatiza que ha decidido apoyar a sus hijas para que ellas no vivan las mismas limitaciones que ella y aclara sus criterios y posturas con respecto a la posibilidad de que sus hijas se inicien en el trabajo temprano, en contraste con su deseo de que continúen la escolaridad en niveles superiores.

La señora García presenta una trayectoria biográfica similar a la de otros habitantes adultos de los predios otomíes de la Colonia Roma, que han migrado en la infancia a la Ciudad de México provenientes del Estado de Querétaro. Además de la interrupción de la escolaridad a temprana edad, uno de los rasgos que destaca en su relato de vida, es la ruptura que manifiesta haber realizado con los roles de género y los patrones de dominio masculino, que según su testimonio predominan entre las familias de su pueblo de origen y que se han reproducido en la comunidad que habita en la Ciudad de México. Un elemento importante de esta ruptura es el matrimonio que contrajo con un hombre proveniente de un pueblo distinto, ubicado en una región náhuatl del Estado de México.

¿Puedes contarme un poco de tu pueblo de origen y tu llegada a la Ciudad? Bueno yo me crié en el Estado de Querétaro. Me vine aquí de los 7 años, mi niñez prácticamente fue muy poquito allá en Querétaro. Me la pasé más aquí en la Ciudad de México. Pero sí sentí una discriminación, porque yo no sabía hablar bien el español. Puro otomí hablábamos allá.

¿Cómo fue allá tu niñez? Bonito, porque era la única, bueno... no hija única, pero mis hermanos ya estaban grandes. Mi hermana ya se había juntado con su esposo, ya se había casado con su esposo. Y todos mis hermanos también se habían casado, yo era la hija más pequeña, como si fuera hija única. Y sí fue padre allá, le digo a mis hijas que recuerdo cuando tenía yo 8 años, pues nada que ver con aquí, porque yo tenía mucha libertad allá, no me decían "no salgas, no hagas esto, no brinques, no lo otro...". Sí todavía tenía la libertad de eso. A los 8 años me trajeron para acá, pero no aquí en estas casas, si no que rentábamos antes en otro lugar. Por el norte de la Ciudad. Y ahí sí sentí la presión así de... porque todos los niños hablaban español... y yo sentía que no me podía entender con ellos. Había cosas que yo les entendía, pero había cosas que no les entendía. Y sí sentí mucho la presión "¡ay! tengo que aprender a hablar español". Y mi mamá me decía, pues "ni modo tienes que aprender...". Más cuando fui a la escuela... sentía que "¡ay no!... es que no voy a poder mamá". A veces, yo les hablaba a ellos en otomí, y ellos me decían "¿pero ¿qué me estás diciendo?!" y yo decía "¡ay... ya metí la pata!". Sí, sí me costó un poquito lo del español. *¿Cómo cuánto tiempo sientes que te pasó eso?* Siento que como un año. Un año... que sí me costó, pero ya de ahí sí ya aprendí a hablar el español, ya me comuniqué bien con ellos y todo. Y esa fue mi corta vida allá en el norte de la Ciudad. Después llegué aquí, tenía yo como 12 años... aquí en la comunidad, aquí en la Colonia Roma.

Ah Ok. Oye y antes de venirte para acá ¿habías ido a la escuela allá en Santiago? Sí, ya había ido a la escuela allá. Llegué a estudiar ahí, nada más hasta 2do de primaria, pero reprobé, porque le digo que no sabía... ni hablar con la maestra. No le entendía lo que me decía. Reprobé 2do. Y acá otra vez lo vine a repetir, 2do. Y este... y ya pasé a 3ero. Y ya este... nomás estudié 4to, pero hasta la mitad, hasta la mitad, nada más. Ya no terminé más... mis papás tenían... bueno, más que nada mi papá... era machista, "que el hombre era el que tenía que estudiar, no la mujer". Y eso hasta ahorita... me marcó para no ser así con mis hijas, yo y mi esposo no.... no somos así. Sí, mi papá me dijo "no es que ya no vas a estudiar, porque van a estudiar tus hermanos". Y ya pues yo dije "no, pues van a estudiar ellos". Pero lo chistoso es que ellos siempre estaban reprobando... y ahí iban mis papás a apoyarlos. Y yo nada más una vez reprobé, porque le digo que no entendía bien el español. Y dije "no pues voy a echarle ganas, tengo que aprender el español, porque si no así me van a reprobar otra vez". Y ya cuando aprendí el español, ya se me hizo más fácil de entender lo

de la escuela... pero mi papá me dijo que ya no. Que ya no.... ya no seguí, "ya no, porque... van a estudiar tus hermanos". *¿Entonces, cuando llegaste a la Colonia Roma ya no estabas yendo a la escuela?* No, ya no.... ya no fui a la escuela... ya luego se enfermó mi mamá y ya no... ya no pude seguir estudiando, por lo mismo.

Ok ¿Y cómo fueron esos primeros años aquí en el predio? Pues he vivido mucha... cómo se llama... cuestión de discriminación de mis compañeros... sí, me ha tocado con los mismos de aquí... me ha tocado discriminación. Porque... pues, para una mujer no es bien visto cuando... hace un documento, cuando va a tramitar cosas... para el hombre de nuestro pueblo no está bien hecho. Me ha tocado discriminación en eso. Incluso tengo dos compañeras, que tramitábamos la cuestión del agua. En ese momento, sí... nos discriminaron mucho. Nos dijeron que... la mujer nada más sirve... la mujer en su casa y cargada. Sí, desde ese momento me sentí así de "ay no, no es posible que éstos... en estos tiempos todavía sigamos viviendo la discriminación". Y hasta ahorita siguen así. Porque yo he visto que hay niñas que ya nada más terminan la secundaria y hasta ahí. Y al niño sí lo apoyan para que estudie, para esto y lo otro, pero a las niñas no, realmente no. Yo he visto que muchas nada más terminan la secundaria, y muchas nada más la primaria. Y hasta ahí, ya no le siguen. Pero pues gracias a dios ahorita tengo un esposo que me ha apoyado en eso, en no discriminar. Yo casi tengo puras niñas, nomás un niño. Y pues no me ha dicho "oyes este, ella ya no va a estudiar porque es niña o porque... mejor hay que darle más estudio al niño". Hasta ahorita no ha dicho eso. Me apoya en cuestión de sus hijas. Me dice "no, pues ahorita Laura, pus ya este... va a la prepa", me apoya en eso. Le digo "pues vamos a apoyar a la niña hasta donde ella quiera seguir estudiando", me dice "no sí", "yo apoyo". Pero a lo mejor apoya en esto, porque no es de mi mismo pueblo. Él es del Estado de México, cerca de Toluca, y yo soy de Querétaro, por eso a lo mejor sí hay un poco más de entendimiento en eso... mmm... que yo le entiendo y él me entiende un poquito. Porque... ahora sí que ya no es del mismo pueblo que yo.

En mi pueblo sí hay mucha diferencia entre hombres y mujeres. Yo a veces veo a mis compañeras y.... bueno, tiene poco que una señora me dijo que... que yo este... que en mi casa, yo hago lo que se me da la gana, porque mi marido "no tiene los pantalones para ponerme en cintura". Y yo me quedé así de "¡Ah!", y le dije "pues es que no se trata de eso,

sino que... se trata de una comunicación que tú tengas con él" y bueno, hasta ahorita yo he tenido buena comunicación con él. Que problemas no faltan ¿no? Discusiones todo eso, pero... que me discrimine él, no. Ahora sí que me diga "ahora tú me vas a hacer esto" o "ahora te quedas en la casa, no haces esto"... no, él hasta ahorita no. Y a veces, yo hago cosas, como que yo voy a dejar un escrito o voy a hacer un trámite. Pero él nunca me dice "sabes qué, tú no lo vas a hacer, porque eres mujer y el hombre es el que se debe de encargar de eso". Él nunca me ha dicho eso. Pero lo veo alrededor, así en esta... comunidad en la que estamos, los he visto.

Y hay compañeros que, a veces, nos vamos a una junta... o vamos en cuestión del predio, llegan y me dicen "¿oye por qué fuiste?! ¿qué andas haciendo allá?!", "¡nada más andas comadreando con tus amigas!", "¡aquí tienes cosas que hacer!". Y así como que digo "ay no...". Y sí es... para mí, **eso también es discriminación, pues también tienes una vida propia, no nada más estás perteneciendo a él...o sea, que tu mundo va a girar alrededor de él ¿no? También tienes una vida propia. Y, para mí, siempre ha sido así, desde joven me juré a mí misma... porque con mi papá viví mucho eso, la discriminación... de la mujer.** Y, a veces, me preguntan mis hijos "¿y por qué no te quedaste con uno del pueblo?". Les digo "porque no me tocó suerte y... porque... a lo mejor se fijaban un poquito de cómo era yo... eee... de que no me dejaba que me dijeran como son las cosas" y yo misma decía "no pues de aquí no, no soy". **Y sí, sí tuve así noviecitos, pero no.... lo mismo me cortaban rápido, porque... ellos me decían que yo pensaba como niño.** "Pues es que tú piensas como niño" decían, "tú quieres tener una libertad que las niñas no la tienen" y yo decía "¡ay no!". Y hasta me daba miedo quedarme sola, decía "¿Y ahora?". Mi mamá me decía eso también "es que tú piensas como niño, tú piensas que una mujer se puede manejar". Le digo "pero es que es así, tú mundo no gira alrededor de mi papá, ni gira alrededor de un hombre". Y dice "no, es que así tiene que ser, tienes que aguantar lo que ellos digan". Y yo sí me quedaba así de "¡ay no!... no, yo no voy a aguantar eso".

E incluso hasta cuando me junté me discriminaron, cuando me junté con mi esposo. Porque regularmente las de mi pueblo, se llevan a la... se las llevan a ellas, se las roban a ellas. Y yo no, fue al revés. Yo le dije a él "sabes qué, si tú me quieres, las cosas van a ser así, vas a

vivir en mi casa y... yo no me voy a ir a tu casa ¿por qué? porque no... no me siento preparada a que me estén... cómo se llama... me estén diciendo lo que tengo que hacer", le digo, desde ahí marqué la diferencia. "¿Te parece bien? bien y si no, mira... aquí lo dejamos". Y eso es lo que siempre les decía a mis novios del pueblo. Y siempre me decían "no, es que tú quieres... este... nos quieres tratar como mujer", decían "¡nosotros no somos mujer! ¡somos hombres!". Y les decía "no, es que no hace falta que te trate como mujer, sino que también ustedes tienen que dar el brazo a torcer, también les toca a ustedes". Me decían "no". Y por eso a lo mejor nunca tuve tantos novios de allá. También dije "no....". Hasta que me encontré a mi esposo y él sí me dijo "sí". Pero fue lo que... cuando yo me junté con él, sí me trataron con mucha discriminación, me decían "ay es que tú...". A mi mamá le decían "ay es que tu hija ya parece niño"... se trajo al hombre, no se la llevaron. Y yo digo "¡ay no puede ser!". "Es que esa es la diferencia que yo quería hacer", le digo "pues si un matrimonio es de dos, no de uno", le digo. Y siempre fue así... bueno, en mi vida fue lo que más me ha marcado... en cuestión de mi matrimonio... me discriminan por eso "porque tú no vas con tu marido, porque tú esto y porque tú el otro". Pero ahorita le digo a mi esposo que ya ni me van ni me viene, le digo "pues que sigan diciendo".

Las experiencias que comparte la señora García sobre discriminación y roles de subordinación de las mujeres de su comunidad involucran tanto el ámbito escolar, el ocupacional, el comunitario vecinal y ámbito doméstico familiar. En relación con estos tres últimos, ofrece testimonios valientes sobre los obstáculos que ha tenido que superar a lo largo de su trayectoria, que la han llevado incluso a enfrentar episodios de violencia de género intrafamiliar y fricciones con otros miembros de su comunidad.

¿Y cuándo saliste de la escuela trabajaste? Sí, yo trabajé en la obra, en obras. Igual me discriminaron por eso... porque en las obras trabajaban los niños, no trabajaban las mujeres. Si íbamos, nada más íbamos de... unas palabrotas que no le quiero ni contar. Y le digo a mi mamá "es que yo no voy a eso". A ella muchas veces le dijeron "¡tú hija va a salir con la panza bien llena, si sigue yendo a esos lugares!". Y yo le decía a mi mamá "no importa lo que te digan... mira la diferencia que yo voy a hacer, les voy a marcar una diferencia: que las mujeres servimos para trabajar, servimos para esto". Le digo "ellos te podrán decir cosas, pero lo que yo te demuestro es lo que es cierto". Yo sí tenía muchos problemas con mi

mamá por eso, que le decían "¡no, es que tu hija es esto! tu hija lo otro... tu hija va a salir así." Y yo le decía a mi mamá "oyes mamá ¡no me tienes confianza! ni tanto así. Yo sí voy a ir a trabajar allá... y estoy harta" le digo "que ustedes como mujeres se sumisan siempre... ¿Por qué no marcan una diferencia ustedes mismas?". Decía mi mamá "es que nosotras somos así". Le digo "no, es que, ustedes han querido ser eso, pero la realidad no es eso". Pues a lo mejor esto me sirvió mucho, porque... conocí a personas... ahora sí que empecé a conocer... no nada más los de mi pueblo... empecé a conocer otro tipo de personas. Y yo les platicaba "oyes, tengo esta inquietud ¿qué piensas?", y hubo quienes me decían "no, pues está bien lo que estás haciendo", pero en donde yo vivo, me discriminan porque hago esto. "Pues estás mal" me decían, "tu vida no la vas a hacer según lo que ellos te digan, tú haz lo que tú pienses que está bien". [...] Y a veces, Laura me dice "oyes mamá ¿por qué tú no piensas cómo piensan ellos? ¿por qué tú piensas diferente?". "No es que piense yo diferente", le digo "es que desde niña yo juré no pensar lo mismo ¿por qué? porque yo sufrí mucha discriminación desde niña... y desde joven... y ahora de adulta lo sigo sufriendo".

A veces, Laura me dice "oyes mamá ¿por qué no te hablan?"... "ay" le digo "es que si me pongo a hablar con ellas"... no es tanto así de platicar "ay ¿cómo le va?"... es que ellas nomás giran alrededor de su esposo. Y yo digo "no quiero", ya es suficiente de que lo tengo aquí todo el día. Y dice Laura "pero es que... tú piensas diferente a ellas". Le digo "es que desde niña... me enseñé a pensar diferente, porque no quería vivirlo que vivió tu abuela" le digo. "Porque sí, a tu abuela sí le pegaban... y tenía que hacer lo que decía mi papá. Y eso lo viví muy de cerca", le digo. Y no.... no quiero... **yo juré, eso yo no lo voy a vivir ¡no!... lo juré desde niña y no lo voy a vivir. Incluso hasta se enojó mi esposo... "tú que me pones una mano encima y yo que te denuncié". Y sí lo llegó a hacer. Y lo denuncié. ¡Uf! ¡No! ¡Se hizo aquí!... me decían "no es que... si nosotras nos aguantamos un buen golpe..." dicen "¿tú por qué nomás con una cachetadita no te aguantaste?** Si nosotras nos aguantamos más... y nosotras nunca fuimos a denunciar a nuestros maridos. ¿Y ahora tú de dónde vienes para que hagas eso?". No, yo me quedé así de "¡Ayyyy!". Les digo "no pues, es que yo no quiero... no quiero demostrarle eso a mis hijas, no quiero que crezcan en ese ambiente". ¿Por qué? porque yo crecí así, no quiero que mis hijas crezcan así.

E incluso hasta para fumar, lo tengo prohibido que fume en la casa... tomar, tampoco. Le

digo "sabes qué, si quieres tomar, yo no te digo que no tomes... pero aquí adentro de tu casa... no. Ni fumar adentro. Allá afuera". Porque... yo viví mucho con eso cuando era niña. Los vicios de mi papá... y yo dije "no, no, mis hijos no". Ya había hablado con él, una vez, me dice "quiero una cerveza", le digo "oyes mi casa no es cantina... ¿Quieres? ve allá afuera" le digo "toma allá afuera, diviértete allá afuera, pero aquí no, porque tenemos un niño y desde ahí se empieza". Dice "no, pero no es nada malo", le digo "sé que no, pero... por eso existe... por eso existe un bar, para que te tú vayas y tomes, a tus anchas con tus amigos, te la cotorreas y todo lo que tú quieras. En tu casa, aquí tienes que dar el ejemplo. Aquí eres padre, eres padre más que nada" le digo. "Y allá con tus amigos, eres chavo... cotorréala como tú quieras, pero allá... acá no. Tienes que dar un ejemplo, y tú eres papá".

Me quedé pensando antes de decirle "¿sí le digo?", pero dije "me voy a armar de valor y le voy a decir, porque eso no se hace". Y sí le dije y hasta ahorita sí me ha comprendido. "Sí" dice, "no, pus tienes razón... no le voy a enseñar a mis hijos esto". E incluso Laura tiene poco... ha de tener como medio año, que sabe que su papá toma. Porque como ya está grande, luego a veces se queda despierta tarde. "Mi papá que no llega...". Le digo "se fue a cotorrear con sus amigos" y dice "¿Y por qué tú no vas con él?", le digo "porque a mí no me gustan esos lugares. Yo prefiero en mi casa y él allá". "Ah" dice, "yo no sabía que mi papá tomaba...", "pero qué crees que sí" le digo "sí toma... pero llega bien tranquilo", porque tiene que ser así. Y antes... con mi papá, no. Cuando yo era niña veía que llegaba tarde a la casa y le decía a mi mamá "¡tráeme algo de comer!", "¡sírvenme esto!". A cualquier hora de la madrugada... las cinco de la mañana, las seis de la mañana: "¡párate!", las cuatro de la mañana "¡párate y dame de comer!". Y a mi esposo no, yo le dije "no, no, la verdad, no". Sí... he batallado con eso.

En cuanto a su trayectoria ocupacional, la señora García relata su tránsito por diferentes actividades ocupacionales a lo largo de diferentes etapas biográficas, entre ellas el trabajo en la construcción, trabajo en cocinas, en la venta ambulante o mercados de la zona, y como empleada doméstica, actividades que ha logrado conjugar con sus roles familiares.

¿Puedes compartirme tus experiencias de trabajo? Estuve como tres años en la obra. Luego ya me junté con mi esposo muy chica, me junté a los 16. Y él tenía 17. Le dije que no quería

familia tan rápido y duré 4 años solo él y yo. Y a los 19 tuve a Laura. *¿Y antes de eso pudiste trabajar en algo más? Sí, trabajaba en cocina. Igual batallé mucho con eso, porque a mi esposo le decían que por qué me dejaba trabajar,* "si era yo una mujer casada, tenía que estar en la casa". Pero le digo "pues no significa que yo tenga que estar en la casa, también te quiero apoyar" le digo "y quiero ganarme mi propio sueldo". Y sí trabajé en las cocinas. Y ya después me embaracé de Laura. Me dediqué un tiempo a Laura, después salí a vender. Iba yo a vender, aquí en la Zona Rosa. Sí, pero después dije "no, es que como que... ya no.... no podía abandonarla" y mi esposo me dijo "no, es que no me gusta que saques a la niña" dice "como que la expones mucho... no falte quien te vaya a faltar al respeto o así... no, ya no quiero que salgas, ya te quedas en casa y ya trabajo yo". Pues está bien, pues hasta ahorita ha sido así. Pero ya cuando tuve a Francisco, sí trabajé en casas particulares. Duré como un año trabajando en casas. Me iba en las mañanas, me iba a las 8 y ya regresaba como a eso de las 2 de la tarde, para llevar a las niñas a la escuela. Se quedaba Francisco con ellas. Pero dije "es que tengo que estar más tiempo con él". Y otra vez hablé con el papá, y ya pues me dijo "el niño ya no lo puedes dejar solo".

Y lo que pasó aquí en uno de los predios cercanos que aventaron una bomba... este... la verdad no sé bien cómo estuvo, pero sí pasó algo. No me dejaban pasar, se llenó de patrullas. Y como que sí otra vez me empezó a decir mi esposo "tienes que estar con mis niños, no los puedes dejar". Y le digo "pues yo me voy a ir a vender". "No" me dice "todavía puedo, el día que no pueda, ahora sí ya sales a vender". Entonces ahorita con Laura, le he dicho "sabes qué... ahora que ya vas en la prepa, pues la ayuda de tu papá no.... no es suficiente su sueldo, me voy a ir a vender o trabajar en las vacaciones". Luego él me dice "no, es que si te vas a ir a trabajar vas a abandonar a la bebé", dice "a ver cómo le hacemos, pero no... no vas a ir" dice, "todavía que tenga unos 4 años y ya la mandas al kínder y ya te vas a trabajar, ya me sentiré más tranquilo". Y le digo "bueno... bueno, no voy a ir a trabajar, pero si a vender, aunque sea una ayuda que te vaya yo dando". Dice "no, pero es que no es igual" dice "ya ves a que tus compañeros a cada rato los andan correteando para acá y para allá...", "no" dice no me siento bien así. Y digo "bueno..." y hasta ahorita... pues en eso... nos ha apoyado en eso.

EXPERIENCIAS CON ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO DE HIJOS

Balanceo de valoraciones y actitudes con respecto a la relación escuela/trabajo temprano de los hijos y sus consecuencias

La señora García sostiene en su testimonio consideraciones, criterios y posturas muy claras y estructuradas sobre el papel que pueden desempeñar, respectivamente, la escuela y el trabajo temprano en las trayectorias de sus hijas e hijo. Sus valoraciones y actitudes al respecto reflejan de manera puntual el papel que ella desea que tengan estos dos ámbitos de actividad para ellos. Por un lado, la búsqueda de la escolaridad en niveles superiores para sus hijas e hijo tiene intención de abrirles mejores opciones laborales en su vida adulta. Por el otro, el trabajo como práctica rutinaria a temprana edad implica para ella un desvío de tiempo y energías del objetivo anterior, y al contrario, puede ser un cauce que encamine a los niños y adolescentes en una serie de conductas no deseadas que ella asocia con el trabajo temprano en actividades de comercio informal urbano.

En un inicio, el testimonio de la señora García muestra una serie de posicionamientos importantes en los que contrasta las intenciones que tiene sobre las trayectorias escolares y ocupacionales que desea para sus hijas e hijo, frente al recuento que ella hace de sus propias trayectorias respectivas. Este contraste incluye una fuerte ruptura con lo que ella señala como las dos limitaciones que enfrentó en su transición a la vida adulta, una de ellas derivada de una visión que ella considera injusta y equivocada, que pusieron en práctica sus padres sobre ella: la falta de apoyo para continuar su escolaridad por la condición de escasez económica y el origen humilde de sus padres, pero que fue reforzada por la creencia de que las mujeres no tenían razón para continuar la escolaridad en niveles superiores, que la colocó en situación de desventaja frente a sus hermanos, quienes sí recibieron un cierto apoyo para dichos fines.

¿Has pensado la posibilidad de que tus hijas e hijo empiecen a trabajar a temprana edad?

Bueno, en mi niñez, yo viví eso de... trabajar e ir a la escuela. Lo traté de complementar, pero no, no es... no es buen factor. Por qué, porque a veces los niños... yo era una niña, tenía como 10 años, iba en 1ero. Se me hizo fácil, ganar el dinero "no, pues es fácil, puedo ganar así y así". ¡Cuando uno es niño! porque uno no ve el panorama... del mundo real. Y cuando ya uno es adulto, y ve el mundo real, uno dice "ay quiero estudiar... no estuviera yo sufriendo esto", pero oh sorpresa, demasiado tarde, ya se te fue el tiempo.

[...] lo que te platicaba sobre ese tiempo, es que había muchos machistas antes. Eso de que "las niñas no, los niños sí". Y fue así como que me marcaron desde niña, así de "las niñas no". Y yo... he tratado de cambiar eso... en mí, y en mi esposo. Hemos tratado de cambiar eso... todos valemos lo mismo, todos debemos de estudiar, todos debemos de ser alguien en la vida. Por eso fue... como que así de niña, así me lo grabé.

Y a mi hija, ahora que entró a la prepa le dijeron... ni sé quién y no le pregunté... le dijeron "pero es que las mujeres no servimos para estudiar... mi mamá me lo ha dicho... que las mujeres no estamos para estudiar". ¡Y yo me quedo así! Y le digo a mi hija "¿Y por qué?!", me dice "porque según dicen que en tu pueblo así piensan eso". Le digo "qué crees que por desgracia sí, pero no te metas esa idea" le digo, "porque esa idea no está bien". Si yo como madre o tu padre no te estamos metiendo esa idea, pues no. Lo que te estamos diciendo es que le echas ganas, le digo. Y dice "no pues sí"... y hasta ahorita ya le quedó claro que las cosas no son así, pero sí... sí me ha tocado batallar un poquito.

Le digo a mi hija "... Está bien hija, pero las consecuencias van a ser esto: que cuando te levantes a ir a estudiar, no te vas a querer levantar. Te va a gustar ganar dinero fácil ¿y te gustaría quedarte ahí?" le digo "por mí no hay problema, yo lo hago. Pero ve mi situación, ve cómo estoy ¿por qué? porque desde niña así me enseñaron, así fue mi educación... y ve a dónde terminé..." le digo. En cambio, mis amigos que tuvieron un padre que les dijeron "estudia, estudia", a dónde están ellos: en un mejor futuro ellos que yo. Y he tratado de decirles eso a mis hijas. Ellas dicen "no, es que ya no queremos estudiar". Le digo mira "el que no estudia... el que no estudia, no avanza... y nos vamos a quedar aquí enfrascados todos" le digo. "Y eso, tú no quieres eso. Ni yo como madre quiero eso. ¿Qué hacemos? estudiar, a lo mejor, yo te puedo decir ahorita <<yo hasta la prepa de te puedo ayudar, pero tú cuando salgas a la prepa ¿qué edad vas a tener?>>, <<no, pues voy a tener 18>>. "A los 18 tú ya puedes trabajar".

Y luego me dice mi hija "oyes mamá" dice este... "¿No pensaste cuando tú tuviste a tus hijos?! ¡Somos cinco!" dice. "No has planeado... yo veo que ahorita te cuesta mucho para mantenernos" dice "tratas de no demostrarnos, pero sí, te cuesta, y nos damos cuenta" dice.

[Suspiro]. Y sí, le digo "qué crees que en esa época... no.... a lo mejor sí sabía... pero se me hizo la vida fácil. Porque no estudié. Porque no tengo un estudio que me diga, sabes qué, las cosas son así. Y pues... por lo mismo no quiero que pase eso contigo, por eso te digo que... que estudies".

El principal razonamiento expuesto en este posicionamiento de la señora García en cuanto a las ventajas de continuar la escolaridad en niveles superiores es claramente la idea de que sus hijas e hijo tendrán mayores posibilidades de encontrar mejores opciones laborales en su vida adulta. Lo cual se enlaza con las desventajas que ella encuentra en la posibilidad de que ellos inicien actividades de trabajo a temprana edad, pues considera que consumen las energías y el tiempo que ellos deberían de dedicar a la actividad escolar y a la recreación, por lo que puede perjudicar su rendimiento escolar y sus posibilidades de avanzar la escolaridad en niveles superiores.

Y recién he hablado con mi hijo sobre eso de llevar dinero a la escuela, muchos de sus amigos llevan dinero de 100 pesos." ¿Por qué ellos sí y yo no?" me pregunta, le digo "porque ellos trabajan y tú no trabajas... pero trabajar significa muchas cosas, ve ahorita las calificaciones cómo él ha bajado y ve cómo estás tú. Esa tiene que ser la diferencia entre él y tú". E incluso las niñas, he tratado de hacer con ellas igual, pero sí me cuesta un poquito más trabajo con ellas. Pero Francisco como que más, se me hizo más fácil de llevarlo al mundo real de vender, al de muchas cosas. Y Francisco como que me dice "ya no, no me gusta ese mundo". Y le digo, "ya viste, no es como tú lo piensas. Que gastan dinero y esto... no es así. Porque ellos también se sacrifican... ¿Qué es lo que sacrifican? Su niñez. Que no juegan, que no la disfrutan. Todo eso ¿Tú quieres eso? Adelante". "No mamá" dice. "Tú te levantas a las 10 de la mañana. Cuando te levanto ya está el desayuno, Francisco. frijoles, tengamos frijoles, lo que haya" le digo "pero ahí está. Y agarras y te metes a bañar y no hay problema. ¿Y cuando llegas de la escuela qué haces? haces la tarea, te pones a ver un ratito la tele, te bajas con tus amiguitos a jugar. No pasa nada. Pero qué crees, ahora vamos a hacer las cosas viceversa. Al rato que llegues, comes y nos vamos a vender ¿qué te parece?". "Nooo" dice "no quiero" me dice "es muy difícil". "Todo este tramo" le digo "así siempre va a ser tu vida, si te sigo sacando desde ahorita. Si en cambio, si tu estudias, tienes un trabajo, tu vida va... no te digo que tu vida va a ser perfecta ¿no? pero va a ser menos... menos trabajo que ahorita". Le digo, y me dice "no sí".

Sin embargo, las ventajas que la señora García encuentra en continuar la escolaridad hasta niveles superiores y las desventajas que conlleva el trabajo temprano, no la llevan a asumir criterios o posiciones en donde descarte por completo la posibilidad del trabajo temprano en caso de necesidad, ni lo considera completamente irreconciliable con la actividad escolar.

*¿Me imagino que algunos papás por necesidad aprueban que los chicos ganen algo para su día a día? Mira, yo no digo que no. Es bueno trabajar con los niños, yo no digo que no. Pero... hay límites. Es decir, bueno "¿trabajas? ¿O también estudias?". Hay momentos, cómo y dónde. A mis hijas ahorita les digo "mira hija, ahorita a lo mejor no las mando a la calle a vender", pero no.... no estamos diciendo que no lo vamos a hacer, sí lo vamos a hacer tarde o temprano. Pero hay límites, le digo "sí vamos a vender..." pero también checar en el momento que está vendiendo, decir "¿Bueno mi hija a dónde se fue? ¿A qué está yendo allá? Y ¿Con quién se está juntando? ¿Con quién está?". Por otro lado, también le digo "pero no serías la única, ni la primera que se ponga a estudiar y a trabajar. Lo que pasa es que ahí tienes que llevar un... a dónde quieres ir y a dónde quieres llegar, tenerlo en claro, un objetivo". "No meterte en otras cosas" le digo "porque si ya te metes en otras cosas, ya tu objetivo, a dónde estés pensando llegar, no llegas. Ya te metes en otras cosas. Porque de niña, así nos pasó a mí y a tu papá, y ve a dónde estamos. **Estamos en una situación, que a veces estamos... hasta el cuello de ahorcados. Pero ni modo, tenemos que seguir". Y me dice, "no pues sí". Ya, desde ahí ya como que ya entendió.***

Los razonamientos que la señora García expone sobre su valoración del trabajo a temprana edad también parten por lo general de una comparación con sus experiencias personales a lo largo de su niñez y adolescencia, las cuales contrastan con las experiencias que desea para sus hijas e hijo, en las cuales busca que el trabajo temprano no sea un factor que interrumpa el tipo de trayectorias ocupacionales que busca ayudarles a construir.

Por eso mis hijas ahorita no han trabajado. Lo que sí me ayudan en casa, sí me ayudan. En cuestión de: a veces yo tengo que salir a trabajar, me dicen mira mamá "nosotras hacemos esto". Pero no trabajar, en sí, en sí... no.... nunca las he puesto a trabajar. Porque esa fue mi meta desde... que tenía como 12 años. Porque ves características que sufres desde tu niñez y

dices "no quiero que otra persona lo sufra". Y como que eso fue mi experiencia... que me marcó y no quiero que mis hijas lo sufran. E incluso ahorita, en cuestión de la escuela, igual le dije "mira, yo no terminé la primaria, yo nada más terminé hasta segundo grado, porque mis papás me sacaron a trabajar."

Reacomodos de valoraciones y actitudes sobre la relación autonomía de los hijos vs control de los padres y sus consecuencias con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana

Resulta interesante la forma como ha planteado a sus hijas e hijo su postura de que no inicien en actividades ocupacionales a temprana edad: ella ha buscado que sus hijas e hijo comprendan las ventajas de continuar la escolaridad a niveles superiores y las desventajas de dedicar energías y tiempo al trabajo temprano, ofreciéndoles la oportunidad de conocer mediante la experiencia propia las implicaciones de realizar actividades ocupacionales a su edad. Lo cual muestra, como se expuso arriba, que los criterios y las valoraciones que la señora García expresa sobre el trabajo temprano no constituyen una postura categóricamente cerrada en la que lo repruebe por principio.

Y un día llevé a mi hijo a ver a otros niños vendiendo, "mira, mira lo que están haciendo ¿te gustaría estar ahí a estas horas de la noche?" le digo "¿estuvieras aquí en la calle?... a las 12, a las 1. Ve ahorita ellos aquí están, no se han metido "le digo "son las 12, la 1 de la mañana, no han dormido. Ahorita tú ya estás <<ay mamá, ya vámonos, ay mamá, ya vámonos>>. Ve, la vida de vender no es tan fácil", le digo. Dice "ay sí mamá". "Y ve, mañana te levanto a las 12 de la tarde para ir a estudiar, no vas a estar al 100%" le digo, "te va a dar, así como que te vas a estar durmiendo". Y me lo llevo un jueves y viernes para amanecer, "levántate Francisco, vámonos", "¡ay no, déjame otro ratito!" dice. "Tú te quisiste ir" le digo. Como que ahí, desde ahí le quedó en claro que no, no es buen factor.

Se fue una semana con su papá y llegaba así "nada más quiero cenar y dormir". Le digo "ves, no es tan fácil como tú lo piensas, y decir, para que te ganes... unos centavos nada más". Le digo "tú papá y yo, nosotros nos tenemos que aguantar por lo mismo, porque nosotros no estudiamos. No nos dieron más estudios nuestros papás, pero que nosotros te estamos dando. Un poquito más. Aprovechalo". Dice "no pues sí".

Y también su papá lo ha llevado a trabajar... trabajar en la obra, porque su papá trabaja ahí. Cuando tiene trabajo él propio, dice "vámonos hijo, pa que veas, que mi vida tampoco es tan fácil... por eso te digo que tienes que estudiar". Estuvo llevándolo dos semanas, y dice "no, mamá, yo ya nodoy una". Y le dijo su papá "y te pago ¿Cuánto quieres ganar?"

¿Cuánto se te hace mucho? ¿Unos 100 pesos?". Para él, se le hace ¡Uuuh! "Está bien, te pago los 100 pesos, pero todo lo que te voy a mandar, lo tienes que hacer <<tráeme el material, tráeme esto, tráeme lo otro>>". Y luego viene Francisco "¿vas a cenar hijo?", "no mamá, nada", se andaba durmiendo en la mesa. Ah, digo "ay pobre mi hijo", pero si él quiere ganar dinero, pues que le cueste desde ahorita. Igual, cuando Laura no quería estudiar, yo le dije "una de dos, estudias o trabajas. O estudias o te sales a vender, porque aquí en la casa no puedes estar."

Esta valoración que la señora García hace sobre la escolaridad y el trabajo temprano se traduce en actitudes y conductas concretas, que ella ha asumido para respaldar el camino que ha trazado en las trayectorias de sus hijas e hijo. La voluntad de la señora García de evitar que sus hijas e hijo incurran en el trabajo temprano está fundamentada en su disposición para asumir toda la responsabilidad de los gastos familiares junto con su esposo, lo cual hasta el momento de la entrevista declara haber tenido la capacidad de solventar. Con base en los ingresos de su esposo y los ingresos ocasionales propios, ambos han podido respaldar su objetivo de que sus hijos se dediquen exclusivamente a la escuela, lo que la señora García considera como su función y obligación como padres.

Y con mis hijas no he hecho eso, por lo mismo, porque siento que... mmm: uno, que la obligación es mía y de su papá. Dos, pues ellos no tienen obligación de... en esta etapa,

ahorita de trabajar, porque para mí no.... se me hace desobligarme de mis funciones como padre y como madre.

Y como que... lo estoy llevando ahorita a cabo, poco a poco, paso por paso. Que no de la noche a la mañana se lleva a cabo ¿no? pero lo trato de hacer con mis hijos, ahorita. Por ejemplo, ahorita Francisco, pues él no sale a trabajar, ni Laura, ni Daniela. El que sí trabaja es su papá. Y un poquito pues le puedo ayudar ahí... a veces salgo a trabajar... en casas particulares, para ayudarle... pues no gano mucho, gano como 200, 300 pesos. Pero, pues nos ayudamos entre los dos. Ellos no.

Cabe resaltar que en este aspecto, la señora García expresa un criterio en el que enfatiza que su postura sobre la escolaridad en niveles superiores y el trabajo temprano están basados en valoraciones y actitudes que ella y su esposo han construido a lo largo de su vida, con base en experiencias propias, que no necesariamente tienen validez en las demás personas de su comunidad.

Yo sí les digo "es que no nada más hay este mundo donde están, hay más mundo. Y este... por desgracia yo ya me estancé aquí" le digo, pero sí me hubiera gustado conocer más mundo. Pero no se me dio y no, no, no tengo nada que reprochar. Mis papás, tampoco lo sabían, les digo, pero lo que hay que hacer es... ni reprocharles a mis papás ni a mí misma, porque ellos no sabían. Venían de un pueblo muy humilde, no sabían. Les digo "pero ahora que nosotros más o menos, entre comillas <<sabemos>>, pues les abrimos ese mundo. Pero no significa que ustedes conozcan ese mundo para cosas malas. Significa que agarren ese mundo, agarren lo que son cosas buenas". Me dicen "no pues sí". Y sí este... hasta ahorita, pues nos ha ido funcionando en eso. Espero a la largo nos siga funcionando, con nuestros hijos. Esperemos.

Como puede apreciarse arriba en sus valoraciones y actitudes sobre la escuela y el trabajo temprano, la señora García ha asumido una serie de estrategias y tácticas para influir en la mentalidad de sus hijas e hijo, con miras a incidir en sus respectivas trayectorias escolares y ocupacionales. La relación que ella ha logrado construir con sus hijas/hijo, según su testimonio, ha posibilitado un amplio y abierto diálogo con respecto a las cuestiones en las que la señora García

buscar orientar los comportamientos de sus hijas/hijo. Este rasgo de la relación entre la señora García y sus hijas/hijo, encuentra un fundamento en algunas valoraciones y actitudes, expresadas en su testimonio, que ella ha asumido con respecto a los límites y puntos de negociación entre el papel que puede tener la autonomía de sus hijas/hijo y el que puede tener su capacidad de control sobre ellas/él, en cuanto a la manera en que se toman decisiones relevantes en sus trayectorias.

El consumo de drogas es un tema que sale a relucir en las explicaciones y razonamientos que la señora García ofrece en su testimonio, con respecto a posibles hábitos negativos que ella asocia con la práctica del trabajo a temprana edad en el comercio informal precario urbano.

Yo trato de cuidarlas en otro tipo de... se ha dado cuenta usted, qué tipo de situación hay aquí, drogas y todo eso. He tratado de sacar un poco a mis hijos de ese... ámbito que... porque desde niños cuando empezamos a trabajar, todo eso lo encontramos en la calle. Encontramos droga, encontramos... otro tipo de cosas. Y yo he tratado eso con mis hijas, ahorita que no.... ahorita que no conozcan ese mundo todavía. No, no digo que no lo van a conocer. A la larga, en la prepa, en la secundaria sé que lo van a conocer. Pero... que ya tengan una... una base de decir "no, no lo voy a hacer, porque sé a dónde me está llevando". Pero uno cuando es niño, que tiene 6 años, 7 años, se hace más fácil entrar a ese mundo. ¿Por qué? porque todavía no tienen ni el conocimiento, ni la edad, para saber lo que estás haciendo. Y por eso he tratado de no. Mis hijos que no. Porque de niña yo... entré a ese mundo. Gracias a dios y a mis padres salí. Sí, entré al mundo de... a los 6 años ya empiezas a ver un niño que se está drogando, y dices "no, es algo normal, algo normal". Y muchos papás lo ven como algo normal. Pero creo que hoy por hoy, en esta situación en que estamos...me he dado cuenta de que no es algo normal. Yo crecí con eso de que es algo normal, pero es algo que está pasando en la sociedad que no, no es normal.

Si bien la señora García es consciente de que los vicios relacionados con el consumo de drogas son hábitos que sus hijas e hijo encontrarán también en la escuela desde la secundaria, e incluso en la primaria, ella está convencida de que el riesgo de que los/las niños/niñas y adolescentes se familiaricen con estos hábitos aumenta considerablemente en el trabajo de comercio precario en vía pública. Según ella, ese peligro puede ser mitigado con la vigilancia y supervisión de los padres sobre los comportamientos de los hijos. La señora García atribuye a la supervisión de los hábitos de los hijos cuando son niños un papel importante para que posteriormente sea menos difícil poder encaminarlos lejos de malos hábitos y convencerlos de sus

desventajas, durante la adolescencia.

A veces, ahorita en esta época, pues se tiene... a lo mejor usted se da cuenta, que viene acá, tenemos muchos problemas en cuestión de eso de la drogadicción. Pero a veces nosotros como padres a lo mejor tenemos que ver mucho. ¿Por qué? Porque nuestros hijos son el reflejo de nosotros. Y si nosotros decimos "no" es "no". Hay una etapa de ellos, ahorita que ya tengo adolescentes, hay una etapa que dicen "pues lo hago". Está bien. Nada más atente a las consecuencias. Pero si tenemos que estar atentos como padres. Nosotros ya vemos inquietudes de ellos desde el momento en que ellos andan en la calle, a cierta hora... mmm vendiendo. Como padres sí vemos, pero a veces nos hacemos de la vista gorda. "No pasa nada, mi hijo todo está bien". Y a la larga, cuando ellos ya son adolescentes, ya es muy difícil sacarlos de ahí. [...] Hay un límite de... desde niño se les pone "a ver está bien hazlo, yo no te digo que no, pero atente a las consecuencias de lo que te va a pasar". Y vele también las consecuencias, porque no nada más es de decirle "bueno, te va a pasar esto". Llevarlos a donde vean realmente lo que está pasando. [...] Allá en la secundaria Daniela sí tuvo eso de... sus compañeros invitarle unos chochos, le dicen, o también... la marihuana. Y que le dijo "no" dice "a mí no me gusta eso. Si yo a mi mamá no la veo que haga eso".

Al tema de las drogas se agregan otras preocupaciones de la señora García, que también tienen que ver con los riesgos que ella considera están asociados a las actividades de venta en la calle, como la inseguridad y la vulnerabilidad a la que se exponen niños/niñas y adolescentes.

Aquí, acá afuera me ha pasado con Francisco, que vimos a un niño aquí en la Glorieta, se hizo su amigo en la primaria. Y dice "ya viste, está... este... me está sonriendo mamá". Le digo "sí, déjalo". Y le dice "hola Francisco, yo hoy no fui a mi casa" dice "aquí me quedé". Y yo me quedé así "¿Tú mamá no te buscó?! Yo ahorita estuviera como loca buscando<<¡ay dónde está mi hijo!>>" y dice "no". Le que yo digo es que también es un poquito como incongruente con los papás, porque a veces dicen "no pues ya se quedó vendiendo... ya mañana llega". Uf [suspiro], me duele decirlo... ¿pero si no llega, si le pasó algo?. No es algo bueno, a la vez, enseñarle eso a los niños. Porque si ahorita desde niño lo hace ¿de adolescente qué se espera? Y a Francisco le estoy remarcando... sí le marco un poquito la... la diferencia de eso.

Sin embargo, la visión de la señora García sobre la necesidad de supervisar los hábitos y los riesgos a los que están expuestos sus hijas e hijo, se complementa con su criterio sobre la importancia de cultivar la confianza en la relación con ellos, de modo que ella ha procurado ganarse su confianza para tocar temas delicados y, viceversa, también ha procurado mostrarles que confía en ellos, a fin de estimularlos a cultivar los hábitos de tomar decisiones responsables por su cuenta, de aprender de otras personas confiables fuera de la familia y la comunidad, y de cuidarse a sí mismos.

No hay que dejarlos así a la deriva. Y muchos papás sí lo hacen y los dejan a la deriva, ya cuando... mmm... me sucedió a mí con mi hermano. Tenía yo como... pues él tenía como 17 años, y yo tenía como 15. Empezaron a salir esos que olían el activo, de que huele al 100%, pero ellos lo empezaron a... disfrazarlos con olores de plátano, cereza. Mi mamá no se daba cuenta. Y decía "ay, pero siempre este niño llega oliendo a perfume", no era perfume. Era ya... ya activo inhalante. Y digo "pues voy a checarlo, sí se fue a limpiar..." pero yo de lejos, pues checo. Desde ahí como que yo aprendí eso... de no.... no lo fastidies, pero de lejos lo puedes checar, qué está haciendo. Y fue cuando nosotros nos dimos cuenta de que sí había cosas, que dices "no pues qué onda". Y es lo que le digo, no estamos en cierto de decir "no, no lo van a hacer" porque sí va a haber un momento... los chicos son este... curiosos: vendan o estudien, van a hacerlo. Por eso hay que estar ahí, me siento con ellos, así de... un ojo al gato y otro al garabato. Para mí eso... bueno hasta ahorita me ha servido de mucho. Y me esfuerzo de tenerlos más como... no más controlados, sino de que tengan confianza ellos con nosotros como padres. Así como ahorita Laura, tiene novio y me dice "mira mamá mi novio es así y así". Le digo "pues me gustaría conocerlo, me gustaría este... tratarlo, saber quién es, qué familia tiene..." y lo ha hecho. Daniela igual me dice "mira mamá, tengo amigos... esto y esto". Francisco me dice "mira mamá, en la escuela me pasó esto". Tiene un caso apenas que me pasó con Francisco. Dice "mami, mi amigo llevó este... una botellita de *thinner*" dice "y nos ofreció". Le digo "¿En la escuela?", me dice "sí", le digo "mira hijo...", y eso es a lo que voy, que yo le estoy dando la confianza para que ellos me platiquen, porque muchos papás... también eso no existe con sus hijos, la confianza. Más que nada, la base es la confianza. Y Francisco me dice "mira, mamá, me pasó esto ¿qué opinas?". Le digo "¡Ay!"... como que sí me espanté. Le dije "mira, no es del todo malo" le digo... "a ese

niño le gustan... es su vida de él. No nos podemos meter en su vida, porque nosotros no somos nadie. Pero el consejo que te doy" le digo "dile que no, que con el tiempo le va a pasar esto" y nos metimos a internet, ahí le expliqué lo que le podía pasar. Y sí, fue como útil, porque decía "no, es que no es posible que esto pase dentro de nuestro cuerpo", le digo "todo vicio... pasa esto, destruyes tu cuerpo, y a la larga, no vas a funcionar al 100%. ¿Por qué? porque ya tu cuerpo no te da para más. ¿Te gustaría eso?", "No, pues no". Hay que revisar... a veces, sí hay que revisar las mochilitas. No es para invadir su intimidad, sino para ver si no tiene una basurita ahí, si no tiene ahí llevando una rata. Me ha funcionado hasta ahorita y Francisco, pues hasta ahorita... ese día tuvo la actitud, tuvo la confianza de decirme, qué había pasado. Y este... y eso es lo que yo les digo, "cuando pasé algo así y el otro te diga <<Eres marica porque no lo haces, te pega tú mamá>> dile <<Sí. Me pega mi mamá. Sí soy marica. Sí soy esto>>, todo lo que te digan dile que sí. No le llesves la contraria. Acepta que sí lo eres. Y no por eso te vas a morir papacito, y por esa cosa sí te mueres, te llegas a morir". Dice "Ay mamá..." y desde ahí, no he escuchado que vuelva a decir nada de eso.

Incluso igual ahorita con Laura, le he dicho "mira, yo te puedo dar una idea de lo que es la vida, pero no me creas tanto, también vete buscándole... <<sabes qué, yo pienso así>>, con tus propios amigos o con la misma gente que a veces viene y te rodea, pregúntales<<oyes, pienso que la vida es así ¿está bien o no está bien?>> y ellos ya sabrán qué decirte. Dice "pues sí, tienes razón mamá", le digo "no te puedo poner en una burbuja, porque seríamentira, y notepuedovendermisideas, porquetú, cuando tú crezcas, tú mismatevas a buscar tu propio... ahora sí que tu propio camino". "A lo mejor el camino que yo seguí no te gusta. A lo mejor te gusta trabajar, no casarte y... estar sola" le digo, "eso es válido también".

Esta visión de la señora García sobre la necesidad de confiar en la capacidad de decisión y la orientación que sus hijas e hijo dan a sus acciones, se traduce en una estrategia en la que busca negociar varios puntos de autonomía con ellos en relación con ciertos temas, mientras fija límites que ella considera que está en su poder establecer para orientar los rasgos más generales de las trayectorias de sus hijas e hijo. Con respecto a los objetivos con los que ha trazado sus trayectorias escolares y ocupacionales, ella ha buscado desalentarlos de iniciar una actividad ocupacional a temprana edad con base en una táctica doble: por un lado, les aconseja y orienta hacia el

comportamiento que ella desea, pero busca que entiendan las razones de sus decisiones permitiendo que experimenten de propia mano las desventajas y abatimientos del trabajo a temprana edad. De este modo, además de ejercer la supervisión sobre sus hijas e hijo, la señora García apuesta por lograr convencerlos auténticamente sobre las ventajas de tomar las opciones que ella promueve en sus trayectorias, con lo cual puede no depender completamente de tener un control sobre ellos, sino que invierte en la formación de su criterio, de modo que posteriormente ellos mismos tomen sus propias decisiones de manera más informada y madura.

¿Y cómo ha sido ese tipo de experiencias con tus hijas? Las niñas ahorita, su papá cuando tiene oportunidad lo ha hecho, llevarse a las niñas, que no es tan fácil. [...] Pero así, Laura sí, como que sí se me puso así de "¡Aj! No quiero estudiar". Le digo "no, no es... estudias o trabajas. Tú dime". Le digo "y a partir de ahora" le digo "te vas a ir con tu papá. Ese trabajo que él hace, no lo vas a hacer tú, pero para que veas... el cansancio que eso trae". [...] Y se fue Laura una semana con su papá y llegaba así "nada más quiero cenar y a dormir". Le digo "ves, no es tan fácil como tú lo piensas, y decir, para que te ganes... unos centavos nada más". Le digo "tú papá y yo, nosotros nos tenemos que aguantar por lo mismo, porque nosotros no estudiamos. No nos dieron más estudios nuestros papás, pero que nosotros te estamos dando. Un poquito más. Aprovéchalo." Dice "no pues sí".

Yo puedo mantenerte... "no, pero es que yo no, este año no quiero estudiar" dice. "Entonces este año te pones a trabajar y el otro año te pones a estudiar, tú decides. O trabajas o estudias, los dos, cómo tú quieras". Este... lo pensó, dice "no, no como que no. No se me da" dice "mejor me pongo a estudiar", ya mejor se puso a estudiar. "Pues ponte a estudiar". Y Lupita, mi sobrina, ves que ella vende en los cruceros, se la llevó un día, "vamos" dice -"yo sí lo voy a aguantar mamá"-, "sí" le digo "¿quieres estar ahí? adelante. No es como ustedes lo piensan". Dice "no, sí mejor sí me pongo a estudiar". Y ya ahí están estudiando. Pero le digo a ella "va a haber un momento en que a lo mejor también nosotros como padres no vamos a poder, y en ese momento yo como madre te explicaré <<mira, la situación es así y es así, va siendo hora ahorita de... de trabajar y estudiar>>". "Porque la situación que ahorita estamos" le digo "pues no es... económicamente bien no estamos" le digo.

Y eso, tú no quieres eso. Ni yo como padre quiero eso. ¿Qué hacemos? estudiar, a lo mejor,

yo te puedo decir ahorita "yo hasta la prepa de te puedo ayudar, pero tú cuando salgas a la prepa ¿qué edad vas a tener?" - "no, pues voy a tener 18"- "A los 18 tú ya puedes trabajar, y ya estás apta para ver lo bueno y lo malo. Y esas van a ser tus decisiones, a la larga". Y me dice "no, pues sí". "Y ahorita, a esta edad que tienes, todavía no estás..." apenas empieza a decir "bueno, pues sé lo que es bueno y lo que es malo". Desde una etapa así, ya empezamos a querer decidir, pero a una edad de... de niños, adolescentes, todavía no sabemos. Pero ahorita ella ya, como que ya dice "no, pues sí, sé lo que es bueno y lo que es malo", como que ya los límites, ya los tienen que tomar ellas. Porque les digo "yo ya no voy a estar ahí..." a la larga yo ya no voy a estar ahí, en la prepa ya no estoy, **cuando ella ya trabaje, ya... mira yo ya no voy a estar ahí. Pero lo que le enseñamos en la base desde casa, espero que lo lleve a cabo... afuera.** Afuera, porque... lo más importante es afuera, porque afuera es donde hay... hay de todo. Y si la base está en casa, yo creo que ahí se empieza. Bueno, yo así es mi punto de vista.

Expectativas y evaluación sobre la situación actual

El testimonio de la señora García permite comprender su visión sobre la manera como ella ha decidido tratar de orientar las trayectorias de sus hijos e ilustra algunas estrategias que ha puesto en práctica para dichos fines. Su valoración de la supervisión de los hábitos de sus hijos y, a la vez, de la construcción de la confianza mutua, así como del uso del criterio propio propiciando que sus hijos experimenten directamente las experiencias que desea evitar en sus trayectorias, se han traducido en estrategias prácticas que la señora García ha utilizado para orientar las actitudes de sus hijos hacia la escolaridad en niveles superiores y el trabajo temprano, que, según su propio recuento, han resultado relativamente exitosas hasta el momento de ofrecer su testimonio. Sin embargo, también reconoce en su relato que, si bien estas estrategias han funcionado para ella y su familia, no necesariamente se adecúan a las necesidades de otras familias de su comunidad de origen.

"Pero no por eso ese niño" le digo "tiene que ser menos. Simplemente tú échales ganas y si le podemos le ayudamos un poco. Pero no está en mí de ayudarle, ahorita decirle <<mira, tú

no vas a la calle, tú no haces esto>> porque no soy su mamá". Le puedo hablar con su mamá, pero a lo mejor su mamá lo va a tomar a mal y me va a dar una respuesta "¿a ti qué?". Y yo conozco sus necesidades de cada persona, yo tengo las mías, él tiene las de él. A lo mejor no se comparan. A lo mejor son más mías o son más de ella. No sé. No sabemos hijo. Y mejor "mira" le digo, apoyarnos y decir "no hijo, no hagas esto". Como que ahí sí, Francisco sí este... pero sí me ha preguntado eso de por qué ellos llevan más dinero y él no.

EL CASO DE LAURA GARCÍA

Laura es la hija mayor de la familia García, tiene 15 años al momento de compartir su testimonio. En el momento de compartir su relato, Laura cursa primero de preparatoria en una escuela privada. En su relato de vida Laura describe con detalle varios aspectos de su trayectoria escolar, como son su percepción de los ambientes respectivos de las diferentes escuelas en donde ha estado, y su relación con los maestros y con sus compañeros en ellas. Laura nunca ha realizado actividades para ganar dinero, porque sus papás no quieren que se distraiga de sus estudios, lo cual puede apreciarse en su relato y la relevancia que esto tiene en su trayectoria escolar, sus actitudes hacia la escolaridad y sus expectativas para el futuro.

Balanceo entre alternativas

En contraste con el patrón dominante en el ambiente social de su comunidad de origen, Laura presenta una socialización escolar excepcionalmente intensa en lo que a la organización de su vida cotidiana se refiere. La socialización escolar que Laura ha podido experimentar a lo largo de las distintas etapas de su trayectoria biográfica ha sido extensa, nutrida de diversas facetas y tipos de experiencias, tanto positivas como negativas. Durante su escolaridad en la primaria, Laura recuerda haber sido una estudiante aplicada de muy buen desempeño escolar, poco problemática en su relación con las normas escolares, y haber desarrollado relaciones amigables en general con sus pares.

¿Me puedes contar de lo que te acuerdes de tus primeras experiencias escolares en la primaria? Me acuerdo de que a los 5 años entré al kinder, a uno que está por aquí cerca. Y

de ahí... como entré a los 5... se supone que entran a los 3 y se quedan hasta los 5, pero yo nomás entré a los 5 y solo me quedé un año. Ya de ahí pasé a primero de primaria... bueno ahí sí duré los seis años completos en la misma escuela, que está por aquí. Y después me acuerdo de que yo cuando iba en 6to, estaba algo nerviosa, bueno no tan nerviosa, porque iba bien de calificaciones y a mí se me hacía muy fácil de "¡ay no sí voy a pasar!" "sí voy a ir a la secundaria que yo quiero, porque sí voy a obtener los puntajes" porque sí me estaba yendo bien, y sí... al poner mis 3 opciones de la secundaria, sí me quedé en mi primera opción. De ahí cursé de primero solo hasta segundo, porque en tercero me cambié de escuela. Me cambié, porque... de hecho yo iba a cursar los 3 años ahí en la misma escuela, pero mi hermana este... hizo su examen y no se quedó, donde yo me quedé y dijo mi mamá "pues ni modo, se va a tener que cambiar tú también", y ya me cambiaron a la otra escuela. Y ahí cursé mi 3er año. Pero yo sí me quedé en mi primera opción, porque salí bien en los exámenes.

Entonces a ver pláticame ¿En la primaria todas las materias te gustaban igual o había algunas que se te facilitarían más que otras? Sí, bueno todas me gustaban, porque hasta eso... me acuerdo de que en 1ero, en 2do y 3ero, creo que 4to también, en esos cuatro años saqué diploma, porque tuve un buen promedio. Ajá, eran en primero y segundo lugar. Nunca tuve uno en tercer lugar. Y ya después en quinto y en sexto, ya no tuve, porque en quinto se juntaron los salones A y B... yo era B, y entonces ya nos fuimos al salón de los A y ya éramos el A ahora. Y yo me acuerdo de que ahora había más inteligentes que yo, yo ya no sacaba diploma por lo mismo. Ya en quinto y en sexto ya nos a qué diploma, por eso. Ajá. Y ¿no sentiste en esos últimos dos años un cambio en las materias? ¿Que se te dificultarían más? ¿El ambiente en el grupo o algo así? Mmm, bueno a mí, le digo que, de primero a cuarto, sí se me hacía fácil todo ¿no? era como muy fácil, pero ya después que llegué a quinto y sexto como que se me dificultaron más, o no sé por qué era más como... iban subiendo más las dificultades y se me hizo más difícil. Y sí bajé un poco, pero no tanto. O sea, de un 10 a un 9, pero bueno bajé.

Ah va ¿y hubo algún cambio en tu relación con los maestros en esos últimos años? De hecho, de primero a tercero, me tocó con una maestra que... o sea, por así decirlo, no es que fuera su consentida ¿no? pero como que yo era la que más ponía atención en la clase,

entregaba los trabajos a tiempo y todo eso. Y eso me agradó mucho, pero yo sé que se hizo gracias a mí ¿no? porque yo hice ese esfuerzo. Y en cuarto ya me tocó otra maestra. Era medio regañona y todo eso, pero a pesar de eso como que yo le echaba ganas. Y sí, sí saqué diploma. Y yo creí que le caía mal a la maestra ¿no? y yo dije "no, esa maestra no me va a pasar" ¿No? y al final sí me pasó y hasta con diploma. Ya cuando llegué a quinto... quinto y sexto me tocó una maestra que ella, así como que... no sé yo lo veía así, o a lo mejor era porque no me aplicaba... que tenía, así como sus preferidos así, los más inteligentes y así... o no sé... yo lo veía. Y así. *¿Pero tú no te llevabas mal con ella o sí?* No. Hasta eso no, pero como que... bueno ella no se llevaba mal conmigo, o sea, yo no veía mal o eso, pero yo veía que tenía sus preferidos, porque yo ya no era aplicada y era de "ay no, es que a mí no me hace caso".

Y, por ejemplo ¿con tus compañeros como fueron tus relaciones? No, hasta eso, todas fueron muy buenas. De primero a sexto, ahora sí que me hice amiga de todos y así, les hablaba a todos. Solo me acuerdo de que cuando estábamos jugando fútbol, yo no sabía jugar nada... y luego cuando escogían, a mí nadie me escogía y yo sí me sentía medio mal, pero era eso. Eso era lo único que sí no compartía con mis compañeros de la primaria.

Oye y ahí en la primaria ¿había este tema de discriminación a estudiantes? Sí, luego sí había. En mi escuela... igual en la primaria. Es que había otros chavos que, o sea, por así decirlo... de hecho, en esa primaria, había más este... de... así como... indígenas que son de Santiago, que de otros pueblos o que vivan aquí. La mayoría de los que... yo me acuerdo de que sí alguna vez llegué a sufrir eso. Sí, pero ya después ya no, como que ya... Me acuerdo que antes, de niña, eso era... no me acuerdo si en tercero o en sexto... fue como en tercero y en cuarto... nos empezábamos a pelear entre los del A y los del B, porque los del B... no sé si era discriminación de la escuela, pero... en el B estaban los de Santiago, y los del A habían otros... sí había de Santiago, pero no tantos, como tres. Y ya ellos eran de otra parte, todavía me acuerdo de eso. Fíjese que... bueno sí creo que hubo mucha, como rivalidad... porque ellos decían "¡ay no! es que los de los pueblos...", "¡ay no! es que los mugrositos...", "¡ay! que es que los..." ¿los qué?... "los..." ay cómo se dice... "los indígenas...", no pero ¡ah! "los indios..." y así no sé, yo me acuerdo de que sí nos decían... y.... pero yo no tomaba tanto en cuenta eso, no sé por qué, le digo a mi mamá "ay no, no me importa". Pero ya llegó

un tiempo, cuando ya fuimos en quinto, que nos juntaron a los dos grupos. Y ya íbamos con los del A, y los del B, y pues ya nos empezaron a conocer y a tratar... y ya como que eso se quitó, y ya éramos así... ya nos hablábamos ya sí.

¿Y te tocó alguna vez algo contra ti o que tú vieras? Pues, no... es que no, no tanto, porque yo era así como una chava muy amigable o así, no era como muy problemática, aunque sí había veces que... a niñas que no... como que no se aguantaban lo que les decías y "ay no, no me voy a aguantar... y que sí le voy a dar" y que no sé qué, y que había veces que sí se peleaban entre ellas. Y salía ganando la... la otra, porque le decía "¡no! pero es que ella empezó" y así... por, o sea, no sé ni por qué, pero siempre salía ganando la otra... no en el sentido de que se golpeen y gane, no, en el sentido de que ella va a acusar a la maestra y una termina con una sanción y la otra no. Entonces, siempre terminaban así. ¿O sea la que no era de familia indígena, no le daban la sanción? Ajá, así pasaba... pero ya después, le digo que, se juntaron los dos grupos y ya... como que eso se bajó... porque yo creo que como empezaron a conocernos, ya veían como éramos y así. A mí como que casi... bueno, no, no casi no me pasó mucho, así como de pelearme... por lo mismo que le digo, era muy amigable y todo eso. Y mi mamá me dijo "no, pues no tengas miedo", me dijo "es que ellos todavía no te conocen y piensan que... que eres así bien peleonera como las otras", le digo "ay no". Y hasta eso yo me llevé bien con todos ellos y ya fue cuando ya, ahora sí que, pues sí como le digo que yo... casi que yo le hablaba a todos, o sea, era bien amigable. Y le digo a mi mamá, y me dice mi mamá "ay no", dice "tú conoces a medio mundo", porque yo me acuerdo de que cuando salí de la escuela, despedí a media escuela.

Durante la secundaria, la trayectoria escolar de Laura se llena de experiencias nuevas y desafiantes, que en algunos casos le representan nuevas dificultades que tarda en dominar, y en otros casos la estimulan a adoptar nuevas actitudes y mentalidades ante su realidad. El ritmo de trabajo y las exigencias escolares resultan un nuevo reto al que ella tiene que adaptarse y acostumbrarse con el tiempo, pasando por períodos donde ella opta por una actitud un tanto desobligada ante las normas escolares. También destaca en su testimonio un marcado viraje en su actitud hacia la escolaridad en niveles superiores, que ella atribuye a la socialización que experimentó con sus compañeros en los primeros años de la secundaria. Este proceso de adaptación fue más fuerte en los dos primeros años de la secundaria, que ella cursó en una escuela que ella

caracteriza como de un ambiente social contrastante con el de la primaria y el de su comunidad de origen. En cambio, después de cambiarse de escuela al terminar segundo de secundaria, cursa el tercer año en otra escuela con cuyo ambiente social ella se identifica más y con un ritmo de exigencia que le es más fácil afrontar, lo cual repercute positivamente en sus calificaciones y su desempeño escolar en general.

Ok, y cuéntame cuando saliste de la primaria ¿cómo sentiste el paso a la secundaria? Pues, de hecho, este... sí como que cuando ya eran las admisiones y eso para la secundaria, pues yo le decía a mi mamá "no tengo miedo". Le digo a mi mamá "yo siento que sí me voy quedar en mi primera opción, y es más, voy a sacar diplomas en la secundaria y todo eso"... y sí me quedé en mi primera opción... pero no sacaba diplomas, era muy baja de calificaciones y dije "¿pero en qué momento? o sea ¿cómo pasó todo eso?!". O sea, ya bajaban mis calificaciones, eran de 8, 7, 6... y llegué a reprobar dos materias.

¿Qué calificaciones tenías en los primeros años de secundaria? O sea, ya bajaba, era de 8, 7, 6... y llegué a reprobar dos materias. Y mi mamá dice "¿y dónde está esa niña que sacaba dieces?" Le digo "no sé mamá, qué pasó conmigo", le digo. Y así, y pasó eso conmigo. ¿Cómo viste eso tú? ¿Por qué sentiste que podría haber sido? No sé, es que... a lo mejor, porque... ya no hacía las tareas, y yo me acuerdo de que cuando llegaba de la primaria, era "ay no, ahacer la tarea, porque tengo que hacerla mañana", este... sí, yo me acuerdo... hasta mi hermana, igual hacía lo mismo creo. Entrás a la secundaria y... ay pues no sé qué tiene que se te olvida: "ay no, la tarea es para... para la otra semana, o para el viernes ¿no? de lunes a viernes... ay, la hago el jueves", y se te olvida que tenías tarea para el viernes, y ya la haces el jueves, pero la haces a medias y... se te... o sea como que te revuelves. Y en la primaria no, en la primaria era de que en ese instante te califican, porque solo es una maestra. Y en la secundaria no, ya son varias, y dices "ay es para el... esa materia me toca hasta la otra semana" o así, o "al siguiente día" o "dos días después" ¿no? y "ay, después saco esa tarea". Y ya llega el día que de las tareas y "¡ay, sí es cierto! dejaron tarea" y se te juntan las tareas, yo siento que eso fue lo que a mí me pasó.

¿Y con los maestros cómo sentiste? Sí, sí tuve un problema con una maestra. Cuando recién llegué, como que... le dije a mi mamá "yo sentí esa sensación de que le caí mal". De hecho,

me mandó a un extraordinario, donde tienes que pasar una materia para pasarla... este... no sé... no sé ni por qué le caí mal, pero desde el primer día que puse un pie en esa secundaria... y para colmo era mi tutora... y ella me decía "no, es que no entregas trabajos". Y yo con ella sí me... o sea, hubo un momento... el primer semestre... sí le echaba ganas. Ya el segundo fue como de "ay no....", y sí dije "no pues ya me saco 5" ¿no? "y sí me lo merezco, porque no trabajé", pero dije "no ya me voy a poner las pilas, porque creo que ya era el último, no sé cuántos semestres había. Y dije "¡ya!", y me acuerdo que entregué todos los trabajos y todo eso... y luego... me desvelaba para hacer sus tareas, para que me salieran bien.

Y en segundo, sí me tocó un maestro muy bueno, o sea, así como que yo aprendía rápido las cosas, le entendía todo y así. Ya en tercero, en la segunda secundaria, me tocó una maestra que era buenísima y hasta eso vio que igual yo podía con las matemáticas y me metió a un concurso de "Olimpiadas de las Matemáticas", ella me metió a eso. Dice "no, pues yo veo que sí le entiendes, te voy a meter ". Era medio dura, pero si la sabías tratar y si pones atención a las clases, sí entiendes así rápido. *¿Y en tareas no hubo una mayor exigencia?* Mmm, pues yo creo que en tareas iban parejo, o sea lo sentí igual. Por lo menos en primero, en primero sí como que me tenía que desvelar para hacer un trabajo y así. Sí lo sentía pesado muy pesado. Y me decían "no, es que vas pasando y va a ser más difícil". Y para mí como que fue al revés. Primero era difícil, segundo más o menos, y tercero ya ahí como que fue más relajado.

El proceso de socialización escolar de Laura tiene una de sus facetas más significativas en el ámbito de las relaciones entre pares, que es donde ocurren las interacciones con compañeros cuyos horizontes eran distintos a los de la mayoría de los jóvenes de su comunidad de origen, las que, según su testimonio, terminan por cambiar su propia mentalidad. A pesar de algunas interacciones hostiles entre pares, Laura desarrolla una identificación con la mentalidad del resto de sus compañeros en la secundaria con respecto a la escolaridad en niveles superiores, que contrasta con su propio pensamiento anterior y con el que ella identifica como dominante entre los jóvenes de su comunidad de origen. Posteriormente, en el relato de Laura puede apreciarse una toma de conciencia sobre sus perspectivas de continuar la escolaridad en el largo plazo, que refleja los efectos de este cambio de mentalidad en sus actitudes hacia la inserción ocupacional temprana y su voluntad de continuar dedicando su tiempo principalmente a su proceso de escolarización hacia la

educación superior.

¿Cómo fueron tus relaciones con compañeros en la primera secundaria en que estuviste?
Este... sí de hecho, fue muy diferente, porque, de hecho, la única que fue, ahora sí de, de esa primaria a esa secundaria... yo era la única de mi comunidad. Ningún otro se quedó ahí. Yo fui la única que entró a esa secundaria. Dije "no pues", es que la mayoría se iban a otras, y yo... y mi mamá dijo "no pues tú te vas a esa escuela". Y yo era la única que fui la que escogí ahí. *¿Cómo fue eso entonces?* Era muy diferente, porque... como que... ya no era como en la primaria. En la primaria, era como que hablar con... con los que eran como de tu... ¿cómo le diré? eran como de tu mismo pensamiento o personalidad o así ¿no? Y acá no... conocías a personas nuevas, que pensaban otra cosa, hablaban otra cosa o así. Y así, y vivían en diferentes lugares. Y, de hecho, normalmente en la primaria... siempre... le digo que son de... de los de Santiago... o sea, ya era una primaria tipo de "ay ya conoces donde vivo" y acá no, acá vienen desde quien sabe dónde.

¿Cómo sentiste eso? Sí, a la vez... yo le dije a mi mamá "no, no creo encajar", le digo "no creo encajar". Es... es muy diferente. Y me dice "no, sí vas a encajar" me dice "tienes que adaptarte". Y pues sí... sí me adapté, o sea, en primero, en segundo, me adapté. Y le digo a mi mamá "sí, sí me gustó, pero... no sentía tanto como que... si fuera mi casa o así". Y así le digo, no lo sentí así. Eran muy diferentes, no sé... como que pensaban otra mentalidad y yo aquí pensaba otra. Eso fue lo que cambió en mí, en esa secundaria. De la mentalidad que yo tenía en la primaria, me pasé a esta mentalidad de ellos, que es diferente, ya no piensas lo mismo que pensabas antes. *¿Como por ejemplo?* Bueno, para mí un ejemplo, podría ser este... cómo le diré... lo del estudio. Eso de que no nada más terminar la secundaria y hasta ahí. Ahora me quedo en 2ndo de secundaria y hasta ahí, "no es nada malo". O así "terminé mi primaria y hasta ahí", no, eso no era. Y ahora sí es como de "no, pus, toda mi carrera, sí quiero estar bien, sí quiero superarme" y todo eso.

Porque yo antes sí pensaba, y... o sea no es que como que los discriminen... pero es que hay muchos de aquí, que piensan eso: "pues es que nada más la primaria", dice "no ¿por qué sigues? ya nada más la primaria y ya". O la secundaria, dicen "ya, ya con eso, ya puedes trabajar" y todo eso. **No, pero yo no quiero trabajar, yo quiero seguir estudiando.** Y yo

siento que eso fue lo que me cambió. De... mentalidad, porque ya después que fui a la segunda secundaria, ya era como, era algo entre primaria y secundaria, o sea los dos juntos. Y le dije a mi mamá "ay, como que aquí sí me siento en casa" le digo.

¿Esa fue tu segunda secundaria? Sí, era la otra escuela. Es que mire, como le diré... por decir, **la primera era algo así como de... hay niños de... de dinero o así. Y ahora en la segunda, son como niños de... Tepito o así. Y le digo a mi mamá "no sé, pero como que yo me identifiqué más con los de la segunda"**. Me llevé mejor con los de la segunda, a pesar de que solo estuve un año, como que los extraño más a ellos que a los de la primera. Es que los de la primera secundaria eran como algo... eran algo discriminatorios con las personas. *¿Cómo de qué manera?* Pues... suponga que... de eso de la mentalidad que le digo "ay no, es que tú piensas de esta manera" y así "no debes de pensar esto", "debes de pensar esto". Y en cambio acá, en la segunda, no te dicen de "¡ay no, no pienses eso!" o sea... no es que no les importaba, pero pues cada uno estaba en su rollo, o sea... si te vestías de tal manera, no te dicen nada... si hablas de tal manera, no te decían nada. Creo que me identifiqué más con ellas, a pesar de que solo estuve un año.

¿O sea que en la segunda secundaria hiciste mejores amistades? Sí. Sí, hice mejores amistades. De hecho, en segundo, sí tuve como reportes ahí en mi primera secundaria, así reportes y citatorios y así. Pero ni sé por qué, si yo no me metía con ellos. Por ejemplo, una vez me colgué en unos tubos que estaban ahí y una vez me cachó el director y por eso me mandó un citatorio. Y en mi segunda secundaria, nunca tuve ningún reporte, ningún citatorio, o sea que no pasó nada conmigo. Me la pasé bien ahí... ahí fue como de muy tranquilo [...]. Y creo que mi tercer año de secundaria sí lo pasé bien. Hasta eso, sí. Pero, pues ya los dos primeros años, fue lo que bajó mi promedio global de los tres años. Porque el tercer año, sí como que algo subí.

La transición de Laura de la secundaria a la educación media superior estuvo caracterizada por un trámite escolar poco afortunado en un inicio, pero que después devino en una oportunidad para ella de conocer realidades escolares nuevas, con exigencias aun mayores en cuanto a su desempeño escolar y un ambiente social también ajeno, condiciones que finalmente terminaron por estimularla en este trecho de su trayectoria escolar y alimentado sus perspectivas de planes futuros.

¿Y cómo sientes que va ahorita la preparatoria? ¿En qué semestre estás? Segundo semestre de la preparatoria, voy a terminar el primer año. De hecho, mire que yo tengo compañeros que se quedan en prepas de gobierno, ya sean en Bachilleres o en CCH, o pues CONLAEP Y CETIS. Los del IPN y UNAM me han dicho que ahí enseñan bien. Pero de ahí para abajo, dicen que... que, si la mayoría del salón está, sí da clase el profesor, pero y si no está o nada más ve como tres, que da el tema por visto y que se va. Y los niños pueden hacer lo que quieran, hay veces que se van, y luego está eso de los porros y todo eso, por lo que me han dicho. Y dice que luego les gana el *despapaye* y se salen, y así. Y de hecho, aquí es muy diferente, y eso es lo que a mí me gusta, porque aquí si faltas... no puedes tener más de seis faltas, porque te vas a examen final, remedial, extraordinario o así. Como que sí están al tanto de que vayas, y si no vas, le marcan a tus papás de por qué has estado faltando. Y los maestros, ahora sí que, no me quejo, son excelentes, me enseñan muy bien. Me gusta cómo enseñan, es muy fácil de entenderlos, no sé cómo le hacen, pero es muy fácil de entenderlos. Lo malo son los exámenes que se pagan. Están como en... están en 420 creo.

Reacomodos de prioridades

En el caso de Laura las fuerzas sociales que podrían competir con su proceso de socialización escolar se manifiestan dentro de algunas experiencias hostiles con autoridades y entre pares dentro del ámbito escolar, por un lado, y por el otro, en una incipiente perspectiva de integrar un puesto ambulante con su mamá y su hermana en un momento próximo al de compartir su testimonio. En un contexto en el que es común la discriminación en espacios escolares hacia estudiantes de familias indígenas, Laura logra atravesar una trayectoria escolar en donde debe sobrellevar experiencias que ella considera de discriminación.

Es más por esas peleas que por discriminación. Y en la prepa, le digo que nada más me ha tocado ver eso porque otra cosa no... ¡o ¿sabe qué?! Sí. Sí, es cierto. Bueno, por mi parte yo siento que... **la vice rectora, de esa prepa, es como... bueno no sé si son discriminatorios o no... bueno yo creo que sí. Porque a veces, cuando eres como becado, dice “ay ¿quiénes son becados?” y nos empieza a ver con...o sea como es la vicerrectora y todo eso, y se viste bien, trae carros, te mira de pies a cabeza y te echa**

unas caras... como de “ay tú eres peor que yo, yo soy tu superior” y así. Y a mí me ha tocado ver. Y una vez, yo estaba haciendo mi examen y se me queda viendo y yo también, y ya luego hace su cara y se va contra otro. Así tiene la cara de “ay no”. La verdad es que nadie la soporta y si sigue ahí... no sé por qué sigue ahí. Y luego mi mamá me contó hace poco que esa maestra tiene demandas por lo mismo que es muy... no sé, no me quiso contar, pero le dijo la conserje de ahí. Mi mamá le habla a una conserje, y la conserje dice que ya muchas cosas han pasado en esa escuela, que esa maestra ya tiene demandas y que las demandas van a seguir, que a lo mejor la van a sacar, todavía no se sabe. Es que, por lo mismo, es como discriminatoria, **o sea tiene la discriminación entre si eres pobre, rico o así, o si eres becado.** Y hay unos que sí pagan, y a veces hasta la propia escuela se me hace discriminatoria, porque... a los que pagan les dan sillas de cojín, tienen un cojín y así, y a los que tienen beca tienen sillas de... de madera. O sea, están buenas, en buen estado, pero son de madera. Y no tienen un cojín. Y las de los que pagan, pues son como de un metal, pero tienen un cojín en el asiento color azul. Y me tocó a mí verlo, porque normalmente no te dejan pasar a los salones de los que pagan. *Ah ¿son diferentes salones?* Ajá. Y no te dejan pasar, porque a lo mejor vas a decir “ay no, por qué a ellos sí les ponen y a nosotros no”. Y dice “no, pues es que... deberían de traerse ustedes su cojín”, pero o sea qué, pues también...se supone que nosotros también estamos pagando ¿no? nos lo paga el gobierno.

Laura representa el caso de una joven sin ninguna socialización ocupacional, lo cual es poco común entre las y los jóvenes de su comunidad de origen. Salvo unas pocas ocasiones en las que sus padres han buscado que ella experimente directamente al menos una vez lo que se siente realizar los trabajos que ellos realizan (venta ambulante, trabajo en la construcción, por ejemplo), a sus 16 años Laura no había tenido una iniciación real en actividades ocupacionales. A pesar de algunas inquietudes en esta dirección, Laura ha sido convencida por sus padres de que no sería bueno para su trayectoria empezar a desempeñar una actividad ocupacional a su edad. En su testimonio apenas menciona una posibilidad de que se integre en un futuro a ayudar a sostener un puesto en vía pública junto con su madre y su hermana.

Pero mi mamá tiene razón, dice “pues es que no te van a dejar meterte en un trabajo”, pero dice “mira vamos a hacer algo”, ahorita estamos como buscando un puesto y ahí yo le podría ayudar a mi mamá, y así ayudamos las tres en un puesto. Mi mamá está viendo esa

posibilidad de conseguir un puesto. No está vendiendo ahorita, es que ya los están quitando. Es que eso de la nueva Constitución va a quitar, va a limpiar todas las avenidas, va a empezar a quitar a todos los ambulantes y mi mamá está viendo eso... Que dicen que ahorita se llevan los puestos y con todo y dulces y personas también se los llevan en la camioneta. Y me ha dicho eso mi primo, pero dice que a él no lo quitan porque él conoce a un señor que le da permiso. Y mi mamá igual ya quiere uno y está viendo como por dónde igual le dan un puesto. No es que le den un permiso, le dan como... es una carta, pero se llama "tolerancia" y ella está buscando esa, porque ahorita es lo único que te van a poder dar.

Toma de conciencia

A través de su proceso de socialización escolar, y de las aisladas, pero latentes, experiencias y factores que logran hacerlo balancearse en una dirección u otra, Laura toma conciencia de su interés en el lugar que desea asignar a la escolaridad dentro de la organización de su vida cotidiana al momento de compartir su testimonio, y el lugar que les gustaría que ocupara en sus planes de vida de corto y mediano plazo. El apoyo y la conducción de sus procesos de socialización tanto escolar como ocupacional por parte de sus padres, representa para Laura, según su relato, una fuerte base para su construcción subjetiva como sujeto social.

¿Entonces en este momento cuál es tu prioridad, estudiar o trabajar? No pues estudiar, aunque sí yo a veces siento que es mucho gasto para mis padres, ya no les alcanza y digo "no, tengo que hacer algo, tengo que hacer algo". *¿A ti te gustaría trabajar y estudiar a la vez?* *¿Crees que podrías?* Es que le digo a mi mamá, sí hay trabajos de medios tiempos, pero no es tanto de "ay, quiero trabajar" o sea no es tanto de eso. Es como de, pues no importa, aunque sea poco, pero pues es algo. Quiero trabajar porque quiero sacar algo de dinero... porque hay veces que igual veo que no les alcanza y qué tal que yo les estoy quitando el pan de la boca para mis cosas y no me gusta hacer eso, no me siento bien. Y pasó eso conmigo, con mis papás, pero me dicen "no, pues vamos a esforzarnos con que tú sigas bien, no hay problema". Y en mi mente es como "no, pues estudio", regresando de la escuela me cambio rápido y me iría a trabajar y todo eso (...)

¿Consideras importante el apoyo que han dado tus papás para estudiar? Sí es muy

importante, porque creo que eso es lo que me ha ayudado a seguir adelante. Porque ellos me dicen que me vea en su espejo, que no esté como ellos, sobreviviendo a este mundo... ellos me han dicho que ellos no viven, que ellos sobreviven a todo esto... Porque les faltó estudio, por su ignorancia y todo eso me dicen ellos... y no quieren que yo pase por lo que ellos están pasando. Ellos siempre me dicen, que yo no dependa de nadie, que dependa de mí sola, que viva por mí sola, sí que no dependa de nadie. Y que busque un... cómo le diré, o sea, que... nunca me falte nada, pero para eso ellos me están llevando como por un camino, que ellos me dicen “aquí te va a ir bien, porque yo... yo pasé por acá y no me fue bien, mira cómo estoy. Y si digo que tú tienes que ir aquí, es porque tú tienes que ir aquí y eso te va ayudar mucho a que logres lo que quieres, tus metas y todo eso”. Y mi papá me enseña mucho eso de... hay veces que sí no soy responsable, pero ahí tengo que estar, ser responsable, puntual, eso es como igual algo de la base para que seas triunfador. Para ser un triunfador, me dice mi papá... “para que triunfes, necesitas actitud, ser puntual, tener responsabilidad” y qué más... bueno solo me acuerdo de eso. Pero sí, o sea, mi papá me mete muchas ideas, igual mi mamá. [...] **Yo, a mis papás, eso les agradezco a mis papás, que a mí no me digan eso de “ay vete a vender”**. A mí me encanta que me digan que me vaya a estudiar o así. Eso me gusta. **Y eso es lo que les agradezco yo a mis papás, que estén ahí al... ahora sí que... viendo si no me caigo, si me caigo que me levante, me ayudan a levantarme** y así. Eso sí me parece muy bien.

Constitución de un rol social a largo plazo

La resolución en favor de un rol social de Laura aparece en su relato al construir una perspectiva y una valoración de sus planes futuros en su proceso de socialización escolar y los desafíos que conlleva.

¿Y ahorita tienes planes de alguna cosa que te gustaría estudiar más adelante o trabajar?

Pues qué cree que me llama mucho la atención eso de la informática y así como que arreglar cosas. O sea, me llama la atención la informática, ay es que es tan padre aprender eso. Y de hecho, ahorita me está llamando la atención eso y, ahorita en la prepa estoy súper bien en matemáticas y química, no sé cómo le hago, pero saco diez. También hay unas materias que me dan miedo de que me manden a unos exámenes remediales, y esos ya se

pagan(...); *¿Consideras que te puede ir mal en alguna materia?* Pues hasta el momento yo no he bajado mis calificaciones, y por eso no me he salido. Pero bueno, ahorita sí estoy como viendo complicado, creo que me voy a ir a final a una materia o algo así. No sé si... historia, lo más seguro es que historia, porque no le entendía nada.

¿Tienes planes de continuar en la misma escuela? ¿Cómo verías tus opciones? Pues sí pienso continuar en la misma, me gusta, no me siento incómoda, me gustan los maestros cómo me enseñan, aprendo mucho. Por lo que me platican mis otros compañeros no me vaya a pasar que me da la locura de, ay vámonos de pinta, aparte no se dan cuenta y en esta sí. Y dicen, no pues está bien si te quieres quedar ahí, ahí te quedas. Pero eso sí depende mucho de ti, de cuánto saques porque, me dice mi mamá, no voy a gastar mi dinero a lo menso. Bueno está bien y tienes que mejorar esas calificaciones porque si no ya sabes las consecuencias de que te quitan la beca y a ver... Y dice, “y a ver quién me regresa todo ese dinero que voy a estar perdiendo de tus trabajos, tu uniforme” y eso. Y le digo, ah bueno está bien. Y pues hasta ahorita sí me gusta mucho la escuela, sí pienso terminarla y todo eso. Pero lo que todavía no veo es que si terminando ésta... de hecho, voy a hablar con uno de los que apenas va a salir, de los que este año sale, que a ver si terminando se pueden ir a una universidad de gobierno o a fuerza tiene que ser otra vez una universidad de paga, eso no entiendo todavía.

Capítulo 7

FAMILIA RAMÍREZ: UNA RELACIÓN EXCLUYENTE, CENTRADA EN EL TRABAJO TEMPRANO Y SIN ACCESO A LA ESCOLARIDAD EN NIVELES SUPERIORES DE JAVIER.

La Familia Ramírez es una familia nuclear integrada por 6 miembros, que habitan una misma vivienda dentro de uno de los predios otomíes de la Ciudad Central. Está encabezada por el señor y la señora Ramírez, quienes al momento de compartir sus testimonios para esta investigación habían cumplido los 37 y 34 años respectivamente. El hijo mayor de la familia, Alejandro, tenía 18 años, la hija de en medio, Guadalupe, tenía 15 años, el tercer hijo, Javier, contaba con 14 años, y la hija más pequeña Flor, con 5. El señor y la señora Ramírez nacieron en Santiago Mexquititlán, Estado de Querétaro, y llegaron al predio donde residen actualmente aproximadamente en 1988. La señora Ramírez vende artesanías o productos como dulces, cigarros y chicles en avenidas importantes cercanas a su vivienda. El señor Ramírez se dedica a la albañilería. En este capítulo presento testimonios de la señora Ramírez y el tío de Javier, quien se dedica al comercio ambulante.

TIPO DE CASO FAMILIAR

Como respuesta a las presiones del proceso de formación de capital para su inserción ocupacional adulta, el campo familiar de Javier posibilita y favorece su inserción ocupacional a temprana edad. Por ejemplo, el campo familiar le brinda tanto el capital cultural como el capital social para adquirir las habilidades, hábitos, espacios y redes de contacto que lo integran en los segmentos ocupacionales del mercado de trabajo local asociado a su comunidad urbana de origen étnico. Las experiencias de aprendizaje de actividades remuneradoras desde temprana edad, donde el campo familiar puede facilitar y regular las condiciones de inserción de Javier, con capacidad de

negociarlas con él durante la etapa temprana de su adolescencia, se contraponen con el poco atractivo que el ámbito escolar logró despertar en él y la falta de capacidad del campo familiar para mantenerlo dentro. Por último, el proceso de producción del capital cultural y social asociado a la institución escolar es descartado por él y su campo familiar como inversión a largo plazo, al quedar interrumpida la escolarización.

EXPERIENCIAS CON ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO DE JAVIER

A continuación, comparto fragmentos de una entrevista grupal en la que participan la señora Ramírez y el tío de Javier, donde exponen algunas experiencias que ha tenido con respecto al trabajo temprano de Javier, en las cuales expresan varios cuestionamientos sobre las valoraciones que dichas actividades tienen para otros actores sociales que juzgan y condenan el trabajo temprano de sus hijos, pero que ellos confrontan con una serie de razonamientos y contextualizaciones, con los que buscan contrarrestar esa visión y explicar la importancia del rol del trabajo temprano para los jóvenes y la economía de muchas familias de su comunidad urbana. El siguiente argumento fue presentado por el tío de Javier.

Muchas de las veces, los niños solamente van acompañando a sus papás, pero también a veces ayudan en la vendimia. La ley, también hay que ser un poco realistas, la ley, sí hay una ley, que dicen que no podemos... estar explotando a nuestros hijos, a nuestras hijas, pero... e... ellos, como autoridad o como gobierno, si no nos dan alternativa... nosotros, para que podamos sobrevivir, bueno pues de alguna u otra forma... **nosotros no pensamos ni creemos que nuestros hijos o hijas, los estamos explotando, sino que ellos ven una necesidad de cómo ayudarnos, porque se han dado cuenta**, ellos o ellas, los pequeños, **que, pues el papá esta semana no tuvo trabajo, o la mamá**, este... no, no le alcanzan los dineros... entonces... de alguna u otra forma, este... pues ahí nos están acompañando y a veces... e... nos, nos piden ¿no?, lo digo porque lo he vivido, este... **déjame ir a vender mi caja de mazapán** y todo, pero no quiere decir que nosotros los estamos mandando, o que los estamos explotando.

Balanceo de valoraciones y actitudes con respecto a la relación escuela/trabajo temprano de los hijos y sus consecuencias

La señora Ramírez compartió algunas de sus valoraciones sobre las motivaciones detrás del trabajo temprano de su hijo, que durante los primeros años de la secundaria logró complementar con la actividad escolar. También enfatizó la importancia que tienen estas actividades ocupacionales de su hijo para subsanar las carencias de apoyo económico que ellos le pueden ofrecer, incluso para sus gastos escolares, además de volverse el trabajo temprano de Javier una manera de contribuir con los gastos familiares. En el siguiente fragmento comparte su visión de la relación entre la escolaridad de su hijo y sus primeras actividades de trabajo temprano. Para ella, **la escuela y el trabajo temprano no están peleados, sino que puede ser necesario trabajar a temprana edad para poder continuar solventando los gastos de la escolaridad.**

Hay veces que los niños cuando quieren algo, me dicen "salgo a limpiar un ratito, porque tengo que ganar lo que yo quiero", y **hay veces mi hijo este... cuando le piden algo en la escuela y él se pone, dice "pos me pongo a vender... unas dos horas, tres horas, para que yo complete lo que yo necesito, si tú no me lo puedes dar, tú".** Y pues le digo, pues sí, igual, si él sale a vender por lo menos, porque es una ayuda lo que él, él siente que yo no puedo, y me dice él "si siento que tú no puedes, pues también lo hago también... para sacar lo que yo necesito". Pero, pues, es como que mucha gente piensa que es así de que... "ponte vender y.... trae el dinero".

Reacomodos de valoraciones y actitudes sobre la relación autonomía de los jóvenes vs control de los padres y sus consecuencias con respecto a la continuidad escolar y la inserción ocupacional temprana

Además de representar el trabajo temprano una manera de asegurar una ocupación que mantenga a los hijos en rutinas activas que contribuyen a la vida familiar, las actividades ocupacionales a temprana edad son un factor dentro de la negociación de la independencia, o bien, del control de los padres sobre los jóvenes dentro del campo familiar. Dentro de los razonamientos que desarrolla el tío de Javier para explicar el rol del trabajo temprano en su contexto familiar, se encuentra una contra argumentación sobre la necesidad de los hijos de aumentar su independencia económica y sus capacidades de solventar gastos por sí mismos, que contrasta con algunas visiones que condenan el trabajo temprano en su comunidad sin ofrecer soluciones alternativas a sus

necesidades de subsistencia en condiciones de precariedad.

Por eso es muy importante, hay que saber cómo defendernos ¿no? cuando se acercan y amenazan con quitarnos o que los estamos explotando, es donde tenemos que hacerle entender a los policías "mira... eee... con lo que le doy en su escuela no le alcanza, entonces me acompañó y busca... ser independiente ¿no? no hay de otra forma", entonces este... hay que saber cómo contrarrestarlo ¿no? Yo creo que es importante, porque de ahí también ellos... sabemos que... el policía o la, o la policía, está haciendo su trabajo, pero también nosotros estamos trabajando, y también debe de entender... que... pues la necesidad ¿no?... está ahí latente.

EL CASO DE JAVIER RAMÍREZ

Javier nació en 2002, al momento de compartir su testimonio tenía los 14 años cumplidos. Pertenece a la familia Ramírez, que vive en uno de los predios otomíes de la Ciudad Central. Es el tercer hijo de cuatro, tiene un hermano mayor de 18 años, una hermana mayor de 15 años, y una hermana menor pequeña de 5 años. Su madre se dedica al comercio sobre la vía pública en una esquina cercana a su casa, y su padre se dedica a la albañilería. Javier cursó la escuela hasta segundo año de secundaria, a la cual dejó de asistir aproximadamente cuatro meses antes de compartir su testimonio. Desde los 11 años realiza actividades para obtener alguna remuneración monetaria en las calles cercanas a su vivienda, como venta de dulces y limpieza de parabrisas de vehículos en los semáforos. Aproximadamente cuatro meses antes del momento de compartir su testimonio había ingresado de tiempo completo como ayudante en labores de construcción y albañilería.

Balanceo entre alternativas

En el curso de vida de Javier, se presenta una fase desde temprana edad en la que sus procesos de socialización escolar coexisten con sus procesos de socialización ocupacional. Durante ese tramo de su trayectoria juvenil, que corresponde a los dos años que cursa la secundaria, los ritmos de su vida diaria presentan una cierta regularidad en la que se combinan, en un determinado

equilibrio de horarios y esfuerzos, sus actividades escolares y ocupacionales. A lo largo de esa fase, desarrolla ciertos intereses y actitudes con respecto a la escolaridad, a la vez que requiere dedicar tiempo y energías a las actividades ocupacionales que lo vinculan inicialmente con el mundo del trabajo, bajo las condiciones que tiene a su alcance.

Para caracterizar la fase de balanceo entre estos dos procesos de socialización que actúan como dos fuerzas sociales que se empujan y se jalan, retomo la narrativa ofrecida por Javier en donde describe sus experiencias escolares y ocupaciones, plasmando sus valoraciones subjetivas. Javier caracteriza su experiencia en la escuela como medianamente estimulante en cuanto al contenido escolar, en la que algunas materias le llaman la atención y otras no, y que junto con una repartición de sus horarios que implica la realización de actividades ocupacionales de medio tiempo en su jornada diaria, se refleja en un desempeño escolar limitado en cuanto a aprendizajes y calificaciones. Javier describe un paulatino deterioro a lo largo de su trayectoria escolar en la energía y el interés que logra dedicar a su actividad escolar, proceso que se consuma con su salida de la escuela para trabajar de tiempo completo.

¿Te acuerdas de los primeros años de primaria? No pues ya no me acuerdo. Ya no.... ya ni sé lo que hacía. ¿De los maestros no te acuerdas? No, tampoco. ¿Materias? Sí, uno de... español, todo eso, sí. ¿Y cómo la sentías? ¿fáciles, difíciles? Pues las de 1er año, pues está fácil todo. Segundo, pues también. Ya en tercero, pues más dificultad...un poco más. Pues la de español no me gustaba. Para empezar. Sí, no me gustaba. ¿Por? No sé, pero pues... me hacía dormir. Sí me hacía dormir, porque leíamos todo el día... hacíamos cosas. Pues sí me, me aburría un poco. Matemáticas, sí, sí me gustó, sí. Por las operaciones, todas esas. En 4o pues sí todavía... todavía más... más adelantado. Ajá, sí sentí más dificultad. Sí, lo mismo, la de español hubiera preferido no tomar [risas]. ¿Empezaron con alguna de ciencias naturales? Sí, con esa, en 5o. Sí. Pues me pareció bien, sí me pareció chido. Sí, todas esas. La de historia... pues sí me latió, sí me latió esa de historia. ¿Y los maestros de esas cómo te parecieron? Pues bien, buena onda, te explicaba todo lo que no entendías, todo eso. ¿Y al terminar la primaria sentiste mucha dificultad? No, ya, ya para mí normal. Unas que otras las operaciones sí las hacía bien. Español sí no me gustó, no, nunca, español nunca me gustó.

¿Y cómo sentiste la secundaria, por ejemplo, tu último año? Ah pus, estuvo bien... me

pareció chido todo eso. Sí, pues ya, en inglés, pues ya en 2do, pues en inglés no.... ya no me gustaba. En 2do grado, ya no. Español, pues también... qué te diré, no me gustaba. Historia, todavía... pues no, no me gustaba, tampoco ya. *¿Pero antes sí te parecía interesante no?* Sí, en la primaria. Pero ahora ya no. *¿Y por qué?* E: Ya me aburría, la verdad pues ya me aburrían, ya me estaba durmiendo en la clase. Ya cuando estaban, cuando teníamos dos horas de historia, la primera hora pues sí... le ponía atención, pero ya después la segunda hora, pues ya, me iba agarrando el sueño. Sí me dormí, la verdad pues sí me dormí. Y luego, más por el sueño de la mañana y.... todo eso, pues sí. Sí, pues sí me agarró el sueño. *¿Y otras materias que tuvieras en 2do?* En 2do, pues tenía el taller de primer año, este... era contabilidad. Estuvo bien, estaba chido. Veíamos lo de... números, cómo hacer lo de facturas o así. Todas las cosas de la contabilidad, cheques, todas esas... sí... me gustó, la que le capté más, ah está chido, porque aprendes más... ya es más los números grandes. Cómo se hace esto, cómo se hace todo eso. Ah pues estuvo chido todavía. Era la que sí me gustó más.

A diferencia del interés declinante que manifestó en su narración por el contenido escolar, Javier destacó las relaciones con sus compañeros como una de las principales facetas que le dieron un sentido de pertenencia dentro del ámbito escolar, e incluso se convirtieron en una fuente de autoestima y de identidad positiva relacionada con la escolaridad. Curiosamente, su socialización con compañeros dentro del ámbito escolar adquiere su principal carácter integrador a partir de su confrontación con ambientes ríspidos y hostiles inicialmente. Por ejemplo, en la primaria, las fricciones que surgen a partir de sus interacciones con otros alumnos debido a su procedencia étnica, lo adiestran para defenderse y adquirir habilidades en una sociabilidad caracterizada por la rudeza, que finalmente le sirven para subsistir exitosamente e incluso destacar en los ambientes “pesados” de la secundaria, en donde en un inicio siente ser un desconocido ante compañeros que se conocían entre ellos previamente, pero que con el paso de tiempo, según su testimonio, termina siendo valorado por ellos por su capacidad para defenderlos de otros estudiantes abusivos.

¿Y con los compañeros? No, pues mis compañeros eran... buena onda. Toda la... eran chidos. *¿Oye, por ejemplo, tu viste ahí en tu escuela primaria este tema de la discriminación?* Sí, todo eso. *I: ¿Como qué te tocó ver?* Cómo les decían de... como por su color, su color de piel, le decían por tantas cosas. Sí. No, pues también me dijeron así, pero

nunca me dejé. También se los regresaba, pero más peor. *¿Cómo? ¿Por ejemplo?* Todo empezó por... diciendo de cosas, cuando no. Cuando ya a uno le dicen una cosa, también te mete, te mete... no pues ese güey qué trae y todo eso. No pues yo cuando escucho mi nombre "no pues ahora qué güey ¿qué tranza?" ¿no? "¿qué te traes conmigo?". Dice "no pues" me empezaban a decir cosas, todas las cosas esas. No pues que se lo regreso, mucho más. *¿Cómo qué te decían?* Pues eso como que "ya tú qué pinche negro, tú qué..." Ah pues no me saco de onda ¿no? O sea que, me está diciendo acá, pues yo le digo más peor todavía... A uno le decíamos "el castor", "la piraña", pues sí todo. Teníamos apodos, discriminábamos, tantas cosas *¿Se armaban pleitos?* Sí, también. *¿Y alguna vez pasó a un problema mayor contigo?* No, pues ya nada. Todo normal, sí.

¿Y para la secundaria, ahí cómo fue el cambio? El cambio, pues... ya de levantarte en la mañana, porque cambié de horario. Levantarme en la mañana. Sí, los primeros días me gustó... porque irme a la secundaria "no que el primer día", me emocionaba ¿no? No, pues a ver cómo está, está chido o no. No, pues el primer día sí me la... estuvo chido. Me la pasé bien, más que nada. No pues, el primer día, pues todos los chavos llegamos... llegamos al salón. Todos los chavos nos quedábamos viendo, con todos, entre todos. No, pues *¿cómo se llamará él? cómo... ¿de dónde viene? ¿qué escuela estudió? ¿Puros nuevos?* Sí, puros nuevos. Ya pues... la primera semana pues no, no nos dijimos nada, todos callados así estudiando. De la segunda, la segunda semana, pues ya nos empezamos a hablar, "no pues qué tranza *¿cómo te llamas?*", "pues qué tranza *¿de dónde vienes?*", "¿qué escuela estudiaste?". Ya me escuché las, ya me dijeron de qué escuela venían. Ya pues ya se conocían unos que otros, sí, ya se conocían ya. Sí, de la primaria. Se conocían todos. Y pues yo no, no conocía a nadie. *¿A poco?* Sí, pues sí, era, digamos que el... el desconocido de ahí, yo. Ellos venían de otras primarias... se me olvida cual, pero sí, ya se conocían. De mi primaria no había nadie *¿Y entonces después de esas primeras semanas ya conociste a tus compañeros?* Sí, ya conocí, que "no pues qué tranza"...*¿Hiciste buenos compañeros?* Sí.

Órale ¿y ya en el segundo año de secundaria cómo era con los compañeros? No, pues ahí nos llevábamos bien pesado ahora. Ya nos llevábamos pesado. *¿A ver, por ejemplo?* Pues de... primero, pues ya, pues nos llevábamos pesado. Y cuando íbamos a

la mitad del año, agarrábamos las mochilas y las aventábamos. Agarrábamos tantas cosas, pues las aventábamos. Unos que otros. Él que se llevaba, nada más el que se llevaba... pos sí. Unos que otros... unos que otros, él que se lleva pues... se lleva ¿no? sí que se aguante. Él que no se lleva, ahí dejamos sus cosas, no le hacemos nada, pues ya tranquilo...

¿Y había mucho "bullying" entre tus compañeros en la secundaria? Sí, a uno le decían "el dientón" o a uno "pinches manos feas". Como que tenía todas las... sus manos estaban como, estaban como quemadas, no sé. Ahí le veían sus manos "Ah no me tengo que ir pinche Memo"... "no pues tus manos están feas". Pues me sacaba de onda, digo chale... qué tienen que ver las manos. Ya pues... él, un buen chavo. "No, pues que se me... se me quemaron, me quemé, por eso se quedaron así mis manos", "no hay pedo wey, no les hagas caso". Sí, sí me juntaba con él. Lo saludaba y todo el pedo, todo ¿no? Y una vez sí le dijeron "no, pues tú qué, ya cállate", le decían varias cosas... lo molestaban, lo zapeaban, todo. Digo chale... no pues sí, sí, la neta sí lo defendí, más que nada... digo "chale, ya no te pases de lanza, namás lo ves así porque... ahorita creo que este cábula se va a enojar y... se va parar y te va pegar". Decían "nel, ese wey qué". Digo "no, pues yo te lo digo, no porque... creo que él se está dando cuenta de que ya... lo están zapeando, están así". Digo pues sí, una vez sí les dije, pues estaba con él, le digo "qué tranza mira, pues la neta pues no te dejes, tú defiéndete, que te peguen, también tú pégales, pero al chile, tú regrésale, te hacen algo, tú dile o no sé, pero... defiéndete". Dice "no sí, sí me voy a defender ya, pues la neta ya estuvo que me estén pegando, me estén diciendo de cosas". Y sí la semana que fui, ya no le decían nada, sí se defendió, ya se defendió. Un día sí le... le zapearon, pues estaba sentado ahí nada más, le zapearon. Y que se para rápido. No... pues también los zapea de regreso, les da patadas, les da de todo... no, pues la neta sí estuvo, estuvo bien. Le dije "la neta estuvo chido que te defendiste ¿no?". Sí, se aprendió a defender.

¿O sea que sí hiciste buenos compañeros, amigos? Sí, buenos compañeros sí. Buenos amigos. Sí me la llevé chido... sí me la pasé chido con él y todo. Como luego a veces le decían de cosas, pues también yo... yo saltaba por él. Ahorita sí, saltaba por él. Digo "chale, qué te traes con él ¿no?", "ah pues neta wey, pues así déjalo". Ya fuimos para el director, como para contabilidad, el salón de contabilidad. Y ahí empezábamos a decirles

de cosas a los que lo molestaban. Cuando estaba ahí un chavo llamado Juan, nos empezábamos a decir de cosas, les empezábamos a pegar, empezábamos a hacer todo... ¿Ustedes? Sí... sí, pues como él sabía que nunca me dejaba... pues por eso. Sí también, sí le respondía. En la clase de contabilidad... él tenía mecanografía... Tenía esa, y se salía de su clase, se iba al salón de nosotros. Y pues, empezaba a decirnos de cosas. A aventar cosas. No, no, pues también sí me enojaba, sí me enojaba yo. Le digo "chale, relájate ¿no? Estamos tomando la clase de contabilidad". Se pasaba de lanza, le decía al maestro, que estaba medio viejo "sí ¿tú qué?..." le decía "¡tú qué pinche ruco!". Ajá, así le decía. "¡No pues tú qué pinche ruco, cállate! Ponte a dar tu clase". No, pues me sacaba más de onda... pues sí me ganaba la risa. Y sí, me dice el maestro "no pues, sácalo de aquí, tú que eres más, más chingón, tú que eres más al tiro, tú sácalo de aquí". Y sí yo lo sacaba. Le digo "qué traza, ya vete wey, estamos tomando la clase". Dice "nel, la verga, no me voy a ir". Le digo "¡chale, te vas a ir o qué!". Era el chavo ese... no, pues nada, iba a chingar a lo wey nada más. Pos sí. No, pues luego había gente a las que les pegaba. A varios de 3ero, de 2ndo, pues los niños de 1ero están llegando... no saben qué onda todavía ¿no? No, pues eran de los 3ero, de 2ndo a los que ese chavo molestaba más, ya yo le dije "nel".

Durante los últimos dos años de su trayectoria escolar, Javier reparte sus horarios y energías entre su vida escolar y sus actividades ocupacionales, que representan otro mundo importante de su vida cotidiana. El equilibrio entre la repartición de tiempos cotidianos para cada ámbito va moviéndose e inclinándose con el tiempo hacia una prioridad de los intereses ocupacionales.

¿Y cuando vendías, sí te daba tiempo para las tareas de la escuela? E... pues las tareas, las dejaba... hasta el último ya. Salía a vender un rato, dije "no, pues, voy a salir a vender un rato". Y cuando no salía a vender, pues ya hacía todas mis tareas, o sea todo. *¿Tú lo decidías?* Ajá, yo... si yo quería, quería, si no, no.

¿Cuál es tu opinión sobre esa posibilidad de tú estar ganando tu dinero y organizar tu tiempo para poder avanzar las cosas de la escuela? Las veces cuando no dejaban tarea en la secundaria, pues ya me pasaba a vender todo el día, ya me entraba hasta las 9, 8 de la noche, 8:30. Ajá, no había tarea. No, porque cuando había tarea, pues... ya pues le paraba

hasta las 8. Hasta las 8, pues ya hacía mi tarea 2 horas, las 2 horas que me faltaban para terminar mi tarea, me dormía hasta las 10:30. *¿Sí sentías que te alcanzaba el día?* Ajá, me alcanzaba, ajá. Y pues sí, terminaba mi tarea y me dormía ya, ya ni comía. Ya pues... ya al siguiente día, pues me iba a la escuela y... era la misma cosa todo el... dice mi mamá "y por qué no comes" ¿no? No, pues ya... por el cansancio, por todo eso. Dice "no, pues tienes que comer todavía... te vas a dormir, pero sin comer ¡no pues cómo es eso!". Ya, pues hacía las dos cosas. Ajá, pero sí se podía... las dos cosas. *¿Pero de pronto no comías o andabas cansado?* Ajá, sí.

Ah Ok... entonces ¿cuál sería entonces la principal razón por la que ya no regresarías a la secundaria? Por el horario, más que nada pues por el horario... pues levantarme temprano, a las 6 de la mañana y tenía que irme a las 6 y... 6:45 de aquí para la escuela. Y empezábamos la clase a las 7, pues ya no, me agarraba... me agarraba el sueño unas que otras clases. Hasta las 3 de la tarde, salíamos de la escuela.

Reacomodos de prioridades

Cuatro meses antes de compartir su narración, Javier había dejado de asistir a la escuela y había tomado la decisión de dejar atrás el ámbito escolar hacia una nueva organización de su vida cotidiana. Los reacomodos en sus relaciones interpersonales requirieron que él activara una serie de mecanismos subjetivos para reajustar prioridades y reflejar una nueva identidad personal ante sus grupos inmediatos. Este paso del proceso dramático de construcción subjetiva corresponde a una reestructuración en el equilibrio entre la socialización escolar y la socialización ocupacional de Javier, en favor de esta última.

Hace unos meses me contaste que ya te saliste de la escuela... ¿Estabas en 2o cierto? Sí, lo dejé. Íbamos en 2o, ya íbamos a terminar 2o. *¿Cómo fue esa decisión?* Fuimos a una fiesta en el Pueblo. La boda de mi tío... pues me quedé una semana todavía allá. O sea, estaba de vacaciones. Ya cuando entramos a clases, me quedé una semana todavía allá. Y la semana que regresé, pues fui a la escuela. El lunes no hubo clase. Porque le pregunté a uno de mis amigos, "¿qué tranza? ¿mañana va a haber clase?" - "No, pues sí, mañana va a haber clase". Me presenté el martes. Y el martes **me dijeron todos los maestros "No ¿por qué faltaste**

tanto?". Dije "por esta situación, así, así y así fue". Dijeron, "ah bueno, te comprendo ¿no?". Y me dijeron "¿Qué y si vas a seguir viniendo?". "Pues, la neta pues ya no.... ya no hay nada que decir". Me tuve que... me quedé callado... me quedé callado. Así digo "cómo es posible". Y quería ir todavía... pero pues le dije a mi mamá, cuando llegué a mi casa, salí de la secundaria y cuando llegué a mi casa, le dije mi mamá "no pues la verdad, ya, ya falté mucho, ya... pues la neta creo que ya no voy a ir... ya, ya el otro año...". Me dice mi mamá "No, ¿por qué no vas a ir? Pues ya vas a terminar segundo". **No pues ya... la neta no, ya no le dije nada a mi mamá. Me quedé callado. Al siguiente día, pues me paró, me dijo que me fuera a la escuela. Le dije "no pues ya no voy a ir ma.... me voy a salir". Pues me salí, sí pues yo lo decidí. Ya no volví. Y.... no, pues le digo a mi mamá, "pues ya para el otro año, pues ya me meto a una abierta. Ya sigo estudiando". Me dice mi mamá "haz lo que quieras". Pero sí lo voy a hacer, me voy a meter a la abierta a estudiar, para terminar mi 3ero. Sí quiero terminar la secundaria.**

¿Y cuáles dirías ahí que fueron las razones por las que tomaste esa opción? E: Por las faltas, por todas las materias que debía. Y sí me atrasé mucho, dije "no, pues ya no voy a recuperar las materias". Y todavía... **Todos los maestros me regañaban**, me mandaban a la biblioteca. Y digo, pues ahorita... **uno de mis compañeros, me dijeron que... que regresara a estudiar todavía ahí.** Pero pues la neta, pues... ya no. Ya voy a cambiar de escuela y, ya voy para otro lado. Sí ya. Me dijo mi... mi amigo, valedor, me dice "no pues, tú regrésate, tú eres la bandota. La neta, pues, tú eres la... tú eres bien verga, tú te la sabías todo". Ahorita, pues un wey, un chavo que se llama Juan, se pasa de lanza. "No, pues, este chavo, Juan se pasa de lanza, se pasa de lanza con nosotros". "No, pues tú eres bien verga, tú te la sabías, cómo dejarlo callado, dejarlo así. No, pues quiero que regreses". Le digo "pues la neta ya no.... me voy a salir de la escuela". Simón, pero la neta ya no voy a regresar allá.

El desinterés de Javier con respecto a las opciones que le ofrece su entorno social urbano se traduce en una desesperanza sobre su futuro de vida en la ciudad, al grado de contemplar la posibilidad de regresar al pueblo de sus padres. Más que un plan concreto en el corto plazo, en su testimonio expresa la visión idealizada del contexto pueblerino de su origen familiar como un último refugio frente a las adversidades y el tipo de vida que enfrenta cotidianamente en su

contexto social urbano.

¿Y te gusta allá no? Sí, me gusta allá. Pues la neta ya no quería ni... ya no quería regresar aquí. Ya me quería quedar allá a vivir. ¿Y eso cómo lo has pensado? Pues le dije a mi mamá, "no pues ya... aquí al otro año ya me voy. Voy a vivir un rato allá". ¿Y cómo le podrías hacer? Ahorita como aquí, aquí por el tráfico, por toda la gente que hay... ya, pues ya me quiero... ya... borrar todo eso. Quiero estar en el campo un rato, todavía. Sí tranquilo, pues... no hay ruido. Pues aquí, mucho ruido, muchas cosas. Le dije a mi mamá "no pues la neta ya... quiero un poco menos de ruido... no quiero nada de ruido, quiero un poco de silencio ya, relajar, relajarme un poco". Quiero vivir en el pueblo, en el campo todo eso. ¿Podrías trabajar allá? Sí. Trabajar... o salen trabajos ahí, por el tiempo de cosecha, tiempo de... lo que se hace allá. Si hay chance, uno que otro colado por ahí. ¿Y tienes familiares ahí? Sí, mi padrino, más que nada, mi padrino se quedó, está allá. ¿Y tendrías chance de un lugar para quedarte? Nos quedamos en su casa, cuando llegamos nos quedamos en casa de él. Y como le dije a mi mamá, ya, pues ya quiero, queremos... ya quiero alzar la casa de allá. Sí, ya queremos alzar la casa. Y le dije a mi mamá "no pues ya queremos alzar la casa de allá, pues ya me quiero ir allá a vivir". Le dije, "pues voy a tener mi cuarto, ustedes su cuarto, así". ¿Qué te dijo? Me dice, pues, que le echáramos ganas, nada más. Que le eche ganas a la... el trabajo, que tanga mi dinero, pues teniendo mi dinero, pues ya... pondré un poco de... de ayuda, de más que nada de material, que se necesitara ahí.

Toma de conciencia

A pesar de contemplar la posibilidad de este último refugio fuera de la ciudad, Javier se ve obligado a asumir las opciones de vida que le ofrece su contexto urbano como las condiciones reales de su vida cotidiana, frente a las cuales debe tomar los siguientes pasos en su construcción como sujeto social. El siguiente componente del drama de Javier como proceso de construcción subjetiva es lo que en su narración aparece como una toma de conciencia de la nueva configuración de su vida cotidiana, que implica dirigir totalmente sus energías y tiempos hacia una nueva actividad ocupacional, mucho más exigente que sus actividades anteriores. Este componente da paso a su transformación subjetiva a través de un trago amargo emocional, que se articula como el lamento de un hecho consumado que abre camino a la siguiente fase en su nuevo rol social.

¿Cómo te sientes ahora que estás trabajando de tiempo completo en comparación con cuando ibas a la escuela? Es diferente. Es diferente la escuela que el trabajo. El trabajo, pues es más pesado, cargas cosas pesadas. Te ponen a hacer una cosa que... que todavía no sabes. No, pues el día que entré aquí en la construcción donde estoy ahora, pues me mandaron una cosa que... que no, no captaba, no, no sabía qué es. Y pues la neta, pues sí le preguntaba al *mai*" No, pues ¿esto qué es *mai*? ¿qué es? ¿qué es esto?" y llegaba con la duda. Pues la escuela, pues ya es diferente, son libros, cuadernos... todo eso. Muy diferente. Ya pues cuando trabajas, pues ya recibes tu dinero, ves tu dinero. Vas a la escuela, pues ya te pones más aplicado ¿no? Ya tantas cosas... en el balance... Pues cuando dije... quería regresar todavía a la escuela. La semana que falté, todavía otra semana falté, pero quería regresar a la escuela, me quería salir del trabajo y pues... dije "no, pues ¿a poco sí voy a regresar todavía?". Y pues, **la neta el primer día que trabajé, pues se me hizo bien pesado, pero bien pesadote. La neta pues sí me puse... me salió una que otra lágrima. Dije "no, pues chale... hubiera seguido en la escuela... estuviera en la escuela, estuviera en mi casa a estas horas, no estuviera aquí trabajando".** Pero pues no importa, pues esto yo lo quise, yo me salí por... por trabajar nada más.

Constitución de un rol social a largo plazo

El proceso de construcción subjetiva de Javier tuvo una resolución drástica reciente, al incursionar en un nuevo rol dentro de contextos sociales antes desconocidos, que constituyen los nuevos escenarios de su vida cotidiana. En el momento de compartir su testimonio, Javier se encuentra en la construcción de la siguiente etapa de su trayectoria juvenil, para lo cual requiere poner en marcha una serie de mecanismos subjetivos e interpersonales que articulen la adaptación de su identidad y sus capacidades personales al nuevo rol social que está asumiendo. Esta nueva configuración personal debe expresar y corresponder con el equilibrio final en el que basa la organización de su vida cotidiana, en términos de repartición de horarios cotidianos, necesidades, esfuerzos y prioridades personales y familiares, con lo que se da el paso que caracteriza esta fase de consumación de su constitución de rol social a largo plazo. Este curso de acción constituye el último componente del drama juvenil de Javier, el cual en su caso emerge con la transformación

subjetiva secuencial que da una resolución final al forcejeo y balanceo de fuerzas sociales en torno a la socialización escolar y la socialización ocupacional temprana, a favor de esta última, pero que son negociadas y procesadas por él y sus grupos inmediatos para articular los términos de un nuevo equilibrio en la organización de su vida cotidiana.

¿O sea que los primeros días fueron duros? Sí, fueron duros. La primera semana, sí me fue pesado... Ya como a la... tercera semana, pues ya me la sabía, pues ya, agarré la onda. Y ya me dicen "no pues tu cuerpo no.... no estaba acostumbrado a cargar cosas pesadas, no estás acostumbrado a pararte más temprano más que nada". No, pues la neta, pues sí es cierto. Ya te macizas también, te haces todo... te pones duro. Cargas una cosa pesada, pues ya... ya te lo llevas como si nada. Cargas una que otra cosa, pues sí ya más fácil. La última semana que trabajé, ahí en el trabajo donde estaba, pues la neta, pues... llegó el material, ya ni sentía el peso, ya ni sentía qué tanto pesaba. **Pues ya... ya no sentía nada. Ahora sí me lo llevaba normal. Sí, me acostumbé ya, de cargar las cosas, el cemento, la arena, la grava, ya me acostumbé a cargar todo eso.** *Entonces, lo más duro fue al principio...* E: Sí, al principio. Cuando ya le agarras la onda, agarras tu maña, pues ya no.... como si nada estás.

¿Y ahí en la obra cuál era tu horario? Era de las 7 de la mañana hasta 5, 6, 6 de la tarde, le parábamos. Pero, pues teníamos una hora de desayuno. Una hora y... y comíamos a las 2, 2 de la tarde y... ajá, una hora. Bien le digo a mi mamá, pues no se me hace tanto pesado. Desayunamos a las 9 y tenemos una hora de comida. No, pues no es tan pesado. *¿Todos los días de la semana?* Sí, todos los días, era de lunes a viernes. *¿Cuánto tiempo estuviste ahí trabajando?* No, pues, creo que me aventé como cuatro meses. *¿Ahí cuánto te estaban pagando?* Este... 1400 el chalán, a la semana, yo entré como chalán.

Órale. ¿Y te ha dado tiempo para seguir aquí en la venta? E: No, ya no. Por el tiempo, como ya... ya la hora, ya es más cansado, más pesado. No, pues ya regreso bien cansado. Ya no, ya no da tiempo para salir a vender aquí en las paradas. No, ya no. *¿Y entonces ahorita has pensado seguir ahí chambeando en la obra?* Sí, como dijo mi papá, hay que... tenemos ahí donde estamos una chamba para 2 meses, me quedo aquí estos 2 meses. Después me paso para acá, a una construcción aquí cerca de nuevo. Ahí mismo donde estaba, como la obra estaba... está grande. Sí como una... qué te diré como unos 2 años... 2 años, 3 años por

ahí, sí todavía le cuelga todavía. Le cuelga, porque ya cuando se acaba, medio que se acaba, ya para hacer unos pequeños detalles, los mandan a otro trabajo. Ahora sí que nos mueven... mueven a la gente. *Ok ¿y tú papá también estaba ahí?* No, él trabajaba por otro lado y yo trabajaba por otro. *¿Y cuándo regreses ahí cómo le vas a hacer?* Este... pues le voy a decir "¿pues qué tranza *mai* a poco... sí jala todavía?" Pues sí me dice que sí, pues me quedó y me cambia, y empiezo a trabajar de nuevo. *¿Y aquí en la chamba que está cerca con quién estabas?* Este... con... uno de mis tíos de aquí, del predio. Sí el me ayudó a entrar, antes había chambeado también con ellos.

¿Y, por ejemplo, en comparación con vender, cuáles serían las ventajas? E: Ah pues, vender... vendes un día, ves tu dinero. Tienes dinero. Toda tu semana tienes tu dinero. De lunes a viernes ahí está tu dinero. Pero en el trabajo, ves tu dinero, pero hasta la semana ves todo tu dinero. Es muy diferente ahí. *¿Cuánto salía de aquí, de la semana vendiendo?* Pues vendiendo, pues te sé decir, uno que otro día me iba bien. Un día pues me sacaba mis 300. Ese es buen día, que estuvo chido. Uno malo, pues unos que otro 150, 200. "No, pues ya, tengo 200". No importa, pero ya es algo ¿no? Cuando vendía más, pues ya juntaba toda la semana, ya tenía al final... 1600, 1700. *¿En donde dirías que te va mejor?* Vendiendo. Sí, más vendiendo. Sí, porque si... haz de cuenta, **si faltas un día en el trabajo, pues te descuentan tu... tu día. Pero cuando vendes, si un día faltas, pero al siguiente día vendes más, pues ya tienes, ya no importa porque vendes más,** "no pues creo que ya saqué más de lo que salió ayer, salió hoy". Y pues, en el trabajo, pierdes tu día. Nadie te lo compensa. Porque el otro día falté aquí, pues sí descontaron. Como pagaban 1400 y descontaban 280. Pues sí ya descontaron... más dinero. Dije, no pues no salió todo. Y pues ya, le dije a mi mamá "todo por faltar... no va a salir eso completo".

Entonces, si vendiendo y limpiando parabrisas sale más ¿cuál es la desventaja de vender, por qué no prefieres seguir aquí en el semáforo? Entonces también porque ya... ya me aburrí de vender... de vender la misma cosa, de vender todo... y pues le dije a mi mamá "no, ya me aburrí, de limpiar... ya me aburrí yo". Ya, pues ya no.... me ensucio mucho, huelo, cuando quito el sucio del carro te queda el olor, un tufazo por ahí. Ya, pues ya no, no quería estar así. *¿Querías un cambio?* Sí, y me cambié aquí en la obra. O sea, sentí que era... era sucio, pero ya en la tarde cuando terminas pues ya te cambiabas, y ya vámonos. *¿Era más*

fácil vender cuando estabas en la escuela? Sí, mientras iba a la escuela era más fácil vender. En las tardes podía salir a vender un rato.

A través de las lógicas que se destacan en el concepto de “drama” podemos reconstruir parte de los procesos subjetivos e interpersonales que Javier puso en operación para transitar de una vida predominantemente escolar a una vida predominantemente ocupacional, con los reajustes necesarios en los ritmos, intereses, necesidades, prioridades y condiciones de su vida cotidiana y el desplazamiento de los espacios en que desenvuelve sus principales relaciones interpersonales. Los componentes identificados en la estructura de esta transición corresponden en términos generales con los pasos del proceso de construcción subjetiva que he llamado “drama juvenil”, ligado a las fases en que se crean, reacomodan, refuerzan o reemplazan prioridades en la organización de la vida cotidiana de los jóvenes que se enfrentan a disyuntivas entre la socialización escolar y la socialización ocupacional temprana precaria. Puede considerarse que el proceso dramático de Javier encuentra su resolución (al menos tentativamente) consumada, a partir de la valoración que él da en su narración, en la que ofrece una interpretación idealizada del valor del ámbito escolar y la escolarización, desde el punto de vista su situación en el momento de compartir su testimonio. En ella se refleja que, en su visión, dicho ámbito ha quedado en el pasado al expresar una posición de lamentación con respecto al curso de acción perdido, que pudiera haber producido una trayectoria escolar de largo plazo, y que ahora llega a contemplar como fuera de su alcance. Dicho curso de acción quizá nunca haya estado enteramente a su alcance, pero es a través de los pasos del drama como proceso de construcción subjetiva que él toma conciencia de su posición y su capacidad de moverse ante las fuerzas que gobiernan su realidad inmediata. Dicha toma de conciencia permite que se asuman las limitaciones en sus capacidades reales, a través de mecanismos subjetivos como la aceptación, la resignación y la resignificación del curso de acción tomado. La enseñanza que recaba de este proceso se resume en un mensaje que deja claramente plasmado en su testimonio en el cual, dirigiéndose a un supuesto público de jóvenes como él, los exhorta a no dejar la escuela, a no hacer lo que él ha hecho.

¿Para terminar quisieras agregar algo? No, pues **que no hagan eso... que sigan en la escuela.** Más que nada que sigan en la escuela. Los chavos que se salieran... pues los chavos que se quieren salir de la secu, pues que nel... no se salgan. Sí, pues... que todavía siguieran ellos ¿no? No, pues no.... como dicen todos... **sin la escuela, el estudio, pues**

no eres nadie... no, no vas a hacer algo. No vas a encontrar trabajo con algo. Y como dicen, la secundaria ya no te sirve, hasta la preparatoria tienes que terminar para que te den trabajo ya... No, pues que terminen todo.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CINCO CASOS FAMILIARES

CAPÍTULO 8

ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO PARA CINCO FAMILIAS DE LA COMUNIDAD OTOMÍ EN LA CIUDAD CENTRAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

En este capítulo desarrollo un análisis comparativo entre los cinco casos familiares presentados en la segunda parte de la tesis y sus estrategias con respecto al proceso de formación de capital cultural y social para el futuro ocupacional de sus miembros jóvenes en torno a las siguientes dos interrogantes: ¿Qué papel cumplen, al interior de estas familias, la escolaridad y el trabajo temprano en el proceso de formación de capital cultural y social para el futuro ocupacional de sus miembros jóvenes? Y ¿Cómo se manifiesta ese papel en los tipos de equilibrios que se conforman entre la escolaridad y el trabajo temprano al interior de los casos familiares analizados? Busco ofrecer una respuesta a estas preguntas con base en la caracterización que realizo a partir de los registros etnográficos y los testimonios producidos en conjunto con las cinco familias que colaboraron con esta investigación.

El contenido de este capítulo consiste en la presentación de cada caso familiar con base en una caracterización atravesada por los ejes de análisis transversales que estructuran la comparación propuesta: a) Interrelación entre la institución escolar y el campo familiar; b) Interrelación entre el mercado de trabajo local y el campo familiar; c) Relación entre los sentidos conferidos a la escolaridad y el trabajo temprano al interior del campo familiar; y d) Interacción entre los procesos de producción de capital cultural y social para la inserción ocupacional adulta de los jóvenes. A continuación, se presenta un análisis comparativo de los diferentes tipos de equilibrios de relaciones presentes al interior de las cinco familias que colaboraron con esta investigación.

TIPOS DE EQUILIBRIOS EN LA CONFORMACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE ESCOLARIDAD Y TRABAJO TEMPRANO AL INTERIOR DEL CAMPO FAMILIAR

En los apartados subsiguientes, presento mi caracterización y análisis sobre las historias de las familias que colaboraron con esta investigación basándome en los testimonios de sus miembros y en el trabajo de acompañamiento etnográfico que sostuve con ellos. Durante los meses que acompañé a estas familias, fue común tener pláticas con sus miembros sobre sus experiencias alrededor de la escuela, así como conocer otros aspectos importantes de sus actividades diarias, por ejemplo, la forma cómo los padres organizaban sus actividades ocupacionales y la manera en que los jóvenes colaboraban con ellas o no, o participaban en algunas otras actividades remuneradoras, ya sea de manera independiente, con otros familiares o terceras personas. También tuve oportunidad de compartir los momentos de descanso y esparcimiento dentro de sus rutinas diarias, en especial con los jóvenes a quienes acompañé de manera más cercana.

Esta cercanía me permitió apreciar las maneras en que pueden entrelazarse las diferentes dimensiones de la vida cotidiana de los miembros de estas familias, en específico, fue de particular interés comprender las múltiples relaciones complejas, algunas directas y otras indirectas, entre las dimensiones concernientes a la actividad escolar y las relativas a las actividades remuneradoras. También fue valioso conocer de cerca las diferentes posiciones y capacidades de cada miembro de las familias para maniobrar entre ciertos márgenes de acción con respecto a estos dos ámbitos, según sus propias predilecciones e intereses predominantes en cada momento. Visto desde la cercanía de la vida cotidiana, los diferentes comportamientos y actitudes hacia la escolaridad y las actividades remuneradoras de los jóvenes de estas familias eran asumidos y vividos por cada miembro de manera diferente, en función de ciertas tensiones específicas, según la posición y rol que buscaban mantener dentro del contexto familiar.

Estas tensiones entre los deseos, expectativas y comportamientos de cada miembro de la familia, así como los procesos de negociación y conflicto que pueden desencadenar hasta cobrar un desenlace o resolución en un curso de acción determinado, son lo que he decidido llamar dramas familiares. Este concepto analítico (inspirado en la teoría de dramas y campos sociales de V. Turner, 1974), puede expresar cómo viven los individuos subjetivamente los movimientos y reacciones con que se relacionan con los otros miembros del grupo familiar para responder a las

necesidades y preocupaciones que intentan enfrentar colectivamente, conformando estrategias individuales o grupales para la consecución de diferentes objetivos posibles. Cuando el grupo familiar trata de buscar reproducir las mejores condiciones de subsistencia disponibles ante situaciones de precariedad económica, los temas de la escolaridad de los jóvenes y su trabajo a temprana edad pueden desencadenar dramas familiares a través de los cuáles los miembros buscan resolver las tensiones que se crean entre los dos ámbitos, que en ocasiones toman la forma de encrucijadas alrededor de ciertos dilemas, en donde las diversas posiciones y comportamientos de los sujetos son susceptibles de entrar en conflicto y negociación, dentro del campo de poder que los miembros ejercen entre ellos.

INTERRELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL CAMPO FAMILIAR

EL CASO DE SARAH HERNÁNDEZ.

Durante su primera fase de estudiante de primaria, la vida escolar de Sarah representa el ámbito de su cotidianidad donde se desarrollan sus procesos de socialización más importantes fuera de la familia y su comunidad de origen. El cambio de ambientes escolares, tanto en lo que se refiere a sus relaciones entre pares como con respecto a los contenidos escolares, los maestros y la normatividad escolar, condicionan la experiencia que Sarah construye alrededor de su escolaridad, la cual tiene un primer punto de inflexión importante después del primer año de la secundaria. El estilo de socialización que Sarah desarrolla a lo largo de la secundaria ahonda en la actitud selectiva y un tanto ríspida hacia sus relaciones entre pares, a lo que se suma una parcial pérdida de interés en el contenido escolar, y una actitud más desafiante frente a maestros y el comportamiento esperado dentro de la institución. Este declive, no obstante, no logra desviar un interés de fondo persistente en desarrollar una trayectoria escolar de largo plazo y de dedicarle un tiempo importante de su vida en sus planes futuros. La creciente importancia de las actividades ocupacionales de Sarah, no obstante que desvía sus intereses escolares en los primeros años de la secundaria, en el año final logra equilibrarse de una manera no incompatible con la importancia que a ella le interesa asignar a sus planes escolares.

Dentro del ámbito escolar en segundo de secundaria, Sarah desarrolla una sociabilidad que le permite entablar relaciones frente compañeros/as con diversas actitudes hacia la escolaridad, y es partir de sus propias experiencias entre compañeras con tendencia al "desastre" que Sarah contrasta sus propios intereses y expectativas relativas a la escolaridad y la inserción ocupacional de tiempo completo. De este proceso resulta una reafirmación de su compromiso hacia una dedicación disciplinada y prioritaria a las actividades escolares, aunque tenga que ajustar sus intereses escolares al tiempo parcial que dispone en la organización de su vida cotidiana. El deslinde con respecto a los modelos que representan la opción de una inserción ocupacional temprana de tiempo completo, tanto en sus relaciones entre pares como en los modelos y experiencias de los otros miembros de su familia, lleva a Sarah a asumir actitudes muy definidas y asertivas con respecto a la continuidad de su escolaridad, lo que se combina con su utilización de los recursos familiares a su alcance para procurar dar viabilidad a la construcción de su proceso escolar de largo plazo. Aunque a primera vista el capital social de su entorno familiar pareciera ofrecerle algunas opciones ocupacionales de tiempo completo fácilmente accesibles, también es en el campo familiar y las experiencias acumuladas por sus hermanos mayores en torno a la escolaridad, donde encuentra los recursos que puede apropiarse tácticamente en favor de un manejo inteligente y efectivo de su proceso escolar en función de sus objetivos de largo plazo.

Tanto sus hermanos mayores, como su madre la señora Hernández, ven en Sarah un miembro de la familia que tiene la capacidad y el potencial para desarrollar una trayectoria escolar de largo plazo en niveles superiores, por lo que asumen una actitud con la que ponen a disposición los recursos que pueden aportar en favor de su escolaridad. A pesar de que uno de sus hermanos mayores dejó de asistir a la escuela al culminar la secundaria y el otro optó por empezar de tiempo completo poco después de ingresar al nivel medio superior, ambos, y en especial este último, ofrecen apoyos de gran valor para conducir de manera viable el proceso de Sarah a lo largo de la secundaria y en su tránsito al nivel medio superior, aconsejando opciones para su examen de admisión con base en las experiencias acumuladas por ellos. Es él quien apoya a Sarah en la aclaración y repaso de algunos contenidos escolares con respecto a las materias en las que ella encuentra dificultades. También la señora Hernández valora la trayectoria escolar superior que Sarah demuestra poder sostener con un desempeño relativamente bueno al pasar al nivel medio superior. En su capacidad de orientar los siguientes pasos en las transiciones juveniles de Sarah, la señora Hernández le ofrece a su hija un margen de acción para permitirle decidir la forma de combinar sus actividades escolares con sus responsabilidades hacia la economía familiar y su

necesidad de continuar solventando sus gastos personales mediante actividades ocupacionales. Parte de este apoyo radica en la misma posibilidad que Sarah tiene de atender el puesto que sostiene con su madre, acomodando sus horarios y ritmos de trabajo en función de una cierta compatibilidad con las exigencias de su escolaridad, que incluso abarca el uso del tiempo dentro del puesto para adelantar parte de las tareas escolares.

Sarah balancea junto con su familia, en esta fase que corresponde al tramo de la secundaria y el tránsito a la escolaridad en nivel medio superior, un equilibrio entre prioridades escolares y ocupacionales dentro de la estrategia de la economía familiar. El rol que Sarah desempeña dentro del campo familiar se caracteriza por combinar autonomía con dependencia con respecto a los recursos familiares de una manera que resulta funcional hasta cierto grado para ella y la familia Hernández en su conjunto. Ella ha asumido compromisos importantes con respecto a la economía familiar, con la intención y en la medida en que le permitan viabilizar sus actividades y planes escolares. Las condiciones que sostienen las actividades económicas del resto de los miembros de la familia, permiten que dentro del campo familiar se haya asignado a Sarah una participación parcial en algunas de ellas para solventar sus gastos personales a cambio de la contribución que hace en ciertas tareas que resultan de utilidad para los negocios familiares. Sin embargo, en este proceso también se ponen en juego consideraciones, actitudes y negociaciones importantes de los demás miembros de la familia sobre la importancia que tiene la escolaridad en la vida de Sarah al momento de transitar a la educación media superior y en los planes que ella está construyendo con respecto a su trayectoria escolar en el largo plazo.

De este modo, la vida escolar de Sarah dentro de las instituciones educativas a las que logra acceder representa un espacio valorado por los procesos colectivos que conforman su campo familiar, en donde entran en juego la capacidad y el interés de protegerlo hasta cierto punto, en la medida en que las condiciones disponibles dentro de la economía familiar y su utilización táctica lo permiten. El resultado de este equilibrio particular coloca a Sarah en un status de semi-autonomía dentro de su familia, en el que depende de los recursos familiares para construir los siguientes tramos de sus trayectorias escolares y ocupacionales, pero con cierto margen de independencia para decidir los arreglos concretos en el acomodo de los horarios, tareas y energías que sus responsabilidades dentro y fuera de la familia le conllevan. Así, en el caso de Sarah y la familia Hernández, la institución escolar ejerce una influencia en la asignación de roles, recursos y status al interior del campo familiar, al configurarse como uno de los principales espacios de acción e integración social para Sarah fuera de la familia que produce reacciones y movimientos en las

posiciones de los demás miembros dentro del grupo familiar.⁴

EL CASO DE LUIS JIMÉNEZ.

El testimonio de Luis Jiménez presenta una gran claridad respecto a la secuencia con que su proceso escolar fue deteriorándose con ciertos altibajos conforme avanzó a través de la secundaria, hasta progresivamente caracterizarse cada vez más por experiencias escolares de menor calidad. Luis recuerda su experiencia en la primaria como satisfactoria y baja en presiones escolares, lo cual al finalizarla se refleja en un buen promedio general. Sin embargo, el paso a la secundaria marca una primera ruptura fuerte con los hábitos escolares a los que estaba acostumbrado en la primaria, empezando por el horario matutino que representó un cambio de rutina difícil para él, además de que se encontró en un ambiente más hostil, exigente y excluyente, en el que le fue difícil seguir el paso al ritmo de las clases.

Esta experiencia escolar adversa en el primer año de secundaria se conjugó con una actitud de descontrol y desinterés por parte de Luis hacia las clases, que terminó por reflejarse en una conducta indisciplinada contraria a las normas de la institución escolar. Finalmente, las bajas calificaciones y malas conductas lo llevan a un desempeño escolar desaprobatorio, frente al cual, además de repetir el segundo año, debe cambiarse al turno vespertino. Esta serie de etapas problemáticas conforman el inicio de un proceso escolar a nivel secundaria marcado por deficiencias en el aprendizaje y conflictos con las autoridades escolares, que, no obstante, al repetir el segundo año en el turno de la tarde, le ofrece a Luis un ambiente más amigable y un ritmo escolar más fácil de seguir, que le permiten pasar a tercer año con ciertos altibajos, pero sin reprobación ninguna materia. Sin embargo, las fricciones con ciertos maestros aún continúan marcando su proceso escolar hasta su ingreso en el tercer año de secundaria, donde a solicitud de uno de ellos es colocado en otro grupo, en el cual notoriamente se deteriora la calidad de sus experiencias escolares debido a que era un salón integrado sólo por los alumnos más indisciplinados de su grado, en el que Luis nota un estancamiento en sus posibilidades de aprendizaje y refuerza su sensación de desinterés, descontrol y pérdida de tiempo dentro del ámbito escolar.

⁴ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo" y "Reacomodos" en el capítulo 2 sobre la familia Hernández.

La institución escolar representa un factor importante en la configuración de la vida cotidiana de Luis, al estructurar un proceso de socialización inicial tanto fuera de su familia como de su comunidad de origen, además de ser una de las principales actividades con base en la cual organiza sus horarios y energías hasta tercero de secundaria. Sin embargo, el tipo de experiencia escolar que Luis vive en sus últimos años de escolaridad ofrece un escenario apto para el conflicto con la institución escolar. En el espacio escolar, Luis experimenta procesos de desorientación y frustración, que alimentan una conducta descontrolada, cuyos efectos son resentidos por la señora Jiménez dentro del campo familiar, en el que busca dar orientación al desarrollo de la trayectoria de Luis hacia la adultez, dentro de las posibilidades y canales que tiene a su disposición. De este modo, en el último tramo de la escolaridad de Luis, el espacio escolar se configura como fuente de conflictividad al interior del campo familiar, pues el mal desempeño de Luis ejerce presiones que ponen en entredicho las condiciones y lógicas que presuponen su continuidad escolar, dando lugar a la apertura de un campo de disputa entre la señora Jiménez y Luis en la definición de roles que los miembros desean legitimar al interior de su familia, con sus respectivas consecuencias sobre la repartición de horarios, esfuerzos, exigencias, obligaciones y beneficios dentro de la vida cotidiana familiar.⁵

EL CASO DE CARLOS GONZÁLEZ.

La institución escolar cumple una función importante en los procesos de socialización de Carlos, pues es muy valorada por sus padres, en especial por la señora González, quien apuesta en la escolarización como proceso indispensable para cumplir metas y desarrollar intereses que lleven a una mejor vida futura para sus hijos. El desarrollo escolar inicial de Carlos apunta a cumplir con un espacio de socialización fuera de su comunidad urbana de origen étnico, lo cual es valorado tanto por Carlos como por su campo familiar. Su paso de la primaria a la secundaria marca el inicio de una nueva etapa escolar para él, en la que pasa a un ambiente dominado por el "despapaye" y el poco interés en el desempeño escolar entre estudiantes. Sin embargo, este declive de la valorización de su contexto escolar lleva a Carlos hasta un punto de inflexión, en el que la intervención de su

⁵ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo" y "Reacomodos" en el capítulo 3 sobre la familia Jiménez.

madre y la influencia de algunas amistades claves en este tramo de su escolarización, reorientan las actitudes de Carlos respecto a la escuela hacia un mejor desempeño y un mayor compromiso con su trayectoria escolar en el nivel medio superior.

Durante la secundaria y el nivel medio superior, después de experimentar una escolarización limitada en cuanto a su aprendizaje del contenido curricular y caracterizada por su participación en la indisciplina generalizada entre los estudiantes de su secundaria, Carlos también encuentra en la institución escolar un espacio en el que tiene la oportunidad de familiarizarse con hábitos y actitudes hacia la escolaridad, que en un principio son ajenos a su contexto familiar y comunitario. A través de algunas relaciones entre pares y una capacidad cada vez mayor de entablar buenas relaciones con sus maestros, tiende a asignarle gradualmente a su proceso escolar un valor y un sentido más importante en sus planes de largo plazo, lo cual también va de la mano de una mejor apropiación de los contenidos escolares. Las prácticas de socialización entre pares, como jugar fútbol con sus compañeros, representan en un inicio los principales motores en la construcción del sentido y de las relaciones que dan forma a su escolaridad, pero gradualmente estas relaciones se reorientan hacia amistades que comparten o estimulan en Carlos los intereses que él asocia con la escolarización en niveles superiores como proceso de inserción ocupacional en el largo plazo.

Esta inclinación del proceso escolar de Carlos es alentado y conducido en buena medida por su madre. La señora González considera crucial el proceso de escolarización de sus hijos como camino alternativo a la trayectoria dominante entre los jóvenes de su comunidad de origen, en el que la inserción ocupacional desplaza a temprana edad los intereses y expectativas depositadas en la escolarización, que en la mayoría de las veces se limita a aprender el contenido escolar de la primaria o en sus máximos alcances incluye la secundaria. La importancia que la señora González asigna al proceso de escolarización de su hijo después del nivel secundaria se refleja en varios puntos de transición claves de la trayectoria escolar de Carlos. Por ejemplo, en el tránsito al nivel medio superior, el seguimiento cercano de su mamá para elegir opciones de ingreso fue clave al incluir conocimiento sobre las mejores estrategias para realizar ese trámite, acumulado a partir de la experiencia previa con su hija mayor Beatriz. También su mamá vuelve a ser un factor de presión muy importante para su mejora en las calificaciones, que, junto con el gusto por algunas materias y la forma de enseñar de los maestros que las imparten, terminan por conectarlo con ciertos intereses escolares y ocupacionales que lo impulsan posteriormente a continuar su escolarización en el nivel superior.

El proceso escolar que se ha impulsado para Carlos desde su campo familiar cobra un

sentido específico para sus miembros al buscar conformarlo en contraste con el tipo de interrelación que otras familias de su comunidad de origen suelen establecer con la institución escolar, según lo expresan las apreciaciones tanto de Carlos como de la señora González. Ambos manifiestan, en sus opiniones sobre los temas de exclusión en la escuela que pueden enfrentar los estudiantes de familias indígenas, una visión sobre la necesidad de los niños y las niñas de comunidades indígenas de no cerrarse al interior de sus grupos de pares de la misma procedencia étnica, sino de buscar interactuar con otros compañeros fuera de la comunidad de origen. Así, la relevancia que la familia González deposita en el proceso de escolarización de sus miembros jóvenes adquiere su peso particular al buscar romper con el aislamiento que experimentan muchos jóvenes de la colonia otomí residentes en el centro de Ciudad, que al enfrentar discriminación e interacciones excluyentes dentro de la dinámica escolar, terminan por asumir una actitud distante ante la institución escolar y su contexto social. También el peso de la posición de clase socioeconómica y ocupacional es un factor evidente en las conductas discriminatorias por parte de algunos compañeros que, según la descripción de Carlos, sostienen una hostilidad adicional para estudiantes indígenas que trabajan en el comercio ambulante.

Cabe destacar que, desde la primaria y la secundaria, Carlos cuenta con los apoyos económicos que ofrecen algunos programas de becas asignadas a las instituciones escolares donde estuvo inscrito, los cuales surgen en el relato de Carlos como factores importantes para solventar gastos personales sin tener que trabajar. Este incentivo económico es claramente un beneficio que entra en las consideraciones de Carlos y los demás miembros de su campo familiar en favor de su continuidad escolar durante la secundaria y un tramo del nivel medio superior. Sin embargo, en sus narraciones solo lo mencionan como una de varias ventajas que la familia atribuye a la escolaridad de largo plazo, dentro de las cuales el descubrimiento de intereses a partir del desarrollo personal dentro del mundo escolar, que puedan trascender en las posibilidades ocupacionales de la vida adulta de Carlos, se expresa en los testimonios como el principal sentido atribuido a la escolarización.

El lugar que el campo familiar, en especial la señora González, asigna al proceso de escolarización de Carlos enfrenta otras presiones que intervienen en múltiples tramos de su trayectoria escolar, y ante las cuales se ponen en negociación los recursos familiares para definir tanto las posibilidades y la importancia de la escolaridad en la vida de Carlos, como el rol de este último dentro del orden de relaciones que constituyen su campo familiar. Por ejemplo, Carlos ofrece en su testimonio una descripción de su tránsito a la educación superior, mediante un proceso

en el que primero intenta ingresar a una universidad pública en dos ocasiones y al ser rechazado por segunda vez, decide optar por inscribirse en una universidad privada, ante la negativa de su mamá de esperar un año para volver a aplicar a alguna universidad pública. En ese punto de transición se coloca en la balanza junto con otros criterios el interés en la continuidad escolar de Carlos y se redefinen al interior del campo familiar las posibilidades de acción que cada miembro involucrado está en capacidad y en disposición de asumir, balanceando y modificando las posiciones dentro de las relaciones que los miembros de la familia sostienen entre sí.⁶

EL CASO DE LAURA GARCÍA.

El proceso escolar que se ha impulsado para Laura desde su campo familiar es excepcionalmente intenso, si se compara con el patrón dominante en el ambiente social de su comunidad de origen y el tipo de interrelación que otras familias de su comunidad de origen suelen establecer con la institución escolar. Durante su escolaridad en la primaria, recuerda haber sido una estudiante aplicada de muy buen desempeño escolar, poco problemática en su relación con las normas escolares, y haber desarrollado relaciones amigables en general con sus pares. Durante la secundaria, la trayectoria escolar de Laura se llena de experiencias nuevas y desafiantes, que en algunos casos le representan nuevas dificultades que tarda en dominar, y en otros casos la estimulan a adoptar nuevas actitudes y mentalidades ante su realidad. El ritmo de trabajo y las exigencias escolares resultan un nuevo reto al que ella tiene que adaptarse y acostumbrarse con el tiempo, pasando por períodos donde ella opta por una actitud un tanto desobligada ante las normas escolares.

Destaca en su testimonio un marcado viraje en su actitud hacia la escolaridad en niveles superiores, que ella atribuye a la socialización que experimentó con sus compañeros en los primeros años de la secundaria. Este proceso de adaptación fue más fuerte en los dos primeros años de la secundaria, que ella cursó en una escuela que ella caracteriza como de un ambiente social contrastante con el de la primaria y el de su comunidad de origen. En cambio, después de cambiarse de escuela al terminar segundo de secundaria, cursa el tercer año en otra escuela con

⁶ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo", "Reacomodos", en el capítulo 4 sobre la familia González.

cuyo ambiente social ella se identifica más y con un ritmo de exigencia que le es más fácil afrontar, lo cual repercute positivamente en sus calificaciones y su desempeño escolar en general.

El proceso de socialización escolar de Laura tiene una de sus facetas más significativas en el ámbito de las relaciones entre pares, que es donde ocurren las interacciones con compañeros cuyos horizontes eran distintos a los de la mayoría de los jóvenes de su comunidad de origen, las que, según su testimonio, terminan por cambiar su propia mentalidad. A pesar de algunas interacciones hostiles entre pares, Laura desarrolla una identificación con la mentalidad del resto de sus compañeros en la secundaria con respecto a la escolaridad en niveles superiores, que contrasta con su propio pensamiento anterior y con el que ella identifica como dominante entre los jóvenes de su comunidad de origen. La transición de Laura de la secundaria a la educación media superior estuvo caracterizada por la oportunidad para ella de conocer realidades escolares nuevas, con exigencias aun mayores en cuanto a su desempeño escolar y un ambiente social también ajeno, condiciones que finalmente terminaron por estimularla en este trecho de su trayectoria escolar y alimentado sus perspectivas de planes futuros.

En un contexto en el que es común la discriminación en espacios escolares hacia estudiantes de familias indígenas, Laura logra atravesar una trayectoria escolar en donde debe sobrellevar experiencias que ella considera de discriminación. A través de su proceso de socialización escolar, y de las aisladas, pero latentes, experiencias y factores que logran hacerlo balancearse en una dirección u otra, Laura toma conciencia de su interés en el lugar que desea asignar a la escolaridad dentro de la organización de su vida cotidiana al momento de compartir su testimonio, y el lugar que les gustaría que ocupara en sus planes de vida de corto y mediano plazo. El apoyo y la conducción de sus procesos de socialización tanto escolar como ocupacional por parte de sus padres, representa para Laura, según su relato, una fuerte base para su construcción subjetiva como sujeto social. De este modo, la institución escolar cumple una función importante en los procesos de socialización de Laura, pues es muy valorada por sus padres, quienes apuestan en la escolarización como proceso indispensable para cumplir metas y desarrollar intereses que lleven a una mejor vida futura para sus hijas e hijo.

El lugar que el campo familiar, y en especial la señora García, asigna al proceso de escolarización de Laura se traduce en actitudes y conductas concretas, que ella ha asumido para respaldar el camino que ha trazado en las trayectorias de sus hijas e hijo. También enfrenta presiones económicas, ante las cuales se ponen en negociación los recursos familiares para definir tanto las posibilidades y la importancia de la escolaridad en la vida de Laura, como su rol dentro

del orden de relaciones que constituyen su campo familiar. La voluntad de la señora García de evitar que sus hijas e hijo incurran en el trabajo temprano está fundamentada en su disposición para asumir toda la responsabilidad de los gastos familiares junto con su esposo, lo cual hasta el momento de la entrevista declara haber tenido la capacidad de solventar. Con base en los ingresos de su esposo y los ingresos ocasionales propios, ambos han podido respaldar su objetivo de que sus hijos se dediquen exclusivamente a la escuela, lo que la señora García considera como su función y obligación como padres.⁷

EL CASO DE JAVIER RAMÍREZ.

La institución escolar cumple una función parcial en los procesos de socialización de Javier, pues desde temprana edad los ritmos de su vida diaria presentan una cierta regularidad en la que se combinan, en un determinado equilibrio de horarios y esfuerzos, sus actividades escolares y ocupacionales. A partir de esta experiencia, desarrolla ciertos intereses y actitudes con respecto a la escolaridad, a la vez que requiere dedicar tiempo y energías a las actividades ocupacionales que lo vinculan inicialmente con el mundo del trabajo, bajo las condiciones que tiene a su alcance. Javier caracteriza su experiencia en la escuela como medianamente estimulante en cuanto al contenido escolar, en la que algunas materias le llaman la atención y otras no, y que junto con una repartición de sus horarios que implica la realización de actividades ocupacionales de medio tiempo en su jornada diaria, se refleja en un desempeño escolar limitado en cuanto a aprendizajes y calificaciones. Javier describe un paulatino deterioro a lo largo de su trayectoria escolar en la energía y el interés que logra dedicar a su actividad escolar, proceso que se consume con su salida de la escuela para trabajar de tiempo completo.

Sin embargo, resulta de interés que, a diferencia del interés declinante que manifestó en su narración por el contenido escolar, Javier destacó las relaciones con sus compañeros como una de las principales facetas que le dieron un sentido de pertenencia dentro del ámbito escolar, e incluso se convirtieron en una fuente de autoestima y de identidad positiva relacionada con la escolaridad. Curiosamente, su socialización con compañeros dentro del ámbito escolar adquiere su principal carácter integrador a partir de su confrontación con ambientes ríspidos y hostiles inicialmente. Por

⁷ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo" y "Reacomodos" en el capítulo 5 sobre la familia García.

ejemplo, en la primaria, las fricciones que surgen a partir de sus interacciones con otros alumnos debido a su procedencia étnica lo adiestran para defenderse y adquirir habilidades en una sociabilidad caracterizada por la rudeza, que finalmente le sirven para subsistir exitosamente e incluso destacar en los ambientes “pesados” de la secundaria. Al ingresar en la secundaria, siente en un inicio ser un desconocido ante compañeros que se conocían entre ellos previamente, pero que con el paso de tiempo, según su testimonio, termina siendo valorado por ellos por su capacidad para defenderlos de otros estudiantes abusivos.

El desprendimiento de Javier de la escuela ocurre en una coyuntura que termina por derribar los delgados lazos que lo vinculan a su contexto escolar, debido a la pérdida de interés y sentido que él ya no logra encontrar en su escolaridad. Las situaciones cada vez más incómodas e insostenibles de su deteriorada experiencia escolar, se reflejan en su bajo desempeño y una mala o distante relación con sus maestros. Los pocos vínculos que le ofrecen una cercanía con el ámbito escolar, sus amistades con algunos compañeros no logran retenerlo ni convencerlo de pensar más tiempo la decisión de insertarse ocupacionalmente de tiempo completo. Durante su integración en el contexto escolar, la organización de la vida cotidiana de Javier incluía actividades ocupacionales de tiempo parcial en combinación con una dedicación también parcial a sus compromisos y tareas escolares. La contribución de Javier al grupo familiar en el gasto del hogar radicaba hasta entonces, principalmente en asumir parte de la carga de sus propios gastos personales y escolares. En correspondencia, el campo familiar asigna a Javier el pequeño espacio que puede reservarle a sus actividades e intereses escolares dentro de la vida rutinaria familiar.⁸

⁸ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo" y "Reacomodos" en el capítulo 6 sobre la familia Ramírez.

INTERRELACIÓN ENTRE EL MERCADO DE TRABAJO Y EL CAMPO FAMILIAR.

EL CASO DE SARAH HERNÁNDEZ.

Al momento de compartir su testimonio, Sarah es una adolescente de 15 años luchando frente a condiciones de escasez económica. En su rutina cotidiana sostiene una doble jornada, por períodos sale a las 6 de la mañana de su casa y regresa a las 11 de la noche, para poder solventar gastos personales y escolares. Desde temprana edad, Sarah tuvo experiencias de socialización en tareas y actividades para apoyar a otros miembros de su familia en diversos puestos y negocios sobre la vía pública cerca de su vivienda. Desde los 9 años, su madre la llevó a su puesto para que empezara a ayudar a atender a los clientes. Posteriormente, desde los 11 años comienza a encargarse de armar el puesto, temprano a primera hora en la mañana (6-7 am), así como desmontarlo y recogerlo al final del día (7-8 pm), además de atenderlo en el horario de la tarde (2:30 – 7pm), en las horas en las que no está en la escuela. Adicionalmente, desde hace algunos años ha apoyado y trabajado en otros puestos y locales comerciales de la zona, por períodos de algunos meses, incluyendo su propio puesto pequeño de dulces.

Durante esta trayectoria, la mayoría de las veces ha ayudado en puestos familiares o tenido la ayuda de su madre y su hermano mayor para montar algunos puestos propios, pero también ha trabajado en locales de otras personas, como algunos establecimientos comerciales formales, donde ha sido empleada encargada de atender a los clientes, venderles la mercancía y llevar las cuentas de lo vendido. Los arreglos que construye dentro del campo familiar, en especial con su madre y uno de sus hermanos mayores, le permiten vincularse a un primer mercado de trabajo local, en torno a pequeños negocios en la vía pública cercana a su vivienda. A través de su red familiar inmediata puede hacer uso de un capital social en el que sus relaciones familiares suelen representar también relaciones ocupacionales, pues encuentra en su madre y su hermano mayor también a sus patrones, socios, mentores e intermediarios con otras relaciones importantes en su trayectoria ocupacional.

El proceso de socialización ocupacional temprana de Sarah es producido en un inicio al interior del campo familiar. El sentido que su familia da al trabajo temprano de Sarah está asociado a las responsabilidades de contribuir con el grupo familiar, pero también con un proceso inicial de

aprendizaje en las tareas y labores propias del tipo de fuentes de trabajo más importantes dentro de la economía de la familia Hernández. De modo que el trabajo temprano de Sarah da lugar a un proceso por medio del cual se le introduce a través del campo familiar en destrezas y habilidades que le serán importantes para desempeñar, posteriormente, tareas más complejas y responsabilidades más grandes en una gama de actividades ocupacionales que tendrá a su alcance a través de sus redes familiares. El valor del trabajo temprano como proceso de socialización radica, para la familia Hernández, en su doble función como mecanismo de integración de Sarah en el trabajo grupal familiar, a la vez que la introduce en el aprendizaje de las habilidades, prácticas y tareas relacionadas con el comercio en vía pública.

De este modo, el campo familiar de Sarah privilegia su participación en las actividades económicas familiares a temprana edad y desarrolla una serie de arreglos y disposiciones entre los miembros para dar lugar a su proceso de socialización ocupacional temprana. Siendo el único miembro de la familia que continúa un proceso de escolarización al momento de compartir su testimonio, su campo familiar le reserva un espacio de responsabilidad parcial con respecto a los negocios y actividades económicas de la familia, pero también le ofrece múltiples oportunidades de entrada para integrarse dentro de los espacios del mercado de trabajo local al alcance de sus redes familiares, mediante un proceso de inserción ocupacional temprana intermediado por sus arreglos al interior del campo familiar. De este modo, la inserción ocupacional temprana de Sarah produce una serie de movimientos y reacomodos al interior de su campo familiar, mediante constantes negociaciones de los arreglos con los otros miembros que lo constituyen, a modo de repartir compromisos y obligaciones con algunos de ellos, a fin de facilitar colaboraciones parciales en torno a las actividades económicas previamente desarrolladas por los miembros adultos, en especial con su madre y uno de sus hermanos.

La ventaja que le da su excelente ubicación socioespacial en el contexto urbano del centro de la Ciudad, junto con un campo familiar que le da acceso a una variedad de oportunidades ocupacionales en las que se favorece la flexibilidad en los horarios y en el grado de involucramiento con respecto a las responsabilidades que dichas ocupaciones demandan le permiten la posibilidad de asumir tareas de manera gradual y con cierto control sobre la organización de su vida cotidiana. Esto es válido incluso con respecto a su propio campo familiar, pues su integración en las labores propias de los puestos y locales comerciales de su familia, la comprometen en términos de organización y disciplina diaria, pero le otorgan autonomía en términos económicos, lo cual para ella justifica sus esfuerzos concretos por iniciarse en el aprendizaje de habilidades

importantes para su desempeño ocupacional en las actividades donde ella considera resulta más ventajoso invertir sus energías, recursos y tiempos.⁹

EL CASO DE LUIS JIMÉNEZ.

El relato de Luis deja ver la conformación de un incipiente proceso de inserción ocupacional de tiempo completo, que se complementa con la experiencia previa en el mismo tipo de actividades remuneradoras de medio tiempo que desarrolló desde que inició la secundaria, y que describe como una reacción al deterioro que caracteriza sus últimas experiencias dentro del ámbito escolar. Al respecto, Luis decide intentar tomar un poco de control sobre su situación y dejar de asistir a la escuela para tomar una oportunidad de inserción ocupacional en donde pueda sacarle provecho a su tiempo, recursos y energías, en vez de seguir desperdiciándolos en lo que él describe como un proceso escolar inútil. La relación con un familiar cercano, su primo, resulta clave en la manera cómo se perfila esta opción de inserción ocupacional en otro puesto de frutas también ubicado cerca de su residencia. Esto le ofrece a Luis varias ventajas, que van desde la cercanía y buena relación con este primo que a la vez desempeña el rol de su empleador y su mentor en los pormenores del negocio, con quien además puede sostener relaciones amistosas por ser un adulto joven, hasta el hecho de tener un contacto de entrada a una red preestablecida de comerciantes cuyos líderes ya tienen acuerdos con alguna autoridad oficial para permanecer en la vía pública, sin lo cual sería imposible operar el negocio.

De este modo, el proceso de inserción ocupacional de Luis conlleva la conjunción de varias dimensiones de su vida, que conectan también con las experiencias que ha tenido en actividades remuneradoras desde más joven, cuando inició colaborando en el puesto de frutas de su madre y realizando ventas en la calle de manera independiente. La práctica del trabajo temprano de medio tiempo representó para Luis una serie de hábitos y habilidades en las cuales desde entonces ha encontrado cierta capacidad de acción y de satisfacción de sus necesidades, a través del ingreso que obtiene para solventar sus gastos básicos. Su conocimiento y experiencia previa en el mismo tipo de labores, le facilitan la entrada de tiempo completo al negocio de un pariente, lo que hace su inserción en esta nueva actividad remuneradora redituable en comparación con otras maneras de

⁹ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Balanceo", "Reacomodos" y "Toma de conciencia" en el capítulo 2 sobre la familia Hernández.

usar su tiempo, pues obtiene un mínimo de ingreso para respaldar su situación económica y una serie de adiestramientos para perfilar lo que se presenta como un camino viable de inserción ocupacional a largo plazo relativamente atractivo, cuya meta final es poder poner su propio puesto.

Aprovechar lo que para él es claramente la mejor oportunidad disponible y viable en su entorno para reorientar su proceso de transición a la adultez, implica tomar un cierto control sobre el devenir de sus acciones y decisiones, aunque tenga que enfrentar las expectativas y la posición de su madre al respecto. La sensación de satisfacción, dirección y utilidad que le da su nuevo trabajo, contrasta con el proceso escolar deficiente que había estado enfrentando en los últimos meses, y le abre la perspectiva de tomar la decisión de retirarse por el momento del ámbito escolar para insertarse en el ámbito ocupacional de tiempo completo. Si las condiciones lo permiten, no descarta enteramente la posibilidad de intentar cursar la educación media superior a través del sistema abierto en un futuro.¹⁰

EL CASO DE CARLOS GONZÁLEZ.

El campo familiar de Carlos le ha abierto acceso a algunas experiencias ocupacionales que han conformado una breve trayectoria ocupacional temprana dentro de su curso de vida al momento de colaborar con esta investigación. Ya sea por presiones económicas o prioridades coyunturales, al interior de la familia González se ha propiciado que Carlos desarrolle actividades ocupacionales por ciertos intervalos cortos de tiempo en diversas ocasiones a lo largo de su adolescencia, desde que tenía 15 años. A pesar de que ha tenido pocas experiencias ocupacionales en comparación con otros jóvenes de su comunidad de origen, las ocasiones en que Carlos ha tenido que realizar actividades ocupacionales han constituido experiencias significativas en su trayectoria juvenil. Entre las ocasiones en que ha desempeñado una actividad ocupacional, se encuentran una experiencia como diablero en la merced, transportando papas; una experiencia de tres semanas ayudando a su papá trabajando en una construcción; y visitas a la institución religiosa donde trabaja su mamá como cocinera para realizar servicios variados.

Carlos comparte en su relato descripciones sobre cada una de estas experiencias y explica las condiciones y motivos que las rodearon en su momento, por ejemplo, el interés en contribuir en

¹⁰ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Reacomodos", "Toma de conciencia" y "Constitución de un rol social a largo plazo" en el capítulo 3 sobre la familia Jiménez.

el gasto familiar para comprar una televisión lo llevó a acompañar a su papá para trabajar como ayudante de albañil durante un período, que fue breve pero significativo para los criterios que orientaron sus siguientes incursiones ocupacionales tempranas. Su socialización en algunos ámbitos ocupacionales específicos, le permiten introducirse y conocer el tipo de relaciones y las condiciones de trabajo que prevalecen en cada uno de ellos. Por ejemplo, a diferencia de su experiencia como diablero y ayudante de albañil, Carlos señala que ha encontrado algunas ventajas en las ocasiones en que ha sido requerido en la institución religiosa donde trabaja su mamá, donde considera que recibe una buena paga y que le da la posibilidad de comprar sus cosas, además de haberle encontrado una cierta utilidad para conocer cómo opera el trabajo en la cocina y poder aprovechar ese conocimiento posteriormente si se da la posibilidad de poner un negocio de comida.

La predilección de Carlos hacia cierto tipo de condiciones y relaciones de trabajo es también puesta en juego dentro de los intereses y disposiciones prevalecientes entre los demás miembros de su campo familiar, en el cual recibe la aprobación y un apoyo en la medida de lo posible para orientar sus incursiones en actividades ocupacionales con un cierto margen de selectividad. En la elección de los momentos y las opciones de incursión en actividades ocupacionales, Carlos ha procurado contar con el apoyo de sus padres para que dichas inserciones le provean, además del ingreso económico, experiencias de aprendizaje en labores u oficios que pueda utilizar posteriormente en planes de trabajo futuro. También el momento y la duración de los intervalos en que ha desempeñado actividades ocupacionales son factores negociados ante los límites en las capacidades económicas y las presiones que enfrenta el campo familiar en su conjunto. Por ejemplo, mediante un cálculo de la señora González se definió una estrategia entre ella y Carlos para que este último no se dedicara un año a trabajar después de sus primeros intentos de entrar a algunas universidades públicas, debido a que las propias capacidades de la señora González de conservar su empleo se encuentran sujetas a un límite de edad establecido por la institución donde trabaja. Después del cual, no sabe si podrá seguir respaldando económicamente a sus hijos para sus estudios.

La participación en actividades ocupacionales ha sido una fuente importante de socialización para los miembros jóvenes dentro de la familia González. A través de las experiencias y el conocimiento práctico que logran acumular en los tramos en que se insertan en actividades ocupacionales, adquieren aprendizajes y criterios que les sirven para orientar sus decisiones y esfuerzos con respecto a incursiones posteriores en el mundo del trabajo. En este sentido, la señora González ha buscado que las inserciones ocupacionales tempranas de sus hijos sirvan también para

ayudarles a sentir la experiencia del tipo de actividades ocupacionales a las que se tiene acceso en un mercado de trabajo precario, y ha intentado inculcarles la idea de que una mayor calificación escolar puede mejorar las posibilidades de inserción a dicho mercado en lo que se refiere a ingreso y condiciones de trabajo.

Al respecto, resulta interesante el testimonio de Carlos sobre la forma como sus experiencias ocupacionales tempranas afectaron el valor que le asignó posteriormente tanto a la escuela como al trabajo. Por ejemplo, en su narración describe que algunos compañeros de la escuela, que tuvieron paralelamente experiencias de trabajo temprano, valoraban mucho las oportunidades de escolaridad en niveles superiores y dedicaban un mayor esfuerzo para lograr un buen desempeño escolar, a pesar de la sobrecarga de exigencias que representaba combinar ambas actividades. Las actitudes y las valoraciones de Carlos hacia el trabajo temprano también han cambiado según las experiencias ocupacionales que ha vivido y el tramo en que se ubicaron dentro de su trayectoria juvenil. Estas experiencias, aunque pocas, lo han marcado y le han dado bases para definir su actitud en general hacia el trabajo y en particular hacia el tipo de trabajos que le llaman la atención en contraste con los que no le interesan. Por ejemplo, la definición de su interés por trabajos en los que pueda poner su propio negocio o adquirir alguna habilidad que se lo facilite, contrasta con su predisposición hacia los trabajos en los que debe estar bajo el mando de un superior cumpliendo exigencias pesadas.

La función que el campo familiar de Carlos asigna a su participación intermitente en los mercados de trabajo a los que tiene acceso, también tiene consecuencias importantes sobre los roles y las posiciones que se negocian entre los distintos miembros al interior de la familia. Durante las fases en que Carlos no realiza actividades ocupacionales, sus padres asumen la carga de sostener la economía familiar, en la que él y su hermano menor dependen de los ingresos de sus padres. La hermana mayor se desempeña en un trabajo de tiempo completo y vive con su pareja e hijos de manera económicamente independiente. Así, la participación intermitente en actividades ocupacionales le confiere un rol de dependencia económica que solo es parcialmente modificado en casos de necesidad o emergencias mediante su incursión en algunos trabajos temporales, en los que encuentra la posibilidad de ganar un ingreso extra y condiciones favorables para sus propios planes de inserción ocupacional futura de tiempo completo. Esto incluye sus planes de poner un negocio propio en el futuro, contemplando la posibilidad de que sea junto con su mamá, para lo cual él calcula la necesidad de trabajar un par de años mínimo, después de acabar la universidad, a fin de

poder tener un ahorro con el que realizar la inversión inicial.¹¹

EL CASO DE LAURA GARCÍA.

El campo familiar de Laura prácticamente no le ha abierto acceso a ninguna experiencia ocupacional a lo largo de su curso de vida, al momento de colaborar con esta investigación, por lo que no cuenta con una trayectoria ocupacional temprana. La lógica a favor de una inserción ocupacional temprana, que podrían competir con su proceso de socialización escolar, apenas se presenta de una manera incipiente dentro de su campo familiar en la posibilidad de integrar un puesto ambulante con su mamá y su hermana en un momento próximo al de compartir su testimonio. Laura representa el caso de una joven sin ninguna socialización ocupacional, lo cual es poco común entre las y los jóvenes de su comunidad de origen. Salvo unas pocas ocasiones en las que sus padres han buscado que ella experimente directamente al menos una vez lo que se siente realizar los trabajos que ellos realizan (venta ambulante, trabajo en la construcción, por ejemplo), a sus 16 años Laura no había tenido una iniciación real en actividades ocupacionales. A pesar de algunas inquietudes en esta dirección, Laura ha sido convencida por sus padres de que no sería bueno para su trayectoria empezar a desempeñar una actividad ocupacional a su edad.

La función que el campo familiar de Laura asigna a su escasa participación en los mercados de trabajo a los que tiene acceso, también tiene consecuencias importantes sobre los roles y las posiciones que se negocian entre los distintos miembros al interior de la familia. Resulta interesante la forma en que la señora y señor García han planteado a sus hijas e hijo su postura de que no inicien en actividades ocupacionales a temprana edad: ellos han buscado que sus hijas e hijo comprendan las ventajas de continuar la escolaridad a niveles superiores y las desventajas de dedicar energías y tiempo al trabajo temprano, ofreciéndoles la oportunidad de conocer mediante la experiencia propia las implicaciones de realizar actividades ocupacionales a su edad. Los padres de Laura han asumido una serie de estrategias y tácticas para influir en la mentalidad de sus hijas e hijo, con miras a incidir en sus respectivas trayectorias escolares y ocupacionales. La relación que la señora García ha logrado construir con sus hijos, según su testimonio, ha posibilitado un amplio

¹¹ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Reacomodos", "Toma de conciencia" y "Constitución de un rol social a largo plazo" en el capítulo 4 sobre la familia González.

y abierto diálogo con respecto a las cuestiones en las que ella busca orientar sus comportamientos. Este rasgo de la relación entre la señora García y sus hijos, encuentra un fundamento en algunas valoraciones y actitudes que ella ha asumido con respecto a los límites y puntos de negociación entre el papel que puede tener la autonomía de sus hijas e hijo y el que puede tener su capacidad de control sobre ellos, en cuanto a la manera en que se toman decisiones relevantes en sus trayectorias.

El consumo de drogas es un tema que sale a relucir en las explicaciones y razonamientos que la señora García ofrece en su testimonio, con respecto a posibles hábitos negativos que ella asocia con la práctica del trabajo a temprana edad en el comercio informal precario urbano. Si bien la señora García es consciente de que los vicios relacionados con el consumo de drogas son hábitos que sus hijas e hijo encontrarán también en la escuela desde la secundaria, e incluso en la primaria, ella está convencida de que el riesgo de que los/las niños/niñas y adolescentes se familiaricen con estos hábitos aumenta considerablemente en trabajos precarios en vía pública. La señora García atribuye a la supervisión de los hábitos de los hijos cuando son niños un papel importante para que posteriormente sea menos difícil poder encaminarlos lejos de malos hábitos y convencerlos de sus desventajas, durante la adolescencia. Al tema de las drogas se agregan otras preocupaciones de la señora García, que también tienen que ver con los riesgos que ella considera están asociados a las actividades de venta en la calle, como la inseguridad y la vulnerabilidad a la que se exponen niños/niñas y adolescentes.

La visión de la señora García sobre la necesidad de confiar en la capacidad de decisión y la orientación que sus hijas e hijo dan a sus acciones, se traduce en una estrategia en la que busca negociar varios puntos de autonomía con ellos en relación con ciertos temas, mientras fija límites que ella considera que está en su poder establecer para orientar los rasgos más generales de las trayectorias de sus hijas e hijo. Con respecto a los objetivos con los que ha trazado sus trayectorias escolares y ocupacionales, ella ha buscado desalentarlos de iniciar una actividad ocupacional a temprana edad con base en una táctica doble: por un lado, les aconseja y orienta hacia el comportamiento que ella desea, pero busca que entiendan las razones de sus decisiones permitiendo que experimenten de propia mano las desventajas y abatimientos del trabajo a temprana edad. De este modo, además de ejercer la supervisión sobre sus hijas e hijo, la señora García apuesta por lograr convencerlos auténticamente sobre las ventajas de tomar las opciones que ella promueve en sus trayectorias, con lo cual puede no depender completamente de tener un control sobre ellos, sino que invierte en la formación de su criterio, de modo que posteriormente ellos mismos tomen sus

propias decisiones de manera más informada y madura.¹²

EL CASO DE JAVIER RAMÍREZ.

En el grupo focal en el que participaron la señora Ramírez y el tío de Javier, compartieron algunas experiencias que han tenido con respecto al trabajo temprano de sus hijos, en las cuales expresan varios cuestionamientos sobre las valoraciones que dichas actividades tienen para otros actores sociales que juzgan y condenan el trabajo temprano de sus hijos, pero que ellos confrontan argumentando una serie de razonamientos y contextualizaciones, con los que buscan contrarrestar esa visión y explicar la importancia del rol del trabajo temprano para los jóvenes y la economía de muchas familias de su comunidad urbana. Dentro de los razonamientos que desarrollan para explicar el rol del trabajo temprano en su contexto familiar, se encuentra una contra-argumentación sobre la necesidad de los hijos de aumentar su independencia económica y sus capacidades de solventar gastos por sí mismos, que contrasta con algunas visiones que condenan el trabajo temprano en su comunidad sin ofrecer soluciones alternativas a sus necesidades de subsistencia en condiciones de precariedad urbana.

La función que el campo familiar asigna al trabajo temprano de Javier es de diferente naturaleza a lo largo de diferentes etapas. Durante el tramo de su trayectoria juvenil en que combina sus actividades escolares y ocupacionales de manera paralela, el trabajo temprano representa una manera de asegurar una ocupación que mantenga a Javier en rutinas activas que contribuyen a la vida familiar. Además, las actividades ocupacionales a temprana edad también son importantes para los padres de esta comunidad como factor de negociación de la independencia, o bien, del control sobre los jóvenes dentro del campo familiar. Por un lado, el trabajo temprano es una forma importante de enseñar a los jóvenes la disciplina y responsabilidad que en ocasiones no logran adquirir en el contexto escolar. Por otro lado, también los introduce en una fase inicial de cierta independencia económica mediante el hábito de ganar su propio dinero desde muy temprana edad. Al dejar atrás la organización de su vida cotidiana en la que repartía los tiempos de su jornada diaria entre la escuela y el trabajo temprano, el rol de Javier al interior de su campo familiar cambia. Tras este punto de inflexión, asume la obligación de trabajar de tiempo completo y

¹² Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Reacomodos", "Toma de conciencia" y "Constitución de un rol social a largo plazo" en el capítulo 5 sobre la familia García.

con ello se hace responsable de depender de sus propios ingresos para aligerar la carga económica del grupo familiar en el hogar. Al insertarse de tiempo completo en labores de albañilería a través de sus redes familiares, Javier se introduce en una serie de nuevas relaciones en sus anteriores contextos inmediatos y algunos nuevos en los que comienza a asumir un nuevo tipo de compromisos y exigencias.

Durante los últimos dos años de su trayectoria escolar, Javier repartió sus horarios y energías entre su vida escolar y sus actividades ocupacionales, que representaron un mundo importante de su vida cotidiana. El equilibrio entre la repartición de tiempos cotidianos para cada ámbito fue moviéndose e inclinándose con el tiempo hacia una prioridad de los intereses ocupacionales. El proceso de construcción de Javier como sujeto social tuvo una resolución drástica al incursionar de tiempo completo en labores de albañilería dentro de contextos ocupacionales antes desconocidos, que constituyeron los nuevos escenarios de su vida cotidiana y en donde tiene lugar su interacción con las habilidades y hábitos que el nuevo oficio le exige aprender a través de la socialización que dicha inserción ocupacional le ofrece. A partir de aquel momento, Javier inició la construcción de la siguiente etapa de su trayectoria juvenil, para lo cual requirió poner en marcha una serie de mecanismos subjetivos e interpersonales dentro de sus grupos inmediatos que articularan la adaptación de su identidad y sus capacidades personales al nuevo rol social que comenzó a asumir.¹³

¹³ Con respecto a este análisis se presenta información etnográfica y testimonial en los apartados "Experiencias con escolaridad y trabajo temprano de hijos", "Reacomodos", "Toma de conciencia" y "Constitución de un rol social a largo plazo" en el capítulo 6 sobre la familia Ramírez.

RELACIÓN ENTRE LOS SENTIDOS CONFERIDOS A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y AL MERCADO DE TRABAJO AL INTERIOR DEL CAMPO FAMILIAR

EL CASO DE SARAH HERNÁNDEZ.

La forma como Sarah ha construido su trayectoria juvenil dentro de la familia Hernández ejemplifica la conformación de una relación compatible y balanceada entre escolaridad y trabajo temprano al interior del campo familiar. Los procesos de socialización escolar y ocupacional de Sarah son desarrollados a lo largo de las lógicas y condiciones que su campo familiar organiza según las posibilidades, necesidades y prioridades que se definen a su interior colectivamente. Las trayectorias, tanto escolares como ocupacionales, de sus hermanos mayores cuentan mucho en el desenvolvimiento de Sarah en ambos espacios sociales. Ella se beneficia de las experiencias acumuladas y caminos recorridos por sus hermanos, pues saca provecho y se apoya en ellos al construir sus propios planes, valorizar opciones y tomar decisiones estratégicamente relevantes en su curso de acción respecto a su escolaridad y su inserción ocupacional.

Una de las principales lógicas que permite a la familia Hernández conducir de manera equilibrada ambos procesos hasta el ingreso de Sarah en el nivel escolar medio superior consiste en balancear la escolaridad y el trabajo temprano de una manera complementaria. Los términos en que se negocia y define al interior del campo familiar este equilibrio suele reflejar un mecanismo particular, en el que escolaridad y trabajo temprano quedan enlazados al posibilitar económicamente este último la continuidad de Sarah en su trayectoria escolar. Este mecanismo queda expresado, según los hilos argumentativos de los testimonios de Sarah y la señora Hernández, como la necesidad de trabajar para poder estudiar ("... Le digo, pues también échale ganas a trabajar para que te pongas a estudiar algo"). El balanceo implícito en este mecanismo depende de algunas condiciones concretas, como pueden ser el buen rendimiento escolar como demostración del valor, provecho o utilidad que Sarah encuentra en la escuela, junto con su contribución parcial en algunas labores, quehaceres y tareas de las actividades económicas del grupo familiar, a modo de aligerar la carga a otros miembros y ganarse el derecho a una parte de los beneficios económicos, con los que puede solventar gastos personales y escolares. También se

construye una cierta complementariedad al encontrar compatibilidades entre las actividades escolares y ocupacionales, a modo de que se pueden desempeñar incluso simultáneamente, por ejemplo, cuando Sarah tiene la posibilidad de dedicarle parcialmente el tiempo a realizar tareas de la escuela mientras atiende el puesto de su madre.

La lógica que da lugar a un balanceo equilibrado entre ambos contextos de socialización tiene su contraparte al emerger los límites de la complementariedad entre las actividades escolares y ocupacionales. Esta lógica suele imponerse ante condiciones económicas adversas y resultados insatisfactorios dentro de la institución escolar, y se manifiesta cuando los padres dejan que los jóvenes caigan en cuenta por sí mismos que los ingresos familiares no son suficientes para seguir sufragando todos sus gastos, incluidos los gastos escolares, a partir de lo cual el campo familiar reorganiza las posiciones y arreglos entre sus miembros hacia un reacomodo que favorezca la inserción de tiempo completo de los miembros jóvenes. Esta lógica estuvo ausente durante el tramo de la escolaridad de Sarah que corresponde a la secundaria y no se había manifestado en las acciones, condiciones, actitudes y planes que ella y su familia lograron organizar para viabilizar su inicio en el nivel medio superior. En el caso de Sarah y la familia Hernández, el campo familiar ha producido, mediante un uso estratégico de su capital social y la capacidad de reajustar arreglos tácticos parciales en función de las oportunidades coyunturales, un terreno de acción en el que se combina de manera complementaria la relación entre escuela y trabajo temprano en la trayectoria juvenil de su miembro más joven. A su vez, también se organiza y racionaliza tanto la autonomía como la dependencia de Sarah con respecto a los recursos familiares para desempeñarse de manera viable en ambos espacios sociales.

EL CASO DE LUIS JIMÉNEZ.

El análisis de la historia familiar presentada en el capítulo Familia Jiménez encuentra una primera encrucijada clara en el drama de la señora Jiménez frente a los procesos de transición juvenil de sus hijos, que incluyen su preparación para la vida adulta en términos sociales y ocupacionales, en donde la escolaridad y el trabajo a temprana edad tienen roles importantes, según lo expresa en las perspectivas que comparte en su testimonio. Un primer gran tema que preocupa a la señora Jiménez es la percepción que tiene de que sus hijos haya o estén perdiendo los hábitos disciplinarios y el

orden de comportamiento necesarios para poder ser personas capaces de prepararse y desempeñarse satisfactoriamente en los mejores trabajos accesibles para ellos. Por supuesto, la forma cómo ellos se relacionan con la escolaridad resulta una dimensión central en esta preocupación de la señora Jiménez, pero no es la única dimensión donde ella coloca esta problemática. Tanto en su testimonio como en sus prácticas cotidianas, también le da una gran importancia a que sus hijos realicen o participen en actividades remuneradoras, ya sea ayudándole en el puesto o de manera independiente.

Mi interpretación de las preocupaciones de la señora Jiménez, según las charlas que tuvimos durante varios meses, se pueden sintetizar en su percepción de un riesgo, que ella siente cada vez más amenazante, especialmente en el caso de Luis (y por extensión también con respecto a su hijo menor, Pedro) de una pérdida de sus capacidades de autodisciplina y de cultivar hábitos de comportamientos en función de responsabilidades, que les permitan comprometerse y cumplir satisfactoriamente con las exigencias de su tránsito a la vida adulta. Tanto la disciplina que exige la escolaridad como la que demanda su realización de actividades remuneradoras forman parte de esas capacidades. En ese sentido, la flaqueza que en tiempos recientes ha mostrado la disciplina escolar de Luis, hace temer a la señora Jiménez que tanto él como su hermano menor estén perdiendo los hábitos necesarios para tener la capacidad de autodisciplina que los pueda conducir exitosamente en su tránsito a la adultez, pues en su opinión finalizar la secundaria completa es una condición mínima para que sus hijos puedan tener una inserción menos precaria en la sociedad urbana en un futuro.

De este modo, la señora Jiménez valora la posibilidad de que sus hijos continúen su escolaridad hasta niveles superiores, y no descarta la posibilidad de que ellos pudieran conseguir trabajos mejor calificados y remunerados que ella, como lo expresa en su testimonio. Sin embargo, también deja ver en sus razonamientos una posición que valora al trabajo a temprana edad como un medio importante para tener cierto nivel de subsistencia garantizado, asimismo tiene importancia como un espacio a través del cual es capaz de asignarle responsabilidades a sus hijos, que logren fomentar y cultivar en ellos los hábitos y la capacidad de autodisciplina que siente que están perdiendo en general, y, en particular, en el ámbito escolar. Así, los esfuerzos que dirige hacia el desarrollo de sus hijos, tanto en el ámbito escolar como ocupacional, buscan ofrecer las mejores condiciones a su alcance para el tránsito exitoso de sus hijos a una ocupación que puedan desempeñar con dignidad, que puede ser dentro del comercio urbano popular informal como es su propio caso.

La encrucijada de la señora Jiménez consiste en cómo lograr un cambio de actitud de sus hijos en lo que respecta a los esfuerzos que deben hacer para lograr una inserción ocupacional lo más favorable posible, que pudiera manifestarse preferentemente en una mayor motivación y disciplina en el ámbito de la escolaridad, pero que también requiere del espacio del trabajo a temprana edad como una dimensión donde inculca en ellos hábitos de organización, disciplina y sentido de la responsabilidad, hacia la consecución de fines económicos, que tienen el efecto de concientizar a sus hijos sobre el valor del dinero y el trabajo. Las ambigüedades y tensiones en la forma como la señora Jiménez busca lidiar con las relaciones entre estos dos ámbitos quedan registradas en algunos razonamientos que expresa en nuestra conversación y también en las posiciones y actitudes con que en la práctica busca transmitir sus intenciones a sus hijos. La asignación de responsabilidades en actividades remuneradoras como represalia ante malos resultados en el ámbito escolar, en vez de expandir el tiempo dedicado a las tareas escolares en el hogar, por ejemplo, puede ser ilustrativo de una cierta ambigüedad que caracteriza los intentos de la señora Jiménez por imponer disciplina y responsabilidad a sus hijos jóvenes, que adquiere su significado y coherencia dentro de un contexto familiar condicionado por las limitaciones materiales de una subsistencia económica precaria y las correspondientes opciones de transición a la adultez para sus miembros jóvenes.

El drama de la señora Jiménez se manifiesta en su impotencia ante lo que ella percibe como un descontrol de sus hijos, sobre todo del mayor, y la sensación de que el ámbito escolar no está sirviendo para aminorar dicho descontrol, sino profundizándolo. Como madre soltera que hace todo lo posible por sacar adelante a su familia económicamente, se ve rebasada por la conducta de Luis, al que no logra mantener dentro de la escuela y frente al cual la institución escolar la deja indefensa, pues no logra comprometerlo en actitudes y hábitos responsables. En consecuencia, pone todo su empeño en marcar un camino distinto para su hijo menor, que es dos años más chico, y a quien busca someter a la disciplina de la manera que sea posible, con la ilusión de que asuma una mejor actitud hacia la escuela, pero recurriendo principalmente a asignarle tareas en algunas actividades remuneradoras, que considera benéficas para su formación en hábitos de autodisciplina y responsabilidad. Así, ella intenta maniobrar el control que aún tiene sobre el tiempo y las energías que su hijo menor le dedica al ámbito escolar y a las actividades remuneradoras, con el fin de enderezar sus actitudes y frenar las tendencias hacia la indisciplina. Lo cual, sin embargo, no necesariamente ocurre y, al contrario, puede revertirse al acrecentar aún más las limitaciones en el desempeño escolar de Pedro, derivando incluso en experiencias escolares de aún más baja calidad

para él, con las desmotivaciones y frustraciones consecuentes.

A partir del análisis de las posiciones, intenciones, actitudes y resultados obtenidos de los miembros que conforman la historia reciente de la familia Jiménez es posible apreciar que la relación entre las influencias que ejercen la institución escolar y el mercado de trabajo local al interior del campo familiar da lugar a una serie de presiones contradictorias sobre los roles que los miembros desean y tienen la capacidad de legitimar dentro de dicho campo. De este modo, la conformación de la relación entre escolaridad y trabajo temprano al interior del campo familiar da lugar a un cierto tipo de dinámica procesual caracterizada por la ambivalencia y la tensión que resulta de presiones contradictorias, en lo que se refiere al proceso grupal por el que se define la modificación en las posiciones y los roles al interior de la estructura familiar. La conceptualización de los "dramas familiares" permite registrar e incorporar al análisis los movimientos y reacciones que dan lugar a la apertura, negociación, reacomodos y cierre de los ciclos de reorganización de las relaciones entre los miembros de distintas generaciones en el transcurso de la vida familiar. El análisis desarrollado en este apartado apuntala hacia la identificación de un cierto tipo de drama familiar en la historia reciente de la familia Jiménez, caracterizado por la conformación de una relación tensa, contradictoria y ambivalente entre la escolaridad y el trabajo temprano al interior del campo de relaciones familiares, específicamente entre la señora Jiménez y su hijo Luis. La familia Jiménez representa un caso ilustrativo que sirve de base para esta caracterización particular de la relación entre escolaridad y trabajo temprano en las familias de la comunidad otomí en situación de precariedad urbana que colaboraron con esta investigación.

EL CASO DE CARLOS GONZÁLEZ.

La relación que el campo familiar de Carlos asigna a la institución escolar, por un lado, y la inserción ocupacional temprana, por el otro, tiene que ver con el sentido que la señora González buscó que tuviera en la socialización de sus hijos, lo cual ella expresa a través de una reflexión particularmente interesante en la que fija su posición sobre la necesidad de que ellos aprendieran a socializar fuera de los patrones escolares y ocupacionales usuales en su comunidad de origen. Ella expone en su testimonio una serie de razonamientos concatenados en donde coloca un orden de prioridades y relaciones con las que promovió una cierta trayectoria para su hija e hijos, a través de decisiones relativas a su escolaridad y actitudes frente a las posibilidades de inserción ocupacional

temprana, que según su propia interpretación implicaron una ruptura con una lógica dominante en el contexto del predio donde habita. Su narración describe un esfuerzo por ofrecer condiciones para que sus hijos desarrollen una trayectoria hacia un mejor futuro ocupacional que el de ella y el que ella percibe que predomina entre los jóvenes de su comunidad, quienes suelen insertarse después de los quince años en segmentos ocupacionales como la albañilería, el comercio ambulante o el empleo doméstico.

Sin embargo, en el manejo real de las situaciones y condiciones que ha tenido que enfrentar a lo largo de las trayectorias de sus hijos, ella reconoce que los desafíos han sido en muchas ocasiones más grandes de lo que ella ha sido capaz de contener, maniobrar y resolver en el sentido que ella quisiera para sus hijos. Esto se expresa en la dificultad para orientar y incidir en las trayectorias de sus hijos en función de los objetivos que ella buscó trazar para ellos. La variedad de situaciones que han enfrentado como familia la han llevado a reconocer que la valoración que le ha podido asignar en la práctica a la escolaridad y la inserción ocupacional temprana ha dependido mucho de la forma cómo se ha desarrollado la trayectoria individual de cada uno de sus hijos, e incluso ha perdido el sentido de orientación y la capacidad de actuar a favor de lo que ella cree más conveniente para ellos en las situaciones más difíciles.

En el drama que se conforma al interior del campo familiar, la señora González ha tenido que enfrentar esta diversidad de situaciones mediante actitudes y valoraciones que ha intentado poner en práctica, pero que han variado en cuanto a su capacidad real de injerencia e incidencia sobre el comportamiento y las decisiones que han cobrado importancia en la conformación de las trayectorias escolares, de inserción ocupacional o de formación de una nueva familia de su hija e hijos. La capacidad que la señora González ha tenido para reaccionar e intervenir en los diferentes momentos que han conformado las trayectorias de sus hijos presenta distintos matices. En ocasiones ha dejado que sus hijos incurran en un modo de proceder que ella no aprueba, pero que tampoco tiene la capacidad de modificar. Por ejemplo, en el caso de su hija mayor, su embarazo temprano fue el factor que terminó por marcar su salida del ámbito escolar al recién ingresar al nivel medio superior, una situación ante la cual la señora González no tuvo capacidad de intervenir. La actitud y valoración positiva hacia la escolaridad a largo plazo de sus hijos no necesariamente logró traducirse para cada uno en las metas que la señora González habría deseado ver que ellos logran, lo cual incluso la lleva en tiempos recientes a realizarse un cuestionamiento con respecto a sus propias convicciones e ideales relacionados con la escolaridad y el trabajo temprano.

Las condiciones reales que han enfrentado sus hijos presentan retos más grandes que los que

la señora González contempló inicialmente con respecto a su escolaridad en niveles superiores, así como con respecto a las posibilidades de solventar las diversas necesidades económicas que pudieran permitir una postergación de su inserción ocupacional. En el caso de Carlos, el drama surge al ponerse a prueba la capacidad del campo familiar de solventar su trayectoria escolar en niveles superiores, haciendo emerger el valor y la utilidad que él y sus padres le han asignado a la continuidad escolar en el largo plazo. A través del drama familiar, la voluntad de que Carlos continúe la escolaridad hasta niveles superiores se confronta con limitaciones y retos que él ha tenido que superar junto con sus padres. De ahí que la relación que se ha conformado para él en el campo familiar entre el sentido de la escolaridad en niveles superiores y la inserción ocupacional temprana ha sido permanentemente negociada a lo largo de los distintos trayectos de su curso de vida, emergiendo un equilibrio alrededor de una relación solo parcialmente compatible por intervalos breves que da prioridad a los planes y proyectos basados en la continuidad escolar hasta finalizar la educación superior.

EL CASO DE LAURA GARCÍA.

El sentido que el campo familiar de Laura asigna a la institución escolar, por un lado, y la inserción ocupacional temprana, por el otro, tiene que ver con las consideraciones, criterios y posturas estructuradas que la señora García tiene sobre el papel que pueden desempeñar, respectivamente, la escuela y el trabajo temprano en las trayectorias de sus hijas e hijo. Sus valoraciones y actitudes al respecto reflejan de manera puntual el papel que ella desea que tengan estos dos ámbitos de actividad para ellos. Por un lado, la búsqueda de la escolaridad en niveles superiores para sus hijas e hijo tiene intención de abrirles mejores opciones laborales en su vida adulta. Por el otro, el trabajo como práctica rutinaria a temprana edad implica para ella un desvío de tiempo y energías del objetivo anterior, y al contrario, puede ser un cauce que encamine a los niños y adolescentes en una serie de conductas no deseadas que ella asocia con el trabajo temprano en actividades de comercio informal urbano.

El testimonio de la señora García muestra una serie de posicionamientos importantes en los que contrasta las intenciones que tiene sobre las trayectorias escolares y ocupacionales que desea para sus hijas e hijo, frente al recuento que ella hace de sus propias trayectorias respectivas. Este contraste incluye una fuerte ruptura con lo que ella señala como las dos limitaciones que enfrentó

en su transición a la vida adulta, una de ellas derivada de una visión que ella considera injusta y equivocada, que pusieron en práctica sus padres sobre ella: la falta de apoyo para continuar su escolaridad por la condición de escasez económica y el origen humilde de sus padres, pero que fue reforzada por la creencia de que las mujeres no tenían razón para continuar la escolaridad en niveles superiores, que la colocó en situación de desventaja frente a sus hermanos, quienes sí recibieron un cierto apoyo para dichos fines. Los criterios y las valoraciones que la señora García expresa sobre el trabajo temprano no constituyen una postura categóricamente cerrada en la que lo repruebe por principio. Cabe resaltar que, en este aspecto, la señora García expresa un criterio en el que enfatiza que su postura sobre la escolaridad en niveles superiores y el trabajo temprano están basados en valoraciones y actitudes que ella y su esposo han construido a lo largo de su vida, con base en experiencias propias, que no necesariamente tienen validez en las demás personas de su comunidad.

Sin embargo, el testimonio de la señora García permite comprender cómo se ha conformado al interior del campo familiar de Laura la relación entre escolaridad y trabajo temprano en la orientación de las trayectorias de los miembros jóvenes de la familia e ilustra algunas estrategias que ha puesto en práctica para dichos fines. Su valoración de la supervisión de los hábitos de sus hijos y, a la vez, de la construcción de la confianza mutua, así como del uso del criterio propio propiciando que sus hijos experimenten directamente las experiencias que desea evitar en sus trayectorias, se han traducido en estrategias prácticas que la señora García ha utilizado para inculcar actitudes favorables de sus hijos hacia la escolaridad en niveles superiores y desfavorables hacia el trabajo temprano, que, según su propio recuento, han resultado relativamente exitosas hasta el momento de ofrecer su testimonio. La familia García representa un caso ilustrativo que sirve de base para esta caracterización particular de la relación entre escolaridad y trabajo temprano en las familias de la colonia otomí en situación de precariedad urbana que colaboraron con esta investigación.

EL CASO DE JAVIER RAMÍREZ.

La señora Ramírez y el tío de Javier compartieron algunas de sus valoraciones sobre las motivaciones detrás del trabajo temprano de los jóvenes de su comunidad que participan en actividades ocupacionales de manera paralela a su integración en actividades escolares desde los primeros años de la secundaria, como es el caso de Javier. Enfatizaron la importancia que tienen estas actividades ocupacionales para subsanar las carencias de apoyo económico que ellos le pueden ofrecer a sus hijos, incluso para sus gastos escolares, además de volverse el trabajo temprano una manera de contribuir con los gastos familiares. Para el tío de Javier, cuyos hijos también han trabajado desde temprana edad, la escuela y el trabajo temprano no están peleados, sino que puede ser necesario trabajar a temprana edad para poder continuar solventando los gastos de la escolaridad.

Por otro lado, cuando Javier decide retirarse del ámbito escolar e insertarse por completo en una actividad ocupacional, esta opción no es ni alentada, ni contradicha, por sus padres, quienes no cuentan con la capacidad de obligar a su hijo a continuar su trayectoria escolar, debido al alto grado de autonomía con que la participación en actividades ocupacionales dota a Javier en lo que se refiere a su independencia económica. Frente a la incapacidad de mantener a Javier dentro del ámbito escolar a la fuerza, y con escasez de recursos tanto económicos como culturales para incentivar o presionar a Javier a continuar dentro del ámbito escolar aunque fuera solo hasta terminar el ciclo de segundo de secundaria, el señor y la señora Ramírez se resignan a que Javier interrumpa su trayectoria escolar, ante lo cual la inserción ocupacional de tiempo completo es la única opción para mantener a su hijo ocupado en actividades útiles y haciendo algo en su rutina diaria que de alguna manera resulte de provecho. Además, el poco valor que la escuela demuestra tener para el futuro ocupacional de la mayoría de los jóvenes de su comunidad les da pocas razones para tratar de convencer a Javier, incluso a sí mismos, de la utilidad de reorientar dicha decisión.

La relación entre el sentido conferido a la escolaridad y el trabajo temprano de Javier al interior de su campo familiar queda configurada a través de los pasos del drama familiar como proceso de construcción subjetiva y dinámica procesual grupal, en el que él y su grupo familiar se adaptan y ponen a prueba su capacidad de moverse y definir estrategias ante las fuerzas que gobiernan su realidad inmediata. Esta nueva configuración debe expresar y corresponder con el equilibrio final en el que se basa la organización de la vida cotidiana familiar, en términos de repartición de horarios cotidianos, necesidades, esfuerzos y compromisos. El balanceo a lo largo de

fases sucesivas entre las diferentes presiones que enfrenta el campo familiar de Javier en favor o en contra de su escolaridad y su participación en actividades remuneradoras a temprana edad, estructura el proceso mediante el que él y sus grupos inmediatos articulan los términos de un nuevo equilibrio en la organización de la vida cotidiana familiar.

Este equilibrio final termina por establecer una relación excluyente entre la escolaridad y la inserción ocupacional en el largo plazo, debido a las prioridades definidas y las posibilidades calculadas al interior del campo familiar, en las que la escolaridad en niveles superiores se muestra simplemente fuera del alcance de las posibilidades de Javier y su utilidad hipotética queda descartada ante las altas barreras de entrada para los jóvenes de su comunidad a otros modos de inserción ocupacional vía la escolaridad. Por lo que la premura de las necesidades económicas que enfrenta el campo familiar en su conjunto y los recursos a su disposición para invertir en un cierto tipo de capital cultural y social para el futuro ocupacional de Javier, configuran un equilibrio basado en una relación excluyente entre escolaridad y trabajo temprano, orientada a la inserción ocupacional de tiempo completo a temprana edad y en la que queda fuera del alcance la escolaridad en niveles superiores en el largo plazo.

Consideraciones conclusivas sobre el análisis comparativo

El análisis comparativo presentado en este capítulo busca dar elementos para responder a las dos interrogantes planteadas al inicio: ¿Qué papel cumplen, al interior de estas familias, la escolaridad y el trabajo temprano en el proceso de formación de capital cultural y social para el futuro ocupacional de sus miembros jóvenes? Y ¿Cómo se manifiesta ese papel en los tipos de equilibrios que se conforman entre la escolaridad y el trabajo temprano al interior de los casos familiares analizados? La tipología construida con base en los casos analizados busca ilustrar cinco ejemplos de distintas posibilidades en que la escolaridad y el trabajo temprano se combinan como prácticas que intermedian entre la estructura del campo familiar y su forma de enfrentar las posibilidades de inserción ocupacional adulta de sus miembros jóvenes, dentro de los segmentos ocupacionales de la economía urbana a los que tienen acceso.

Parte de los resultados de este análisis comparativo muestra trayectorias individuales y patrones intergeneracionales conocidos de manera general con relación a la organización de la economía familiar de los sectores populares urbanos. Sin embargo, el análisis presentado también

arroja información significativa con respecto a lo que sucede al interior del grupo familiar en términos intersubjetivos para dar forma a las trayectorias de sus miembros jóvenes, así como de los rasgos procesuales y contextuales que caracterizan tanto los patrones intergeneracionales más comunes, como los equilibrios menos frecuentes. A su vez, revela algunas lógicas particulares con que las familias de esta comunidad urbana de origen étnico interactúan con las estructuras ocupacionales y las instituciones escolares de su contexto metropolitano.

Por ejemplo, el enfoque analítico utilizado permite poner de relieve las consecuencias que tienen las posiciones *en conflicto* entre los padres e hijos al interior del campo familiar, a diferencia de los casos en que se presentan posiciones *alineadas* en cuanto a deseos, actitudes y objetivos en los ámbitos escolar y ocupacional. También son variables las capacidades de acción de cada miembro en particular con respecto a sus propios intereses y con respecto a los intereses y comportamientos de los demás miembros del campo familiar. Las diferentes combinaciones de posiciones y capacidades posibles dan lugar a dinámicas procesuales grupales distintas al interior del campo familiar, con consecuencias diferenciadas en las trayectorias que los miembros jóvenes pueden construir o sus posibles desenlaces. Los casos analizados no se presentan como demostraciones de las relaciones planteadas, sino como ejemplos ilustrativos que, mediante el enfoque analítico que se propone, permiten poner a la luz la dinámica, las tensiones y la susceptibilidad a reacciones en cadena que caracterizan el campo familiar. La relevancia de este tipo de análisis es mostrar al grupo familiar como un campo de acción social que interactúa de distintos modos posibles con las estructuras sociales de su entorno inmediato, a diferencia de lo que pudiera concebirse bajo conceptos estáticos o monolíticos, donde se presupone una capacidad de decisión absoluta de los padres sobre las acciones de sus hijos, o un alineamiento de intereses entre ellos cuyos procesos de negociación en la práctica son desconocidos o se dan por sentados *apriori*.

Así, tener en la mira los comportamientos y reacciones mutuas de los miembros al interior del grupo familiar tiene consecuencias sobre el análisis de la forma cómo dicho grupo interactúa con las estructuras sociales de su entorno. Las decisiones, acciones y relaciones que vinculan a los miembros de las familias de esta comunidad de origen étnico con las estructuras ocupacionales y las instituciones escolares de su contexto, revelan estrategias de interacción que responden a sus posibilidades e intereses de participación en dichas estructuras. Contrario a un patrón dominante entre la población joven de la colonia otomí habitante en el centro de la Ciudad, se presentan arriba los casos de tres jóvenes que continúan su escolaridad después de la secundaria, uno de los cuales cursa el nivel universitario. Resulta interesante que dos de ellos acuden a instituciones de

educación privada para poder viabilizar su trayectoria escolar en niveles superiores, lo cual es una respuesta a la selectividad con que la estructura educativa pública filtra a los estudiantes que no cuentan con un buen historial escolar o no pueden desempeñarse en los procesos de admisión de manera competitiva, como es el caso del perfil estudiantil de buena parte de los jóvenes de esta comunidad de origen étnico, incluso con respecto a los que desarrollan las trayectorias escolares más exitosas.

En la transformación actual de la infraestructura institucional educativa frente a las realidades ocupacionales cada vez más complejas, precarias, inciertas e inestables, los grupos de población con más desventajas de acceso escolar sufren directamente las consecuencias de las insuficiencias de las instituciones educativas públicas, especialmente en los niveles medio superior y superior. Desde hace algunas décadas, las instituciones de educación privadas de pequeño tamaño y oferta educativa dirigida a un mercado de trabajo con alta demanda han cubierto esta demanda educativa, lo cual explica en parte los tramos de las trayectorias escolares dentro de instituciones educativas privadas de los dos casos que se presentan arriba, que en el caso de Laura García corresponde al nivel educativo medio superior y en el caso de Carlos González corresponde al nivel superior. Sin embargo, parte de esta explicación recae en los procesos de negociación y las tácticas que dichos jóvenes emprendieron en conjunto con su campo familiar para interactuar con sus posibilidades de acceso educativo y sus intereses de inserción ocupacional de tiempo completo en su vida adulta, puesto que el costo de las colegiaturas, o las condiciones para cubrirlas mediante becas, representaron un gran esfuerzo para dichos jóvenes y sus familias. Así, la negociación de tiempos, recursos e intereses educativos entre padres e hijos desempeñó un papel importante en el curso de acción que los llevó a apostar por dicha opción y viabilizarla.

Otro tema que resulta de interés en los casos presentados arriba es el efecto que tienen las experiencias de hermanos mayores en las trayectorias escolares que logran viabilizar los miembros jóvenes que ocupan el lugar de hermanos menores dentro del campo familiar. Los casos de Sarah Hernández y Carlos González ejemplifican las ventajas de las que se pudieron beneficiar al sacar provecho de las experiencias acumuladas previamente por sus hermanos mayores, tanto en el ámbito escolar como en el ocupacional. Por ejemplo, es muy común que los jóvenes de esta comunidad urbana de origen étnico no encuentren en su campo familiar un trasfondo de conocimientos relativos a los pormenores y detalles que caracterizan los procedimientos administrativos y trámites escolares, cuya conducción eficiente y bien dirigida en función de intereses concretos, puede hacer mucha diferencia en ciertos puntos de inflexión importantes dentro

de sus trayectorias escolares, como puede ser el paso de la secundaria al nivel medio superior. En el caso de Sarah y Carlos, tanto ellos como sus padres sacaron provecho de algunas experiencias con sus hermanos mayores con relación a trámites escolares, de modo que ya se contaba dentro del campo familiar con información relevante e incluso aprendizajes de conducciones y decisiones que resultaron erróneas en las trayectorias escolares de los hermanos mayores. Las mismas ventajas se obtienen cuando los hermanos mayores pueden apoyar a sus hermanos menores con respecto a las dificultades que puedan tener en relación con el contenido de las materias escolares.

También destaca el tema de la discriminación dentro del espacio escolar como factor que condiciona las trayectorias escolares de algunos casos presentados arriba. El tema étnico se considera central en muchos análisis que evalúan los problemas de la escolaridad de la población joven de la colonia otomí residente en el centro de la Ciudad (ver capítulo 1). En las visiones compartidas por los jóvenes que colaboraron con esta investigación, se constata en sus experiencias la relevancia de un ambiente hostil y adverso en los contextos sociales de los espacios escolares en los que participan. Sin embargo, al factor étnico suele agregarse una discriminación socioeconómica, relativa específicamente al trasfondo ocupacional que ha caracterizado tradicionalmente a su comunidad urbana de origen étnico. Es decir, cuando entre la población estudiantil predomina un trasfondo ocupacional más afín al de sus familias y su comunidad de origen, los jóvenes enfrentan interacciones menos discriminatorias en las que, según algunas descripciones, el tema del origen étnico incluso se desvanece como factor problemático.

No obstante, en ambientes escolares con presencia de población estudiantil de un origen socioeconómico y un trasfondo familiar perteneciente a segmentos ocupacionales distintos, las interacciones suelen estar marcadas por una diferenciación de clase socioeconómica, que es el verdadero mecanismo que refuerza una asimetría simbólica de status según el origen étnico de los estudiantes. Dicho de otro modo, el principal estigma de índole étnico que se documenta en las experiencias de los jóvenes que colaboraron con esta investigación está asociado a la pertenencia de sus familias a segmentos ocupacionales precarios y las condiciones de pobreza que suelen caracterizar la vida de su comunidad urbana de origen étnico. Las interacciones escolares marcadas por esta asociación tienden a cerrar el círculo discriminatorio que conecta origen étnico con precariedad urbana. Este círculo vicioso puede ser una causa importante que afecta las trayectorias escolares de los jóvenes de esta comunidad, pero es más importante como reflejo de una realidad estructural ocupacional y socioeconómica que subyace a la participación de los jóvenes de esta comunidad en las instituciones escolares de su contexto urbano, donde la falta de recursos

familiares relacionados con el capital económico, cultural y social asociado a la vida escolar es el principal factor de su exclusión y expulsión del ámbito escolar.

El peso de las redes familiares de capital social ocupacional es otro factor que destaca en el análisis comparativo presentado arriba. Ante perspectivas poco probables de desarrollar trayectorias escolares que abran puertas a nuevos segmentos ocupacionales, la mayoría de los jóvenes de esta comunidad de origen étnico busca sacar provecho de las opciones que su campo familiar le abre para su inserción en los segmentos ocupacionales donde sus redes familiares ya tienen un capital social acumulado. Los segmentos de la albañilería, el comercio urbano popular informal y el empleo doméstico, representan las opciones de actividades remuneradoras predominantes entre la población de la colonia otomí residente en el centro de la Ciudad (ver capítulo 1). Las familias de los cinco casos presentados arriba cuentan con una amplia red de familiares y contactos con vínculos establecidos en estos segmentos ocupacionales, que ofrecen a sus miembros jóvenes una puerta de entrada para su inserción, parcial en un inicio, o bien de tiempo completo, una vez adquiridos el aprendizaje, las destrezas, las capacidades sociales y la experiencia necesarias. Buena parte de este capital social y cultural consiste en redes de familiares con sus propios pequeños negocios informales establecidos en la vía pública o mercados populares de la zona, que forman parte de la misma comunidad de origen étnico. Los permisos de parte de las autoridades administrativas locales para vender en la vía pública, o las negociaciones informales con redes de comerciantes para obtener exenciones selectivas ante las regulaciones oficiales, son parte de este capital que es muy valioso y difícil de adquirir si no es por medio de redes previamente establecidas.

Por lo tanto, la disponibilidad de recursos familiares relacionados con el capital cultural y social asociado al mercado de trabajo local resulta de un gran peso en la lógica mediante la que las familias de esta comunidad urbana de origen étnico organizan la participación de sus miembros jóvenes en las estructuras ocupacionales de su contexto metropolitano, con consecuencias directas sobre la manera en que el campo familiar negocia y regula sus procesos de inserción ocupacional. En los casos presentados arriba, el tema de la disponibilidad de capital social familiar asociado a ciertos tipos de segmentos ocupacionales, junto con la escasez de un capital social asociado a los segmentos ocupacionales de la economía formal mejor ubicados en la escala de ingresos y condiciones laborales, aparece como un factor de peso en la dinámica procesual inter- generacional con que se definieron al interior del campo familiar las inserciones ocupacionales de los jóvenes.

Además de ser un tema de negociación importante dentro del campo familiar debido a

razones económicas, la inserción ocupacional temprana de medio tiempo o tiempo completo adquiere relevancia en el contexto de las familias de esta comunidad urbana como palanca para mantener a los hijos jóvenes en actividades en que se inculcan disciplina, responsabilidad y capacidad de subsistir por cuenta propia, ante la debilidad que puede caracterizar a la institución escolar para promover estas actitudes en ellos. Muchos padres buscan promover en sus hijos los hábitos del trabajo temprano en contraposición a los hábitos relacionados con la drogadicción precaria y la vida en la calle a temprana edad, riesgos a los que los jóvenes de esta comunidad urbana están constantemente expuestos. Paradójicamente, la independencia económica que adquieren los jóvenes que trabajan a temprana edad puede terminar disminuyendo la capacidad de control que los padres tienen sobre los comportamientos de sus hijos. La manera como se alternan los momentos de choque de intereses y actitudes, con los momentos en que se logran coincidencias y alineamientos entre padres e hijos, representan las diferentes etapas de un proceso de negociación en que se definen las estrategias del campo familiar ante los riesgos, limitaciones y oportunidades que encuentran en el contexto de las estructuras ocupacionales a su alcance dentro de la economía metropolitana contemporánea.

	SARAH HERNÁNDEZ	LUIS JIMÉNEZ	CARLOS GONZÁLEZ	LAURA GARCÍA	JAVIER RAMÍREZ
MERCADO LABORAL					
Asignación de función al mercado laboral dentro del campo familiar	Tiene experiencias De trabajo temprano	Tiene experiencias De trabajo temprano	Tiene experiencias De trabajo temprano	No tiene experiencias de trabajo temprano	Tiene experiencias De trabajo temprano
INSTITUCION ESCOLAR					
Asignación de función a la institución escolar dentro del campo familiar.	Ingres a nivel medio superior	Casi termina secundaria	Ingres a nivel superior	Ingres a nivel medio superior	No termina Secundaria
TIPOS DE EQUILIBRIOS					
Relación entre el sentido conferido a la institución escolar y al mercado laboral dentro del campo familiar	Complementariedad	Tensión	Tensión	Incompatibilidad	Incompatibilidad
REPRODUCCIÓN					
Qué proceso de formación de capital cultural y social Prevalece	Ambos: Escolar y Mercado de Trabajo Local	Mercado de Trabajo Local	Escolar	Escolar	Mercado de Trabajo Local

CONCLUSIONES

REFLEXIONES CRÍTICAS APLICADAS A LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO TEMPRANO

Esta investigación tuvo como objetivo escuchar y discutir las voces de familias de la comunidad otomí que viven en zonas céntricas de la Ciudad de México, acerca de un tema sensible sobre el cual prevalece la estigmatización y no la escucha. Además de visibilizar las adversidades que enfrentan estas familias cotidianamente en su contexto social urbano, el valor que se atribuye a este trabajo es evidenciar que para ellas la escuela y el trabajo temprano, más que presentarse en una disyuntiva simple, plantean a los protagonistas una gama de dilemas que resuelven a través de pasar por dramas familiares, en los que padres y jóvenes se esfuerzan por encontrar equilibrios para viabilizar posibles cursos de acción.

En esta conclusión, me interesa poner en evidencia la relatividad de las posiciones desde las cuales diversos actores sociales articulan prácticas y discursos en torno a la relación entre la escolaridad y el trabajo temprano, en una variedad de espacios sociales e institucionales donde las consideraciones económicas, culturales y morales adquieren su significación y negocian su legitimidad frente a múltiples presiones sociales que intervienen en cada caso, o bien que se manifiestan en el debate público general en torno a este tema. En esta tesis se discutieron algunas categorías y perspectivas teóricas con relación al contraste entre una cultura ocupacional propia del sector formal vs. una cultura ocupacional que responde a necesidades, habilidades e intereses similares en diversos sectores de la economía formal precarizada o de la economía informal, como puede ser el comercio urbano popular, en el cual suelen participar muchas comunidades indígenas urbanas. Dentro de esta dicotomía económica contemporánea, las instituciones encargadas de repartir capital social, cultural y económico mantienen excluidos de la economía formal a diversos grupos de población, instalados en sectores de la economía informal que recaen en sus propios campos de poder y arreglos no regulados por las instituciones estatales. Algo similar sucede en los sectores de la economía formal precarizada, caracterizada por una creciente omisión de las

regulaciones estatales en la práctica y su desmantelamiento oficial en las últimas décadas.

Me interesa rescatar los sentidos sociales que puede adquirir la escolaridad y el trabajo temprano, según esta relación se construya en un ámbito económico u otro, a fin de desarrollar una reflexión final sobre los parámetros de legitimidad, legalidad y/o autoridad moral en los que se suele discutir esta temática. La dicotomía entre el mundo ocupacional de la economía formal, por un lado, y el mundo ocupacional de la economía informal, por el otro, permite entender una segunda tensión estructurada alrededor de la capacidad disciplinaria estatal y su respectiva autoridad moral vs. la capacidad disciplinaria y la autoridad moral del mundo familiar, con respecto a la toma de decisiones relacionadas con la continuidad escolar en el nivel medio superior y la prohibición del trabajo a temprana edad. En muchos contextos sociales locales dentro de la economía informal, la contradicción entre continuidad escolar y trabajo temprano suele generar una tensión entre la capacidad disciplinaria de la acción estatal y su respectiva autoridad moral, incluyendo un cierto tipo de moral pública, por un lado, y la capacidad disciplinaria de la institución familiar, que opera en función de criterios morales cuya legitimidad es construida al interior del mundo de vida familiar con base en lógicas sociales que se consideran válidas en diversos contextos locales. Esta tensión cobra relevancia para relativizar las discusiones y posiciones que pueden aplicarse con relación a la escolaridad y el trabajo temprano en múltiples contextos sociales locales, donde las lógicas de los actores y la acción social obedece a condiciones, oportunidades, y necesidades contextuales particulares.

En particular, me interesa señalar la relatividad de las lógicas detrás de las medidas del marco estatal nacional vigente con respecto a la proscripción de ciertos tipos de trabajo temprano antes de los 14 años, así como las disposiciones legales en relación a la obligatoriedad de la escolaridad hasta nivel medio superior, en vista de la incoherencia que tiene su aplicación en ciertos tipos de contextos sociales locales, como es el caso de los contextos sociales de muchas comunidades indígenas urbanas segregadas económica, social y culturalmente de la economía formal no precarizada. La reflexión que quiero apuntalar en esta conclusión es que las consecuencias prácticas de la prohibición del trabajo temprano y de la obligatoriedad de la escolaridad en nivel medio superior, como medidas de acción estatal, pierden su sentido y carecen de autoridad moral en cuanto a los efectos deseados sobre las trayectorias escolares y ocupacionales de los jóvenes en el contexto estudiado por esta investigación. Al contrario, mediante la amenaza de coerción estatal vuelven a imprimir mayor violencia social, incluyendo la presión moral, sobre grupos étnicos que han sido históricamente colocados en una posición social

vulnerable y castigados en su forma de participar con el resto de la población dentro de la estructura social de repartición de oportunidades escolares y ocupacionales.

En cambio, otras medidas de acción estatal no proscriptivas ni punitivas, como las becas escolares, son medidas que en los relatos reunidos en esta tesis sí aparecen como una ayuda efectiva con incidencia claramente positiva sobre las trayectorias escolares de los jóvenes y las posibilidades de sus familias de sostenerlas en el largo plazo, aunque, según la interpretación de los datos contextuales de dichos relatos que se plantea en esta tesis, también resultan insuficientes para traducirse en una mejora significativa de las oportunidades ocupacionales que los jóvenes pueden llegar a concretar en su vida adulta. La obligatoriedad de la escolaridad hasta nivel medio superior debe traducirse en una responsabilidad legal *del Estado* que lo obligue destinar suficientes recursos al sostenimiento de planteles y personal docente, con sueldos que les permitan realizar su trabajo satisfactoriamente, y que permita preservar más horarios y grupos escolares en los diferentes turnos matutinos y vespertinos. Este tipo de medidas dentro de la capacidad de acción estatal (*no coercitiva*) son esenciales a fin de poder garantizar, en cantidad y calidad, instituciones escolares con la suficiente capacidad de matriculación que incluya a la población juvenil de las comunidades indígenas urbanas y una participación provechosa de dichos jóvenes dentro de la vida escolar.

Puesto que en la economía neoliberal mexicana contemporánea la relación causal entre mérito escolar y oportunidades ocupacionales está desdibujada, los beneficios de la escolaridad en el futuro ocupacional de los jóvenes de comunidades indígenas urbanas requieren acciones estatales de tipo económicas que mejoren esa relación mediante la generación de empleo en la economía en general. Además de la necesidad de políticas educativas y económicas a nivel intermedio y general, si se quiere contemplar políticas públicas dirigidas de manera focalizada a las comunidades indígenas urbanas segregadas, a partir de las narraciones testimoniales reunidas en esta investigación sugerimos: el diseño de programas de auto-generación de empleo mediante micro negocios dignos, por un lado, y programas educativos, por el otro, como clases particulares o apoyo extraescolar a los jóvenes para su participación en concursos de admisión a niveles escolares medio superior y superior, por ejemplo.

En vista del desafío estructural de esta problemática y a partir del análisis de los datos contextuales de los relatos de vida presentados en esta tesis, planteamos en esta conclusión que una vida escolar satisfactoria debe ser medida en los términos de los propios jóvenes y sus respectivas familias. En ese sentido, fueron presentadas en esta investigación narraciones que ilustran que las posibilidades de concretizar los beneficios de cierto tipo de trayectorias escolares dependen en gran

medida del propio capital social y económico familiar. A partir de esta conclusión también se plantea que una vida escolar satisfactoria tiene relevancia en sí misma en el mundo de vida de los jóvenes y sus familias independientemente de los beneficios ocupacionales que logren concretizarse en su vida adulta.

La institución escolar puede tener una diversidad de utilidades para las familias de las comunidades indígenas urbanas (espacio de adquisición de habilidades de lecto-escritura básicas, apoyo institucional en el cuidado de los infantes, espacio de contención para jóvenes expuestos a los riesgos de la drogadicción y la pobreza urbana, espacio de integración en la sociedad urbana, vehículo de inserción ocupacional, por ejemplo), por lo que sus miembros son quienes deben tener la última palabra en cuanto a los procesos de escolarización de sus jóvenes. La posición que se asume en la conclusión de esta investigación es que la acción estatal debe dirigirse a incentivar y no a castigar las decisiones que se tomen al respecto dentro del mundo de vida familiar. Al igual que en el caso del trabajo temprano, son los procesos de discusión y negociación grupales al interior del contexto familiar los que finalmente se encargan de lidiar con las presiones reales de la necesidad económica y de las necesidades educativas de los jóvenes. De ahí la relevancia teórica del concepto de "drama familiar" como micro-proceso social necesario y determinante en la definición de las trayectorias escolares y ocupacionales de estos jóvenes.

Resaltar las consecuencias analíticas del concepto de "drama familiar" también tiene importancia para dimensionar y comprender la forma en que operan los modelos de repartición de obligaciones, derechos y responsabilidades al interior del grupo familiar, según grupo étnico, tipos de actividad económica y clase social. En el caso de las comunidades indígenas urbanas económicamente segregadas, la repartición intergeneracional de roles y funciones puede obedecer a patrones propios del medio rural y estar organizada a partir de las costumbres dominantes en el grupo étnico de origen. Los enfoques de economía política y socio-antropología urbana utilizados en esta tesis buscan mostrar diversas formas de adaptación de los patrones organizativos del grupo familiar según una variedad de tipos de arreglos posibles. Para las comunidades indígenas urbanas, la adaptación de los roles en la economía familiar al ambiente económico metropolitano contemporáneo implica una resonancia con respecto a los sentidos que el grupo étnico atribuía a los roles familiares en el medio rural. Por ejemplo, el sentido que adquiere la integración de los infantes al trabajo en el medio rural es adaptado a las actividades de comercio urbano popular en la economía metropolitana contemporánea.

Los jóvenes pertenecientes a la comunidad otomí residente en la Ciudad Central pueden ser

considerados migrantes indígenas de segunda generación, y como tales enfrentan una triple transición dentro de su contexto social: la transición generacional niño/a-adulto/a, la transición escolar-ocupacional, y, por último, son protagonistas del final de la transición rural-urbana que iniciaron sus padres, al migrar a la ZMCM. Considerar la comunidad urbana de origen étnico de estos jóvenes dentro de su contexto metropolitano como el punto de partida de estas tres transiciones hacia su construcción como sujetos sociales adultos, capaces de sobrevivir económicamente dentro de sus contextos urbanos, cobra importancia al integrar en el análisis los mecanismos intergeneracionales de socialización, tanto escolar como ocupacional, que los introducen en los segmentos ocupacionales preponderantes entre su comunidad urbana. Dichos segmentos del mercado de trabajo local suelen ser el comercio urbano popular, la albañilería, el empleo doméstico y el trabajo en pequeños locales comerciales de la zona.

Esta adaptación a una realidad cambiante y al medio urbano implica también una resignificación de los modelos de repartición de roles y los arreglos que los producen, así como de los equilibrios que los sostienen. El concepto de drama familiar utilizado en esta tesis busca resaltar analíticamente las dinámicas subjetivas e intersubjetivas que se ponen en operación entre los distintos miembros del grupo familiar para lograr dichas adaptaciones y dichos equilibrios, en los ámbitos de la economía urbana contemporánea a los que tienen acceso. De ahí, que el énfasis del enfoque teórico de esta tesis no recaiga en categorías relacionadas subjetivamente con la identidad étnica, sino más bien en categorías de análisis que colocan a los sujetos y sus familias dentro de un enfoque de economía política y antropología urbana a partir de su participación en diferentes tipos de actividad económica y su ubicación en el entramado socio-espacial urbano, como categorías prioritarias de las que se derivan el peso explicativo de la categoría de pertenencia étnica, que en conjunto son los factores que explican la reproducción de las comunidades urbanas de origen étnico.

El énfasis de esta tesis en la adaptabilidad de los arreglos dentro del grupo familiar ante ambientes económicos cambiantes permite subrayar la importancia de los cursos de acción definidos en los micro-procesos sociales que he llamado "dramas familiares", mediante los que el grupo familiar define en etapas de mediano-plazo diferentes tipos de equilibrios posibles, a través de mecanismos y dinámicas de negociación intersubjetivas. Para las familias de comunidades indígenas urbanas segregadas, intervienen en estos micro-procesos los factores étnico y económico en las formas de capital económico, social y cultural disponibles para elegir entre cursos de acción considerados al alcance en las trayectorias ocupacionales y escolares de los jóvenes. En esta

interpretación, el factor étnico es solo uno de varios aspectos que el grupo familiar integra en el proceso intersubjetivo mediante el que se toman decisiones sobre prácticas y estrategias en función de los objetivos negociados y las condiciones disponibles.

A partir de esta visión de las dinámicas al interior del grupo familiar, se plantea en esta conclusión que cualquier curso de acción fructífero, que busque implementar apoyos externos para mejorar las posibilidades de trayectorias escolares y ocupacionales de los jóvenes de estas comunidades, tendrá que surgir de las motivaciones e intereses de los protagonistas. Es a partir de esas motivaciones que puede encontrarse el mayor potencial para construir en conjunto con las familias posibles alianzas voluntarias con actores institucionales en favor de objetivos comunes relativos a la escolaridad de los jóvenes, por ejemplo. En este sentido, el concepto de "drama familiar" también busca reconocer la legitimidad de las voces de los diferentes sujetos al interior de las familias en la discusión sobre escolaridad y trabajo temprano de sus miembros jóvenes. Nos basamos en la premisa de que la legitimidad de las voces en la discusión sobre escolaridad y trabajo temprano de jóvenes de comunidades indígenas urbanas es relativa a los intereses y responsabilidades desde los que se asume una posición. Por lo que en esta investigación se apela a escuchar las voces de los diversos protagonistas para enriquecer el debate público y se invita a entablar un diálogo con dichas voces desde las diferentes posiciones asumidas respecto al tema desde organizaciones gubernamentales, instituciones escolares, la sociedad civil organizada y la ciudadanía en general.

Para concluir, se sostiene que el concepto de "drama familiar" también tiene un potencial de alcance general. Dirigir la atención analítica a los micro-procesos sociales sobre los que este concepto arroja luz, así como la mirada al interior del grupo familiar facilitada por el concepto de "campo familiar" que acompaña al primero, puede ser una estrategia heurística aplicable a diferentes grupos familiares en diversos contextos sociales. Una de las consecuencias del análisis de los procesos de negociación intersubjetivos al interior del grupo familiar es una mejor comprensión de los modelos de repartición de roles y los arreglos que los producen a su interior, así como de los equilibrios que los sostienen. Enfocar el estudio en la adaptabilidad de los arreglos dentro del grupo familiar ante ambientes económicos cambiantes, tiene un interés especial en la época actual, en que familias de diversas clases sociales responden a las nuevas reglas de la economía neoliberal contemporánea mexicana, negociando ajustes y expectativas en las trayectorias escolares y ocupacionales de las generaciones jóvenes.

Un posible aporte del concepto de drama familiar aplicado al estudio de grupos familiares

de diferentes clases sociales sería la identificación de los factores y mecanismos de negociación intersubjetivos mediante los que se toman decisiones sobre prácticas y estrategias para elegir trayectorias escolares y ocupacionales de los jóvenes. Además de las condiciones objetivas disponibles para las familias de diferentes clases sociales en la forma de capital económico, social y cultural, resulta de interés conocer las dinámicas intersubjetivas que intervienen en estos microprocesos sociales en los que el grupo familiar define en etapas de mediano-plazo ciertos tipos de equilibrios. Asimismo, el concepto de drama familiar resulta complementario con el de trayectorias de vida, al integrar el proceso grupal como un aspecto decisivo en la definición de los cursos de vida individuales de las generaciones jóvenes, lo cual pudo aportarse en esta investigación mediante una metodología intersubjetiva. Futuras investigaciones con metodologías compatibles al presente planteamiento conceptual serán necesarias para explorar dichas posibilidades heurísticas.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, Lourdes (1979). *Indígenas en la ciudad de México: El caso de las Marías*. México: SEP.

Audefroy, Joel (2005). El Mejoramiento de la Vivienda Indígena en la Ciudad de México, *Revista INVI*, vol. 20, núm. 53: 154-180.

Ávila Moreno, Javier (2000). "Los dilemas del desarrollo: Antropología y promoción en el Perú". En: Degregori Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 413-442.

Barbosa, Mario (2008). El trabajo en las calles: subsistencia y negociación política en la ciudad de México a comienzos del siglo XX. México: El Colegio de México y Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa.

Barriga Villanueva, Rebeca (2008) "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (13), 1229-1254.

Bertely Busquets, María (1998) "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (5), 39-51

Blanco, Mercedes (2011). "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo", *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8): 5-31. Bourdieu, Pierre (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction", En Karrabul J. y Halsey A.H., *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press, 487-511.

Bourdieu, Pierre (2012 [1979]). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Ciudad de México: Santillana.

- Bourdieu, Pierre (1999 [1993]). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourgois, Philippe (2010 [2003]). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.
- Czarny, Gabriela (2002) “La interculturalidad como práctica escolar invisible” en Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México, Ciudad de México, 26 y 27 de septiembre.
- Duhau, Emilio y Angela Giglia (2008). *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*, México: Siglo XXI.
- Giglia, Angela (2012). *El habitar y la cultura: Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona: Anthropos; México: DCSH/UAM-I.
- Giglia, Angela (2014). “Trabajo precario y redes de solidaridad. El caso de los gasolineros en la ciudad de México” en A. Giglia Y A. Miranda (coords.) *Precariedad urbana y lazos sociales. Una mirada comparativa entre México e Italia*. México: Juan Pablos-UAM Iztapalapa.
- Glockner, Valentina (2014). *Trabajo Infantil y Regímenes de Gubernamentalidad: Slums Flexibles, ONGs y Producción de Subjetividades en la India Contemporánea*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. UAM – Iztapalapa.
- Hamel, Rainer Enrique (2000). “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Colección Voces del Fondo, 130-167.
- Hannerz, Ulf (1986 [1980]). *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hiernaux-Nicolas, Daniel (2000). *Metrópoli y etnicidad: Los indígenas en el Valle de Chalco*. Zinacantepec: el Colegio Mexiquense, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, H. Ayuntamiento de Valle de Chalco Solidaridad.

Hiernaux-Nicolas, Daniel (2005). "La inserción urbana de la población indígena en la Ciudad de México" En *Vivir La Ciudad. Lo Cotidiano De La Inserción Urbana. En México, América Central Y El Caribe*. En: México ISBN: 9977-68-133-3. p.253 –272.

Lewis, Oscar (2013 [1961]). *Antropología de la pobreza: cinco familias*, México: FCE.

Lewis, Oscar (2012 [1964]). *Los hijos de Sánchez*, México: FCE.

Lewis, Oscar (1966). *La Vida: a Puerto Rican Family in the Culture of Poverty San Juan and New York*. New York: Random House.

Lindón, Alicia, coord. (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México y Barcelona: Anthropos, El Colegio Mexiquense y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

Lindón, Alicia, Miguel Ángel Aguilar y Daniel Hiernaux (2006). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Barcelona: Anthropos; Ciudad de México: DCSH/UAM-I.

Lomnitz, Larissa Adler (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.

Martinez, Regina (2007). *La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Ciudad de México: CIESAS.

Nivón, Eduardo y Ana Rosas Mantecón (1994), "Oscar Lewis revisitado" *Alteridades*, vol. 4 , núm. 7.

Oehmichen, Cristina (2001). "Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México" *Papeles de Población*, vol. 7, núm. 28.

- OIT (2014), Informe Mundial Sobre el Trabajo Infantil: Vulnerabilidad Económica, Protección Social y Lucha Contra el Trabajo Infantil.
- OIT (2015), Informe Mundial Sobre el Trabajo Infantil: Allancar el Camino Hacia el Trabajo Decente Para los Jóvenes.
- Prieto, Diego (2013). Indios en la Ciudad: Identidad, vida cotidiana e inclusión de la población indígena en la metrópoli queretana. Ciudad de México: INAH.
- Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida: un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. Ciudad de México: UPN.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México/CIESAS.
- Spadafora, Ana María (2002). Antropología, desarrollo y poblaciones indígenas. Una perspectiva crítica. <http://www.indigenas.bioetica.org/nota2.htm>
- Thacker, Marjorie e Iliana B. Gómez Rivas (1997). *La mujer indígena en la Ciudad de México*. Serie Cuadernos de Trabajo 3, Ciudad de México: GIMTRAP.
- Turner, Victor (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Urteaga, Maritza (2008). “Jóvenes e indios en el México contemporáneo” *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 6 (2): 667-708.

Urteaga, Maritza (2011). *La construcción juvenil de la realidad*. México: UAM/Juan Pablos.

Valverde López, Adrián (2009), "Los otomíes de <<La Casona>> en la colonia Roma, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (75): 117-142.

Velasco Ortiz, Laura (2007). "Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana". *Papeles de Población* (52): 184-209.

Weber, Max (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: FCE.

Willis, Paul (1988 [1977]). *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: AKAL.