





**“Ser alguien en la vida”, experiencia formativa de niños en contextos de vulnerabilidad social dentro de la zona urbana y semi urbana de San Luis Potosí: socialización, agencia, resistencia y proyectos educativos emergentes**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de**

*Doctora en Ciencias Sociales*

**Presenta**

*Elizabeth Rocha Zavala*

**Director de tesis**

**Mauricio Genet Guzmán Chávez**



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	I
ADVERTENCIAS .....	XXI
CAPÍTULO 1.- EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD: DOS CONTEXTOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO, MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	1
1.1 Educación, deber ser e ideales: perspectiva histórica .....	9
1.2 El binomio infancia – escuela: orígenes, conflictos y críticas .....	13
1.3 Educar como acto político, desescolarización y pedagogía crítica.....	24
1.4 Educación y teorías sociológicas, un punto de partida. ....	33
CAPÍTULO 2.- LA ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL VESPERTINA “GREGORIO TORRES QUINTERO” (CLAVE 24DPR2711T) .....	50
2.1 Antecedentes históricos de la Escuela GTQ y la colonia Progreso .....	50
2.1.1 El caso de Mariano, la banda de Möbius y las trayectorias .....	53
2.1.2 El contexto social de la colonia Progreso .....	68
2.2. La escuela Gregorio Torres Quintero .....	70
2.3 Marco normativo.....	76
2.4 El lugar de los niños en la escuela .....	78
CAPÍTULO 3.- LA ESCUELA PRIMARIA GENERAL MATUTINA “PRIMO FELICIANO VELÁZQUEZ” (CLAVE 24EPR00625).....	95
3.1 Antecedentes históricos y la dispersión de colonias atendidas.....	95
3.2 Espacio y grupos domésticos .....	98
3.2 Marco normativo.....	107
3.4 El lugar de los niños en la escuela .....	109
3.5 Experiencia escolar en las instituciones formales: análisis y reflexiones.....	119
3.6 Dimensiones de la experiencia escolar .....	122
3.6.1 Estructura de la experiencia escolar .....	122
3.6.2 Definición escolar del trabajo docente .....	148
3.6.3 Presentación del conocimiento escolar. ....	156
3.6.4 La definición escolar del aprendizaje.....	160
3.6.5 La transmisión de concepciones del mundo.....	166
3.7 Sobre la violencia en el aula.....	169
CAPÍTULO 4.- EL PROGRAMA EDUCANDO PARA LA VIDA (EDUVI) .....	177
4.1 Antecedentes históricos .....	177

4.1.2 La institución del Mercado República, el Centro Educativo Educando para la Vida .....	179
4.2 Espacio y grupos domésticos .....	185
4.2.1 El espacio y el territorio .....	187
4.2.2 Las representaciones familiares .....	198
4.2.3 Familia y cuidados .....	199
4.2.4 Efecto causal entre las problemáticas familiares y los resultados de la escuela	202
4.3 Marco normativo.....	209
4.4 El lugar de los niños.....	211
4.5 EduVi, la maestra Coco y su pedagogía silvestre.....	226
4.5.1 Compromiso: entre la misión de Socorrer y la desgracia de ser maestra.....	227
4.5.2 El caso de Ruth: Resistencia .....	245
4.5.3 Aarón: yo sí se trabajar... ..	249
4.5.4 Elia, estudiar para ser alguien en la vida.....	250
4.6 Sacar lo mejor de uno mismo: Reflexiones a modo de conclusión sobre la empatía en práctica educativa.....	253
CAPÍTULO 5.- MÚSICA PARA LA VIDA (MuVi), DEL DESENCANTO DE LA ESCUELA.....	256
5.1 Antecedentes .....	256
5.1.1 El diagnóstico de Música para la Vida.....	257
5.1.2 El caso de Música para la Vida y la aproximación a la experiencia formativa desde el exterior de la escuela. Espacio y grupos domésticos. ....	258
5.2 Instalaciones.....	268
5.3 Marco normativo.....	269
5.4 El lugar de los niños.....	269
5.5 La experiencia formativa fuera de la escuela: discursos hegemónicos y resistencia	275
5.6 El papel de la escuela en la comunidad y proyectos educativos alternos .....	281
CONCLUSIONES .....	299
La experiencia formativa y su utilidad conceptual .....	304
La función de la escuela: entre el desencanto y la esperanza. ....	304
El aula: lugar de transmisión y relaciones .....	308
Los maestros institucionalizados versus maestros silvestres .....	310
El niño-alumno .....	313
Las familias: cuando la escuela es la única posibilidad para ser alguien en la vida .....	318

Instituciones no formales .....	321
BIBLIOGRAFÍA .....	319

### **Índice de ilustraciones**

Ilustración 1 Croquis de la Colonia Progreso y sus alrededores .....	51
Ilustración 2. Möbius Strip II. 1963. Escher. ....	59

### **Índice de tablas**

Tabla 1. Dimensiones de la experiencia escolar según Rockwell (1995). ....	122
Tabla 2 Tipos de acompañamiento .....	313
Tabla 3 Categorización de las necesidades de los niños por escenario de estudio.....	316

### **Índice de diagramas**

Diagrama 1. Organización de las agrupaciones comunitarias del sistema MuVi. ....	267
Diagrama 2. Relaciones sociales del maestro .....	311

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento para realizar mis estudios de Doctorado y al Colegio de San Luis A.C. por abrirme sus puertas para continuar con mi formación académica.

Con especial gratitud y estima al Dr. Mauricio Genet Guzmán Chávez; por sembrar inquietudes, alentar esfuerzos, bancar fracasos y por fortalecer este trabajo con sus observaciones críticas y situadas. Sin su confianza y paciencia, culminar este proyecto no hubiese sido posible.

A la Dra. Susan Street por su lectura comprometida y comentarios oportunos a partir de la conformación del comité tutorial y su seguimiento a la distancia.

A la Dra. Elodie Razy, Dra. Neyra Patricia Alvarado Solís y demás miembros del seminario permanente de Antropología de la Infancia de la Universidad de Lieja y del Colegio de San Luis por acogerme en este espacio de diálogo y reflexión que me permitió vislumbrar nuevas posibilidades de problematización y análisis en el trabajo de investigación con niños.

Al Dr. León García Lam, gran maestro y amigo, por la corrección de estilo del documento final, por su acompañamiento y guía en medio de la vorágine y por su infinita generosidad.

A mis queridos Rodolfo A. San Juan y Pablo Concepción Valverde por acompañar esta experiencia de cuatro años de risas, angustia y soledad intermitente, sirviendo siempre de reflejo para mi auto reconocimiento.

A mis compañeros de viaje: Yessenia Flores, Mariana Trejo, Josué Beltrán y Genaro García por la charla precisa y sincera y por hacer más llevadero este recorrido.

A José Luis Castro y Araceli Carrillo por su inmenso apoyo en los servicios bibliotecarios y documentales.

A cada uno de los directivos y maestros de las escuelas públicas que participaron en esta investigación por las facilidades otorgadas para su realización.

A la Maestra María del Socorro Vázquez Ríos por compartir conmigo su apasionante historia y permitirme contarla, por conducirme por los mundos escolares y de la infancia olvidada, por su vitalidad inspiradora, apoyo incondicional y su entrega para servir a los demás.

A Rocío Rodríguez Romo, Laura Estela Robledo, Ana Cecilia García Castro, Lourdes Mora Águila, Viridiana Chávez y a los maestros de la Fundación Música para la Vida del núcleo de Villa de Reyes, por confiar incondicionalmente en el proyecto, mi reconocimiento a la admirable labor que realizan en beneficio de niños y jóvenes en el Estado de San Luis Potosí.

A la Dra. Silvia Romero Contreras de la Facultad de Psicología de la UASLP por las facilidades brindadas en las etapas finales del trabajo de campo dentro de la Fundación Música para la Vida.

A los niños que aparecen en cada escenario recorrido: en la escuela o fuera de ella, en la orquesta y en el mercado, por los momentos compartidos, la confianza y su recibimiento cálido y desinteresado, su guía en campo permitió el ingreso a un terreno inexplorado en mi experiencia como investigadora y a la par me permitió replantear mis propias nociones de infancia.

A sus familias, por compartir conmigo sus experiencias gratas y dolorosas.

A mi familia con quienes siempre puedo contar: mi padre y mis hermanas, en especial a Marijo, mi compañera de vida que me impulsa y me inspira sin darse cuenta.

A Boris, por la compañía, el apoyo, la tolerancia y el amor, *esto es para ti, con lo que ya sabes y probablemente ya sabes por qué...*





## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en el conjunto de estudios sobre desigualdades educativas en contextos de vulnerabilidad social en América Latina, y guarda el propósito de analizar los papeles que cumplen el sistema educativo y sus escuelas para responder a la diversidad cultural y social de los niños y niñas que provienen de contextos urbanos-populares; en este sentido se responde a cuestiones que aluden a la experiencia subjetiva del tránsito por las instituciones educativas y a la construcción de significados en torno a la experiencia de la escolarización desde una posición de desventaja en la estructura social, es decir desde la vulnerabilidad.

El interés de este estudio está contextualizado por los discursos y los debates actuales sobre la Reforma Educativa, la calidad de la educación y las políticas de inclusión en México.

El periodo en el que se llevó a cabo fue de 2015 a 2017 cuando me desempeñé como estudiante del programa del Doctorado en Ciencias Sociales en el Colegio de San Luis A.C.

Deseo aclarar al lector la perspectiva que he adoptado en esta investigación: la considero una empresa del pensamiento y de la reflexión, en lugar de un procedimiento o esquema de intervención. Por ello, esta tesis no se trata de una evaluación o un diagnóstico del sistema educativo mexicano, o de un informe sustentado empíricamente con cifras extraídas rigurosamente a través de la comparación con indicadores oficiales, sino se trata de un relato acerca de la condición en la que viven algunos niños y sus familias en los márgenes de la ciudad de San Luis Potosí y cómo, en este contexto, ellos enfrentan el acudir a la escuela. Me adhiero a la idea de que la razón de ser de la investigación (social y educativa) no estriba sólo en comprender, describir o explicar la realidad entendida como algo que está ahí afuera, a la

espera de ser comprendido y explicado, sino revelar, mostrar, suscitar cuestiones y diálogos, interrogándose sobre las experiencias que estudiamos, cómo se nos manifiestan y lo que nos revelan sus relaciones y contradicciones.

Cuando inicié con el diseño de esta investigación me alentaba la idea que desarrollar un estudio sobre la situación de las políticas de inclusión educativa en México a través del contraste de documentos históricos, normatividad internacional y algunos testimonios de los principales actores especialistas en estos temas; al poco tiempo, los vaivenes propios de un proceso de investigación de doctorado me llevaron a replantear objetivos y cambiar de orientación y enfoque. La importancia del trabajo de campo en el programa al cual pertenezco permitió que el cruce con la realidad rebasara toda presuposición, simplemente porque lo que pasa en los espacios explorados (escuelas e instituciones) dista mucho de lo que se planea o se dicta en la norma.

En muchas ocasiones, el investigador adopta el rol de un gestor del conocimiento, un generador de ideas y conocimientos concebidos como un producto que es puesto en circulación para su consumo. Se confía en que la transformación de la realidad solo es posible a partir de la aplicación de esos conocimientos. Al respecto, considero que mi primer logro fue dejar de pretender encontrar el conocimiento “adecuado” para que la situación educativa cambie, sino partir de un estado de disposición y apertura dispuesto a explorar un camino desconocido, establecer un diálogo personal con los sujetos y con los significados que les dan a los acontecimientos, lo que aprenden de ellos y las nuevas preguntas que surgen. En este proceso descubrí que la investigación se trata de un proceso incierto y que las conclusiones plantean más reconocer las vicisitudes del recorrido realizado, el encuentro con los otros, las crisis enfrentadas, las insuficiencias y las necesidades, que la propuesta de un supuesto conocimiento adquirido.

La pregunta que impulsó a este trabajo fue: ¿Qué ocurre en la escuela con los niños en situación de vulnerabilidad? Al respecto, infancia, vulnerabilidad y escuela son objetos discursivos abordados por una pluralidad de perspectivas disciplinares. Frente a ello, esta investigación trata de dar cuenta del microcosmos -y, en ocasiones, de los microcosmos- presentes en la escuela debido a la diversidad de los niños que recibe y sus prácticas cotidianas que además transportan valores y realidades sociales distintas, a pesar de la aparente homogeneidad que sus procesos, actores, y discursos aparentan.

Ahora bien, resulta hasta cierto punto claro que el conocimiento nace de una inquietud, de la curiosidad y del deseo personal de sentirse modificado por un nuevo saber, tal inquietud nace de la condición humana del investigador, que lo hace percibir el estudio del hombre como importante en sí. Para George Devereux, toda investigación es auto pertinente y representa una introspección más o menos indirecta o un análisis individual de las sublimaciones del científico (2008:190), tal introspección es tan necesaria como el mejoramiento de los programas académicos y de la infraestructura para llevar a cabo la investigación, dicho esto partiré de señalar cuales fueron mis motivaciones e inquietudes para desarrollar esta investigación y las dificultades que surgieron durante su realización.

A lo largo de mi trayectoria académica en licenciatura y maestría adquirí las bases para la investigación de los fenómenos educativos y las ciencias del comportamiento, debido a que el debate en torno a la recién aprobada Reforma Educativa se encontraba en su momento más álgido, me surgió la idea de abordar estos acontecimientos dejando de lado el énfasis en los aspectos pedagógicos y psicologizantes. Sin embargo, como bien señalan algunos autores, me percaté de que el primer problema de la investigación en educación es que vive del préstamo de aproximaciones metodológicas de otros campos del saber y que ha logrado establecer como propias a partir de ciertas adecuaciones.

Ya sea con métodos experimentales o cualitativos se ha logrado entender a la educación conforme el método con el que se aborda, por ejemplo: consiste en una serie de mecanismos cognitivos, según la psicología, o su influencia en las estructuras sociales e ideológicas y su reproducción, según la sociología o la interpretación del espacio escolar como una cultura para la antropología, por mencionar algunas. Esto conduce a que, quienes investigamos, busquemos conocimientos para legitimar nuestra posición de intervención o lo que es lo mismo, establecer una relación entre teoría y práctica. Este encuentro y cruce de disciplinas, puede ser extenuante y tardado. Asumí el reto personal de optar por la cuestión antropológica y la indagación de los mundos propios y ajenos para reflejar los sentidos y los sinsentidos de la práctica educativa sin perder de vista la reflexión y el diálogo con posturas tradicionales o dominantes.

Mediante el diálogo con mis maestros, director de tesis y colegas me fue posible problematizar desde la antropología y, en particular, desde la antropología de la infancia, los problemas educativos desde esta mirada: el tiempo y espacio escolar, la cultura escolar, el cuestionamiento a las categorías de infancia y vulnerabilidad, la desigualdad educativa, la deserción, los procesos de exclusión, por citar algunos fenómenos. Fue así como me fui abriendo el camino e interesándome en la experiencia y la interpretación que hacen los niños de estos hechos.

El interés de enfocarme en las poblaciones de los márgenes lo considero, hasta cierto punto, fortuito, pues en un recorrido exploratorio para la realización del protocolo conocí a personas cuyas historias tenían en común la violencia, la marginación, la pobreza, la enfermedad y el abandono, características que los colocaban bajo la adscripción de la vulnerabilidad o como les llama Zygmunt Bauman, *parias de la modernidad*, (2013) residuos humanos debido a que se encuentran privados de los medios adecuados de subsistencia y entre

esos residuos, restos o despojos, se percibe a la infancia, como una paradoja entre el porvenir que representa la niñez y la amenaza de éste. Si, además, se considera la escasa preocupación por otorgar a los niños voz en la investigación social y educativa. Esto se aprecia en el papel que cumplen los niños en las investigaciones acerca de instituciones escolares, las cuales se han centrado principalmente en la efectividad de programas de intervención y en las estrategias pedagógicas para el aprendizaje. Otros trabajos se han abocado al carácter descriptivo de las políticas públicas destinadas a la infancia, limitándose a la medición de la eficiencia de planes sociales o de desarrollo. Estos estudios han dejado al margen las experiencias de los niños menos favorecidos por los resultados académicos con respecto a su permanencia en la escuela o experiencias formativas. Por ello consideré importante rescatar su rol de sujetos activos en la construcción y determinación de la vida social de la sociedad a la que pertenecen.

En la inmersión en esos microcosmos se percibe una especie de mundo disociado, donde se antepone una realidad frente a otras muchas; ante esta discordancia, un gran número de niños y niñas se ven impedidos para continuar en la escuela, debido en parte a las condiciones que la escuela exige (tales como cuotas, uniformes, “materiales”, habilidades, conductas) y su imposibilidad para cumplirlas. En estos niños imposibilitados se reproducen condiciones comunes a lo entendido como “vulnerabilidad”, que van desde pobreza, marginación, salud precaria y violencia hasta la falta de oportunidades.

Comprender cómo actúa la institución educativa para mantener o revertir la condición de vulnerabilidad de los niños y niñas es otra intención de este trabajo, la vulnerabilidad, como elemento determinante del proceso de exclusión, no necesariamente corresponde a la opinión que tienen de sí mismos los propios sujetos excluidos; es decir, hay sujetos que, para la

institución o para las investigaciones académicas, entran en la categoría de vulnerables o excluidos, sin embargo ellos pueden resignificar su experiencia social y no adscribirse a tal categoría; además de este trabajo, existen otras aportaciones que desafían la noción de vulnerabilidad infantil como propiedad persistente e inherente a determinados niños a nivel individual con aproximaciones socioculturales, relacionales y situacionales (Frakenberg, Robinson y Delahooke, 2000).

Mucho se ha cuestionado acerca de cómo es que las estructuras de desigualdad tienden a perdurar con el tiempo, al respecto me pregunté ¿cómo influyen en ese mantenimiento las actitudes e interpretaciones de los individuos inmersos en esas estructuras? Las respuestas a estas interrogantes estaban en la indagación bibliográfica de la relación entre agencia y estructura (Bourdieu y Wacquant, 2005; Giddens.1976; Berger y Luckman, 2012), entre estructura y acontecimiento (Levi-Strauss, 1998), entre táctica y estrategia (De Certeau, 1996), entre hegemonía y resistencia (Scott, 2000), pero lo dicho en la letra, había que verificarlo, observarlo, testificarlo en los hechos de la realidad social y no, esperarlos en la cómoda predicción de la teoría.

No considero casualidad que la antropología me haya llevado nuevamente a la escuela pública de la cual soy producto, un producto útil. En la escuela, fui testigo de las vicisitudes de las familias para que sus hijos terminaran la escuela y tuvieran un trabajo mejor al de sus padres, pero también de la idea de sacrificio que rodea al estudio, de la creencia que no se es nadie si no se va a la escuela, de las etiquetas hacia quienes aprenden bien o no aprenden nada y la apatía de los niños a las normas y castigos, pero también de las relaciones y del ser niño entre juegos, la compañía y la amistad. Esta experiencia de adentrarse a un mundo dominado por múltiples realidades sociales, en una condición de persona adulta, investigadora, requiere

de una postura ética que proviene de la reconstrucción epistemológica; como señaló Maria Bertely (2000), en mi trabajo etnográfico traté de buscar una reconstrucción: en primer lugar, buscando la densidad social significativa en las situaciones escolares cotidianas, como acciones sociales que tienen sentido para los participantes; esto me obligó a incursionar en el sentido profundo de lo que se hace y se dice en las escuelas. Otra implicación fue la aproximación al entramado cultural (también desarrollado por Rockwell) documentando la vida cotidiana de las escuelas y salones de clase, procurando abarcar el análisis de los procesos sociales históricos y estructurales que intervienen en la generación de este proceso cultural. Gracias a estas consideraciones, pude llegar a apreciar la orientación política de mi quehacer etnográfico, el cual está relacionado con el ejercicio del poder político y de la hegemonía, como señala Bertely (2000), las inscripciones, interpretaciones, inferencias y conjeturas importan no solo por su potencial descriptivo para documentar lo no documentado sino por su posibilidad para instaurar formas alternativas de pensar y decidir sobre las prácticas educativas en la escuela, por ello con mi trabajo busco contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar; además, considero muy importante recuperar la perspectiva de la etnografía crítica que incorpora el componente ético en el quehacer del etnógrafo haciendo su trabajo lo más consciente posible.

Por los puntos anteriores esta investigación problematiza la desigualdad educativa por condiciones de vulnerabilidad desde la experiencia de los niños y niñas de zonas urbanas y semi urbanas de San Luis Potosí, las cuales están representadas por las siguientes colonias: Simón Díaz, Progreso, San Luis, San Luis Rey, Santa Fe, Retornos, General I. Martínez, Ponciano Arriaga, Barrio de Tlaxcala, Tercera chica, Tercera Grande, Los Magueyes, las Julias, Imperio Azteca, Los Limones, Peñasco y Milpilllas, así como algunos niños de la delegación de Villa de Pozos y del municipio de Villa de Reyes.



Respecto a los universos de estudio que constituyen el referente empírico definido como el recorte del universo geográfico, poblacional y temporal desde el que se construye el campo y la base documental de la investigación (Achilli, 2005), se conformó por dos instituciones educativas de nivel primaria, públicas, una ubicada en la zona centro de la ciudad de San Luis Potosí y la otra ubicada en la colonia Progreso, al sur de la ciudad, en estos escenarios el corpus empírico se construyó con observación etnográfica durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 y por entrevistas a profundidad: se realizaron entrevistas a niños, padres y maestros así como visitas a los hogares de algunos niños. Para la segunda parte, realicé entrevistas a profundidad y observación etnográfica en el centro educativo permanente ubicado en el Mercado República, en la Zona Centro de la ciudad y se realizaron recorridos a diferentes escuelas y visitas a hogares de familias ubicados en distintas colonias de la ciudad. Finalmente, por medio de la observación etnográfica, en el municipio de Villa de Reyes, realicé entrevistas y grupos de discusión entre padres e hijos y con los maestros y directivos de la Fundación Música para la Vida (MuVi), la cual busca restaurar el tejido social mediante la inclusión de los niños en situación de vulnerabilidad y excluidos de las escuelas a través de la formación de orquestas comunitarias.

Adentrarse a estas colonias y espacios no hubiera sido posible sin la ayuda de los propios informantes, a través de la técnica de la “bola de nieve” pude ir conociendo a los actores a partir de contactos previos, los contactos iniciales me sugerían nuevos agentes, dentro de las escuelas públicas conocí a madres que me permitieron acompañarlas en su recorrido o itinerario en búsqueda de atención para sus hijos en escuelas de apoyo e instituciones, fue así como fuera de la escuela conocí a la maestra Coco y a su centro Educando para la Vida y a Rocío, Laura y Lulú y su labor dentro de la Fundación Música para

la vida, ellas me abrieron el camino y me otorgaron las facilidades para acercarme a Demetrio, Josué, Violeta, Laura y a todos los niños que aparecen en este trabajo y a sus familias. De esta manera surgió una ruta etnográfica que parte desde las instituciones hasta estos espacios alternos, a donde los niños y sus padres acuden en búsqueda de ayuda para no perder la oportunidad de asistir a la escuela y donde se fraguan las experiencias formativas.

Acerca de las generalizaciones, hoy día, en casi todos los grupos y culturas de México, la infancia está permeada por la escolarización; la “infancia” (así en general) es el sujeto y objeto histórico del sistema de enseñanza nacional: cinco horas diarias, 200 días al año, de 9 a 12 años<sup>1</sup>, en un espacio estereotipado por aulas, muros, bancas, pizarrones... Todo ello deja una huella indeleble en los niños. Así, la escuela es considerada un importante agente de socialización; esfuerzo de formación compuesto al “día con día” para dotar a los niños de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes -la educación nacional- que sienta las bases de una formación ciudadana, si no homogénea, sí igualitaria. Sin embargo, ni las infancias, ni las escuelas (ni como edificaciones, ni como instituciones), ni los criterios de enseñanza, ni los programas mismos participan en el proceso educativo de manera general u homogéneo, sino de forma particular, local y puntual.

El problema que aquí trato se desprende de la idea de que la educación está ligada a la experiencia, es decir, existe la firme creencia de que la práctica educativa busca ser vivida como experiencia y como pensamiento (Pérez de Lara, 1999) y como tal solo puede comprenderse según es vivida por sus protagonistas, teniendo en cuenta lo que les significa, a través de la captación de sensaciones y percepciones que se inscriben en el cuerpo en forma de historia singular: acontecimientos, momentos, relaciones, sentimientos, imágenes, palabras,

---

<sup>1</sup> Según datos del INEGI (2015), en México, los habitantes de 15 años y más tienen 9.1 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida. La educación básica obligatoria

sonidos y pensamientos que se manifiestan en todas las dimensiones del existir, la experiencia, también radica en la posibilidad de una lectura de esas inscripciones que encierran el significado de lo vivido. Los procesos educativos también requieren cuestionarse por sus sentidos y sinsentidos, por su capacidad para otorgar un significado a lo vivido o por el vacío, la repetición hueca y su imposibilidad para abrir caminos de pensamiento, como Contreras y Pérez de Lara (2010) apuntan; la investigación que no se desliga de la experiencia persigue aquel saber que ilumina el hacer, se ponen en juego sus subjetividades y sus saberes, vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad para dejarse sorprender y volver más reflexivo el acto educativo, como María Zambrano señala: “el saber es la experiencia sedimentada a lo largo de una vida, es así como lo vivido se entreteje y va fraguando un marco desde el que se mira el mundo, el cual no siempre es consciente o capaz de ser expresado con palabras” (1989 a:107 en Contreras y Pérez de Lara, ).

Acerca del término *experiencia formativa*, el cual representa el objeto de mi estudio, en el campo de la antropología de la educación, Elena Achilli (2004) lo propuso para referirse al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño tanto en el ámbito familiar como en el escolar, las cuales, al adquirir el carácter institucional, condiciona el carácter y el sentido que adquiere para el otro y para él mismo, los aprendizajes o más concretamente las apropiaciones que realiza (1996). Szulc (2006) afirma que al dar la pauta para la concepción del niño como un sujeto transformado de sus experiencias formativas está reconociendo la existencia de la agencia social del niño y las limitaciones y condicionamientos institucionales y estructurales que operan en distintos ámbitos. Partiendo de estas ideas elegí abordar la experiencia formativa desde el plano institucional analizándolo con las dimensiones propuestas por Elsie Rockwell (1995) y desde el plano individual, partiendo de las lógicas de interacción que plantean Dubet y Martucelli (1998).

La *vulnerabilidad* representa otro de los ejes de análisis de esta investigación. Entendida como una condición que se manifiesta a través de la escasez de los medios para enfrentarse a diferentes riesgos y peligros que se presenten y para recuperarse a los efectos causados por los mismos, se trata de un constructo relativo y dinámico y puede adoptar distintas formas, entre ellas: inseguridad, violencia, aislamiento, carencia de recursos económicos, enfermedades, discapacidad, abandono, indefensión, etc., la propensión de las personas a los riesgos varía según el grupo social al que pertenecen, su edad, origen cultural, situación geográfica, género, etc. Dado su carácter relativo y dinámico, todos podemos ser considerados vulnerables en algún momento, la cuestión sería identificar las amenazas o peligros, o bien los factores que nos vuelven más vulnerables a ellos, por ejemplo: si la amenaza o peligro es una enfermedad, la persona es vulnerable si no cuenta con accesos a servicios de salud o con los recursos económicos para solventar los gastos que deriven de la misma, también si la edad o hábitos que practica la ponen más en riesgo de enfermarse. En el caso de la –o las– infancias se puede hablar de un sector completo que se considera vulnerable por el simple hecho de situarse en esta etapa del ciclo vital donde niños y niñas dependen de los cuidados de los adultos para satisfacer sus necesidades básicas, acceder a sus derechos y alcanzar un desarrollo pleno, la educación como derecho del niño forma parte de un discurso universal que pugna por su bienestar, sin embargo poco se ha explorado el significado de la enseñanza para los niños y su experiencia en las instituciones.

La elección teórico metodológica adoptada en este trabajo corresponde a la tradición cualitativa que privilegia la interpretación de los significados y la teorización a partir de aspectos de la vida cotidiana, desde el enfoque de la antropología relacional y reflexiva (Achilli, 2005 y Guber, 1999) que supone abordar el trabajo de campo como un proceso de

interacción, reflexión y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto y la de los actores o sujetos/objetos de la investigación (Guber, 1999:87), de la antropología de la infancia rescaté los planteamientos acerca de la importancia de anteponer el mundo de los niños al de los adultos para explicar los fenómenos y el cuestionamiento de las categorías locales de infancia y vulnerabilidad.

Se llevó a cabo el registro en diario de campo y entrevistas a profundidad con niños, profesores y padres de familia, posteriormente los datos registrados fueron organizados en fichas manipulables para su análisis mediante la categorización y codificación. Las notas que se recuperan a lo largo de este documento son aperturas y acompañamientos a la experiencia de los informantes, se presentan de tal forma que al leerlas sea posible apreciar las angustias, maniobras, decisiones y atribuciones de significado a lo estudiado. La mayoría de los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el acuerdo de confidencialidad.

En un primer momento implementé la escritura de un diario grupal en las escuelas formales, cada día un niño lo llevaría a su casa y escribiría lo que le había gustado de su día escolar, lo que había aprendido, lo que no le había gustado; ante esta actividad los niños se mostraron muy entusiastas y dispuestos a participar, a veces peleaban por llevar el diario, otras veces lo olvidaban en su casa y al regresarlo escribían más de un día de experiencia, les di la opción de dibujar o escribir, para que los niños que no sabían escribir pudieran participar. Con la lectura de esos diarios, me di cuenta de que las experiencias que los niños registraban como agradables dentro de la escuela tenían que ver con sus amigos y con los juegos, con la hora de recreo y conflictos que se suscitaban en el salón como pelear con otros niños, incidentes en la jornada escolar y sus formas de resolver conflictos, casi nadie escribía los que había aprendido ni sobre sus maestros; no pude sistematizar la información obtenida con esta técnica debido a

que al finalizar el ciclo, los niños que llevaron los diarios no los regresaron y no me fue posible recuperarlos. Sin embargo, me queda la inquietud de utilizar esta misma técnica en una investigación posterior.

El texto está organizado en cinco capítulos, cada uno consta de una etnografía que describe los escenarios principales en los que se desarrolló esta investigación buscando retratar “microcosmos escolares” y el significado concreto de la vulnerabilidad de los niños y sus familias, sobre todo, cuando estos se entrelazan con las condiciones sociales, las prácticas cotidianas dentro de las instituciones, las historias singulares y las biografías de los niños.

Cada etnografía está compuesta de cuatro partes, cada una corresponde a un escenario. En cada parte se analizan a su vez cuatro consideraciones: el primero detalla los antecedentes históricos de cada institución y del lugar en donde se ubican, las características de los niños y sus familias o unidades domésticas. El segundo aspecto aborda las características de la institución: infraestructura, espacio, organización, personal, presupuesto, etc. En el tercer ámbito, se mencionan los marcos normativos con los que opera cada institución o programa. Finalmente se ofrece una descripción cotidiana que llamé “el lugar de los niños”, a partir de la descripción de lo que sucede en un día en cada escenario se busca describir su dinámica, el lugar que tienen los niños en cada estructura, los tipos de violencia y como operan y los tipos de problemas con los que se enfrentan las familias.

La primera parte de esta tesis consta de un componente teórico, aparece en el primer capítulo que abarca la contextualización histórica sobre los principios de la educación, los enfoques epistemológicos para su abordaje, una reflexión sobre los propósitos de la escuela y la institucionalización de la educación, además aparece el estado del arte sobre los estudios acerca de la desigualdad educativa en América latina y trabajos sobre la inclusión social de la

infancia vulnerable, detecto una fuerte corriente que propone a la pedagogía crítica para la emancipación de los sujetos en la cual cabe una implicación más activa de la comunidad y la infancia.

La segunda parte de la tesis está dividida a su vez en dos partes y cada una consta de dos capítulos. En la primera parte pretende dar respuesta a la pregunta etnográfico-metodológica: ¿cómo se construyen desde la vulnerabilidad y la desventaja la experiencia formativa en las instituciones? a partir de los contextos descritos y delimitados analizamos las expresiones y manifestaciones simbólicas de los niños y sus familias en torno a su travesía por las instituciones educativas, las preguntas específicas que se plantean en torno a esta problemática son ¿a quién sirve la enseñanza actualmente?, ¿Cuáles son las funciones de las instituciones educativas y cuáles estrategias implementan para garantizar la educación de los niños y niñas considerados en desventaja? ¿Cuáles son las concepciones de los niños y niñas sobre su lugar en la institución? ¿Cuáles es la experiencia de los padres y sus hijos dentro de las instituciones? ¿Cuál es la relación entre las expectativas de los padres con respecto a la trayectoria escolar de sus hijos y las expectativas de sus hijos? ¿Cómo se perciben las relaciones entre adultos y niños dentro de la escuela? ¿Cómo reproduce la escuela mecanismos de segregación? ¿Qué actos de resistencia se generan en los niños y niñas vulnerables dentro de las instituciones y que cuestionan su posición de segregados, vulnerables, excluidos? Estas preguntas apuntan a tensiones entre el plano de lo concreto y de lo estructural, debido a esto la propuesta teórica desarrollada en este trabajo profundiza en el problema de la vulnerabilidad y desigualdad educativa desde la experiencia de los niños, las niñas, sus familias y sus maestros.

En el segundo capítulo que da inicio a la primera parte se describen las condiciones de la escuela primaria Gregorio Torres Quintero ubicada en la colonia Progreso de esta ciudad, se

trata de una colonia con altos índices de violencia que recibe a niños de varias colonias aledañas en la misma situación. A partir del seguimiento del caso de Mariano, un niño con discapacidad motriz y trastorno del espectro autista se describe la dinámica familiar y cómo esta se configura alrededor de la condición del niño para continuar su trayectoria escolar. Se describe la experiencia de Mariano dentro de la escuela y las percepciones de las autoridades educativas y los maestros de esta institución. Se aprecia una dinámica familiar compleja, un vacío en la atención escolar y una percepción del trabajo limitada de los maestros.

El tercer capítulo profundiza en la descripción de las características y condiciones de la escuela primaria Primo Feliciano Velázquez, entre esta escuela y la anterior existen diferencias palpables en cuanto a infraestructura, organización y población a la que recibe, existe una mayor cantidad de niños diagnosticados con problemas de aprendizaje y necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, a pesar de contar con un equipo de profesionales se manifiestan nuevas problemáticas que interfieren en la experiencia formativa de los niños y en su éxito escolar. La parte final de este capítulo consiste en un análisis de las dimensiones propuestas por Rockwell (1995) para examinar la experiencia escolar en las instituciones educativas, se discute y reflexiona sobre aspectos como el tiempo y el espacio escolar, los contenidos temáticos, el currículum, los rituales, las normas, la percepción del trabajo docente, entre otros, lo cual aporta a la discusión de la influencia de la cultura escolar y el componente institucional de la experiencia formativa.

En la segunda parte intento responder otra pregunta etnográfico- metodológica: ¿cómo se construyen desde la vulnerabilidad y la desventaja la experiencia formativa de los niños y niñas fuera de las instituciones?, partiendo de los casos donde la vulnerabilidad obstaculizó la permanencia en la escuela y los resultados académicos profundizo sobre el significado de esa



experiencia para los niños y sus familias, el valor de la educación para ellos, sus expectativas y las estrategias que implementan para lograr culminar un nivel de escolaridad y de igual manera los actos y discursos de resistencia que cuestionan la posición de segregados, vulnerables o excluidos.

En el capítulo cuatro, documento el caso de un Centro de Apoyo que cumple la función de restaurar la dignidad un depósito de desechos humanos, en la lógica de vidas desperdiciadas de Bauman, se describen las condiciones en las que opera el centro, las principales problemáticas de los niños que atiende y la experiencia de los niños y sus padres fuera de las instituciones educativas. A partir de la historia de vida de la maestra Socorro se busca profundizar en la pedagogía silvestre (Antelo, 2010) como una experiencia exitosa de la educación en estos contextos.

El quinto capítulo documenta otra experiencia exitosa en el municipio de Villa de Reyes A partir del caso de la Fundación Música para la vida A.C. y su trabajo con niños y jóvenes a través de la creación de una orquesta comunitaria que se ha consolidado como un espacio de inclusión para quienes no estudian o han abandonado la escuela, sufrido violencia, o tienen escasas o nulas redes de apoyo familiar. Se exploró la resistencia de los niños al poder ejercido por las instituciones educativas y su capacidad de o para construir su experiencia formativa dentro de entornos de fracaso escolar, pobreza, desintegración familiar, adicciones y violencia. Se cuestiona también la categoría de vulnerabilidad impuesta a este sector de la infancia.

Finalmente, se exponen las conclusiones de la investigación, se reagrupan argumentos desarrollados a lo largo del texto enfatizando los principales conceptos que permiten

comprender la construcción de la experiencia escolar desde la vulnerabilidad y la organización de la escuela en la actualidad.

Debo también hacer explícitas las dificultades que se presentaron en este proceso donde el reto más grande fue articular un diálogo entre dos voces: la de lo escolar y la de la infancia usando la experiencia como vía. La primer limitación surgió casi de inmediato y consistió en mi formación de origen como psicóloga clínica y educativa, esto se tornó como un obstáculo ya que algunos miembros de la comunidad científica desestiman la disciplina por su poca objetividad y por sus escasos alcances para generar cambios a nivel macro; los obstáculos también surgieron en campo, sobre todo en las instituciones, donde el acercamiento estaba rodeado de trámites y protocolos institucionales, donde había que anteponer una adscripción asociada con la función de prestar un servicio, esto último lo pude sortear dejando de ostentarme como psicóloga ante las instituciones pero con los miembros de la comunidad científica permaneció la desconfianza.

Otra dificultad fue el hermetismo de las instituciones y la desconfianza de algunos maestros para ser observados, inicié tocando puertas en escuelas que nunca se abrieron, tratando de concertar citas con funcionarios del Sistema Educativo Estatal Regular yendo personalmente a las oficinas y a través de correos electrónicos sin una respuesta de su parte, considero que estos pequeños estancos también forman parte de los hallazgos de este estudio al dar cuenta de cómo la burocracia obstaculiza también el trabajo de investigación. Esta dificultad para realizar trabajo de campo en las instituciones educativas, además de todo lo que he expuesto radica en el clima de desconfianza hacia el investigador como extraño y como evaluador-sancionador, en cambio en los escenarios educativos no institucionales las

facilidades fueron otorgadas casi de inmediato, logré incluso hacer amistades sólidas dentro de estos espacios con los adultos y con los niños que me llamaron maestra y hermana.

Por último, no puedo dejar de mencionar aquellas implicaciones personales que trajó consigo este proceso de investigación, me refiero a los altibajos emocionales influyeron tanto en mi salud física como en mi estado anímico, al mencionarlos no pretendo anteponer una carga emotiva en este documento sino reconocer, como señala Devereaux (1994), que los datos suelen provocar ansiedad en el investigador y hay que poner especial atención e interés científico a esta ansiedad que suscitan las ciencias que estudian el comportamiento -o la condición humana- debido a que configura la personalidad del investigador e influyen en el modo en que este analiza su material y lo aprovecha.

Para Devereux el material etnográfico que amenaza la vulnerabilidad básica de todo ser humano (peligro de muerte, enfermedad, violencia), aquel que reanima angustias relacionadas con pérdidas pasadas y el que exagera los problemas por los que atraviesa el investigador en ese momento es el que suscita la ansiedad en un nivel más subjetivo y las que deben analizarse. Me refiero a ansiedades, frustraciones, depresiones y fatigas producto de mi condición de estudiante, tensiones académicas, exigencia constante, presiones económicas, el rechazo de los demás hacia mi propia diferencia, enfermedad, dolor físico, desgaste y soledad, todo ello me llevó a experimentar la vulnerabilidad que me había propuesto estudiar, y en esa reflexión sobre mi propio proceso, descubrí que ni el malestar puede ser perfecto y que hay soluciones, posibilidades de éxito en los lugares más inesperados, fuera de la escuela.

Cuando se trabaja con situaciones con una carga sensible o emotiva, como la interacción con personas que han experimentado toda clase de sufrimiento, el antropólogo afronta una *suspensión de lo ético* (Schepper Hughes, 1997) la cual cumple con un propósito

más alto: el de sobrevivir o extraer un dato obtener un producto académico, esto conlleva un dilema moral, en mi caso fue la sensibilidad ante el dolor y la empatía hacia los niños: ¿Cómo entender las acciones violentas por parte de los adultos para con los niños y darles sentido sin dejar de responder éticamente hacia ambas partes? estas prácticas son producto de una historia social, un contexto político y un orden moral; no obstante el compromiso y la responsabilidad hacia el otro, el deseo de ayudar, de modificar esas condiciones es algo que provoca ansiedad. A pesar de no apegarme a una neutralidad científica intento describir los acontecimientos tal como los percibo y como me los cuentan los informantes y ofrecer reflexiones ajustados a estos hechos, espero poder transmitir al lector mediante este conjunto de escenas los elementos para valorar y reflexionar los argumentos expuestos en las siguientes páginas.



## ADVERTENCIAS

La información producida a lo largo del proceso de investigación y que aparece en este texto fue extraída de mi diario de campo, el cual lo escribí con la libertad de quien escribe para sí mismo, y ahí, en esas letras íntimas entretejé mi propia historia personal y profesional con el contacto de las personas con quienes me rodeé: niños, adultos, padres y maestros quienes, a su vez, modularon las reflexiones y las conclusiones que aquí se presentan. En otras palabras, en ese diario no separé “lo objetivo” de lo personal (subjetivo, interpersonal, íntimo-emocional).

El trabajo de campo se desarrolló en un periodo contemplado dentro del programa de doctorado al que pertenezco. Realicé cuatro temporadas de trabajo de campo, estas fueron: (la primera) en las escuelas formales, desde abril-julio de 2014 hasta agosto-diciembre 2015, período dedicado a la gestión de permisos ante las autoridades e instituciones educativas, al reconocimiento de los actores y a la creación de confianza necesaria para profundizar en las vidas familiares de los niños. Hacia finales de este periodo conocí a la maestra María del Socorro Vázquez e inicié las visitas al plantel de Educando para la Vida (EduVi)

La segunda temporada comprendió de enero a junio de 2016. En este periodo alterné mis visitas a la escuela Primo Feliciano Velázquez en el turno matutino y al centro EduVi en el vespertino. Durante esta etapa me acerqué a la Fundación Música para la Vida (MuVi) a través de su directora, la Mtra. Rocío Romo, y empecé el trabajo de campo en Villa de Reyes. Las visitas a este escenario fueron las más intermitente debido a que la Fundación MuVI me ofreció un lugar en su transporte colectivo para realizar el viaje a este municipio, el cual solo estaba disponible dos días de la semana.

A pesar de lo anterior esta temporada fue la de mayor exigencia debido a la presencia simultánea en más escenarios.

Una vez concluido el ciclo escolar 2015-16 (junio del 2016) programé otras dos temporadas de trabajo de campo en el ciclo escolar 2016-2017. En junio-diciembre del 2016 trabajé en EduVi, visitando diferentes escuelas y colonias de la periferia de la ciudad algunos días de la semana.

La cuarta y última temporada inició en septiembre del 2016 y se extendió a los meses de enero-agosto del año 2017, en esta temporada aproveché las facilidades otorgadas por Investigadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, quienes realizaban una evaluación de impacto del trabajo de la Fundación. Tuve la oportunidad de participar en la aplicación de instrumentos para dicho fin y extendí mis observaciones y entrevistas para contar con mayor densidad de los datos.

Por lo anterior, los diarios que resultaron de estas temporadas de campo no son idóneos para su consulta, ni pueden ser citados, en vez de ello, presento citas que refieren a fichas de trabajo organizadoras de la información y al periodo de campo en el que fueron registradas. Las fichas están digitalizadas en formato de OneNote y están disponibles en una nube que es consultable en:

<https://onedrive.live.com/edit.aspx?resid=742DA2B6D0E0D6C5!985&cid=742da2b6d0e0d6c5&app=OneNote>.

Para describir “el lugar de los niños”, en cada uno de los escenarios, procedí a la reconstrucción de una jornada escolar o de trabajo en cada sitio, esto fue posible a la densidad de los datos registrados y organizados en las fichas.

La biografía de la maestra Socorro Vázquez fue reconstruida a partir de varias entrevistas, además de varias charlas informales, en el salón de clases, en su domicilio o en la calle. De igual manera, las transcripciones de dichas entrevistas fueron sistematizadas en fichas y organizadas por categorías para el análisis presentado.

Las narrativas e historias de los niños que aparecen también en el cuerpo del documento fueron construidas también a partir de entrevistas y charlas informales en la escuela del Mercado, en las calles aledañas, en sus pasillos, en la parada del camión, en las colonias de los estudiantes, rumbo a la escuela y en las visitas a sus domicilios. Al respecto de las entrevistas formales con niños, quiero mencionar que, a menudo, los niños dijeron sentirse nerviosos y se mostraron tímidos al responder a una grabadora. Esto dio lugar a un repertorio de respuestas limitado, el cual también se debe, en algunos casos, a un desarrollo precario del lenguaje. En otros casos, la novedad del aparato (teléfono celular) despertó en los niños una cierta curiosidad que les permitió sentirse motivados y expresarse con más soltura. Ante estas y otras eventualidades, prioricé con los niños la observación participante al acompañarlos a tomar el camión, a la tienda o a la escuela, al ayudarlos a hacer la tarea mientras preguntaba cómo les iba en la escuela y lo que ahí aprendían. Con estos datos pude reconstruir la narrativa de Ruth, Arón y Elia en torno a su visión de la escuela y sus expectativas, tratando de respetar al máximo sus expresiones sin enmendaduras, aunque sí reagrupe los argumentos de su discurso en torno a sus distintas experiencias de vida.

En el municipio de Villa de Reyes, aprecié una diferencia entre la primera y la segunda temporada de campo. En la segunda temporada en la que acudí junto con los investigadores e investigadoras de la Facultad de Psicología de la UASLP noté una mayor participación de los padres, quienes acudieron mediante una invitación formal de los maestros y firmaron cartas de



consentimiento informado para el proyecto. Gracias a esta participación generé más interacciones en actividades con los niños y adolescentes, visité escuelas primarias del municipio y pude contactar a más familias de las que no había podido llegar sola como investigadora. Los niños de Villa de Reyes fueron muy entusiastas y participativos: en los grupos de discusión o en las entrevistas, ellos se mostraron abiertos, aunque hubo un niño muy introvertido que siempre fue reacio a ser abordado, creí que tenía alguna especie de fobia social que le provocaba evitar contacto con desconocidos y limitar su interacción con los demás; sin embargo, me pareció que su testimonio era valioso para los fines de mi investigación, lo que me llevó a reflexionar sobre el malestar que el investigador o el antropólogo pueden causar en los demás con su presencia y su avidez de datos, algo parecido al sentimiento de angustia, el cual también merece la pena analizarse. El reconocermé a mí misma como una persona introvertida, me ayudó a entender la condición del chico y a preguntarme cómo me veían los demás. Finalmente, el niño fue perdiendo su desconfianza gradualmente, aunque tuve que ser paciente.

Sirvan al lector estas advertencias para entender mejor el origen y manejo de los datos presentados, así como los senderos recorridos por la investigadora.

## **CAPÍTULO 1.- EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD: DOS CONTEXTOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO, MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este capítulo se reflexionará sobre una realidad que parece fragmentada por los debates entre las diferentes perspectivas. Desde los derechos humanos y las políticas públicas, el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes ha involucrado a los estados en la búsqueda de condiciones que posibiliten una educación de calidad e inclusiva “especialmente a los más vulnerables o excluidos” (UNICEF: 2007). Bajo esta designación tienen lugar los programas de fortalecimiento a la educación indígena, bilingüe, intercultural y el manejo de riesgos sociales en los entornos educativos. Con la implementación de estos programas, en México, el Estado se adhiere a normativas internacionales para asegurar los derechos de los niños, sin embargo, las disparidades persisten. Los bajos niveles de eficiencia terminal o los problemas de cobertura en los sectores pobres de las zonas rurales y urbanas son hechos que poco coinciden con las acciones de los gobiernos y al mismo tiempo representan un campo fértil para la investigación y producción de conocimientos encaminados a la comprensión de estos fenómenos.

Desde el discurso político, global como local, la educación es el factor que puede resarcir los efectos de la pobreza y coadyuvar al desarrollo óptimo de niños y niñas, sin embargo, el acto educativo adquiere implicaciones particulares cuando transcurre en el escenario de la vulnerabilidad, y esta realidad es, hoy por hoy, la única para muchos niños y niñas de México.

En la sociedad actual, los Estados han desplegado una enorme infraestructura para atender escolarmente a los infantes. Organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y diversas organizaciones de la sociedad civil (ONG's) confirman lo que se piensa de manera intuitiva: el crecimiento económico de las naciones depende de la inversión educativa en la primera infancia; el gasto encaminado a fomentar el bienestar de los infantes, garantizando el cumplimiento de sus derechos, como el derecho a la educación ahorra en gastos posteriores por concepto de rehabilitación, desempleo, tasas de mortalidad, desnutrición, analfabetismo, crecimiento demográfico e incluso reduce la inversión en la prevención de la explotación sexual, trabajo infantil o participación de los niños en conflictos armados. La importancia que se ha puesto en la primera infancia y su desarrollo se acentúa en las minorías sociales, étnicas, religiosas o lingüísticas, el Estado procura guarderías, escuelas, centros de salud, orfanatos, brigadas, etc., para cumplir con ello la misión de protección de la infancia dictada desde organismos internacionales.

Sin embargo, la discusión sobre infancia señala más lugares que considerar: es preciso dejar de ver o pensar a los niños como páginas en blanco o como recipientes vacíos que hay que llenar de conceptos, aprendizaje, cultura, normas, etc., como sujetos débiles y frágiles, sometidos al discurso de los adultos y del Estado. La etnografía contemporánea (Nieuwenhuys:1996, Szulc: 2011; 2013, Glockner:2007, García y Hetcht:2009) ha señalado múltiples ejemplos de cómo los infantes inciden en las decisiones que toma su sociedad, en temas como la educación, el consumo (Razy, 2018), el trabajo (Bonfil, 1997; San Juan, 2005), el ritual (Campigotto, 2012) o el patrimonio cultural (De Suremain, 2013), como he

mencionado con anterioridad, esto pone en entredicho el concepto de infancia o de “buena infancia” promovido por la cultura occidental y que tiene como única finalidad la formulación de leyes y políticas que a menudo resultan infructuosas y poco sistemáticas para los infantes y sus familias.

Adoptar un enfoque crítico en los estudios de lo social y en particular de la infancia supone cuestionar las nociones preconcebidas y la existencia de una “buena infancia” o infancia ideal que concibe al niño como un ser dentro de un rango de edad y un periodo evolutivo, que tiene su lugar en la escuela, que solo tiene cabida en los espacios de recreo, juego y esparcimiento (Lancy, 1996, 2008; Szulc, 2013, 2015; Diaz de Rada, 1998), que crece fuerte a lado de sus padres, protegido por la comunidad y seguro de sí mismo, que tiene amigos y que es incorruptible. La infancia no se delimita por un período del ciclo de la vida, a una categoría grupal, a una etapa biológica o legal; la concepción de los términos de infancia y niño deben considerar las perspectivas émicas<sup>2</sup> de todos los actores: niños, actores e instituciones. Propongo adquirir una postura relativista y relacional recreando la famosa frase *orwelliana*<sup>3</sup>: “podríamos afirmar que todos los infantes son vulnerables, pero hay unos más vulnerables que otros” y en esos casos queremos poner la lente de observación y el análisis en aquellos lugares donde los niños en apariencia “sanos” o “normales” enfrentan condiciones de desventaja; o bien, en el itinerario existencial que recorre un individuo, al nacer con discapacidad en un medio empobrecido, con carencias como algunos niños jornaleros, indígenas o aquellos niños de barrio que les ha tocado vivir

---

<sup>2</sup> Se utiliza el término émico=emic proveniente de la distinción emic-etic que desarrolla Marvin Harris (1979) en la antropología social. Su incorporación aporta a la redefinición del método etnográfico ayudando a repensar los diferentes tipos de descripción e interpretación que hacen los agentes involucrados. Así una descripción émica consiste en la descripción de hechos significativos para el agente que los realiza mientras que la descripción ética se basa en la descripción de los hechos observables para el observador.

<sup>3</sup> Con ello nos referimos a la frase de George Orwell en su crítica al totalitarismo: "En lo que cabe, los seres humanos quieren ser buenos, pero no demasiado buenos ni todo el tiempo"

el recrudescimiento de la violencia y, en particular, me interesa observar cómo esos niños, con condiciones particulares, enfrentan la experiencia educativa y la escolarización dentro de un sistema educativo homogéneo en el marco de los esfuerzos por transitar a enfoques de educación inclusiva.

Ahora bien, en México, hemos sido testigos cómo las evaluaciones a los métodos de enseñanza, a los sistemas educativos o a las reformas educativas, tienen la particularidad de haber sido planeados desde el exterior, sin contextualizar y tomando criterios universales que surgen de concepciones *etic* de la infancia, los resultados, catastróficos y alarmantes, ponen en la mira las insuficiencias del sistema mexicano, que ha quedado estancado en las últimas décadas. Se vuelve necesario considerar la pertinencia de pugnar por evaluaciones que guíen la toma de decisiones partiendo de estos criterios *emic*, donde la infancia deje de ser de naturalizada, para dar paso a un análisis histórico y socialmente situado.

Debido a que pretendo darme a la tarea de analizar a la educación y a las instituciones educativas como uno de los marcos o contextos de la infancia (en su descripción *etic*) es necesario partir de un cuerpo teórico para su encuadre, este consiste en sistemas de ideas, postulados, categorías y conceptos que la tradición sociológica ha desarrollado para explicar los aspectos cruciales de la vida social, en este caso el papel de la educación dentro de las sociedades y los principios que guiaron su abordaje dentro de las ciencias sociales. La finalidad es un ejercicio crítico, reflexionar sobre los supuestos de las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas y discutir su vigencia o pertinencia dentro del análisis *emic*.

Los siguientes apartados de este capítulo contienen las aportaciones teóricas clave para comprender el papel de la educación en las sociedades y el papel histórico de la

escuela como contenedor de la infancia y luego como promesa del Estado moderno. Aparecen un estado del arte con los trabajos<sup>4</sup> donde se han explorado a las dinámicas educativas y a la infancia y los procesos de vulnerabilidad y de exclusión dentro de ellas, no dedicaré mucho al concepto de experiencia formativa, ya que aparece en un apartado posterior como un concepto eje que permite establecer un acercamiento a la relación entre educación-escuela-vulnerabilidad-infancia. Considero importante poner atención a los discursos hegemónicos para comprender luego su injerencia en el campo de estudio, asimismo recupero algunas coyunturas en el sistema educativo mexicano que han suscitado los marcos y políticas en la atención de la infancia vulnerable, así como el impacto de las reformas educativas en la actualidad. Ante todo, ello, me pregunto cuáles son los fundamentos teóricos y el estado del arte de la escolarización, de la infancia vulnerable y de las instituciones de tal manera que sirvan para establecer un estudio de la experiencia formativa desde la voz de los niños.

Este trabajo se plantea el problema de investigación a partir de tres elementos: infancia, educación y vulnerabilidad. La discusión se encamina hacia comprender las acciones de los niños (y sus familias) para desenvolverse en los escenarios de la escuela: las instituciones, las políticas educativas y las estrategias pedagógicas, por un lado, y los riesgos de ser niño en entornos marginados caracterizados por la pobreza, la violencia, el maltrato y adicciones, por el otro. El papel que tienen las instituciones y el sistema de enseñanza en el proceso de educación de la infancia, particularmente en aquellos niños que

---

<sup>4</sup> Los trabajos académicos que se registran en esta investigación sobre educación de la infancia vulnerable partieron de un criterio regional y cronológico situándose en América Latina y después, particularmente en México, debido a la similitud histórica y política de las sociedades de esta región.

se encuentran en condición de mayor vulnerabilidad, es también un aspecto central para los fines de este trabajo.

Acerca de la vulnerabilidad, por ejemplo, encontramos que ha sido considerada una característica inseparable de los niños y de las niñas, pero gracias a los diálogos en torno a la antropología de la infancia, me he dado a la tarea de cuestionar el origen de esta noción. Existen concepciones -aparentemente universales- que sirven para unificar opiniones, el de la infancia o mejor dicho, el de la “buena infancia”, es un ejemplo de ello, los organismos internacionales influenciados por el modelo occidental de los derechos humanos asumen que los niños son seres “por venir”, en “construcción” y como tales deben de ser dotados de mayores cuidados a diferencia del resto de los ciudadanos; el niño requiere de un conjunto de cuidados y atenciones de diversa índole: afecto, educación, lengua, alimentación, salud, etcétera; la niñez es la puerta de acceso a la cultura y estos cuidados garantizan el surgimiento de un nuevo ser social.

En cuanto a la relación entre infancia y educación, un referente importante en el siglo XX es Durkheim (1998), quien señala que la educación es el proceso fundamental de la reproducción social y cultural, mediante el cual las distintas sociedades transmiten conocimientos, valores, enseñanzas. De alguna manera, en el pensamiento de Durkheim está presente cierto sentido de vulnerabilidad o estado de indefensión de la infancia al sugerir que ésta carece de nociones de las que debe ser dotada por los adultos para lograr con éxito su inserción en la sociedad.

Por otra parte, en su obra las *Estructuras Elementales del Parentesco*, Levi-Strauss (1969), dedica sus primeros argumentos a la discusión acerca de la tensión entre naturaleza y cultura, ahí subraya la importancia de la sociedad y la cultura en los primeros años de

vida, especialmente para la constitución de lo que consideramos “lo humano”; centra su atención en los casos de los niños ferales o salvajes, a los que se puede considerar monstruos debido a su situación intermedia: la imposibilidad de regresar a la naturaleza y, a la vez, a la privación del contacto humano y, por lo tanto, de vida social. En este sentido Steiner (2007) plantea una reflexión que confiere este acto humanizante a la escuela al discernir que nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta a la escolaridad: pues la escuela nos pone en contacto con distintos mundos, distintos campos de saber, con otras perspectivas, las disciplinas, las tareas, las formas de entender y el desafío en un buen sentido, para dialogar con la tradición. Con estas ideas apreciamos cómo los constituyentes de la humanidad parecen estar determinados por el contacto humano con un grupo social y a la vez con una institución cuyo propósito es la transmisión de saberes y conocimientos que apele a la creación de nuevos sujetos capaces de incorporarse a la vida social.

Lo anterior apunta al papel fundamental de las instituciones sociales (familia y escuela) para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, sin embargo, es necesario reflexionar o problematizar sobre las tensiones que pueden existir entre estas. Al respecto Bonfil (1997) señala que las instituciones sociales cumplen un papel distinto en cada tipo de sociedad, mientras que en las sociedades occidentales la familia ha ido cediendo terreno a otras instituciones como la escuela en el cumplimiento de muchas funciones, por ejemplo, en algunas comunidades indígenas el papel de la escuela es muy distinto pues la escuela no transmite la cultura local, sino la dominante y por lo tanto la familia y la comunidad en su conjunto siguen siendo los encargados de enseñar a los niños su cultura, idioma, valores y creencias, visión del mundo, hábitos y las habilidades necesarias para la vida, la escuela por su parte, se encarga de enseñar “la otra cultura”,



aquella que en principio es ajena a la comunidad; ante esta situación la escuela se vuelve un lugar que alberga a un conjunto de elementos diversos, una alteridad cultural que se manifiesta desde los rasgos físicos y psicológicos hasta en la lengua, hábitos, reglas de convivencia, hábitos de residencia o de trabajo, estas diferencias tienen pueden ser aprovechadas de manera productiva para enseñanza, sin embargo la escuela adopta la tendencia de la asimilación de los valores dominantes llegando a convertir esta diversidad de los alumnos en desigualdades latentes (Rebolledo, 2006). Bonfil también explica que los efectos de la discontinuidad entre los propósitos de la escuela, la familia y la comunidad y las desigualdades producto de la diversidad suelen acarrear conflictos en la identidad de los ciudadanos cuando entran en choque, sin embargo, esto no es exclusivo de la escuela en las comunidades indígenas, sino que se replica en otros ámbitos en los que la cultura dominante resulte abruptamente discrepante, tal es el caso de los sectores urbanos marginados.

Un ejemplo con respecto a esto último, es el trabajo de Ferreira (2006) que documenta el caso de Brasil donde prevalece una marcada desigualdad en la enseñanza entre las clases sociales siendo la clase baja la más desfavorecida pues las escuelas de los barrios pobres enfrentan graves condiciones de precariedad en su infraestructura y en las condiciones laborales de los maestros, además, los alumnos provienen de familias que viven en condiciones de hacinamiento, están lejos de los patrones aceptados por la sociedad y vuelven su perfil inadecuado para asumir su condición de educando en un sistema educativo homogeneizante.

Otro rasgo importante de este trabajo es que aporta una definición de *escuela marginal* refiriéndose a ella como en la que los alumnos tienen problemas sociales y estos

afectan a su propio desarrollo orgánico y psíquico y su capacidad de aprendizaje: por ejemplo, desnutrición, conflictos y violencia que subyacen en los problemas de afectividad. Gracias a estos trabajos que abordan estas realidades de la población marginada que integra el contexto global se ha podido evidenciar que el estudio de la realidad social es de gran relevancia para las ciencias de la educación y que los procesos educativos son un medio para resolver problemas sociales.

### **1.1 Educación, deber ser e ideales: perspectiva histórica**

Fernando Savater (2010) resume en un planteamiento de Graham Greene lo que sería el fin de la educación: “ser humano es también un deber”, se refiere a un deber moral:

Nacemos humanos, pero no basta, tenemos que llegar a serlo, nuestra humanidad biológica, necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y por la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero (Savater, 2010:22)

Para Savater solo se llega a ser humano cuando los demás nos contagian su humanidad, ahí ocurre un segundo nacimiento simbólico al que antropólogos, etólogos y evolucionistas llaman *neotenia*<sup>5</sup> y alude al ser humano inconcluso o inmaduro y su plasticidad para ser moldeado, los pedagogos se refieren a ello como educabilidad<sup>6</sup> (nótese cierta coincidencia con los planteamientos de Durkheim sobre la educación o moldeamiento de los niños) sin embargo, en ambos sentidos involucra una serie de relaciones con los demás, con los semejantes, el nacimiento del nuevo individuo es producto de una intención pedagógica que implica un acto humano. Bajo este pensamiento,

---

<sup>5</sup> Dentro de la biología del desarrollo la neotenia es un concepto desarrollado por primera vez en 1855 por Arthur Kollmann para referirse a la conservación del estado juvenil en el organismo adulto. La neotenia posibilita que el organismo escape de sus formas adultas y regrese a la labilidad de joven preparándose para nuevas direcciones evolutivas (Gould, 1977).

<sup>6</sup> La formabilidad (*Bildsamkeit*), traducida comúnmente al español como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su *Pedagogía General* (Cf.: Herbart, 1984) y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General*. Este concepto hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender (Runge y Muñoz 2005).

la educación está encaminada a asegurar la supervivencia biológica del individuo, siendo los lazos sociales medios para formar a los ciudadanos, fomentar la cultura democrática, la identidad nacional, la equidad y la justicia, estos ideales son rastreables en todas las sociedades. Por ejemplo, la génesis de la pedagogía se haya en los antiguos griegos, quienes advirtieron por primera vez que la educación debe ser un proceso de construcción consciente, solo a ese tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón en sentido metafórico para aplicarla a la labor educadora (Jaeger, 1962:11), en primer lugar, resaltan a la educación como resultado de un proceso que debe ser vivido activamente.

La concepción de educación del pueblo griego está determinada por su noción del hombre (y del ciudadano), no entendido como el yo objetivo sino como la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la existencia humana, el principio espiritual de los griegos no fue el individualismo sino el humanismo: la *paideia* griega no surge de lo individual, sino que, antes del individuo gregario, se erige el hombre como idea, la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente diferenciado, y bajo esta concepción no es posible la educación sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser, y lo fundamental en ella es la belleza, el ideal, la imagen anhelada, es producto de la disciplina consiente (Jaeger, 1962:20).

A pesar de que la orientación filosófica de los estudios en educación han sido catalogados como de escasa o nula utilidad, para investigaciones sobre el quehacer pedagógico, merecen retomarse puesto que en ellas quedan de manifiesto las finalidades y los valores de la educación que hoy siguen siendo apreciados y perseguidos en todas las latitudes; han sentado además las bases para que la educación se consolide como un

derecho humano, una garantía, un bien público que ha pasado a involucrar decisiones técnicas que además deben de ser justas y éticas, pues en una sociedad contemporánea marcada por transformaciones, se hace necesaria la legitimación y justificación de las formas de vivir, de consumir, de producir y de relacionarse, es decir, de configurar los nuevos procesos de socialización de los ciudadanos bajo los que el sistema escolar tendrá que operar. Esto significa que no puede limitarse a la reproducción de valores hegemónicos y costumbres, sino de propiciar una emergencia reflexiva del sujeto sobre su propia construcción de significados, y esto se logra en la medida que se proporciona a las nuevas generaciones la posibilidad de cuestionar a la sociedad a la que pertenecen, siendo capaces de desarrollar autonomía de pensamiento, tomar decisiones que les permitan reconocer nuevas alternativas para relacionarse.

En el contexto local, existen trabajos que indagan sobre la historia de la educación de la infancia, su filosofía y su importancia en las sociedades del México antiguo, López Austin (1985) resalta que la escuela es pasado y futuro de la sociedad y por lo tanto reivindica la perspectiva histórica para valorar la eficacia de las instituciones educativas y sus proyectos a futuro ya que la profundidad histórica provee de un acercamiento enriquecedor al pasado y a la comprensión del presente, la importancia de ver a las instituciones educativas como producto de las transformaciones sociales se debe a que éstas obedecen a aspectos de primer orden de la vida social: por un lado son los centros más desarrollados para la transmisión de los principios de reproducción de la sociedad y por otro lado son los centros más desarrollados de transmisión de conocimiento de las técnicas de producción, transmite su conocimiento de forma más depurada y compleja, las fundamenta científicamente y potencia su desarrollo (López, 1985: 9), a través de un conjunto de textos

recupera la organización de la educación de los antiguos nahuas de mesoamérica, la función del templo-escuela y su servicio para el ascenso en la sociedad jerarquizada. Otro trabajo de perspectiva histórica es el de Guillermo Marín (2009) quien aborda la pedagogía tolteca del Valle del Anáhuac, resalta la esencia humanista y espiritual de la educación en esta cultura y su rol como institución del Estado en la que se fundía la educación familiar, religiosa y cultural, más tarde con la conquista se transformó la tecnología y las técnicas de producción fueron reemplazadas y reducidas a la manera de vivir de los conquistadores mediante la religión cristiana. Dentro de estos planteamientos es importante distinguir la instrucción de la educación: mientras que la instrucción se sustenta en la transmisión de conocimientos, la educación en la transmisión de valores (Marín, 2009: 4); las tensiones en las discusiones en torno a si se debe educar para la vida o instruir para el trabajo, cobran mayor fuerza a partir de la revolución industrial cuando la educación pierde su carácter humanista, espiritual y comunitario y cede paso a la instrucción, el utilitarismo, el pragmatismo y el individualismo y, como profundizaremos posteriormente, en un medio de sometimiento y enajenación

La educación ha sido siempre un componente determinante en la construcción social y una co-productora de subjetividad (Figueiro, 2001:110); Durkheim (1998) subrayó que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han alcanzado la madurez necesaria para la vida social, puso énfasis en el carácter social de la educación, donde ésta representa un mecanismo de socialización cíclica y metódica de los más jóvenes; los padres y las madres son los encargados de enseñar a sus hijos el sistema de ideas, sentimientos y costumbres de la comunidad en que viven para desempeñarse como seres sociales. Las primeras lecturas de Durkheim dieron pie a críticas que señalaron

sus limitaciones al negar la dimensión individual del sujeto, su responsabilidad e iniciativa propia las cuales, al parecer, estaban subordinadas al carácter social, mismo que era impuesto de manera arbitraria. No obstante, análisis más profundos que toman en cuenta la experiencia de Durkheim como educador, desvanecen esa noción de una educación despersonalizada que se le había adjudicado en un primer momento para resaltar que sus ideas no buscan otra cosa que aproximar al carácter dialógico de la relación entre sociedad e individuo, es decir, crear conciencia de que la individualización del sujeto sólo es posible en la medida que este alcance su socialización, llevando a cabo una internalización de las normas de la sociedad y de la cultura es como se puede tener lugar el nacimiento del mundo de significados propios.

## **1.2 El binomio infancia – escuela: orígenes, conflictos y críticas**

El surgimiento de la escuela aparece en la historia de la educación como un fenómeno disruptivo, mientras que, para otros, su aparición es un hecho fundamental que representó la consolidación de la educación como empresa moderna, sin embargo, conviene distinguir la *educación* de la *escuela*. Es necesario precisar ambos términos y evitar su uso indistinto o sinónimo pues pretendo demostrar que se trata de dos constructos definidos y con significados discursivos distintos: la educación sobrepasa al mundo escolar, no se limita a una serie de estructuras, siempre rebasa la forma en que los tiempos, las historias y los actores la vuelven institucional. Con la institucionalización, la educación adquiere una serie de características que intentaré desmenuzar a detalle en el cuerpo de este documento, una vez descrito el plano filosófico de la educación que establece que se haya sustentada en una serie de principios éticos y morales que caracterizarían la tarea de educar, profundizaré en los orígenes de esta institucionalización con la finalidad, como señala López Austin, de

obtener una profundidad histórica que permita ubicarnos en el mundo como un segmento de una línea temporal como un entramado de procesos históricos y culturales que nos acerquen a la comprensión del presente.

Una vez aclarado lo anterior, procederé a situar la aparición de la institucionalización de la educación; el discurso de la infancia escolarizada irrumpe en los escenarios internacionales a partir de la modernidad refiriéndose a la escuela como un mecanismo para dotar a los niños de un conjunto de saberes que les permitan acceder a mejores oportunidades, ayudarlos a desarrollar una serie de habilidades, a descubrir sus talentos y hacer que asimilen su tradición cultural; se trata de enseñar a vivir a las nuevas generaciones y de crear nuevos sujetos. Respecto a la categoría de infancia, ahora sabemos que no existió siempre, no es un hecho natural y no es algo dado; la infancia es una construcción social que como tal está sujeta a los procesos históricos, sociales, políticos y culturales. Para Ariés (1987) la infancia como categoría autónoma aparece con el occidente moderno y estaba fuertemente determinada por la clase social; por un lado, la infancia de la clase alta aparece subordinada a los dispositivos pedagógicos de los colegios y fuertemente vinculada a la familia mientras que por el otro, la infancia pobre o menesterosa está insertada en espacios de encierro como hospitales, albergues, hospicios, casas de misericordia, seminarios o centros de corrección con la finalidad moldeadora de volver los cuerpos dóciles. Se trataba de una práctica higienista que imponía la condición de encierro para quienes consideraban carentes de moralización: niños y locos.

Estos espacios de encierro insertaron la emergencia de un dispositivo de intervención del gobierno para clasificar a la infancia en el carácter de lo público. Las prácticas institucionales en estos espacios estaban fuertemente ligadas a castigos físicos,

sometimiento a la autoridad y prohibiciones asociadas a un programa político de dominación, la educación de las clases pobres quedaba relegada al adiestramiento para algún oficio mientras que el aprendizaje de lengua, gramática y retórica, consideradas materias literarias, eran exclusivas de las clases privilegiadas ya que les permitían mantenerse dentro de esa categoría; todas estas diferencias retratan la abismal diferencia que existía entre la instrucción de las clases: *entre el príncipe niño sometido simplemente a un encierro moral y el secuestro de niños y niñas pobres, expósitos, huérfanos y desamparados existe una amplia gama de formas de aislamiento que en ultimo termino reenvían a diferencias de percepción y valoración social. La máxima represión y mínimo saber transmitido corresponden a la menor nobleza, videntemente la de los pobres* (Varela y Álvarez, 1991), nos encontramos ante una sectorización de la enseñanza por clases ya desde el surgimiento de las instituciones educativas como lugar del confinamiento de la infancia, los planteamientos expuestos evidencian el estado de carencia moral y racional con el que se asociaba a la infancia, situándola en un estado de dependencia absoluta con los adultos quienes debían brindarles educación y protección, esta noción de la infancia con respecto a los adultos sería decisiva para que la escuela moderna asumiera un rol protagónico en ese discurso de protección. Encontramos en el pensamiento de Michael Foucault una pauta importante en la comprensión de la operatividad de estas instituciones; Foucault (1975) consideró a las prisiones, hospitales y escuelas como *instituciones de secuestro o redes institucionales de secuestro* al plantear que la existencia de los individuos queda contenida en estos espacios de inclusión y normalización para cumplir una serie de funciones siendo la dominación y el control del tiempo la más característica; bajo esta postura el Estado penetra en las instituciones pedagógicas, médicas, penales e industriales asumiendo el control y responsabilidad sobre la totalidad o casi totalidad del tiempo de los



individuos, volviéndolas por tanto instituciones que se encargan de normar toda la dimensión temporal de los sujetos con la finalidad de ajustarlo al aparato de producción y llevarlo al mercado, este fenómeno fue lo que llevo a la consolidación de la sociedad industrial y se encuentra presente en las instituciones pedagógicas cerradas (Foucault, 1995), por tanto, la escuela como institución juega un papel en la historia del control social del cuerpo, siendo una instancia de control, donde el cuerpo deja de ser aquello que es castigado y atormentado para convertirse en un territorio que debe ser conquistado y formado, corregido transformado en un cuerpo que debe adquirir ciertas cualidades y aptitudes, debe calificarse como un cuerpo capaz de vivir, de pensar y de trabajar, así finalmente el tiempo de los niños es transformado en tiempo de trabajo.

Foucault (1995) también habla del poder que ejercen estas instituciones, lo llama *un micro poder polimorfo*, puesto que no solo es económico sino también político, judicial y epistemológico manifestando en su atribución del derecho de dar órdenes, poner reglas, expulsar a unos y admitir a otros, de castigar, sancionar o recompensar; en esta lógica la escuela o sistema escolar sustenta sus prácticas, detenta una especie de poder judicial donde el cuerpo infantil queda anulado, desaparece, se pierde en este espacio regido por reglas, no se habla de niños sino de *alumnos* o *alumnado*, término que se refiere a quien recibe enseñanzas de un maestro y bajo esta nueva acepción se instauran de manera implícita y explícita las normas de lo aceptable, lo deseable, lo esperable, originando así una subjetividad de infancia “normal”. Bajo estas normas todo el tiempo se evalúa, se clasifica, se premia o se castiga, se dice quién es mejor o quien es peor, en lo que concierne al poder epistemológico de la institución escolar para Foucault, este se manifiesta en extracción de un saber *de y sobre* los individuos que se encuentran sometidos por estas instituciones: se

trata de un saber que ellos mismos forman y que se extrae de su observación, análisis y clasificación, el cual será traducido en nuevas normas para construir un saber que sirva a nuevas formas de control, este tipo de saber asociado al discurso clínico y psiquiátrico es producto de la observación ejercida por profesionales que detentan el poder en estos campos institucionales cerrados. Al igual que la psiquiatría o la psicología la pedagogía se constituyó a partir de las observaciones del niño en torno a su comportamiento en el encierro dentro de las instituciones escolares y en seguida se convirtieron en leyes para el funcionamiento del resto de este tipo de instituciones y para seguir ejerciendo poder sobre él. Al respecto, Giroux (1997) considera a la pedagogía una *tecnología del poder* por el lenguaje y la práctica que produce y va legitimando formas diversas de regulación ideológica, moral y política.

Este poder epistemológico de la institución retratado por Foucault es el que daría pie al surgimiento del conjunto de saberes sobre el hombre y lo colocaría en el centro de estudio para las ciencias humanas, no podemos por tanto negar el papel de las instituciones de encierro en la producción de ese saber arraigado en las relaciones de poder que ejercen sobre los cuerpos, la crítica en este sentido no puede abstraerse de la utilidad de los medios y fines y su uso en la producción de conocimiento y el método científico.

En el caso de la escuela y el discurso pedagógico que entraña, o lo que hoy se traduce en técnicas de enseñanza, organización escolar o didáctica, al igual que la figura de especialistas y maestros fue forjada en ese conjunto de saberes sobre el control de la infancia, pretendiendo volver la acción educativa más eficaz; el maestro surgió como especialista e instrumento del Estado dentro de su política de control.

Desde el surgimiento de la figura de los especialistas como encargados de la educación de los niños el Estado asumió su formación creando para ello a las Escuelas Normales<sup>7</sup> (Varela y Álvarez, 1991) fueron esas instituciones especializadas donde los maestros se capacitaban para contribuir al moldeamiento del nuevo tipo de individuo con el saber escolar que provenía de las instituciones de encierro, aunque retomaremos más adelante la discusión sobre el papel del maestro en el proceso educativo, entendido más allá de este primer abordaje, es decir, no solo como mero instrumento para el control social ni como reproductor pasivo del sistema de enseñanza sino como un agente activo del sistema escolar actual.

Retomando las circunstancias que se concatenaron para el surgimiento de la escuela como artefacto de la modernidad es importante mencionar la destrucción de otras formas de socialización, es decir, la desvalorización del carácter de comunidad debido a que este era entendido como lo opuesto al progreso de la razón y la institucionalización de la enseñanza. La memoria colectiva de los pueblos, el saber procedimental y las producciones culturales fueron relegadas al campo de lo cultural, conocidas como conocimientos vulgares, censurados, puestos en duda y excluidos del carácter científico dada su falta de objetividad, dando lugar a saberes sometidos a un nuevo saber que es avalado por un poder. La imposición de la escuela obligatoria representa la ruptura de los lazos con las antiguas formas de saber y socialización devaluando el trabajo manual o mecánico transmitido por los adultos y la interacción o carga afectiva que se establecía con estos. La participación en la vida de la comunidad percibida como peligrosa fue poco a poco destruida por los reformadores sociales quienes aspiraban a liberar a la infancia de ese ambiente considerado

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar que este modelo de formación de docentes aun continua vigente, basta echar una mirada al caso de México para constatar el enorme peso ideológico de las Escuelas Normales.

por ellos de corrupción e inmoralidad persiguiendo su bienestar a costa del desprendimiento de su comunidad y sentido de pertenencia. Fue así como la escuela quedó posicionada como monopolio de la reproducción y distribución de conocimientos hacia los niños, en donde, como explica Foucault (1975:151): la asignación de lugares individuales posibilitó el control simultáneo de todos y produjo el funcionamiento del espacio escolar como una maquinaria para aprender, vigilar y jerarquizar.

Nuevamente el pensamiento de Foucault emerge con una referencia al panóptico como la utopía de la sociedad disciplinaria, cristalizada con la instauración de la vigilancia sobre esos objetivos sobre los que se ejerce el poder. Foucault llama a esta práctica de control *ortopedia social*, representada en una etapa de panoptismo social que se adecuaría según los objetivos de la sociedad para ejercer una vigilancia. La escuela es entendida como el panóptico social, en tanto lugar de aislamiento en el que se va a observar y a experimentar sobre la población infantil métodos y técnicas avalados por el maestro en su papel de especialista cuyo saberes y poderes son legitimados por autoridades.

La ruptura que supuso la escuela obligatoria con el aprendizaje y la formación que se gestaban en el exterior, con la cohesión de los lazos de parentesco, con la comunidad puede ser equiparada con del ejercicio de una violencia legal hacia los niños; un desprendimiento de su cultura y sus costumbres, los juegos, tradiciones, diversiones, el trabajo con la tierra, los posibles intercambios afectivos entre familiares, vecinos y amigos, todo para entregarlos a una institución que buscaba su homogeneización anteponiendo noción de la tabula rasa que la maquinaria escolar deberá transformar en fuerza de trabajo.

Otro hecho trascendental es la aparición de la educación de las clases populares a cargo de la escuela nacional, la cual cobra fuerza a mitad del siglo XIX y principios del

XX, con el programa político destinado a resolver la cuestión social y la lucha de clases la educación cobró un papel primordial, el resumen de este proyecto se aprecia en el siguiente extracto de Monlau (1871, en Varela y Álvarez 1991):

El obrero es pobre y fuerza es socorrerle y ayudarle, el obrero es ignorante y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene instintos aviesos y no hay más recurso que moralizarle, si se quiere que las Sociedades o los Estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad

Al perder las clases trabajadoras la facultad para gestionar sus propios medios de educación, en el marco de la institucionalización surgieron más medidas para su control dado su carácter de peligrosas: asilos, manicomios, cárceles, casas cuna, dispensarios, la reglamentación del trabajo de mujeres y niños, la creación de la asistencia social y la seguridad pública, todo esto con la finalidad de salvaguardar al individuo y evitar poner en riesgo la estabilidad política, creencia sustentada en que con procurar el bienestar en la clase trabajadora se evitaría la desintegración social. Los niños de la clase obrera fueron el blanco privilegiado de esta política, pasaron a ser considerados como capital en potencia que debían ser cuidados y protegidos para obtener de ellos los mejores beneficios económicos y sociales, los hijos de los obreros por tanto debían aprender a obedecer, más que formar hombre instruidos y cultos el objetivo se centraba en inculcarles sumisión y obediencia a la autoridad y la cultura predominante. De esta manera resultaría evidente los beneficios que las instituciones encargadas de la educación de los pobres representaban para las clases en el poder, como reza la expresión: *cuestan menos las escuelas que las rebeliones*, la institucionalización de la escuela pública fue el resultado de estas luchas, dicha institucionalización supuso una reorganización de los mecanismos que dieron lugar al surgimiento de la escuela: la imagen de la infancia y su necesidad de domesticación, la reglamentación del espacio escolar y del tiempo, los contenidos, el establecimiento de las

autoridades, la multiplicación de los métodos de individualización y artefactos para el control de la disciplina como el mobiliario escolar, bancas, pupitres, disposición del espacio en las aulas, etc., se suman a las técnicas complementarias y las nuevas disciplinas como la psicología educativa, la pedagogía, la psicología del desarrollo, aspirarán a la conquista definitiva de la infancia mediante la fabricación de mapas que expliquen la conducta y la mente de los niños lo cual se traduce en una colonización ejercida por la escuela. Con respecto a esta relación entre infancia y poder como génesis de la pedagogía moderna encontramos la siguiente reflexión:

La escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y finalmente como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, de una pedagogía de la intimidación (Meyer,1977 en Narodowski, 1994:23).

López Austin (1985a) destaca que el estudio de las contradicciones y el dominio ideológico es indispensable para entender los procesos sociales, sí bien en los planteamientos que acabo de citar sobre los orígenes de la escuela como institución social se puede apreciar su vínculo con la infancia también nos brinda la pauta para cuestionar sus técnicas con miras a buscar su mayor eficacia, con estos elementos quisiera concluir con un cuestionamiento: dado que los propósitos para los que fue creada la escuela obedecen a un fin de segregar y etiquetar, ¿puede la escuela como institución ligada la infancia desde su nacimiento abandonar la función de segregación y control para la que fue creada?, la respuesta podría ser a través de su función política albergada en una pedagogía crítica, aunque, cabe preguntarse si las circunstancias que rodearon su surgimiento han desaparecido o evolucionado en nuevos desafíos dictados por el nuevo orden político y social, ¿no se hace imprescindible una reorganización de sus mecanismos?.

Y es que las críticas a la escuela actual surgen de otra misión que se le ha atribuido: la de poner remedio a las problemáticas más graves: violencia, drogadicción, desigualdad, decadencia de los valores e insuficiencias culturales, la escuela ha sido señalada como correctora y considerada el lugar idóneo para prevenir y evitar que los males que aquejan a la sociedad se reproduzcan, pero lo que se espera de la escuela actual dista mucho de lo que sucede en la realidad, de ahí que surjan las críticas encaminadas a develar sus contradicciones (Gentili, 2004; Palacios, 1984), las más fervientes son aquellas que caracterizan a la escuela como insostenible debido a su carácter estático frente a los cambios de una sociedad que le demanda nuevas funciones, la salida a estos cuestionamientos parece ser la propuesta de adoptar un análisis post estructural al problema de la escuela y la educación de tal forma que permita repensar sus funciones en el marco de la cultura contemporánea y global, siendo evidente que las prácticas que persisten de manera anacrónica encierran deficiencias:

Las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad porque, en condiciones de cambio como las actuales, siendo la escuela por excelencia una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones posmodernas, la contradicción y falta de correspondencia y ajuste que se evidencian a través de la educación tradicional, aumentan la brecha que les separa (Moral, 2009:203)

Esta afirmación centra el problema de la escuela en la falta de contextualización con el entorno, el tiempo y el espacio, en el que tiene lugar el acto educativo, las instituciones educativas, en tanto instancias legitimadas de transmisión de poderes considerados hegemónicos, se enfrentan a auténticos problemas en la praxis pedagógica que siguen sin resolver: conflictos interpersonales, transformaciones sociales, factores individuales para acceder al aprendizaje, la reafirmación de normas y valores etc., todos estos son signos de

la necesidad de una reformulación radical de sus principios, antes de pensar en transformar su infraestructura o dotarlas de tecnologías u otros insumos. Garrigós (1999) es enfático al señalar la existencia de instituciones y herramientas en nuestra civilización que son moralmente ilegítimas e insostenibles, toda vez que producen efectos contrarios a los que se proponen y para él, la escuela es una de ellas. Podríamos señalar que, para cada efecto que se pretende lograr se produce un contra efecto, por ejemplo: la integración de los niños y jóvenes a la sociedad implica, al mismo tiempo, su segregación del mundo de los adultos, su confinamiento a un espacio carente de lazos afectivos, donde la diversidad no tiene cabida y se rechaza lo que no se ajusta a los esquemas establecidos, y donde tampoco existe la preocupación por satisfacer la curiosidad natural de los niños. La enseñanza, en tanto el calificativo de “obligatoria”, encierra una connotación de algo que es forzoso y automático, siendo aquellos que más se apegan al protocolo escolar quienes tienen los mejores resultados; por otro lado, encontramos que la escuela, lejos de corregir las desigualdades sociales, las aumenta, al certificar una ineficacia meramente escolar sin considerar otras posibilidades del alumno como persona o como ciudadano, orillando al fracaso escolar a niños y jóvenes provenientes de los grupos social y económicamente menos favorecidos. Podría decirse que el papel de la escuela es de selección y discriminación entre los más aptos y los menos capaces. Estos efectos paradójicos, entre varios más, motivan uno de los intereses de esta investigación que consiste en adentrarse a la experiencia escolar de aquellos que se encuentran en los márgenes de los efectos explícitos de las instituciones educativas y desentrañar los verdaderos retos de la escuela y la educación contemporánea en México, ya que, a pesar del intento de las reformas por paliar tales problemas, sus resultados aún son discutibles.



Podemos señalar que la crisis de la educación y la escuela según los análisis posestructuralistas se debe a la disparidad de criterios sobre su eficacia entre la sociedad y estas instituciones; *la crisis de la escuela es un símbolo de la férrea inmovilidad desadaptativa ante el descreimiento y la compleja diversidad de las condiciones posmodernas y globalizadas* (Moral, 2009), frente a esta crisis en la que las transformaciones socioeconómicas son una constante, la escuela se ha visto obligada a adoptar cambios para operativizar sus funciones, lo cual va marcando la pauta del surgimiento de los nuevos ordenes educativos: la educación multicultural, la integración e inclusión educativa, la gestión escolar, los aprendizajes situados, la educación por competencias, la atención a la diversidad, etc., son nuevos imperativos a satisfacer dentro de las enormes demandas hacia la escuela limitada de recursos materiales y simbólicos.

A pesar las críticas y cuestionamientos, la escuela primaria sigue siendo un lugar de paso obligatorio para la infancia de todas las clases en la mayoría de las sociedades, los niños pasan gran parte del tiempo al interior de sus muros donde tienen lugar un sin fin de interacciones, relaciones de poder que configuran, además de conocimientos y discursos pedagógicos, representaciones del mundo propio y de los adultos.

Y es que la escuela en si misma plantea una contradicción sin embargo corrientes como la desescolarización y la pedagogía crítica señalan que si bien la escuela persigue la educación de las masas, escuela y educación no son sinónimos, educar es una acción ligada a la escuela mas no exclusiva de esta y que adopta diferentes connotaciones según el nivel del discurso.

### **1.3 Educar como acto político, desescolarización y pedagogía crítica**

Todos los individuos, tanto niños como adultos, somos sujetos políticos debido a que somos capaces de producir, generar y gestionar nuestras relaciones, la educación por tanto es un quehacer político, no tiene una dimensión política es un acto político en sí misma (Freire, 1970) dado que está encaminada a la formación de generaciones de individuos con un carácter político. El concepto de política pareciera complejo puesto que no se restringe a un solo ámbito; en la educación lo político no está ligado a una connotación coercitiva o limitante ni tampoco a los ámbitos en los que se producen y manifiestan las relaciones, sino más bien cuestionan lo institucional para crear otra institucionalidad propia, desde los propósitos de este trabajo, considero que la experiencia formativa a través de sus dimensiones personales de subjetivación e instrumentalización puede aportar pautas para explorar ese sentido político.

La idea de la educación como herramienta política tiene sus orígenes en el siglo XVIII con la revolución francesa, las sociedades occidentales son en buena medida herederas de sus ideales: libertad, igualdad y fraternidad; al promulgar que los seres humanos nacen iguales y tienen las mismas oportunidades de realizarse, las sociedades iniciaron su configuración para reproducir este modelo de igualdad y la educación fue parte importante.

Además, en este siglo es en donde el discurso pedagógico cobró un mayor auge con el surgimiento de dos de sus grandes representantes: Jean-Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi. Al respecto de la trascendencia pedagógica de este periodo Lorenzo Luzuriaga (1980) señala como principal rasgo el reconocimiento de la intuición y la naturaleza en la educación y a la primacía de la razón en la vida de los individuos y a las bases de una mayor participación de las autoridades oficiales en la enseñanza. La educación

se volvió una tarea del pueblo para el pueblo, regulada por los representantes políticos y los principios de la educación universal gratuita y obligatoria.

Con el surgimiento de la democracia iniciaron los cambios en los sistemas educativos producto de una serie de reformas y cambios sociales; lo cual trajo como consecuencia que escolaridad pública adquiriera una dimensión política que involucra tanto a los maestros como representantes de la política educativa como a los adultos y niños dentro de su discurso. Garantizar el derecho a la educación se volvió un imperativo de los sistemas educativos de las diferentes regiones para disminuir las condiciones de desigualdad y su reproducción; por este motivo se empezaron a reforzar medidas en las últimas décadas para lograr atender a la diversidad y pluralidad de los niños que asisten a las aulas pues como afirma Dussel (2009) el impacto de estas problemáticas en el sistema educativo produce una crisis tal que vuelve urgente y necesario habilitar a la escuela de otros sentidos y prácticas sobre la diversidad (Dussel, 2009:61).

Una característica de los sistemas educativos nacionales es la influencia que ejercen sobre ellos los cambios políticos y sociales de los países, a ello se deben las constantes transformaciones en sus discursos acerca de la infancia y de la educación; el Estado se constituye como motor de toda política educativa concerniente a modelos de escuela, leyes de educación, grados de intervencionismo estatal, proyectos educativos, planes de estudio, formación de docentes, escuela pública y privada, etc., las finalidades educativas son extremos sobre los cuales el Estado y sus aparatos se pronuncian de un modo o de otro (Fullat, 1995). En términos de Max Weber (2009), el Estado es la institución social que reivindica el monopolio de la violencia física legítima, la educación al servicio del estado como hemos mencionado cumple la misión del Estado de organizar a la sociedad mediante

el ejercicio del poder, la relación entre Estado y escuela es simétrica, los procesos educadores se constituyen en lo político desde la legitimación, bajo la existencia de la violencia y su consiguiente legitimación expresada en las leyes declaradas el Estado basa su funcionamiento buscando con el proceso educador la transmisión de la cultura, saber y poder aparecen mutuamente implicados, la educación adquiere relevancia y carácter histórico cuando está sujeta al poder de los poderes del Estado, para Fullat (1995), la *paideia* que tendría la misión de formar al sujeto antropológico, correspondiente al ideal de hombre en cada sociedad, tiene su fin en el dominio político sin que esto signifique una profanación, sino que debe entenderse al poder político como quien reivindica a la educación sacándola de la inactividad, con esto se refiere a que la educación en tanto se vuelve institucional encierra una problemática con respecto al cambio, ya sea individual, masivo o social, la posición que la escuela debe adoptar frente a los múltiples cambios orienta a una reflexión pedagógica que representaría la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio en todos sus niveles (Diker, 2005).

Los Estados dictan las normas legales que regulan los procesos educadores; lo hacen mediante los poderes ejecutivo y legislativo, mención aparte merece la discusión sobre la justicia de dichas leyes, su ejecución se lleva a cabo mediante la administración o la burocracia que subyace en los sistemas educativos. En el caso mexicano, por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la secretaría de Estado encargada de impulsar las reformas educativas y de organizar y vigilar el funcionamiento de las escuelas federales y de la educación pública promulgada en el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, además es la encargada de promover la creación de los centros de investigación científica y tecnológica. En su historia, la SEP ha atravesado por grandes cambios (Camacho, 2001; Menéndez, 2011), entre los más destacados está la firma del

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el cual se empieza a impulsar una reforma de los servicios de educación especial hasta llegar a concretar el movimiento de la Inclusión Educativa que conocemos hoy en día (Booth y Ainscow, 2002).

Resulta importante reivindicar el carácter político de la educación y la relevancia de éste en la esfera social, pues supone un elemento inseparable de nuestro objeto de estudio como generador de discursos entre los que se mueven los actores (plano ético); se debe considerar que toda acción formulada carece de efectividad en el vacío, se hace necesario un conjunto de prácticas concretas y saberes disciplinarios que consideren los problemas sociales para que las decisiones políticas tengan eco, una alternativa es el impulso de la participación política de los sujetos, la cual no se restringe al ejercicio de su derecho al voto, sino que trasciende a la participación en otros derechos sociales y civiles, en la posibilidad de agruparse y de expresarse, en este sentido los niños como sujetos políticos podrían ejercer su capacidad individual de tomar decisiones en cuanto a su aprendizaje .

Para Fullat una política educativa plantea una cosmovisión o manera de organizar simbólicamente lo que existe, se basa en una epistemología, desde la antropología filosófica la formación del sujeto obedece al ideal de hombre al que aspire esa sociedad, la política se sirve de esta ideología para formular un proyecto que cumpla su finalidad: “el proyecto educativo supone una cosmovisión que jugará el papel de ideología o bien de utopía” (p.39). este mismo autor plantea que el proyecto educativo se objetiva en Leyes, Decretos, Ordenes y Disposiciones que concretan los programas, y que el proyecto educativo no es un acto científico, aunque bien puede apoyarse de trabajos de este tipo tanto históricos, antropológicos, económicos, psicológicos, sociológicos o biológicos para plasmar

retóricamente mediante el discurso político las concepciones de ese proyecto que se plantea.

Ahora bien, en otro extremo del debate sobre la educación como acto político quiero referirme a los planteamientos que apuntan a una despolitización de la educación o de las teorías pedagógicas debido a que la política ha desvirtuado los ideales y valores iniciales precipitando al análisis crítico del sistema educativo.

Para ello quiero recurrir a la teoría dialógica de Paulo Freire (1989), la cual se ha afianzado en América Latina por sus propuestas basadas en la relación entre dominadores y oprimidos y alude al carácter radical y revolucionario de la educación. Freire constituye una de las visiones más críticas de la educación pues destaca que el fin de esta debe ser la liberación de las clases oprimidas, para ello, parte de la división marxista de clases.

Llama la atención su concepción de la educación de acuerdo a dos tipos: la bancaria y la problematizadora. En la concepción bancaria, el saber o el conocimiento resultan ser una donación de aquellos que se asumen como sabios a quienes se juzgan como ignorantes, dicha donación se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual, esta se encuentra siempre en el otro. La crítica a la concepción bancaria de la educación radica en el acto de asumir a la educación como el acto de depositar, de transferir, de transmitir, valores y conocimientos, lo cual perpetúa la práctica de la opresión, de la colonización del otro. Bajo estas ideas, la socialización cumple esas características de la educación bancaria y el niño sería meramente un receptor.

La educación bancaria resulta contradictoria, pues deposita en los educandos el conocimiento mediante la disciplina, la docilidad, la sumisión y la autoridad de los

educadores, pero la libertad y voluntad de los educandos queda anulada. Bajo esta concepción de educación los hombres son vistos como seres de la adaptación o del ajuste (Freire, 1970) y en estas circunstancias se vuelve difícil el desarrollo de la conciencia crítica y por ende su inserción en el mundo como transformadores de éste (Freire, 1970:81). Además, la educación bancaria niega el poder creador de los educandos, lo que suele desencadenar que las acciones sociales desarrolladas en este ámbito adquieran un carácter paternalista en el que los educandos reciben la categoría de asistidos y se convierten en marginados, seres que divergen en la estructura funcional de la sociedad y que no tenían lugar en los análisis estructurales: *los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos"* (Freire, 1970:82). Pero, queda preguntarse en esta concepción de los oprimidos cuál es el lugar de la infancia, ¿podemos hablar de oprimidos entre los oprimidos?; si históricamente el niño ha sido relegado de la participación social su visibilidad se complejiza si añadimos la condición de oprimido determinada por su grupo social de origen.

La otra vertiente, la educación problematizadora o liberadora, no se reduce al acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, sino que antepone una relación dialógica entre ellos, su carácter es reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, busca la emersión de las conciencias de la que resulta su inserción crítica en la realidad. Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados (Freire, 1970:94).

Con la educación problematizadora el proyecto de hombre cambia, se busca apelar a un ser más crítico y reflexivo capaz de romper con su condición de oprimido, en la educación problematizadora de la pedagogía crítica encuentro un lugar en donde los niños pueden cobrar un papel más participativo como actores sociales y donde su capacidad de agencia puede emerger.

Los planteamientos de Paulo Freire, los de la Grecia antigua recuperados por Jaeger o los fundamentos pedagógicos de Rousseau (2005, 2010) parecen estar en la misma sintonía; más allá del discurso de bienestar y del carácter instrumental de la educación se enfocan en nuevos valores, diferentes formas de poder en la escuela, de las relaciones maestro-alumno y de cómo adquirir el conocimiento y cómo proporcionarlo.

Freire también señala que la masificación educativa – el sentido político normativo- influyó para que se desvirtuara la esencia de la educación en las sociedades actuales, ya que, al centrarse en la distribución del conocimiento, abandonaron las funciones primordiales de la educación para posicionar a las naciones por vía de la modernización. El efecto de esta masificación es palpable en muchas de las prácticas que encontramos hoy en día: la organización social de la escuela, la atención que brindan las instituciones educativas para atender a la desigualdad de la sociedad, los modelos educativos que apuestan al aprendizaje mecánico, la pobre participación de los alumnos y el autoritarismo en la relación maestro-alumno por citar solo algunos ejemplos. La escuela se vuelve territorio de conflicto entre dos mundos paralelos, por un lado, la promesa de un cambio social mediante la educación y por el otro las coyunturas que interfieren en las prácticas pedagógicas para lograrlo. Retomando las críticas antes expuestas a manera de conclusión, nos encontramos ante una escuela que hoy por hoy, se encuentra desarticulada de la sociedad, atada a un



estilo burocrático, rígido, vertical e ineficaz frente al carácter dinámico de los cambios sociales, y este fenómeno se vuelve un campo fértil de estudio desde posturas más críticas, que trascienden a las teorías sociológicas históricas y que contextualizan y enriquecen el diálogo entre los diferentes actores.

La desescolarización (Illich, 1985) refleja el convencimiento de que tanto las instituciones como el ethos de la sociedad deben ser desescolarizados para amparar el advenimiento de una Edad del Ocio opuesta a una economía dominada por las industrias de servicio (p.14). Bajo esta propuesta educación y escuela se vuelven conceptos antinómicos, su tesis fundamental es que la educación no es viable por medio de la escolarización ni por medio de instituciones semejantes al modelo de la escuela actual. La escuela es definida por Illich como un proceso que especifica edad y se relaciona con maestros y exige asistencia de tiempo completo a un currículum obligatorio; estos elementos: edad, tiempo completo, maestros y alumnos conforman el análisis que Illich (1985) denomina fenomenología de la escuela pública, con base en esta premisa, Illich señala que el prestigio de la escuela esta sostenido por una serie de mitos como el mito de los valores institucionalizados que consiste en que la escolarización produce algo de valor y eso ocasiona su demanda, el mito consiste en que el aprendizaje más valioso es que surge de la participación de los individuos en entornos significativos; otro mito es el de los valores cuantificables que se refiere al sometimiento por parte de la escuela a normas cuantificables y clasificaciones restando creatividad y autenticidad en los niños a costa de encajar en los parámetros establecidos; otro mito es el de los valores envasados donde el proceso educativo es equiparable a un producto de consumo: el currículum es el artículo, el maestro el distribuidor y el alumno el consumidor, el aprendizaje se vuelve una mercancía cuyo

atractivo radica en el uso o valor comercializable de la misma; finalmente el mito del progreso que se perpetúa a sí mismo se refiere a la idea de que cuanto mayor es la trayectoria académica y los diplomas o títulos, mayor es la oportunidad de aspirar a mayores oportunidades en el mercado laboral, esta idea arraigada en las sociedades de consumo y conduce a los estudiantes a ajustar sus vidas a los valores comercializables sin que puedan acceder a la madurez inmersos en ese círculo de progreso ilusorio. Como podemos ver estas ideas provocadoras constituyen una postura crítica radical de la escuela que la coloca en la lista de los problemas sociales y que obliga a repensar la idea del aprendizaje prescrito institucionalmente y los métodos para hacerlo cumplir. A través de la convivencialidad (2012) Illich propone la existencia de un equilibrio entre las instituciones que generan demandas que pueden ser satisfechas por ellas mismas y entre las instituciones que apuntan a satisfacer el desarrollo de los individuos, bajo esta propuesta no se busca desaparecer todas las escuelas sino aquellas que conciben al sistema escolar como un mecanismo sancionador.

#### **1.4 Educación y teorías sociológicas, un punto de partida.**

La principal dificultad para construir un marco teórico consiste en situar al problema dentro de un conjunto de conocimientos que permitan conceptualizarlo y respaldarlo dentro de una tradición científica. A las jóvenes generaciones de científicos se nos enfatiza acerca de la importancia del trabajo teórico para cumplir el rigor del trabajo científico, sin embargo, la realidad actual trae consigo cambios en la forma de interpretar los conocimientos y de asumir la racionalidad para resolver los problemas que la sociedad enfrenta. Como un riesgo a enfrentar, queda el considerar la teoría como el sometimiento de los datos empíricos a una verdad infalible. En contraparte, una investigación reflexiva pondera el

valor de los hechos sociales o etnográficos frente a las construcciones teóricas preestablecidas.

Lo que intento discutir es la evolución que han tenido las teorías sociológicas de la educación más influyentes y discutir su pertinencia en el presente. Primero, situar que, dentro del precepto del Estado de Bienestar, la educación es un derecho habilitante, pues permite a los individuos adquirir otros derechos primordiales, bajo este fundamento, la inclusión social no podría existir sin una práctica educativa que alojara a las diferencias y fuera sensible a las necesidades de los individuos, y bajo este entendido, la educación es una herramienta para abandonar procesos de estandarización, que son también discriminatorios. Esta concepción funcionalista -utilitarista- de la educación se justifica por el orden dentro de la sociedad.

Esta corriente funcionalista tiene en Emile Durkheim (1998), Robert Merton (1992, 1995), Herbert Spencer (1984) y Talcott Parsons (1968, 1999) a sus principales referentes, y en efecto, se trata un cuerpo teórico dominante por muchos años dentro de las ciencias sociales por su aportación para el análisis de la estructura y los sistemas sociales. El interés de Durkheim por los hechos sociales y su preocupación por las partes del organismo social y sus interrelaciones, lo llevó a plantear a la educación como un hecho social con la función colectiva de adaptar al niño al medio social (proceso de socialización) y convertirlo así en un ser útil para el sistema social al que pertenece alejándolo de la anomia. El funcionalismo estructural constituye un análisis macro sociológico enfocado ampliamente a las estructuras sociales que configuran a la sociedad en su conjunto; desde esta perspectiva los sistemas educativos están cohesionados con otros sistemas y contribuyen al mantenimiento de la estructura social y sus demás sistemas económico, cultural, político, etc., dentro del

enfoque funcional estructuralista cuya preocupación radica en el equilibrio y orden social (Parsons, 1999).

Ahora bien, el sistema educativo destina conocimientos científicos e intervenciones pedagógicas para brindar a los individuos con “déficit” el apoyo y los medios para acceder a los aprendizajes básicos. Este servicio se conoce como “educación especial” debido a que tiene un objetivo compensatorio, la educación especial tiene su razón de ser en los individuos considerados “anormales” dentro de la organización escolar. Al formar parte de los servicios proporcionados por el sistema educativo, la educación especial consiste en ajustar alopáticamente<sup>8</sup> a quienes no coinciden en los estándares de normalidad. Para el enfoque funcionalista, el diagnóstico, la intervención terapéutica y la implementación de la tecnología adecuada, son los medios para lograr la integración de estos individuos. Blanco (1992) señala que, aunque a primera vista estas prácticas parecieran ser la vía más adecuada para atender y dar solución a las diferencias en el ámbito educativo, se debe tener en cuenta que los criterios adoptados para definir quién es “anormal” o “deficiente” incidirán en el número de niños en estas condiciones y, aunque parezcan claros, estos criterios tienden a obedecer más a construcciones sociales.

Pero no solo eso, el funcionalismo estructural presenta además una visión reducida que le impide ocuparse de una serie de cuestiones y aspectos importantes del mundo social por su sesgo conservador, que opera a favor del *estatus quo* y de las élites dominantes (Huaco, 1986 en Ritzer, 1997) si se contempla a la educación como medio para la socialización no explica o no da lugar para comprender lo que pasa con los sectores que no

---

<sup>8</sup> Es decir, de actuar en consecuencia, aplicando lo opuesto a lo diagnosticado. Si sobra se quita, si falta se agrega. Al respecto, podría reflexionarse en los términos del exceso o la ausencia: déficit de atención, hiperactividad, bajo rendimiento, etcétera.

tienen acceso a ella. El funcional estructuralismo también parte del supuesto de que el consenso es el estado normal de la sociedad y por tanto el conflicto no es su objeto de análisis, sin embargo, la organización del sistema educativo y sus dispositivos como la escuela albergan conflictos que trascienden en la concretización de políticas públicas o en la calidad de la educación de los niños. Al respecto, Merton apuntó que el análisis funcional solo podía ser aplicable a las sociedades primitivas, pero no para las sociedades más grandes y “complejas” pues en estas difícilmente el sistema social puede alcanzar un alto grado de integración, las creencias y prácticas culturales son difíciles de estandarizar.

Merton (1992) realza la importancia de la verificación empírica en el análisis funcional considerando que el trabajo del sociólogo debe concentrarse en examinar estos supuestos empíricamente y no reforzándolos mediante sistemas teóricos abstractos, considerando el análisis funcional únicamente como guía para la integración de la teoría y la investigación.

La escolarización formal, en su carácter de proceso social y mecanismo de control constituido por normas sociales, organizaciones grupales, etcétera, puede ejemplificar cómo un hecho social puede tener consecuencias negativas para otro hecho social (fenómeno considerado como *disfunción*<sup>9</sup> para Merton): los niños que llegan a la escuela en mejores circunstancias sociales, familiares, de salud, etc., -y ni que decir de aquellos que pueden solventar educación privada y puedan acceder a hablar un segundo idioma o aprender el uso de tecnología- se pueden apropiar más fácilmente de los aprendizajes y a la larga podrán acceder a grados de escolaridad subsecuentes que les permitan tener estatus social con mejores empleos y oportunidades, mientras que quienes no se adaptan a la escuela o no

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Merton, las funciones se definían como las consecuencias que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema dado (1992).

cuenten con recursos para terminar sus estudios pasarán a formar parte de los índices de deserción escolar y se enfrentarán a dificultades para desempeñarse productivamente, esta disparidad educativa obedece a la disfunción de la institución de la educación en México.

Hoy día, se replantean las perspectivas teóricas desde las que se abordan los fenómenos educativos, para ello, enfoques como la teoría del conflicto y los enfoques interpretativos y fenomenológicos (Blanco,1992) han cobrado en los últimos años mayor vigencia. La teoría del conflicto como alternativa al funcionalismo estructural subraya el dominio de unos grupos sociales sobre otros, presupone que el orden social se basa en la manipulación y el control de los grupos dominantes, y que el cambio social se produce rápida y desordenadamente a medida que los grupos subordinados vencen a los grupos dominantes. También, afirma que el conflicto es endémico a todas las instituciones sociales, y las instituciones educativas no pueden ser la excepción: las teorías del conflicto en educación parten de los trabajos de Marx (2012), Marx y Engels (1972, 1974), Weber (2007), Simmel (1977, 2010), Coser (1970) y Dahrendorf (1992, 1993); mientras Marx analiza en conflicto social en términos de clase y del mercado laboral, Weber suponía que, la dominación de un grupo sobre otro puede darse de formas diferentes, su concepto central es el de autoridad, para él es la aceptación de la autoridad legítima, junto con la coacción abierta, lo cual asegura la obediencia de unos grupos con otros, esto explicaría la importancia que le otorgan los padres a la opinión de los profesores sobre el desempeño de sus hijos en la escuela. Existen conflictos entre profesionales, entre los padres, en las escuelas, siendo el poder y la coerción, dos elementos importantes para darles una solución. Para Simmel, el conflicto aparece como elemento indispensable de la vida social y puede tener aspectos positivos, ve al conflicto como una forma de socialización y considera la

variable psíquica para entender la conducta individual y social, destaca que el conflicto social cumple funciones; por su parte, Dahrendorf (1992;1993) admitió que la sociedad no podía existir sin conflicto ni consenso, pues son prerequisites uno para el otro, por tanto no puede darse el conflicto si no existe un consenso previo y la primera tarea en el análisis del conflicto era identificar los diversos roles de autoridad en el seno de la sociedad (Ritzer, 1997).

De esta manera, el conflicto en un grupo puede crear cohesión al provocar una serie de alianzas con otros grupos: Dentro de una determinada sociedad, el conflicto puede hacer que individuos, por lo común aislados, adopten un papel activo. En respuesta al rechazo que sufren los niños en las escuelas debido a su comportamiento, a su escaso rendimiento o por condiciones familiares hace que sus familias adopten un papel activo y busquen otras alternativas a la educación escolarizada, en otros casos los niños buscan desarrollar actividades que les permitan subsistir a ellos y a sus familias buscando la adquisición de otro tipo de conocimientos más instrumentales, en otro caso los niños y jóvenes desarrollan otros intereses y habilidades que los conducen a sentirse incluidos nuevamente en la sociedad.

Las perspectivas neomarxistas del conflicto en educación se centran en la idea de que una estructura educativa dada es el resultado de luchas políticas e ideológicas entre las diferentes clases sociales, para ellos los intereses de clase están detrás de cualquier modelo organizativo de la educación y no es posible entender el funcionamiento de ninguna parte del sistema educativo independientemente del sistema de clases (Blanco, 1992). A la luz de estas teorías sociológicas, se puede analizar la evolución y los cambios de la educación atendiendo a los conflictos existentes entre los agentes implicados, como el gobierno, los

maestros, los sindicatos de trabajadores de la educación, los profesionales involucrados, los individuos, sus familias y el resto de las comunidades escolares pero también hay que analizar esos mecanismos de legitimación de la desigualdad que surgen de acuerdo a los intereses de dichas clases dominantes, como ejemplo observamos los complejos procesos de selección y las categorías de clasificación por las que atraviesan los estudiantes dentro de las instituciones educativas, lo cual a su vez legitima el papel de los servicios de educación especial.

A pesar de que la teoría del conflicto se centra en las estructuras sociales y no en los actores, su auge posibilitó el giro hacia la sociología fenomenológica (Goffman, 1971; 1986) la tradición fenomenológica Alfred Schutz (1972; 1974), Berger y Luckman (2012) y etnometodológica<sup>10</sup> (Harold Garfinkel, 1967 en Ritzer, 1997). Todos estos componentes teóricos comparten su interés por la microsubjetividad: la vida cotidiana, los sentimientos y los pensamientos de los actores. En esta vertiente fenomenológica se han desarrollado estudios sobre educación y pedagogía (Runge y Muñoz, 2005); concepciones de la niñez en torno a la escuela (Reyes, 2013); identidades, prácticas, vida cotidiana y subjetividades de sectores marginados y excluidos como jóvenes (Hernández, 2011 y Cuenca, 2008), niños en condición de extrema vulnerabilidad (Ossa, 2005 y García-Campo, 2015) y niños en situación de calle (Malena, 2014).

---

<sup>10</sup> La etnometodología es el estudio del «cuerpo de conocimiento de sentido común y de la gama de procedimientos y consideraciones [métodos] por medio de los cuales los miembros corrientes de la sociedad dan sentido a las circunstancias en las que se encuentran, hallan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan en consecuencia» (Heritage, 1984: 4, en Ritzer, 1997: 86).



El interaccionismo simbólico, es otra de las corrientes de la llamada sociología creativa<sup>11</sup> desarrollada inicialmente por George Herbert Mead (1982) posteriormente y en sus variables por Herbert Blumer (1982), Manford Khun (1964 en Ritzer, 1977) y Erving Goffman (1971, 1986). El interaccionismo simbólico tiene sus raíces en la filosofía del pragmatismo y el conductismo psicológico. Mead (1982) dio prioridad al mundo social para comprender la experiencia social, bajo esta perspectiva todo lo social precede a la mente individual lógica y temporalmente, el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible, sin un grupo social que le precede y es el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes.

Para Mead, la socialización del niño en la escuela contemporánea refleja la división de trabajo moderna, que atribuye a la escuela *la tarea de almacenar la mente con ideas, así como con los materiales y los métodos* (Ritzer, 1997: 689). De esta manera, el proceso de escolarización sólo puede ser estudiado con éxito si existe el aporte de la psicología social, como ciencia que reconozca los procesos de adquisición del conocimiento, de atención y valorización en términos emocionales, como capaces de ser investigados en el contexto de las relaciones entre personas, bajo la óptica de la conciencia social (Sass, 2000), la tarea de socializar el *self*<sup>12</sup>, es atribuida al hogar, a la industria, al mercado, a los espacios públicos, etcétera. En consecuencia, no se ve a la escuela como un lugar privilegiado para contribuir con la formación del sujeto, si la conciencia de sí emerge paralelamente al reconocimiento de otra conciencia, se torna infructuoso o inútil intentar controlar la atención de los niños por medio de la educación formal, a menos que se les considere seres sociales, de esta

---

<sup>11</sup> Mónica Morris (1977) agrupó diversas perspectivas teóricas surgidas en las décadas de los 60's y 70's bajo el nombre de sociologías creativas.

<sup>12</sup> Self: identidad del yo.

manera la educación formal que utiliza métodos tradicionales poco aboga por la conciencia reflexiva y anula a los niños como seres sociales.

Uno de los representantes de la corriente etnometodológica y la microsociología, Randall Collins (1989) fue propulsor de la teoría del credencialismo, la cual identifica una función de la educación completamente diferente a la defendida por el funcionalismo: la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha que proporciona estatus, poder y diferenciación social (Bonal, 1998), con esta aproximación, Collins no abordaba la valoración concreta de las diferentes posibilidades culturales que tienen los grupos sociales en el acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas, no se resuelve la cuestión del por qué si todos los grupos sociales tienen el mismo interés en la lucha por la educación, se producen cambios tan escasos en la participación de las distintas clases sociales en el sistema educativo, aun cuando ha aumentado el acceso de las clases populares a la educación. La respuesta a estas interrogantes surge de los trabajos sobre la relación entre educación y reproducción cultural desarrollados por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2014) quienes entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y concretamente la forma en que se ejerce la transmisión cultural, explica que determinados grupos tengan prácticamente asegurado el éxito o el fracaso en su tránsito por el sistema de enseñanza. La concepción de estos autores de la educación como reproductora de las diferencias sociales contradice a la idea del funcionalismo de la educación como un beneficio.

Los trabajos de Bourdieu sobre la educación fueron expuestos inicialmente en el libro *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 2012), considerado por el mismo Bourdieu como un estallido en el cielo político, esto debido a que las

repercusiones esta obra fueron de tal magnitud que tuvieron alcances en el movimiento estudiantil francés del año de 1968. Para Bourdieu, sus hallazgos no representaban nada extraordinario, pues en la época existían ya varias evidencias sobre la eliminación diferencial de los niños según su medio de origen, sin embargo, la característica distintiva de sus ideas era que, a diferencia de los trabajos anglosajones, en *Los herederos* (2012) se despejaban los mecanismos que estaban en la base de las observaciones empíricas:

No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué ocurría y en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución –porque la palabra responsabilidad es ya normativa- cuál era la contribución que el sistema escolar y, por ello, los docentes aportaban a la reproducción de las divisiones sociales (Bourdieu y Passeron, 2013:129-130).

La preocupación central de Bourdieu y Passeron era demostrar que las instituciones escolares actuaban de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y que, con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, de esta manera, el trayecto en las instituciones educativas de aquellos estudiantes que procedían de contextos familiares, culturales y económicos privilegiados era marcadamente favorecido, colocándolos en una situación de complicidad objetiva ante la acción escolar “igualitaria”, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como “nuevas” para todos, pero que algunos ya poseían. De ese modo los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que en realidad eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente.

Bourdieu y Passeron se refieren a los estudiantes como usuarios y, a la vez, productos del sistema de enseñanza, y señalan la existencia de obstáculos culturales expresados en diferencias de actitud y de aptitud que se encuentran significativamente vinculadas al origen social de éstos y representan el factor de diferenciación que ejerce mayor influencia en el medio estudiantil:

El origen social determina en gran medida las oportunidades que tienen los estudiantes de acceder y permanecer en las instituciones universitarias y es el único factor que extiende su fuerza a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes y en primer lugar a sus condiciones de existencia (Bourdieu y Passeron, 2012: 26)

Por ejemplo, el hábitat y el tipo de vida cotidiano que le está asociado, el ingreso y la distribución de recursos, la formación de los padres de familia, el manejo del lenguaje y la expresión de las ideas, los hábitos culturales, etc., son factores que dependen directamente del origen social y que refuerzan la eficacia y determinan el modo en que los individuos experimentan la subordinación.

Bourdieu y Passeron (2012) resaltan cómo para los estudiantes provenientes de las clases desfavorecidas y que han sobrevivido a la eliminación del sistema, las desventajas iniciales evolucionan y el pasado social se ve transformado en un déficit educativo, además se observan diferencias análogas en las actitudes con relación a la enseñanza (p. 30), que parecen estar ligadas a la permanencia del déficit antes señalado.

En el presente trabajo se encuentran presentes estos rasgos, cuando en el escenario de la escolarización se entrelaza el de la vulnerabilidad -entendida como una condición de riesgo que los sujetos no pueden superar, por carecer de los medios necesarios, quedando expuestos además a otras condiciones como la exclusión, la marginación y el abandono- como se tratará más adelante en los casos de este estudio. Los niños de los sectores

marginados que han logrado mantenerse en la escuela, ya sea en una o varias durante su formación básica, carecen de motivaciones intrínsecas para continuar sus estudios, además de considerar el espacio escolar como un entorno hostil, poco estimulante, que poco contribuye a fomentar en ellos autonomía y libertad de pensamiento, tienen escasas valoraciones positivas de la experiencia educativa y se describen a sí mismos como no aptos para el estudio, con problemas de aprendizaje o como “burros”; su única expectativa es mantenerse en la escuela mientras crecen para desarrollar algún trabajo o hasta que sus padres finalmente desistan de mandarlos a estudiar. Situaciones similares son los factores que incrementan las estadísticas de abandono y deserción escolar, de empleo infantil y coloca a los individuos en riesgo de desarrollar conductas delictivas y nocivas para ellos y para el resto de la sociedad.

El carácter estructuralista de los trabajos de Bourdieu fue matizado en trabajos posteriores, por un lado, Bourdieu consideró que las críticas a la teoría de la reproducción no han apreciado el carácter dialéctico intrínseco a la relación de dominación:

No veo cómo las relaciones de dominación podrían ejercerse sin comportar formas de resistencia, los dominados en cualquier universo social, siempre son capaces de ejercer cierta fuerza: la pertenencia a un *cay,gggg mpo* implica por definición la capacidad de producir efectos (ni que sea provocando reacciones de exclusión por parte de los que ocupan posiciones dominantes) (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág. 60).

Como se puede apreciar, los teóricos de la reproducción cultural ofrecen esa perspectiva para analizar las relaciones de poder, las clases sociales y la cultura con la pedagogía, su principal contribución es desenmascarar los procesos de dominación que son confrontados por las perspectivas críticas y emancipatorias. Por ejemplo, Basil Bernstein (1977) apunta que la pedagogía, el currículum y la evaluación son los tres sistemas en los que se impone el conocimiento oficial: la pedagogía trata de la transmisión de

conocimientos, el currículum<sup>13</sup> trata de la selección y organización de conocimientos y la evaluación trata sobre la validación del conocimiento escolar; este “conocimiento oficial” y sus sistemas de mensajes son el blanco de análisis y confrontación para las perspectivas emancipatorias.

A modo de cierre dada esta descripción del estatus paradigmático de la educación dentro de algunas teorías sociales queda reconocer que, aunque son útiles para comprender cada teoría y compararla con otras, pueden resultar limitadas para el análisis social dada la pluralidad y complejidad de los fenómenos.

Por lo anterior, aquí me propongo desarrollar en los capítulos subsecuentes un enfoque capaz de integrar la perspectiva de los niños, un enfoque que no se preocupe por los aspectos estructurales sino por los culturales y subjetivos que encierra el proceso educativo de los niños en condiciones adversas. Pretendo además que dicho enfoque sea capaz de observar los aspectos más cotidianos de la realidad que por lo mismo parecen invisibles como las dimensiones de las condiciones sociales, la forma en que transitan por las escuelas y la experiencia formativa que resulta de ello.

---

<sup>13</sup> Es importante considerar que en el currículum existen distinciones (Cassarini, 1997) entre la función normativa y la realidad. El currículum puede analizarse en tres dimensiones: currículum formal, currículum real (o vivido) y currículum oculto. El currículum formal es la planeación del proceso de enseñanza y su fundamentación sostenidas por las estructuras legal, académica y administrativa, incluye formulación de objetivos, organización de contenidos, actividades de enseñanza y métodos y técnicas de evaluación. El currículum real (o vivido) es la puesta en práctica del currículum formal con las modificaciones necesarias que se desprenden de contrastar el plan curricular y la realidad del aula, para Cassarini no se debe perder de vista que el currículum real tiene su razón de ser en la práctica educativa, es aquí donde confluyen de manera conflictiva factores como el capital cultural de los maestros y alumnos, factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la escuela, las historias personales de los sujetos, sus concepciones, valores, habilidades y destrezas. Finalmente, el currículum oculto representa la categoría de análisis más polémica, se refiere a la tensión entre las intenciones y la realidad entre el currículum formal y el real o vivido, como señala Arciniegas: *“el currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas brindadas por la escuela, puesto que esta es un microcosmos del sistema social de valores (1982:75)*. Para los teóricos del currículum esta última dimensión dependerá de la visión socio antropológica que se tenga de la escuela y de la educación, por ejemplo, desde la perspectiva de la educación como agente de socialización, el currículum oculto sería una herramienta de socialización útil o, desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, sería un mecanismo de reproducción y control.







**PRIMERA PARTE**

**LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES  
FORMALES**



## **CAPÍTULO 2.- LA ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL VESPERTINA “GREGORIO TORRES QUINTERO” (CLAVE 24DPR2711T)**

### **2.1 Antecedentes históricos de la Escuela GTQ y la colonia Progreso**

La escuela Gregorio Torres Quintero debe su nombre a un célebre pedagogo mexicano nacido la ciudad de Colima reconocido por sus contribuciones a la innovación pedagógica, entre las que resalta el método fonético-onomatopéyico, pieza clave en las reformas educativas de su época (Hernández, 2004).

Esta escuela está incorporada a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) y se localiza en avenida Salk, número 1200, en la colonia Progreso. Esta colonia se localiza al sur de la ciudad, y colinda con las colonias Simón Díaz, Nueva Progreso, 6 de junio, Dalias, El Llano y Arbolitos. Hasta el año 2015, la colonia Progreso aparecía en una lista de zonas consideradas como de alto riesgo emitida por la Dirección de Seguridad Pública Municipal debido al creciente número de pandillas, inseguridad y violencia. El poblamiento urbano de este espacio se remonta a la década de los 60's cuando los terrenos donde se encuentra la colonia fueron vendidos por la familia Pizzuto a la fraccionadora San Luis A. C.<sup>14</sup> para construir el fraccionamiento Popular Progreso y se vendieron los primeros lotes a las primeras familias, en su mayoría provenientes de zonas rurales y de municipios cercanos a la capital. Algunas personas mayores que aún viven en esta colonia recuerdan cómo en sus inicios esta zona fue la periferia de la ciudad, estaba despoblada y carecía de servicios, lo que le valió ser conocida popularmente como “La Probreso” entre el resto de los habitantes de la ciudad; lo anterior formulaba una paradoja, pues el nombre de la colonia hacía alusión al sentido de mejora de la condición humana, incluso sus calles llevan

---

<sup>14</sup> Datos obtenidos de los contratos de compra venta de los primeros habitantes.

por nombre los de científicos que contribuyeron a la prosperidad: Einstein, Descartes, Newton, Fleming, Edison, Curie, Nobel, entre otros. Como consecuencia de la expansión de la ciudad la situación territorial ha cambiado, esta colonia ha sido absorbida por la mancha urbana: ya no se trata de una periferia geográfica en estricto sentido, pero sí de una periferia simbólica (Augé, 2007:27) que posiciona a los habitantes alejados de los núcleos de poder.



*Ilustración 1 Croquis de la Colonia Progreso y sus alrededores*

En el año de 1968 y gracias a las aportaciones económicas de los primeros habitantes se echó a andar la construcción material de la escuela matutina Carlos A. Carrillo (nombre de

otro pedagogo mexicano)<sup>15</sup> la cual inició labores en ese mismo año. Más tarde, en 1977, el mismo edificio serviría para albergar en el turno vespertino a la Escuela Secundaria Número 3 “Vicente Rivera Hernández”, la cual, al año siguiente, se trasladó a sus instalaciones definitivas en la misma colonia. La escuela Gregorio Torres Quintero abrió sus puertas en este mismo inmueble, pero en el turno vespertino del año 1979.

Desde entonces, la escuela Gregorio Torres Quintero recibe a niños no solo de la colonia Progreso, sino que también asisten niños de las colonias vecinas: Pilitas, Nueva Progreso, 6 de junio, Arbolitos, Del Llano, Simón Díaz, Santa Fé, Julián Carrillo, Centro y hasta de la delegación de Villa de Pozos, algunas de estas colonias (Simón Díaz, Arbolitos y Nueva Progreso) también se encuentran en la lista de zonas de alto riesgo debido su alto índice de violencia y delincuencia. Los principales delitos que se registran son asaltos a mano armada, narcomenudeo, riñas pandilleriles y homicidios.<sup>16</sup> Muchas de estas colonias, entre ellas la colonia Progreso, son cruzadas de norte a sur por las vías del tren, por lo que también es frecuente la presencia de indocumentados centroamericanos en sus calles recolectando dinero.

---

<sup>15</sup> Carlos A. Carrillo fue director de la Escuela Práctica Anexa a la Normal de México, sus publicaciones: el periódico *El Instructor*, la revista educativa *La Reforma de la Escuela Elemental* contaron con el reconocimiento del magisterio y esta última es estimada como la propuesta más pura de un periódico pedagógico. Véase Galván, J. (2009). La pedagogía en pequeñas dosis. Memoria electrónica *X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.

<sup>16</sup> Existen una buena cantidad de artículos periodísticos donde se registran estos sucesos, en gran parte los hechos violentos a los que se hace referencia en los periódicos hay menores de edad involucrados, ya sea como agredidos o agresores: Pulso, 1 de agosto de 2017, *Adolescente es baleado en la colonia Progreso; está grave*. En <http://pulsoslp.com.mx/2017/08/01/adolescente-es-baleado-en-colonia-progreso-esta-grave/> Específicamente en las colonias Julián Carrillo, Simón Díaz y Arbolitos, se ha observado un repunte en los asesinatos por disparo de arma de fuego durante riñas pandilleriles y en ejecuciones de los miembros de éstas a cargo del crimen organizado: Pulso, 26 de octubre de 2016, *Se registra nueva rifa en la Progreso*, en <http://pulsoslp.com.mx/2016/04/24/se-registra-nueva-rifa-en-la-progreso/> . Vox Populli, *Un muerto y varios lesionados por riña en la colonia Arbolitos*, en <http://voxpathulisl.com/2017/06/19/un-muerto-y-varios-lesionados-por-rifa-en-la-colonia-arbolitos/> ; La Jornada de San Luis, 17 de junio de 2015, *Investiga la PME la muerte de un joven en la Simón Díaz*, en <http://lajornadasanluis.com.mx/politica-y-sociedad/investiga-la-pme-muerte-de-un-joven-en-la-colonia-simon-diaz/> ; AM SanLuis.com, 20 de agosto de 2017, *Riña en la Julián Carrillo; un muerto*, en <https://www.am.com.mx/san-luis/2017/08/21/rifa-en-la-julian-carrillo-un-muerto-20956> . Esta dinámica de violencia y muerte adopta significados particulares entre los habitantes de estas colonias: cuando algún menor o adulto muere en estas circunstancias violentas sus funerales se llevan a cabo en las capillas improvisadas en las calles donde se reúnen familiares, vecinos, compañeros de la pandilla, niños, adolescentes y adultos a bailar, cantar e ingerir bebidas alcohólicas.

Las familias que habitan en estas colonias son de escasos recursos, la escolaridad máxima promedio de los padres de familia apenas llega a secundaria, algunos de ellos cuentan con casas propias de interés social pero la mayoría pagan renta o viven con familiares<sup>17</sup>; los hogares presentan signos de descomposición social que se manifiestan en los grupos familiares, dando lugar a familias disfuncionales<sup>18</sup>, las estructuras familiares están compuestas por padres separados, hijos a cargo de tíos o abuelos, madres solteras, embarazos tempranos, desempleo, auto empleo y subempleo y adicciones a drogas y alcohol.

### *2.1.1 El caso de Mariano, la banda de Möbius y las trayectorias*

El caso de la familia de Mariano, un niño de ocho años que padece un trastorno del espectro autista,<sup>19</sup> ilustra bien esta condición. Mariano es el tercer hijo de Sara, una mujer de 29 años quien trabaja como policía municipal en la ciudad de San Luis Potosí y percibe un sueldo de poco más de \$8,500.00 pesos al mes, combina su trabajo como policía con el de animadora en fiestas y eventos<sup>20</sup>, incluso recuerda que desde que era niña empezó a trabajar como “payasita” en fiestas. Sara es madre soltera de cuatro hijos: dos niñas y dos niños; cada hijo lo tuvo con una pareja distinta: Yuri de 12, Isaac de 11, Mariano de 8 y Katia de 6 años, además tiene una hija adoptiva la cual es hija biológica de su primera pareja y de otra

---

<sup>17</sup> Estos datos fueron obtenidos a partir de entrevistas con las familias de los niños y maestras y consultando los censos escolares realizados en las escuelas durante el ciclo escolar.

<sup>18</sup> Existen diferentes posturas al momento de definir a la familia disfuncional: Hunt (2007) considera que una familia es disfuncional cuando el comportamiento inadecuado de uno de los padres inhibe el crecimiento de la individualidad y la capacidad de relacionarse sanamente de los miembros de la familia, otorgándole un peso importante a la estabilidad emocional y psicológica de los padres para el adecuado funcionamiento familiar, por otra parte el mismo autor brinda una segunda definición de familia disfuncional: “una familia disfuncional es donde sus miembros están enfermos emocional, psicológica y espiritualmente; esta última definición está más ligada al concepto de salud que involucra todos los aspectos en los que se desenvuelve el individuo. En este trabajo nos referiremos a la familia disfuncional como aquel tipo de familia que, desde sus propios valores y su manera de entender el ciclo vital, no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades elementales de sus miembros, desde las necesidades físicas, materiales hasta las necesidades afectivas, educativas o psicológicas. La regularidad de estas conductas lleva a los miembros a acomodarse a estas situaciones, reproduciendo con ello esta estructura familiar, donde los más afectados suelen ser los niños.

<sup>19</sup> El espectro autista se refiere a los grados y niveles en los que se manifiestan los síntomas del autismo: alteraciones en el lenguaje, en la interacción social y en el pensamiento. DSM-IV

<sup>20</sup> El trabajo de animadora va desde disfrazarse, maquillarse y ofrecer shows infantiles o también como edecán y promotora de productos y servicios.

pareja de este posterior a ella. Sara fue madre a los 17 años, su pareja, mucho mayor que ella era también policía y él influyó para que ingresara a ese trabajo; Sara menciona que con su primera pareja vivió mucha violencia física, incluso señala que en una ocasión por los fuertes golpes que recibió llegó a perder algunos dientes. Después de su segundo hijo, conoció a una tercera pareja y se embarazó de Mariano, se separó de él antes de que naciera el niño y no contó con su apoyo económico para los gastos del embarazo y su manutención. Por la falta de servicios de salud y de cuidados durante el embarazo, Mariano nació prematuro (a los 7 meses de gestación) y contrajo sepsis tardía, una infección en la sangre que lo tuvo varios días en incubadora, Sara recuerda que los doctores le daban pocas esperanzas de que su hijo sobreviviera, le advirtieron que si lo hacía quedaría con secuelas importantes y necesitaría de muchas consultas con especialistas para que saliera adelante: *él nació por primera vez el 19 de noviembre del 2007 pero el día que volvió a nacer fue el día 21, cuando los doctores lo revivieron, hasta me dijeron que lo bautizara ahí mismo en el hospital porque no sabían cuánto tiempo más viviría, y ya pasaron ocho años.*

El apoyo de la mamá de Sara ha resultado muy importante ya que con ella encargaba el cuidado de sus otros hijos mientras llevaba a Mariano a las consultas gratuitas al Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en sus primeros años. Con el paso del tiempo se hizo evidente que Mariano no era como los demás niños, no caminó ni habló cuando era esperado, debido a la falta de recursos, Sara no lo podía atender con especialistas, a los tres años, lo llevó al jardín de niños como oyente al salón de su hermano Isaac y así Mariano empezó su experiencia escolar impulsado por su madre, como estrategia para que el niño se sobrepusiera a su condición física adversa. En ese entonces, Sara ya había tenido a su cuarta y última hija producto de otra relación, al término de ésta se salió de la casa donde

vivía y se estableció con sus cuatro hijos en un condominio<sup>21</sup> de la colonia Simón Díaz.

Con el ingreso de Mariano a la escuela empezaron a agravarse sus problemas:

...vivíamos en la Progreso y me quedaba cerca el kinder que está a lado de la primaria, era el kinder Lila López, y le fue sirviendo eso a Mariano (entrar a la escuela) como para integrarse, pero él empieza a caminar como a los cuatro años, se caía muy seguido, se pegaba, empezó a tener problemas visuales. Me di cuenta de que el niño no veía bien, ahora ya sé que tiene estrabismo y miopía porque en ese entonces lo llevé con un oftalmólogo y le dio unas gotas que le dilataron la pupila toda, toda y te digo porque una vez yo me las puse y son muy, muy fuertes, al niño se le dilató toda la pupila, haz de cuenta que todo el ojo era así negro, negro, negro; entonces Mariano iba caminando, no vio el poste, yo lo llevaba y entonces se pegó en la cabeza ese día y yo no sabía, el doctor me decía “póngaselas y póngaselas”, entonces tanto fue el daño que le hicieron las gotas que le detonaron otro choque convulsivo y yo dije "yo ya no se las voy a poner" aparte para que el oftalmólogo no estuviera en esos días que se me puso mal, no le sirvió de nada a Mariano, no le benefició nada, entonces le suspendí las gotas y todo pero Mariano empezó a convulsionar, tenía otra vez crisis y todo, yo lo empecé a llevar al CAPEP<sup>22</sup>, fue iniciativa propia porque yo veía avance en él, después me di cuenta que era zurdo,<sup>23</sup> después me di cuenta que chuequeaba, después me di cuenta de que no podía hablar bien, que no podía pronunciar ciertas letras, que se esforzaba bastante, batallaba más para hacer las cosas que sus amiguitos, por ejemplo coloreaba y él se tardaba más, yo decía "¿Será porque es zurdo?" buscaba una excusa y pues no, hasta ahorita que me dijeron las maestras y las doctoras: lo va a tener que llevar a un CAM<sup>24</sup> pero en los CAM, me decían otras maestras, que era como retroceso para él, porqué no es “down” (Síndrome de Down), ni nada de eso tan severo como los otros niños, entonces mejor lo empecé a meter a las escuelas con USAER<sup>25</sup>, lo quise meter a la esta escuela de aquí cerca de mi casa pero la maestra no me lo aceptó, no sé....

Sara, septiembre del 2015.

La mayor parte de los estudios acerca del impacto en familias que enfrentan el nacimiento de un hijo con discapacidad, provienen principalmente del ámbito pediátrico y

---

<sup>21</sup> El condominio es una propiedad de construcción vertical cuya posesión se divide entre varias personas. En la ciudad existen varias zonas que cuentan con este tipo de viviendas, en la colonia Simón Díaz los condominios son bastante antiguos y se encuentran en malas condiciones.

<sup>22</sup> Centro de Apoyo Pedagógico a la Educación Preescolar

<sup>23</sup> Un buen porcentaje de personas con discapacidad mental son zurdas

<sup>24</sup> Los Centros de Atención Múltiple forman parte de los servicios que ofrece la dirección de educación especial, consiste en un sistema escolarizado que atiende principalmente a alumnos con alguna discapacidad severa o múltiple que no asisten a las escuelas regulares. Bajo la implementación del programa de integración educativa los CAM's reformaron su organización para evitar la segregación de los alumnos en escuelas de educación especial sin embargo como revelan algunas investigaciones estos cambios han sido superficiales, se observan valoraciones negativas de su funcionamiento por parte de directivos, docentes y especialistas (García, Romero, Motilla y Zapata, 2009).

<sup>25</sup> USAER significa Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y se encargan de apoyar el proceso de integración educativa de niñas y niños con necesidades educativas especiales especialmente de aquellos que cuentan con algún tipo de discapacidad, el equipo está conformado por un director, maestros de apoyo, psicólogo, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje y físicos. Debido a la falta de cobertura no todas las escuelas cuentan con este apoyo, la SEGE y el SEER cuentan con un censo de escuelas que brindan este servicio y canalizan a los padres que tienen hijos con alguna problemática, los padres eligen la más cercana a su hogar para llevar a sus hijos, este factor incrementa la matrícula en estas escuelas.



psicológico (Seguí, Ortíz-Tallo y De Diego, 2008; Zapata, Bastida, Quiroga, Charra y Leyva, 2013; Ortega, Garrido y Salguero, 2005 y 2010) entre estos últimos encontramos algunos que abarcan aspectos psicosociales más complejos como la adaptación biológica de la familia a la discapacidad el niño, como el estudio de Limiñana, Corbalán y Patró (2007) que refleja cómo las expectativas de los padres sufren un vuelco ante el nacimiento de un hijo con una discapacidad física y se ven en la necesidad de transformar sus expectativas en cuidados para cubrir las demandas del diagnóstico en cuestión. En este punto comienza el recorrido de temporalidad indefinida, para todos los miembros de la familia, aunado a las tensiones con el deber ser del modelo social dominante que producen también cambios al interior de la familia y de la pareja (Ortega, Torres, Reyes y Garrido: 2010), en esta búsqueda constante de sortear la discapacidad como condición de vulnerabilidad, los padres enfrentan demandas de tipo económico y afectivo que al no poder ser resueltas por la convergencia múltiple de situaciones adversas se traducen en frustración, alejándolos de poder cumplir el rol de cuidado con los niños, la forma en que los padres se enfrentan a esta difícil situación suele estar mediada tanto por los recursos sociales de su entorno más próximo, como por aspectos psicológicos personales que determinan la inmediatez de las primeras respuestas y, en último término, reconfiguran la estructura parental en torno a esta discapacidad (Ortega, *et all*, 2010) En estos sectores, como el de Sara y Mariano, muchas veces marginados del desarrollo social, el impacto de la discapacidad es mayor –y es cuando la vulnerabilidad puede ser comprendida en su detalle concreto–, y esta experiencia, prolongada y muchas veces dolorosa, conlleva un desajuste psicológico y el sufrimiento emocional de los padres, la cual además debe contextualizarse en los valores y términos culturales de estas personas.

Como una estrategia de Sara para que Mariano llevara una vida como la de los demás niños, fue que ella empezó a llevar a todos sus hijos al catecismo. En la colonia Progreso, el catecismo se imparte un día a la semana (el domingo), en el templo de Nuestra Señora de la Paz. Además, hay centros de catecismo ubicados en casas particulares dispersos por toda la colonia, para que las familias envíen a sus hijos sin alejarse demasiado de sus casas. La organización de estas clases de religión no distan mucho de la escuela formal: los niños son agrupados por edades y el grado al que asisten en la escuela, también se requieren habilidades de lectura, escritura y memorización para conseguir los resultados esperados, en las clases también hay un tiempo de recreo, una “tiendita” donde se les vende a los niños dulces y botanas, el dinero recaudado es para beneficio de los centros de catecismo, cumpliendo un papel similar al de la cooperativa escolar. Los niños también requieren de habilidades sociales para relacionarse, jugar e interactuar con los adultos, y quienes, por cualquier razón, no las tienen son apartados y confinados a grupos especiales. Sara menciona que Mariano va a una doctrina especial:<sup>26</sup>

Él va a una doctrina especial y también a la de los niños normales, a la doctrina normal va de oyente porque su hermano va y no se quiere separar de él y como está chiquito no puede hacer todavía la primera comunión y a la doctrina especial va con niños más pequeños, hay un niño que tiene un problema, no sé cuál, pero es de su cabecita y a la otra niña que está con ellos va porque sus papás pelean y la golpean.

Sara, septiembre del 2015.

Como observamos, también en esta modalidad de instrucción, los niños son ubicados conforme a sus características físicas, personales y familiares, pareciera que estos escenarios son una extensión de la escuela formal, aunque persigan objetivos -en apariencia distintos- siguen el empleo de los mismos medios.

---

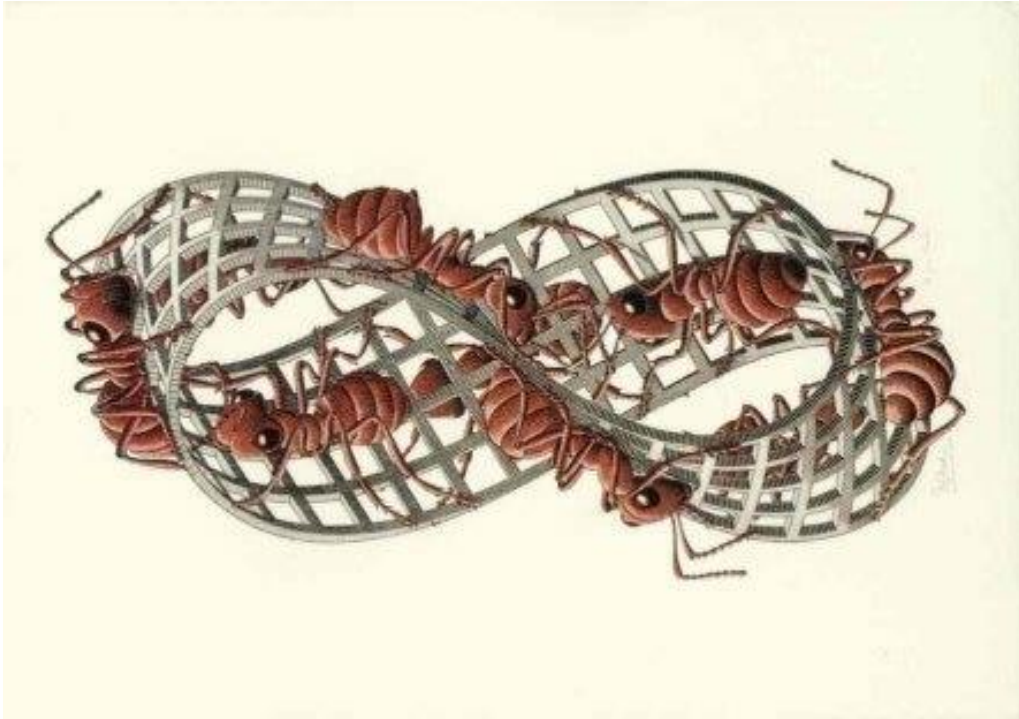
<sup>26</sup> Se le conoce popularmente como “doctrina” a las clases de catecismo de la religión católica para niños.

Las experiencias de Sara ilustran el recorrido que realizan las familias de escasos recursos económicos con niños en condición de vulnerabilidad asociada a la discapacidad o enfermedad.<sup>27</sup> Inicia generalmente por las instituciones de salud para recibir atención médica, servicios, asesoría, terapia, cuidados y se traslada por las instituciones educativas. Esto pudiera deberse a que las familias esperan que la condición de discapacidad interfiera lo menos posible, con el derecho de los niños a recibir educación y llevar una vida como la de los demás. O bien, que sea la educación la que permita a estos individuos lograr su incorporación a la sociedad. En el caso de Mariano, la educación, o concretamente la escolarización, es concebida por la familia como una estrategia de protección, de rehabilitación, de adaptación y de cuidado.

Las peculiaridades de estos recorridos conducen a adoptar el término “itinerario”; para definirlo y abordarlo, me baso en dos características que aparentan oponerse: por un lado, estas trayectorias vividas (la de Mariano y otros casos) son similares entre sí, en la búsqueda de recursos, derechos, estrategias, redes; pero por otro, están llenas de imprevistos, accidentes, paradas, rutas alternas, discontinuidades, sitios y personas que sirven de descanso o respiro de los estados críticos; el paso por estas situaciones, pueden considerarse verdaderas travesías para los sujetos como Mariano y los obliga a desplegar habilidades comunes para transitarlas; el interés en describir estos itinerarios es leer en ellos la estructura del recorrido, pero también sus sobresaltos, y darle, además, peso a la subjetividad y su reciprocidad en la esfera social como agentes, y no solo como sujetos pasivos.

---

<sup>27</sup> Desde el punto de vista oficial, se entiende que la discapacidad es una secuela del proceso salud-enfermedad.



*Ilustración 2. Möbius Strip II. 1963. Escher.*

Graciela Figerio (2005) afirma que la institución educativa es un como un borde similar a una cinta de Moebius<sup>28</sup>; en el plano individual, el aparato psíquico del sujeto viene a estar marcado por lo que es externo, objetivable, producido en el campo de lo cultural y viene a construir la interioridad; la metáfora de la cinta de Moebius alude a los efectos de la educación (y también de la escuela como institución) al considerar que esta tiene efectos intra psíquicos y efectos sociales; y el movimiento significa el modo en que la subjetividad coparticipa de la producción social y esta a su vez construye la subjetividad. La cinta de Moebius representa la frontera, el límite de un espacio que representa la dimensión espacio temporal para la significación de lo propiamente humano; este bosquejo de lo escolar como borde y con la metáfora de la cinta de Moebius nos sirve para entender ese ir y venir,

---

<sup>28</sup> La cinta o banda de Moebius o Möbius tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. También es una superficie reglada. Fue descubierta de forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. Wikipedia

constante entre el mundo externo y el interno en el marco de una institución y de un proceso como la educación.

La constitución de la vulnerabilidad también puede ser entendida en esta dimensión espacio temporal de la metáfora de Moebius, pues el individuo se desplaza por escenarios del mundo social, instituciones donde interfieren factores como pobreza, marginación, exclusión, enfermedad, etc., y al transcurrir su itinerario se va desarrollando en este límite una construcción subjetiva: autopercepción, imagen corporal, confianza, emotividad y memoria afectiva.

La escuela es solo una parte del itinerario -o de la cinta- por el que transitan los niños y sus familias, en ese vaivén entre el interior y exterior. Al respecto, con la descripción etnográfica del contexto nos ocupamos del plantear el mundo de lo exterior y de lo interior nos ocuparemos más adelante. Por lo pronto, propongo seguir un poco más, el itinerario de Mariano:

Las dificultades económicas de Mariano y Sara siguieron acentuándose:

... iba a ir con otro oftalmólogo, (...) que es oftalmólogo infantil, pero la verdad sí está muy, muy, muy caro, y la verdad sí me cobraba bastante, es una señora que está en Carranza, ya fui y le aparté la cita, pero me cobra \$800.00 pesos por cada cita y no me alcanza.” Otra situación complicada estuvo dada por la medicación del niño: “Le daban ataques epilépticos y le recetaron la *carbamazepina*<sup>29</sup> para estabilizarlo, le daban también *fluoxetina*<sup>30</sup> y una que es como la *clonazepam*<sup>31</sup>, se la pasaba prácticamente dormido, se levantaba y estaba cansado, todo el tiempo estaba somnoliento.

Sara, septiembre del 2015.

---

<sup>29</sup> Fármaco anticonvulsivo para controlar crisis epilépticas y otros trastornos del estado de ánimo como el trastorno bipolar.

<sup>30</sup> Fármaco antidepresivo

<sup>31</sup> Fármaco con propiedades ansiolíticas usado también como anti convulsionante, sedante y estabilizador del estado de ánimo

Más tarde una serie de conflictos con el papá del niño impidieron que el tratamiento que recibía por parte del seguro social tuviera continuidad:

En ese tiempo el papá tenía seguro y yo me enteré, pues obviamente, lo dio de alta pero después se salió de trabajar para que no lo demandara, para que no lo fuera a emplazar y todo, entonces perdimos el seguro y dejó de seguir el tratamiento, después yo le saqué a Mariano el Seguro Popular, pero el diagnóstico era otra vez empezar, ir desde cero, empezar a llevarlo con el médico familiar,<sup>32</sup> entonces el niño ya se hartaba y yo ya no le podía estar desestabilizando: de que si el papá tenía el seguro yo le daba el medicamento, y si no lo tenía pues no tenía para comprarlo porque son muy caras esas medicinas. Entonces, si te soy sincera llegó un día en que dije no tengo dinero, Mariano se me está poniendo cada día más mal y el medicamento no le está ayudando en nada y entonces no se lo di.

Sara, septiembre del 2015.

El itinerario de Sara en busca de atención para Mariano continuó en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, ahí le dieron una lista de escuelas que ofrecían apoyo de equipo de USAER para los niños con alguna problemática de aprendizaje, lo inscribió en la que estaba más cerca de su casa en el primer año de primaria, sin embargo, al finalizar el ciclo, la escuela cerró el turno por falta de alumnos, el turno matutino no tenía apoyo de USAER, de nueva cuenta siguió tácticas personales: inscribió a todos sus hijos en otra escuela que sí tenía apoyo, para que Mariano recibiera atención, el niño fue inscrito nuevamente en primer año, porque había afianzado muy pocos aprendizajes, no sabía leer ni escribir, su lenguaje seguía siendo pobre y debido a esta condición Mariano sufrió rechazo como menciona Sara:

---

<sup>32</sup> El sistema de salud tiene una organización burocrática: el paciente tiene que ir primero a la unidad de medicina familiar pública que le corresponde con su zona de residencia, una vez que el médico lo valora se le da un pase de referencia a una unidad más especializada, en cada una de estas instituciones se recibe a una gran cantidad de personas que hacen filas desde las cinco de la mañana para tomar un turno. Después de que es valorado, el paciente es canalizado a consulta con los especialistas, debido a la demanda las citas pueden tardar de tres a seis meses, si se ordenan estudios deben programarse en otra área y se debe acudir al módulo de Seguro Popular para hacer el trámite de cobertura. Debido a lo engorroso del proceso muchas familias desisten o postergan acudir a estos servicios. A este maltrato del sistema de salud pública se suma la violencia de los médicos que regañan a los pacientes por que no cumplen con las indicaciones de alimentación, asistencia periódica a consulta, etc.

Era una escuela normal solo que con USAER y tenían maestro de apoyo, psicólogo y terapeuta entonces yo dije: bueno aquí está perfecto, me queda cerca, es buena escuela, es escuela de calidad y la iban a hacer de tiempo completo, entonces por eso dije: aquí está perfecto... pero la directora hizo esto personal, me ponía muchos pesos, 'que tu niño es esto, que tu niño es así' y yo dije: no pueden estar tratando así a mi hijo, siempre se lo llevaba a la dirección para tenerlo ahí sentado, para estarlo observando, era como que el conejillo de indias, y yo me molesté, dije: tiene niños con Down más severos y ¿por qué a Mariano lo tiene así? y me hablaba por teléfono y me decía: señora venga ya por su niño porque su niño apenas camina. Entonces fue ese mes, de ese ciclo escolar, hace dos ciclos, que no, batallé mucho y mejor fui a la SEP y pregunté cuál era la escuela con USAER que me quedara más cerca después de esa y los cambié a la Julián Carrillo.

Sara, septiembre del 2015.

En este segundo cambio de escuela, Mariano nuevamente vuelve a primer grado. Sara menciona que aprendió mucho con su nueva maestra:

Aprendió a escribir su nombre, ahorita ya no sé por qué se le olvidó pero empezó a escribir su nombre y la maestra sí era muy estricta, lo forzaba mucho, pero también lo motivaba bastante: si se equivocaba le decía que no había problema, pero que también lo tenía que hacer mejor, se esforzaba y le llevaba una paleta, o le llevaba una libreta nueva y yo veía que le gustaba, no me lo decía porque no hablaba, pero lo veía contento.

Sara, septiembre del 2015.

A pesar del relativo buen progreso de Mariano en esta escuela, siguieron pasando por carencias de tipo económico:

Nos íbamos caminando, en ese tiempo porque yo estaba muy mal económicamente, me iba caminando y me regresaba caminando todos los días hasta la Julián Carrillo<sup>33</sup> ida y vuelta todos los días. Iba y los dejaba y me regresaba corriendo a traer a la otra niña al kínder, porque estaba hasta acá en la Progreso, ahí veníamos corriendo con las mochilas, lo veía súper cansado de todo el día caminar, yo no lo podía cargar porque traía las mochilas y era muy estresante, a veces eran las siete, ocho de la noche y apenas veníamos cruzando la diagonal, y lo veía que ya no quería caminar y yo le decía "hijo traigo 20 pesos, ¿que compramos? y así ya se motivaba (...) había otros días en los que ya Mariano ya no quería caminar por nada y me decía "un taxi" y yo ya decía ok ... y entonces juntábamos toda la semana para el taxi, me ayudaba bastante porque tenía que andar corriendo con las mochilas y andar con los niños de aquí para allá, pero no alcanzaba a pagar taxi todos los días y empezamos a decir que en lugar del pan o de comprarnos unas sabritas<sup>34</sup> o de comprar algo así, mejor taxi ida y vuelta todos los días.

---

<sup>33</sup> La colonia Julián Carrillo y la colonia Simón Díaz están separadas por la avenida Salvador Nava, una de las avenidas principales de la ciudad de San Luis Potosí, además hay que cruzar las colonias: Colorines, San Leonel y San Luis Rey y Santa fe, todas son colonias con condiciones similares a la Progreso, el recorrido consta de aproximadamente 5 kilómetros de ida y 5 de vuelta.

<sup>34</sup> Marca de botanas empaquetadas.

Sara, septiembre del 2015.

La escuela Julián Carrillo a donde asistían los hijos de Sara se encuentra en la calle Belisario Domínguez número 600, es una escuela perteneciente a la SEGE, al plantear hacer una visita se me advirtió que tuviera cuidado porque eran frecuentes balaceras y secuestros en esas fechas. Sara me llevó y pude entrevistarme con la maestra Mayela, la directora, la directora de la USAER y un maestro de quinto año, todos coincidieron en que los niños que reciben en esa escuela son casos “difíciles” por su dificultad para aprender asociada a su entorno social y familiar: *recibimos niños con discapacidad, como Mariano, tenemos niños con discapacidad auditiva, motora, pero los niños que no tienen discapacidad también nos preocupan*; comentó la maestra Mayela.

Mariano resultó beneficiado en esta escuela debido al compromiso positivo de los maestros, Sara comenta:

Las maestras empezaron a hacer un comedor, porque yo les decía: ‘es que a veces no me alcanza’ y no les podía mandar nada de lonche, las maestras le preguntaban: “Mariano no traes dinero?” y él les decía “no, y tengo mucha hambre”, a mí me daba mucha pena y le decía “no pidas hijo, van a decir que no te doy”, y me decía: ‘mamá, es que tengo hambre...’ y sí, nos salíamos desde las 11:30 de la mañana, en lo que llegábamos caminando y luego, a veces, eran las nueve de la noche y apenas veníamos; entonces, abrieron un comedor, nos pedían \$10.00 pesos a la semana y les daban un mollete, por eso te digo que esa escuela está muy bien, nada más que yo ya no pude llevarlos hasta allá.

Sara, septiembre del 2015.

La labor de los maestros en esa escuela trascendía a sus funciones en la búsqueda de recursos para el beneficio de los niños, según lo cuenta Sara:

La maestra conocía mucha gente del DIF, conocía así a asociaciones, en diciembre nos pedían una cantidad mínima, un decir, si la maestra veía que un niño no tenía el suéter del uniforme la maestra iba y lo pedía con los ex alumnos o les decía: ‘necesito que me donen el uniforme porque tengo a un niño que no tiene para comprarlo, a cambio yo le consigo un libro’ o así, así eran las maestras a veces decían: ‘vamos a una asociación y pedimos una ayuda’ y juntaban cada semana, los martes ya sabían los niños que era “día de molletes” y el viernes me decían: ‘vamos a salir a las cinco porque va a ir un payaso’, entonces a Mariano siempre lo motivaba eso, por eso era



que quería ir a esa escuela, tenía a sus amiguitos, había niños también especiales, por eso Mariano se sentía, bien, se sentía igual a los demás niños...

Sara, septiembre del 2015

Cuando Mariano pasó a tercero, Sara menciona que se presionó mucho:

Estaba en kinder la niña, sentía que no la estaba haciendo, estaba gastando mucho, el trabajo, la casa, ya no me alcanzaba y luego, me cambié de casa otra vez porque me separé, sentía que ya no podía y entonces hablé con el maestro de la escuela donde están ahorita, ya me había rechazado una vez, pero hablé con él, el ciclo pasado, y le dije: "mire maestro yo me comprometo a que le voy a echar las ganas con mi hijo pero pues acéptemelo, ¿se acuerda que usted me dijo que primero lo integrara y que conviviera con otros niños?" porque de por sí, todavía hay gente muy cerrada que no sabe que es un niño especial o les cuesta trabajo coincidir con ellos, por eso el maestro en ese tiempo me dijo que no podía aceptar ahí a Mariano. Pero le dije que ya venía de otras escuelas, le supliqué casi, le dije que lo iba a apoyar mucho, bueno y aparte el maestro es algo coqueto, me di cuenta, y yo, todos los días, iba y ahí estaba haciéndole plática hasta que lo fastidié; yo creo, y me dijo: "ay señora, pues ándele, tráigamelo, pero tiene que entrar en primer año, no podemos ponerlo en tercero, así como así, primero que se adapte."

Sara, septiembre del 2015.

Finalmente, logró que el director de la escuela Gregorio Torres Quintero accediera a admitirlo en el primer año, "partiendo de cero" a pesar de su edad y de que ya había hecho primer año dos veces y segundo año en sus escuelas anteriores. Después del primer año en esta escuela Mariano pasó del grupo de primero al grupo de 4º grado, en palabras de la subdirectora: "porque vemos que su mamá sí tiene en mente que siga estudiando, que llegue a la secundaria y no podemos tenerlo ya más en primero".

Podemos apreciar cómo las decisiones en torno a la trayectoria escolar de Mariano han sido determinadas todo el tiempo por los adultos, lo cual resulta comprensible debido al hecho social que constituye la tarea educativa y su función colectiva de adaptar al niño al medio social alejándolo de la anomia, rol que históricamente es atribuido a los padres y adultos de la comunidad, sin embargo, cabría cuestionarse cuando se trata de niños como

Mariano, que cuentan con la condición de discapacidad aunada a otras que agravan su calidad de vida, cómo estas decisiones se tornan complicadas e improvisadas cuando no hay una infraestructura que determine el proceso a seguir y que garantice el éxito de la escolarización.

Ante esta situación de vulnerabilidad multidimensional: escasez económica, violencia, enfermedad, etc., estas problemáticas suelen incidir en los resultados académicos Lus (1995) señala que todos los niños que van a la escuela no llegan en igualdad de condiciones ni reciben lo mismo de ella, la brecha entre lo que los niños traen y lo que la escuela espera de ellos es mayor cuando los niños provienen de sectores sociales desfavorecidos, esta condición permite plantear interrogantes acerca de la experiencia formativa dentro de la escuela y la experiencia de construcción subjetiva de las trayectorias escolares que tiene lugar en contextos de vulnerabilidad de los niños y sus familias.

Sara continuó teniendo relaciones de pareja conflictivas, la más larga con un hombre más joven que llegó a vivir con ella y sus hijos y que se llevó el poco dinero que tenía ahorrado después de abandonarla tras una pelea, en esa ocasión Sara no tenía para el lonche ni los gastos de la escuela de sus hijos:

... andaba muy deprimida y muy presionada, ellos [sus hijos] me preguntaban si él me había dejado para irse con otra vieja porque nos oían pelear, no sabía que decirles. Los tenía que mandar sin lonche a la escuela y me daba pena que los maestros se dieran cuenta y me regañaran, o me mandaran al DIF<sup>35</sup> en una de esas ya no sabía qué hacer y me salí a la calle a vender una pistola que tenía ahí, no lo pensé hasta que ya andaba en la calle con la pistola en la bolsa me cayó el veinte, me empecé a sentir nerviosa y me quise regresar a dejarla pero no traía llaves y me tuve que andar con la pistola en la bolsa para todos lados, hasta fui a una junta en la escuela de los niños así con todo y todo... ¡ay no!.

Sara, septiembre del 2015

---

<sup>35</sup> El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) es la instancia encargada de la asistencia social en México y se enfoca en garantizar el bienestar de las familias, cuanta con programas de protección a la infancia y tiene facultades para resguardar a los menores en caso de estar expuestos a riesgos al interior de la propia familia.

Con este relato, se aprecia una dimensión de la vulnerabilidad que interesa resaltar: la disfuncionalidad que hay en el interior de la familia, no se trata solo de una disfuncionalidad determinada por las fuerzas exteriores (las instituciones, el Estado) sino por la incapacidad que los miembros de la familia autoperciben para realizar el itinerario trazados mentalmente.

En el itinerario de Mariano y su familia se cruzan varios aspectos de la vulnerabilidad social que lo vuelven abrupto: por un lado, la complejidad y disfuncionalidad familiar manifestada en los problemas de la violencia física, relaciones conflictivas y dependientes de los adultos y carencias económicas que producen incapacidad para cubrir las necesidades básicas de salud y protección, especialmente de los niños; todas estas características desembocan en el ámbito escolar. Flagan (2013) considera una serie de categorías relacionadas entre sí como los principales factores determinantes del “éxito” o el “fracaso” escolar de los niños: la unión parental, participación de los padres, la estructura familiar (es decir, la composición del hogar, definida por la presencia o ausencia de la figura del padre y de la madre), y la práctica religiosa, sus observaciones presentan la estrecha relación entre educación y familia.

Por otro lado, dentro de la corriente funcionalista, considerada como debilitada en la actualidad, encontramos perspectivas como la de Pérez y Reinoso (2011) que resaltan las funciones universales que se adjudican a la familia: reproducción, protección, socialización, control social, determinación del estatus para el niño y canalización de afectos, entre otras, además resaltan que el control social y la socialización, entre otras funciones, son compartidas por la escuela. Dentro de esta corriente, la forma de desempeñar estas funciones variará de acuerdo a la sociedad en la cual se encuentre el grupo familiar; el

debilitamiento del funcionalismo gracias a las transformaciones drásticas en el mundo occidental produjo un viraje hacia el abordaje de los cambios sociales considerando que la familia, como sujeto histórico, era un hecho demográfico, un hecho económico, un hecho jurídico, y fundamentalmente un conjunto de vínculos humanos, es decir, culturales (Cicerchia y Bestard, 2006). De esta manera la familia como organización social se enfrenta a tensiones que alteran los roles y las relaciones de sus integrantes, dando origen a nuevos tipos de estructura familiar, como la de Mariano compuesta por una madre soltera, única proveedora, con hijos producto de varias relaciones de pareja sin validez o legitimidad y rupturas de las mismas, hijos no consanguíneos y mantenimiento de vínculos con la familia de origen (abuela) como recurso estratégico para la crianza y cuidado de los hijos. Estas configuraciones que habremos de llamar contingentes adquieren valor para la antropología permitiendo analizar nuevos lazos de parentesco producto de fenómenos históricos, económicos, políticos y culturales.

En segundo lugar, apreciamos que la enfermedad y discapacidad en estas circunstancias están agravadas por las carencias económicas y la falta de acceso a servicios de salud de calidad dando cabida a explicaciones de índole estructural que visibilizan como diversas sociedades afectadas por la pobreza enfrentan crecientes dificultades para mantener su situación de bienestar, o para alcanzar por medios legítimos el estilo de vida predominante en su grupo de referencia (Bueno, 2005).

Es pertinente aclarar que la problemática familiar descrita en este escenario no es exclusiva de la colonia Progreso; sin embargo, permite ilustrar una vulnerabilidad multidimensional presente en todos los ámbitos de este estudio: es decir, los riesgos a los que se enfrentan estas personas se magnifican cuando la pobreza se entrelaza con otras

condiciones de vulnerabilidad como: enfermedad, discapacidad, violencia familiar y maltrato, la pobreza solo actúa como un estresor volviendo más difícil su afrontamiento y más posible su reproducción, de ahí que la escuela se vea impedida para surtir efectos positivos. En este sentido la perspectiva del riesgo psicosocial representa un enfoque útil para analizar las características individuales, microsociales y macrosociales que contribuyen a generar fenómenos como el abuso de drogas, la delincuencia, así como, el fracaso y el abandono escolar, entre otros (Kotliarenco, Mardones, Melillo, Suárez y Ojeda, 2000). Así, de esta manera germina la idea de que el desarrollo de los individuos no se da de forma aislada del contexto social (Deza, 2015).

El caso de Mariano ilustra como la pobreza o a las carencias de tipo económico no son las únicas determinantes de la vulnerabilidad de los miembros de la familia, pues la vulnerabilidad de los sujetos ya está construida desde casa, al interior del grupo familiar, espacio considerado como proveedor de protección y de soporte para los niños y adolescentes, y como se verá más adelante, esta misma vulnerabilidad, se manifiesta en la escuela más tarde.

### *2.1.2 El contexto social de la colonia Progreso*

Las actividades de esparcimiento en la colonia Progreso están limitadas por la falta de espacios públicos como parques, plazas, jardines. Hay un centro de desarrollo comunitario a donde se llevan a cabo actividades deportivas y se ofrecen clases de belleza, primeros auxilios, aerobics, etc.; sin embargo, la televisión es la parte más importante del ocio familiar y hay poco acceso a actividades culturales. Estas consideraciones también tienen una repercusión en la formación cultural de los niños y adolescentes que habitan en este espacio pues las prácticas y el consumo cultural de niños y adolescentes no solo se han vuelto

parte del mercado, ya sea en sus ámbitos literario, musical, cinematográfico, etc., sino que trazan de manera importante sus representaciones mentales y comportamientos, además, en el origen y la construcción de las desigualdades sociales se puede entender en función del acceso a la cultura desde las primeras etapas de formación (Lahire, 2007).

La variedad de experiencias socializadoras, producto de las relaciones sociales con los demás miembros de su comunidad, consolida las preferencias, prácticas, acciones y reacciones de los niños, creando formas más o menos duraderas de ver, sentir y actuar, y al ser incorporados determinan en cierta medida sus acciones y sus reacciones y las experiencias tempranas tienen en ello un peso importante:

El peso particular de las primeras experiencias se debe a que el *habitus* tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, aquellas que puedan cuestionar la acumulación acumulada y, sobre todo, evitando la exposición a tales informaciones. (Bourdieu, 1991: 105).

La escuela es un espacio de socialización y a la vez un catalizador de los *habitus* de los niños provenientes de mundos profundamente discrepantes se enfrenta a la doble tarea de agrupar la pluralidad e infundir en los niños formas culturales homogéneas que desarrollen *habitus* aceptados por las sociedades de referencia.

Los miembros económicamente activos de las familias de los niños que habitan en la colonia Progreso desempeñan empleos de albañiles o peones en la construcción, empleados en establecimientos comerciales, trabajadoras domésticas y obreros en la Zona Industrial. Las rutas de transporte de empresas como Faurecia, Remy, Mabe, Valeo y Mexinox recorren constantemente las calles principales de la Progreso y de las colonias aledañas. Además, en el atrio del templo de la colonia Progreso, se han instalado los reclutadores de mano de obra y sus carros de perifoneo recorren las calles.

Las viviendas que habitan estas familias son construidas con cemento y ladrillo, las calles cuentan con alumbrado público y pavimentación, el alcantarillado presenta serias deficiencias pues en épocas de lluvias se registran inundaciones, en la colonia Simón Díaz y Nueva Progreso las viviendas son en su mayoría condominios; varias familias comparten el mismo edificio, los departamentos son reducidos, y obligan a varias familias a vivir en condiciones de hacinamiento, falta de privacidad e insalubridad; las áreas verdes, que en sus inicios fueron pensadas para el ocio de la población, lucen descuidadas, secas o las jardineras solas y usadas como depósitos de basura, las canchas y juegos infantiles están abandonados, oxidados y graffiteados, muchos de estos espacios han sido modificados, volviendo privado lo público y viceversa, pues los vecinos usan las áreas comunes como patio para tender la ropa o bien como punto de reunión para consumir bebidas alcohólicas o drogas.

## **2.2. La escuela Gregorio Torres Quintero**

Cada uno de los sistemas educativos de las 32 entidades federativas de México opera bajo distintos contextos políticos y administrativos, dependiendo de la composición de los servicios educativos de cada Estado; en cada uno varían las condiciones del presupuesto, los recursos asignados a las escuelas; los acuerdos con el magisterio, el tipo de escuelas, etc. Además, las características culturales de los alumnos también condicionan su funcionamiento; a medida que cada uno de esos factores no alcanza a cumplir con sus objetivos, las escuelas van generando condiciones cada vez más desfavorables.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es una institución con autonomía constitucional desde el año 2013; entre sus funciones se encuentra la de generar cada año un informe sobre la situación de la educación obligatoria en México, su

última versión, la del año 2017 ofrece información sobre el contexto socioeconómico y las condiciones escolares en las entidades federativas, a través de una metodología diseñada por expertos, se agruparon a las entidades del país en función de las características de su contexto socioeconómico y de las condiciones de sus escuelas y sus alumnos, los grupos incluían a las entidades con mayores similitudes. Las entidades fueron agrupadas siguiendo dos etapas: en la primera se tomaron en cuenta las variables de ingreso *per cápita* y algunas otras carencias sociales definidas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para la medición multidimensional de la pobreza (INEE, 2017), en la segunda etapa se utilizaron indicadores de suficiencia de recursos de las escuelas, así como de las características de sus alumnos, el resultado arrojó cinco grupos de entidades: hay dos grupos extremos: el grupo uno, formado por Oaxaca y Chiapas, por un lado, y el que forman la Ciudad de México y Nuevo León (grupo cinco), por el otro.

El grupo dos se compone de Sinaloa, Puebla, Nayarit, Guanajuato, Chihuahua, Michoacán, Campeche, Zacatecas, Tabasco, Hidalgo, Durango, San Luis Potosí, Guerrero y Veracruz; el tercero, de Estado de México, Morelos, Yucatán, Tamaulipas y Tlaxcala; y el cuarto, de Sonora, Baja California, Jalisco, Coahuila, Querétaro, Baja California Sur, Quintana Roo, Colima y Aguascalientes. Cabe resaltar algunos aspectos: en primer lugar que los grupos uno y dos se componen de 16 entidades federativas y las restantes 16 se dividen en los otros tres grupos; las entidades de los grupos uno y cinco contrastan agudamente en las condiciones sociales y de ingresos seleccionadas, es decir: en el ingreso corriente *per cápita*, los porcentajes de población con privaciones en sus derechos sociales, establecidos en la Ley General de Desarrollo Social, y los porcentajes de población



indígena, rural, joven y adulta, sin educación básica y por último el uso de definiciones de CONEVAL para plantear los indicadores (INEE, 2017).

Esta división por entidades federativas ubica a San Luis Potosí en el grupo dos, con un ingreso *per cápita* de \$2,871.00 pesos; de la población del Estado, el 36.3% pertenece al sector rural, el 10.7% corresponde a la población indígena que habla lengua indígena y el 17.2% de la población mayor de 32 años que se encuentra en rezago educativo sin primaria o secundaria; en cuanto a las carencias sociales que enfrenta la población en esta entidad y son definidas por el CONEVAL, encontramos que el 10.7% no tiene acceso a servicios de salud, el 59.1% no cuenta con seguridad social, el 11% enfrenta carencias de equipamiento a la vivienda y el 28.2% en servicios en la vivienda, mientras que el 26.1% tiene carencias en alimentación. En cuanto a las condiciones escolares se tomaron en cuenta los recursos humanos para la operación de las escuelas: docentes preparados, o que hablen la lengua materna de los niños, la existencia de directores que den soluciones a las necesidades institucionales; y los recursos físicos o infraestructura de los centros escolares como pisos firmes, servicios e instalaciones. En este rubro el INEE se basa en el porcentaje de alumnos con rezago educativo grave y equipamiento tecnológico y organización escolar en la educación básica por entidad federativa, San Luis Potosí tiene un índice de condiciones escolares de -3.7, esto se traduce en que las carencias en las escuelas están presentes en las siguientes medidas: el 31.5% de las escuelas tienen techos precarios, el 27.5% tiene paredes precarias, el 14.6% tiene pisos precarios y sólo el 16.5% no enfrenta ningún tipo de carencia. En cuanto al equipamiento tecnológico, otra variable determinante de las condiciones escolares para el INEE, encontramos que el 38.1% de las escuelas primarias cuentan con al menos una computadora contra el 76.2% de las secundarias que también la

tienen, la conectividad a internet existe en el 54.1% de las primarias y en el 34.6% de las secundarias, y finalmente, en el estado existen 73,035 personas entre los 3 a los 17 años que no asisten a la escuela.

Según el portal “mejora tu escuela” (<http://www.mejoratuescuela.org/#/tp>), que consiste en una plataforma de participación ciudadana que permite conocer, comparar y evaluar la calidad educativa de las escuelas del país, la escuela Gregorio Torres Quintero ocupa el lugar 746 entre las 2,717 escuelas existentes en la ciudad de San Luis Potosí. En la misma plataforma es posible comparar los resultados educativos de las escuelas con base en los resultados obtenidos en las evaluaciones de PLANEA y ENLACE<sup>36</sup>, dichos resultados se expresan mediante el “semáforo educativo” que, bajo el contexto económico y condiciones escolares en las entidades federativas, sitúa a las escuelas en “excelente”, “bien”, “y de panzazo”<sup>37</sup> y “reprobado” dependiendo de sus resultados; bajo estos parámetros, la escuela Gregorio Torres Quintero se ubica en la categoría “de panzazo”.

En cuanto a infraestructura, la escuela Gregorio Torres Quintero posee una extensión de terreno de aproximadamente una hectárea, recibe a 373 alumnos ubicados en 14 grupos: tres de primer y segundo grado, dos de tercer, cuarto, quinto y sexto grado. Cuenta con 15 aulas para dar clase, 14 aulas para grupos y un aula de medios que se usa como sala de usos múltiples, a pesar de que hay computadores en la sala de medios y, en algunos salones, no se usan pues son obsoletas o les falta mantenimiento, los niños son enviados al salón de medios cuando un maestro se ocupa en otras tareas de organización o en reuniones con los

---

<sup>36</sup> La prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) consiste en la aplicación de una serie de instrumentos a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior, se aplicaron por primera vez en el año 2015. Esta prueba fue creada para superar las limitaciones de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de los Logros Académicos en Centros Escolares) y su objetivo es obtener datos que permitan conocer el estado que guarda la educación en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes, las áreas de competencia que explora son dos: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

<sup>37</sup> La expresión “pasar de panzazo” en México se refiere a aprobar con los mínimos requerimientos solicitados.

padres de familia, pero no pueden usar las computadoras. Todos los salones tienen piso de mosaico, en épocas de lluvias, la avenida principal de la colonia se inunda, dificultando el desplazamiento de los niños en el exterior, pero en el interior de la escuela no se presentan inundaciones dado que su sistema de drenaje y alcantarillado está en buenas condiciones.

El personal de la escuela está conformado por 19 personas: director, subdirectora, un auxiliar administrativo, 14 maestros, un intendente proporcionado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) y otra intendenta pagada por los mismos padres de familia. La escuela tiene un patio techado que es usado como plaza cívica, cuenta con áreas recreativas y deportivas, las áreas verdes son escasas, hay algunos árboles viejos que proporcionan sombra y un estanquillo donde opera la cooperativa escolar, tiene cuatro baños, dos para niños y dos para niñas. Esta escuela cuenta con servicio de energía eléctrica, agua, drenaje, teléfono e internet y con señales de protección civil, zonas de seguridad y salidas de emergencia.

En cuanto a los recursos con los que opera, estos provienen de la federación y se distribuyen a través de la SEGE, otra fuente importante de recursos son las cuotas voluntarias de los padres de familia que se cubren por concepto de inscripción de los niños al inicio del ciclo escolar, las cuotas son fijadas por la asociación de padres de familia la cual está conformada por una presidenta, secretaria, tesorero y vocales, ellos se encargan de la administración de los recursos que se emplean en remodelaciones o en la compra de material, pago a intendentes, etc., las cuotas varían de una escuela a otra y oscilan entre los \$500.00 y los \$1,000.00 pesos por padre de familia, también pueden incrementar cada ciclo escolar, en esta primaria en el ciclo 2015-2016, la cuota ascendía a \$700.00 pesos, además durante el año se piden cooperaciones extra para festejos como el día del niño, posada, día

de la madre y día del padre. Los exámenes también son pagados por los padres de familia y cualquier material didáctico adicional que los maestros consideren.

Esta escuela se encuentra en el programa “Escuela Segura” el cual forma parte de los programas federales implementados por la Secretaría de Educación pública, dicho programa otorga un apoyo económico y técnico a las escuelas participantes para invertir en materiales educativos sobre la gestión de la seguridad escolar, asesoría y acompañamiento sobre el tema, promoción de espacios de diálogo para fomentar la participación social, actividades preventivas y de capacitación sobre seguridad escolar y compra de insumos para vigilancia y seguridad, por ejemplo cámaras de vigilancia o circuito cerrado, sin embargo no hay cámaras de vigilancia, solo hay señalamientos y personal que apoya en las vías de circulación vehicular.

En el patio de la escuela, junto al asta de bandera se puede observar una placa conmemorativa por el XXV aniversario de la escuela con fecha del 9 de enero de 1993, la cual reza lo siguiente:

Escuela Primaria Carlos A. Carrillo 1968-1993, XXV Aniversario

No comprendo al niño convertido en máquina de repetir pensamientos ajenos; niño quiere decir: alma, inteligencia, corazón y vida, vida que aspira a la luz de la verdad como la planta a la del sol” C.A.C.G.

Personal docente, padres de familia, alumnos y exalumnos.

Esta placa da la apariencia de haber sido pintada varias veces por lo que la leyenda es poco legible, el pequeño pedestal sobre el que está instalada sirve, por su forma inclinada, como resbaladilla a los niños que juegan a escondidas de los maestros, pues está prohibido acercarse y aún más jugar ahí, quien es sorprendido se hace acreedor a una amonestación verbal y si reincide se le hace un reporte por escrito.

Otro dato importante es que esta escuela no cuenta con el servicio de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular, el cual como se ha explicado, consiste en un equipo multidisciplinario, integrado por un terapeuta de lenguaje, un psicólogo y maestros de apoyo que brindan atención a los alumnos con alguna necesidad educativa especial.

Como podemos observar la infraestructura de las escuelas es un referente importante que impacta en la calidad de la educación que reciben los niños y niñas, el informe del INEE evidencia la desigualdad que existe en las entidades con una gran brecha entre el *ingreso per cápita* y las condiciones escolares de los grupos uno y cinco; el Estado de San Luis Potosí se encuentra apenas por encima de las entidades con mayores carencias en sus derechos sociales y en su infraestructura escolar, lo cual impacta en el logro de los objetivos de las políticas educativas y ayuda a comprender la dinámica que se establece entre las problemáticas sociales y la posición de la escuela en la atención a los niños inmersos en estas problemáticas.

### **2.3 Marco normativo**

El marco normativo en el que se sustenta el funcionamiento de esta y todas las escuelas públicas del país para alcanzar los objetivos propuestos está constituido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa

y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Por su parte, la Ley General de Educación que señala:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921 como organismo con jurisdicción sobre todo el territorio nacional, se inició con el proceso de federalización el cual consistía en la captación de las escuelas municipales y estatales por parte del gobierno federal, en realidad estos esfuerzos tuvieron como objetivo centralizar la política educativa y el diseño de los planes y programas de estudio para unificar y coordinar la educación de todo el país, estas acciones limitaron las funciones de los estados para intervenir en este rubro, en 1978, se reorganizaron las funciones de la Secretaría de Educación Pública, y se tomó la decisión de descentralizar la SEP por medio de delegaciones en los estados, sin embargo, esta continuó teniendo como funciones el control de los servicios de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), la formación de docentes con base en la Ley Federal de Educación de 1973, la centralización de las decisiones sobre el currículo, la elaboración y distribución de libros y materiales educativos, la planeación y programación de espacios educativos, la contratación del personal y demás procesos relacionados, como los cambios de adscripción, permisos, jubilaciones, entre otros. La entidad encargada de la educación en el estado de San Luis Potosí sufrió múltiples transformaciones tanto en estructura, denominación y enfoques educativos hasta llegar a concretarse en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado hacia el año de 1993, actualmente esta tiene

incorporadas a la mayor parte de las escuelas de educación básica del estado, su misión es *asegurar una educación de calidad para todas las personas y lograr que esta sea uno de los ejes fundamentales del Estado de San Luis Potosí*, su actual titular, es el Ingeniero Joel Ramírez Díaz y como parte de su estructura orgánica se encuentran las direcciones de educación básica, educación media superior, de educación indígena, bilingüe e intercultural y el Sistema Educativo Estatal Regular.

#### **2.4 El lugar de los niños en la escuela**

La jornada escolar en el turno vespertino inicia a las 13:30 horas, el turno matutino concluye actividades a las 13:00 horas, por lo que hay 30 minutos de margen para que los intendentes del turno vespertino y algunos padres de familia realicen la limpieza de los salones y patios. Algunos niños empiezan a llegar desde temprano, en la avenida principal de la colonia se aprecian niños uniformados y con mochilas caminando, algunos lo hacen acompañados de sus padres y otros más lo hacen en grupos.

En el exterior de la escuela están instalados puestos de dulces, frituras, helados, raspados y algunos artículos como pulseras y llaveros, los puestos se extienden hasta la mitad de la calle y hacen lucir la entrada aglomerada, algunas madres dejan a sus hijos en la entrada y cuando se aseguran de que han entrado se quedan a platicar entre ellas o a leer cartulinas con avisos pegados en la puerta. Esta vez, solo hay un aviso del salón de 2° B de la maestra Mary que dice: “Los niños deben traer la lapicera completa y no se permite llevarla a su casa”, pues para las tareas los niños deberán tener una allá.

Adentro de la escuela, se arremolinan niños recién bañados, con gel en el cabello, con sus pieles tersas y bien peinados (aunque también hay otros y otras que llegan despeinados,

con el uniforme sucio o incompleto o con la piel manchada); al respecto, habrá que mencionar que, en esta escuela se da el caso de algunas niñas que presentan alopecia.

Al pasar la puerta de entrada, doña Rosa -la intendente- está vendiendo paletas heladas a \$5.00 pesos, algunos niños están formados para comprar, otros niños pasan de largo a sus salones y otros aprovechan el tiempo antes del timbre para jugar y correr; varios de ellos, se empujan unos a otros con violencia y con lenguaje altisonante, un niño grita: “este joto le va a las Chivas<sup>38</sup>” y los demás se ríen. Cuando el timbre suena, los niños entran a sus salones, la puerta se cierra, aunque hay un margen de 10 minutos para que sigan llegando niños, los puestos se van disolviendo con su ausencia.

En el salón de 4° B, los niños permanecen afuera porque aun dos madres de familia siguen trapeando el salón, la maestra Isabel les pide esperar sentados mientras se seca, después les pide ir entrando ordenadamente y ocupar sus lugares. En el salón hay escritorios ordenados en cuatro filas, cada escritorio es ocupado por dos niños, en esta ocasión, asistieron 22 alumnos de un total de 25, por lo tanto, hay lugares y escritorios vacíos. Al frente del salón hay un pizarrón blanco, dos cómodas de madera que sirven para guardar el material de la maestra del turno vespertino, una mesa con una computadora de escritorio empolvada y del otro lado se encuentra el escritorio y la silla de la maestra; hay un proyector en una estructura metálica sujeta del techo que también luce empolvado, en la parte posterior hay otro mueble de madera más grande donde se guarda el material del turno vespertino. Debido a que es el mes en que se celebra la Independencia de México, el salón está decorado con banderas de papel en las ventanas y en un pizarrón ubicado en la parte de atrás resaltan dibujos de algunos personajes históricos: Miguel Hidalgo, José María

---

<sup>38</sup> Club del fútbol mexicano.



Morelos y Pavón y Josefa Ortiz de Domínguez, además hay un dibujo de Emiliano Zapata, pues a pesar de no corresponder a la misma celebración, ahí puede haber todo lo que sea patriótico.

La maestra inicia la clase pidiendo a los niños la tarea, les indica que dejen en su escritorio las libretas de matemáticas con la tarea, todos empiezan a abrir sus mochilas y a obedecer las indicaciones; la maestra le dice a un niño que está platicando que se cambie de lugar y que se siente junto a ella en el escritorio, le da la lista y le dice que él le va a ayudar a registrar quien trajo y quien no trajo la tarea, luego ella misma empieza a nombrar según el orden: “Jessica Georgina”, una niña levanta la mano y dice “presente” la maestra pregunta si trajo la tarea y la niña mueve la cabeza de un lado a otro en señal de negación y sonriendo, la maestra le dice “ah, ¿y le da risa?” la niña deja de sonreír y se sienta, la maestra le dice al niño que tiene la lista “póngale tacha”, luego continúa preguntando, niño por niño, y pidiendo al niño que la ayude que ponga tacha a quien no trajo la tarea y palomita al que sí cumplió.

La maestra regaña a los niños que no trajeron la tarea:

Quienes no tienen nada de tarea y ni siquiera hacen el intento, se van a ir con firma a la dirección, no es posible que haya niños que no me están haciendo tarea, díganme ¿qué hago?, los voy a castigar sin recreo y sin educación física un mes, me voy a quedar en el recreo a trabajar con ustedes, al salón de clases se viene a trabajar, los que no trabajen se llevan trabajo extra, el triple a sus casas, ¡ay de aquel que me diga "no tuve tiempo"!... ¡ay de aquel que me diga “híjole, es que me fui con mi abuelita!”; ¿queda claro? Si no se quiere llevar trabajo ¡trabaje aquí en el salón!, nada que “me fui con mi mamá al Seguro” y “no pude hacer la tarea”, se llevan su mochila y allá la hacen, ¿quedó claro?

Maestra GTQ, octubre del 2015.

Los niños responden “¡Sí!” al unísono.

Al terminar de registrar la tarea, la maestra les pide a los niños sacar su libro de español, en el salón está Mariano, del que ya se ha hablado, es un niño con rasgos autistas que no se relaciona con sus compañeros y que tiene dificultades de lenguaje y de la vista; él saca el libro de historia -los libros de texto gratuitos tienen la misma portada: la imagen de la obra "La Patria" del pintor Jorge González Camarena, solo una ligera línea en la portada de un color distinto es lo que distingue la asignatura de la que se trata: rojo para matemáticas, azul para español, verde para geografía, amarillo para historia y el *Atlas de Geografía* que se distingue por su tamaño- como Mariano no sabe leer, tampoco distingue cuál es el libro que tiene que sacar y se confunde. Los otros niños llevan los libros forrados de un color diferente de acuerdo con las indicaciones de la maestra lo que facilita su identificación, pero en el caso de Mariano aún no los lleva forrados; su compañero de banca Leonel le ayuda a corregir y a sacar el libro correcto.

Los niños empiezan a hablar y a distraerse mientras sacan el libro y buscan la página, la maestra les dice: "Vamos a estar atentos, atentos... a ver... ¡manos a los hombros! (los niños se tocan los hombros rápidamente) ¡manos a la cintura! (los niños se tocan la cintura rápidamente) ¡manos a la cabeza! (los niños se tocan la cabeza rápidamente) mientras lo hacen ríen y se muestran divertidos. Luego la maestra les dice que van a repasar "los pasos de una exposición" que aparecen en su libro y les pide leerlos en voz alta; al terminar, toma dos pelotitas de su escritorio y dice "¡vamos a estar atentos, al que se le caiga le ponemos un castigo! " al terminar de hablar lanza la pelota a Jaziel que está sentado cerca de ella, en la primera fila hasta adelante y el niño la cacha, después la regresa y ahora la lanza a Richie que está sentado más lejos pero también la cacha y la regresa a la maestra, luego la vuelve a lanzar ahora a Chuy quien también la cacha, los demás niños están atentos y divertidos menos Mariano, quien tiene la mirada perdida hacia la ventana. La maestra continúa la

dinámica: "el castigo va a ser... ¡al niño que no la cache lo vamos a poner a escribir los pasos para hacer una exposición 50 veces!, ¿sí?" los niños contestan "¡Sí!" divertidos. La maestra continúa: "Vamos a jugar a la papa caliente y usted me va a ayudar" toma de la mano a Andrés quien se levanta de su lugar y pasa al frente, la maestra le dice que se coloque dando la espalda al resto del grupo, luego da la pelota al primer niño de la primera fila y le pide a Andrés que empiece a decir "papa caliente", los niños se arrojan la pelota, lo hacen rápido, sin perder tiempo aunque no siempre la interceptan a veces se cae al piso pero la levantan y la ponen en circulación, otras veces les cae a los niños en la cabeza y todos ríen, al decir "se quemó", Diego se queda con la pelota y se ríe nervioso, después se levanta de su lugar esperando que la maestra le de alguna instrucción, la maestra le dice que su tarea será escribir 50 veces los pasos para realizar una exposición, el niño hace un gesto de desagrado y se vuelve a sentar.

El juego termina y la maestra les pide de tarea hacer un cartel sobre un tema para exponerlo ante el grupo. Luego cambia la actividad a la clase de matemáticas, donde se revisa el tema de la "notación desarrollada", se les pide a los niños escribir en su cuaderno la fecha, con las letras mayúsculas en color rojo, luego el valor del mes que es "paz" y después copiar varios números del pizarrón para luego escribirlos sumando el valor de sus dígitos según unidades, decenas, centenas, millares, etc. A Mariano la maestra le asigna un trabajo de iluminar dibujos, Jaziel protesta "eso está bien fácil" y la maestra le contesta "él no puede hacer lo mismo que ustedes", el niño parece entender y no responde nada.

Cuando llega la hora de recreo, los niños toman su lonche y salen corriendo al patio, hay niños corriendo por toda la cancha principal, el patio de atrás está ocupado por los niños que prefieren jugar futbol, se juegan varios partidos de forma simultánea en un mismo espacio, niños de todos los grados y tamaños corren, no hay adultos supervisando.

En el recreo, Mariano se junta con Gael, un niño con discapacidad intelectual, se conocieron en primer grado y ninguno habla. Solo permanecen sentados y de repente se paran y se toman de la mano para caminar o ir a la cooperativa. Algunos niños son más violentos en los juegos, corren, golpean a los más pequeños y se mojan. La subdirectora pasa mientras un niño tira el agua y le grita “no tire el agua Efraín, siempre que lo veo tira el agua” el niño corre asustado.

En la puerta principal algunas madres llevan lonche a sus hijos y se los pasan por los barrotes, varios niños se sientan a comer cerca de la puerta, y varios de ellos comen sopas instantáneas.

La cooperativa es el lugar más tumultuoso del recreo. No hay filas, los niños llegan, se amontonan y se empujan buscando ser atendidos lo más pronto posible. Ahí les venden enchiladas, molletes y *hotdogs*, nada excede el precio de \$15.00 pesos. Al sonar el timbre, los niños lanzan un grito y suena la Marcha Zacatecas; al terminar la música, los niños ya deben de estar formados, entonces cada maestro los hace entrar al salón, después de correr, casi todos están agitados y sudados. La maestra tiene que llamarlos al orden varias veces, les dice que continuarán con el trabajo de matemáticas y conforme terminen se deberán formar frente a su escritorio para que ella pueda revisarlo. Antes de terminar de revisar, la maestra sale del salón, les explica a los niños que “le hablan en la dirección”; mientras la maestra está ausente, los niños aprovechan para pararse de su lugar y platicar; Mariano no habla con nadie, un niño insulta a otro y empiezan a pelear a golpes, el que recibió el insulto tiene una expresión de molestia muy marcada, y le responde: “vas a ver para que dejes de estar mamando”, al llegar la maestra los demás los acusan y los manda castigados a la dirección.

La maestra suspende la actividad y continúan con la clase de historia donde hablan de los primeros pobladores de América, cuenta cómo atravesaron el estrecho de Bering cuando este estaba congelado, les dice “si no hubiera estado congelado no hubieran podido pasar, solo en barco y no tenían barcos”, uno de los niños cuenta que vio en Facebook la foto de un niño pequeño tirado en la playa, decía que iba en un barco con sus papás cuando se éste se hundió y el niño murió ahogado, refiriéndose al conflicto de Siria, la maestra toma aire y dice que hay un problema muy fuerte en ese país, luego continúa explicando y les da a los niños una fotocopia de un mapa para que lo recorten, lo peguen en su libreta y lo iluminen.

El tiempo transcurre y casi es tiempo de la salida, en tiempo de horario de verano la salida es a las 18:30 horas y en horario de invierno se adelanta media hora debido a que oscurece temprano, los niños empiezan a guardar sus cosas y la maestra les pide salir a formarse en el patio principal, dos niños le quitan su mochila a otro niño y se la avientan, hay maestros en el patio, pero nadie interviene. Cuando los niños están formados, cada grupo sale a la puerta donde los niños son entregados a sus padres, algunos maestros se dan tiempo para atender a los que desean hablar con ellos, los niños pequeños permanecen en la escuela hasta que sus padres lleguen a recogerlos o algún hermano mayor de otro grado, al irse el último niño la puerta se cierra y los intendentes se encargan de cerrar los salones, los baños y la dirección.

Este intento por reflejar la cotidianidad de la escuela tiene como propósito visibilizar una región del itinerario que llamamos microcosmos o esa parte de la realidad que ya tiene unidad en sí, y que puede aislarse y adquiere la apariencia de algo absoluto, desde donde los sujetos (los niños) tienen que situarse, tales microcosmos tienen además la propiedad de ser el reflejo a escala de una realidad superior. La cantidad de niños que conviven en la escuela y la variedad de sus antecedentes personales nos llevan a corroborar

que la escuela es y ha sido un espacio de la vivencia de la diversidad. El sistema de enseñanza –en particular la escuela– constituye de forma primaria, un ámbito en donde se reflejan las desigualdades culturales y físicas de los alumnos, asimismo, las instituciones educativas toman parte en el proceso de exclusión de aquellos que no se ajustan a las normas y los propósitos de la escolarización.

Reflejar el proceso educativo mediante la cotidianidad también nos permite abarcar diferentes niveles de análisis; por un lado, el discurso de la educación como un bien universal, un derecho de los individuos plenamente valorado por el Estado y la ciudadanía debido a que permite acceder a mejores oportunidades de movilidad social y garantiza el bienestar dentro de las sociedades. En este nivel se encuentran también, los discursos de la equidad, la igualdad de oportunidades y de justicia social; el deber ser de la educación se hace presente en la inclusión de los niños en cada escuela independientemente de sus características.

En un segundo nivel situamos el análisis de los mecanismos que operan dentro de los sistemas educativos de manera implícita para legitimar las prácticas pedagógicas y la posición que guardan los individuos con respecto a la exclusión derivada de estos mecanismos, en este caso se procede de lo general a lo particular: el uso de métodos de memorización, los mecanismos como el castigo cuando los niños no llevan la tarea o no trabajan en clases, el sancionar el uso de prendas ajenas al uniforme, la impuntualidad, el empleo de frases intimidatorias como *¡ay de aquel que me diga “no tuve tiempo”*, la supresión de los recreos, las clases de educación física, ir castigados a la dirección, todos tienen el peso de los mecanismos de violencia simbólica descritos por Bourdieu y Passeron en sus obras *La Reproducción* y *Los Herederos*, dichos mecanismos legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social dentro del sistema educativo y las

prácticas pedagógicas. Según Bourdieu y Passeron (2014) el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, una violencia simbólica que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas pero que tienen siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Bourdieu y Passeron, 2014:9).

La desarticulación pieza por pieza del sistema educativo vía el método etnográfico se dirige a demostrar la existencia de la reproducción de la desigualdad mediante referentes empíricos provenientes de la confrontación entre los rendimientos escolares de los alumnos provenientes de varias clases sociales; con la etnografía nos proponemos llegar más allá de la comparación del rendimiento académico de los niños, abarcando la escuela a detalle de sus dimensiones o como la superficie de la cinta de Moebius en palabras de Graciela Frigeiro, aludiendo a las vivencias y valoraciones subjetivas que tienen los niños de su experiencia escolar y a aquellas vivencias de su contexto social que permean su permanencia en la escuela y su desempeño dentro de ella.

Por último, un tercer nivel de análisis que vislumbramos gracias al ejercicio de reflejar la cotidianidad es el de las oportunidades emergentes para adquirir capital social que se originan de la resistencia a los discursos hegemónicos de la institución escolar y a la intervención de espacios de socialización alternos. Este nivel es poco apreciado en este escenario, los niños de esta colonia tienen pocas oportunidades de desarrollar este capital por lo limitado de sus lazos, en el capítulo cuatro se profundizará a detalle en esta dimensión.

Respecto al problema de la igualdad en la educación que forma parte de los discursos del “deber ser”, los derechos humanos, los derechos de los niños y el primer nivel

de análisis al que nos referimos, Bolívar (2005) distingue diversos tipos de igualdad que pueden entenderse a partir de un objeto prioritario, así como los principios, supuestos y medios que proponen; cada uno de estos tipos conforma una política para reducir las desigualdades en educación centrándose en dichos objetos, estos planteamientos refuerzan la visión de que la igualdad no es un constructo estático; pretender conseguir igualdad en algunos aspectos supone aceptar que ciertas desigualdades son inevitables y necesarias. Los tipos que resalta son Bolívar (2005) son: igualdad de oportunidades, igualdad de enseñanza, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados individuales y sociales. Pero, al respecto ¿qué tipo de igualdad pudiera ofrecerse a un niño como Mariano?

La igualdad de oportunidades tiene como objeto las carreras escolares de los alumnos, se basa en el principio de igualdad de acceso y de reglas para transitar en el sistema para todos. Las políticas educativas que obedecen a esta dimensión estarían enfocadas a la compensación de las desventajas de las que no son responsables los alumnos. En esta escuela los casos de Gael y Mariano son la manifestación de la igualdad de oportunidades: ambos niños son admitidos en la escuela, el itinerario de Sara por diferentes escuelas, así como por otras instituciones del Estado está plagado de paradas en estos espacios, en la mayoría de los espacios recibió orientación y oportunidades de acceso, aunque también encontró obstáculos las circunstancias familiares, económicas y de salud fueron las de mayor paso a la hora de cambiar de escuela.

En estos casos las políticas públicas implementadas por las instituciones están dirigidas a compensar los efectos de estas problemáticas en el aprendizaje, su objetivo es nivelar las condiciones de todos mediante acciones y recursos compensatorios de manera que los resultados de los alumnos reflejen únicamente su esfuerzo en vez de sus



circunstancias, la existencia de las Unidades de Apoyo, la existencia de Unidades de Rehabilitación y Centros de Apoyo Pedagógico forman parte de este esfuerzo y también están presentes en el itinerario de Sara y Mariano, y aunque estos apoyos estén presentes manera estructural no siempre se puede garantizar el acceso a ellos como hemos señalado por la existencia de otros obstáculos sociales.

Otro tipo de igualdad es la *igualdad de enseñanza*, ésta persigue que la calidad educativa sea para todos, haciendo del currículum el eje central de las demandas. Teniendo en cuenta que la enseñanza involucra una interacción entre profesores, alumnos, contenidos y un determinado entorno, perseguir la calidad educativa implica no descuidar ninguno de estos elementos, para garantizar buenos aprendizajes se debe contar con un currículum que contenga los contenidos y aprendizajes esperados, profesores que cuenten con estrategias de enseñanza basadas en las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnos capaces de adquirir las habilidades y competencias planteadas. En un segundo plano ubicamos los procesos y recursos con que cuenta cada escuela para la implementar tales estrategias y en un tercer plano una política educativa que potencialice lo anterior. Quizá en esta variable de la enseñanza es donde se reflejan las mayores desigualdades en el contexto mexicano, debido a las reformas recientes encaminadas a la regulación del trabajo y la formación docente se han generado rupturas entre los demás propósitos de la enseñanza; al respecto pudimos conversar con la maestra de Mariano y en su experiencia se ven reflejados varios aspectos de los recién mencionados:

... Yo, cuando tuve segundo grado en la escuela Francisco C. Rodríguez en la colonia del Llano,<sup>39</sup> tuve un niño que tenía debilidad auditiva, no escuchaba, no hablaba tampoco, entonces lo que yo implementé el lenguaje de señas con ellos, yo me di a la

---

<sup>39</sup> La colonia del Llano es otra colonia que colinda con la colonia Progreso, son separadas por las vías del tren.

tarea de tomar un curso en la Ciudad de México de dos semanas, fue corto -la verdad- y por ahí empecé a trabajar con él en el dictado, nada más de palabras, algunas señas, el abecedario, todo esto de señas para mí es muy básico, yo tuve que tomar por mi cuenta esas clases porque de hecho la escuela no tenía los recursos suficiente; es que cuando yo tenía segundo grado la escuela -gracias a Dios- tenía mucho material didáctico, tenían billetes, teníamos dados, serpientes y escaleras, (...) la escuela si nos ofrecía esos materiales y para mí ya eran un gran apoyo.

Maestra GTQ, octubre del 2015.

Observamos cómo la falta de recursos lleva a algunos maestros a implementar estrategias que costean con sus recursos y cómo las condiciones escolares, infraestructura, mobiliario y materiales parecieran (solo parecieran) ser cruciales para proporcionar educación de calidad a todos los alumnos, este tipo de igualdad no está presente en los centros escolares de los estratos escolares más bajos.

La maestra de Mariano también refiere a las características que detecta en las familias de sus alumnos:

Con los niños con necesidades educativas especiales yo he notado, inclusive con Mariano, que los papás trabajan mucho, trabajan mucho y el tiempo que les dedican a los niños es muy poquito, tratan de atenderlos, pero son familias que necesitan trabajar para poder atender a sus hijos entonces en este niño, la mamá trabajaba los dos turnos, rolaba turnos, entonces el que lo atendía era su hermano mayor que estaba en 5o grado...

Maestra GTQ, octubre del 2015.

Nuevamente encontramos en la escuela varias caras de la vulnerabilidad infantil presente: la enfermedad o discapacidad, las familias bajo nuevas formas de organización, y las carencias económicas, que imposibilitan el acceso a este tipo de igualdad. El sector público presenta diferencias considerables en estos términos de calidad con respecto a las escuelas privadas; el hecho de que ciertas escuelas ofrezcan en su currículum la enseñanza de una segunda o tercera lengua, el uso de tecnologías o de actividades extraescolares artísticas o deportivas representa ventajas para quienes pueden costearlas, en cambio en las escuelas públicas la mayoría de los recursos provienen de las cuotas voluntarias de los

padres de familia y resultan limitados para mantener la infraestructura de las instituciones en buen estado y al mismo tiempo ofrecer otro tipo de contenidos y condiciones favorables para los maestros, por ejemplo: el tamaño de los grupos, el salario que perciben y los materiales didácticos disponibles. Si hablamos de centros educativos públicos situados en las periferias esta desigualdad es aún mayor, existen maestros que laboran en dos escuelas, con alumnos procedentes de entornos sociales diversos, lo que complejiza que las estrategias de enseñanza tengan el mismo impacto para todos y solventando con sus medios la falta de materiales cuando les es posible. Las maestras de Mariano (de primero y cuarto grado) relataron trabajar por las mañanas en colegios particulares y por la tarde en la escuela de la Progreso, por ejemplo, la maestra Mary:

yo por las mañanas trabajo en un colegio particular y en las tardes me vengo para acá, y se va a oír feo ¿verdad?, la comparación pero si es otro mundo, la verdad; allá los papás sí son más conscientes, se involucran más, no me digas del material que tenemos, aquí yo sé que no cuento con el apoyo de los papás de los niños, les dejo tarea y no me la traen, me vienen sin material, hasta en el trato, son muy protectores, eso me choca, ya voy a sacar mis frustraciones (risas), no me gusta que en la cultura mexicana siempre estamos pobreteando al niño, se le ve como ¡ay, pobrecito! y no, y así ¿cuándo se va a lograr algo con él?, Nunca...

Maestra GTQ, abril del 2015.

La figura del maestro es crucial en el itinerario como un guía, sin embargo no siempre pueden llevar a cabo su función por las condiciones en las que tienen que realizar su trabajo, tanto materiales como en la organización de su centro escolar, y otras tensiones como el cumplimiento de estándares ante las autoridades educativas mediante evaluaciones docentes; la maestra de cuarto grado de Mariano comenta su desconcierto y cómo las decisiones tomadas al margen de su clase afectan su trabajo con Mariano:

... Mira, a mí no se me preguntó (si aceptaba que el niño se incorporara a su clase) él llegó al salón el primer día de clases, lo decidió el director, me imagino que en conjunto con la mamá, porque pues Mariano ya es un niño que va para cuarto grado, por la edad ya no puede estar con los niños pequeños... es lo único que te puedo decir y que yo no esperaba recibir a un niño con esas

características. La verdad no me había preparado previamente para recibirlo, incluso faltan muchísimas cosas, falta un diagnóstico, que sepa exactamente lo que tiene, pues a nosotros se nos evalúa aunque a los niños con discapacidad no se les considera en esa evaluación (...) es bien complicado (trabajar con Mariano) porque a pesar de que si hay una formación no hay una especialidad entonces muchas cosas desconozco en específico de Mariano, no tengo 2, no tengo 3, no tengo 4 niños con algo específico, Mariano son varias cosas entre ellas el autismo, entre ellas la visión, a debilidad visual entre otras, lo intelectual, la motricidad, son muchas cosas las que tiene Mariano, también el desarrollo, físicamente no ha madurado como un niño de cuarto grado o sea esos son aspectos, entonces el trabajar con Mariano en lo personal es algo muy nuevo y es algo muy complejo, ¿Por qué? Porque no hay un estándar, no hay un parámetro, a él yo no lo puedo medir, no tengo un punto de partida para traerle un trabajo en específico y poderle decir "este mes yo te voy a medir la motricidad" por ejemplo, porque no hay un parámetro, no hay una guía, no hay una normatividad que me indique "este bimestre, este niño con esta discapacidad tuvo que haber avanzado en esto" Mariano viene pasando desde preescolar me comentan, lo que he escuchado viene pasando, lo pasan con una calificación aceptable, sin embargo pues no, si te diste cuenta al principio cuando él llegó hacía bolitas y palitos a lo mucho y todavía le falta mucho por hacer ¿no?, y el trabajo que hace Mariano no se compara en nada con lo que deben hacer los niños de cuarto grado.

Maestra GTQ, octubre del 2015.

Nos encontramos ante dos tipos de narrativas, la de Sara que refleja la complejidad de las familias y la de las maestras, que reflejan el desconcierto y frustración de realizar su trabajo en condiciones poco óptimas y las repercusiones que esto tenga en su carrera profesional dentro del sistema educativo, se trata de dos discursos totalmente diferentes, que parecen no tocarse en algún punto, dos versiones de una misma realidad y desde ahí el camino ya es difícil. Existen preocupaciones por parte de las maestras en el sentido de las evaluaciones a las que son sometidas para asegurar la permanencia en el trabajo, lo cual las lleva a querer asegurar mejores resultados sin embargo con estos niños parece haber poco avance, por otro lado, están las expectativas de las familias, en el caso de Mariano, las expectativas de su madre discrepan con las de sus maestras:

La maestra que lo tuvo el año pasado me dijo: mire señora su hijo tiene bastante fuerza, sabrá Dios de dónde la saca, a mí me ha ayudado aquí, mueve todo, Mariano es un niño fuerte, a lo mejor en un futuro señora Mariano podría

trabajar en la Central de Abasto de cargador, de algo así, con su calculadora y todo" yo me quedé pensando, ¿Qué tal si a él le gusta eso y ya no quiere estudiar? y le dije eso a Mariano y se enojó, me dijo que a él no le gustaba andar cargando cajas, que él quiere ser ingeniero como su papá o como Tony Stark que su personaje favorito, ahora ya ha cambiado y dice que quiere ser luchador, como Rey Misterio<sup>40</sup>

Sara, septiembre del 2015.

Estas maestras se sienten desaventajadas, frustradas, temerosas de trabajar con estos niños con problemáticas severas, sin embargo, los recursos económicos, el apoyo de las familias, los materiales, etc., no siempre pesan para todos los maestros, lo veremos más tarde con el caso de la escuela Julián Carrillo y en el tercer capítulo de este trabajo, lo demostraremos con profundidad.

La igualdad de conocimiento o éxito escolar es el tercer tipo de igualdad al que se refiere Bolívar y se centra en el conocimiento y las competencias, plantea la necesidad de una justicia distributiva y parte del hecho que el potencial de aprendizaje de los alumnos es extensible y se basa en el principio de que para todos es posible alcanzar un conjunto de competencias básicas. La educación compensatoria sería la principal estrategia para garantizar este tipo de igualdad:

Aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrar o reforzar sus desigualdades de partida, cualquiera que sea el origen biológico o social, una *indiferencia a las diferencias* reforzaría dichas desigualdades (Bolívar, 2005:7)

Debido a esta naturaleza dinámica del constructo de *igualdad*, se hace prioritario enfatizar en los hechos de los actores, demostrando la pertinencia de los casos excepcionales para demostrar cómo opera la realidad, la meta es la construcción de un eje explicativo capaz de dar cuenta de que las desigualdades de éxito académico no se explican completamente a partir de estas desigualdades económicas ni a partir de características

---

<sup>40</sup> Estrella de la lucha libre.

predeterminadas en los sujetos que escapan a cualquier acción externa de las instituciones por las que transitan.

En el siguiente capítulo continuaré analizando las diferentes caras de la vulnerabilidad, las diferencias y la desigualdad en otra institución educativa pública con otras características.



## CAPÍTULO 3.- LA ESCUELA PRIMARIA GENERAL MATUTINA “PRIMO FELICIANO

### VELÁZQUEZ” (CLAVE 24EPR00625)

#### 3.1 Antecedentes históricos y la dispersión de colonias atendidas

La escuela Primo Feliciano Velázquez, llamada así en honor al historiador, investigador, periodista y académico potosino, se ubica en la calle de Manuel Muro número 600 en la colonia San Luis, entre la Calle Cuarta y la Calle Quinta, a cinco minutos de la Alameda Juan Sarabia y está rodeada por la calle Manuel José Othón y la avenida Universidad. En ambas vías se concentra una gran carga vehicular debido a que acceden al Centro Histórico un gran número de rutas de transporte público<sup>41</sup> que recorren estas avenidas, y habrá que señalar que muchos padres y madres utilizan el transporte público para llevar a sus hijos a la escuela. A una cuadra, sobre la calle Manuel José Othón, se ubica el mercado Revolución y varios locales comerciales, a unas cuadas y debajo del puente de Avenida Universidad se ubica también la antigua Estación de Ferrocarriles donde ahora opera la empresa ferroviaria *Kansas City*.

El edificio alberga tres escuelas: la Primo Feliciano Velázquez en el turno matutino, la Francisco C. Rodríguez en el vespertino y la Librado Rivera en el nocturno. En la fachada, junto al nombre de la escuela, está el emblema del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). En su interior, una placa de bronce indica que esta escuela fue construida con la cooperación del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (STFRM) e inaugurada por el Gobernador Ismael Salas, el 20 de noviembre de 1953, siendo presidente de México Adolfo Ruíz Cortines.

---

<sup>41</sup> Las rutas 9, 11, 13, 15, 19, 23 y 24.



Las familias de los niños que acuden a la escuela Primo Feliciano Velázquez provienen de distintos rumbos de la ciudad, además de la colonia San Luis, recibe a niños de Quintas de la Hacienda, La Virgen, Barrio del Montecillo, de la Libertad e incluso de municipios como Soledad de Graciano Sánchez y en algún tiempo de Villa de Reyes, según señalan los maestros. La principal razón de esta demanda es porque la escuela cuenta con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 1, está integrada por un equipo multidisciplinario que atiende a alumnos identificados con problemas de aprendizaje. La existencia de la USAER es muy importante, los padres de familia que lo requieren buscan el servicio desde zonas lejanas con tal que sus hijos reciban la atención necesaria.

El director de la USAER número uno explica sus funciones y la forma en que opera el equipo:

En la USAER estamos conformados por 15 personas, el equipo de USAER cuenta con un director, un trabajador social, una maestra de comunicación y un psicólogo en este caso la USAER 1 cuenta con dos psicólogos y dos maestras de apoyo, que en el caso de esta primaria se hacen cargo de los grupos “A” una, de primero a sexto, y la otra de los grupos “B”, de primero a sexto. El servicio que se brinda a estas escuelas por parte de la USAER inicia en el mes de febrero, (...) cuando se acercan los padres a solicitar la preinscripción, tanto a preescolar como a primaria, del 1° al 15 de febrero, según lo marca el calendario escolar. El primer paso que hacen los directivos es mandarlos con las maestras de apoyo para aplicar un filtro para detectar si el alumno presenta alguna dificultad o discapacidad, no para negarles el apoyo, sino para saber con qué alumnos se va a contar el próximo ciclo, (...) pasan con la maestra de apoyo, se les hace una pequeña entrevista y al último se les da a leer y a firmar una carta donde hace constar que lo que se dice en esa entrevista es verdad. En caso [de] que el padre nos estuviera ocultando información o mintiendo y en verdad el niño necesitara el apoyo de la USAER lo que se haría es ponerse en lista de espera o se mandaría a un servicio alterno, ya que nosotros, por lo general, damos dos lugares a alumnos con discapacidad para cada grupo, sobre todo por la calidad del servicio. En caso de que el niño llegara a presentar algo ya estando en la escuela, no se le niega el servicio, pero queda en lista de espera. Entonces el primer paso sería ése, cuando identificamos a un alumno con alguna discapacidad o necesidad o problemática muy marcada, lo que hacemos es referirlo a la inspección para que le den un oficio, ese oficio le asegura su espacio en la primaria o en el preescolar, según sea el caso; se le entrega un oficio a los papás, uno a la maestra de apoyo y otro al director, con esto ya decimos que el alumno tiene su lugar asegurado y ya nada más los trámites que tendría que hacer la escuela serían los normales, los de cualquier niño: su acta de nacimiento, su constancia de preescolar, si viniera a primaria, si viniera a preescolar

nada más cartilla de vacunación, lo que es su CURP y lo que es su acta de nacimiento, una identificación oficial del padre o tutor, etc. Lo que se le pide a cualquier otro niño, bueno eso es cuando se hace el proceso de preinscripción. Otra situación es que cuando ya estamos nosotros en el mes de agosto, septiembre se pasa con los maestros y se les pasa un filtro de canalización en el cual ellos nos pueden referir a u alumno que ellos detecten tardíamente, en el mes de agosto y septiembre - esto para poder hacer una evaluación psicopedagógica, en caso de que se requiriera - si hubiese algún alumno que requiera esa atención, si no, nada más se evalúa, ya sea en área pedagógica, psicológica o lenguaje. Y si el niño reúne las características para estar en el grupo de apoyo y tenerlo en grupo de atención, se retoma, si el niño no requiere gran cosa y basta con algunas sugerencias para el padre y la maestra, se deja fuera de lista pero se sigue un proceso de observación y de atención; y si con ello, el niño supera esas debilidades pues ya lo dejamos, pero si el niño las mantiene, lo retomamos como tal y le damos el servicio de apoyo independientemente de si tiene alguna discapacidad.

Esa es la forma de trabajar: hacemos una evaluación inicial, por lo general se hace una caracterización en primaria, en español y matemáticas, y en preescolar, pensamiento matemático y comunicación, en base a eso, ellos hacen las recomendaciones y se da el seguimiento (...) hemos tenido casos exitosos con alumnos que hemos trabajado, son alumnos que continúan una educación secundaria y hay algunos que optan por llevarlos a un colegio por el número reducido de alumnos y por la cantidad de maestros que hay en la educación secundaria, porque en la primaria con un solo [maestro] hay avance, en la secundaria ya no es tan fácil por el cambio de maestros. Hay otra situación muy diferente, pero nuestros alumnos que llegan a terminar llegan a la secundaria, hasta ahí nos quedamos porque todavía nuestro sistema, el Sistema Estatal Regular [SEER] no tiene prepas con USAER, sabemos que hay alumnos que han llegado hasta las prepas, pero ahí nosotros ya no tenemos seguimiento porque ahorita nuestra cobertura solo es preescolar, primaria y secundaria, lo que es educación básica.

Director USAER, enero del 2016

Se observa que la estructura de este equipo cuenta con un marco normativo y cumple una función diagnóstica y correctiva para los niños que ingresan a esta escuela.

Debido al incremento de la demanda y la poca cobertura de las UASER, no todas las escuelas públicas cuentan con este servicio, en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) se les proporciona a los padres de familia, que así lo solicitan, una lista de las instituciones que cuentan con el servicio. Ellos se encargan de solicitar el ingreso de su hijo. En algunos casos, los padres optan por una escuela sin USAER a cambio de una que les quede cercana a su domicilio (como el caso de Mariano) y de ahorrar el dinero de transporte y optimizar el tiempo de sus trabajos y otras actividades.

Con respecto a las problemáticas que atiende la USAER número uno, su director señala:

En la actualidad nosotros hemos ido a la baja con la discapacidad, o sea, la discapacidad como tal ha ido bajando mucho en nuestras escuelas, pero nos han ido aumentando otras situaciones problemáticas como problemas de conducta, problemas familiares, eso lo vemos al alza y lo atendemos siempre y cuando influyen en el aprendizaje. Si influyen en el aprendizaje, los atendemos, porque tenemos casos que los niños si tienen problemas de conducta, pero son niños que van muy bien, entonces en esos casos solo hacemos sugerencias o recomendaciones, pero no necesariamente tendrían que estar con nosotros.

Director de USAER, enero del 2016.

### **3.2 Espacio y grupos domésticos**

Las dinámicas familiares que atiende la Escuela Primo Feliciano Velázquez son efectivamente complejas, al igual que en el primer escenario, la Escuela Gregorio Torres Quintero. Referí, en el capítulo anterior, como “disfuncionalidad familiar” cuando, desde el punto de vista de los sujetos, el grupo doméstico no logra cumplir la satisfacción de sus necesidades: físicas, afectivas, educativas, de protección y cuidado, etc. Generalmente, los padres o los adultos desarrollan conductas conflictivas asociadas a esta autopercepción, que se manifiestan en violencia, adicciones, relaciones de dependencia, etc., pero no en todos los casos estas situaciones afectan en el rendimiento de los niños.

Sin embargo, se distingue cómo estos menores están bajo la categoría de vulnerables para algunas instituciones, pero en la realidad esta adscripción es puesta en duda debido a que los niños superponen sus propios discursos a los discursos sociales y de poder, como ahondaremos en el tema en un apartado posterior.

En la escuela Primo Feliciano Velázquez también hay un gran número de familias monoparentales: madres solteras que se encargan solas de la crianza o que se apoyan de los

abuelos o familia cercana para el cuidado de los niños, también hay familias cuyos padres se divorciaron y uno de ellos tiene la custodia de los hijos pero su trabajo complica su cercanía a ellos y a las actividades de la escuela; entonces, los niños pasan mucho tiempo solos y se cuidan entre hermanos: entre estos casos está el de Ángel, un niño de ocho años, hijo de Laura, madre soltera de 30 años, quien trabaja como recepcionista en doble turno, hasta hace unos meses Ángel asistía en las mañanas a la escuela y por las tardes era cuidado por sus abuelos, sin embargo su abuelo falleció a causa de diabetes y el niño quedó profundamente afectado por su cercanía con él, a raíz de este suceso ha disminuido su desempeño escolar, es distraído y no obedece indicaciones según su maestra.

Otro caso es el de Víctor, un niño de seis años con problemas de conducta que vive con su madre, su padre se fue a vivir a la Ciudad de México después de divorciarse de la mamá de Víctor y solo hablan por teléfono. Margarita, la mamá de Víctor, trabaja por las mañanas en una empresa como secretaria y además vende perfumes y productos por catálogo, debido a su trabajo no puede asistir a las reuniones de padres de familia ni a otras actividades en la escuela, tampoco puede llevar ni recoger a su hijo, para ello solicita el servicio de transporte escolar, el niño tiene problemas de conducta y los maestros sospechan que tiene Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.

Otro caso es el de Rubén, un niño de ocho años quien se incorporó a mitad del ciclo escolar debido a un cambio de escuela. El niño vivía en la ciudad de Saltillo, Coahuila, con su madre y sus abuelos, la madre falleció poco después de dar a luz a la hermana de Rubén y ambos niños quedaron al cuidado de sus abuelos quienes ya eran mayores, al poco tiempo el abuelo -quien era el principal sostén económico- también falleció y la abuela no pudo más hacerse cargo de los menores; el resto de la familia resolvió separar a los niños y

Rubén vino a vivir con una tía a San Luis Potosí. Rosa, la tía de Rubén, es comerciante, vende ropa en los tianguis y tiene a otra niña en la misma escuela que recibe apoyo del equipo de USAER. Por su trabajo, en ocasiones no puede mandar a los niños a la escuela y por esa razón faltan mucho, y esa es la principal dificultad que detectan los maestros. Rubén es tímido y callado, tiene pocos amigos, dice que a veces le dan ganas de quedarse dormido en clases, habla de Saltillo, el lugar donde vivía y dice que le gustaría volver, pero sabe que está lejos, dice no saber qué tanto exactamente: hay que salir en el día para llegar en la noche.

En estos casos se aprecian acciones o prácticas que tienen lugar al interior de las unidades domésticas, sobre todo en aquellas de bajos ingresos, con el fin de potenciar sus recursos económicos y sociales, estas estrategias han sido descritas como “estrategias de supervivencia familiar” (Duque y Pastrana, 1973 en Molinar y Herrera, 2009). Estas estrategias consisten en la fuerza de trabajo de las mujeres o la incorporación de los hijos a la actividad laboral, esto conlleva a una reorganización de las funciones en el ámbito privado recurriendo a la incorporación de vínculos extra domésticos como la ayuda de otros miembros de la familia o de la asistencia privada, en las familias de los niños de esta escuela encontramos a madres, tías y abuelas como las principales proveedoras, sus actividades van desde prestar servicios hasta el autoempleo. Arguello (1981 en Molinar y Herrera, 2009) menciona que estas estrategias se refieren al conjunto de acciones económicas, sociales, culturales y demográficas que realizan los estratos poblacionales que no poseen medios de producción suficientes, ni se incorporan plenamente al mercado de trabajo, por lo que no obtienen ingresos regulares para mantener su existencia. Posteriormente, surgió el término *estrategias familiares de vida* para abarcar a los grupos que coexisten en el sistema capitalista con un enfoque de clases sociales y fue redefinido

por Schmink como un “conjunto de prácticas que, en armonía o tensión, llevan a cabo los individuos que comparten una misma residencia y que se organizan para garantizar su reproducción cotidiana y generacional” (Molinar y Herrera, 2009:35).

El concepto de estrategias familiares de vida permite visibilizar a las actividades cotidianas dentro del hogar: división del trabajo, distribución de tareas, distribución del consumo, trabajo productivo y/o extra doméstico, todas ellas como respuestas a los sectores sociales más desfavorecidos de la población, en su lucha por enfrentar la recurrencia de crisis económicas que caracterizó el final del siglo pasado y el presente (Salazar, 1999, en Molinar y Herrera, 2009:36), pero nada que no sea parte de la descripción clásica de los estudios de familias o unidades domésticas desde la antropología del parentesco.

Describir las estrategias familiares de vida en las colonias populares de la zona urbana de la ciudad de San Luis Potosí nos permite observar continuidades, rupturas, estructuras y diversidad social y reconocer los mecanismos que cada familia implementa para enfrentar el deterioro de los niveles de la calidad de vida y los cambios en su organización. Interesa en especial el lugar de los niños en esta organización y su participación, con respecto al tema educativo. Es posible, al observar estas estrategias, que rigen los espacios y las relaciones sociales, conocer la importancia que le conceden las familias a la educación de sus miembros.

A diferencia del primer escenario -la escuela Gregorio Torres Quintero- las carencias económicas en las familias de la escuela Primo Feliciano Velázquez no son el rasgo de mayor relevancia. Son las carencias afectivas, la falta de cuidado y de involucramiento de los padres con la escuela y de sus hijos lo que prevalece en este segundo caso; encontramos que la situación familiar se asocia a cambios drásticos en sus miembros y a la precariedad de atención mutua. Al parecer, la necesidad del trabajo de los padres y las exigencias

económicas minimizan el tiempo y la calidad del contacto entre los distintos miembros de las familias pertenecientes a clases populares (Pérez y Reinoso, 2011). Algunos padres de familia de la Escuela Primo Feliciano Velázquez se desempeñan como comerciantes y otros como empleados en comercios, como obreros en la Zona Industrial, amas de casa, empleadas domésticas, taxistas, choferes o policías, el trabajo les impide muchas veces estar pendiente de los niños y ponen en manos de los maestros la responsabilidad de su educación.

Al respecto la maestra de apoyo, Eva señaló lo siguiente: *Los casos con mayor dificultad que atendemos se deben a las condiciones externas que afectan en el rendimiento de los niños.*

Un caso que ilustra esta problemática es el de Froylán, de 12 años, su maestra explica que sus papás no le ponían atención desde que ingresó a la escuela, cuando llegó a quinto grado no había desarrollado la lectoescritura; de parte de su familia no recibía ayuda con las tareas en casa y nadie asistía a las juntas de padres de familia o cuando se les manda llamar. Froylán se interesó demasiado en las historias de violencia y narcotráfico, al grado de manifestar que su máximo sueño era ser sicario<sup>42</sup>. A la menor provocación hablaba del tema, de noticias que escuchaba en internet y videos de tortura y ejecuciones, le gustaban los narcocorridos y admiraba a los artistas que los interpretan. Debido a ello, como motivación se le dejaba que escuchara los narcocorridos y él decía que era feliz, esto influyó para que al finalizar el quinto grado ya tuviera la lectoescritura desarrollada. Pasó a sexto grado, terminó la primaria, pero ya no siguió estudiando. Su maestra señala que era muy difícil el trabajo con él porque con sus papás no había comprometido:

---

<sup>42</sup> Término popularizado a partir de la cultura del narcotráfico para hacer referencia a un asesino a sueldo que utiliza métodos sanguinarios y crueles para matar.

El señor era policía y no había como mucho cuidado en contar lo que pasaba, sabíamos que era una persona violenta, en una ocasión que lo mandé llamar sacó la pistola y la puso aquí en la mesa y empezó a darle vueltas, jugando con ella, me asusté, no supe que hacer, él me decía que qué queríamos que hiciera, desde entonces ya no intentamos volver a hablar con él ni con la mamá.

Maestra de apoyo 2, febrero del 2016.

En el caso de Froylán, podemos resaltar algunos aspectos relevantes: por un lado, nuevamente es notorio el abandono en el que los padres tienen a sus hijos asociado a su trabajo u otras actividades, además se hace visible nuevamente la influencia del ambiente familiar al que están expuestos los niños en la formación de sus intereses y expectativas y como un tercer elemento de análisis encontramos una resistencia de los niños con respecto a la dominación que ejerce la escuela. Hay niños que no se sienten motivados a seguir las trayectorias que la escuela tiene marcadas para todos por igual, ya sea por factores familiares y personales o por que los métodos que utiliza la escuela para transmitir los saberes obedecen a mecanismos de control que en ocasiones adquieren el carácter de violencia simbólica (Bourdieu, 2014): ante la imposición de tareas que no son del agrado de Froylán este desarrolla estrategias a su alcance para transitar por ese escenario, cuestionando nuevamente la vulnerabilidad y el rol pasivo de los niños en el entramado escolar.

Otra problemática en este escenario es el maltrato que sufren algunos niños al interior de sus familias. Varios niños señalan que sus padres o madres les golpean por diferentes motivos: por perder el material, si la maestra los regaña por desobedecer en clase, si reciben alguna queja o por alguna omisión de tareas que conlleven una responsabilidad, Adela, una



niña de siete años con una discapacidad motriz, llegó a contar que su papá le pegaba cuando su hermana menor sufría algún percance por no estar pendiente de ella.

Un caso de descuido severo y su manifestación en la escuela es el de Estrella y Ana, dos niñas de 11 y 12 años quienes quedaron al cuidado de su padre y abuelo después de que su madre falleciera. Debido al grado de precariedad y de descuido en el que viven ambas niñas presentan signos de desnutrición, se encuentran mal aseadas y se contagiaron de piojos, la escuela adoptó como medida suspenderlas hasta que estuvieran libres de la plaga, el padre y el abuelo resolvieron el problema cortándoles el cabello a rapa, al respecto la maestra de apoyo comentó:

Pobrecitas, su entorno familiar es bien complicado, el abuelo y el papá no las asean, no se limpian, no las bañan, ¿y que hicieron? Mejor las raparon, para ellos es mucho más fácil y esa no es la solución porque me vienen a la escuela igual de sucias y rapadas y empiezan las dificultades con los otros niños que son crueles con ellas.

Maestra de apoyo 1, febrero del 2016.

Debido a ciertas medidas que adoptan las escuelas ante la frecuente problemática de los piojos, los niños afectados sufren rechazo por parte de los demás niños, como efecto de la marginación que sufren inicialmente por los adultos (padres y maestros), pues la principal medida precautoria es el aislamiento y la utilización de calificativos como “sucio”, “cochino” o “descuidado”.

Sobre las viviendas de estas familias, estas se ubican en fraccionamientos, generalmente de interés social, las viviendas generalmente son propias -aunque varias familias deben pagar renta-, el servicio de transporte que brinda la escuela es solicitado por quienes viven en colonias alejadas del Centro de la ciudad, pero hay varias familias que cuentan con automóvil y pueden acudir a dejar y a recoger a sus hijos a la escuela.

De acuerdo con los censos escolares, es común que los niños acudan a actividades extraescolares por las tardes -como natación o karate-, mientras otros más dicen acudir a espectáculos como obras de teatro o al cine y sus distracciones son la televisión o jugar en la calle. En este escenario, lo que interesa resaltar -además de lo ya expuesto sobre las carencias de tipo afectivo y el abandono de los padres debido a su trabajo- es la preocupación de los padres de niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad porque sus hijos reciban una educación de calidad, expresada en el interés porque sus hijos asistan a esta escuela en particular, que cuenta con USAER, y en el seguimiento que algunos padres sí están dispuestos a realizar asistiendo a reuniones o a hablar con los profesores.

Estos hallazgos refieren que la vulnerabilidad no solo depende de las carencias económicas. Quizá, de los cuatro escenarios que consideramos en este trabajo, el de la Escuela Primo Feliciano Velázquez presenta las condiciones menos precarias, lo cual no significa que no existan otro tipo de dificultades que afecten a los niños y sus familias, nuevamente observamos que la pobreza o las carencias económicas son solo un agravante de dichas condiciones.

Melina, de ocho años, asiste al segundo grado grupo B y es “alumna de apoyo”, este término es usado para distinguir a los niños que reciben apoyo de la USAER del resto de los alumnos quienes no lo requieren porque son “normales”. Melina es hija única y tiene discapacidad intelectual, su expediente dice que recibió dos valoraciones neurológicas y está diagnosticada con inteligencia limítrofe<sup>43</sup>, su capacidad adaptativa es nula en las áreas

---

<sup>43</sup> Las personas con Inteligencia Límite se caracterizan por tener un CI situado entre 70 y 85, siendo la media entre 85 y 115, justo por debajo de lo que considera la OMS dentro de la normalidad. Además, presentan déficit en la capacidad adaptativa al menos en dos de las siguientes áreas; comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, trabajo, ocio, salud y seguridad.

de auto control y de relaciones sociales, es impulsiva y agresiva, no sigue indicaciones y sus compañeros la rechazan. La segunda valoración, la más reciente al inicio del nuevo ciclo escolar, menciona que Melina no tiene tal condición y que sus comportamientos se deben a factores psicológicos; sin embargo, las conductas desadaptativas son evidentes.

Lo anterior pone en evidencia las fallas del discurso médico y cómo la escuela apoya en éste su práctica en los casos de alumnos con discapacidad, a pesar de que los diagnósticos resulten confusos. Por otro lado, también refleja la poca calidad de los servicios de salud a los que pueden tener acceso las familias y poca capacidad de gestionar otras opciones. El día del cumpleaños de Melina, sus padres organizaron una fiesta grande, para los gastos solicitaron un préstamo de 20 mil pesos, la maestra de la niña se mostró asombrada de cómo los padres priorizaban una fiesta a la salud de su hija, pudiendo usar ese dinero para llevarla con un buen neurólogo y a terapias. Sin embargo, también sería imprudente juzgar a una familia, sin comprender los valores desde dentro de ese núcleo familiar; si se exponen estos datos, es sólo para ilustrar el tipo de casos que guarda el caso de esta escuela.

### **2.3. La Escuela Primo Feliciano Velázquez**

En cuanto a la infraestructura de la escuela Primo Feliciano Velázquez, según el portal *Mejora tu escuela*, ésta se ubica en el puesto 780 de las 2,717 que hay en la ciudad de San Luis Potosí y sus resultados de las evaluaciones PLANEA y ENLACE se expresan en el semáforo educativo como “reprobado”.

El predio donde se ubica la escuela Primo Feliciano Velázquez recibe a 256 alumnos distribuidos en 12 grupos de primero a sexto grado, dos de cada uno, y tiene 12 aulas para

---

clases distribuidos en dos plantas: la planta baja para los grupos de 1° a 3° y la planta alta para los grupos de 4° a 6°, cuenta con un aula de medios, un salón de apoyo, una biblioteca y cuatro baños. El patio techado sirve como patio de juegos y plaza cívica, no cuenta con áreas verdes y hay un estanquillo para la cooperativa escolar. El personal está integrado por 23 personas: director, subdirectora, 12 maestros, un maestro de computación, dos maestras de apoyo, un maestro de música, dos auxiliares administrativos y tres intendentes. La escuela no cuenta con señalamientos de protección civil ni salidas de emergencia, en cambio sí cuenta con rampas de acceso para personas con discapacidad. Esta escuela cuenta con servicio de transporte escolar, los padres que lo deseen deben pagar una cantidad mensual y el camión recoge y entrega a los niños en sus casas.

Además, la institución, cuenta con servicio de energía eléctrica, agua, drenaje, teléfono e internet, en cuanto a los recursos con los que operan las instituciones provienen del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) y de las aportaciones de los padres de familia como las cuotas voluntarias que se cubren con la inscripción de los niños al inicio del ciclo escolar y que oscilan entre los \$500.00 y los \$1,000.00 pesos por padre de familia. Las cuotas son fijadas por las asociaciones de padres de familia, conformadas por un presidente o presidenta, secretario, tesorero y vocales, ellos se encargan de la administración de los recursos que se emplean en remodelaciones o en la compra de material, pago a intendentes, etc., durante el año se piden cooperaciones extra para festejos como el día del niño, posada, día de la madre y día del padre. La escuela también forma parte del programa Escuela Segura, y no cuenta con cámaras de vigilancia.

### **3.2 Marco normativo**

Esta escuela pertenece al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), es un organismo descentralizado del Estado tiene su base orgánica en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, *La Ley General de Educación*, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* y la *Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí*, en esta última encontramos la estructura del Sistema Educativo Estatal en el capítulo II:

ARTICULO 13. Constituyen el Sistema Educativo Estatal:

- I. Los educandos y educadores;
- II. Las autoridades educativas;
- III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV. Las instituciones educativas del Gobierno del Estado y municipios, de los organismos descentralizados y órganos desconcentrados;
- V. Las instituciones de los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios; y
- VI. Las instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía.

El SEER surgió hace 194 años, la SEGE es su órgano rector, surgió para agrupar los maestros que dependían del Estado, pero con la descentralización de los servicios educativos la SEGE se volvió la instancia de la federación encargada de la administración de los recursos y su distribución, el SEER pertenece al estado y recibe recursos de la federación a través de la SEGE.

En cuanto a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia técnico-operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Su base orgánica la encontramos en la *Ley General de Educación*, en su artículo 41 que establece:

**Artículo 41.-** La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

El servicio de las USAER se brinda a las instituciones de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, no todas cuentan con este apoyo debido a la falta de personal, inversión e infraestructura. El SEER cuenta con dos USAER en la capital del Estado para atender a las escuelas. La Escuela Primo Feliciano Velázquez está asignada a la USAER número uno, que atiende dos escuelas más: una en la capital y otra en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez.

### **3.4 El lugar de los niños en la escuela**

La jornada escolar inicia a las 8:00 horas, conforme se acerca la hora de entrada, la puerta se va llenando de padres de familia que dejan a sus hijos y aprovechan para leer los avisos escritos en cartulinas que están pegados en el portón, uno de ellos dice que los alumnos de 2º. B con la Maestra Alejandra saldrán a las 12 del día y el otro dice que los papás que no han dado la cooperación para el festejo del día del niño tienen hasta el viernes para hacerlo.

Al dar las 8 de la mañana, suena el timbre y los papás que aun vienen con sus hijos por la calle y los niños que caminan solos se apresuran para alcanzar a entrar, los niños grandes cargan sus mochilas y a los más chicos les ayudan los adultos debido a que se aprecia que el peso y el tamaño rebasa el peso de los más pequeños, algunos llevan mochilas con rueditas que arrastran con dificultad. Las madres se despiden de los niños con un beso en la

mejilla y un papá persigna a su hijo. La puerta se cierra 8:05 a.m. después de esa hora siguen llegando papás que al ver la puerta cerrada tocan el timbre para pedir que se deje entrar a sus hijos, el director abre la puerta: “A ver, a esos que se les pegaron las sábanas, ya es muy tarde... ¿dónde están sus papás?” Algunas madres se acercan al director con timidez y este les dice que no se puede entrar después del timbre, que regresen mañana más temprano.

Al interior de la escuela ya todos los grupos han entrado a clases. Afuera del salón de 2° A, la maestra habla con un papá sobre su hijo -quien los observa-, la maestra dice que lo mandará suspendido por no obedecer y, creyendo que nadie los ve, mientras ella entra al salón, el papá le da una cachetada al niño que empieza a llorar; luego, sale la maestra y sin decir otra cosa le entrega una hoja al señor y se despide de él, luego de decirle que pase a la Dirección antes de irse.

Otra mamá llega al salón de 2° B con su hijo, la maestra le dice que el niño no se puede quedar porque está suspendido debido a que nada más se la pasa jugando y no trabaja, la señora le dice a la maestra: *“si me dijo, pero ¿no me lo puede recibir? Pasa que no quiero que se quede en la casa porque para él es todo lo contrario, es un premio que lo suspendan, con tal de no venir a la escuela hace lo que sea, entonces así qué chiste, nunca va a entender”* la maestra se le queda viendo al niño y le dice *“te vas a quedar, pero no quiero que vuelvas a portarte mal porque te dejo sin recreo”* la madre lo deja en el salón y se retira.

La subdirectora sale de la dirección con el micrófono en la mano llamando a los maestros para que saquen a formar a sus alumnos para los honores a la bandera que se realizan cada lunes, poco a poco, se empiezan a formar niños en las puertas de los salones y

los maestros vigilan que no se empujen y que estén formados por estaturas, en una fila de niños y otra de niñas, luego les dan la indicación de salir al patio para el acto cívico; los grupos se forman alrededor de una cancha de basquetbol techada, primero los grupos de primero, los de segundo y luego los de tercero; del otro lado se forman los niños de cuarto, de quinto y de sexto, cada grupo forma tres filas de niños y tres de niñas, cada maestro está a cargo de vigilar el orden de su grupo.

El grupo que tiene “la guardia” es el grupo de 4° B, una niña dice de memoria un mensaje de bienvenida y anuncia el homenaje al Lábaro Patrio. Los niños guardan silencio y el director sale de la dirección con la bandera y se dirige a la escolta formada por seis niñas, la escolta desfila a lo largo del patio mientras todos saludan y se entona el toque de bandera. Posteriormente la misma niña anuncia que todos en posición de firmes entonarán el himno nacional, etc. Todo se lleva a cabo con los niños en orden, se observa que algunos estudiantes llevan el uniforme escolar que consiste en suéter de cuello “v” rojo, camisa blanca y pantalón o falda azul marino, las niñas usan calcetas rojas y los zapatos son negros, otros niños llevan sudaderas o suéteres de distintos colores.

Al terminar los honores la maestra de ceremonias cede la palabra al director quien se dirige a los niños para darles varios mensajes: “La puerta se cierra a las 8 am, no hay excusas, ya están llegando muy tarde, hay que levantarse más temprano, díganle a sus papás que les revisen muy bien la cabeza porque pueden traer unos animalitos que se llaman piojos, son muy contagiosos, con uno de ustedes que traiga puede pasárselos a los demás y no queremos que eso suceda, también estoy viendo que hay mucho niños que traen sudaderas que no son del uniforme y estamos en honores, no quiero ver más prendas que no sean del uniforme, cuando hace frío no hay problema pero ahorita no hay pretexto, sus



papás firmaron un reglamento en el que se comprometen a mandarlos con el uniforme, y no se les olvide que esta semana tenemos los exámenes de este bimestre, para que se pongan a estudiar.”

Al mencionar los exámenes los niños dejan escapar una exclamación de fastidio y tedio, se notan más relajados que durante los honores a la bandera. El director dice finalmente que cada maestro podrá disponer de su grupo para iniciar las actividades de hoy. Los maestros hacen avanzar una fila tras otra y poco a poco el patio se va quedando vacío, la actividad se traslada a los salones.

En el grupo de 2º B hay 27 niños registrados, pero hoy solo asistieron 23. El grupo está organizado por 4 filas horizontales de siete mesabancos individuales pequeños, cada niño decide donde sentarse. La maestra del grupo se sienta al frente, en su escritorio junto al pizarrón, sobre él hay un abecedario con letras mayúsculas y minúsculas y, en un costado, un metro de madera colgado de un clavo; atrás del salón, hay un pizarrón verde y un armario grande de madera donde se guarda el material y artículos de limpieza personal. A los costados del salón hay ventanas con cortinas en color hueso que permiten la iluminación.

La maestra pide a los niños que saquen su libro de ejercicios y que lo abran en el apartado de español, pide que contesten las páginas 30 y 31 sin otra indicación, el ejercicio consiste en completar con palabras una serie de comparaciones. Los niños de entre siete y ocho años abren sus mochilas, además de los libros de texto (cuatro para segundo: español lecturas, desafíos matemáticos, español y exploración de la naturaleza y la sociedad) llevan entre 4 y 5 libretas, lapicera de la caja grande “completa” -como le llaman- debe contener: lápices, colores, tijeras, sacapuntas con depósito de basura para que no se levanten de sus

lugares, pegamento adhesivo y goma de borrar. Además, los niños llevan un libro extra, consiste en una guía didáctica de una editorial que contiene ejercicios para reforzar los que vienen en el libro de texto. Este libro lo compran los padres a través de la escuela, además de los útiles los niños suelen llevar en sus mochilas su lonche: torta, quesadilla y refresco o jugo, por lo general los padres ponen este tipo de alimentos que pueden llevar en la mochila sin riesgo de que se derramen, otros llevan lonchera o *tuppers*<sup>44</sup> que terminan guardando en la mochila junto con las chamarras cuando se las quitan, además algunos niños llevan algún juguete pequeño, todo eso incrementa el ya de por sí excesivo peso de las mochilas de los niños.

Cuando la maestra da la indicación, algunos niños sacan el libro, otros empiezan a platicar con su compañero de junto, un niño acusa a otro compañero de haber pateado su mochila, la maestra los regaña a ambos y les dice que si no se controlan se irán suspendidos. Una niña, le enseña las páginas del libro a la maestra ya contestadas, la maestra le pregunta quien le ayudó y la niña le responde que su mamá, la maestra le dice *“entonces dile a tu mamá que ella te de las clases, ¿para qué vienes a la escuela?”*, la niña se regresa a su lugar. La maestra apresura a los niños: *“apúrenle a responder el libro porque si no, no salen a computación y se quedan a trabajar en el recreo”*. Otra niña saca su torta y empieza a comer, la maestra le dice *“Marion, aun no es hora de recreo ¡guarda eso!”* la niña la ve, pero no le hace caso, la maestra le pregunta si desayunó y la niña dice que no, la maestra ya no insiste en que deje la torta.

El ruido del salón aumenta y la maestra lanza un grito *“¡se van a callar y van a obedecer!, todos a sus lugares ¡pero ya!, al que no termine se va a ir a la dirección,*

---

<sup>44</sup> Contracción de *Tupperware*. Marca de envases domésticos de plástico.

*¡cierren la boca!*". En el salón hay dos niñas que presentan discapacidad intelectual y problemas de conducta, no obedecen las indicaciones de la maestra, Evelyn deambula por el salón brincando mientras Melina se entretiene buscando y sacando cosas de su mochila, luego empieza a llorar porque un niño está sentado cerca de ella y se levanta de su asiento, la maestra le dice que se siente, pero la niña le grita algo que no se entiende y la maestra le contesta: *"No me grites, y cámbiate de lugar para que no te esté molestando!"*. Los niños deben estar leyendo, pero están parados y algunos platicando y corriendo por el salón. La maestra les dice: *"¿necesitan niñeras como niños de guardería para que los cuiden y trabajen? Alondra, me voy a ir a sentar a tu lado"*, luego la maestra cambia a Marion de lugar y la niña dice *"¡yo quería ir allá!"*, la maestra le responde: *"¡tú no mandas, te sientas!"*.

Un niño saca unas paletas por segunda vez en la mañana, la maestra lo ve y le grita: *"¡a ver!, tráemelas, esta es la última vez que te digo, si no vamos a ir con el director y se las das a él, como prefieras, tráemelas y en el recreo te las doy"*, el niño se las entrega. Otro niño que está platicando también es regañado: *"Para eso no hacen berrinche ¿verdad Pablo? Eso lo haces muy bien"*, el niño se pone serio y baja la cabeza, nuevamente la maestra se dirige a ellos *"ya quiero verlos trabajar, deben estar concentrados en su libro sin hablar ya por favor, recojan su tiradero, ¿ya empezamos con tiradero Marion? Parece mercadito"*. Dos niños se paran en la puerta, la abren y se asoman, la maestra dice: *"a ver, quien les habló allá afuera? ¡Hagan el favor de meterse y cerrar esa puerta!"*,

Evelyn no trajo el libro de ejercicios, la maestra le abre la mochila y descubre varias muñecas, barbies y le dice *¡mira nada más! Con razón no traes el libro, pero qué tal tus monas en la mochila, ¡guárdalas, y cuidado y las saques!*, Alondra, sentada atrás de Evelyn

al ver el regaño permanece observando y cada que Evelyn parece sacar algo de la mochila la acusa con la maestra: *¡mire maestra Evelyn va a sacar las muñecas!*

En todo el salón hay dos niños que pasan desapercibidos para la maestra, no pelean ni hacen travesuras, pero no trabajan; la razón es porque uno de ellos no lee ni escribe, la maestra parece no darse cuenta; el otro niño esta recostado en el mesabanco como si tuviera sueño y estuviera durmiendo. Cuando se acercan las 9:30 horas la maestra les pide dejar el libro en el escritorio y sacar el libro y la libreta de matemáticas, la actividad consiste en copiar series numéricas, descubrir el patrón al que obedece la serie y completarlas.

Melina no trabaja y está pasando por los lugares de sus compañeros, al llegar con su compañero Pablo le arrebató su lápiz y Pablo dice: "Maestra mire Melina" pero la maestra esta distraída en el celular y hablando con otros niños, Melina avienta el lápiz por la ventana, Pablo va con la maestra y lo deja salir por el lápiz, la niña sigue parada y sin sentarse en su lugar, Evelyn se le une y ambas empiezan a rayar el pizarrón, la maestra parece ignorarlas al no poder controlarlas, luego se para y toma el metro de madera que está colgado a un lado del pizarrón y les dice: *con este les daría si fueran mías, pero no lo son. Los profes de más antes se sonaban a los niños y los niños entendían*, luego vuelve a colgar el metro en la pared. La actividad continúa hasta la hora de recreo, los niños guardan sus cosas y van sacando su lonche, algunos niños llevan dinero para comprar en la cooperativa.

Al salir se cierra la puerta del salón y la maestra les dice que tienen prohibido entrar, luego ella se va al salón de computación donde se reúnen algunos maestros a tomar sus alimentos, la maestra de 4° B que tiene la guardia es la encargada de tocar el timbre de inicio y fin del recreo. El director pasea por el patio, un grupo de unos diez niños pasa corriendo y los detiene para decirles: *"vengan, vengan todos, miren ahorita que andaban*

*corriendo tiraron a un niño y casi lo pisan, contrólense, no corran así, es peligroso, hasta uno de ustedes se puede caer”*, los niños obedecen y dejan de correr.

Del otro lado del patio, otros niños traen una pequeña pelota, la subdirectora sale de la dirección con el micrófono para decirles que la guarden, les dice *“ya saben que están prohibidos los balones y pelotas fuera de la clase de educación física, tráiganlo para acá”*, el director le pide el micrófono para decir *“ya saben que el recreo no es para jugar, el recreo es para ir al baño, comer su lonche y estirar las piernas”*, los niños entregan la pelota. Alrededor del patio varios niños están sentados comiendo, en la cooperativa hoy venden taquitos de tortilla de maíz con guisados diferentes: huevo, picadillo, rajas, chicharrón y papas; entonces, los niños rodean la pequeña mesa donde una señora despacha, no hacen filas, los más pequeños que no logran acercarse no pueden comprar, algunos más grandes avientan a los demás para abrirse paso, cuando los maestros llegan a comprar, la señora les da la preferencia y luego continua despachando; del otro lado del estanquillo venden dulces, chocolates, pulpas de tamarindo, palomitas y frituras con salsa.

Algunos niños están en la puerta esperando a sus mamás que les llevan lonche, les pasan por los barrotos tortas o envases con comida casera. Un niño dice que lleva una torta de frijoles y no la quiere, que la va a tirar, la maestra lo oye y lo regaña le dice que la guarde para cuando le dé más tarde hambre o para que se la dé a alguien más.

Un grupo de niños persigue a otro y lo tiran, cuando se levanta, éste les grita: *“no mamen, no se vale, pinches güeyes jotos”*, otros dos niños también pelean, el más grande golpea al más chico y le avienta agua con una botella, alcanza a salpicar a una maestra y a dos niñas, la maestra le dice *“niño venga para acá”* y el niño corre, la maestra va tras él y lo regaña por mojarla.

Después de 30 minutos suena el timbre y los niños se forman fuera de los salones, cada grupo hace una fila de niños y otra de niñas por estaturas, la maestra de la guardia por el micrófono les pide que se formen y que guarden el orden o se irán suspendidos, una niña llora porque perdió la cuchara que le había dejado su mamá con el lonche, la maestra la regaña y le dice "...para que se le quite ¿por qué no guarda sus cosas?" Luego, empieza a dar indicaciones que los niños deben seguir en sus lugares: tomar distancia, posición de firmes, dar media vuelta y marchar en paso corto, al terminar indica que los niños de 1° a 3° pasen a sus salones y cuando casi ha terminado les da la indicación a los de 4° a 6°.

Al entrar del recreo, la maestra les dice a los niños que tomen sus lugares porque tienen muchas actividades que hacer y cuentan con poco tiempo, el grupo que tiene la guardia pasa a los salones a recoger la basura de los botes y la comisión de higiene a revisar que los niños traigan las uñas cortas y los niños el cabello corto, este día que se describe, no hubo nadie reportado por no cumplir con esas normas.

El horario de los niños consiste en una hora diaria dedicada a Matemáticas, otra hora para Español, y en el resto del tiempo, son distribuidas las asignaturas de Conocimiento del medio o Educación cívica y, además, para clases de Música, Computación y Educación física. La mayor carga horaria es para las asignaturas de Español y Matemáticas.

Los niños están más inquietos que en la primera parte de la mañana, después de recreo, la maestra recibe a una maestra joven, aun estudiante de la normal, que cumple con sus prácticas al igual que otros jóvenes maestros en esa escuela, ella lleva sus planeaciones conforme al programa y la maestra titular les dice a los niños que ahora trabajarán con la maestra Juanita, la maestra titular se queda en el salón, sentada, primero viendo un catálogo de zapatos y luego se sale del salón. La maestra Juanita continúa con Matemáticas y pone

algunas sumas y restas en el pizarrón, luego pasa por los lugares supervisando que los niños las resuelvan, a un niño le dice: "¡ándale ya no estés adivinando, hazlo bien!", luego otro niño dice que él quería seguir contestando el libro y la maestra le dice "vas a hacer lo que yo te diga, no lo que tú quieras, ¿tienes algún problema con eso?", el niño calla y sigue haciendo las sumas. La maestra también ignora a Melina y a Evelyn quienes hacen dibujos en el papel higiénico que han sacado del armario de la maestra. Al pasar 40 minutos después del inicio de la actividad, la maestra pasa a los lugares a revisar las sumas: hay niños que no han terminado y quienes no hicieron nada por estar platicando, la maestra con un marcador rojo escribe "no trabajó" en toda la hoja y les dice que lo deben traer firmado por su mamá mañana: "le dicen a su mamacita que lo firme"; luego de terminar, la maestra les dice a los niños "no puede ser, nadie terminó, si no se aplican mañana otra vez voy a mandar recado a sus casas".

La maestra de apoyo llega y se lleva a Evelyn, los demás niños son enviados al salón de computación con sus mochilas porque están en clase hasta que suene el timbre de salida. En el salón de computación hay 15 computadoras con internet, por eso algunos niños se sientan en parejas o tercias, el maestro da la indicación de entrar al portal *Mundo Primaria* (<https://www.mundoprimaria.com/>) donde hay actividades para todos los grados organizadas por las asignaturas del curso, el maestro después de dar esa indicación se sienta en su escritorio y revisa *Facebook* en su teléfono y platica con las maestras, los niños no son supervisados, pasan de un ejercicio a otro o incluso a algunos que no corresponden a su nivel; por ejemplo, un niño intenta identificar los distintos tipos de triángulos, pero no sabe ni en qué consiste el ejercicio, ni que, como es de quinto grado, no corresponde a su edad. Dos niños tiran un teclado y el maestro los regaña, les dice que sus mamás lo van a tener que pagar, uno de ellos se asusta y empieza a llorar, la maestra le grita "cállate y

tranquilízate, vete a dar dos vueltas a cancha”, su voz no tranquiliza al niño quien sigue llorando mientras los demás niños solo lo ven, los maestros insisten en que se tranquilice y finalmente acepta salir.

A las 12:50 suena el timbre, los niños toman sus cosas y se forman, la maestra sale primero y los acompaña a la puerta donde los papás de algunos ya los esperan, el autobús escolar espera a los niños cuyos padres han contratado el servicio, poco a poco la escuela se va quedando sola y los intendentes del turno vespertino empiezan a limpiar los salones.

### **3.5 Experiencia escolar en las instituciones formales: análisis y reflexiones**

A través de la etnografía de los mundos escolares en dos escuelas primarias públicas se ha puesto en foco a la niñez que atraviesa por ellas, las prácticas en su interior, relaciones, actores, y actitudes, y es posible ahora ahondar en la experiencia formativa a partir de los itinerarios o recorridos de los niños y sus familias por estas instituciones<sup>45</sup>. Entiendo como “experiencia formativa” aquello que los sujetos (niños y sus familias) construyen durante la trayectoria escolar, la cual es producto de su vivencia cotidiana en las instituciones educativas, su interacción con los agentes e instituciones y sus prácticas normativas, administrativas y burocráticas, así como las adecuaciones que hacen de esas prescripciones con base en su contexto social, económico y político. La experiencia formativa está mediada por la subjetividad de los sujetos dada la influencia de las circunstancias particulares ya sean políticas, sociales y culturales.

---

<sup>45</sup> La metáfora del itinerario propuesta por Pérez de Lara (1999) para abordar las trayectorias escolares de los sujetos ha sido abordada también en trabajos de corte histórico como el de Domínguez (2009) y para explorar el entramado familiar (Cicerchia y Bestard, 2006).



Dubet y Martucelli (1998) apuntan a una caracterización de la experiencia escolar: apuntan a que la socialización y la individualización (subjetivación) ocurren simultáneamente. La noción de la escuela, concebida como agente de socialización y transmisora de normas de la sociedad a las nuevas generaciones ha perdido fuerza gracias al giro de la revalorización de la singularidad del individuo. Al respecto, Dubet y Martucelli consideran que la experiencia escolar se desarrolla en tres procesos de interacción:

- a) La interiorización de normas o roles (socialización)
- b) El desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación)
- c) La actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia).

Me parece importante resaltar que estos tres procesos están concatenados; se interioriza una norma que entra en conflicto con la dimensión individual e intereses, y finalmente se lleva a cabo una subjetivación y origina una acción. Cada una de estas “lógicas de acción” guardarían -según los autores- correspondencia con las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al incrementar su subjetividad, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias (Weiss, 2012), sin embargo, es necesario cuestionar qué ocurre en el niño adyacente a la interiorización de normas y valores, particularmente en los escenarios de marginación social o condición de vulnerabilidad y cómo determinan la transición por el medio escolar, cuál es la opinión y

preferencias personales de estos niños -marcadas a su vez por experiencias dramáticas- y si el niño tiene capacidad para anticipar y planear estrategias desde los escenarios en los que se sitúa.

Para analizar la experiencia formativa propongo partir de ciertos elementos que la conforman, que fueron propuestos por Rockwell (1995) (Véase Tabla 1), debido a su valor heurístico para analizar el quehacer al interior de las escuelas mediante las evidencias que arroja sobre su funcionamiento. Al abordar cada elemento, pretendo reflexionar sobre el papel de los niños en cada uno y cómo se entrelazan sus itinerarios con los de la institución y también con los discursos hegemónicos. Si bien se debe advertir que estos aspectos no son universales y deben ser contextualizados en su ambiente sociocultural, la educación formal reproduce ciertas condiciones que pueden ser equiparadas, como se discutirá a continuación.

Dimensiones de la experiencia escolar  
(Rockwell, 1995)

1. Estructura de la experiencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selectividad y agrupación escolar</li> <li>• Tiempos escolares</li> <li>• Formas de participación</li> <li>• El efecto extraescolar de la escolarización</li> </ul>
2. Definición escolar del trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación del trabajo del maestro</li> <li>• Concepciones sobre el trabajo docente</li> <li>• Formas de enseñanza</li> </ul>
3. Presentación del conocimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización temática</li> <li>• Presentación formal de los conocimientos</li> <li>• Límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano</li> </ul>

4. Definición escolar del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rituales y usos</li> <li>• Uso del lenguaje</li> <li>• Razonamiento implícito</li> <li>• Aprendizaje autónomo</li> </ul>
5. Transmisión de concepciones del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión de valores</li> <li>• Incitación en las reglas del juego</li> <li>• Concepciones del mundo social</li> </ul>

Tabla 1. Dimensiones de la experiencia escolar según Rockwell (1995).

### 3.6 Dimensiones de la experiencia escolar

#### 3.6.1 Estructura de la experiencia escolar

Esta dimensión alude a los tipos de escuelas en el sistema educativo mexicano y cómo sus diferencias repercuten en los alumnos. La Secretaría de Educación Pública cuenta con un *Atlas Educativo* que contiene el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), además, cuenta con el Sistema Nacional de Información de Escuelas que registra los datos de todas las escuelas de educación básica del país.

El CEMABE arroja datos sobre el número de escuelas y su clasificación o tipos: la educación básica incluye a las escuelas de los niveles preescolar, primaria, secundaria, y Centro de Atención Múltiple (CAM), los tipos de servicio que ofrecen estas escuelas son: general, técnica, indígena, telesecundaria, CONAFE<sup>46</sup> y trabajadores; el tipo de sostenimiento: público o privado, los turnos: matutino, vespertino, nocturno, discontinuo, continuo-tiempo completo, continuo-jornada ampliada, complementario o mixto<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo es el encargado de implementar en el país programas de educación comunitaria como respuesta del Ejecutivo Federal para ofrecer educación básica a la población que por alguna circunstancia no tiene acceso.

<sup>47</sup> Se llama turno discontinuo en el que los niños van a clases por la mañana y por la tarde, la carga académica se divide en algunas clases por la mañana y otras por la tarde. En horario continuo toda la carga académica es por la mañana si es horario matutino y toda por la tarde si el horario es vespertino.

### 3.6.1.1 *Selectividad y agrupación escolar*

Para Elsie Rockwell el tipo de escuela y el horario al que el niño asiste se relaciona significativamente con el nivel socioeconómico de su familia y condiciona la experiencia educativa del niño. En la escuela Gregorio Torres Quintero (GTQ) del turno vespertino, por ejemplo, se observó mayor grado de carencias económicas y de descuido de los niños por parte de sus padres. Entre las características de las escuelas que consideran los padres para inscribir a sus hijos están la proximidad física con sus domicilios, la accesibilidad en sus cuotas y el horario que se ajuste a su jornada laboral y les permita organizarse con las actividades familiares.

---

Continuo-jornada ampliada: El de los establecimientos educativos que ofertan sus servicios en el en los siguientes horarios: Preescolar: 8:30 a 14:30 horas; Primaria: 8:00 a 14:30 horas; Secundaria Diurna: 7:30 a 15:30 horas; Secundaria Técnica: 7:00 a 15:00 horas.

Escuelas de tiempo completo: aquellas en el que el trabajo con los niños se desarrolla de 8:00 a 16:00 horas. En esta jornada, además de trabajar en las asignaturas del plan de estudios, los alumnos realizan las actividades educativas del horario ampliado: enseñanza de una segunda lengua, manejo de las tecnologías informáticas en apoyo al aprendizaje, educación física y educación artística y el aprendizaje de técnicas de estudio independiente. Durante la comida, autoridades y maestros impulsan la formación de hábitos relacionados con el cuidado de la salud; en la sala de cómputo aprenden a usar las tecnologías informáticas en apoyo al aprendizaje de las asignaturas y, en el tiempo dedicado a las tareas, o en la regularización de materias, los alumnos aprenden técnicas y hábitos de estudio. El de los establecimientos educativos que ofertan sus servicios en el horario matutino o vespertino y que, además el personal docente debe, en función de las actividades asignadas, contemplar: a) Entre 1 y 3 horas de guardia, en función de las necesidades del centro y a juicio del director; b) Entre 1 y 3 horas de atención a la biblioteca, en función de las necesidades del centro y a juicio del director; c) Horas de despacho y dedicadas a tareas de coordinación para los miembros del equipo directivo; d) Dos horas de tutoría. Los tutores que tengan asignado un grupo completo de alumnos dedicarán una hora a la atención de los padres y otra a la colaboración con la Jefatura de estudios o el departamento de orientación; e) Dos horas para los representantes de los profesores en el consejo escolar y en el centro de profesores; f) Horas para la tutoría de profesores en prácticas; g) Horas para el trabajo de los equipos docentes de los proyectos institucionales en los que participe el instituto; h) Horas de colaboración con el jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares; i) Horas de preparación de prácticas de laboratorio, prácticas de taller y similares; j) Cualquier otras, de las establecidas en la programación general anual, que el director estime oportuna.

Fuente: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SIIE/Lists/Glosario/DispForm.aspx?ID=767>

En la escuela Primo Feliciano Velázquez (PFV), la existencia de equipo de apoyo que se encarga de brindar atención integral a los niños es un criterio que toman en cuenta los padres de familia para la inscripción de sus hijos diagnosticados con ciertas condiciones. En la escuela Gregorio Torres Quintero (GTQ), los niños se expresan de sus compañeros del turno matutino como “creídos o fresas” esto, porque en el salón existen letreros que piden no tocar el material del salón que comparten y que es exclusivo del turno matutino. A su vez, los niños del turno matutino se refieren a sus compañeros vespertinos como “flojos”. Las cuotas del turno vespertino suelen ser más bajas que en el turno matutino, esto porque las cuotas se fijan por la asociación de padres de familia y consideran las características de las familias de los niños que asisten a las escuelas, además, en el turno matutino se ofertan más clases extra como computación, inglés y música, debido a esto hay que contratar maestros pagados por los padres. Lo cual nos indica que esta diferenciación sociocultural ocurre incluso en el mismo edificio.

Esta diferenciación se construye dividiéndose en dos temporalidades, la mañana versus la tarde. Algunos papás prefieren que sus hijos vayan a la escuela en la mañana, ya que eso les crea hábitos como levantarse temprano y disciplina en la organización de sus actividades, además, no se exponen a riesgos como los que existen cuando salen de noche cuando no hay luz y hay más peligros, sobre todo en las colonias como las del primer caso. También esta dicotomía está marcada por las situaciones laborales paternas.

Cuando el niño es matriculado e inicia su vida escolar, se le asigna un grado y un grupo, que varían según el grado aprobado en el año anterior, del tamaño de la escuela y el número de alumnos dependerán el número de grados y grupos. Puede haber un grupo único o un grupo A, B o C, en ambas escuelas el criterio de agrupación es al azar pero hay escuelas en que puede hacerse con base en las calificaciones obtenidas, o en el lugar de

residencia, esto se da principalmente en las escuelas secundarias que cuentan con una matrícula de alumnos amplia.

Tanto la escuela GTQ como la PFV no consideran criterios de selección para sus alumnos, aun en el caso de Mariano, Gael o en el de los niños con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje. A todos se les admite implementando estrategias específicas, ya sean las evaluaciones diagnósticas a cargo del personal de USAER o la improvisación entre directivos, maestros y padres como en el caso de Mariano. La escuela PFV obtiene un censo de casos especiales y trata de distribuir a los niños equitativamente en los salones, es decir si hay 10 niños de nuevo ingreso que requieren atención se distribuyen en cada salón de primero, sin embargo, la cifra de niños con problemáticas en cada salón aumenta debido los niños que no fueron detectados y presentan problemas en el curso del año. En el caso del grupo de 2° B, que tiene más niños integrados, solo dos casos se deben a discapacidad intelectual, tres son por problemas de conducta y lenguaje, y hay varios casos más de niños que la maestra considera que deben recibir apoyo “porque no entienden”. Para el resto de los maestros este grupo es difícil, no así para la maestra de apoyo que lo considera “un grupo interesante y diverso”. Los criterios de selección también operan al interior de los salones donde los niños son seleccionados por su conducta o desempeño académico para ocupar un lugar en el espacio o en una fila, los niños que no ponen atención son colocados cerca del escritorio de la maestra, así como los que requieren supervisión.

Los maestros seleccionan a los niños con mejores calificaciones o más aventajados para apoyar a sus compañeros o para vigilar el orden del salón, el buen aprovechamiento de estos niños determina otro tipo de experiencia escolar. La maestra se apoya de Samy, el niño más aventajado del grupo de 2° B, para que ayude a sus compañeros a terminar su trabajo, Samy se ve entusiasmado pero sus compañeros no lo aceptan de buena gana,

Marion no le presta atención y David se levanta de su lugar ignorándolo, se sienta en el piso a jugar, Samy termina diciendo: “David y Marion van a terminar vendiendo chicles en las esquinas porque no les gusta estudiar”. Podemos observar como ya Samy a sus 7 años asocia el estudio como un bien que a la larga trae beneficios y privilegios, estar en la escuela es un privilegio, estar en la calle vendiendo chicles no.

En algunos casos la estructura escolar puede considerar parámetros de clasificación que pueden no corresponder con la capacidad de aprender y estos determinan la experiencia de los niños dentro de la escuela influyendo, no solo en su aprendizaje sino también en su confianza y autoestima para afrontar tareas más adelante, lo cual los lleva a sentirse rechazados, como veremos en un capítulo posterior.

#### *3.6.1.2 El tiempo*

La educación -como todas las actividades humanas- sobreviene en un tiempo y, como se observó en el caso de las escuelas matutinas y vespertinas, produce una temporalidad, es decir, la experiencia educativa está sujeta a limitaciones temporales que generan significados. Reflexionar sobre temporalidad y espacialidad implica reconocer dos aspectos que enmarcan todos los ámbitos de la vida humana y que despliegan un conjunto de posibilidades de los sujetos para construir sus subjetividades; tiempo y espacio se deben pensar también como constructos creados por las comunidades humanas y que pueden ser heredadas o bien cuestionadas, deconstruidas, reconstruidas y ajustadas (Méndez, 2010). En la construcción de la temporalidad intervienen factores e intereses culturales, económicos, políticos, religiosos y geográficos que configuran el ser íntimo de las sociedades, su personalidad y cultura.

Una característica de las sociedades occidentales industrializadas es la ponderación cuantitativa y efectiva del tiempo; a través del calendario y sus unidades de medida, se trata de un tiempo exacto, lineal, controlable y tendiente hacia conseguir algo: desarrollo, progreso, éxito, resultados, etc. A medida que el tiempo se vuelve controlable y predecible otorga certeza y claridad, y va reduciendo el lugar para que otras temporalidades alternas emerjan. “Temporalidades alternas” son aquellas que resultan imprevisibles, que se desprenden del sentido común de los integrantes de una sociedad o desde el ciclo evolutivo de sus integrantes: niños o adultos. Hablamos de una temporalidad dominante o hegemónica cuyo fin es colonizar las vidas en los espacios para volverlos productivos o eficaces. Puedo afirmar que obedece a un acto colonizador porque su propósito es el de restar legitimidad a otras formas de concebir y disponer del tiempo, por ejemplo, el tiempo “muerto” o de descanso son duramente criticados en el Estado moderno donde el tiempo se volvió mercantilizado y pasó a ser un objeto de consumo. Esta colonización utilitarista y totalitarista se corresponde a los ideales del *Homo Faber*, el fabricante del mundo, como lo precisó Hanna Arendt (2009: 175), los cuales se basan en la permanencia, la estabilidad, el carácter durable y la instrumentalización, ese utilitarismo antropocéntrico que supone el uso de medios para lograr un fin terminará sirviéndose de todo y degradando las cosas en medios.

Ahora bien, ese carácter hegemónico y colonizador de la temporalidad viene de ser reforzado a través de las instituciones burocráticas del Estado, entre ellas la escuela, como señala Alfaro (2008):

... El papel del Estado, en relación al tiempo, se circunscribe al establecimiento filontogénico de estructuras cognitivas, con la participación de los aparatos ideológicos del Estado. En la escuela, por ejemplo, se le enseña al niño, como valores, la función del trabajo y la necesidad de la recreación, así mismo se le inserta en la celebración de algunas calendarizaciones, que se repiten cada año de su vida



escolar. La socialización de los rituales de repetición engendra la naturalización (ontologización) de los ciclos sociales (Alfaro, 2008:149).

Así visto, se vuelve a pensar en la escuela como un mecanismo de control y disciplina, como un lugar de aislamiento para corregir a la infancia del pasado y como un lugar de transmisión de saberes y de cultura en las sociedades con la racionalización del tiempo y la organización del espacio como medios para tales fines. Para Méndez (2010), las burocracias públicas y privadas han transformado el tiempo en un insumo para incentivar la productividad, un claro ejemplo es la educación burocratizada, estandarizada o uniforme que observamos con la organización del sistema educativo, la cual obedece a una estructura y funcionamiento basados en procedimientos centralizados, caracterizado por la división de responsabilidades, relaciones impersonales y estructura jerárquica. En esta estructura el tiempo es controlado, observado, vigilado, registrado y evaluado, así pues, los centros educativos tienen la tarea de controlar el tiempo y al mismo tiempo configurar sujetos capaces de lograr el autocontrol temporal.

Los procesos educativos generan experiencias de tiempo por excelencia: horario, calendario, efemérides, rituales, ciclos, puntualidad, etc., esta conciencia del tiempo se produce en el nivel del discurso y contenidos pero sobre todo desde la metodología y lo que entendemos por el currículo<sup>48</sup>, en los procesos educativos predominan las experiencias que ayudan a adquirir el manejo de las variables temporales y convierten a los sujetos en

---

<sup>48</sup> Debemos distinguir entre la reflexión del tiempo como experiencia y la temporalidad como noción o concepto abstracto que empieza a ser manipulado por el niño en la edad preescolar a través de una serie de fases. Las unidades didácticas en preescolar están estructuradas para desarrollar en el niño orientación temporal, organización temporal.

Piaget (1976) afirma que motricidad y cognición se complementan, puesto que el sujeto conoce al mundo y a sí mismo a través de la acción. "La inteligencia —dirá más adelante— surge en el contacto con las cosas, organiza al mundo organizándose a sí misma." Correlativamente, las nociones de objeto, causalidad, espacio y tiempo se elaboran de manera simultánea e interdependiente. Las relaciones causales implican un orden en el tiempo: causa antes, efecto después; las dos cosas —casualidad y tiempo—, por lo tanto, tienen un origen común.

administradores autónomos del tiempo mediante la organización, sincronización, planeación, etc.,

Considero que la experiencia de la temporalidad en las escuelas públicas participantes en esta investigación es decisiva para la experiencia escolar de los sujetos pues es en torno a las dimensiones de la temporalidad que se generan rupturas con el sistema que les impiden a los niños y sus familias continuar con su itinerario dentro de ellas. Las dimensiones de la experiencia temporal en la escuela han sido estructuradas por niveles y aparecen en el siguiente esquema de sangrado en el cual están distribuidos los conceptos por jerarquías en palabras clave:

1. Calendario escolar oficial para las escuelas públicas y privadas incorporadas al sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos
  - a) 200 días
  - b) 195 días
  - c) 185 días
2. Ciclos bimestrales
  - a) Turnos: matutino, vespertino, nocturno
  - b) Horario escolar
  - c) Vacaciones
  - d) Días feriados
  - e) Puentes
  - f) Juntas de consejo técnico
3. Planeación
  - a) Currículo, contenidos
  - b) Secuencias didácticas
  - c) Trabajo con estudiantes de apoyo
  - d) Evaluaciones
4. Jornada escolar
  - a) Horario escolar: hora de entrada y salida
  - b) Puntualidad
  - c) Tiempo destinado a las asignaturas
  - d) Recreo
  - e) Hora de alimentos
5. Elementos significadores del tiempo
  - a) Relojes
  - b) Alarmas
  - c) Colores
  - d) Semáforos
  - e) Premios

## f) Castigos

Una vez presentados los conceptos, ahondaré en los siguientes párrafos sobre su descripción.

### *3.6.1.2.1 Planeación*

La planeación educativa se refiere a delinear los objetivos de la educación en el tiempo escolar. Su importancia radica en que, gracias a ella, es posible definir qué hacer, los recursos y las estrategias, y por ello es una de las expresiones de la temporalidad más visibles en el proceso educativo. La planificación es la adaptación del currículo o plan de estudios a las necesidades de la escuela, incluye la parte dinámica: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y el momento en el que se debe hacer: ¿cuándo enseñar?, ¿cuándo evaluar? Las planeaciones representan un elemento primordial y una gran parte del trabajo de los maestros, se trata de introducir una temporalidad a su enseñanza. Las escuelas de formación de maestros de educación primaria incluyen asignaturas especializadas en planeación y en la elaboración de secuencias didácticas que refieren a conjuntos de actividades encadenadas que permiten abordar un objeto de estudio. Podemos decir que su finalidad es ordenar y guiar el proceso de enseñanza para que los alumnos puedan desarrollar aprendizajes articulados y coherentes, su carácter es sistemático y progresivo. Otro factor que pudo ser apreciado en campo fue cómo ocurrió la distribución del tiempo respecto a cada una de las asignaturas en las escuelas públicas: se concede más peso a español y a matemáticas que a otras ciencias como historia, ciencias naturales, ciencias sociales, formación cívica y ética, arte, etc., esto puede deberse a la ponderación del razonamiento verbal y matemático por parte de evaluaciones estandarizadas para la evaluación de la inteligencia y otras

internacionales como PISA<sup>49</sup>, las clases extra escolares como idiomas, danza, pintura, música o algún deporte que se ofertan en algunos colegios particulares van configurando *habitus* y estilos de vida diferenciados en los entornos sociales.

Entendemos que la planificación, el factor temporal de la enseñanza, es una tarea difícil; por ejemplo, debe estar enmarcada en las políticas de inclusión del niño desde la cual el tiempo se debe también diversificar para dar a todos la atención de requieren incluyendo a aquellos que tienen alguna discapacidad o problemática de aprendizaje, otro factor de la planificación es su cruce con otras temporalidades, como la del desarrollo, pues para planear qué, cómo y cuándo enseñar, se debe considerar el tiempo del proceso fisiológico y de transformación de los organismos, la adquisición de habilidades motoras, los rasgos morfológicos y la maduración cognitiva del niño que es fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje. Las discrepancias entre procesos evolutivos de la diversidad de los niños es una preocupación constante de los maestros para desarrollar su trabajo.

A veces el ritmo de trabajo no se ajusta a las habilidades de los niños más pequeños o a quienes presentan alguna dificultad para aprender asociada o no a alguna discapacidad. La organización del tiempo escolar de estos niños se torna a veces más rígida, teniendo que cumplir con trabajos extra, valoraciones, exámenes, apoyo extraescolar, etc., trazando además vías alternas a la escolarización formal. En este rubro, los maestros de apoyo

---

<sup>49</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un estudio para monitorear regularmente los logros de los estudiantes de 15 años, sin importar el grado que estén cursando, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias para evaluar la aplicación del conocimiento en situaciones reales de su vida, más que en el contenido de los planes de estudio. Se aplica, de manera muestral, cada tres años con énfasis en un dominio diferente: 2000 en lectura, 2003 en matemáticas y 2006 en ciencias. En 2009 se enfatizó nuevamente la lectura, en 2012 matemáticas y en 2015 se hará énfasis en ciencias. Fuente: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/conalep-prueba-pisa>

encuentran renuentes a los maestros regulares: identifican que existen ciertas resistencias como el rechazo a dedicar tiempo extra a su labor docente para planear actividades con los niños que más lo requieren y delegando esa responsabilidad al maestro de apoyo en las escuelas que cuentan con este equipo.

#### *3.6.1.2.2 Jornada escolar*

A lo largo de la jornada escolar las variables que configuran la experiencia temporal están por todas partes; desde el momento en que suena el timbre para indicar que es el momento de cerrar la puerta, todos los acontecimientos que tienen lugar dentro de las paredes de la institución escolar están mediados por el tiempo.

Las reglas, los horarios de entrada y salida, la división de la jornada escolar es similar a la jornada de trabajo; la puntualidad se premia con un reconocimiento ante la comunidad escolar y un banderín al grupo más puntual cada semana, la impuntualidad se castiga cerrando la puerta a la hora señalada y dejando afuera a quien llegue tarde, al igual que en las fábricas donde los trabajadores que llegan tarde son regresados sin goce de sueldo. La división del tiempo efectivo de trabajo, el tiempo de recreo, alimentación y esparcimiento es también evidente: a los niños de preescolar y primaria se les da media hora de recreo que por lo general les parece poco y en cambio a los niños más grandes de nivel secundaria se les disminuye el recreo a 20 minutos.

Por todas partes de los inmuebles escolares se encuentran signos para modular y regular el tipo de comportamiento: no correr, prohibir balones, juguetes o cosas que puedan provocar accidentes. En estas prohibiciones, se apela a un niño con conciencia casi equiparable con la de un adulto, como en los inicios de la historia de la infancia: a un adulto en miniatura. Podemos decir que estas observaciones son lo que constituyen el llamado

currículum oculto o conjunto de aprendizajes inducidos de manera no explícita, su estructura de alguna manera enseña los tiempos de la sociedad dominante: ¿cuándo comer?, ¿cuándo jugar, ¿cuándo trabajar? y sin trabajo no hay recompensa.

Otro aspecto es el uso del internet y las tecnologías de la información como herramientas mediadoras en la enseñanza y la temporalidad que establecen, si bien en solo la escuela PFV puede ofrecer a sus alumnos este servicio, no se puede negar que ha cobrado cada vez más presencia a medida que el conocimiento y la información se vuelven medios de consumo, vale la pena resaltar su propiedad de construir nuevos tiempo y espacios a través de la separación del espacio real y el virtual.

#### *3.6.1.2.3. Elementos significadores del tiempo*

Estos elementos son aquellos dispositivos reguladores y el efecto que tienen en la conducta de los niños y en cómo viven y construyen su experiencia con la temporalidad y con la escuela. El reloj arriba del pizarrón, a la vista de todos es un elemento que como se señaló en otro apartado busca formar sujetos capaces de autorregular el tiempo, volverlo efectivo y productivo, el uso del reloj está contemplado en las unidades temáticas de segundo grado de primaria y para aprenderlo se les pide a los niños que a su vez les pidan a sus papás comprarles un reloj de manecillas. El timbre es otro elemento regulador que causa efecto en la conducta de los niños liberando o creando tensión, cuando suena para anunciar el inicio del recreo y la hora de salida es seguido de gritos y expresiones de júbilo mientras que cuando suena para anunciar el fin del recreo, los honores a la bandera, la hora de entrada provoca reacciones de ansiedad y tedio, lo mismo con los elementos que

cumplan la función del timbre como la marcha de zacatecas<sup>50</sup>. Otros dispositivos reguladores del tiempo son los castigos y amenazas, la maestra de Mariano solía advertir a los niños:

- *“Los voy a castigar sin recreo y sin educación física un mes”*
- *“Me voy a quedar en el recreo a trabajar con ustedes, al salón de clases se viene a trabajar”*
- *“Los que no trabajen se llevan trabajo extra, el triple a sus casas, ¡ay de aquel que me diga: “no tuve tiempo”!... “¡Ay de aquel que me diga: ¡híjole, es que me fui con mi abuelita y luego me fui a visitar”! ¿Queda claro? Si no se quiere llevar trabajo a casa ¡trabaje aquí en el salón!, nada que me fui con mi mamá al seguro y no pude hacer la tarea, se llevan su mochila y allá la hacen”.*

Otra medida para sancionar la impuntualidad es la de la acumulación de retardos o poner una lista de los niños en la pared, a la vista de todos y poner etiquetas de colores cuando cometan alguna falta: llegar tarde, no hacer la tarea, platicar mucho o no terminar el trabajo a tiempo. En un salón de primer grado la maestra había colocado en la pared una cartulina con listones largos de colores, cada listón media aproximadamente dos metros y había 28 listones, uno por niño, cada que un niño faltaba o llegaba tarde cortaba un tramo del listón, de esta manera el listón más corto pertenecía al niño que faltaba más o llegaba tarde y el niño que conservaba su listón intacto era premiado, este mismo método fue observado en otras escuelas que visité aunque con variantes, en otras los cortes se hacían ante conductas de indisciplina del niño como pelear, hacer travesuras o no hacer la tarea, en cualquiera de estos casos se trata de un dispositivo de control que busca evidenciar la

---

<sup>50</sup> La Marcha de Zacatecas es obra del compositor Genaro Codina y era frecuentemente interpretada en actos oficiales al grado de ser considerada en segundo Himno Nacional. Es además un elemento del imaginario de la niñez mexicana en las escuelas debido a que por generaciones ha sido reproducida en estos espacios.

conducta que no está permitida. Todos estos regaños, castigos y amenazas también buscan que los niños aprendan a autorregular el tiempo y eviten la etiqueta de flojos.

Es así como la participación de los niños en la escuela está en todo momento mediada por el tiempo, en ocasiones parece limitada y contenida, las actividades escolares están dirigidas, normadas, cuidadas por adultos y en función del tiempo -hasta los juegos del recreo-; por un lado, están los discursos de eficiencia, productividad, orden y disciplina, pero la práctica arraiga esta temporalidad hegemónica.

Se piensa que el aprendizaje debe de ser anticipativo, competitivo, aprender para competir y para ganar, adquiere tintes meritocráticos lo cual produce cambios en la estructura económica, política y social. De esta manera el conocimiento se ha convertido en objeto de consumo, el concepto de sociedad del conocimiento surge para denominar los cambios producidos en las áreas tecnológica y económica principalmente en la educación y el trabajo, los teóricos de la sociedad del conocimiento consideran que este es un vector de cambio y precursor de los procesos sociales en diversos ámbitos de la sociedad, incluso sustituyendo al trabajo y al capital como fuente más importante de crecimiento y desigualdad social. Sin embargo, Fonet-Betancourt (2006) señala que la sociedad del conocimiento no es un concepto adecuado para caracterizar la realidad de las sociedades actuales, pues responde a una cultura dominante. En este constructo no caben todas las formas y ritmos de aprendizajes de las personas y de los grupos; no caben todas las temporalidades. El proceso educativo refleja muy bien la necesidad de controlar el tiempo, pero no se ha reflejado en beneficios para los sujetos que no se adaptan a esta temporalidad: ellos viven su tiempo independientemente del tiempo de los demás y esto se refleja en su capacidad para modificar sus itinerarios por las instituciones.



Finalmente, nos preguntamos ¿qué temporalidad es posible construir desde la escuela? ¿Es posible construir procesos educativos desde temporalidades alternas?, para superar la colonización totalitarista, utilitarista y consumista del tiempo se requiere repensar temporalidades cuestionando el sometimiento de la diversidad de referencias culturales al tiempo hegemónico y a su burocratización, Antelo (2015) ha utilizado el término *pedagogías silvestres* para describir de manera jocosa las prácticas que reflejan cierta indiferencia sobre el mundo evaluador y sus resultados y que dan lugar a lo imprevisto, lo diverso y a la multiplicidad de sentidos, cuestionando el carácter hegemónico del discurso pedagógico, ello implica también la descolonización de las temporalidades sacándolas del sometimiento a una sola idea del tiempo y progreso lineal que, resulta excluyente desde el punto de vista antropológico.

El tiempo entendido como memoria (historia, luchas comunitarias, biografías, recuerdos) crea condiciones para el reconocimiento del otro y posibilita el descubrimiento de la rica diversidad de temporalidades que pueden coexistir e interrelacionarse, en esa cinta de *Moebius*, como concebimos el mundo escolar, el tiempo juega como productor de la subjetividad a través de ritmos, formas y fines diversos: las subjetividades que el capitalismo como modelo de vida estimula como la imagen del trabajador o el empresario exitoso han dado lugar también a la imagen del hombre desempleado, marginado, etc. Frente a estos modelos, es importante observar también esos tiempos culturales oprimidos u ocultos, como el procedente de las festividades comunitarias, u otras nociones del tiempo que quizá son cíclicas, o menos constantes, como el estiramiento del tiempo que los niños intentan disfrutar de los últimos instantes de su recreo.

La reflexión crítica de los fines y funciones de la educación, así como la justificación de sus propósitos, representan el objeto de estudio de la filosofía de la

educación, Carlos Skliar, uno de los autores contemporáneos de esta materia, ha analizado los discursos y propuestas pedagógicas del mundo actual, su impresión sobre la trascendencia de la educación para las sociedades actuales coincide con la visión utilitaria. Se trata, para él, de un problema filosófico que requiere una respuesta pedagógica y lo plantea de la siguiente manera: ¿Cómo podemos cuidar a la infancia de no entrar tan vertiginosamente en el mundo del mercado? La respuesta parece ser creando una educación que le dé tiempo para ser infancia, para ello propone una escuela de la pereza o de la inutilidad, una escuela que no sirva para nada:

Que la escuela, al menos la primaria, se sustraiga de conocimiento lucrativo y tecnológico, a contrapelo con el mundo, lo sé. Pero es que ya vi la escuela que el mundo pretende; existe y es, a mi modo de ver, nefasta. Son las escuelas Samsung, las escuelas ya captadas por las empresas tecnológicas y que plantean un desarrollo individual, un currículo personal, motores de búsqueda, relación directa con la tecnología, donde no hay conversación, no hay maestros, no hay libros y tampoco hay una formación en el sentido general, sino en un sentido lineal y muy específico. Esas escuelas no están pensando de dónde nacen los nuevos filósofos, los nuevos poetas, los artistas, sino en cómo formar a sus futuros empleados.

Skliar, 2017, en entrevista a Otero.

### *3.6.1.3 Formas de participación*

#### *La comunicación de los profesores*

Al interior de la escuela tienen lugar distintas formas de interacción: estas se pueden caracterizar en términos de quienes interactúan, el lugar y la situación o la actividad en la que lo hacen. La pedagogía ha sido entendida como proceso de comunicación desde la antigua Grecia, basta con echar un vistazo a las preguntas que Platón formula sobre el quehacer educativo en sus diálogos, las cuales aluden a la relación entre educación y política, sobre el método adecuado entre el discurso o el diálogo, la relación maestro-discípulo, como ya se abordó en otro capítulo, estas ideas constituyen la esencia de la *paideia* abordada por Jaeger. Para Sócrates y Platón, el conocimiento no se transmite como

algo acabado, sino que se engendra por la influencia del maestro sobre el discípulo. Esta premisa sigue teniendo vigencia para problematizar la práctica pedagógica y la experiencia que genera. En *La República* se afirma que el espíritu es libre y no se debe aprender nada como esclavo. En la relación de comunicación que se establece entre el maestro y el alumno hay tres momentos perfectamente definidos (Molina, 1985): la conciencia de la propia ignorancia, la heurística y el alumbramiento de saber o la mayéutica. Para los griegos, la labor del maestro consistiría en provocar la inquietud que lleva a la búsqueda de conocimientos, la pedagogía ha denominado a este proceso problematización, para Sócrates lo medular del magisterio radicaba en ese trato personal entre maestro y alumno.

En la escuela contemporánea encontramos interacciones generalmente asimétricas, es decir, los maestros o los adultos son quienes guían y dirigen las situaciones: el maestro es el encargado de fijar el inicio y final de la actividad, de otorgar turnos, poner reglas y aprobar o desaprobar el comportamiento de los niños. Encontramos también que los elementos de esta comunicación unidireccional, establecidos al interior del aula, parecen estar claramente definidos, emisor, receptor, mensaje, canal y código dependen de la situación en la que tiene lugar el acto comunicativo, observamos que la comunicación de adultos a niños tiene una intención correctiva, sancionadora, de prohibir y, de vez en cuando, aprobar o premiar. De acuerdo con Rockwell (1995), el participar de las interacciones demanda un aprendizaje especial por parte de los niños sobre la lógica de la interacción y comprender qué quiere el maestro. Bajo estas circunstancias, los niños son vulnerables a situaciones como la desaprobación, la crítica y el regaño de los maestros que, aunque no involucren violencia, dejarán huella en su experiencia formativa. Jules Henry (1973), analiza con profundidad la situación de vulnerabilidad de los niños en la escuela, a través del acto comunicativo, para ello compara el salón de clases con un sistema de

comunicación a partir del esquema tradicional funcionalista, en que el emisor y sus receptores establecen y rompen contactos y se envían mensajes por diversos canales. El concepto comunicativo que resulta más revelador para el análisis de Henry es el de *ruido*; un salón de clases puede compararse con un sistema de comunicaciones porque sin duda hay un torrente de mensajes entre el maestro y los alumnos (receptores), pero hay otro sistema de comunicación que puede aplicar a los salones de clase y es su tendencia a generar ruido, el ruido en la teoría de la comunicación se aplica a todas aquellas casuales del sistema que no se pueden controlar, son los sonidos que no forman parte del mensaje como el timbre de voz del maestro, los murmullos, los ruidos que hacen los niños con cualquier objeto o parte del cuerpo, la participación de los estudiantes, etc. Bajo esta postura, Henry (1973) considera que los aprendizajes culturales más significativos son transmitidos como ruido, analicemos algunas situaciones del salón de clases de la GTQ:

La clase de español de 4º grado está a punto de iniciar, son las 13:10 hrs. y entra la mamá de un niño a hablar con la maestra, los niños cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años inmediatamente se levantan de sus asientos diciendo buenas tardes, permanecen de pie, la señora les dice “buenas tardes” y sonríe, la maestra les pide que se sienten, los niños toman asiento y hablan en voz baja. Al terminar de hablar con la madre de familia la maestra inicia la clase anotando en el pizarrón la fecha, el nombre del tema que van a revisar y el nombre del valor que corresponde al mes de agosto según el calendario de valores de la SEP<sup>51</sup>, mientras lo hace dice a los niños: "vamos anotando fecha, tema: la exposición, valor... ¿Cuál dijimos que era el valor de la semana?"

Los niños responden al unísono: Paz. Chuy dice ¡paz! y al mismo tiempo volteo con Ramsés su compañero de banca y le pega al mismo tiempo que dice varias veces “paz, paz, paz”, los demás niños ríen, la maestra lo escucha y dice de inmediato: "¡nooo, esa paz no!, se refiere a que hay que ser pacíficos. Si me hizo, ¡que me haga! ¡No hay que caer en provocaciones!, no dar pie a peleas", escribe en el pizarrón la palabra "valor" seguida de dos puntos y con letra más grande "paz".

GTQ, noviembre del 2015.

Primero, por esta cuestión de las normas y su interiorización, llama la atención cómo los niños repiten ciertas conductas sociales sin la intervención de una orden. Los

---

<sup>51</sup> El calendario de la SEP tiene asignado a cada mes del año escolar un valor que se debe fomentar, por eso los niños lo anotan en sus libretas al inicio de cada hoja.

niños saben y ejecutan muy bien ponerse de pie cuando a su salón entra un adulto, sea maestro, maestra, padre o madre de familia, incluso algún visitante ajeno a la escuela. Se trata de un comportamiento inducido exitosamente, en el que los niños no obtienen ninguna gratificación de su comportamiento, salvo evitar alguna reprimenda por parte de la maestra. ¿Tienen alternativa? En la segunda parte de la descripción, se muestra la intención explícita de enseñar un valor (la paz); el niño muestra una actitud jocosa (ruido) que provoca risas en los demás, aunque la maestra no muestra simpatía por su comentario, aprovecha para reforzar el significado del valor y poner ejemplos de contexto, siendo una de las funciones del ruido: propiciar aprendizajes más situados como en este caso que se pudo profundizar sobre el tema y a la vez los niños reconocen similitud y diferencia en ambas palabras.

La competitividad es otra manifestación del ruido que propone Henry, encuentra propiedades para considerarla una fluctuación en la comunicación que no forma parte del mensaje, pero conduce a obtener aprendizajes dentro del sistema, -lo cual se puede atribuir al currículum oculto- a menudo, en la escuela se movilizan las potencialidades de los niños recurriendo a actividades que promueven la competitividad explícita o implícitamente como en los siguientes casos:

La maestra ha pedido que los niños traigan el cartel que han estado trabajando por tres días durante la clase de español. Cada niño eligió un tema de su interés, compró una monografía en la papelería, dibujó, recortó y pegó imágenes y elaboró un guion para hacer una exposición oral, además cada niño anotó algunas ideas principales en su cartulina, en esta clase los niños deberán poner en práctica el último paso de la exposición: hablar en público sobre el tema que eligieron apoyándose de su cartel. La maestra pregunta quien quiere pasar voluntariamente, los niños parecen nerviosos, nadie levanta la mano y se escuchan risas nerviosas. La maestra saca entonces dos pelotitas de su escritorio y dice "*¡vamos a estar atentos, al que se le caiga va a pasar*" luego lanza una pelota a Jaziel que está sentado cerca de ella, en la primera fila hasta adelante y el niño la cacha, después la regresa y ahora la lanza a Richie que está sentado más lejos pero también la cacha y la regresa a la maestra, luego la vuelve a lanzar ahora a Chuy quien también la cacha, los demás niños están atentos y divertidos. "*Ahora vamos a jugar a la papa caliente, usted me va a ayudar.*" Toma de la mano a Andrés quien se levanta de su lugar y pasa al frente, la maestra le dice que se coloque dando la espalda al resto del grupo, luego da la pelota al primer niño de la

primera fila y le pide a Andrés que empiece a decir “papa caliente” los niños se arrojan la pelota, lo hacen rápido, sin perder tiempo aunque no siempre la interceptan a veces se cae al piso pero la levantan y la ponen en circulación, otras veces les cae a los niños en la cabeza y todos ríen, Al decir “se quemó”, Diego se queda con la pelota y se ríe, la mayoría hacen expresiones de burla “lero, lero”, “ya perdió”, Diego ríe nervioso y no quiere levantarse, dos niños lo empujan y lo jalan mientras la maestra toma el cartel y lo pega en el pizarrón, en él hay un tiburón grande dibujado y con letras grandes dice “tiburones”, la maestra le dice que pase a exponer que no tenga pena, pide a los demás niños que guarden silencio si no quieren que los mande con el director. Diego pasa al frente, pero se ve nervioso y no habla, la maestra insiste, pero el niño está paralizado, la maestra le dice “*si no expones te toca escribir 50 veces los pasos para realizar una exposición*”, Diego ríe y dice “*bueno*”. La maestra pregunta ¿quién quiere pasar? Una niña levanta la mano y pasa al frente con su cartel, es una cartulina que tiene escrita la frase: “El agua” con letras mayúsculas y varias imágenes de ríos, mares, y personas haciendo uso del agua, la maestra pega la cartulina y la niña empieza: “*buenas tardes maestras<sup>52</sup> y compañeros, yo les voy a hablar del agua...*” Ante la seguridad que muestra la niña la maestra se muestra sorprendida y sonrío aprobando, la niña continúa “*el agua se encuentra en la naturaleza presente en tres estados; liquido, sólido y gas...*” los niños permanecen atentos y en silencio, Diego también observa, al terminar la maestra pide un aplauso para Helena y le dice al resto de los niños: “*¿ya ven? Esta niña ya tiene un 10 en su proyecto de la exposición, ¿ven lo sencillo que es?*”

GTQ, agosto del 2015.

De esta manera, una niña obtuvo un éxito seguido del fracaso de uno de sus compañeros, mientras que ella experimenta felicitaciones, reconocimiento y alegría por una buena calificación, el niño fue castigado y sufrió burlas de sus compañeros. Para Henry (1973) la competitividad es una condición característica de las escuelas primarias, para dicho autor estos actos tienen la función de controlar el mundo a la vez que desarrollan en los niños la capacidad de situarse frente al éxito de los demás (generalmente de manera negativa: odio, envidia, subestima...). Los niños destacados experimentan el éxito en contraste al fracaso de los demás, lo que puede propiciar en los niños menos favorecidos y con otro ritmo de aprendizaje deseos por que los demás fracasen, la vivencia de estas emociones serán las que perfilen la subjetividad de la experiencia escolar, de esta manera la

---

<sup>52</sup> La niña se dirige a dos maestras en el salón: la maestra del grupo y a mi como observadora.

educación enseña el patrón cultural dominante del miedo al fracaso y se debe alcanzar el éxito a como dé lugar. Y cuando esto ocurre, la obsesión por aprender supeditado al miedo al fracaso desplazada al ideal griego de la educación de la libertad.

Jules Henry (1973) señala: *la escuela enseñar a odiar, pero lo hace enmascaradamente porque la cultura no tolera la idea de que los niños odien, ¿cómo logra crear esa ambigüedad la escuela?* Lo hace a través de la competencia, una de sus características más distintivas. La educación escolarizada trata de restringir, en la práctica, la conducta espontánea de los niños que, por otro lado, es un estereotipo con el que se los caracteriza. Como observamos en la descripción, la noción del orden se asemeja al control de la conducta: niños sentados con brazos cruzados y callados, que no corren en el recreo, que no juegan.

A pesar del auge metodológico de las técnicas de aprendizaje basadas en la psicología cognitiva, que priorizan el descubrimiento del mundo con base en la exploración, la espontaneidad, y la libertad del niño, en las aulas públicas sigue imperando la reminiscencia del viejo modelo. Aunque ya casi no se aplican castigos corporales, los niños saben que, en un tiempo pasado, la disciplina se imponía con la regla de madera, la misma que aún sigue colgada de la pared, inmóvil, pero no desactivada del todo. Las nuevas estrategias no han dan los resultados esperados, pareciera que todo se concentra y tiene su origen en la desigualdad de oportunidades que deriva en la baja calidad educativa; visto así, solo los niños cuyos padres pueden costear sus estudios en instituciones con mejor infraestructura, capacitación docente -incluso donde el ruido no es un obstáculo sino una posibilidad- experimentarán vivencias y emociones positivas dentro de su experiencia formativa.

En el caso de los niños con discapacidad la actitud de los maestros para con ellos determina la participación y la comunicación al interior del grupo:

Situación A: Mariano se coloca delante de la maestra a esperar que le revisen y esta le dice: "*Mariano, hay que formarse*", en este modo de organización para revisar los trabajos es tratado como uno más.

#### Situación B:

La maestra está trabajando una actividad de matemáticas y les pide a los niños que pasen al pizarrón a completar figuras con diferente grado de complejidad, en una donde solo hay que completar un semi círculo los niños levantan la mano al mismo tiempo insistentemente para pasar al pizarrón y ganarse una participación en la lista de la maestra. Mariano al ver a los demás levantar la mano también la levanta y la maestra le concede el turno. Jaziel y Richie se molestan y Jaziel exclama ¡así que chiste! La maestra contesta: "él no puede hacer las mismas cosas que ustedes".

GTQ, septiembre del 2015.

De esta manera se establecen mensajes ambiguos para los niños, por un lado, Mariano debe ser tratado como los demás, pero no en tareas escolares.

En cuanto a los regaños, los niños que hablan y no trabajan son regañados, los maestros usan un tono de voz estridente y elevado, en ocasiones irónico:

Maestra 1: "*¡Ya cierren la boca! ¡Pónganse a trabajar!! ¿Para eso no hacen berrinche, verdad Pablo? (para jugar y platicar) ¡Eso lo haces muy bien!*"

PFV, marzo del 2016.

Maestra 2: "*Ya quiero verlos trabajar, ¡deben estar concentrados en su libro sin hablar ya por favor!*"

PFV, mayo del 2016.

Maestra 3: "*¡Recojan su tiradero!, ¿Ya empezamos Marion? Parece mercadito...*" la niña empieza a recoger lentamente y se tira al piso, parece que se está divirtiendo.

PFV, mayo del 2016

#### *Comunicación con los padres de familia*

La comunicación de la escuela con los padres es la mayoría de las veces unidireccional y tiende a despojarse del contacto personal. Los anuncios pegados en las entradas -espacio



público- se vuelven la vía más efectiva de información y de exhibición, al igual que los recados y los reportes, citatorios y el uso de sellos para poner etiquetas: “trabajador-abejita”, “habla mucho-perico”, “flojo-oso”, la leyenda “no trabajó” en una libreta, la estrellita en la frente.

Todos estos signos guardan mensajes eficaces para los niños y para sus padres: los hace sentir motivados y orgullosos o señalados y avergonzados. A los padres, estos indicadores les sirven de retroalimentación del desempeño de sus hijos en el salón de clases. En general, los padres de familia de las escuelas GTQ y PFV llevan una relación respetuosa con los maestros quienes en ocasiones conservan con los padres un nivel de comunicación similar al que establecen con los niños. Esto se observa en los regaños a los padres, amenazas o quejas, los padres atribuyen al maestro un saber sobre sus hijos y aceptan los juicios en torno ellos, muchas de las etiquetas que los niños reciben en la escuela son tomadas por lo papás y las familias como absolutas.

Los papás recogen las boletas y se quedan para oír alguna información de sus hijos, la maestra les dice cosas como *"platica mucho"*, *"no puedo hacer que se siente"*, *"me falta con tareas"*, las mamás le dicen *"Sí, para decirle... ¡Va a ver que lo voy a regañar porque ya siempre es lo mismo!"*

Otra maestra les dice a los padres que deben comprometerse más con sus hijos si quieren que ella los saque adelante. Que no deben mandarlos sin lonche, ni con prendas ajenas al uniforme o que deben buscar apoyo extraescolar para que los niños mejoren su aprovechamiento. Ante estas recomendaciones de la maestra, la mayoría de las mamás se notan preocupadas y se ven en la necesidad de buscar alternativas para sus hijos.

#### *3.6.1.4 Efecto extraescolar de la escolarización*

Se refiere a la educación fuera de la escuela: la escuela no es el único contexto de la educación; la familia, la comunidad y los medios de comunicación desempeñan un papel educativo imprescindible. La idea de educación pública no solo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también fuera de ella, por ello, los nuevos retos sociales consisten en enlazar la educación institucional con la acción familiar y extender sus escenarios de actuación a las comunidades, municipios, ciudades, etc. No se trata de limitar la acción educativa espacial y temporalmente, sino de crear un vínculo con la comunidad en la que se vive y educa (Bolívar, 2006).

Bajo esta perspectiva, cualquier reforma educativa debiera considerar, más allá de los cambios al *currículum*, a los contextos familiares y a los capitales culturales diversos de los alumnos. La crisis en la institución familiar, abordada por Alain Touraine, explica un proceso de desinstitucionalización y de-socialización referida a la pérdida de la estructura básica de la familia y su función primaria de socializar en las normas y valores sociales, la de-socialización se refiere a la desaparición de los papeles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido (Touraine, 1997:47). En respuesta, se podría argumentar que los grupos humanos se encuentran siempre en constante redefinición y adecuación a sus respectivos contextos históricos y sociales y que no existe una institución familiar tan monolítica e inamovible como parece (Robichaux, 2005). Particularmente, lo que pudiera considerarse “la familia mexicana” parece ser, al mismo tiempo el producto de una persistencia milenaria capaz de adaptación. Sin embargo, en ambas tendencias -aunque opuestas- se distingue a, por lo menos, dos tipos distintos de crisis: una estructural, que depende de las condiciones macroeconómicas del capitalismo contemporáneo, y otra, que depende de los contextos microcósmicos de estas familias: hacinamiento, desigualdad y, sobre todo, la percepción que tienen los sujetos de no alcanzar a cumplir las expectativas

que se esperan de ellos, inoculada en parte por instituciones como la escuela; que fijan “un deber ser” de los padres de familia.

En la actualidad, cada vez es menos la influencia que pueden ejercer las instituciones sobre las decisiones, la conducta y las subjetividades de los sujetos, la explicación podría radicar en el surgimiento de nuevas formas de organización familiar más frágiles para contribuir en el proceso de socialización e inmersas en el individualismo de la sociedad del riesgo<sup>53</sup>, esto da como resultado que los hijos construyan sus propias trayectorias alejados de la protección de la familia y del acompañamiento de la escuela.

Resulta común en ambas instituciones que la experiencia formativa dentro de la escuela es de gran importancia para los padres: en el caso de la escuela GTQ y el itinerario de Mariano y su familia, la escuela tiene gran peso, por ello ha pasado la mayor parte de su vida en las aulas gracias al despliegue de recursos de su madre.

Por su parte, Rockwell apunta a cómo la excesiva escolarización de la sociedad ha influido en la transformación de las pautas en la vida cotidiana, en rubros como la residencia, la alimentación, la recreación, el esparcimiento y el trabajo infantil y cómo todos estos factores influyen también en las concepciones familiares con respecto al comportamiento y al futuro de sus hijos (p. 25), y particularmente con la temporalidad, dado el incremento del tiempo para los aprendizajes de la escuela; dado que la escolaridad

---

<sup>53</sup> La sociedad del riesgo es una teoría desarrollada por Ulrich Beck situada en la etapa histórica de la globalización. El riesgo lo concibe como *el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Es un intento de colonizar el futuro*. Según Beck, observamos el desarrollo de sociedades multi religiosas, multiétnicas y multiculturales, la multiplicación de soberanías, etc., pero, por otra parte, se observa, la extensión del sector informal de la economía y la flexibilización del trabajo, la desregulación legal de grandes sectores de la economía y de las relaciones laborales, la pérdida de legitimidad del estado, etc. Estos aspectos implican que la sociedad del riesgo global requiera de un nuevo marco de referencia para poder entender la dinámica y las contradicciones de la segunda modernidad (Beck, 2002:4). El autor también resalta la tendencia de la sociedad occidental moderna hacia el logro individual y la autorrealización, se trata de elegir, decidir y configurar individuos que aspiren a ser autores de su vida y creadores de su identidad.

es considerada una de las principales inversiones en capital humano, los padres de familia valoran tanto la preparación de sus hijos que reorganizan el ritmo y los tiempos de la familia a este fin, muchas veces invirtiendo en atención extra y costeadando los gastos de la escolaridad.

De Ibarrola (2009) señala que el crecimiento de la escolaridad ha sido producto de las tensiones y contradicciones entre las propuestas gubernamentales orientadas a impulsar la escolaridad conforme a las necesidades del desarrollo del país y las demandas del mercado laboral. Sin embargo, las demandas y aspiraciones de los estudiantes y sus familias, así como las características de las instituciones para brindar atención homogénea en contextos desiguales, no han sido consideradas para la toma política de decisiones.

Los estudios que muestran las correlaciones positivas entre escolaridad de la población económicamente activa y su productividad alientan la convicción sobre los beneficios económicos de la escolaridad.<sup>54</sup> Sin embargo, el desarrollo económico depende de muchos más factores que las horas que las personas permanecen en las escuelas; entre otros, pueden influir, por ejemplo, la diferencia entre escolaridad y calidad de la educación, además del desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos que provienen del contexto cultural; todos ellos y otros son temas de la mayor relevancia.

La escuela por sí misma no representa una solución, por el contrario, como observamos en los contextos estudiados, el incremento de la escolaridad trae consigo el incremento de desigualdades al interior de la escolaridad: la deserción escolar, reprobación, bajas calificaciones, infraestructura limitada de la institución escolar para cubrir la demanda, y todos estos factores inciden en el incremento de la desigualdad; que se

---

<sup>54</sup> Por ejemplo, el candidato a la presidencia de la Republica, José Antonio Meade, durante el tercer debate presidencial, puso al centro de su propuesta para cerrar la brecha económica, el impulso escolar en el nivel de bachillerato.

reproduce bajo convicciones ilusorias de progreso, democratización del conocimiento y la esperanza de una vida mejor.

### *3.6.2 Definición escolar del trabajo docente*

#### *3.6.2.1 Delimitación del trabajo del profesor*

Los maestros son los encargados de aplicar el currículum formal y, por lo tanto, quienes reciben el impacto de la contradicción entre lo formal -el deber ser- y lo concreto -lo que ocurre en el aula-. Las principales fuentes de conflicto son, en opinión de los propios maestros: la falta de participación de los padres de familia y los problemas de infraestructura escolar.

Un obstáculo común, identificado por los maestros para lograr los resultados que propone el *currículum*, es la falta de involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos, lo cual se manifiesta mediante el poco interés o permisividad. Los mismos maestros señalaron -y reconocieron- que esta falta de atención de los padres a sus hijos se debe a diversos estresores como las carencias económicas que sufren las familias y otras manifestaciones de vulnerabilidad social. Desde su punto de vista estas manifestaciones son: la disfuncionalidad de la estructura familiar y la actividad laboral de los padres principalmente en la industria donde tienen horarios rígidos y jornadas extenuantes. Este análisis, nos coloca en una situación de conflicto que, sin embargo, se retroalimenta: por un lado, está el deber ser que la escuela impone a las familias; por el otro, está la percepción de estas familias de sentirse siempre en desventaja con ese “deber ser”. En la medida que se interioriza el discurso de la disfuncionalidad, las familias refuerzan su convicción de la escuela como plataforma de superación y supeditan sus quehaceres a este objetivo.

Para los maestros, les es difícil seguir el Plan de Estudios de la educación nacional, con aulas llenas de alumnos que, a pesar de las diferencias, deben ser tratados por igual; además, sin los materiales o la preparación requerida para cubrir las demandas que significa cada ciclo. Cuando estas discrepancias se presentan, los maestros adoptan diferentes actitudes: tratan de solventarlas de acuerdo con sus posibilidades personales -ya sea tomando cursos o de manera autodidacta- costeando sus materiales, etc., o se limitan a cumplir con lo que tienen a su alcance.

La organización interna de cada escuela define y delimita el trabajo del maestro. Entre las funciones que ejercen los maestros de estas escuelas se encuentra no solo el enseñar y preocuparse por transmitir un conocimiento o ayudar a construir una competencia, sino que, a su quehacer, hay añadidos el recoger cuotas, atender y asesorar a los padres de familia, participar en comisiones como “la guardia” o “la cooperativa escolar”, preparar actividades extraescolares, bailables u otros números artísticos, organizar festivales o festejos, etc. Además, los profesores se ocupan de realizar trámites, llenar formatos, cumplir con evaluaciones, asistir a reuniones de profesores o del sindicato, etc. Estas responsabilidades, aunadas a sus compromisos fuera del ámbito laboral, como padres o madres, y la falta de actualización formativa, vuelven su tarea educadora cada vez más complicada y se amplía la brecha entre el deber ser de la escuela y la realidad concreta. En los últimos años, la figura del maestro en México,<sup>55</sup> ha recibido críticas, se vive un desprestigio de esta profesión debido a las tensiones laborales, luchas sindicales, de

---

<sup>55</sup> Hacemos hincapié en la lucha magisterial que tuvo lugar en el año 2013 donde cientos de miles de trabajadores de la educación se manifestaron en contra de la reforma educativa impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto a través del acuerdo político “Pacto por México”. El descontento se manifestó protagonizando paros, bloqueos, movilizaciones, toma de instalaciones, es considerada por algunos una de las luchas más importantes dadas por los maestros en la historia reciente del magisterio nacional.

intereses, corrupción, lo cual poco ayuda a que los niños, en especial los menos favorecidos, salgan adelante.

### *3.6.2.2 Concepciones sobre el trabajo docente*

La percepción que tienen los maestros de sus condiciones de trabajo son igualmente problemáticas. Hay por lo menos dos discursos, que los maestros articulan para explicar cómo conciben su trabajo: uno formal y otro personal. El discurso formal suele reclamar la falta de reconocimiento de la sociedad; de esta manera, las explicaciones del fracaso escolar buscan obsesivamente la falta de colaboración de la familia, la burocracia y escrutinio constante al que son sometidos y, como mencioné párrafos atrás, las carencias de infraestructura para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, etc. En otro discurso más íntimo, los maestros se comunican entre ellos, intercambian reflexiones y sucesos anecdóticos para construir alternativas a las propuestas oficiales del programa a nivel nacional, en estas instituciones formales es menos notoria la presencia de este discurso, en la escuela PFV estaba más presente y era favorecido por las maestras de apoyo quienes compartían estrategias con los maestros. Durante las juntas de consejo técnico se comentan también experiencias, aunque a menor escala que en las instituciones no formales como se explicará con detalle en un capítulo posterior.

Las siguientes narrativas dan cuenta de ese discurso formal en el que el maestro reflexiona sobre su práctica y los factores a los que atribuyen el fracaso de las estrategias:

#### Colaboración de los padres de familia

... Lo más difícil es que no lo hay (trabajo con los padres de familia), las observaciones que se hacen no son seguidas, o sea yo hago hoy una observación y mañana la hacen y pasado mañana ya se les olvidó, entonces no hay seguimiento, yo sé que no cuento con el apoyo de los papás, así es más difícil el trabajo.

Maestra GTQ, agosto del 2015.

### Nivel socioeconómico de los alumnos como causa de deserción:

... muchos niños se nos van a los carretones de basura a trabajar, cuatro niños se me han ido este año a punto de acabar el ciclo, yo los veo en las calles y les digo ";hijo no estás dado de baja, ven, aunque sea dos días!" Pero me dicen: "No puedo profe, soy el único de mi casa que trabaja, mi mamá está enferma, tiene un tumor y mi abuelita ya está grande, mi hermanito está muy chiquito todavía, yo soy el que tiene que hacerse cargo de ellos."

Director de una primaria en la colonia Rancho de la Cruz, junio del 2017.

### Falta de recursos para trabajar con niños con discapacidad materiales y de formación:

La escuela primaria no tiene un sistema concreto para evaluar y medir las necesidades educativas especiales y atenderlas de la mejor manera, si te das cuenta aquí en el grupo tenemos muchas carencias. Por ejemplo: el proyector que tenemos no funciona o la computadora, cosas que tal vez podrían hacer la diferencia porque Mariano tiene discapacidad visual también, le da flojera escribir, les gusta manipular, pero en la escuela no tenemos tanto recurso y el recurso que hay tiene que salir de nuestro bolsillo, entonces es aquí donde se complica pues la situación. En la otra escuela sí tenemos material didáctico.

Maestra GTQ, septiembre del 2015.

Es bien complicado, porque a pesar de que sí hay una formación, no hay una especialidad, entonces muchas cosas desconozco en específico de Mariano, no tengo 2, no tengo 3, no tengo 4 niños con algo específico, Mariano [tiene] varias cosas: entre ellas, el autismo; entre ellas, la visión; la debilidad visual, entre otras; lo intelectual, la motricidad; son muchas cosas las que tiene Mariano; también el desarrollo, físicamente no ha madurado como un niño de cuarto grado, o sea esos son aspectos, entonces el trabajar con Mariano en lo personal es algo muy nuevo y es algo muy complejo. ¿Por qué? Porque no hay un estándar, no hay un parámetro, a él yo no lo puedo medir, no tengo un punto de partida para traerle un trabajo en específico y poderle decir "este mes yo te voy a medir la motricidad" por ejemplo, porque no hay un parámetro, no hay una guía, no hay una normatividad que me indique "este bimestre, este niño con esta discapacidad tuvo que haber avanzado en esto" Mariano viene pasando desde preescolar me comentan, lo que he escuchado viene pasando, lo pasan con una calificación aceptable, sin embargo, pues no, si te diste cuenta al principio, cuando él llegó hacía bolitas y palitos a lo mucho y todavía le falta mucho por hacer ¿no?, y el trabajo que hace Mariano no se compara en nada con lo que deben hacer los niños de cuarto grado.

Maestra GTQ, octubre del 2015.

### Reflexión sobre programas de inclusión pensando en los alumnos:

...yo pienso que es buena la inclusión educativa, pero es muy complicada, porque a pesar de que se habla mucho de la inclusión educativa, no es un hecho. Hay muchas



carencias, las escuelas normales o regulares no están adaptadas para recibir niños con necesidades educativas especiales, inclusive muy a duras penas se alcanza a cubrir el estándar normal, como te comento la escuela tiene algunas carencias, no está preparada para recibir niños con discapacidad, le hacen falta muchos recursos, creo que suena muy bien, es un proyecto muy bueno la inclusión, pero requiere mucha infraestructura.

Maestra GTQ, octubre del 2015.

Dificultad para cumplir con su trabajo y demás ámbitos de la vida cotidiana:

*La maestra llega con una bolsa de aserrín al salón y un niño corre a ver qué es, “deja ahí, que lo quiero para mi hija porque se lo pidieron en su escuela” Luego voltea hacia mí y expresa: “Ahora sí estoy bien, tengo este trabajo, tengo las ocupaciones de mi familia y mi casa y encima de todo, tengo que cumplir con las evaluaciones que me piden!”*

PFV, abril del 2016.

### 3.6.2.3 Formas de enseñanza

En la actualidad, destaca la implementación de recursos pedagógicos tecnológicos en las escuelas primaria, como la PFV, con las computadoras conectadas a internet y el apoyo de portales educativos como Mundo Primaria, los niños aceptan con agrado estos recursos debido a la familiaridad que tienen con el uso de internet y los dispositivos electrónicos como tabletas o celulares. Las clases de computación son de las preferidas por los niños. En la escuela GTQ, la falta de estos aparatos es señalada como una debilidad. A pesar de estos nuevos recursos para las prácticas de enseñanza, aún hay maestros que replican prácticas tradicionales como el aprendizaje mecánico que pone a los niños a hacer planas, repeticiones o seguir los criterios de orden y disciplina.

La formación y edad de los maestros es un factor que parece influir en sus formas de enseñanza. Sin embargo, en estos escenarios no se observó una diferencia significativa, si bien en la escuela GTQ, hay maestros con más de 20 años y otros con apenas poco tiempo de haber egresado de la Escuela Normal del Estado, apenas se notan algunas variaciones en

las prácticas de estos últimos, que no logran abandonar la educación tradicional. Entre las nuevas actitudes, noto la aparición de “metodologías participativas” como el aprendizaje a través del juego, la implementación de proyectos y el intento de vincular lo aprendido en el aula con la vida cotidiana:

Para revisar el tema de cálculo mental, la maestra forma equipos y entrega tarjetas con operaciones de distintos grados de dificultad indicados por colores, dependiendo del grado de dificultad se asigna un tiempo para resolver las operaciones. Luego, la maestra explica que tomará el tiempo de 30 segundos a 1 minuto, para que el primer integrante de cada equipo resuelva la operación que le tocó, al terminar el tiempo los niños comparan y quien haya resuelto correctamente la operación sumará punto para su equipo, la formación de los equipos es aleatoria y los niños se muestran entusiasmados por la forma de trabajo.

Para trabajar el tema de la exposición oral, cada niño trabajara un proyecto de una investigación sobre un tema de su interés, cada niño trae de su casa libros, láminas o información acerca del tema que eligió, formula preguntas, las contesta y elabora un guion de información, luego realiza un cartel y finalmente presenta ante sus compañeros su exposición. Los niños que se ponen nerviosos tienen una menor calificación en su proyecto que los niños que llevan a buen término su exposición.

Mientras que, para estimular a los niños, en la primera situación se utiliza el trabajo en equipo y el juego, en la segunda, se trabaja la comunicación oral y escrita, competencia social y competencias para el aprendizaje autónomo como la escucha, creatividad y técnicas de trabajo individual. Las prácticas que prevalecen siguen siendo el aprendizaje mecánico y la vigilancia permanente, amenazas y castigos como métodos coercitivos. En el caso de los niños con problemas de aprendizaje asociados a discapacidad las formas de enseñanza varían de una institución a otra. Mientras en la escuela GTQ se improvisa o se

baja el grado de complejidad de las actividades, en la escuela PFV, el equipo de apoyo realiza adecuaciones a las planeaciones de los maestros y ellos trabajan estrategias personalizadas para cada niño que está en la lista de casos especiales. No obstante, a pesar de contar con el apoyo de especialistas, los resultados de la PFV no son los esperados, debido a otros factores como lo explica esta maestra quien atribuye los escasos resultados de los programas de inclusión en la desarticulación del trabajo docente con el equipo de apoyo:

...como lo dice nuestro trabajo, nosotros somos sólo un apoyo y muchas veces solo dicen es: “el alumno de la maestra de apoyo” Y no: es el alumno de la escuela y la escuela somos todos. Esa parte que la entendieran, que no trabajamos de forma aislada, que tenemos que trabajar en equipo todos los maestros para sacar a los niños adelante, el día que eso pase, vamos a ver una inclusión como tal...

Maestra de apoyo 2, febrero del 2016.

Y la actitud de algunos profesores resulta ser otro obstáculo:

Eso es algo que nosotros vemos, que dicen (los maestros regulares) “es que a mí no me enseñaron eso, es que ahora voy a hacer dos trabajos” cuando tú les empiezas a decir que no es trabajar doble, ni hacer dos trabajos y les empiezas a dar sugerencias y [cuando] lo llevan a cabo, se dan cuenta que no era trabajar doble... Cuando yo les digo: “maestra ¿Qué va a ver?” y dice “divisiones, de tantas cifras”, y le digo: “pues con él empiécele con una, tráigale un material, empiece a hacer ciertas cosas” y ya cuando lo empiezan a llevar a cabo y ven que no es trabajar doble, es cuando ellos mismos se dan aliento y salen adelante y el alumno también, pero mientras no cambies esa forma de pensar, esa forma de querer trabajar y te cierras a que” yo qué voy a hacer, es que yo no estoy preparado.” Pues ahí seguimos estancados y más que nada, yo creo que se pierde mucho tiempo, lo más importante es el tiempo que estás perdiendo, tiempo valioso para sacar al niño adelante que muchas veces no se recupera y que muchas veces es por temor o por miedo a enfrentarse a algo nuevo.

Director de USAER, enero del 2016.

Podemos ver cómo al parecer el contar con equipo de apoyo no representa una diferencia con respecto a las demás escuelas, pues poco se puede lograr sin el apoyo de las familias, pero también de los maestros. Esto nos sugiere que la forma de enseñanza del profesor está

ligada estrechamente con la concepción que haya de su trabajo, su formación y las dificultades materiales y de formación que puedan tener en sus centros de trabajo.

Lo que pienso que pasa es que hay miedo al compromiso y poca aceptación de los docentes, que investiguen, que de verdad se pongan a trabajar con ellos, que los acepten, que los incluyan. A veces, me dan sus planeaciones para que les haga sus adecuaciones y yo pienso “¡Ay!, maestro, ¡pero si tiene internet! ¿A poco no puede buscar ahora con tanto avance que hay?” Pero la realidad es que no quieren. Nosotros solo somos puentes de enlace... estamos sosteniendo los hilos de aquí y de allá, estamos mediando situaciones de aquí y de allá, aparte adecuamos contenidos, los invitamos a que busquen actividades, descarguen estrategias, etc.

Maestra de apoyo 2, febrero del 2016.

En cuestiones de infraestructura:

... Es complicado porque el espacio es muy pequeño, la lista de alumnos es muy grande, nos gustaría en lo personal un salón más grande donde podemos brindar mejor atención, donde el material esté en exhibición, donde los niños lleguen y lo tomen y así ir haciendo el trabajo: figuras geométricas, áreas, perímetros, ángulos, como ayer, trabajaba con primer grado figuras geométricas, ubicación espacial, entonces para mí eso sería una gran ventaja: el salón amplio, ventilado, que los niños se puedan desplazar, jugar, trepar, estar en el suelo. Nos gustaría tener una impresora a color, a veces necesitamos y tenemos que sacarlas [las impresiones] por nuestra cuenta.

Maestra de apoyo 1, febrero del 2016

Las carencias y las actitudes de los maestros hacen diferencia en otra dimensión de la experiencia formativa. Retomando las consideraciones sobre el papel de la edad y el tiempo de servicio de los docentes en su práctica también encontramos opiniones y situaciones diversas:

Los maestros con más experiencia ya trabajan solos, pocas veces te piden una recomendación para hacer algo, son maestros que fácil ya tienen 20 o 25 años trabajando, pero tenemos maestros nuevos, o maestros que tienen poco, 3 o 4 años y que se les dificulta mucho trabajar con estos alumnos. Todavía no saben cómo hacer o peor tantito a veces ni te preguntan o no se llegan a interesar, esa es una característica que nosotros vemos en maestros que ya tienen tiempo trabajando, que dicen: “¡ah, no te preocupes! Yo trabajo, voy a ver cómo le hago, conmigo tiene que hacer algo, no lo voy a tener ahí. Tú llegas y les haces las recomendaciones y ellos te las enriquecen y se ve el cambio y logran sacarlo adelante.

Director de USAER, enero del 2016.

Actitudes de maestros en formación:

La maestra Anita tiene 20 años y se encuentra realizando su semana de prácticas en la escuela PFV. Durante una actividad de matemáticas los niños copian multiplicaciones del pizarrón, pero están inquietos porque acaba de terminar el recreo a lo que ella empieza a llamarles la atención: *muévanle, copien lo que está en el pizarrón, ¡siéntense y cállense!*, Eduardo le dice a la maestra que se quiere sentar en otro lugar y ella le responde: *vas a hacer lo que yo diga no lo que tú dices, ¿tienes algún problema con eso?*. El niño ya no insiste en cambiar de lugar. Al pasar el tiempo la maestra pasa por los lugares y ve que hay quienes no han copiado las operaciones en la libreta, les dice: *¡les voy a poner un recado para su mamá porque no entienden, ¡a ver si así!* Entonces toma las libretas y con color rojo pone en toda la hoja la leyenda: *No trabajó en clase*. Luego se las avienta en el mesabanco y les dice: *me lo trae firmado por su mamacita mañana*.

PFV, mayo del 2016.

Apreciamos como el lenguaje ya se torna violento y amenazador hacia los niños. Son estas prácticas de control las que persisten aun en las generaciones más jóvenes de maestros.

### *3.6.3 Presentación del conocimiento escolar.*

#### *3.6.3.1 Organización temática*

Como hemos señalado en el apartado referente al tiempo, se observa mayor énfasis en los contenidos de español y matemáticas que en los de ciencias naturales, geografía, arte, etc. El conocimiento escolar varia históricamente, la tradición pragmática empezó a tener fuerza al enfatizar la transmisión de conocimientos útiles a través de la solución de problemas prácticos. Un hecho que influyó en la definición del conocimiento fue la aparición de los libros de texto gratuitos como apunta Rockwell (1995) quien también los considera la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases (p.31). En estas escuelas representan una herramienta valiosa para la enseñanza, existen versiones especiales de los libros de texto para los maestros, que incluyen la descripción más

detallada de las actividades y la planeación, además de las respuestas de los ejercicios. En la escuela PFV los niños llevan además de los libros de texto gratuitos, una guía didáctica que también contiene los temas del programa.

Bajo los principios de igualdad, los niños con algún tipo de necesidad educativa especial asociada o no a discapacidad deben acceder a los mismos temas que sus compañeros, en este sentido el trabajo de los maestros de apoyo es la adaptación curricular con actividades que ellos puedan realizar, al igual que los exámenes:

Los maestros nos dicen vamos a tener examen y se les pregunta: ¿va a requerir el apoyo? Depende de las necesidades se requiere el apoyo de un examen guiado. Ya sea que nos sentemos al lado del niño para leer las preguntas o lo sacamos del salón a donde se le facilite contestar, pero se le aplica el mismo examen que a los demás niños.

Maestra de apoyo 2, febrero del 2016.

Los maestros reconocen que este tipo de apoyo puede resultar contraproducente para la formación del niño:

Es difícil que puedan entender que el niño no siempre va a estar con el apoyo de alguien, tiene que ser independiente, tenemos que lograr su independencia, hay niños que ya tienen la capacidad de estar ellos solos, si ya saben leer, saben escribir, traen conocimientos ok, yo te ajusto tu examen maestro para que el niño pueda resolverlo pero que lo resuelva solo, de eso se trata.

Maestra de apoyo 1, febrero 2016.

### *3.6.3.2 La presentación formal del conocimiento*

Este aspecto está relacionado con el currículum normativo, se refiere a las formas concretas e identificables en que se presenta la información ante los alumnos: material visual, formas de proceder o de hablar, actividades específicas, etc., la forma en que se presenta el conocimiento arroja evidencias sobre las formas de conocimiento que valida la escuela, por ejemplo, nuevamente hablando de los libros de texto, en ambas escuelas los maestros se apoyan de estos como principal recurso, esto demuestra que los libros han sido y siguen

siendo la forma más arraigada de presentación de los conocimientos, al igual que el pizarrón y los recursos tecnológicos en menor medida. No solo los recursos materiales forman parte de la presentación del conocimiento también la interacción, el lenguaje que emplea el maestro para explicar y dar ejemplos, los términos que resalta, entre varios más. Por ejemplo, en la clase de historia la maestra explica a los alumnos como llegaron a América los primeros pobladores:

La maestra habla en la clase de historia sobre los primeros pobladores de América que pasaron por el estrecho de Bering, explica cómo fue la gran glaciación y que de no ser por esa causa no hubieran podido pasar por el mar. La maestra dice que ahora hay barcos y se puede viajar, pero antes no y por eso los primeros pobladores tenían que hacerlo caminando. Carlos un niño toma la palabra: "maestra yo vi en Facebook una foto de un niño que murió ahogado porque el barco de sus papás se hundió y estaba tirado en la playa"

Chuy dice: si, yo también lo vi, se murió, estaba bien chiquito. La maestra al ver que los niños han traído al tema una situación actual (la guerra en Siria) respira profundo y dice: si, miren, ahorita hay un problema muy fuerte en ese país", no dice más y continúa explicando a los niños que deben iluminar el mapa".

GTQ, agosto del 2015.

Este ejemplo ilustra que la maestra presenta a los niños el conocimiento del libro principalmente, cuando los niños relacionan el tema con algún aspecto actual o de la vida cotidiana la maestra no aprovecha para ahondar en la explicación del conflicto a los niños, cambia el tema, probablemente porque es un tema sensible para el que no se siente capacitada pero nos da una pauta para entender como el conocimiento de los libros, del programa y la explicación del docente apegándose a ese contenido es priorizado.

Finalmente, lo que se evalúa por medio de los exámenes se centra en los términos formales de la enseñanza, los exámenes suelen ser cuadernillos de preguntas con opción múltiple que los niños deben contestar rellenando incisos en una hoja de respuestas, este tipo de exámenes son pagados por los padres de familia, si los papás de un niño no lo pagan el niño no presentará examen y quedará reprobado. Este tipo de exámenes requieren que el

niño se aprenda la forma de contestarlos y además haya adquirido los conocimientos que se le solicitan, algunos lo logran fácilmente, pero otros, en especial los niños más pequeños tardan dos días en contestarlo, hay niños que se aburren y rellenan los incisos al azar. Para Rockwell estas acciones conducen a que la forma sea más importante que el contenido.

### *3.6.3.3 Los límites entre el conocimiento escolar y lo cotidiano*

Existen límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos que son impuestos por la interacción del maestro con los alumnos, debido a que ambas escuelas se encuentran en la zona urbana, las tradiciones y cultura de la mayoría de los niños no representan algo desconocido para los maestros, en las clases se hablan de situaciones del contexto como algo natural y conocido por todos, sin embargo se pudo constatar que existen más situaciones que merecen observación y análisis. Los niños llegan a la escuela con muchos conocimientos adquiridos en sus casas a través de la interacción con sus familias, pero pocas veces los maestros retoman ese conocimiento previo, por ejemplo, se les pide a los niños de 2º grado que hagan la lectura de la lección “la niña negrita”. Al terminar la maestra les pide respondan las siguientes preguntas: ¿Por qué sería negrita la niña y el conejito no?, los niños permanecen callados, la maestra dice: no será porque los papás de la niña eran también de color y los del conejo eran blancos?, los niños contestan: ¡si!... David interviene: como en mi familia mi mamá es blanca pero mi papá es morenito y yo me parezco a él por eso estoy morenito” La maestra le contesta: así es David, muy bien, todos heredamos algo de nuestros papás, Alondra tiene las pestañas de su papá, Toño los ojos de su mamá y su hermana y así” podemos ver como con este diálogo después de la lectura los niños pudieron enlazar lo que estaban aprendiendo con lo que pasa en su mundo.



Volviendo al ejemplo de la clase de historia, los niños que han visto las noticias sobre el conflicto armado en Siria en la televisión o en internet y lo expresan a la maestra no reciben algún comentario que valide su experiencia esto puede producir la pérdida de confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos, este hecho es sumamente importante en la experiencia formativa pues estas situaciones de desacreditación de su aprendizaje cotidiano hacen que el niño se sienta ajeno al conocimiento escolar.

Además, estas situaciones permiten a los niños establecer una diferenciación entre lo que conocen del mundo y lo que la escuela reconoce como conocimiento válido, el conocimiento cotidiano suele ser descalificado frente al conocimiento que presentan los maestros. Pero el conocimiento cotidiano también puede parecer adverso, en el caso de los niños en condición de vulnerabilidad guarda diferentes implicaciones, los niños tienen presentes aquellas situaciones asociadas con la violencia, peleas entre los padres, adicciones, etc., y hablan de ellas con naturalidad y hasta con entusiasmo: “mi papá se puso borracho y se peleó con mi mamá” o “encontraron un muerto por mi casa”, el esquema ordenador que transmite la escuela se vale de las referencias al medio de los niños para familiarizarlos con este, pareciera difícil en estos casos integrar la enseñanza escolar con los conocimientos de los niños y su forma de entender el mundo bajo estas condiciones de vulnerabilidad.

### *3.6.4 La definición escolar del aprendizaje.*

#### *3.6.4.1 Rituales y usos*

Esta dimensión se refiere al aprendizaje como proceso social, es decir, a cómo los maestros organizan al grupo para aprender. Como ejemplo observamos la tendencia a ritualizar las

interacciones entre niños y adultos en la escuela primaria para facilitar el encuentro entre maestros y alumnos, esto se pone de manifiesto en procedimientos recurrentes que tienen la finalidad de facilitar la organización dentro de las instituciones: al interior del salón se aprecian rituales como: formarse en filas antes de entrar al salón, no llevar el cabello largo (niños) ni pintado o “moderno”, copiar la fecha del pizarrón escribir las mayúsculas con color rojo, hacer planas, formarse frente al escritorio del maestro para que revise las actividades, guardar silencio y estar sentados en su lugar mientras se dicta o se lee en voz alta, se trata de aprender e interiorizar procedimientos, saber dónde guardar la mochila, lo que se debe hacer con lo que se escribe en el pizarrón, saber leer las instrucciones al abrir un libro, lo que se debe hacer cuando suena el timbre, que tipo de lenguaje utilizar, cuáles son los espacios para jugar o comer, al exterior del aula hay también rituales: formarse en la fila para entrar al salón cuando suena el timbre, escuchar la marcha de Zacatecas al terminar el recreo, pedir permiso para ir al baño o la organización de los juegos. Estos rituales no tienen otro fin que regular la participación, en el caso de los niños con dificultades de adaptación y otras problemáticas, el seguimiento de rutinas se ve afectado lo que dificulta su inclusión al medio escolar. Como limitante del uso de rutinas Rockwell resalta que privilegiar procedimientos que se consideran básicos como la repetición impiden diversificar las estrategias del aprendizaje.

#### *3.6.4.2 El uso del lenguaje*

Quizá, el lenguaje oral se ha sobreestimado como canal de la transmisión del conocimiento y la cultura, y también el aprendizaje de la lengua escrita se ha colocado en un sitio paradigmático del conocimiento escolar, a la par que la aritmética entendida como

“matemáticas”. Así, el niño que no lee ni escribe preocupa mucho a sus profesores y padres, porque no puede lograr otros aprendizajes.

Durante trabajo de campo se le propuso a la maestra Karla llevar un diario grupal en el que cada día, los niños escribieran sobre un tema: cómo le fue en la escuela, qué aprendieron o algo más que les haya pasado. El resultado fue positivo pues muchos niños disfrutaban llevarse el diario a sus casas y varios escribían más de una página, sus relatos trataban de lo que hacían en el recreo, quiénes eran sus amigos y con quiénes peleaban, sus gustos personales y pasatiempos; en sus relatos escritos, los niños no hablaban de lo que aprendían en el salón de clases, siempre hablaban de lo que aprendían en casa como a alimentar un conejo o a andar en bicicleta, hacían alusión a lo que más les gustaba de la escuela: el recreo, jugar con sus amigos o la clase de educación física, cuando se peleaban con un amigo o se enojaban. Ese lenguaje fue el que me permitió atender que el aprendizaje más significativo -para el niño- no coincide con lo que la escuela considera importante. Un beneficio extra de esta estrategia metodológica fue que los niños lograron practicar su escritura con esta actividad y aunque se le sugirió a la maestra llevarla a cabo, la propuesta no fue aceptada porque el fin del ciclo escolar estaba próximo, pero la profesora expresó que con el grupo que tendría el siguiente ciclo lo iba a implementar.

Otro aspecto que quiero mencionar es que la escuela prohíbe expresiones del lenguaje como las maldiciones en los niños, las cuales forman parte de sus palabras de uso común.

#### *3.6.4.3 Razonamiento implícito y aprendizaje autónomo*

Las formas de razonar y pensar de los niños en el salón de clases pueden ser observadas por el detalle de las acciones cotidianas como la comprensión de las lecciones, el seguir las

indicaciones de los juegos o las tensiones presentadas durante cualquier actividad, la utilización de conocimientos previos para la resolución de problemas, la captación de ejemplos, símbolos, interpretar dibujos, textos, establecer conclusiones, etc. Todos estos acontecimientos escolares, dan cuenta de los procesos de razonamiento. Una constante, en estas escuelas, es que los maestros esperan ciertas respuestas obvias para ellos pero que no lo son tanto para los niños, por ejemplo: cuando la maestra de segundo grado pide a los niños que “contesten el libro” en la página 74, en esa página se encuentra descrita una actividad de la asignatura de Ciencias Naturales, que consiste en leer un texto expositivo breve sobre el ciclo del agua y posteriormente escribir debajo de unos dibujos el estado del agua al que corresponden; los dibujos son unos hielos, una jarra de agua, un río, una playa con unas lanchas, unas nubes y unas nubes con lluvia, finalmente la indicación dice que los niños deberán iluminar los dibujos. La indicación de la maestra es que deben hacerlo sentados en sus lugares y en silencio. Los niños sacan el libro, la mayoría puede localizar la página, otros más son ayudados por sus compañeros, sin embargo, en vez de leer las instrucciones, varios niños preguntan: “¿*Qué vamos a hacer?*” Mientras deambulan por el salón, la maestra vuelve a decir: “¿*Van a contestar esas páginas! ¿Qué dice?*” Los niños dejan de preguntar y ahora empiezan a hablar y a sacar sus lapiceras, Ernesto mira los dibujos y dice: *¡Este es un barco!*, la maestra observa callada, David que está a su lado dice: “*¡A ver!* Mientras se levanta hacia el lugar de Ernesto, la maestra lo reprende: “*No, no, ¡no! ¿A dónde vas? Ahí tú tienes el tuyo, velo en tu libro.*”

De esta forma, los rasgos significativos de lo enseñado no suelen hacerse explícitos, casi nunca hay una introducción previa sobre el tema, sino que se les pide a los niños descubrirlo por ellos mismos. Los niños aprenden debido a que relacionan sus experiencias

previas con el tema de estudio, esto supone un razonamiento implícito, aunque el objetivo de la clase no sea que el niño reflexione sobre las experiencias cotidianas.

Otro ejemplo tiene lugar en la clase de Ciencias Naturales de cuarto grado, cuando la maestra les explica a los niños los caracteres sexuales masculinos y femeninos:

A ver, vamos a ver cuáles son las diferencias físicas entre hombres y mujeres, los hombres por ejemplo tienen pene, tienen la voz fuerte, más gruesa, barba, ¿sus papás tienen barba? Ramsés dice: “¡El mío sí! Maestra: “Ah, ¡muy bien! Ahora, ¿las mujeres? Las mujeres tienen vagina, la voz más aguda, tienen menos bello en la cara... y también tienen pechos grandes, los hombres no...” Jasiel interrumpe para decir: “Mi primo es gordito y el sí tiene pechos grandes, se le hacen así (se mete las manos debajo del chaleco y lo estira)” La maestra ríe y luego dice: “Pero no todos los hombres Jasiel, ¿a poco todos tienen?” Jasiel guarda silencio, los demás niños ríen primero y después dicen gritando “¡no!” Jasiel ríe.

GTQ, septiembre del 2015.

Los niños deben de poner en juego dos tipos de razonamiento, por un lado tratan de entender el contenido señalado por el maestro: conceptos, explicaciones, significados y por el otro deben entender las reglas y usos aplicables de esos conocimientos en su contexto, estos tipos de razonamiento no siempre tienen lugar simultáneamente, pueden generar contradicciones que afectan el curso de la clase; por ejemplo, en este caso, cuando la maestra recibe una respuesta que parte de una correcta apreciación de Jasiel, pero no aplica en la definición que la maestra ha dado. Los niños ponen en juego supuestos a partir de la clase y de sus propias ideas, visto de esta manera, muchos “errores” que cometen los niños pueden resultar lógicos o explicables. El salón de clases es una arena de interacción entre razonamientos adultos e infantiles, por lo que sus encuentros -no siempre compatibles- son frecuentes.

El aprendizaje autónomo se refiere a lo que los niños aprenden en contextos extraescolares por ellos mismos, se trata de una actividad regulada por ellos mismos y que obedece a sus intereses, sin que los adultos los guíen. Antes de llegar a la escuela, los niños cuentan con saberes previos, lo que la educación institucionalizada se plantea es organizar

la enseñanza de los conocimientos propuestos en el *currículum*. En estas escuelas se revela la importancia mínima que los maestros conceden a la transmisión que los niños hacen de su propia experiencia: el docente sigue siendo la figura central del aprendizaje escolar y no se aprovechan los problemas o las hipótesis que los mismos niños desarrollan. Hay niños con iniciativa, pero constantemente acotada por los adultos, y en estos casos, la influencia del medio familiar, del capital cultural de los padres y el resto de la familia se vuelve central para desarrollar este interés por aprender de manera autónoma.

Algunos niños se ven poco atraídos hacia los temas escolares y el deseo de aprender, por estresores en el núcleo familiar, sus padres al mismo tiempo muestran poco interés o compromiso con los maestros para apoyar a sus hijos en las actividades. Toño, un “niño de apoyo” es constantemente regañado, no pone atención, constantemente está de pie, corre por salón y juega bruscamente, no sabe escribir y cuando se le pone a copiar del pizarrón, se desespera porque dice que no puede. La maestra lo ha suspendido varias veces por su mala conducta, la última vez, su mamá llegó con la maestra y le dijo: “... *por favor, no me lo suspenda, ese no es un castigo para él, si no le gusta venir a la escuela lo que quiere es estar en la casa, así no va a entender*” La maestra estuvo de acuerdo, pero más tarde señala: “*los papás lo que no quieren es batallar, por eso los maestros tenemos que aguantarnos*”. Indagando sobre su familia, Toño cuenta que tiene dos hermanas, una mayor y una menor que él; la menor, de apenas 2 años; los tres niños viven con sus padres, pero su papá está enfermo, *no puede caminar y le duelen las piernas*, dice. La mamá de Toño explica que su marido tiene cáncer de huesos y está en etapa terminal, que por eso a veces no puede ir a recoger a sus hijos a la escuela, a las reuniones o cuando se le manda llamar por el mal comportamiento de su hijo.

Rockwell (1995) apunta que, incluso el autodidactismo propuesto como objetivo educativo tiene sus límites si el individuo carece de apoyo social para aprender. Este apoyo consiste en el acceso a los materiales necesarios, la situación que permite experimentar fenómenos y la presencia de interlocutores conocedores, la función del maestro, por tanto, es proporcionar estos apoyos que los niños, especialmente los niños pertenecientes a entornos marginados o vulnerables difícilmente tendrían sin ir a la escuela.

Según los propios datos de campo, hay discrepancia en la preferencia de los niños hacia los temas escolares; hay niños que se sienten atraídos por el aprendizaje de ciertos temas escolares, y otros que, por el contrario, no lo hacen. Los maestros muestran hacia estos últimos una especial preocupación, pues representan retrasos a la planeación y una contrariedad sobre cómo lograr que todos los alumnos avancen por igual. Algunos maestros de los grupos de 4º, 5º y 6º grado refuerzan el carácter social del aprendizaje implementando actividades de aprendizaje grupal, como medir las chanchas por equipos en la clase de matemáticas, formar equipos para hacer un periódico mural y resolver problemas, etc.

### *3.6.5 La transmisión de concepciones del mundo*

Los contenidos académicos que transmite la escuela están permeados por elementos de la cultura y de las instituciones sociales de la ideología dominante, las formas hegemónicas de organización y de ejercer el poder se reproducen en la experiencia escolar cotidiana y visibilizan una serie de interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas no explicitadas en el programa oficial (Rockwell, 1995:45). Dicho de otra manera, una cosa es el discurso que se impone desde los escritorios más altos del poder, las decisiones, las políticas, los objetivos, las técnicas pedagógicas y otra muy distinta la adecuación que van

haciendo los distintos funcionarios de la educación conforme estos discursos permean hacia abajo de la estructura educativa. Al final, debe verse, el fenómeno concreto, el resultado que llega hasta los niños y sus reacciones después de cruzar todo el universo de la educación nacional.

El trabajo de los maestros cumple -entre otras- una función muy importante y significativa: la formación cívica y moral de los niños. Para ello, los maestros se valen de herramientas o contenidos no implícitos en los programas que forman parte del *currículum* oculto. Además de la organización del trabajo al interior de la escuela y el factor temporal - que ya hemos discutido- se observan pautas de diferenciación social. Por ejemplo, diferencias en el trato de los niños por edades. Se les pide a los niños de grados más adelantados tener cuidado en sus juegos para no dañar a los pequeños y además se marca la diferencia en el trato de los niños hacia las niñas. Por otro lado, en la escuela también tienen lugar las prácticas locales de la comunidad. Es posible observar de una escuela a otra, las variaciones en sus costumbres que, pueden oponerse a las normas oficiales de la escuela, volviéndose así un territorio de formas de resistencia social. Las escuelas GTQ y PFV se ubican en entornos urbanos similares, si bien es cierto que no se puede hablar de prácticas locales derivadas de las costumbres de los niños y sus familias que intervengan significativamente en la organización de la vida escolar, en la puesta en práctica del *currículum* formal y el trabajo de los profesores, las tensiones entre el plan de estudios, la escuela y la comunidad están determinadas por otros factores como: los contextos sociales de los niños que reciben y sus familias y sus características sociales y económicas.

Otras instancias que influyen en la transmisión de conocimientos del mundo hacia los niños y que también confluyen en la escuela, son la televisión y los demás medios de comunicación: se habla de un patrimonio social con el que se establece contacto mediante



estas instancias y es transmitido como gustos artísticos, musicales, tradiciones o actividades de moda que despiertan intereses y crean sentidos. Una estrella de lucha libre, un cantante de rap, un personaje de caricatura, un personaje antagónico de una franquicia de entretenimiento mundial alrededor de cada una de estas figuras los niños tejen significados en torno a su contexto cercano y al mundo que los rodea, la escuela es el lugar donde se despliegan estas representaciones.

#### *3.6.5.1 La transmisión de valores*

La escuela se concibe como transmisora de valores o hábitos a los futuros ciudadanos, esta es su función explícita en el discurso de los docentes que los niños y sus familias suelen tomar muy en serio. Por ejemplo, cuando los maestros piden a los niños asistir portando un uniforme, cabello cortado y peinado, asistir puntualmente, etc., están transmitiendo valores como orden, puntualidad y limpieza que no sólo conciernen a los niños sino a sus familias por la presión que ejercen las normas sociales. Los directores de ambas escuelas son enérgicos cuando los niños llegan tarde o no cumplen con las reglas, la sanción por lo general es la suspensión o la pérdida de derecho a examen.

El respeto a los símbolos patrios y la unión nacional son valores que prevalecen en la escuela como herencia de la etapa postrevolucionaria: la escuela primaria que fungió como reformadora de la sociedad civil sigue conservando entre sus principios la iniciación de los ciudadanos a la participación política nacional. Las ceremonias, los actos cívicos, la escolta infantil, las poesías a la Patria y las efemérides forman parte de un ideal de la infancia en el espacio escolar. En la actualidad, no hay indicios de cómo estos actos contribuyen al aprendizaje significativo de los niños, la falta de atención de los niños, el cansancio, la incomprensión del sentido de ciertos actos es frecuente, al parecer la

valorización escolar de la Patria se ha estancado y requiere un nuevo sentido. La generación de un tedio, quizá formado por la repetición obcecada de ritos y fórmulas que cada vez más carecen de sentido concreto, que se oponen, pero que no son respuesta a los dramas de la vida cotidiana; la niña contagiada de piojos, los niños diagnosticados con problemas de lenguaje o de comportamiento, con sus padres enfermos, violentos o violentados, difícilmente hallan respaldo y cobijo en los mitos nacionales.

Rockwell (1995) señala que la modernización de las escuelas trae consigo cambios en las pautas de consumo y los costos elevados que generan para los padres las listas de útiles escolares, uniformes, zapatos, inscripción, productos de limpieza, etc. Como hemos visto, los niños provenientes de familias con carencias económicas resultan los más afectados con estos cambios pues se ven obligados a abandonar la escuela debido a los costos que ya no pueden solventar. En estas escuelas, los padres de familia gastan entre \$180.00 y \$500.00 pesos mensuales en útiles escolares, dependiendo del grado de sus hijos y la calidad de los materiales. Los niños de primero y segundo grado llevan más material; un reloj, una pelota de goma, pinturas y material para artes plásticas, los más grandes van requiriendo menos material, cartulinas para hacer trabajos, marcadores, flautas, etc.

### *3.7 Sobre la violencia en el aula.*

Retomando el nivel del *currículum* oculto y su perspectiva crítica, es posible reconocer en la etnografía hallazgos que denotan el alcance de las prohibiciones y los castigos, se revela cierta intolerancia adulta hacia los juguetes, los juegos, las inquietudes y la espontaneidad, se busca infundir en los niños la idea de que a la escuela se va a aprender, y “aprender” en este contexto significa obedecer y estar sentados en sus lugares y callados, y en este proceso disciplinar, se limita y reduce la curiosidad de los niños, en aras del control. Todo

esto se manifiesta en distintas formas de violencia presentes en el espacio escolar; por un lado, la violencia entre niños, de igual a igual, verbal y física, la cual, al ser una forma de desorden, se prohíbe, y cuando aparece es sancionada por los adultos con más violencia: gritos, regaños, amenazas o castigos. Cuando no están bajo vigilancia, los niños se relacionan entre ellos con juegos bruscos: empujando, peleando, insultando, lo hacen para defender sus pertenencias, su espacio o para iniciar juegos, para imponer jerarquías. ¿Es una violencia espontánea? No, porque las disputas de los niños de alguna manera son consecuencia del contexto social y escolar que reproduce envidias, jerarquías, competencia, comparaciones, rencores. Cuando los niños se lastiman entre ellos o por accidente terminan por recurrir con los adultos en busca de la restitución que se resuelve mediante la aplicación de prohibiciones y/o sanciones.

La violencia nuclear es la que se manifiesta de adultos (padres y maestros) hacia los niños. Hoy día, la violencia como acto deliberado y proyectado hacia otros o sus pertenencias para causar daño o ejercer poder es sancionada por la ley y la sociedad. En la escuela del pasado, décadas atrás, el maestro tenía autoridad física para impartir sanciones a los alumnos. A partir de la agenda de los derechos y, en particular de los derechos de los niños esta facultad se ha reducido y los maestros que, por desesperación, llegan a estas prácticas son inmediatamente acreedores a sanciones laborales y judiciales, desde el cambio de escuela, inhabilitación de su función en lo que se investigan los hechos o si el maltrato es extralimitado incluso pueden terminar en la cárcel. Pese a todo, aún hay maestros que se sienten vulnerables ante el grupo, o por lo menos “atados de manos” y sin herramientas para reprimir las malas conductas de los alumnos y expuestos. De alguna manera, algunos reconocen la efectividad de esta violencia para la formación de los niños.

Ahora bien, desde el punto de vista de los maestros, la violencia ocurrida en la escuela empieza en los hogares: los niños aprenden agresiones e insultos al observarlos en su contexto inmediato (entre sus padres o bien de los padres a los hijos) y luego los reproducen en el salón de clases. A su vez, el mal comportamiento de los niños en la escuela es reportado a los padres para que sea reprimido través de castigos que -en la intimidad del hogar- pueden tornarse violentos. De esta manera observamos un ciclo de violencia que se retroalimenta y se justifica entre la escuela y la casa, de los padres a los hijos, de los maestros a los alumnos y de los niños entre ellos.

Para los padres, la escuela es un deber para los niños, hacer tareas, estudiar, aprobar y sacar buenas notas, no portarse mal y obedecer y todo esto deben cumplirlo de la mejor manera posible, evitando el enfado de los maestros que se materializa como amenazas, gritos, desacreditaciones, castigos, etc., prácticas que, aunque ya no llegan a los golpes, siguen validadas, pues son la fuerza legítima del Estado.

Los conceptos de violencia y arbitrariedad cultural que proponen Bourdieu y Passeron (2014) resultan importantes para analizar la dinámica de las instituciones educativas; según estos, toda cultura académica es arbitraria pues su validez radica en que proviene de la cultura de las clases dominantes y es impuesta al resto de la sociedad bajo el aspecto de un evidente saber objetivo. Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas pero que tienen siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Bourdieu y Passeron, 2014:9). La acción pedagógica está mediada por la violencia simbólica: "... toda acción pedagógica es objetivamente una

violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 2014:44-45).

Los datos de campo nos permiten comprobar que en los casos descritos los niños que oponen mayor resistencia a las prácticas pedagógicas reciben proporcionalmente mayores dosis de violencia. La violencia está presente desde la concepción de que los niños son “páginas en blanco”, que les niega valores y cultura preexistentes, también suponer que se inscribe en sus cuerpos la enseñanza para siempre, y probablemente sea violencia la imposición de ciertos conocimientos dominantes sobre otros, y siguiendo al extremo este sentido de colonización y violencia, todo acto educativo, toda formación, implican una ruptura del sujeto -que casi siempre es un niño- consigo mismo: enseñar a leer y a escribir, a llevarse la comida a la boca, a caminar, a hablar, el proceso de socialización cae en esta arbitrariedad, bajo este análisis no se puede imaginar una forma de educación o de relación entre adultos y niños que no sea violenta (Bourdieu y Passeron. 2014:28-29).

Estos planteamientos abren varias vetas de investigación del aula: como las rutas de reproducción de la violencia, la resolución de conflictos, y la construcción de la noción de poder y autoridad; y todo ello frente a los hábitos y costumbres locales, es decir, la interacción entre el sujeto local, la comunidad, la cultura, las creencias frente a la institución, el discurso, el poder y la autoridad. En las escuelas formales, como en las que describí, esta tensión generalmente termina resolviéndose a favor de la institución o del maestro, pero eso no significa que los conflictos se resuelven favorablemente, sino solo se trasladan a otras arenas; los niños afectados, por rebeldía, por problemas de atención, por deficiencias o “discapacidades” y sus familias trazan rutas alternas al itinerario de la mayoría que sí logra integrarse; la mayoría de estos niños expulsados, separados o

diagnosticados, fracasarán en su intento por integrarse al tren de la educación, aunque algunos pocos lograrán encontrar ciertos resquicios, puntos ciegos, que les abren algunas oportunidades como lo describiré a continuación.



**SEGUNDA PARTE**

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN ESPACIOS  
INFORMALES**

**OTRAS FORMAS DE TRANSITAR POR LA ESCUELA**





## CAPÍTULO 4.- EL PROGRAMA EDUCANDO PARA LA VIDA (EDUVI)

### 4.1 Antecedentes históricos

El programa *Educando para la Vida* (EDUVI) inició funciones en octubre de 1994, durante el gobierno de Horacio Sánchez Unzueta quien, en coordinación con la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), decidieron crear un modelo que permitiera acercar los servicios educativos a los niños y jóvenes en situación de calle; la persona encargada de diseñar el modelo fue la Profesora María del Socorro Vázquez Ríos.

En el año de 1995, la SEGE firmó un convenio con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Estatal) que especificaba que la función del programa era coordinar la atención técnico-pedagógica de la población de menores en condición de vulnerabilidad teniendo además la facultad de proponer estrategias o alternativas que mejoraran el trabajo en favor de esta población. Dicho convenio fue firmado entre el Gobierno del Estado y los entonces titulares la SEGE y del DIF: Humberto Monter Raygadas y la señora Concepción Guadalupe Nava Calvillo.

La profesora María del Socorro Vázquez Ríos es maestra titulada en la Escuela Normal Anáhuac de Morelia, Michoacán y Licenciada en Tecnología Educativa en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio; cuenta con estudios en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y con Maestría en Educación en el Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos. Entre los cargos que ha desempeñado están el de Regidora del Departamento de Educación en el Ayuntamiento de San Luis Potosí de 1982 a 1984, coordinadora del equipo de consultoría del proyecto “Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita” y miembro de la

coordinación de asesores de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado; coordinó a nivel estatal la investigación “El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en cuestión de evaluación”; ha impartido clases en educación primaria de 1967 a 1979 y en educación normal de 1976 a 1983.

El programa EDUVI inició con la asistencia de un grupo de maestros a los lugares donde se encontraban niños en situación de calle: la Central Camionera, cruceros viales, el puente del río Paisanos, basureros municipales y un solar conocido como “Las Tapias” ubicado a espaldas del edificio de Seguridad Pública Municipal, cerca del jardín Escontría, en el Centro Histórico de San Luis Potosí. La población atendida se componía principalmente de niños y jóvenes que vivían y dormían en la calle, desempeñando trabajos como lavacoche, pepenadores, payasos callejeros, vendedores de chicles. Muchos de estos niños y jóvenes consumían sustancias psicoactivas<sup>56</sup> y pedían dinero en las calles o robaban para sobrellevar este hábito. Cuatro meses después de haber iniciado labores en la calle, los maestros recibieron un camión acondicionado como aula móvil, lo cual facilitó el desplazamiento por los diferentes rumbos de la ciudad. El horario de trabajo de los maestros era de ocho de la mañana a seis de la tarde.

En el año 2000, siendo presidente municipal Marcelo de los Santos Fraga, se llevó a cabo un operativo para erradicar el problema de “los niños de la calle”; un hecho trascendental fue una redada que llevó a cabo la Dirección de Seguridad Pública Municipal en *Las Tapias*, donde se remitió a los niños y jóvenes que pernoctaban ahí al Consejo Tutelar de Menores y a otras instituciones. Se tomó la decisión de que el programa EDUVI trasladara sus actividades a una sede fija para evitar que los niños siguieran en las calles y

---

<sup>56</sup> Consumo de sustancias de origen vegetal como marihuana, o industrial como cemento, thinner, o bien “drogas”, como ácidos. Todo esto puede ser ingerido, inhalado, inyectado o untado.

es así como el programa se traslada a un centro de atención educativa permanente. El lugar destinado para este efecto fue un desayunador abandonado en la planta alta del Mercado República, en el Centro Histórico de la ciudad.

Con la desaparición de los niños de las calles, el programa EDUVI amplió sus funciones a su modalidad permanente, las actividades que hasta la fecha se siguen realizando consisten en captar a los menores que no asisten a la escuela para regularizarlos y buscar su integración a alguna institución formal, regularización académica y apoyo en la adquisición de la lectoescritura, apoyo a padres de familia con material escolar y tramites de documentos oficiales y certificados, cambios de escuela, asesoría en problemas dentro de las instituciones y mediación entre escuelas y familias. En el año 2002, durante el gobierno de Vicente Fox, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), La Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de Reyes Tamez Guerra y las Coordinaciones Educativas Estatales acordaron celebrar el décimo aniversario de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* suscrito en 1992 por el Gobierno Federal, que cada entidad federativa propusiera su “mejor práctica educativa innovadora” relacionada con la gestión escolar, las nuevas tecnologías de la información, los métodos educativos y la planeación educativa, de esta manera se publicó una compilación con 32 experiencias exitosas significativas, el programa EDUVI forma parte de estas experiencias en representación de San Luis Potosí (SEP, 2002).

#### *4.1.2 La institución del Mercado República, el Centro Educativo Educando para la Vida*

El Mercado República es un espacio comercial popular, situado al norte del Centro Histórico de la ciudad de San Luis Potosí, su construcción data de la década de los 70's y fue construido para albergar el comercio establecido en las calles del Centro Histórico. Se

encuentra circundado por las calles de 16 de Septiembre, Moctezuma, Reforma y Pedro Montoya, a unos metros se encuentra el Eje Vial Ponciano Arriaga, una arteria vial importante donde confluyen la mayoría de las rutas de transporte público. Debido a esto, el flujo de gente es constante durante el día, la gente transita esas calles para ir a sus trabajos o para realizar compras.

Por la avenida Reforma, hay un puente peatonal que conecta con el “Mercado de los huaracheros”. A pesar de la existencia del puente peatonal, la gente prefiere cruzar a pie, exponiéndose al tráfico vehicular, en parte, a que el puente está en muy malas condiciones, le faltan algunos escalones y las vías de acceso suelen ser aprovechadas para cometer asaltos a todas horas del día. Del otro lado de la calle Reforma, está un centro comunitario donde se ofrecen clases de danza, zumba, corte y confección, aerobics y comparte el edificio con un sitio donde se ofrecen clases del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

El mercado está rodeado de locales comerciales: carnicerías, tortillerías, panaderías, artículos importados, tiendas de ropa, de telefonía celular, locales de comida, aparatos eléctricos, de reparación de calzado, mueblerías entre otros, por la calle de Pedro Montoya está zona de descarga de camiones de mercancía, en las noches ahí pernoctan algunos indigentes y lavacoche que trabajan en el día en los alrededores del mercado y consumen drogas, el mercado cuenta con un estacionamiento subterráneo con entrada por la calle de 16 de Septiembre y salidas hacia esa misma calle en dirección a Pedro Montoya y a la calle de Moctezuma.

En los alrededores del mercado también se ubican varios vendedores ambulantes de ropa, frutas y verduras y piratería, hay personas que vienen de comunidades campesinas a

vender productos como nopales, tunas, quesos y gordas de horno. El ambulante es considerado un problema económico y del espacio público por el gobierno municipal de la ciudad; se considera que afecta las ventas de los comercios establecidos, reducen la movilidad y genera contaminación, debido a esto los comerciantes ambulantes están agrupados en organizaciones para defender su espacio en la vía pública y por temporadas se llevan a cabo operativos para impedir que esas zonas se llenen de comerciantes, esto es motivo de enfrentamientos violentos.

Los papás de algunos niños que asisten al centro educativo se dedican al ambulante y forman parte de estas organizaciones, los papás que no son comerciantes dejan de mandar a sus hijos al centro educativo cuando se registran estos hechos de violencia. Sobre la calle de Moctezuma, hay una privada que la gente del mercado conoce como “El Callejón”, es una calle angosta y empedrada, con una imagen de la virgen de la Candelaria en la entrada y tiene fama de peligrosa entre los vecinos. En ocasiones, se han registrado balaceras, asaltos y se sabe que funcionan “puntos”<sup>57</sup> de distribución de droga, ahí viven el “Flais” y su banda, un conocido delincuente que comete robos en los comercios. Cada 2 de febrero, los vecinos del Callejón cierran la calle desde Moctezuma y realizan un baile sonidero con el *Kiss Sound*<sup>58</sup>, varias patrullas de la policía estatal resguardan ese día las calles para prevenir riñas entre los asistentes. Fátima y su hermana Belén son dos niñas que viven en el callejón y que asisten al centro educativo permanente, los maestros y los demás niños saben que las dos se dedican a robar, ya han sido detenidas varias veces por la policía, pero han sido entregadas a su papá y siguen reincidiendo, los

---

<sup>57</sup> Así se les conoce a los sitios donde se ubican los vendedores de droga.

<sup>58</sup> Sonidero es un término empleado en México para nombrar a la persona propietaria de equipos de audio y programador de temas musicales y animador de bailes callejeros. El *Kiss Sound* es el nombre de un sonido muy conocido en la ciudad de San Luis Potosí especialmente en las colonias populares.

robos de celulares, bolsas o dinero que se registran en el salón siempre son atribuidos a ambas niñas, y, sin embargo, nunca se les ha denunciado ni se les ha negado la entrada.

Unas cuerdas más adelante, sobre la calle de Moctezuma, está el terreno que antes ocupaba la vecindad del Tepeché. En este terreno se piensa construir un mercado para reubicar a los vendedores ambulantes, por lo que hay maquinaria y labores de construcción. Del otro lado, sobre la calle de 16 de septiembre, está el Mercado 16 de Septiembre o “Los Fierros”, donde se venden artículos usados como libros y herramientas, también opera ahí una terminal de autobuses foráneos conocidos como “polleros” que ofrece corridas a comunidades de Mexquitic y Aqualulco,<sup>59</sup> ahí desembarcan varios de los vendedores y vendedoras campesinas que comercializan sus productos en el centro.

En las escaleras de la puerta 9 del mercado, sobre la calle de Moctezuma, hay una imagen del “niño doctorcito”, al que cada 30 de abril los vecinos del callejón celebran su fiesta, piden cooperación, rentan sonido, regalan a los niños dulces y algunos juguetes. Al entrar por la puerta 9, se topa con el puesto de plantas de Lupita y pegada a la pared del lado derecho hay una escalera vieja pintada de negro con amarillo. La escalera arrinconada no recibe luz suficiente, hacia arriba, la entrada al Centro Educativo parece un agujero oscuro; cuando se sube entre las paredes rayadas, el visitante choca de frente con un mural de la virgen de Guadalupe de unos dos metros de alto, y justo al final de la escalera, junto al mural guadalupano está la puerta del Centro Educativo Permanente del Programa Educando para la Vida (EduVi). Desde la entrada se pueden ver varias mesas y sillas al fondo del salón, casi siempre ocupadas por algunos niños y otros más corriendo por el salón. La superficie del salón tiene una forma irregular, al cruzar la entrada, en el lado izquierdo, hay una banca donde algunas madres esperan sentadas a que sus hijos terminen su clase mientras platican entre ellas, detrás de esa banca hay un cubículo de

---

<sup>59</sup> Municipios vecinos de la capital que se encuentran a 20 y 40 km de distancia aproximadamente.

tablaroca que sirve como bodega, tiene ventanas donde se pegan algunos carteles de programas de la SEGE, INEA, CNDH, entre otros. Enfrente de esa banca, hay varios tambos de plástico: algunos se usan como contenedores de basura y otros para acumular agua, debido a que el salón no cuenta con el servicio; a continuación de los tambos -en una división más oscura- están los baños viejos y en malas condiciones, que consisten en dos habitaciones en cada una hay un lavabo y un retrete viejos, debido a que no hay agua ni limpieza, a veces se percibe un olor desagradable desde el momento en que se cruza la entrada. Esporádicamente, algunos niños o madres voluntarias ayudan a llenar tambos con cubetas que acarrear desde el puesto de Lupita.

Junto a los baños, hay otra división de tablaroca, espacio que alguna vez fue utilizado como cocina, pero que ahora funciona como otra bodega de materiales: ahí hay una gran cantidad de carpetas y estantes repletos de cuadernos y cajas, también hay mochilas y bolsas de ropa donada para ser repartida entre los niños y sus padres. Sobre lo que era la barra del comedor hay una biblioteca improvisada que consiste en varias pilas de libros de texto amontonados. Del otro lado de la bodega, que está más cerca de la entrada y la banca de las madres, está habilitada la oficina del Centro, que consiste en dos escritorios pegados, y encima se aprecian pilas de documentos y carpetas, detrás del escritorio hay un espacio para entrar y salir de la bodega y luego hay estantes de madera empotrados en la pared con más carpetas, algunos reconocimientos, fotos y adornos empolvados, hay otro escritorio con una computadora, una impresora que sirve como fotocopidora y otro escritorio donde está el teléfono.

El salón tiene ventanales con vista al estacionamiento por la calle de 16 de Septiembre y del otro lado las ventanas dan al interior del mercado. Es un espacio



relativamente amplio, rodeado de archiveros, libreros, cajas, todos repletos de carpetas y de libretas de trabajo que la maestra Socorro guarda. Al centro se ubican mesas y sillas bajitas donde se sientan los niños más pequeños y al fondo hay mesas y sillas grandes para los niños mayores; más adentro, hay otro salón más pequeño con muros de tablaroca, con el piso forrado de tableros de *foami*, el cual es usado para las clases de Educación Física. Fuera de este salón, otra división de tablaroca forma un pasillo que conduce a una habitación habilitada como bodega donde se guarda el material de Educación Física: raquetas, pelotas, juegos de mesa y el ajedrez. Finalmente, al final del salón hay otra puerta que conduce a otra bodega más grande, ahí hay más ropa y juguetes donados, productos de despensa, papel higiénico, latas de atún, sopas, productos de limpieza, cloro, detergente y limpiador de pisos, útiles escolares: cuadernos, lápices, pliegos de papel, pegamento, colores, tijeras y sacapuntas; libros de texto de varios grados, cuadernos usados y terminados y el arenero y el plato de croquetas de un gato que vive ahí.

Todos los artículos almacenados son obtenidos mediante el financiamiento otorgado por la SEGE. El material escolar se usa cotidianamente con los niños que asisten a clases al mercado, pero también se reparte entre los niños de bajos recursos que acuden a solicitarlo, pues en las escuelas les piden mucho material y sus familias no tienen dinero para comprarlo. Los artículos de despensa también se distribuyen entre las familias de los niños. Desde su creación, el programa ha ido sufriendo recortes de presupuesto, por lo que cada vez es más difícil apoyar a más personas. En ocasiones, las autoridades no autorizan gastos en artículos de despensa que consideran innecesarios como la leche evaporada y el café; además, los materiales escolares que envían son cada vez de menor calidad, por ejemplo: en el pasado ciclo escolar no autorizaron el pedido de 500 lápices de pegamento adhesivo, por

considerarlo un exceso, el Director Estatal de Educación Básica, el maestro Gaudencio Medellín, sugirió a la maestra Socorro que comprara pegamento líquido y les diera a los niños en corcholatas. La maestra al respecto dijo: “...ya porque trabajamos con niños de la calle y niños de bajos recursos creen que seguimos en la Edad de Piedra”.

#### **4.2 Espacio y grupos domésticos**

Los cambios en las sociedades contemporáneas han traído consigo cambios en las estructuras familiares, en los vínculos familiares y en la comunidad, al parecer podemos hablar de una desinstitucionalización e individualización de las familias gracias a fenómenos como la disminución de los matrimonios, aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar, entre otros fenómenos que conducen a replantearse la posibilidad de un modelo universal de familia que refuerce la misión de la escuela.

En los capítulos anteriores, se describieron los grupos familiares de los niños que asisten a las escuelas formales Primo Feliciano Velázquez y Gregorio Torres Quintero, encontrando algunas características que rompen con el modelo familiar hegemónico que la escuela espera para tener un funcionamiento adecuado. Esto genera que las familias se reconozcan a sí mismas disfuncionales, en el sentido de que no logran la adaptación de sus miembros y sus relaciones a las instituciones.

Ahora bien, al acompañar en su itinerario a los niños que quedaron al margen de la escuela, al realizar una parada en el programa EduVi, nos topamos con otro tipo de grupos familiares atravesados por circunstancias aún más complejas. Partiendo de que no hay una situación universal, sino que ésta se construye en el campo y mediante la reflexión de los datos proponemos describir las nociones trascendentales para los niños y sus familias en

sus interacciones con el espacio, colonia, barrio, familia, relaciones de parentesco, lazos, vulnerabilidad, etc.

Entre los niños que asisten a este centro y son beneficiados con este programa, una de las caras de la vulnerabilidad más acentuada es aquella asociada con las características del espacio geográfico en el que viven con sus familias, las colonias, fraccionamientos y comunidades de residencia se ubican en zonas de alta peligrosidad y marginación ubicadas hacia la zona norte y periferia de la ciudad de San Luis Potosí.

Antes de continuar, es preciso establecer un concepto de *vulnerabilidad*, lejos de discutir la variedad de aproximaciones que existen provenientes de diversas disciplinas como la demografía, la economía o la geografía y que han contribuido al estudio estructural o la generación de indicadores globales para su medición y teorización; la finalidad es caracterizar a la *vulnerabilidad* de la infancia de estas zonas urbanas como un contexto en el que los sujetos transitan, y posteriormente, con los datos del trabajo de campo cuestionar si se trata de una categoría impuesta desde el exterior de la que los niños se apropian.

Propongo entender a la vulnerabilidad como el conjunto de condiciones de los individuos, familias o grupos que limita su capacidad de evitarse daños en una situación de riesgo; a pesar de que la vulnerabilidad aparece asociada constantemente con la pobreza, esta sería solo una condición que dificulta la seguridad de las personas y las pone en riesgo, otras condiciones determinantes son el género, la edad, el grupo social, el grupo étnico, etc., muchos de estos factores pueden presentarse simultáneamente y dar lugar a una situación de vulnerabilidad multicausada. Como podrá observarse, en el caso de estos niños y niñas, a su condición de edad -por ser niños requieren de la protección y los cuidados de los adultos- se suman amenazas como el agravante económico, la violencia al interior de sus familias y en el entorno o el grupo social al que pertenecen.

#### *4.2.1 El espacio y el territorio*

El territorio se integra a la vida de sus habitantes de tal modo que configura y reproduce modos de vida y a su vez éstos influyen en la transformación territorio, (Lindón: 2002). En ese sentido, las prácticas cotidianas se sobreponen como alternativa de observación a la tradición analítica estructural que concede más importancia a los niveles estructurales en la conformación del territorio.

Se establece que el territorio, se construye como un proceso que incluye expresiones materiales y otras de tipo simbólico, en la relación entre la práctica cotidiana de los habitantes de la periferia y el imaginario que acompaña a estas prácticas (Lindón, 2002: 28) esta aproximación se le conoce como la construcción social del territorio y está asociada al pensamiento de Berger y Luckmann (2012) y a los enfoques interaccionistas fenomenológicos, la construcción social que hacen los sujetos del territorio se vuelve palpable en su capacidad de alterar el entorno, las redes y recursos, lo cuales muchas veces escapan de lo esperado de acuerdo a su situación social.

El territorio es adecuado constantemente por las prácticas, condiciones y representaciones de vida que, a su vez, son resultantes históricos: la educación que reciben los niños (ya sea escolarizada o no) forma parte de esos procesos. En el caso de la experiencia formativa, tal y como la he analizado, se teje en lo cotidiano de la escuela en varias dimensiones, también es traspasada por la construcción social del espacio o territorio: La mayor parte de los niños y familias que asisten a este centro presentan altos índices de marginación social, provienen de diferentes rumbos de la ciudad, y todos enfrentan carencias de todo tipo como la Tercera Grande, Tercera Chica, Los Magueyes, Los Limones, Peñasco, Peñasquito, Milpillas, Rancho de la Cruz, Barrio de Tlaxcala,

Barrio de Santiago, General I. Martínez, Saucito, Satélite, Julián Carrillo, Soledad de Graciano Sánchez entre otras.

La mayoría de estas colonias son antiguos asentamientos rurales y que, al aproximarse a la ciudad de San Luis Potosí, enfrentan diversas problemáticas estructurales: falta de servicios como agua potable, pavimentación, y alumbrado público. En las colonias Tercera Chica y Tercera Grande, la presencia de ladrilleras provoca contaminación del aire y del suelo, la falta de agua provoca que los niños se enfermen de infecciones gastrointestinales, infecciones en los ojos o manchas en la piel. En cuanto a las viviendas, la mayor parte de la población en estas colonias vive en condiciones de hacinamiento<sup>60</sup>, pocas viviendas están construidas con estructuras durables básicas, adecuadas para proteger a sus habitantes de las inclemencias del tiempo, por lo general las viviendas están construidas con material de re-uso como láminas, cartón y madera. Esta situación ocurre particularmente en las comunidades cercanas a Peñasco y Peñasquito donde varias familias se dedican al negocio de la basura por su proximidad con el basurero municipal. Habrá que apuntar, que los habitantes locales de estos espacios reconstruyen su territorio mediante las concepciones del mundo, ideas, imágenes que han heredado desde que llegaron a habitar ese lugar. Pero también se reconstruyen a partir de la interacción con otros grupos, de

---

<sup>60</sup> El Observatorio Urbano Local de San Luis Potosí registra indicadores de las condiciones de desarrollo urbano en cada municipio del Estado como vivienda, desarrollo social, manejo del ambiente, desarrollo económico y gobernanza. El último informe disponible data del año 2005 y define el hacinamiento en el que viven las familias como la proporción de ocupantes de viviendas con más de tres personas por habitación. Según este informe el espacio suficiente para el desarrollo de las actividades de los ocupantes de una vivienda propicia la disminución de los riesgos de contraer enfermedades por contagio y de daño físico por la proximidad de artefactos y de las instalaciones que nos proveen de energía, deteriorados o defectuosos. Así mismo contribuye a atenuar las consecuencias negativas asociadas a la falta de privacidad. Para calcular el porcentaje de familias que Vivian en hacinamiento al año 2005 en la ciudad de San Luis Potosí se tuvieron en cuenta el número de viviendas particulares habitadas con un dormitorio con más de tres habitantes y el número de viviendas particulares habitadas con dos dormitorios con siete o más habitantes, el informe arrojó que el 30.84 de las familias de la capital de Estado viven en esta condición.

apropiarse de nuevas ideas, y de esta manera, estos espacios son apropiados, modificados, adecuados, resignificados, constantemente.

Por ejemplo, entre las colonias que hemos mencionado y que se ubican hacia el norte de la ciudad se encuentra el Sauzalito. Según los habitantes, estas colonias surgieron con la llegada de personas rurales provenientes de los municipios de Mexquitic y Ahualulco<sup>61</sup> y su asentamiento en los límites de la ciudad, en esta colonia hay calles sin pavimentar y abundan los carretones o volantas jaladas por caballos dedicados a la recolección de basura, que son el sustento económico de varias familias. Es común que los niños abandonen la escuela para trabajar en estos carretones, un maestro de la Escuela Primaria Salvador Varela explicaba:

En lo que va del año cuatro niños se me han ido a la calle a recoger basura, yo no puedo hacer nada, les digo cada que los veo: hijo, no dejes de ir, no estás dado de baja, pero ve, aunque sea un día o dos, pero me dicen: -no profe, es que tengo que trabajar”. Un niño me dijo: “yo soy el único en mi casa que trabaja, mi hermanito está chiquito y mi mamá está enferma, tiene cáncer”. Ante esto no podemos hacer nada los maestros.

Por otro lado, en la escuela misma, se reportó la baja de siete niños, a raíz de una riña que tuvo como consecuencia un fallecimiento, los padres y madres de familia, sacaron a sus niños de la escuela para alejarse de problemas. Es común encontrar en las calles a hombre y niños vestidos con ropa sucia, en ocasiones intoxicados o ebrios. Para los niños, estas manifestaciones resultan algo común y que en la escuela resultan sus secuelas: ahí están los casos de Lapicito y Bombita.

Bombita, que cursaba el quinto grado de primaria, era un niño simpático -así lo describe su maestro Gustavo- eso sí, muy “mal hablado”, al grado que tuvo que ponerse a su nivel:

---

<sup>61</sup> Mexquitic de Carmona y Ahualulco son dos municipios que colindan con la capital del Estado hacia el noroeste.

hablarle de tú a tú, con las mismas malas palabras [...] en una ocasión llegó a clase pidiendo un cortaúñas porque le habían dejado la punta de un picahielo en la panza, ¡le dije “no friegues cabrón! Eso se te va a infectar, ¡ve al centro de salud a que te vea el doctor!” y ya me decía que no tenía dinero, yo le tuve que dar, y así me la llevaba con él.

Bombita terminó la primaria, pero no estudió más. Se le veía a las afueras de la escuela. Los otros niños decían que abría coches y asaltaba, se le veía mal vestido y sucio, y pedía dinero. Al hermano de Bombita, le decían *Lapicito*. Maestros y los demás niños coinciden en que los dos eran muy simpáticos, tenían 15 y 16 años. A inicios del año hubo una riña y a *Lapicito* lo mataron de un balazo en la cabeza.

Situaciones como las de Bombita y Lapicito se repiten incluso en colonias más cercanas al Centro Histórico (Progreso, Julián, Carrillo, Simón Díaz, Santa Fe, Arbolitos, etc.) pues la periferia no solo es una condición espacial o geográficamente situada, sino también simbólica, como hemos mencionado en otro apartado. Aquí, los niños y jóvenes se organizan en grupos, considerados “pandillas”, como una forma de expresarse y resolver sus situaciones desventajosas. La descomposición social del espacio, la falta de oportunidades, el estado de las viviendas, el hacinamiento de los condominios, las pocas áreas de esparcimiento, entre otras situaciones de marginación más, desembocan en conductas antisociales o ilícitas como alcoholismo, drogadicción, delincuencia como estilo de vida, asaltos, robos y asesinatos que los niños incorporan a manera de comprender al mundo.

Aquí, la infancia -entendida lejos de las consideraciones biológicas- dura poco. Además de abandonar la escuela para integrarse al trabajo, los niños anhelan con pertenecer a una pandilla o pintar grafitis, dejar el nombre de la pandilla de su barrio o a la que pertenecen sus primos o hermanos, les gusta buscar en internet fotos de armas y,

orgullosos, portan imágenes como la de la Santa Muerte<sup>62</sup> o escapularios de San Judas Tadeo para identificarse como un miembro más del barrio.

Esta identificación de los niños con pandillas los estructura a tejer redes, poder y recursos, de cierta manera los forma como individuos, les otorga una manera de ser. Por ejemplo, en el centro educativo permanente, Hugo de once años responde cuando la maestra lo regaña porque no quiere poner atención ni hacer la tarea “*nosotros somos chicos de barrio, los chicos de barrio no ponemos atención*” la maestra ríe y le dice “¡anda tú!”. Después sigue con la clase dejando de lado el comentario de Hugo por el resto de la clase, más tarde me acerco a él para preguntarle: *¿qué significa ser de barrio?*, ríe, no contesta... le pregunto entonces, *¿de qué barrio eres?*, “*de la Santa Fe, me junto con el barrio de los Fathers*” contesta, incluso en su libreta lleva una placa<sup>63</sup> dibujada con este nombre. Hugo me dijo que los chicos de barrio son así, *tirar barrio* es juntarse con el barrio, salir con amigos y hacer *grafitti*, defender el territorio, correr a la policía y a los extraños que no quieren en su espacio, apropiarse de una identidad, de un espacio. Poner atención para él es sometimiento a una norma, además impuesta por una maestra; para el niño, ser de barrio está asociado con la libertad de acción que no tienen en la escuela, pero en la calle sí. Sorprende, la identificación temprana de este niño, con un mundo social en donde están contenidas las reglas, el orden, el trabajo, etc., y qué Hugo, a su temprana edad, sepa situarse en sus bordes o límites.

En lo que respecta a los grupos familiares, los adultos cuentan con bajos índices de escolaridad, la mayoría no concluyeron la educación básica y algunos no saben leer ni

---

<sup>62</sup> En la cultura popular la adoración a estos dos santos está asociada con los estratos de la población bajos y a los submundos de la criminalidad y la miseria. Los adoradores sufren un estigma criminalizante por la indumentaria que los caracteriza: pantalones entubados, camisas holgadas con estampados estafalarios, gorras tipo trucker, tenis y escapularios, cadenas o imágenes de la santa muerta a la vista.

<sup>63</sup> Una placa es un gráfico que expresa el nombre de una pandilla o un apodo en tipografías creativas hechas a mano.



escribir. Por ello, únicamente pueden aspirar a ciertos trabajos en la construcción, en el comercio informal, o bien se auto emplean como lavacoques, ayudantes de albañil, pepenadores o vendiendo dulces en los camiones; las mujeres se emplean como domésticas en viviendas particulares o como personal de limpieza en empresas.

Aproximarnos a las actividades económicas en esta población, nos permite identificar algunas características de la marginación desde la perspectiva de Larissa Lomnitz (1975): la primera es que se trata de ocupaciones consideradas “marginadas” desde el punto de vista de la economía urbana industrial (p.16), además, la falta de seguridad social y económica es el denominador común de estas ocupaciones, y el rol de las familias como consumidoras es limitado dado su bajo nivel de ingresos. Además, resulta importante establecer una diferencia entre marginación y pobreza: mientras que para Lomnitz la marginación es un concepto estructural determinado por la ausencia de un rol económico articulado por el sistema de producción industrial, la pobreza es un concepto cuantitativo que se expresa en escasos ingresos. Bajo estos términos la marginalidad incluye a aquella población sobrante en los países industrializados y, por tanto, es más difícil de erradicar pues se vuelve difícil integrar a esos sectores de la economía a los sistemas de producción, trayendo como consecuencia su exclusión del proceso de control económico, político y social.

*“Los marginados sobreviven, comen, se visten, pagan renta, se casan y tienen hijos”* (pág. 26) con este principio Lomnitz (1998) señala la importancia de la existencia, en primer lugar, de un nicho ecológico creado por ellos mismos para facilitar su adaptación al medio y en segundo lugar, de un tipo de organización basado en las redes de intercambio que representan un poderoso mecanismo socioeconómico que viene a suplir la falta de seguridad social, por ello considera a los recursos sociales la mayor riqueza de los

marginados. En los escenarios de nuestro estudio no siempre resultan evidentes esas redes de intercambio basadas en la reciprocidad, en un primer acercamiento nos topamos con desorganización social, rupturas familiares, crimen, delincuencia, adicciones, analfabetismo, sin embargo dentro del programa EduVi encontramos ciertos elementos de cohesión social a través del establecimiento de lazos de solidaridad y transmisión de conocimientos sociales que no habían sido cubiertos -podemos atribuir- por la ausencia de la escuela formal, en esto nos detendremos más adelante.

Los niños que acuden al centro educativo presentan problemas de desnutrición, descuido personal y falta de higiene, estas condiciones limitan las acciones del programa con los padres de familia, pues los maestros refieren que es difícil convocar a los padres para involucrarlos en la educación de los niños, algunos son delincuentes o drogadictos violentos, entran y salen de la cárcel o de anexos de rehabilitación.

Maestro Eduardo: Yo me quise involucrar cuando llegué a esta escuelita, pero la verdad me eché para atrás con las familias

Maestra Coco: siempre se va a involucrar uno, quiere ayudar uno a un niño y ayudar, de verdad es entrar a la familia y tocar fibras sensibles. Yo quiero mucho a una niña y el otro día le pregunté a su hermanita más grande, porque dejaron de venir sus papás por ella y la que venía era la hermana, ¿y tu papá? Y me dijo: “está guardado” (encarcelado). Le dije ¿Por qué? Y me dijo: “es que picó a uno”... Y además yo sé que los tíos de esas niñas se dedican a robar, entonces ¿qué podemos hacer con familias así?, es como una caja de Pandora que a veces es mejor dejar cerrada.

EduVi, reunión de consejo técnico, febrero del 2016.

La participación de las familias en la educación formal es nula o escasa. Aspecto en común con las escuelas formales, sin embargo, a diferencias de las escuelas formales donde se tiene un mayor control mediante medidas de coerción como amenazas o castigos, en el programa EDUVI no se condiciona la atención ni el recibimiento de los niños ni por condiciones académicas, económicas, de salud o familiares. Los criterios de admisión son

los siguientes para la maestra Socorro: *Aquí recibimos a todos los niños, independientemente de su situación económica y familiar, de su religión, si tienen un problema está bien si tienen 100 problemas mejor, si tienen 5 de calificación está bien, ¡si tienen un 0 mejor!*.

En las colonias mencionadas de alto riesgo por las autoridades<sup>64</sup> está presente la violencia del crimen organizado, los cárteles de la droga que se disputan este territorio llevan a cabo ataques armados directos contra estos adolescentes y jóvenes provenientes de estructuras familiares y sociales frágiles. Un ejemplo es el asesinato de tres jóvenes que fueron abatidos a tiros mientras caminaban por la calle durante la noche, sus edades eran de 16, 17 y 20 años, amigos y familiares de los tres chicos afirmaban que ninguno de los tres estaba involucrado con “gente mala”, en sus historias personales encontramos que ninguno concluyó la educación básica<sup>65</sup> y trabajaban en la construcción. Juanito, el más chico, no tenía familia, sus vecinos solo sabían que era de Rioverde, un municipio a dos horas de la capital, su cuerpo permaneció sin reclamar varios días en el Servicio Médico Forense, temiendo que fuera a la fosa común, vecinos y amigos iniciaron la búsqueda de los familiares del chico por redes sociales, fue así como se encontró a su madre, una señora

---

<sup>64</sup> En la nota roja de los periódicos locales se pueden observar los crímenes que se registran en estas colonias: <http://voxpopulislp.com/2017/08/19/balacera-la-tercera-grande-una-muerto-dos-lesionados/>, <http://planoinformativo.com/388901/colonias-del-v-distrito-de-slp-son-de-las-mas-peligrosas-de-mexico-slp> . Se observa presencia del crimen organizado, en Peñasco es común el abandono de cadáveres, los niños cuentan con naturalidad cuando encuentran muertos en los caminos. <http://voxpopulislp.com/2016/01/27/encuentran-dos-ejecutados-rumbo-a-penasco/> , <http://antenasanluis.mx/identifican-hombre-encontrado-sin-vida-penasco/>

<sup>65</sup> Aunque la relación entre escolaridad y muerte por violencia es fortuita, oficialmente se discute el acceso a la educación, empleo de calidad, derechos políticos e ingresos económicos suficientes como factores protectores que alejan a la juventud y a la niñez del crimen organizado. El politólogo José Merino del Centro de Investigación y Docencia Económicas recopila algunas cifras sobre el sesgo de educación y edad entre las víctimas de la violencia por narcotráfico en México: entre 2007 y 2016 murieron asesinadas un total de 133 560 personas entre 12 y 40 años, de ellas 114 700 tenía una escolaridad menor a la esperada dado su rango de edad (86 de cada 100 asesinatos). [https://elpais.com/internacional/2018/03/20/mexico/1521585173\\_281819.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_MX\\_C](https://elpais.com/internacional/2018/03/20/mexico/1521585173_281819.html?id_externo_rsoc=FB_MX_C) . La falta de estudios de las víctimas y sus familias también estaría asociada con la dificultad para acceder a la justicia y la revictimización.

mayor que hacía el aseo de la Iglesia de su comunidad, la señora se negó a venir por el cadáver de su hijo, a quien no veía desde que este tenía diez años y lo corrió de la casa. Finalmente, una de sus hermanas mayores fue quien se hizo cargo de los trámites y fue sepultado en el panteón del Saucito. Estas situaciones nos permiten apreciar que en estos contextos existen rupturas abruptas en las relaciones familiares y los niños siguen un camino después de esa desintegración como Juanito al verse obligado a abandonar el núcleo familiar, sin embargo, a pesar de su final trágico logró desplegar estrategias de supervivencia en la calle, establecer lazos de amistad o de parentesco desde los 10 años.

La violencia física y el machismo son también características de estos grupos domésticos: en esta situación encontramos a Yadira, una mujer de 34 años madre de cinco hijos: dos varones de 20 y 19 años y tres mujeres de 17, 15 y 9 años. Yadira no terminó la primaria, se juntó con el padre de sus hijos y fue madre por primera vez a los 14 años. Su vida en pareja estuvo marcada por la violencia física y sexual, su marido era un hombre violento, alcohólico y drogadicto, la familia de él también ejercía violencia contra ella y sus hijos: no tenía permitido tener amistades ni salir a la calle. Bruno, el segundo de sus hijos perdió la visión de su ojo izquierdo cuando tenía un año al ser herido con un tenedor por su abuelo paterno, toda esta violencia y tensiones provocaron que su salud decayera hasta que decidió abandonar a su marido. Los cuatro hijos más grandes de Yadira son adictos a las drogas, consumen marihuana, piedra, cristal, ingieren bebidas alcohólicas y fuman; los varones trabajan lavando coches en los cruceros y lo que ganan lo emplean para el consumo de estas sustancias, las dos hijas han ejercido la prostitución y se involucran con hombres mayores a cambio de que costeen sus gastos, ambas son madres, cada una tiene una niña de 3 años. Yadira cuida a una de sus nietas y la otra esta con la familia del padre. Los cuatro

hijos mayores de Yadira han estado recluidos en anexos de rehabilitación, han salido porque no les gusta como los tratan o porque han sentido mejoría, sin embargo, han sufrido recaídas. La familia se ha tenido que cambiar de domicilio varias veces ya que los hijos mayores son buscados por integrantes de varias pandillas para golpearlos, han sido detenidos por la policía y llevados a los separos. Yadira es quien se encarga de buscarles sitio en los anexos, en una ocasión en que la acompañé a buscar lugar para Jorge, el mayor de sus hijos, visitamos dos lugares y nos entrevistamos con el encargado, los anexos son casas habilitadas con dormitorios y espacios comunes, ofrecen alojamiento las 24 horas, alimentos y vigilancia. En el anexo Fuerza para seguir, ubicado en la calle de Manuel José Othón, los anexados son atendidos por un médico psiquiatra, debido a ello se les cobra a las familias 1200 pesos por semana. En este anexo solo había hombres y niños, los encargados de cuidarlos eran hombres mayores que a su vez habían sido adictos. Yadira no tenía para cubrir la cuota así que siguió buscando hasta que encontró otro anexo cerca de la colonia donde vive, la cuota es de \$350.00 pesos a la semana y además debe llevar artículos de aseo personal, dice que los domingos va a visitar a su hijo y que lo ve muy recuperado y contento.

En otras familias, el maltrato y la violencia alcanzan a los niños con una condición de vulnerabilidad preexistente: como en el caso de José de 17 años. Graciela su mamá relata su problemática:

Yo vivo en concubinato con mi pareja y cuando nos juntamos yo ya tenía a José, tenía siete años, siempre ha sido sordo mi niño y yo soy la única que le entiende, le entiendo cuando me pide de comer, cuando me pide agua. Yo con mi marido tuve tres hijos más y a lado de mi casa vive mi cuñada o sea una hermana de mi marido y su esposo y nunca nos han visto bien, me tienen coraje, a mi hijo no lo pueden ver, le dicen “el Mudo”, el esposo de mi cuñada lo asusta cuando lo ve solo en la calle, le hace señas de que lo va a golpear, lo corretea, una vez hasta le dio un ataque a mi niño por el susto, parecía que le iba a dar un infarto, yo me asusté mucho. Ahora nos

amenazaron que si no nos vamos de esa casa lo van a matar porque dicen que ellos conocen a gente de “la letra”<sup>66</sup>.

Graciela, agosto del 2016.

El caso de José enlaza varias problemáticas: violencia familiar, maltrato, discapacidad, violación de los derechos humanos específicamente mediante amenazas a su integridad personal y tratos degradantes, todo apunta a una condición de vulnerabilidad multidimensional, en un contexto de tensiones entre los miembros de la familia, la discapacidad auditiva de José no ha sido atendida y representa una causa de dicha violencia. La vulnerabilidad infantil se manifiesta como enfermedad o discapacidad y se agrava con las carencias económicas, al igual que en el primer escenario, sin embargo, en este contexto existen varios agravantes más, todos asociados a otras características de la disfuncionalidad de la familia como: las conductas conflictivas de los padres debido a su estado psíquico, adicciones, poca o nula escolaridad y además de las problemáticas sociales que existen en el entorno como violencia y narcotráfico.

El principio del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo resulta básico para entender al niño reivindicándolo como ciudadano sujeto de una serie de derechos que no son más que un conjunto de normas jurídicas que buscan su protección, en este principio se sustenta el derecho a crecer bajo el amparo y la protección de sus padres siempre que sea posible y en todo caso en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material, estas normas también establecen la participación del Estado cuando existan circunstancias particulares para procurar la subsistencia de los niños lejos de sus familias y a través de la asignación de subsidios. Sin embargo, en los escenarios de esta investigación, la relación

---

<sup>66</sup> Se le llama “la letra” a un grupo del crimen organizado conocido como “El cártel de los zetas”.

niño-familia dista de esta ideología de derechos del niño respaldada por las instituciones de la sociedad, entre ellas la escuela.

En la escuela formal, como hemos explorado, la familia tiene un gran peso en las explicaciones sobre el fracaso escolar, la deserción, la eficiencia de estrategias pedagógicas y políticas públicas, esto a algunos niños y miembros de sus familias les transmite la creencia de que les hace falta “algo” para corresponder con lo esperado, con un modelo de familia hegemónico., entre ellas la escuela, los hallazgos realizados con este estudio nos permiten establecer algunas diferencias entre la ideología dominante y cómo el niño de estas zonas representa a su familia, para ello tomamos en cuenta la forma de relacionarse de los niños con los adultos y las relaciones que se tejen en torno a las funciones de la familia como alimentación, cuidados y espacio.

#### 4.2.2 *Las representaciones familiares*

La maestra se encuentra con cinco niños que requieren apoyo para hacer tareas escolares: Nicolás, Tadeo, Ana y Gerardo (que son hermanos) y Rubén. Nicolás de tercer grado, tiene la tarea de hacer una descripción de su familia.

La maestra dice a todos los niños:

*Maestra:* Bien, vamos a hacer una descripción de nuestra familia”, Tadeo, ¿Cómo es tu familia?

*Tadeo:* ¿te digo con quien vivo?

*Maestra:* Sí, claro.

*Tadeo:* Yo vivo con 12 perros, nueve gatos, un perico y cuatro humanos

Los niños y la maestra ríen, Rubén dice que no cree que tenga lugar para tantos animales, Tadeo dice que su patio es grande

*Maestra:* (riendo) tú siempre tan ocurrente Tadeo...

*Rubén:* Pues yo no tengo papá, y mi mamá trabaja mucho, casi no la veo, pero me cuidan mis abuelos...

*Ana:* Nosotros no vivimos con mi mamá porque nos abandonó, se fue con otro, somos invisibles para ella ¿verdad que sí? (voltea a ver a Gerardo)

*Gerardo:* Mueve la cabeza afirmando.

La maestra no habla, solo levanta las cejas en señal de sorpresa.

*Ana:* Pues mi papá sí es un buen hombre, porque ya es cristiano, por eso vivimos con él, mi mamá no nos quiso. ¡Ah! Y también teníamos una hermana, pero se murió, se cayó a un pozo y se pegó en la cabeza, se le abrió, ¿verdad que sí?

Gerardo vuelve a afirmar con la cabeza.

La maestra guarda silencio. Revisa el celular y pregunta a Ana, bueno, ¿y entonces que vas a poner en tu descripción? Ana dice, no sé, ¿qué pongo? ¿A mi hermano y a mi papá? Porque son con los que vivo. La maestra dice, bueno, está bien. Los niños empiezan a hacer la descripción, a quienes no pueden escribir la maestra les pide dibujar a su familia.

EduVi, agosto del 2017.

Con este ejemplo podemos resaltar algunas consideraciones: que las relaciones familiares de estas personas están atravesadas constantemente por sucesos violentos y trágicos que los niños refieren por medio de narraciones sobre sus grupos familiares, los maestros coinciden en la naturalidad con la que los niños expresan estos asuntos “delicados”, y reconocen que es uno de los aspectos más difíciles de su trabajo porque no saben cómo responder a estas situaciones, incomodidad que de alguna manera está reflejada en la descripción.

Un segundo aspecto corresponde a la representación que hacen los niños de sus familias recurriendo a seres no humanos como animales, personajes ficticios de caricaturas, películas, videojuegos y otros objetos que casi siempre es desestimada por los adultos, cuando estos recursos aportan conocimiento de la forma que tienen los niños para aprender y comprender los lazos de parentesco, no desde la sociedad dominante, sino desde el punto de vista de los niños.

#### *4.2.3 Familia y cuidados*

Para las instituciones, el cuidado de los niños durante la primera infancia puede ser resumido en el conjunto de acciones de los adultos y de las familias para proporcionar alimento, ropa, aseo y escuela; de no ser así, el Estado interviene, según las normas jurídicas que hemos señalado, para resguardar a los menores porque sus derechos elementales no están siendo garantizados. En la mayor parte de estas familias existen dificultades para otorgar estos cuidados, muchas veces asociadas a la desigualdad de



oportunidades: por ejemplo, el caso de Margarita, mujer de 35 años que lleva ocho asistiendo a las instalaciones del Programa Educando para la Vida. Las personas dicen que el DIF le quitó a Margarita sus niñas de dos, cinco, siete y nueve años, porque no iban a la escuela, andaban sucias, estaban desnutridas y las dejaba solas, encerradas en un cuarto donde vivían. Ella dice que no es verdad, que las dejaba solas para ir a trabajar porque no tenía dinero para darles comida, ni para comprarles pañales, porque desde que llegó a esta ciudad procedente de León, Guanajuato, su esposo la abandonó, sin saber leer ni escribir y sin trabajo, tuvo que vivir en baldíos y en vecindades, compartiendo casa con otras personas en situación de marginación social y drogadictas. Ante esta explicación, el DIF acordó que la apoyaría con despensa y a buscar una casa en mejores condiciones; le regresaron a sus hijas, pero esta solución planteada por el Estado no dio el resultado esperado: Margarita siguió saliendo a trabajar y dejaba a sus hijas con su concubino. Ocurrió que éste golpeó a la niña de 5 años, según dice la nota de la sección policíaca<sup>67</sup> “...porque no quería hacer la tarea y no se sabía el abecedario”, y debido a los golpes recibidos en la cabeza la niña murió. El DIF intervino, pero ahora los informes de visitas de trabajadoras sociales, expedientes, entrevistas a los vecinos sirvieron para culparla y sus otras tres hijas fueron nuevamente recogidas y llevadas a un albergue; desde entonces no las ha vuelto a ver.

Ahora Margarita tiene una hija, Clarita de siete años a la que cuida con dedicación, dice haber aprendido la lección. Su hija más pequeña sabe que tiene tres hermanas y conoce sus nombres, aunque nunca las ha visto e insiste a su mamá que las regresen para jugar con ellas. Margarita describe su situación:

---

<sup>67</sup> Diario La Razón, 10 de enero de 2010.

... yo siento que no pude cuidar a mis hijas, por eso no están conmigo, yo tuve la culpa, pero aprendí ahora sí que, a la mala, siento, por eso quiero que mi hija Clarita no pase por lo mismo, por eso aquí la traigo y no me le despego para nada, no le despego la vista y ni loca la vuelvo a dejar con alguien más.

Margarita, julio del 2017.

Margarita quiere volver a ver a sus hijas, pero no puede costear un abogado, conoció hace años a la maestra Socorro quien los primeros días la acompañó personalmente a la Procuraduría de la Defensa del Menor, la Mujer, la Familia y el Adulto Mayor (PRODEM)<sup>68</sup> para ver su caso. La maestra cuenta cómo Margarita recibió malos tratos de parte de los funcionarios, *“la licenciada que llevaba el caso le decía: ¿para qué quieres que te regresen a tus hijas, ¿para qué te vuelvan a matar a otra?”* Desde hace ocho años Margarita no solo tiene un empleo fijo como empleada doméstica, también está estudiando la primaria para adultos, vende ropa usada que la maestra Socorro le consigue. Con este ejemplo, vemos cómo las instituciones actúan en estas circunstancias y ante la falta de cuidados desde una perspectiva de los derechos del niño, vale la pena preguntarse ¿por qué los intentos de ayuda a Margarita no surtieron efecto antes?, ¿qué diferencia hay entre la ayuda que proporcionan instituciones del Estado y en este caso la maestra Socorro y el programa EduVi? El factor afectivo parece ser característico de este programa, Clarita, la hija pequeña de Margarita llama “abuelita” a la maestra Socorro, y desde que llegó -recién nacida- al programa, no ha conocido a nadie más que cumpla ese rol, estableciendo -o mejor dicho construyendo- un lazo de parentesco eficaz más allá de la consanguinidad. Por último, nuevamente nos encontramos con la noción de disfuncionalidad que los sujetos reconocen cuando son capaces de identificar en sus trayectorias aspectos que se alejan del

---

<sup>68</sup> En San Luis Potosí es el órgano jurídico que brinda asesoría, atención jurídica y psicológica y apoyo social a grupos vulnerables principalmente personas afectadas por abuso o maltrato; niños, mujeres y adultos mayores.

“funcionamiento sano”, establecido por las instituciones, para los miembros de la familia siendo en el caso de Margarita la falta de cuidados.

#### *4.2.4 Efecto causal entre las problemáticas familiares y los resultados de la escuela*

La visión de los adultos –y en especial de los maestros– es que estos sucesos que hemos descrito son traumáticos para los niños, representan amenazas a su bienestar y pueden manifestarse en síntomas como hambre, sueño y disminución en su capacidad de aprender, afecciones a sus estados emocional y afectivo. En las instituciones educativas formales se observa una mayor preocupación hacia estos casos (lo cual no significa mejores resultados), los directores y maestros recomiendan a los papás que acudan con especialistas, canalizan a los niños a servicios de salud, etc. En el programa EDUVI, al ser el común denominador de los niños alumnos de la institución, los maestros parecen haber disminuido por un lado la carga valorativa y diagnóstica, pero aumentado por otra parte su rol afectivo:

Yo les digo a mis maestros que tenemos que hacer que el niño, el ratito que está con nosotros, lo pase bien, que se sienta valioso. ¡Si no, imagínate! El niño aporreado en la casa, aporreado en la escuela y luego aporreado aquí. No, no estamos para eso, y mira que, sí funciona, siempre tenemos muchos niños que les gusta venir a esta escuela porque es suya.

Maestra Coco, febrero del 2016.

Los discursos de los maestros de las escuelas formales influyen en la representación de las dificultades para ellos y sus familias, la maestra Socorro indica: *las mamás estamos acostumbradas a que los maestros nos digan qué hacer con nuestros hijos, si nos dicen “no sabe” le creemos, si nos dicen “es un latoso y no tiene remedio” le creemos por eso pobres mamás, vienen llorando porque no saben qué hacer con el hijo.*

A esta noción de las madres y los padres del maestro como la máxima autoridad se suma el poder de las instituciones para legitimar los saberes de los niños incluso de una manera violenta, lo que los conduce a estados de estrés y preocupación. Los niños también

pueden apropiarse de estas nociones al dar las explicaciones parecidas a las de los adultos sobre su propia experiencia, por ejemplo, Horacio, de 9 años quien iba en cuarto grado y tuvo que dejar la escuela, contesta lo siguiente cuando se le pregunta el motivo:

*Elizabeth:* ¿Por qué no vas a la escuela Horacio?

*Horacio:* Porque no se nada.

*Elizabeth:* ¿Quién dice que no sabes nada?

*Horacio:* Mi maestra

*Elizabeth:* ¿Y de verdad tú crees que no sabes nada?

*Horacio:* Sí, porque no se leer ni escribir, no sé contestar los exámenes.

*Elizabeth:* ¿Y te gustaría saber eso? ¿Crees que puedes?

*Horacio:* Sí, me gustaría, pero yo creo que no puedo porque tengo muchos problemas.

*Elizabeth:* ¿problemas? ¿Qué problemas?

*Horacio:* Mis papás pelean mucho y mi papá toma, a veces le pega a mi mamá.

*Elizabeth:* ¿Y eso te preocupa cuando estás en la escuela?

*Horacio:* Sí, pero la maestra le dijo a mi mamá que me trajera con la maestra Coquito para que me ayudara.

EduVi, junio del 2017.

En esta situación vemos cómo el niño valora el aprendizaje escolar al igual que la cultura hegemónica en la que el conocimiento de la escuela es el único legítimo: saber leer, escribir y contestar exámenes. Los conflictos familiares que refiere dan la pauta para pensar nuevamente en una disfuncionalidad percibida desde el sujeto y cómo estos imaginarios influyen en la capacidad para completar sus recorridos escolares, la forma en que los verbaliza corresponde a lo que ha escuchado de los adultos, padres y maestros, esto representa una influencia del discurso del adulto sobre el niño.

Se ha afirmado que la salud mental de la madre es un factor influyente en el cuidado de los niños: Contreras, Mori, Lam y Luna (2011) consideran que una madre con alteraciones en su salud mental (aunque no alcance un grado invalidante), no logra ofrecer el soporte vital (biológico, psicológico y social) a sus hijos. Señalan, además, algunos estudios del campo de la psiquiatría perinatal que consideran que los trastornos del psiquismo materno están asociados con el aumento en la incidencia de suicidio materno, disminución del contacto madre-hijo en el transcurso del primer año de vida y también una

mayor incidencia de actos violentos en la relación materno-filial (Contreras, et al., 2011:43). Bajo estas afirmaciones, podría establecer que la condición mental de las madres podría considerarse un factor de vulnerabilidad infantil, aunada a la violencia, la escasez económica, y al resto de problemas que enfrenta el grupo familiar.

En este caso encontramos a madres que se dedican a la prostitución o presentan retraso mental y enfermedades psiquiátricas como esquizofrenia o depresión, en todos los casos estas mujeres se encuentran en desventaja social para hacerse cargo de sus hijos y los dejan al cuidado de algún familiar -o solos- lo que los hace pasar mucho tiempo en las calles expuestos a otros riesgos.

Uno de estos casos es el de Jerónimo, un niño de 12 años de reciente ingreso a la secundaria. Su madre, padece esquizofrenia (no se tuvo acceso al diagnóstico, pero la maestra Socorro y los familiares con quienes se habló lo constataron), sus padres se separaron hace varios años y ahora es parte de otra familia. Por su enfermedad, la madre de Jerónimo tiene cambios de carácter repentinos, la última vez lo echó de la casa y el niño fue a vivir con una tía, hermana de su papá. Acudí a la escuela de Jerónimo -la secundaria Matutina Jaime Torres Bodet- acompañando a la maestra Socorro, porque el director la llamó para decirle que el niño había sido encontrado en el baño, con pastillas, y diciendo que ya no quería vivir. Jerónimo fue diagnosticado con trastorno depresivo en la clínica Everardo Newman y toma fluoxetina. La maestra Socorro y yo hablamos tanto con el director como con la trabajadora social y nos dijeron que no sabían a quién más llamar porque conocían la situación de la madre, la preocupación de los maestros y del director era notoria, decían que el niño tenía que ser atendido. La maestra Socorro decidió llevarlo en ese momento a la clínica psiquiátrica y contactar a su tía, cuando hablamos con ella nos expresó estar confundida, ella a su vez es madre soltera de dos niños y trabaja por las

tardes, por lo que no puede estar pendiente de sus hijos y de Jerónimo, quienes además no se llevan bien entre ellos.

Juliana de 10 años que vive con su madre, su abuela y su hermano de tres años en condiciones precarias, su casa está en ruinas y poseen algunos pocos muebles viejos, no cuentan con servicio de electricidad y duermen en una base de madera. La madre de Juliana tiene retraso mental y su abuela es una mujer mayor, ninguna cuenta con trabajo estable y se viven de pedir limosna en la calle, algunas veces acompañadas por los niños. El abuelo de Juliana falleció hace unos meses y la casa donde viven mantiene una situación jurídica irregular. La abuela de la niña llegó al centro educativo en el mercado y preguntó por la maestra Socorro, quien al conocer la situación recibió a la niña para que fuera regularizada y poder integrarla a una escuela, además la Mtra. Socorro pidió al licenciado que colabora con ella, que apoyara en el trámite de la vivienda. La abuela y la madre de Juliana se dicen preocupadas porque la niña dice mentiras, pelea, no hace caso, dice malas palabras, se sale a la calle y les contesta de mala manera. La abuela dice que la mejor opción para ella es que la metan a un internado para que se le quitaran esas “malas mañas”. Juliana dice que su madre trabaja en un restaurante, que tiene un tío en Estados Unidos, que les envía juguetes a ella y a su hermano y que tiene una víbora de mascota, no le gusta leer ni jugar ajedrez, pero dibuja muy bien.

Otros niños están en completas condiciones de abandono por parte de su núcleo familiar, sus padres y madres los han abandonado porque *“ya no hallan qué hacer con ellos”*, porque sus padres decidieron seguir su ritmo de vida por su lado y los dejaron con los abuelos o los tíos, pero a su vez, estos no los aceptan. En estos casos, los niños son llevados a casas hogar o a centros de rehabilitación en los cuales permanecen un tiempo.

Estos albergues o centros de rehabilitación, a su vez, buscan el apoyo del programa EduVi para que reciban educación gratuita. En esta situación nos encontramos con cuatro niños de un anexo que se ubica en el barrio de Tlaxcala, el director, un señor de nombre Samuel acompaña a Miguel y Juan, dos gemelos de 9 años y a Mario y Natalia, de 12 y 14 años todos los días al mercado y los deja a cargo de la maestra Socorro, desde las dos de la tarde hasta las seis; los niños no llevan lonche, por lo que, si les da hambre, la maestra tiene que darles de comer. Cuando se portan mal en el anexo, los niños son castigados, se les encierra o se les golpea, Miguel y Juan dicen que están ahí porque antes eran peleoneros y vagos; Mario dice que él solo está ahí por vago; y Natalia porque consumió *crystal*<sup>69</sup>. Los gemelos cuentan que antes se la pasaban en la calle peleando con otros niños o lapidando puestos y tiendas hasta que los vecinos llamaron a la policía y los niños fueron encerrados en un albergue, no hablan de su familia, dicen que no tienen papá y no saben dónde está su mamá. Mario dice que él se fue de su casa porque no le gustaba estar encerrado, no porque recibiera malos tratos.

Nos encontramos ante un mosaico de dificultades para los niños: de expresión, de lenguaje, de control de impulsos, introvertidos, o bien con impulsividad, con trastornos depresivos, dificultades motrices y/o enfermedades mentales; las carencias económicas vuelven a jugar un papel agravante, pues las escuelas en ocasiones condicionan la atención a acudir con un especialista o recibir medicamento y debido a la escasez de recursos las madres no pueden solventar estos tratamientos.

Otra situación por resaltar, de todo este contexto, es la inmersión de los niños en las actividades de los adultos, ya sea cuidando a sus hermanitos más chicos mientras los padres

---

<sup>69</sup> Droga también conocida como metanfetamina.

trabajan o contribuyendo a los ingresos trabajando en los carretones de basura, lavando coches, recolectando basura en el tiradero, etc. Algunos niños solo van un tiempo a la escuela y la abandonan para trabajar, nos encontramos también con niños que son el único sostén económico de sus familias. Como el caso de Ruth quien asiste al centro educativo del mercado por las mañanas y por las tardes cuida a sus hermanos de 2 años y 6 meses mientras su madre trabaja en el basurero de Peñasco recolectando material reciclable para venderlo.

Estas problemáticas reflejan las múltiples caras y aristas de la vulnerabilidad infantil, que afectan a las familias y a los niños de estas zonas, ante este panorama inicial se vuelve difícil pensar la experiencia formativa desde la lógica de las instituciones educativas formales, pues muchas de sus prácticas cotidianas analizadas hacia el final del capítulo anterior no contemplan los mundos múltiples de los niños que transitan diariamente por sus aulas. Por más que se piensen soluciones, programas o políticas nuevas, problemas como la discapacidad, la diferencia, la violencia, la deserción, la reprobación, el rezago educativo, etc., desbordan toda lógica pedagógica e impiden vislumbrar soluciones en el contexto de marginación y pobreza y un modelo educativo ineficiente.

Para algunos niños no es sencillo adaptarse a la organización de las instituciones: algunos son expulsados por graves problemas de conducta o dados de baja por inasistencias y son quienes reciben mayor maltrato por parte de los maestros. Volvemos aquí a la importancia del programa EduVi como un lugar de paso en los itinerarios de algunos niños excluidos de las escuelas y sus familias, en estos niños encontramos distintos grados de aceptación y rechazo hacia la escuela, los maestros, la disciplina, las evaluaciones, etc.



Otra de las limitaciones del programa EduVi ha sido la rotación del personal docente y administrativo. Desde que inició, además de la maestra Socorro, solo continúan dos maestros, los iniciadores decidieron buscar mayor estabilidad laboral dentro de la Secretaría (SEGE), expectativa que la calle y esta población de niños con problemas no se las cumplía. Actualmente, hay dos maestros en el turno matutino: el maestro Raúl y la maestra Claudia que atienden a los niños desde las 8.00 a las 14.00 h. Los maestros del turno vespertino también son dos: Julio y Cira, que cubren el horario de 15.00 a 19.00 hrs., La maestra Socorro trabaja el horario completo. Hay, además, dos maestros de educación física que asisten dos horas a la semana cada uno y otras dos personas que se desempeñan como personal administrativo: el maestro Pepe y la maestra Flor, quienes no cuentan con formación docente, pero los niños y adultos que asisten al centro educativo los llaman también maestros. La SEGE no tiene autorizado personal de intendencia debido a que considera que las madres de familia de los niños deben prestar este servicio. No obstante, la maestra Socorro no les solicita hacerlo, su explicación es que ello podría provocar que lo sintieran como un cobro y probablemente dejarían de llevar a sus hijos a clases. En lugar de eso, ella asume el pago a alguien para que haga el aseo. Sin embargo, este personal resulta insuficiente para atender la demanda del centro.

Los niños no tienen un horario fijo, quienes no van a la escuela asisten en el turno matutino, los papás a veces les mandan lonche o dinero para que compren comida en el mercado, todos compran refrescos, frituras y sopas instantáneas a pesar de que les nutren poco; hay padres que dejan a sus hijos todo el día, los recogen hasta la tarde debido a que trabajan, los niños que van a otra escuela por la mañana y que requieren regularización asisten una o dos horas por la tarde y sus madres se encargan de llevarlos y recogerlos. Los

maestros trabajan con los niños de manera individual, poniéndoles trabajo de acuerdo con su nivel cognitivo y no al que se les ubica en la escuela, esta forma de trabajo se debe a la influencia de la maestra Socorro quien siempre repite que los maestros deben de respetar “el proceso del niño” y no forzarlo para tener un producto acabado.

La maestra Socorro atiende a los niños que están iniciando en la adquisición de la lengua escrita o bien tienen problemas para su consolidación. El método que ella trabaja está basado en las etapas y conceptualizaciones de la escritura y la lectura, y para ello prepara diariamente un cuaderno con ejercicios específicos y varias fichas de material para cada niño. Como parte de su metodología no corrige al niño cuando se equivoca al escribir una letra o si escribe con bolitas y palitos, pues lo que ella llama “el proceso” es lo que llevará al niño a darse cuenta por sí mismo del empleo correcto de los símbolos además de que le da confianza y seguridad.

#### **4.3 Marco normativo**

Los ordenamientos o normas jurídicas que rigen la operación del programa EDUVI son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, la Ley General de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes y la Ley General para la Protección de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes. La Ley General de Educación en su artículo 32 señala:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien,

relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley.

**Artículo 33.-** Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

**I.** Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

**II.-** Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que presten sus servicios en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar;

**III.-** Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos;

**IV.-** Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando facilidades de acceso, reingreso, permanencia, y egreso a las mujeres;

**Artículo 34.-** Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las autoridades educativas de conformidad a los lineamientos que para tal efecto expida el Instituto, evaluarán en los ámbitos de sus competencias los resultados de calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

Con ello se encomienda al Estado la tarea de garantizar la equidad educativa en los sectores más desfavorecidos, por su parte la Ley General de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes en el capítulo décimo primero referente al derecho a la educación señala en el artículo 57 que las entidades federativas para garantizar una educación de calidad deberán:

- I. Adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes para garantizar su permanencia en el sistema educativo;
- II. VII. Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago

educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales; VIII. Prestar servicios educativos en condiciones de normalidad mínima, entendida ésta como el conjunto de condiciones indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje de los educandos;

#### **4.4 El lugar de los niños**

Para la maestra Socorro, el día inicia a las 6:00 am. Regularmente, después hacer el lonche y de llevar a su hija menor a la escuela, regresa a su casa a preparar las libretas de cada uno de los niños atendidos en el centro educativo permanente. Diariamente prepara entre 30 y 40 libretas con ejercicios para la adquisición de la lectoescritura, y así, todos los días, lleva de su casa al Centro Educativo una bolsa llena de cuadernos para traerlos de regreso al día siguiente y los niños tengan actividades que realizar.

A las 10:00 am, la maestra llega al mercado, y a esa hora ya hay bastante movimiento en los alrededores, los comercios ya están abiertos y varias personas que vienen de las comunidades cercanas a la capital están instaladas en las escaleras de las entradas vendiendo gorditas, tamales, tortillas y otros productos regionales. En el salón, ya han llegado los maestros Flor, Pepe y Raúl. Este último se encuentra trabajando con tres niñas y un niño que son los primeros en llegar: Carmelo, un chico de 15 años que viene de la colonia Satélite, Ruth y Juliana de 10 años, una viene de la comunidad de Milpillas y la otra de Soledad de Graciano Sánchez y Lupita de nueve años que vive en el Barrio de Santiago, todos estos niños están aquí por historias singulares.

Carmelo llegó desde hace tres años, según él mismo cuenta. Un día, la maestra Claudia lo mandó a comprar un jugo abajo en el mercado y no regresó más, sus padres lo encontraron en Querétaro en un albergue del DIF para menores, regresó con ellos y tiene

poco más de un año que regresó a las clases; Carmelo actualmente trabaja lavando coches con su papá en el centro, no ha terminado la primaria y por eso asiste todos los días.

Juliana vive con su abuela y su madre, una mujer muy joven con retraso mental en Soledad de Graciano Sánchez, su casa tiene piso de tierra y paredes de adobe, no tienen estufa ni electricidad y duermen sobre tablas en el piso. Todos los días, Juliana, su hermano Guillermo de tres años, Aurora su madre y Carmen su abuela, asisten a un desayunador gratuito ubicado en El Callejón. Juliana se queda en la escuela del mercado y su familia sale a pedir dinero en las calles del Centro Histórico.

Ruth vive con su madre Bertha y sus hermanos pequeños David y Victoria, todos los días viene desde Milpillitas a estudiar por las mañanas y por las tardes cuida a sus hermanos mientras su madre va a trabajar como pepenadora al basurero de Peñasco.

Lupita es quien menos tiempo lleva en el centro, cursaba el cuarto grado en la escuela Damián Carmona de Soledad de Graciano Sánchez, pero debido a su rezago su madre la trae para recibir atención, el maestro Raúl dice que su nivel no corresponde al de cuarto grado.

Cuando llega la maestra, los niños se levantan a saludarla de beso en la mejilla, le ayudan a cargar la bolsa de las libretas, su suéter y su bolsa, la maestra les da las gracias y les pide que sigan trabajando. Algunas madres ya la esperan sentadas en la banca de la entrada, la maestra Flor está sentada en la computadora haciendo oficios y el maestro Pepe está sentado cerca del teléfono leyendo el periódico.

La maestra Flor le dice a la maestra Socorro que debe firmar los oficios que está haciendo para que el maestro Pepe los lleve hoy mismo a la secretaría, esos oficios solicitan al jefe de departamento de educación primaria y preescolar la incorporación de dos niñas

que, por causa de cambio de domicilio, no pueden seguir asistiendo a su escuela, y los demás oficios solicitan becas y materiales escolares.

La maestra se sienta en el escritorio y empieza a atender a las señoras que la esperan; la primera de ellas pide asesoría porque en la escuela de su hijo no le quieren dar el certificado de primaria pues no cubrió la cuota de inscripción, dice que con la directora que estaba antes había llegado un acuerdo para realizar el aseo a cambio de la cuota, pero el nuevo director dijo que no estaba enterado de este acuerdo y que no podía respetarlo. La señora, señala que su esposo había efectuado trabajos de albañilería y de limpieza cada vez que se lo solicitaban... La maestra Socorro ríe y dice “¿Cómo se las gastan verdad?” y le pide los datos de la escuela para ir a la SEGE a tratar el asunto, y le dice que vuelva a verla la siguiente semana. Siguiendo caso: otra señora dice que tiene un hijo de 17 años adicto a las drogas y una vecina le informó que ahí, con la maestra, se le podría orientar para buscar un “anexo” e ingresarlo, pues últimamente se porta muy agresivo y se mete en problemas con las pandillas de la colonia donde vive, la señora dice estar preocupada porque un día lo vayan a matar, dice que ya ha estado en otros anexos pero lo han golpeado y quiere encontrar uno donde su muchacho esté seguro y la maestra le responde que en los anexos pasan esos conflictos porque la gente que está a cargo de los adictos son personas sin preparación y que también fueron adictos, le da el número telefónico de un señor llamado Benjamín, a donde ella ha mandado a varias personas y le dice que hable con él, a ver si puede ayudarla. Finalmente, llega otra señora con dos niños, uno de 14 y otro de ocho años, dice que acaba de llegar de Estados Unidos porque su mamá estaba muy enferma y quería estar con ella, se fue muy joven de indocumentada y sus hijos nacieron allá; ahora los había inscrito al mayor en la secundaria y al menor en la primaria, menciona que están teniendo problemas porque no hablan bien el español aunque sí lo comprenden; los maestros les

dicen que no saben y han tenido bajas calificaciones, le dijeron que los llevara a clases de español y le recomendaron que los trajera aquí; luego la señora rompe en llanto, dice sentirse culpable porque no pensó en sus hijos al tomar la decisión de traerlos con ella y al verlos batallando se arrepiente y no sabe qué hacer: *Ayer, la prefecta me dijo que hable con sus maestros porque lo van a reprobar, porque no sabe nada y el maestro de Física hasta lo puso a pintar la puerta de la escuela y la cancha para no reprobarlo, pero dice la prefecta que lo que hizo fue una cochinateda y de todos modos va a reprobar*; la maestra le pregunta al niño si es verdad que el pintó y quien compró la pintura, el niño dice que él y tres niños más le dieron dinero a una compañera para que ella la comprara y además compraron brochas, luego la maestra le dice a la señora: *Déjemelo a mí, yo voy a hablar con el director, esto no está bien, vamos a solucionarlo, los niños pueden venir a trabajar por las tardes con la maestra Cira para que terminen el año escolar bien y ella les va a ayudar con el español, yo voy a hablar a la Secundaria y si siguen tratándolo mal lo cambiamos a otra.*

La señora se tranquiliza y se marcha, queda de regresar pasado mañana para saber que noticias le da la maestra.

Mientras la maestra atiende a las mamás llega un hombre joven con el cabello largo y desaliñado, las manos en las bolsas del pantalón, y su semblante inexpresivo, cuando la maestra termina de atender a las mamás y lo ve lo saluda: “¡Hola Jaime!, ¿Cómo estás?, ¿Qué te trae por acá?” El hombre se acerca y la saluda al igual que los niños con un beso en la mejilla y le dice: *quiero pedirle un favor, maestra, bueno dos, la primera es que ya se me acabó el clonazepam y quiero ver si me lo puede conseguir y la segunda es que si no tiene una ayuda que me haga favor...* La maestra saca de su bolsa \$50.00 pesos y le dice: *es todo lo que traigo, apenas ahorita voy a ir a visitar escuelas y voy a pasar al cajero, déjame*

*pregunto lo del medicamento porque a la persona que me lo conseguía no la he visto, veinte mañana y vemos, ¿te parece?;* el hombre toma el dinero y le dice que está bien, luego se despide otra vez de beso y se marcha. Cuando se va la maestra me dice que ese hombre acababa de salir de un anexo, que era un drogadicto al que conoció hace algunos años, como tanta gente que llega a ese lugar, no tiene familia y ella lo llevó a la clínica psiquiátrica cuando dejó el anexo, ahí le recetaron el medicamento, pero no tiene recursos para comprarlo y por eso cada que puede le ayuda.

En el transcurso de la mañana van llegando más niños, que se integran en la mesa donde el maestro Raúl da clases, al llegar los demás se distraen, platican, bromean, ríen; Carmelo molesta a Juliana, le dice “Juliana tubos”, la niña lo acusa con la maestra y ella lo ve con el ceño fruncido, por un tiempo no le quita la mirada de encima; después Fernando, otro niño que acaba de llegar le dice a la maestra: *siempre le dice así porque dice que tiene las piernas bien flacas*, la maestra le dice a Yolanda: *no le hagas caso* y a Carmelo: *¿qué es eso Carmelo?*, Carmelo les dice esas cosas a los demás “para enseñarlos a defenderse”.

Van a dar las 11 de la mañana y la maestra dice que tiene que ir a visitar varias escuelas. Para realizarlo, la maestra recibe el apoyo del padre de un niño que fue su alumno y en señal de agradecimiento colabora de dos maneras: poniendo su coche (un viejo chevy azul de dos puertas con el parabrisas estrellado y que se apaga seguido) a disposición de la maestra para visitar escuelas, albergues y domicilios de las familias y dada su formación como abogado presta además asesoría jurídica a los padres de los niños, cuando hay disputas familiares, problemas de violencia familiar, etc.; en esta ocasión, él nos lleva a las dos escuelas que la maestra pretende visitar.

La primera es la escuela Lázaro Cárdenas que se encuentra en la calle de San Vicente Mártir número 248 en la colonia Rancho de la Cruz, hacia el norte de la ciudad, durante el



trayecto la maestra dice que el motivo de la visita es pedir informes sobre la situación de una niña que el día anterior le llevó la encargada de una casa hogar; esta persona comenta que el DIF le quitó la niña a la madre y que la dejó bajo su cuidado mientras la Procuraduría de la Defensa del Menor atendía el caso; su interés era que la niña no perdiera clases, solicitaba la ayuda de la maestra para que la recibiera en el centro y la maestra le dijo que primero tenía que ver cuál era su situación en la escuela a la que asistía para ver si tenía boleta de calificaciones y al integrarse en lo que resta del ciclo se pudiera seguir tomando en cuenta las primeras evaluaciones.

Al llegar a la escuela tocamos varias veces hasta que salió un joven, al parecer el intendente, que nos condujo a la dirección; los niños estaban en clases, la hora de recreo acababa de pasar, el director reconoció a la maestra Socorro de un proyecto anterior de implementación de la lectura, la maestra explica el caso que venimos a tratar y el director busca el expediente, nos dice que la niña ya está dada de baja pero nos puede llevar con la maestra que estaba a cargo de su grupo de primer grado para que nos diera más informes. Pasamos al salón de 1° B y nos presenta a la maestra Elena, una mujer mayor que en ese momento está dando clases, en el salón hay unos quince niños algunos trabajan en el piso contestando su libro, otros más lo hacen en mesa bancos, el salón es pequeño, tiene varios bancos rotos amontonados al final y cerca de la puerta hay varios listones de colores y de distintos tamaños, le pregunto a la maestra que significan y me explica que es para controlar la conducta, cada niño tiene un listón de dos metros inicialmente, cada que un niño se porta mal se le corta un tramo, se trata de que al finalizar el ciclo escolar cada niño conserve su listón intacto o lo más largo posible. Nuevamente la maestra le explica a la maestra la situación de la niña y la maestra dice que sí la recuerda:

Mire, al inicio del ciclo escolar vinieron la abuela y una tía a inscribirla, luego ninguna de las dos se presentó y vino otra tía, luego me presentaron a la madre, pero nadie la apoyó, la niña me venía a clases sin tarea, varias veces se llegó a quedar dormida, yo le tomé fotos. Después, un día, la niña llegó golpeada y me dijo que sus primos le habían pegado, otro día llegó sangrando de su parte y me dijo que una prima le había dado una patada. A las juntas nadie venía, a veces no venían por ella a la salida y la dejaban aquí hasta tarde, eso pasa seguido con otros niños... a veces... Los maestros tenemos que ir a las casas a dejarlos, a pesar de que nos puedan acusar de secuestro. La última vez que hablé con la abuela me dijo que la mamá era drogadicta y la habían internado y que la niña era un problema para ella, que se salía en la noche, se escapaba y no la hallaban, con ella se tiene que empezar de cero, no hubo nada de avance. Hay otros niños aquí que también tienen muchos problemas, me los mandan sin lonche, sin material, yo a veces les digo que vayan a la cooperativa para que la señora les dé algo de comer y la señora ya ni me cobra, me dice así déjelo maestra; hay otros niños que se me duermen, que bueno que la niña ya está en otro lugar porque pobrecita a veces me decía que venía bien fastidiada.

Maestra escuela de Rancho de la Cruz, junio del 2017.

La maestra nos muestra las fotos que tomó de la niña dormida, la maestra Coco dice que ahora la ve bien cuidada y con buen semblante y que pariendo de esas observaciones podrá empezar a trabajar con ella. Nos despedimos de la maestra y al pasar a despedirnos del director nos comenta que como ese caso hay varios, dice que este mes se han ido varios niños de sexto grado a trabajar en las “volantas de basura” a pesar de su insistencia en que continúen asistiendo por lo menos dos o tres días a la semana, los niños le han expresado que en sus familias hay problemas de falta de dinero y se ven obligados a trabajar para ayudar a sus familias:

hay un niño que me dijo que su madre tiene cáncer, no tiene papá y él debe trabajar para sacar adelante a su hermano menor y a su madre enferma, otra situación es que esta colonia es muy conflictiva, hace unas semanas hubo una riña donde asesinaron a una persona, por ese asesinato se me fueron siete niños, porque sus familias estaban involucradas en el suceso y decidieron llevárselos para no tener más problemas.

(...) El problema no son los niños, son los papás. Muchos niños están descuidados porque sus mamás los dejan encargados y se van con el novio o como ahorita tengo el caso de Uriel, de 1° A, acaba de ser dado de baja, el niño era muy agresivo y tenía ataques de ansiedad, su mamá es una señora muy joven y se dedica a la prostitución, cada que la mandábamos llamar no venía, venía la abuelita y nos decía ella no va a venir y yo no tengo tiempo, haga lo que quiera. Un día se presentó el papá, venía drogado, le tuve que pedir que abandonara la escuela, así no hay cómo ayudar a los niños, créame.

Director escuela de Rancho de la Cruz, junio de 2017.

Mientras el director nos cuenta estas situaciones la maestra escucha atenta y le entrega sus datos para poder apoyar si necesita algún apoyo para sus alumnos.

Nos ponemos en marcha a la escuela Ponciano Arriaga ubicada en la colonia Retornos en la calle Hueman s/n, la maestra me dice que el motivo de la visita es integrar a algunos niños. Tocamos el timbre y la intendenta nos abre, nos conduce a la Dirección y nos dice que esperemos a que el director regrese, porque anda en los grupos. Mientras esperamos, la maestra busca los oficios donde se solicita la integración y los documentos que deberá entregar: acta de nacimiento y CURP<sup>70</sup> en original y copia; me explica que esa escuela tiene pocos alumnos y que el director ha trabajado con ella por algunos años, su apoyo consiste en matricular a los niños como alumnos de esa escuela ante la SEGE mientras asisten al Centro Educativo para regularizarse, la característica que tienen estos niños es su dificultad para mantenerse dentro de la escuela regular por sus problemas académicos, personales y familiares, la maestra dice:

Hay niños a los que les hace más daño la escuela y los queremos seguir teniendo ahí, yo les propongo a los papás sacarlos y hacer este trámite para que no pierdan su ciclo, para que les den un certificado o una boleta de calificaciones, luego nosotros trabajamos con ellos, presentan los exámenes, les ponemos la calificación y en esta escuela la suben a la plataforma, así pueden mantenerse estudiando con el respaldo de esta institución.

Maestra Coco, junio del 2017.

Cuando llega el director saluda a la maestra Socorro y le pregunta a quien trae hoy, le entrega los documentos de tres niños: Tadeo, Oscar y Hugo. Al maestro le llama la atención la edad de Hugo y el grado en que será inscrito, tiene 13 años y lo inscribirán en cuarto grado, por su edad no puede entrar al sistema abierto; la maestra no quiere que se quede sin estudiar, explica al director que es un pequeño alcohólico que vive con sus hermanos

---

<sup>70</sup> Clave Única de Registro de Población, es asignada a todos los residentes nacidos en México para proporcionar seguridad jurídica y facilitar los trámites ante las instituciones públicas.

mayores. El director parece comprender la situación y acepta los documentos, luego nos despedimos para volver al mercado.

En el camino, la maestra recibe una llamada para decirle que hay un problema en el mercado, sin más información llegamos directo y al entrar al salón vemos que la maestra Flor está apretando la mano de un niño, le dice a la maestra que se peleó con otro niño y le dio un golpe en la muñeca de la mano derecha con una silla, el niño tiene la mano inflamada y el otro niño que lo golpeó se ha ido, le dicen a la maestra quién fue y que es hijo de un señor que vende ropa en un local del mercado, las señoras que están esperando a la maestra dicen que ese niño es muy agresivo y le dicen a la maestra que lo corra, pero ella dice que no, que prefiere quedarse sin los hijos de cualquiera de las mamás que están ahí a quedarse sin niños como ese, porque ellos la necesitan más. Después, la maestra le pide al niño que le explique qué pasó y este le cuenta que la pelea fue porque no le quiso prestar unos audífonos, la maestra le dice que cuando lo vea va a hablar con él y que se tranquilice, luego va hacia unas macetas que hay en el salón y corta una rama de kalanchoe<sup>71</sup> y le dice que se la ponga en la parte inflamada, va y saca una bolsa de galletas de la bodega y se la da a otro niño para que les reparta a todos los que están ahí.

Cuando llegamos hay muchas madres esperando, son cerca de las 2:15 p.m. y ya hay más niños que en la mañana, el maestro Raúl ya se ha ido y solo están la maestra Flor y el maestro Pepe, la maestra Socorro pasa a la mesa donde trabaja con los niños y deja las libretas que ha preparado, les dice que busquen la suya y se pongan a trabajar un niño dice que se siente mal, tiene mal semblante y se recuesta en la mesa, la maestra le dice que duerma un rato a ver si se siente mejor y luego intente trabajar. La voz de la maestra es

---

<sup>71</sup> Género que incluye a varias especies de arbustos utilizadas como plantas de interior y también para tratar enfermedades bacterianas, traumatismos e inflamaciones.

firme y pausada, los niños siguen llegando y todos llegan a saludarla con un beso en la mejilla; una señora de las que van llegando regaña a su hijo porque no se sienta y la maestra le dice: *ya no lo regañe, déjelo en paz, tenemos que aprender a regañar cuando se necesita regañar, déjemelo, aquí lo cuidamos, venga a las cuatro por él.* La señora le da las gracias a la maestra y se va. Los niños ya empiezan a trabajar, pero se distraen, hablan y le preguntan a la maestra lo que tienen que hacer, ella les explica con paciencia: *aquí tienes que escribir nombres de cosas negras, mira, fíjate aquí en el salón, ¿qué cosas negras hay?*, la niña mira a su alrededor y dice: *¡el bote de basura!* la maestra le dice: *¡muy bien!*, la abraza y le pide que continúe, mientras los demás niños hacen dibujos o ejercicios de copiado ella atiende a los padres y madres que la esperan: dos madres le dicen que las maestras de sus hijos quieren que reciban clases de regularización porque no saben leer; una señora que va con su hijo adolescente porque el muchacho quiere estudiar la preparatoria pero perdió el certificado de secundaria; un señor con uniforme de guardia de seguridad dice que pasaba por ahí y quiso pasar a saludar a la maestra porque fue su alumno; otra señora pedía apoyo porque tenía un hijo sordo al que constantemente agredían los vecinos y familiares de su esposo y lo habían demandado... en fin, todos exponen sus situaciones y la maestra les da a todos respuestas, les explica cómo tramitar una reposición de certificado, canaliza con el licenciado que la apoya a la señora y a su hijo sordo, a las mamás de los niños les dice que se los lleven y se da tiempo para platicar con el señor; *Aquí tenemos que darle respuesta a todo, si la hay... y si no la hay, a ver cómo le hacemos*, dice la maestra Socorro en tono bromista.

Los niños trabajan, juegan y corren sin percatarse de lo que los adultos discuten, hay niños que no se relacionan entre ellos, se rechazan y no se juntan con otro porque les pegó, porque roba cosas, porque tienen piojos o porque no le hace caso a la maestra; en menor

medida, las prohibiciones vienen de los padres, como una madre que le prohíbe a su hija juntarse con dos niñas que viven en el callejón. Los niños más grandes llevan celulares y cuando su maestro no llega escuchan música, platican entre ellos o toman fotos.

Conforme va cayendo la noche las madres y padres llegan a recoger a sus hijos y se retiran, el salón se va quedando solo y luce sucio después de que los niños corrieron, jugaron e hicieron sus trabajos escolares. El mercado cierra las puertas a las ocho de la noche, pero a esa hora aún hay niños trabajando y adultos tratando asuntos con la maestra, por ello el cierre se prolonga hasta las nueve o las 10 de la noche, hora en que se apagan las luces y la maestra recoge sus cosas y sale por el estacionamiento situado en la planta baja del mercado hacia la calle de Pedro Montoya para tomar el camión ruta 9 que la lleve a su casa en el barrio de Tequisquiapan.

La experiencia formativa en espacios educativos La experiencia formativa en estos sectores urbanos se construye en un espacio social surcado de tensiones producto del choque entre las condiciones materiales y simbólicas en las que se desenvuelven las vidas de los niños y sus familias. Por otro lado, en estos ambientes, la singularidad de los procesos de escolarización parece ser opacada al interior de las escuelas formales donde las diferencias personales de los niños y niñas son tratadas como deficiencias que hay que corregir y, ante la situación de vulnerabilidad en la que están expuestos los niños a amenazas dentro del espacio o del entorno familiar se procede a culpabilizar y excluir. Debido a la escasa articulación entre la escuela y el entorno social, las experiencias en la vida infantil se elaboran en dos mundos diferentes: el de la familia, el barrio o la comunidad y la escuela.

La experiencia formativa de los niños beneficiados por el programa EduVi adquiere matices diferentes pues se caracteriza por una relación fracturada con las instituciones y, al mismo tiempo, una organización flexible para encarar las actividades de enseñanza.

Incluso, hay indicios de una revalorización de la educación en un sentido práctico, por lo tanto, el análisis desde las dimensiones propuestas por Rockwell resultaría limitado propongo entonces optar por la perspectiva de Dubet y Martucelli para reivindicar el valor de la experiencia, ambos autores consideran que en la sociología moderna *los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias que por sus roles (...) la experiencia no es totalmente condicionada o totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...* "(2000:75) De tal forma que, para comprender lo que "fabrica" la escuela no solo se deben analizar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también se debe indagar en cómo los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Dubet & Martuccelli 1998:15).

En este sentido la experiencia escolar posee un doble rasgo distintivo: por un lado, es un trabajo individual para construir identidad, sentido y coherencia al interior de un entorno social que no los posee *a priori* y al mismo tiempo es un proceso que gira en torno a las lógicas de interacción propias del sistema escolar: socialización, subjetivación y desarrollo de estrategias.

Otro aspecto importante del análisis de los procesos de socialización y subjetivación y la articulación entre ambos es su aportación para el estudio de las pedagogías críticas y sus prácticas las cuales representan una apuesta ética y política que favorece la construcción de sujetos sociales protagonistas, partiendo del reconocimiento de sus diferencias y desigualdades. La pedagogía crítica es una instancia de formación y aprendizaje que incide en la producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (Ortega, 2009), busca afirmar las voces de los grupos subordinados y vincular la escuela con una visión

transformadora del futuro. Dentro de la tradición crítica Peter McLaren (1984) hace una distinción de los estudios críticos contemporáneos y sus puntos de análisis, distingue entre trabajos fundamentados teóricamente como los de Giroux (1980, 1992), Aronowitz (1973) y Apple (1979, 1982) y entre etnografías críticas de las escuelas como Willis (1976, 1981), Weiler (1988) y el propio McLaren (1984, 2003), estos últimos resaltan por la problematización que hacen de categorías como clase y género -en representación de los grupos vulnerables- al interior de la escuela y por su contribución al estudio de la reproducción social en las sociedades contemporáneas.

Siguiendo la tradición crítica, esta investigación busca enfocar aspectos que encierran una contradicción social obedeciendo al pensamiento dialectico el cual:

Es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función. En el proceso pueden ser descubiertas contradicciones (...) cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas (Carr y Kemis, 1983 en McLaren, 1984: 264).

Una comprensión dialéctica de la escolarización supone ver a las escuelas tanto como espacios de dominación, como de liberación, oponiéndose a la teoría educativa dominante que promueve la idea de escuela como dotadora de saberes, habilidades y actitudes que los sujetos necesitan para convertirse en ciudadanos ideales. La pedagogía crítica es fuente de una serie de interrogantes sobre la construcción de conocimiento, los fines a los que obedece, lo que origina que ciertas construcciones de la realidad sean legitimadas por la cultura hegemónica, cómo se origina nuestro conocimiento cotidiano, los intereses que hay detrás del conocimiento, quiénes quedan excluidos de éste, la relación entre poder y conocimiento, cuál es el papel del conflicto o de la resistencia dentro del proceso de reproducción social, bajo qué regímenes de verdad se organizan las prácticas, qué actos



son usados para sofocar los impulsos de los estudiantes, bajo qué costo los estudiantes se adhieren a las normas, cómo operan los sistemas de supervisión para vigilar y regular las manifestaciones o la individualidad, etc. Todo apunta a una producción de subjetividades, en la cual intervienen la cultura dominante y las concepciones del mundo, y esta subjetividad sirve de enlace entre el conocimiento diario y su manifestación en formas social e históricamente construidas.

Como referente de la relación estrecha entre el proceso de subjetivación y la construcción de la experiencia formativa, bajo el paradigma de la pedagogía crítica, se encuentra el trabajo de Saldarriaga (2016) quien analizó los procesos de subjetivación de jóvenes al interior de matrices pedagógicas críticas en la ciudad de Medellín (Colombia) a través de un análisis estructural de contenido a textos y de testimonios de educadores arrojando que las prácticas de socialización son resignificadas en las escuelas críticas y derivan en procesos de subjetivación. Por su parte, Mejía (2011) en su análisis sobre el recorrido de la educación crítica y transformadora considera que la pedagogía como subjetivación es una vía para la configuración de las identidades en la sociedad y por tanto es un dispositivo mediante el cual el sujeto se hace en su experiencia mediante sus procedimientos y reglas de acuerdo con la época histórica en la que vive. Rockwell (2005:29) utiliza el concepto de “apropiación” dentro de la perspectiva cultural de los estudios etnográficos por su capacidad de transmitir la naturaleza activa y transformadora del sujeto y a la vez el carácter instrumental de la herencia cultural, y argumenta que la apropiación transforma, reformula y excede lo que recibe (Chartier, 1991 en Rockwell, 2006). Para Giraldo, Bustamante y Henao (2016) el proceso de subjetivación a través de la práctica pedagógica moviliza la reflexión acerca de sí mismo y del mundo potenciando las transformaciones sociales y personales; y, por lo tanto, subjetividad implica también la

emancipación de los grupos marginados de la ideología dominante, por ello, bajo esta perspectiva crítica se busca concederles el papel de actores y con ello la capacidad de tomar decisiones propias mediante la conciencia de sí mismos.

Por otro lado, en un sentido más filosófico de la subjetivación dentro de la experiencia Merleau-Ponty (2012) se interesó en el problema de la institución y la experiencia personal, para ellos propuso una primera definición de institución: (significa) el establecimiento de una experiencia (o de un aparato construido) de dimensiones (en el sentido general, cartesiano: sistema de referencia) en relación con las cuales toda una serie de otras experiencias tendrán sentido y formarán una continuación, una historia (2012:8). En este sentido, la percepción y la conciencia juegan un papel importante en el análisis de esa experiencia, entendiendo la percepción en el sentido de posición de un objeto aislable determinado considerado como forma canónica de nuestras relaciones con el mundo y la conciencia entendida como el poder centrífugo de donación de sentido que encuentra en las cosas lo que ella misma ha puesto.

De esta manera la socialización se avoca a la configuración de “comportamientos políticos” (Saldarriaga, 2016) mediante los agentes socializadores -instrumentos y prácticas políticas- y posicionan a dichos agentes como protagonistas de este proceso, mientras que en el proceso de subjetivación el actor principal es el propio sujeto:

La subjetivación es un proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura con viejos dispositivos de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones ni solo interior ni solo exterior, procesos que acontecen tanto en el mundo íntimo y privado como en una escena pública (Deleuze, 2003 & Tassin, 2012 en Saldarriaga, 2016).

En sí, la subjetividad hace posible la confrontación de los procesos de formación política (socialización) para generar estrategias que los sujetos puedan articular en todos los

campos de su vida. Una vez expuesto lo anterior en las siguientes líneas analizaremos la experiencia formativa en el programa EduVi, en un contexto considerado no formal donde aparecen las lógicas de interacción propuestas por Dubet y Martucelli puestas en tensión. Se explica, porque el proyecto educativo de este programa, que opera desde un centro educativo permanente, se acerca a un enfoque de la pedagogía crítica para los niños y niñas imaginados y se reconstruyen los itinerarios de tres de ellos de tal manera que posibiliten en acercamiento a su experiencia formativa.

#### **4.5 EduVi, la maestra Coco y su pedagogía silvestre.**

En una reflexión anterior se discutió el término pedagogía silvestre adoptado por Antelo para caracterizar las practicas contingentes de los maestros que surgían durante los caminos de la formación, es un intento por nombrar las prácticas, los aciertos, los problemas y las experiencias que son capaces de enriquecer el sentido de la formación. Inspirado en el psicoanálisis silvestre de Freud, por su oficio y sus agentes laico, legos, silvestres o profanos, atrae la reflexión hacia la figura del maestro como artesano y artista, haciendo alusión al pensamiento de Richard Sennett que reivindica las virtudes del trabajo artesanal bien hecho:

El artesano, ya sea músico, el ebanista o incluso el ejecutivo, cuando se lo aborda en el marco de un negocio se centra en hacer bien el trabajo, y eso proporciona respeto por sí mismo. Las relaciones interpersonales, los procesos sociales, la reciprocidad no entran aquí en juego; el cantante no puede limitarse a decir a su compañero: “deseo darte apoyo”. Tiene que saber hacerlo” (Sennett, 2009:66).

Bajo esta lógica, los maestros silvestres no se limitan a decirles a los alumnos “deseo darte apoyo” sino que abren esas posibilidades a través del saber hacer, aunque en sentido estricto no sean excelentes educadores o pedagogos, logran despertar en los alumnos

curiosidad para aprender, estos maestros además experimentan, crean, aprenden de los errores, son apasionados por lo que hacen, enfrentan la frustración, resignifican el fracaso, son generosos, pueden prescindir de la capacitación, trabajan con libertad, trabajan en equipo con otros maestros, su enseñanza es sutil mediante el acompañamiento, restan valor al mundo evaluador y desdeñan las prácticas institucionales burocráticas.

El programa EduVi contradice a la normalidad educativa y a sus aspectos característicos como las instituciones y la lógica de formación docente debido a la forma de pensar a los sujetos de la educación y a las situaciones contingentes del proceso de enseñanza. La trayectoria de la maestra Socorro, “Coco”, permite trazar un recorrido conceptual de estas contradicciones: el compromiso hacia el otro, la creatividad en la transmisión, el desplazamiento de la evaluación y las instituciones, la revalorización del fracaso escolar y del discurso pedagógico hegemónico en los sectores marginados, y la poca importancia concedida a lo que el alumno hace respecto a lo que se le enseña.

#### *4.5.1 Compromiso: entre la misión de Socorrer y la desgracia de ser maestra*

Quienes conocemos a la maestra Socorro, Coco o Coquito no la olvidamos nunca, es poseedora de una chispa y una vitalidad difícil de encontrar en una persona de más de 70 años. El brillo de su mirada y su charla llena de entusiasmo, sentido del humor y cariño transmiten la pasión que siente por su trabajo. Nació hace 71 años en la ciudad de San Luis Potosí siendo “la número 14 de 15 hermanos: 12 hombres y somos tres mujeres”, como ella relata<sup>72</sup>:

Vivas, solamente, somos dos mujeres, las dos últimas. A la primera se la llevó (sic) muy pequeñita, se supone que yo fui el reemplazo de esa primera hija, porque mi

---

<sup>72</sup> La historia de vida que aparece a continuación fue elaborada a partir fragmentos de las entrevistas y charlas informales con la maestra María del Socorro Vázquez Ríos en su casa, el salón del Mercado República y otros sitios de la ciudad durante los años 2016 y 2017.

padre estaba muy ilusionado con la niña más grande y durante mucho tiempo, durante 14 años esperó a que llegara otra hija, de ahí mi nombre porque decía que Dios le había mandado a él un socorrito.

De mis primeros años yo recuerdo muy poco, vivía en un lugar donde había un solo cuarto yo digo que muy grande, porque ahí cabíamos todos, tenía un pozo en medio donde sacaban agua y había una pequeña huerta que se regaba con el agua del arroyo que atravesaba por debajo de mi casa, mi padre adaptó una corriente para que se llenara una pila y de ahí de la pila se regara la pequeña huerta que teníamos... no recuerdo más cosas.

Como a los cuatro años llegué a vivir al barrio de Tequisquiapan, en un remedo de aquella casa, había una pequeñísima huerta, lo extraño era que el baño estaba como a 25 metros de retirado del cuarto donde nosotros dormíamos, pero nos la pasábamos muy a gusto, mis hermanos iban y venían, casi todos trabajaban a pesar de que eran chicos, trabajaban con mi papá, en la obra, y yo siempre andaba de las faldas de mi mamá, siempre estaba cerquita de ella porque mi mamá decía que eran muchos hombres y yo no tenía nada que hacer con ellos, no tenía que estar ahí con ellos, y mi hermanita igual.

La maestra Coco recuerda cómo inició su vida escolar y familiar, no muy diferente a la de algunos de los niños que ahora atiende:

(...) mis hermanos no estudiaron casi, había mucha necesidad en casa y había que trabajar. Yo sí, yo empecé a lo mejor a los cuatro años porque yo a los cinco ya sabía leer, recuerdo a mi primera maestra, la maestra Lucero, era mi maestra de primer año, recuerdo que yo a los cinco años ya traía mi misal en latín y en español y asistía a misa y leía la misa en español y en latín, todo mundo se admiraba de que yo... yo no era alta, era chaparrita con mi misalote que llegaba y leía en español, en latín, en lo que se ofreciera.

Cuando fui estudiante, era una niña muy apagada, muy miedosa, retraída, insegura, pero una niña de dieces. Además, era una niña muy lastimada, los niños se burlaban de mí, ahora se llama bullying, pero como que no me era muy significativo, como que en el momento lo sentía, pero luego llegaba a mi casa y mi casa era mi refugio pleno y ya ahí no me daban ganas de salir, pero porque tampoco había esa oportunidad. Salía con mi mamá casi siempre. Ella tenía una característica muy interesante, a ella le gustaba mucho la naturaleza y a nosotros nos hacía -al menos yo lo recuerdo- que siempre nos hacía mención de algo bonito: "mira ahí está un retoño, ve esta hojita, mira ese color de flor, bendito sea Dios, esto lo preparó Dios durante toda la eternidad para que tú lo vieras hija! ¡Fíjate bien, a nadie se lo preparó, solo a ti!" Como que me hacía sentir mucho la presencia de Dios en los detalles (...) quizá por eso yo quería ser veterinaria, me gustaba mucho disecar animalitos, cuidarlos, verlos, buscarlos, ponerles su ambiente... pero bueno, las cosas cambiaron y en lugar de trabajar con animalitos trabajo con niños (risas), ahora es más significativo, no me arrepiento porque gracias a eso puedo compartir y ver las otras situaciones.

(...) terminé muy pequeña la primaria, a los 10 años, en octubre cumplí diez años y en noviembre salí de sexto y luego tuve que hacer dos veces primero de secundaria porque en ningún lado me recibían para estudiarla. La primaria la hice en el colegio Miguel de la Mora, que era un colegio de extensión del Colegio Minerva y la secundaria la hice nocturna porque en ninguna de las primarias a las que podía

llevarme mi mamá me recibían porque estaba muy chiquita, entonces la hice en una escuela nocturna de las mismas madres del Colegio Minerva.

Al indagar en su relato biográfico sobre cómo descubrió su vocación docente la maestra

Coco señala que no estuvo siempre en sus planes porque la planificación no es su fuerte:

Realmente pasó mucho tiempo para que yo pensara que quería ser maestra, es más ni siquiera lo pensé, acostumbro no pensar las cosas porque si las pienso no las hago, estuve en el camino y la brecha para ser maestra y no dije no, tampoco dije si, simplemente estaba y simplemente cumplía mi obligación y así soy maestra. Recuerdo que acababa de completar 13 años cuando acabé la secundaria aquí en San Luis y luego me tuve que ir a México (Distrito Federal, hoy Ciudad de México) porque uno de mis hermanos me ofreció ayudarme a seguir estudiando, yo nunca dije que quería estudiar, yo no entiendo porque yo seguía estudiando, como que ya estaba enrolada y caminé y alguien dijo: “que ella se vaya conmigo para que estudie”, me fui a México a estudiar a un internado, con las madres salesianas en la colonia Santa Julia, era un colegio llamado Civilización, de puras niñas recuerdo que lloré mucho pero también disfruté mucho, yo le eché muchas ganas, es más, no quería venir en vacaciones, yo me quería quedar allá, yo era muy feliz, yo no recuerdo que alguien me haya castigado o me haya visto mal, nada de eso. Yo me recuerdo que era bien bonito, hacía cosas bien interesantes, paseaba mucho, jugaba mucho, corría por donde quiera, el colegio era enorme, ¡enorme!, yo lo recorría todo corriendo me caía mucho y ya traía las rodillas todas lastimadas me caía, pero yo me levantaba y corría, luego ahí andaba cosiendo las medias.

Las religiosas eran italianas, la vida es otra totalmente con gente extranjera hice la secundaria y al terminar me pasé a la normal ahí seguía sufriendo, a mí no me gustaba pararme delante de la gente porque yo era demasiado tímida, demasiado apocada, demasiado miedosa, demasiado retraída, demasiado acomplejada, entonces pararme frente a los niños era muy duro para mí... muy, muy, muy duro... yo no fui brillante, en la normal se me facilitaron materias como por ejemplo mineralogía, biología era de dieces pero en matemáticas y en física era de setes y de seises.

El día de mi graduación del colegio, recuerdo que la madre rectora era la encargada de entregarnos a cada una nuestro diploma. Estábamos todas las niñas formadas en diagonal para la ceremonia y ella pasaba, nos abrazaba a una por una, decía nuestro nombre y en seguida unas palabras simbólicas, breves, cuando me tocó a mí me dijo: “Socorro: ¡a socorrer!” y con esas palabras me marcó la ingrata madre, me pasó a torcer, en el nombre llevo la penitencia (risas), desde entonces no he parado.

Del colegio salí como técnico en educación normal pero luego tuve que hacer la licenciatura, yo la cursé como unos doce años después, tenía como 23 o 24 no recuerdo bien, soy mala para eso, pero entre a hacer una licenciatura a Entrenamiento Profesional por parte de la Secretaría de Educación.

Desde sus inicios como profesora la maestra Coco trabajó en ambientes adversos y poco comunes:

Al salir del colegio yo solicité en la SEP que me dieran una plaza en algún lugar, porque antes te mandaban a la Conchinchina,<sup>73</sup> pero te mandaban con plaza. Me fui a Chiapas, duré tres años allá. Hacía 32 horas de viaje en autobús hasta el lugar donde yo estaba, cinco de las cuales eran metida en la Sierra Madre del Sur. Tenía como 19 años, a mí me daba miedo salir hasta a la tienda de al lado, pero yo no acostumbro a decir “no” a las oportunidades que se me presentan, entonces a mí me mandaron hasta allá y con el miedo encima y las lágrimas y el susto me fui. Mis papás no supieron, ellos estaban aquí y yo allá disponía de mí, de repente les mandaba algún escrito o alguna foto, pero no influyeron ellos en que tomara la decisión.

Recuerdo que una vez un padre, un sacerdote me encontró y me dijo “¿Qué haces?”, “soy maestra” le dije, y me preguntó “¿de dónde eres?”, y le dije “de San Luis Potosí” ... y me dice de vuelta “oye y porque andas acá, ¿Qué pecado cometiste?” (risas) él me dijo que era de España, pero se le hacía raro que yo era muy chica ya andaba en lugares muy lejanos y peligrosos, yo no alcanzaba a ver el peligro, solamente lo más significativo para mí fue la soledad, porque se acababa el día, se iba la luz del sol y métete a tu cuarto, a tu cuartito que tienes y ahí llora o has lo que tengas que hacer.

Allá había luz y muchas avispas grandotas, mucho calor, mucho calor y mucha soledad, cuando los niños se iban a sus casas. Bueno, dicen que donde todo falta, Dios asiste. Yo les decía a mis alumnos: “¿nadie quiere venir a hacer la tarea en la tarde conmigo?, pero no vamos a estar aquí, nos vamos a ir al cerro” y nos íbamos al cerro y ahí donde encontrábamos un planito nos sentábamos, yo a preparar clases y ellos a hacer tarea y ya nos bajábamos como a las seis de la tarde y ya era menos la soledad, y así era todos los días incluyendo sábado y domingo. Yo corría por todas partes, como chiva loca, yo era feliz, feliz, ¡yo fui feliz!, Lloré como tres o cuatro meses, pero todo el resto de los tres años fui feliz.

La maestra Coco reconoce en sus inicios haber pasado por vicisitudes cruciales que ahora forman parte de su experiencia y marcaron su práctica hasta la actualidad, es capaz de distinguir como se ha transformado la noción sobre su propio trabajo:

Lloraba por la lejanía, por muchas cosas, porque a mí no me gustaba ser maestra. Además, yo tenía mucho miedo y el mismo miedo me hacía que yo preparara mis clases de memoria, que todo llevara anotado, que no me permitiera un error ante los niños, que jamás me fueran a caer en algo que yo no supiera, y que yo no dijera lo que tenía que decir, entonces eso me llevaba mucho rato, invertía yo mucho tiempo en preparar clases, el buscar el detallito, el investigar, ¡me acuerdo que investigué con alguien que eran los números denominados!, porque yo ya no me acordaba que eran los números denominados yo me acuerdo haberlos estudiado en la escuela porque yo tuve muy buenos maestros de primaria pero para entonces yo ya no me acordaba... Nunca establecí la relación de lo que yo aprendí con lo que yo iba a aplicar, hasta ahí empecé como que a ver. Les preguntaba a los maestros, pero como que yo sentía que el mundo estaba en contra de mí, porque me decían, “¿no te lo sabes? Pues indágalo” y la directora me decía como 20 veces al día que yo no servía para maestra, que quien me había dicho que yo servía para maestra, que qué andaba haciendo allá, que por

---

<sup>73</sup> Expresión que indica una comunidad muy lejana.

qué no pedía mi cambio, que por qué no me dedicaba a otra cosa o porque no me ponía a vender papitas y pues a mí me daba más tristeza. Y yo siempre decía tengo que echarle más ganas y más ganas y más ganas y más ganas y más ganas (sic) y eso hizo que fuera saliendo y me fuera dando cierta confianza, me iba convenciendo poco a poco de que yo servía para maestra, porque yo todos los días lloraba la desgracia de ser maestra. Por eso yo entiendo perfectamente a los niños cuando dicen que no quieren ir a la escuela y lloran, porque yo lloraba, yo le pedía a Dios que no saliera el Sol, que se inundara el pueblo para no ir a la escuela.

El pueblo se llamaba Copainalá, mis niños hablaban español y zoque, casi estaban ya más del lado del español, pero eran muy bonitos, eran chiquitos... yo pienso que llegué a tener con ellos una cierta admiración, me respetaban mucho a pesar de que yo era a veces dura con ellos.

A los tres años pedí mi cambio, me fui a Puebla, a una colonia de niños descendientes de italianos. ¡Carambas! Si los niños en Copainalá eran difíciles, ¡estos eran 17 veces más difíciles! Tenían mucha energía, ellos se sentían de una raza diferente y eran muy inquietos, muy guerosos, muy fuertes. Yo tenía entre 40 y 45 niños en mi salón, pero ahí yo siento que saqué toda la energía que traigo como lo que soy ¿no?, dura, yo soy muy dura... y me fue muy bien ahí, estuve tres años otra vez... no, dos años y medio, dos años y pedí mi cambio para acá pero no me lo dieron. Me lo dieron a ciudad Sahagún, Hidalgo, me dijeron que si me quería ir para allá y les dije que sí. “Es un lugar muy difícil”, me dijeron, “mmmh, pensé, ya he ido allá, ya había estado allá y, ¡pues que me cuesta irme a Ciudad Sahagún! estaba como a una hora del Distrito Federal. ¡Ahí estaba tremendo!, los niños eran volubles, el clima era terriblemente frío, cambiante, si ahorita decías “no hay ni una sola nube” te volteabas y ya estaba lleno de nubes encima de ti y no sabías de dónde salían tantas nubes y así como era el clima eran los niños. Había como mucha desconfianza, como que era una ciudad nacida grande, hicieron todas las casas y luego metieron a la gente, pero la gente era la contratada por una empresa, podías estar hoy y mañana nadie sabía a donde te ibas, entonces la gente era así muy rara, ahí sufrí mi primera agresión física, un señor se molestó porque dejé castigado a su hijo, yo siento que ya traía problemas, yo le provoqué problemas dejando al niño después del horario y me amenazó con una pistola.

Fue mi primera agresión, pero también fue mi primer éxito como maestra, el primero que yo me reconozco, que yo me di cuenta, que fue un parteaguas para mí: entre los niños de ese lugar, había unas niñas que venían de una comunidad y eran muy listas sobre todo una, tenía una directora muy buena, ella me empujó mucho para que yo saliera de mi problema de que yo no sé, yo no sirvo, yo no esto, yo no lo otro, ¡y me aventó al ruedo! Se llamaba Ana María Aguilar y me dijo “vamos a sacar a la niña que tiene que concursar en la zona” entonces empecé a hacer una serie de exámenes, fui descartando niños, y los que me quedaron fueron dos: uno muy fufurufo y la niña de la comunidad, y a la mera hora ganó la niña de la comunidad y todo mundo me criticó enormemente porque estaba mandando a una niña de una comunidad. Como a los cuatro o cinco días, yo salgo a la tienda y me encuentro de lejos al inspector y me dice “venga maestra”, estaba con un grupo de maestros, y yo dije “¡Ay, viejo jijo! ¿Para qué me quiere, para ponerme en vergüenza? Me va a pedir algo” y pues ahí voy y me dice: “les presento a la mejor maestra de mi zona” y me dijo: “Quiero decirle algo en frente de estos maestros, la calificación de su niña fue de 9.6 – 9.7 y el que la siguió en segundo lugar fue de 6.2, y eso me fue dando seguridad y mínimo ya no me daba miedo estar frente al grupo, mínimo, yo seguí estudiando, seguí aprendiéndome



mis clases, seguí preparando mis materias... seguí, luego pido mi cambio, no me lo dan, renuncio y me vengo a San Luis Potosí.

Llego aquí un día equis, y como a los tres días llega y me toca una compañera mía de aquí de cuando éramos chiquitillas que ya sabía que yo me había regresado de por allá y me dice, “¿sabes qué? Están necesitando maestros en el colegio Motolinía”, porque el Motolinía en ese tiempo era de los mejores colegios, ahora también sigue siendo, pero ahora ya no se renombra tanto, y dije “voy a ir a ver qué” y sin decir agua va me admiten. Y comienzo ahí a reafirmar mi situación porque yo era una persona, soy una persona de bajos recursos, vengo de una familia humilde y llego ante un grupo de niños todos con posibilidades económicas muy altas, entonces mi situación fue “ya estoy aquí, ellos me ganarán en dinero pero pues no me van a ganar en saber” y entonces recobro mi esfuerzo por saber, por aprender, por aplicar, por darles a los niños, por dedicarles el tiempo y tengo muy buenos resultados, vuelvo a tener el primer lugar en la zona dos veces, con mis grupos de sexto año porque tenía 5° y 6° y ya eso me fue dando así como que una cierta seguridad, al mismo tiempo empecé a estudiar la licenciatura y entré también a estudiar psicología, empecé así como desbocada, entonces todo eso me fue dando seguridad, ahí en el colegio Motolinía duré seis años y salí y entré al colegio Montessori, trabajé con el método Montessori, tuve la suerte de hacer ciertas modificaciones a mi trabajo para que rindiera más el método pero bueno, ya no les gustó y me salí y de ahí entre a la Secretaría de Educación, a Educación Especial, no tengo carrera de educación especial, yo entré nada más a la Secretaría a trabajar con niños con problemas de aprendizaje.

En esta nueva etapa surgieron más reflexiones que contribuyeron a moldear la práctica de una enseñanza más situada en las necesidades de los sujetos y no en las normativas, cuestionando los métodos impuestos:

Me daba impaciencia porque toda la vida, durante mucho tiempo yo me había acostumbrado a trabajar con niños mayores y mis planes era realizar un examen, un análisis de no sé qué, la tesis de no sé cuánto, y llego con los niños a recortar platanitos, manzanitas, a hacer materialito para los niños chiquititos y decía “Señor pero por qué ¿No habrá alguien que puede hacer todo esto en mi lugar?, Pero yo ya había dicho que sí, ya tenía la plaza ya me la habían dado, nunca la había pedido. Entonces empecé a trabajar con muchas equivocaciones al principio porque, como todo cambio ¿no?, uno está acostumbrado a que el niño haga las cosas bien, aunque yo se las tenga que decir cómo las haga pero que las haga bien, o sea el proyecto acabado estaba ahí y ahora estaba adentro de una cultura de procesos y yo no la entendía entonces cuando llegaban mis supervisores me decían “oye ¡qué bonito trabajas!” Eso lo entendí como al tercer año de estar en Educación Especial, que mis primeros trabajos eran de productos acabados y yo los hacía pasar como si fueran procesos, entonces comencé a darme cuenta de que todo debía de cambiar, que yo ya no era la persona que tenía que pedirle al niño que acabara, que dijera, que produjera lo que yo quería, sino que debía de estar esperando y debía de conocer. El peor golpe que me dieron fue cuando una persona me dijo “¿y usted con que método trabaja?” ¡Caray!, yo para mis adentros dije “¿Qué es esto?, yo nunca había sabido que tenía que usar un método para enseñar a leer y a escribir” y yo había leído, durante el

tiempo pasado leía novelas de Morris West de Hugo Wast, de Agatha Christie pero jamás uno de didáctica, porque a mí nunca me habían dicho que yo debía de estudiar eso, ¡ni se me había ocurrido siquiera!, y en ese momento, entrando a educación me di cuenta de todo lo que uno tiene que estudiar para poder llegar a los niños, para poder trabajar con los niños. Pero yo seguía haciendo, seguía estudiando, seguía preparando, seguía haciendo todo lo que yo podía para no quedar mal porque mis alumnos me necesitaban y aquí estoy

En los lugares en donde trabajé, nunca tuve a algún niño con discapacidad o con problemas de aprendizaje. Antes no los admitían en las escuelas a esos niños los encerraban, los escondían. Pues sí, yo recuerdo alguna ocasión haber visto a alguien, pero a mí no me nacía ir a buscarlos ¡si yo tenía un montón de niños!... ahora, aunque tenga, sí me nace buscarlos... Siento que puedo ayudarlos, me doy cuenta de que puedo ayudarlos, ya sea trabajando con ellos, ayudando a los padres o simplemente dándoles una palabra, estando cerca de ellos. Sí, definitivamente yo pienso, y prefiero que el niño, el día de mañana que crezca diga “pero hubo una maestra que un día me dijo que yo valía” o “alguien vino y me vio en mi soledad o en mi desgracia” A mí me parece muy importante eso, muy, muy, muy importante.

Yo me siento privilegiada, yo no sé si es mi forma de ser o es que... en la primaria yo tuve maestros, muy buenos maestros que me enseñaron lo que yo necesitaba saber en primaria, no recuerdo de secundaria, no lo recuerdo... pero cuando ya entro yo a trabajar, aquello que yo aprendí en primaria yo lo comienzo a poner en práctica en mi propia experiencia la primaria es decisiva por eso, porque el niño se queda con todo lo que aprende, vive y siente en la primaria.

Otro aspecto importante de la formación y capacitación en la trayectoria de la maestra Coco es su inicio en el sistema de enseñanza de la lecto escritura que implementa hasta la fecha con los niños del programa EduVi y sus bases pedagógicas, esta etapa formativa se corresponde históricamente con hechos trascendentales en la consolidación de las reformas educativas en el Estado Nación:

Posteriormente, como en el año del 86 más o menos, la maestra Margarita Gómez Palacios, investigadora mexicana, termina su capacitación con Jean Piaget y regresa a su país. Regresa con la idea de que si el hombre, si el ser, solo aprende cuando construye su propio conocimiento ¿Cómo es que el niño mexicano aprende a leer y a escribir? Esa era su pregunta, e hizo lo mismo que Jean Piaget, Jean Piaget veía algo, lo escribía y luego le decía a sus asistentes “a ver, vayan y pregunten esto, a los caminos, a los que están en la calle, a los del palacio de gobierno, a todos pregunténle esto, o díganles que hagan esto, a los chiquitos, a los medianos, a los grandes, a los muchacho, a las muchachas, a los señores, a las señoras...”, 100 asistentes tenía y todos se desparramaban por todas partes y traían producciones, traían edad, traían lugar, traían muchas cosas a parte de la producción, entonces, con todas esas observaciones, fue formulando un proceso del desarrollo de la inteligencia y ya está estructurado el desarrollo de la inteligencia, nadie se brinca pasos, nadie, todos pasamos por ahí, entonces ella, tomando en cuenta eso dice, “bueno, entonces ¿Cómo es que el niño aprende a leer y a escribir?” y comienza a hacer lo mismo, también

tiene sus asistentes, sus asistentes preguntan y hace una investigación que se llama: “El niño preescolar y la construcción del sistema de lectoescritura”. Cuando Margarita Gómez Palacio tiene oportunidad de estar como directora de Educación Especial, pasa a ser parte de la SEP y propone que en las escuelas se lleve esto, esta investigación y comienza por educación especial, entonces hace esta investigación, pero la gente de aquí de San Luis, de México no la quiere... no le interesa y se va a la ONU, y en la ONU platica lo que está haciendo, ellos le editaron los primeros libros para que se los trajera a México, y llegó a Educación Especial, y en Educación especial empezó a implementarlo, yo ahí lo aprendí, en 1979.

Con el grupo de las primeras que entramos a Educación Especial en grupo integrado, éramos 12, todo mundo trabajábamos y recortábamos y nos juntaba y nos decía como hacer... yo no sabía quién era Margarita Gómez Palacio, yo sabía que era la doctora y nada más yo no sabía que tan importante era en la vida de la educación. Entonces llegaba a mi escuela aplicaba lo que me daba y luego ya venía y le platicaba y luego ya ella me decía “¡No se comen las letras hija! Son personitas que tienen una conceptualización silábico-alfabética, revisa tu proceso... y a ver a ti, ¿Cómo te va?” Yo notaba que a mí me hacía mucho caso, pedía mis opiniones, lógico, todas las que estaban ahí eran recién salidas de la normal y yo tenía 12 años de ser maestra, y cosas simples, “Es que mis chavitos esto, y esto me hicieron” y hablando mucho con ella me fui adentrando en esa aplicación, todos los intentos de propuestas se fueron dando y se aplicaron en Monterrey sobre todo, y Monterrey tenía el segundo lugar en deserción y reprobación y el penúltimo en aprovechamiento a nivel nacional, por obligación, por órdenes del gobernador de Monterrey se aplicó esta forma de trabajo y fue así como bajó al último lugar en deserción y reprobación y al primer lugar en aprovechamiento en tres años.

En el noventa y tantos se hizo una consulta nacional... resulta que como en el 90 más o menos hubo una reunión en Tailandia, el presidente de la ONU les decía a los primeros ministros de los países “oigan, ¿Cómo andan en terrorismo?, mal, ¿Cómo andan en desempleo?, mal, ¿Cómo andan en delincuencia?, mal, ¿Cómo andan en drogadicción?... Revisen su sistema, ahí está el problema, revisen porque hay tanto desempleo, tanta delincuencia, tanta drogadicción, qué estamos creando... Entonces en el gobierno de Salinas de Gortari se movilizó a todo México, yo vi como hicieron la consulta, yo revisé los documentos de las consultas, hasta a los obreros, a los pordioseros les preguntaron “¿Cómo te gustaría que saliera tu hijo de primaria? O ¿cómo te gustaría que saliera de sexto año? O ¿Cómo te gustaría que saliera de prepa?” Y ellos decían cómo les gustaría que salieran sus hijos. Entonces, esa información la transformaron en perfiles de desempeño y la oficializaron y hay un libro de perfiles de desempeño de preescolar, primaria y secundaria, junto con ese está el de “Hacia un nuevo modelo educativo” y ahí es donde por primera vez se oye hablar de la integración educativa.

(...) Y entonces, cuando el presidente les dice a todas las gentes de aquí de México “¿ya vieron que estamos mal en educación?, háganme propuestas” les dijo a los que se dedicaban al deporte, hacienda, comercio, a todos, todos háganme propuestas, propónganme algo para que los mexicanos ya no sigamos en esta situación (...) entonces Salinas de Gortari nos regaló cinco días sin trabajo solo para que revisáramos esta forma de trabajo y a mí me tocó dar como 30 cursos de todo lo que aprendí y esto fue una propuesta que se hizo a los gobiernos y la propuesta fue: “Respeten el proceso de construcción del proceso de escritura, respeten procesos del desarrollo de la inteligencia, respeten procesos de desarrollo físico, respeten procesos

del pensamiento matemático” Eso era lo que se proponía, se trata de una forma de vida, entonces lo que yo hago aquí no es más que respetar esos procesos. Yo ahorita estoy trabajando así. De los casos críticos que me llegan, el 99% son casos en los que se violenta un proceso, se fuerza a los niños a que avancen a un ritmo que no es el de ellos y eso les trae problemas en la escuela porque no se admite ni se respeta el ritmo del niño.

(...) Yo digo que todo es ignorancia porque ¿Por qué no nos desesperamos cuando el niño no cumple 10 años? O cinco, seis, siete... pero para aprender a leer y escribir queremos que todos lo hagan así, ¡órale!, parejitos, yo les digo a los maestros “son 27 letras y nos la pasamos enseñándolas todo el año, ¡ni que fuera la gran cosa!” es que el trabajo de los maestros actualmente no tiene una razón de ser, me muero de risa al ver qué pasa con los maestros, por ejemplo, la de preescolar me dice: “se sabe los números, pero no los sabe escribir” solo evalúa, ve todo como si fuera problema cuando hay muchas cosas que se deben resaltar.

Su trayectoria, experiencia y preparación fueron determinantes para que la maestra Coco fuera la elegida para el diseño e implementación del programa, los inicios, como ella recuerda, fueron abruptos:

Cuando me eligieron para diseñar el programa yo no sabía ni a que niños iba a enseñar, me dijeron que eran niños de la calle, que no iban a la escuela, yo vivía en esta ciudad, pero no volteaba a ver a los niños que estaban en los cruceros. Yo decía ¿niños de la calle? debe de haber niños burros, niños mal portados, pobres, ciegos, sordos, cojos, todo eso, niños muy, muy pobres... ¿pero niños de la calle? Yo me animé porque en aquel tiempo mis compañeros decían que a los niños que andaban en los cruceros les iban a poner vagones para enseñarles a hacer pan, a ser sastres, como talleres, carpintería, mecánica, entonces yo decía que incongruentes mis compañeros, son niños y les quieren enseñar un oficio, estamos en contra de lo que estamos diciendo. Si ya tienen un trabajo: venden chicles, lavan carros, y ustedes les van a enseñar otro nada más que más de gente adulta, y les pregunté: ¿y ya saben leer y escribir esos niños. Me dijeron hasta lo que no, gentes muy honorables, ya grandes, más grandes que yo y además eran supervisores y jefes de sector... total que me dijeron ¿no quiere hacer un programa para los niños de la calle? Cuando presenté el programa yo estaba emocionada, yo me imaginaba a los niños bien atendidos, nunca me imaginé muchachillos mugrosos. Pensé que solo era eso, diseñarlo, pero ya después que me dijeron que querían que también lo dirigiera... Me quería echar para atrás, el gobernador y su esposa ya me habían elegido.

Y empezamos a trabajar con DIF (Desarrollo Integral de la Familia), pero nos fue muy mal con DIF, a cada rato nos ponían en el banquillo de los acusados. Lo que pasa es que a mí me dieron la oportunidad de escoger a maestros; por eso pedí un maestro de educación física, que mínimo quisiera trabajar con los niños y luego pedí un maestro de artísticas, que supiera tocar muchos instrumentos y que si no sabía mínimo se consiguiera uno y se los prestara para que los niños lo tuvieran en sus manos. Yo pensaba que los niños de la calle eran unos niños desvalidos en todos los aspectos, entonces yo decía "si a los niños les damos oportunidades y muchos elementos para conocer algún día van a dejar la droga, van a dejar el vicio, van a dejar la calle, esa era mi hipótesis. Yo tenía a mis maestros, pero el DIF tenía pura

gente bonita, bien vestida. ¡Nosotros éramos de “hola vente!” y la gente del DIF no llegaba así porque era el piojoso, el mugroso, el que olía a chemo. A veces llegaban niños muy drogados, yo les decía, “hijo ¿tienes ganas de estudiar? ¿Porque mejor no te acabas la mona<sup>74</sup> allá abajo y luego vienes? Cuando tenía dinero les compraba unos tacos para que se les bajara, esa era la diferencia que no los rechazábamos porque venían en ese estado.

Con el paso de los años, el programa dejó de captar a los niños de la calle debido a acciones del gobierno local por erradicar esta problemática social:

En Las Tapias, así le decían al terreno cerca del edificio de seguridad pública, era un atajo de piojos, de perros, de mugre, ratas, chinches, era un lote baldío sin baño, sin agua, sin techo, sin luz, lleno de tierra, lleno de perros, como 35 gentes pernoctaban ahí y todos le entraban a la droga. En la mañana que llegábamos les decíamos “¡hijos ya llegamos!, vengan, traemos un taquito para comernos con ustedes” y se iban levantando” buenos días maestra” salía cada uno como podía, muchachitas todas acabadas. Y ya llegábamos y les dábamos el taquito, la galletita y el cafecito y ya nos poníamos a trabajar. Pero luego el gobernador de ese entonces hizo una redada en ese lugar y se los llevaron a todos, con ello se puso fin al problema de los niños de la calle, se los llevaron a albergues del DIF. El programa se acordó dejarlo pero ya nos venimos aquí, en ese tiempo quitaron definitivamente el comedor del mercado y la licenciada Ana María pidió el espacio para nosotros, pero el espacio nada más era la plataforma y el acabado de azotea, el espacio que había construido la señora Concha Lupe para cocina y los baños, todo lo demás era pura mugre, puro aire, nada más había un barandalito estábamos en la pared todos cobijados, y luego fuimos a la Secretaría y pedimos que nos arreglara esto y nos lo arregló, pero no teníamos piso y un día le dije a mi jefe de planeación “usted que tiene muchas palancas, recomiéndeme con uno de sus ricachones amigos para que me pongan el piso, SEGE nunca me va a hacer nada, dígame con quién y yo voy, es una vergüenza que mis niños anden en la selva de asfalto y sigan aprendiendo en esa misma selva de asfalto. Le dije que toda la vida me ofrecían y nunca me daban nada y me vio enojada porque me mandó un arquitecto a valorarme el piso y a decirme en cuánto iba a salir, me dio \$20 mil pesos. Pero los \$20 mil pesos me llegaron a donde termina la construcción, todo lo demás se iba a quedar sin acabar y en abonos del dinero ¡de mi bolsa nos lo echamos!, yo así soy mucho de no pensar las cosas, ni planear nada, todo como va saliendo, y así lo fui haciendo todo, el piso me lo puso mi hermano, le dije “échame la mano, ya tengo 4-5 gentes y nadie me lo puede hacer” y luego nos habían autorizado loseta vinílica pero me dijo esa no te va a servir para nada, pon vitropiso<sup>75</sup>, le dije “nada más tengo tanto para vitropiso” y que me voy a donde me dieron a \$20.00 pesos el metro y que me compro todo lo que necesitaba pero eran puros saldos y le dije a mi hermano pónmelo lo más bonito que puedas, organízamelo de la mejor manera, por eso esta medio disparejo pero no se nota mucho.

Ya sin niños de la calle empezamos a trabajar y fueron llegando niños corridos de las escuelas, niños que sus papás no tenían dinero para mandarlos, niños sin papeles y empecé a integrarlos a escuelas, los tenía un tiempo y luego les buscaba lugar en las escuelas y les daba seguimiento.

---

<sup>74</sup> Trapo o papel mojado impregnado con un disolvente que se coloca en la boca y la nariz para inhalar sus vapores.

<sup>75</sup> Marca con la que comúnmente se llama al piso de cerámica.

Para la maestra Coco el sello distintivo de su práctica de enseñanza es la ayuda:

Todo se trata de ayudar, ayudar es entregarse, involucrarse, yo sí me meto, me meto y me meto y luego ya no quiero salir, porque eso es ayudar y al mismo tiempo es difícil ayudar porque implica mucha entrega y energía, por eso nadie quiere echarse compromisos, ayudar implica ver si somos capaces de dar la atención, si no canalizar, y a veces primero es convencer, por ejemplo si la niña es huérfana, entonces si no hay quien la lleve, hay que llevarla, hay que gastar en estar allá porque no hay quien nos dé recursos y hay que descuidar a otros niños por eso es bien difícil.

En este principio de ayuda se origina el compromiso de la práctica docente el cual no solo se limita a la educación en el ámbito académico, sino que se extiende a la familia:

Trabajar aquí es muy difícil, porque trabajamos con niños que vienen con el estómago vacío y con hambre no entran las letras; niños abusados sexualmente, deprimidos, niños suicidas, es imposible solo centrarnos en que se aprendan el libro. Aquí tratamos de incidir en un cambio más profundo, aunque a veces me ha ido como al diablo con San Miguel que hasta la cárcel casi llego, porque he llevado a niños a mi casa en lo que se acomodan en un lugar seguro, pero no le hace aquí sigo. En las escuelas es muy dado que los maestros les dicen a los niños "eres un burro, hazte para allá, ya le pegaste de nuevo, ya no te aguanto". Desprecian los niños y aquí no, a todos los consideramos, desde recibéndolos con un "¿cómo estás hijo?" Se dan cuenta que uno se preocupa por ellos, y ellos buscan eso, no tanto que estén presionándolos, buscan más palabras de aliento "Muy bien, échale ganas" Aunque lo estén haciendo mal en ese momento. Ayer lloró una señora, porque todo el rato estuvo regañando a su hijo, porque él hace muchas cosas que no están bien y yo le digo "ya no lo regañe, déjelo en paz, tenemos que aprender a regañar cuando se necesita regañar" y ella me dice "es que le tengo que decir" le dije "síntese, tranquila, cómase su mollete y déjelo es más ni lo voltee a ver, aquí está el maestro y allá hay otro maestro, aquí lo cuidamos todos" y de repente la vi llorar y le pregunté si se sentía bien y me dice "es que a mi toda la vida me habían dicho que mi hijo era un desadaptado" ¿Cómo no va a estar triste?, ¿Cómo no se va a preocupar, a desgastar? ¿Cómo no va a estar siempre pendiente de su hijo y como se va a sentir?... los maestros de la Secretaría nos dicen que nos llegan puros "niños descompuestos", y pues viéndolo de esa manera nosotros apretamos el tornillito que no hacía funcionar.

De acuerdo con lo anterior notamos que no solamente podemos advertir una revalorización del fracaso sino también de las diferencias que ponen a estos niños en riesgo de quedar excluidos, a diferencia de las escuelas formales los niños con comportamientos

disruptivos no reciben sanciones y sus padres tampoco reciben amonestaciones o condicionamientos para continuar en este centro educativo.

Otro aspecto importante: sentidos distintos de aprendizaje que no corresponden al sistema hegemónico, el conocimiento encausado a la emancipación social implica que el sujeto movilice el deseo de aprender, el cual es el principal dinamizador del proceso de subjetivación, sin embargo, pensar al estudiante como sujeto de saber significa considerarlo como gestor de su propio saber y como agente transformador capaz de generar una ruptura con los procesos de sujeción característicos del mundo escolar, esto se refleja en la poca importancia que los maestros y los alumnos conceden a la aplicación de lo que se enseña.

Nuestra misión es cooperar con el desarrollo integral del niño, con la apropiación de contenidos escolares, pero con una intención: que el niño tenga conciencia de su pasado, que no se olvide que fue un niño con cierta dificultad, pero que sepa que ahorita está en mejores condiciones y sea capaz de proyectar su futuro y ese futuro puede ser el de permanecer en la escuela, pero no siempre. Como el caso de Jesús Martín, un chiclero que teníamos aquí; es el más desentonado hijo que he tenido en la vida y no sé cómo logró cantar y tocaba la guitarra y se fue a Bellas Artes, y al final lo mataron... Era un buen policía, no sé por qué. Pero mucho antes de que muriera vino a verme y le dije “¿cómo estas José?” Y me dijo: “bien maestra con dificultades con la mujer (su esposa), porque yo compré un terreno para mis hijos. Y ya lo estoy construyendo, pero ella no se quiere ir y ya le dije que si se quiere quedar en su tejaban se quede, pero yo quiero una casa de material para mis hijos”. O el chavito que nos encontramos en Capitán Caldera<sup>76</sup> y que cantaba en los camiones con su papá y que lo corrieron porque era de otra religión de hermanos y nosotros lo metimos a que terminara la primaria y llegando a la primaria: ¡primer lugar en oratoria, en secundaria: primeros lugares en oratoria, secundaria: oratoria! Y ahorita es subgerente de Woolworth. Vino un día y me dijo “búsqume trabajo”, le dije “te voy a buscar una beca”, ¡pero insistió “búsqume trabajo!” y le dije: “¿por qué no quieres becas? Y dice “a mí lo que me sobra es tiempo, yo no necesito estudiar, mire mis calificaciones puros nueves y dieces, yo necesito trabajar”.

Teníamos a un Jesús que siempre pedía para un pan, y nunca nadie le daba, una vez vi cómo pidió a un montón de carros y nadie le dio nada, ni un cinco, no sé cómo le hicimos para comprarle una caja de chicles y empezó a ganar su dinero. Ahora, a veces lo veo lavando coches en fray Diego de la Magdalena y el otro día le dije "Jesús, no se me quita el pendiente de que no te hemos enseñado a leer y a escribir" Y me dice "no maestra, ya no se apure, yo soy para lavar vidrios y aquí mire, la papa me la tengo aquí asegurada, quédese tranquila, ya no se preocupe, yo no nací para estudiar" Y con lo que saca mantiene a su papá y a su mamá, y a veces pienso que les quedé a deber a esos niños, pero cuando los veo en esas circunstancias, me quedo al

---

<sup>76</sup> Calle del centro-poniente de la ciudad.

final con cierta satisfacción porque aunque no aprendieron las letras, aprendieron cómo sobrevivir y para ellos es más valioso, y esa es nuestra ruta de mejora constante, trazada por generaciones.

Tengo otro niño, Nicodemo ahora ya es todo un ingeniero, pero a ellos los encontramos en la calle, son indígenas y estaban en un crucero, nosotros le conseguimos una beca, nada más a Nicodemo, era del DIF y los del DIF a quien tenía beca de miserables \$150.00 pesos les decían que ya no podían trabajar en los cruceros y nosotros les dijimos "Les vamos a conseguir una beca pero ya no van a poder trabajar en los cruceros" y con \$100.00 pesos al mes tenían ellos qué hacerla. Entonces, llegamos a la escuela a hacer el seguimiento y les dije "vengo a ver si me permiten hablar con Nicodemo", llega Nicodemo bien formal, y le pregunto "¿ya no sales a trabajar a los cruceros?" y me dice "maestra, tengo beca, ahora me quedo a cuidar a mis hermanos" ¡Cómo me acuerdo de eso! Y, desde entonces, ellos solos se pagan sus estudios, el grande ya es ingeniero, otro Jorge está en carrera y los otros dos Israel y David están terminando la prepa y aparte hay dos niñas: Jessenia que acaba de empezar a estudiar psicología y Teresita que está en la secundaria, aunque tienen un papá que nunca estudió y es alcohólico. Su mamá me contaba que lloraba porque en la noche se levantaba y lloraba porque veía a todos sus hijos acostados en el suelo y lloraba y decía "¿qué les voy a dar a mis hijos cuando estén más grandes y ya no quepamos aquí?" y no están bien, bien pero ya cuando menos ahora están muy felices porque ya hicieron un cuarto arriba, el grande ya tiene sus cositas y al papá se lo meten en orden, le dicen "ya deje de tomar por nosotros ya no se preocupe".

Al preguntar a la maestra Coco cómo define su escuela dice, "es una escuela normal"

después lo piensa mejor, sonrío y me dice "bueno, no es una escuela normal" suelta una carcajada contagiosa y franca:

Sí, no es nada normal, ¿eh? Pues, funcionamos con otro ritmo. Verás, pudiera parecer que no tenemos estabilidad: no tenemos horario fijo, no estamos en salones y grupos como en las demás escuelas, ¡no existen los reglamentos para los alumnos, ni para los maestros: entran y salen a la hora que quieren! Y, a pesar de eso, de que nos falta, el programa es estable ¿Cómo lo podemos explicar? Que se haya mantenido ya más de 20 años "La estabilidad la tenemos aquí y aquí" (se toca la cabeza y el lado izquierdo del pecho a la altura del corazón), eso es lo que nos ha mantenido. No somos el típico maestrito de primaria que viene, cumple con su horario y se va, aquí todos somos un grupo, si alguien falla el trabajo de los demás se ve afectado. No somos la típica estructura escolar, somos un grupo operativo.

Esto está ligado con una concepción del niño diferente a la que tienen las escuelas formales:

Queremos tener a los niños muy quietecitos, sentaditos y en orden, creemos que eso es lo que importa, a Gerardo lo sacaron de la escuela sus papás, porque por más que le hacía la lucha nomás no podía y era por el maltrato y la presión a la que lo sometía su maestra. Él, ahora, en este tiempo, me ha dicho que quiere cambiar y echarle ganas para regresar a la escuela. Ya está más tranquilo, ya quiere ir a la escuela, pero porque él decide, no porque lo obligan. Creen que, al regañarlos, los niños van a portarse



bien y a cambiar de la noche a la mañana, cuando es todo lo contrario, si todos los días en sus casas tienen ese trato y les hablan con violencia y luego van a la escuela y les hablan igual, ¿creen que van a entender?, al contrario, no hay un lugar tranquilo para ellos. La escuela no debería ser un lugar hostil para estos niños, por eso yo a veces les digo a los papás que no los lleven, hay niños a los que les hace más daño la escuela y los queremos seguir teniendo ahí, yo les propongo que los traigan aquí. Por ejemplo, en la escuela de Yolanda, el director regresaba a media escuela porque no llevaban el uniforme, si llevaban otro suéter, otro pantalón los regresaban, mejor en eso se fijaban. No les importaba si no tenían dinero para unos tenis blancos o si no se les había secado, porque su mamá no se los pudo lavar más temprano, ellos solo querían que llevaran el uniforme.

(...) El maltrato hacia los niños ha sido siempre. Los maestros se olvidan de que es un trabajo el que estamos dando y exigimos de manera muy dramática a los niños que hagan lo que ni siquiera les corresponde hacer. Hay algunos maestros que no son capaces de darse cuenta del ambiente en el que vive el niño y lo tratan mal, porque no cumplió con determinado material o porque no llegó a determinada hora o porque no lleva completo el uniforme, cuando el niño no es culpable de eso, ni siquiera los hemos enseñado a que ellos sean los factores de cambio, a que ellos digan: "Mamá mañana tengo que llevar el uniforme, ya lavé mi falda, ya hice esto, esto me falta". O sea que busquen las alternativas, porque uno le tiene que ayudar a los niños y no hay esa disposición del maestro, últimamente he corroborado en varios maestros muy jóvenes que su carta de presentación hacia los padres de familia es: "Perdónenme padres de familia, pero yo soy muy estricta, muy exigente." Como si eso nos hiciera ser mejores, el niño no quiere violencia pero en ese momento el niño comienza a tener la primera lección de violencia y luego nos admiramos de que en la calle haya violencia, de que los niños sean maltratados, pero la escuela está siendo un factor de formación en la violencia y en la corrupción: si a mí, el maestro me molesta, yo aprendo a molestar, y no puedo desquitarme con él, porque está más grande que yo, pero si tengo a alguien que es más débil que yo, ése es el que se va a amolar" es una conducta que se está acomodando para ser igual, los niños maltratados en la escuela vienen con la autoestima muy baja, yo siempre les digo en tono de broma, yo no tengo problemas con los niños porque ya me los mandan amansados, ya me los golpearon, ya me los maltrataron, ya les dijeron que no sirven, que no saben, que no pueden, entonces llegan conmigo como mansos corderitos, ya no voltean ni a verme. Pero la estrategia que nosotros tenemos es comenzar a brindarles, así a montones, a manguerazos, el respeto y el cariño, serás el grosero, el desordenado, el que no puede estar, pero nosotros siempre le hemos de hablar con respeto, con cariño, siempre debemos de valorarlos, la estrategia que nos ha resultado es tratarlos desde el inicio con mucho respeto.

Nosotros difícilmente regañamos. Hay gente que me dice "es que usted no les hace nada, nada más les dice y no les hace nada." Yo les digo que a mí no me gusta golpear a nadie, una mamá me decía es que debería de correrlos porque se portan muy mal, yo le dije prefiero quedarme sin su hijo que sin el niño que golpea y que es grosero, porque él me necesita más, su hijo va a salir adelante, pero éste no tiene a nadie, solo nos tiene a nosotros.

Esto lo aprecié cuando un niño, Francisco, de seis años, llega al salón pateando y rompiendo libros y arrancando hojas de su libreta, la maestra le dice *"no lo hagas, es tu*

*trabajo y tu trabajo es muy valioso para que lo destruyas"* el niño se detiene y pide algo para recortar, como si al romper se desahogara y lo necesitara.

Otros niños se resisten al contacto físico cuando llegan, pero con el paso del tiempo ellos mismos buscan abrazos de los maestros. Otra función que cumple el programa es devolver a los niños la confianza que han perdido y el estatus de personas. Se parte de reconocer la incapacidad de la escuela para comprender las necesidades de los niños y la facilidad para anular sus decisiones, situaciones que en este centro educativo se trata de disminuir: los niños pueden tomar decisiones en torno a su futuro en la escuela. Cuando una madre llega con la maestra a decirle que la ayude porque su hijo no quiere aprender, ella le dice: *“¿No quiere aprender? ¡Pues déjelo que no aprenda!.* La señora sonríe y pierde su semblante de preocupación, la maestra le continúa explicando: *“No se preocupe, hable con él, si no quiere estudiar tráigalo aquí y vemos qué hacemos, si podemos trabajamos con él y si no le buscamos otra actividad, pero no pierda a su hijo, no se enoje con él, no vale la pena, no es más importante la escuela que su hijo.”*

En cuanto a su rol de directora, la maestra Coco no se considera una figura de autoridad, para ella el resto de los maestros están en la misma jerarquía que ella y brinda la misma oportunidad de generar propuestas:

Yo sé que tengo una responsabilidad... pero yo no me siento directora, no soy de andar atrás de mis maestros amenazando, regañando. Está la prueba que nunca he presentado una incidencia, una falta, ni sé cómo se hace, luego he tenido ya unos extrañamientos, porque se han dado cuenta que faltan mis compañeros y no los reporto. Me he podido salvar, yo más bien me siento como alguien que tiene una responsabilidad por dos cosas, primero porque yo fui quien elaboró el proyecto, el formato; y segundo, porque soy parte del equipo, quizá una parte con mayor responsabilidad que otras, a mí no me gusta mangonear, quien funge como director cumple una responsabilidad, yo no tengo plaza como directora, más bien yo me siento parte de un grupo de intercambio que comparte, que aporta, que entre todos crecemos, entre todos caminamos, si alguno flaquea, yo le meto el hombro y si otro flaquea también, así me siento yo.

Con respecto al tema de la evaluación el cual es otro rasgo característico, cabe mencionar cómo se han superado las dificultades que se presentan. Por ejemplo, la figura del Consejo Técnico Escolar que establece que la institución escolar debe tomar decisiones pertinentes para atender problemáticas, por ser quienes están más cerca y conocen mejor la realidad de su sistema educativo. Se sigue teniendo como el espacio propicio para detectar los retos específicos y relevantes de cada escuela y trazar el camino hacia una mejora constante de autonomía y gestión escolar. Sin embargo, en EduVi, donde también se llevan a cabo las reuniones los últimos viernes de cada mes, como lo establece el calendario escolar al que se ajustan, resulta complicado para los maestros apearse a los requerimientos como formatos, llenado de la bitácora, organización y temas a tratar debido a que están planteados para grupos y escuelas convencionales, que siguen los objetivos y programas de estudios regulares.

Los maestros saben que deben cumplir con el requisito de las juntas y las evaluaciones, pero tratan de adaptarlas o incluso dan libertad para generar sus propias normas de evaluación.

Por ejemplo, el maestro Raúl me comentó que se le complica hacer informes como los piden pues se deben registrar resultados en el formato y hay niños que tienen poco tiempo, otros vienen y dejan de venir mucho tiempo, luego regresan y no hay progresos registrados, no se puede evaluar sus avances como lo pide la Secretaría. El maestro se preocupa porque entiende la evaluación sumativa, es decir evaluar un resultado final, pero la maestra Coco lo tranquiliza al pedirle que desarrolle una evaluación formativa, basada en el proceso y una evaluación diagnóstica la cual se orienta sobre las posibilidades del niño.

Es decir, si yo le hago una evaluación a Tadeo y veo que sigue teniendo la misma mala letra, la misma dificultad para leer y para trabajar que cuando llegó, ese es mi resultado, el día que a mí me pidan, no voy a decir "todo el año yo estuve haciendo

esto, aplique todas estas estrategias, ¡pero este hijo no avanza! Sería más honesto decir: "Tadeo tiene aquí tantos días, se trabajó con él así, aún le falta esto, pero sigue trabajando". Yo no voy a valorar lo que haga el maestro, voy a valorar al alumno a su situación específica, no voy a despreciar el trabajo del maestro. Yo los voy a defender y voy a decir que ahí está el resultado de nuestro trabajo. Todas evaluaciones son el inicio del trabajo, no es criticar al maestro, es el punto de partida porque el año que entra ya hay algo que hacer. Si los niños empiezan a venir cuando ya casi van a reprobado, los papás los empiezan a traer, hoy vino un niño que tiene que llevar para el lunes 200 preguntas escritas y memorizadas, el niño no va a aprender, quizá apruebe, pero no me dice nada eso.

Observamos cómo el fracaso en este espacio adquiere otra connotación distinta a la del discurso pedagógico hegemónico, pues no está rodeado de castigos y amenazas, sino más bien se trata de resignificar la experiencia de tal forma que genere una nueva posibilidad de aprendizaje. El "fracaso", contrario a lo que sucede en las instituciones escolares, no es algo que preocupe a los maestros, y a los niños les aligera el peso de ser señalados como rechazados de la escuela o incapaces de aprender.

En cuanto a las inasistencias también existe flexibilidad la maestra Coco señala:

A mí como no me preocupa que falten, ni lista tengo. ¡Ayer llegó un niño y sacó su libreta y de trabajo tenía el dibujo de una piñata, no venía desde navidad! (risas)... Pero lo importante es que siempre regresan, nadie pierde su lugar, depende de los objetivos, si son realistas, por ejemplo, viene un niño y lo evalúo y mañana ya no viene, luego comienza donde se quedó, pero ya tengo una referencia, y va a avanzar dependiendo de su propio ritmo.

El maestro Raúl pregunta sobre qué se puede hacer con los niños que faltan mucho, y la maestra dice:

En esos casos tenemos que ser conscientes de que vamos a hacer lo que podamos, vamos a insistir en que no falten, pero el día que venga el niño se va a ir diferente, a lo mejor va a venir cuatro días seguidos, pero esos días tienen que ser agradables, divertidos y si se puede que avance un poco. A lo mejor deja de venir 15 días seguidos y vuelve a venir, entonces ahí seguimos donde nos quedamos. Entonces ahí el niño se va a hacer consciente de que tiene que venir porque está convencido que le sirve, que está levantando su autoestima, seguramente se va ir convenciendo de que debe venir, también los padres van a valorar: "mi niño iba muy bien pero ya no pude llevarlo"... pero si en vez de eso les decimos "¿Por qué no viniste? Así nunca vas a aprender, ¡es que tienes que venir!, no tienes que faltar!" pues así el niño no viene.

Este rechazo por las evaluaciones, las calificaciones y el poco apego a la estructura escolar convencional, tiene lugar en un abandono de las autoridades de la institución que cobija a este centro, pues como señala la maestra Coco: *las autoridades educativas nunca nos vienen a ver, en más de 20 años solo una secretaria se ha parado aquí dentro y nada más se asomó y preguntó por el supervisor, pasó para allá y luego se salió.* Se aprecia cómo la ausencia de vigilancia, que opera como mecanismo de control, impulsa nuevos sentidos de aprendizaje y conocimiento que no obedecen al sistema hegemónico.

Hasta aquí intenté plantear, cómo la formación de la subjetividad en estos grupos sociales, la constituyen: el espacio geográfico y el territorio, la historicidad del sujeto, la memoria histórica e individual y su socialización. He analizado estos factores en los espacios descritos como determinantes de la experiencia formativa, a la vez que algunas estrategias de los sujetos para consolidar su trayectoria académica, a manera de integrar estas dimensiones intentaré trazar los itinerarios de algunos niños y niñas mediante la construcción de su propio relato biográfico.

Según Freire (1997, en Brito, 2008), el análisis de la biografía del sujeto participante en el proceso educativo constituye una propuesta pedagógica que incorpora al sujeto, su historia personal, sus tradiciones culturales en un aprendizaje apropiado basado en la vivencia de los sujetos participantes en los procesos educativos, convirtiendo al sujeto en protagonista de su educación. A continuación, recupero las narrativas de tres niños que asisten al programa EduVi y reconstruyo sus itinerarios por las instituciones formales y en este espacio educativo alternativo. En tales itinerarios es posible analizar las dimensiones de la experiencia formativa (socialización, subjetivación en instrumentalización) a través de valoración que hacen de su experiencia formativa en cada escenario, sus principales

obstáculos al transitar en las instituciones, el significado que adquiere para ellos la educación, sus expectativas a futuro y las estrategias para mantenerse estudiando.

#### 4.5.2 *El caso de Ruth: Resistencia*

Me llamo Bertha Ruth Vázquez García, tengo 11 años, y estoy en 5o grado de primaria. Vivo con mi mamá y mis hermanos David, de dos años y Victoria de ocho meses. Vengo a esta escuela porque en la otra escuela, en la que estaba antes, me reprobaron. He estado en tres escuelas, en la primera estudié primero, segundo y la mitad de tercero porque mi mamá se fue con el papá de David, mi hermanito, y me cambié de escuela porque agarraba muy lejos, pero luego se separaron. Entonces, ahí entré a la otra escuela, la de los Garcías -así se llama el rancho-. Acabe tercero y cuarto, pero reprobé y luego una amiga le dijo a mi mamá que viniera con la maestra Coquito. La primera vez que vine aquí, venimos y no había lugar, esa vez vino mi tía Marilú, porque mi mamá trabajaba mucho. La escuela de Ferrocarriles, donde hice 1º, 2º, y 3º era grande, iba en la mañana, no tenía ni un juego, los niños jugaban a las traes o se sentaban a comer en el recreo. No me acuerdo de mis maestros casi, eran buenas gentes y aprendí poquito, pero ahora ya me acostumbré a esta escuela. Los maestros me caen bien y los demás niños también, me gusta trabajar con la maestra Claudia y el maestro Raúl en las mañanas. La maestra Claudia a veces quiere que me aprenda todo de volada no sé, no me gusta tanto aprenderme, creo que soy medio buena para la escuela.

Mi mamá trabaja en el basurero, junta PET<sup>77</sup>, charola, aluminio y lata. Yo no estoy con ella trabajando, porque yo le ayudo a cuidar a mi hermanito David, para que ella se vaya a trabajar.

En un día normal me levanto a las siete de la mañana, me cambio para venirme a la escuela, a veces no desayuno porque se me hace tarde y cuando eso pasa compró acá... Hoy compré 2 gorditas de chicharrón y un jugo. Mi mamá me da, cuando tiene, \$25.00 pesos porque la maestra Coquito me sacó boletur<sup>78</sup> y me sale más barato el camión.

Me vengo a la escuela a las 9:00 o a las 10:30, yo vivo en Milpillas, por *Los Garcías*, mi casa está por la gasera San Diego, cerca del periférico, hasta ahí llega el camión, y yo camino un pedacito de terracería, a veces mi mamá va a encontrarme o mi tía Marilú que vive por mi casa.

Aquí en la escuela los maestros me ponen sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, me dictan resúmenes para aprender a escribir bien. Cuando salgo, el maestro Pepe me acompaña a tomar el camión. Por la tarde juego, hago tantito la tarea, juego con mi hermano o le ayudo tantito a mi mamá a cuidar a la bebé un ratito, que no se despierte mientras mi mamá lava y hace comer para irse a trabajar. Ahorita vivo con mi mamá, con mi hermano David, con mi hermana Victoria y mi padrastro Lencho. Muchas veces voy al basurero, a acompañar a mi mamá, o, a veces, una señora me dice que si la acompaño y yo la acompaño y junto tantito PET o latas, y lo que junto lo vendo, y le doy el dinero a mi mamá, con eso compramos las tortillas o sacamos para el camión y venir a la escuela. A veces no voy porque mi mamá me dice que mejor le

---

<sup>77</sup> Abreviatura de polietileno tereftalato, resina plástica con la que se fabrican los envases.

<sup>78</sup> Tarjeta preferencial de transporte urbano de la ciudad de San Luis Potosí, los estudiantes con ella se hacen acreedores a un 50% de descuento.

ayude con mis hermanos. De mi casa al basurero está cerca, son como tres cuadras, y hay otros niños con los que juego. Los demás niños del basurero también van a la escuela, pero a veces no van, mis primos a veces no van porque a mi tío le dicen que vayan a trabajar con él o le dicen que vayan a matar un cochino y se los lleva.

Los sábados y los domingos juego con mis primos, jugamos a “las traes”<sup>79</sup>, corremos, o juego con mis hermanitos a que vendía mangonadas<sup>80</sup>, hay un pedacito donde podemos jugar, tenemos casi diez perros o nueve y ninguno tiene nombre.

En el basurero me la paso bien, no está tan mal, lo que no me gusta es que a veces se encuentra uno gatos, perros y hasta bebés muertos. Una señora me contó que un día fueron a descargar una volanta y ahí encontraron una bolsa con un bebé recién nacido muerto; como que sí lo abortaron y fue la policía. Eso es malo, pero también hay cosas buenas, a veces encontramos dinero de \$20.00, de \$100.00 pesos, anillos de oro, de plata, collares, joyas. Todo eso. Mi padrastro Lencho, me regaló unos audífonos y un sacapuntas que se encontró.

De grande creo que me gustaría ser maestra y abogada, quisiera seguir viniendo a esta escuela porque tengo amigos y mis maestros son buenos. Yo sé que, cuando acabe la primaria, sigue la secundaria, después la prepa y después la universidad, pero creo que no voy a poder ir a la universidad porque mi mamá no gana mucho y son muy caros los libros, todo lo que se necesita.

La maestra Socorro tiene asignadas 50 becas por parte de la SEGE para distribuir las a los niños que están en riesgo de abandonar la escuela por falta de recursos. Ruth es una de las niñas beneficiadas, la ayuda consiste en asignarles \$300.00 pesos mensuales.

El día que Ruth recibe su cheque lo guarda en su mochila, la maestra Coco le dice que eso es para comprarse todo lo que necesite de la escuela: útiles, zapatos, etc., y de lo que requiera para su alimentación. De todo lo demás se tiene que hacer cargo su mamá. Pero cuando la mamá de Ruth le da dinero lo que hace es ir a comprar 30 pesos de ceviche para sus hermanos y su mamá, además de 10 pesos de tortillas y cinco pesos de moras que venden en los carretones cerca del mercado.

La mamá de Ruth va poco al mercado desde que quedó embarazada de su pequeña Victoria, casi ya no se le ve, pero antes traía siempre una mochila *back pack* negra más grande que su espalda y cargado, envuelto en un rebozo a su hijo David, en la mochila llevaba ropa y “chácharas” como decía ella a las cosas que se encontraba en la calle y le

---

<sup>79</sup> Juego que consiste en “pegar” o “contagiar” el turno de quien persigue a los demás.

<sup>80</sup> Dulce de mango congelado que venden con chile en un vaso

servían para venderlas. Es menuda, de piel morena y cabello abundante, negro y tostado por el sol, caminaba todos los días para acompañar a Ruth a la escuela y regresaba a recogerla, las entrevistas con ella siempre fueron en los pasillos del mercado o en las calles aledañas porque siempre estaba con prisa. Una vez entramos a una tienda llamada “El mundo de 15 pesos”, porque todo lo que venden tiene ese precio, llegó a la canastilla de unas lanternas de llavero pequeñas tomaba cada una y la prendía y luego la apagaba como revisando el funcionamiento. Dijo:

Quiero comprarle una lámpara a mi Ruth porque me la pidió, es que en las noches no ve para hacer su tarea. Ella ya sabe que mientras yo junto (plástico, lata cartón) ella tiene que estar con su hermanito haciendo su tarea, les pongo un corral de madera para que ahí me esperen, nada más que luego se hace de noche y ya no ve.

Bertha, febrero del 2017.

Dice que de camino hacen una hora y 40 minutos: “es que vengo de Milpillas”, cuando le pregunto porque viene de tan lejos haciendo ese esfuerzo para que Ruth estudie me responde:

Pues sí, ya que no puede ir a la escuela que le queda cerca, le hago la lucha porque venga acá. La verdad yo tengo la culpa, a lo mejor porque la descuidé mucho, yo me salía a trabajar, tenía que trabajar y no podía estar al pendiente, entonces ella no hacía tareas por juntarse con sus amiguitas, platicaba mucho y no sacaba buenas calificaciones, me la reprobaron y ya no pude llevarla a esa escuela, porque me quedaba más lejos, mejor la saqué y acá ya no me la quisieron, mejor la traje aquí, por eso le digo que le eche ganas porque ahora a su hermanito y a mí nos lleva entre las patas, ahorita ya estuviera yo esperándola en la casa con la comida hecha para servirle su sopita, sus frijoles, pero no, tenemos que andar viniendo a traerla a dejarla. Ahorita ando nada más detrás de ella, no la dejo porque como dicen, "a ojo del amo, engorda el caballo", no quiero que se me vuelva a perder y otra vez repruebe.”

*Elizabeth:* ¿Entonces es importante para usted que Ruth estudie?

*Bertha:* Sí, pues es la mejor herencia que les puede uno dejar, dinero no tengo y como dicen: ¿de qué sirve riqueza sin sabiduría? el dinero lo pueden despilfarrar, pero lo que bien se aprende nunca se olvida, dicen por ahí, yo quiero que mi Ruth aprenda y llegue hasta donde se pueda.

Bertha, febrero del 2017.

Acerca de su trabajo y el lugar donde vive comenta:

Pues desde antes que naciera David, yo estaba embarazada y no tenía dinero, me fui a juntar, pero ahí son muy celosos (basurero de Peñasco), a veces se andan matando por cualquier cosa, de que encuentran basura buena y a nadie le gusta que se vayan a meter así nomás. Pero la señora que es la líder me vio y dijo "a una mujer embarazada



no se le puede negar nada, ni el trabajo porque es para su hijo." Y me dejaron, desde entonces estoy ahí. La gente es respetuosa con los que van de visita a ayudar, pero si uno va a querer trabajar, sí lo sacan. Ahí no entra ni la policía, ya nos tienen advertidos, la última vez que entraron mataron a uno y lo tiraron por un camino feo, entonces a partir de ahí ya saben que no deben entrar, dicen que fueron los que venden droga, pero quien sabe, dicen muchas cosas.

Bertha, febrero del 2017.

Para llegar del mercado al basurero hay que tomar un camión en el centro de la ciudad, se debe hacer un recorrido de aproximadamente 50 minutos hasta la terminal para después llegar caminando por un camino despoblado. También se puede llegar por la calle de prolongación Moctezuma, atravesar las colonias Terceras, las vías del tren, las ladrilleras y luego, desde la carretera se observa una nube de polvo que cubre a Peñasco. Los caminos ya no están pavimentados y la tierra que cubre las calles es fina y se levanta con facilidad al paso de la gente. Las casas de las familias están en su mayoría edificadas con tablas, láminas, hule y trozos de tela como la de Ruth. Al caminar en las calles aparecen, de pronto, jaurías hambrientas y descuidadas de perros que recorren las calles y se adentran en el basurero en búsqueda de alimento.

En los recorridos con Ruth, los niños de los alrededores se integran, un niño levantó una pequeña bola de pelos blanca y suave entre sus manos y me lo enseñó: *"lo quieres maestra?"* Me pregunta mientras me deja ver que se trata de un cachorro de perro, aun con los ojos cerrados, su abuela, una señora con la piel tostada por el sol y la cabeza cubierta con una gorra me dice *"Sí, lléveselo, aquí se va a morir, aquí se muere todo"*, más adelante otro cachorro estaba muerto y lleno de moscas y junto a él, jugaban unos niños. Lupita una niña pequeña parece asombrada cuando ve mis manos: *las tienes bien lisitas maestra.*

En la comunidad de Peñasco hay escuelas: preescolar, primaria y secundaria, pero los maestros señalan que existe mucha deserción y ausentismo, una maestra que visitamos

mencionó: *los niños faltan mucho, otros simplemente dejan de venir, ya nada más nos enteramos de que andan trabajando, así es aquí, ya no les interesa seguir estudiando, vienen mientras aprenden lo básico y luego ¡vámonos!, a trabajar para comer”.*

Otras madres de familia que trabajan pepenando también estiman que la escuela es importante para sus hijos, pero no ven en ellos interés en estudiar. Una señora se me acercó para preguntarme que podía hacer para que sus hijas de 13 y 15 años siguieran estudiando: *ya no sé qué hacer, por más que les digo y les digo no les entra la escuela, ya les dije que es lo único que yo les puedo dar, no quisiera que acabaran como yo, de pepenadora, pero no entienden, dicen que no les gusta y no las hago entender.* Otra señora al enterarse de mi presencia también se acercó a contarme: *yo también quiero que mi nieta reciba clases para que no batalle en la escuela porque me la maltratan mucho porque no sabe, la maestra le dice que es una pendeja, que no sabe a qué va.*

#### 4.5.3 Aarón: yo sí se trabajar...

Me llamo Aarón Alejandro Segura Sánchez, tengo nueve años y mi escuela se llama Hogar del Niño. Para mí lo más divertido de mi escuela es el recreo, educación física, computación y danza, es lo más divertido que hay en la escuela y en la escuela todos nos conocemos, todos somos amigos y nos ayudamos. Lo que no me gusta es cuando mis amigos se pelean porque luego ya no les puedo hablar a todos, luego me dicen te juntas con él o te juntas conmigo.

Desde los cuatro años vengo con la maestra Coquito, me trajeron mi papá y mi mamá, yo vivo hasta el Saucito<sup>81</sup> y me vengo en camión. Mi mamá trabaja en la empresa de Aqualimpio<sup>82</sup>, hace la limpieza en diferentes lados y mi papá vende en los camiones, tengo tres hermanos más grandes, uno que se llama Jesús, tiene 19 años y Oscar tiene 18 y mi hermana de 15 que va a cumplir sus 16. No tengo casi amigos, por mi casa solo cuando voy a las maquinitas. De esta escuela del mercado me gusta todo, siempre desde los cuatro años estoy aquí y me ha gustado porque la maestra me trata bien, y todos los maestros, eso es lo que me gusta, pero lo que no me gusta fue una vez que un amigo le gritó a la maestra Coquito y me enojé mucho.

---

<sup>81</sup> El Saucito es una colonia del municipio de San Luis Potosí, situada al noroeste y del otro lado del río Santiago. Entre los sitios característicos están el templo del señor del Saucito, el panteón municipal del Saucito y el parque Tangamanga II.

<sup>82</sup> Empresa que presta servicios de limpieza a empresas como fábricas, bancos o tiendas departamentales.

A mí me gusta la escuela y se me hace importante porque quiero tener una carrera y otra cosa porque quiero ir a la universidad, en la escuela a veces saco buenas calificaciones no siempre, pero me divierto. Para mí un buen estudiante debería cumplir con todos sus trabajos, hacer todas las tareas que le piden y ayudar a sus amigos a explicarles lo que debe y ser muy divertido, entonces yo creo que si soy buen estudiante (risas).

Cuando no voy a la escuela, siempre me manda mi mamá con la maestra Coquito, me la paso aquí y trabajo con mi papá un rato y después ya cuando le hablamos a mi mamá ya nos vamos para la casa y la esperamos allá o la esperamos en el Saucito que se baje del camión y la esperamos en la casa.

Los sábados trabajo con mi papá y los domingos no trabajamos, mi trabajo consiste en ayudarlo a mi papá a repartir los chocolates o los dulces que vende en los camiones y él dice, ahora sí que, el verbo para que se vendan sus chocolates. Desde chiquito me subo con él a todas las rutas en todos lugares, mi papá verdadero vive en Querétaro, el que vende chocolates es mi padrastró.

La mamá de Aarón dice que en la escuela le va regular, las maestras le dicen que necesita apoyo y trabajar más la atención en clases. En el Centro Educativo del mercado el niño interactúa con los demás niños, juega con los juguetes que él o los demás llevan, corren a veces juegan bruscamente, y son reprendidos, a veces no quiere trabajar, como es inquieto la maestra se sienta a su lado, por periodos y le indica el ejercicio que tiene que resolver, cuando lo hace rápido y correctamente, él dice: *si yo sí sé trabajar nada más que me hago menso*. Cuando se le pregunta a Aarón sobre la carrera universitaria que desea tener dice:

No sé qué quiero ser cuando sea grande, yo creo que soldado, un amigo quiere ser licenciado del DIF porque dice que ayudan, y otro quiere ser presidente, pero yo le digo que no porque ¿verdad que roban?, a mí me gusta más ser soldado.

#### *4.5.4 Elia, estudiar para ser alguien en la vida*

Elia, asiste a la primaria y está en cuarto grado, no tiene dificultades para aprender, sin embargo, debido a los constantes conflictos en su casa falta seguido y recibe malos tratos de sus maestros y compañeros, asociados a su apariencia física y a su familia, por eso no le agrada la escuela:

No me gusta ir a la escuela, ya quiero que me cambien porque mi maestra me grita muy recio, me siento mal cuando me grita, (...) a todos nos grita, nuestros nombres

los grita muy recio, a mi hasta me late el corazón fuerte. En mi casa juego, pero casi no tengo juguetes porque mis hermanos me los agarran o me los tiran. Aquí (EduVi) es el único lugar donde me siento bien, porque en la escuela me tratan mal, me dicen que vivo en la basura, que huelo mal, que soy burra. Como quisiera que toda la semana de clase durara como la mitad de un día y el sábado y el domingo duraran una semana, quisiera que hubiera más días de vacaciones que de clases para aburrirme menos. En mi casa casi no me aburro porque ahí veo la televisión.

Elia, mayo del 2017.

Cuando se le pregunta a Elia cómo es su maestra responde: *está gordota y es vieja, fea da miedo, me grita fuerte y me asusta*. Elia ha asociado los atributos físicos y el trato de su maestra como algo amenazante y le ha generado temor y aversión a la escuela, lo cual en EduVi ha ido disminuyendo. Cuando se le pregunta a la mamá de Elia cómo calificaría a la escuela de su hija responde:

No la calificaría muy bien porque los maestros son muy ingratos, yo pienso que todos los maestros deberían ser maestros porque les nace, pero no es así, porque no se portan como maestros que deben de ser, hasta ellos mismos hacen sentir mal a los niños, de hecho a mí no me gusta tenerla ahí ni en todas las escuelas que ha estado, a mí me gustaría tenerla aquí con la maestra Coquito porque a ella si le nace, es paciente con los niños, dedicada, o sea no he visto otra maestra así como ella con tanta paciencia la verdad. Hay niños que pegan y ella con paciencia y con amor los calma y en las otras escuelas rápido te mandan llamar, ahorita ya la niña tiene mala conducta por platicar, me dice la maestra que son reportes y eso que si entra a otra escuela le va a afectar

La maestra Coquito me ha ayudado mucho con mis hijos, me ha ayudado con despensa y hasta con dinero, me ocupa para que le haga el aseo y me deja traer a mi hija y mi nieta a trabajar.

Mi hija buena estudiante no es, pero si le echa ganas, lo que pasa es que es muy lenta, llega y hace su tarea y se tarda mucho. Yo tengo cuatro hijos más grandes y con ellos fue muy difícil, me da vergüenza decirlo, ¿lo digo? Fue muy difícil porque ellos iban muy pobrecitos, se burlaban de ellos y pues ellos tenían hasta maltrato de los maestros, yo creo que es muy importante eso de la escuela, les sirve a los niños para que sean alguien en la vida, para que se preparen porque si uno se prepara le va mejor. A mí me gustaría que Elia siguiera estudiando, pero si ahorita que va en cuarto año le piden un trabajito así hasta de \$30.00 pesos, si ahorita en la primaria le piden eso, ¡imagínate en la secundaria! Bueno, yo le dije "mira hija yo no tengo para meterte a la secundaria, podré pagar inscripción pero lo que te pidan yo no te lo voy a estar comprando diario, no voy a poder, yo le había dicho a ella que a lo mejor no estudiaba, pero mis hijos más grandes que no acabaron ni la primaria me dicen "tiene que", y es que si ellos no estudiaron fue porque les pedían cosas y realmente yo no tenía dinero o no hice el esfuerzo. Entonces te digo, si sufrieron mucho ellos esa cuestión, y a ella le compro todo, hago el esfuerzo, pero a veces, aunque uno haga el esfuerzo no se puede, entonces yo por esa cuestión la sacaría de la secundaria o sea no seguiría en la secundaria.

Yadira, mamá de Elia, mayo del 2017.

Recuerdo varios momentos que marcaron mi estancia en el Centro Educativo del Programa EduVi y que dieron rumbo a esta investigación, uno de ellos, una visita de dos madres procedentes de la comunidad Mesa de Conejos, ubicada cerca de la comunidad de Escalerillas en la salida a Guadalajara. Ambas mujeres eran concuñas e iban acompañadas por sus dos hijos, una niña y un niño de unos doce años, que recién habían acabado la primaria. Las madres pidieron hablar con la maestra Socorro, quien dejó a lado sus actividades para escucharlas, ellas decían que sus hijos no habían sido admitidos en la escuela secundaria Solidaridad, de la colonia Garita de Jalisco y estaban angustiadas, era su única oportunidad de que sus hijos estudiaran, en Mesa de Conejos había una telesecundaria, pero percibían que ese no era un lugar sano para sus hijos. Una de las dos mujeres comentó:

En la comunidad hay muchas situaciones, usos y costumbres que se han ido dando, los niños ya traen más cosas en la cabeza y a mí me da mucho miedo por mi hija, porque mi hija esta chiquita mi hija no está maleada como muchos niños que sus papás los dejan que dios los bendiga y ese es mi miedo pues los avienta uno al mundo a la guerra sin fusil no tienen con que defenderse, son sacrificios que uno hace correr a llevarlos a la escuela a recogerlos y que si ellos quieren estudiar pues tratar de ver la forma de que ellos puedan estar mejor que si cuesta y cuesta mucho pero hay que hacer el esfuerzo.

Madre de familia, julio del 2016.

La maestra después de escucharlas preguntó a los chicos: *Bueno, ¿y ustedes quieren estudiar? Porque nada más escucho a sus mamás, pero ustedes a lo mejor ni quieren ir a la escuela y es pura cosa de ellas.* Los niños sonrieron y voltearon a ver a sus madres, una de ellas contestó *sí quieren maestra.* De inmediato guardó silencio porque la maestra le dirigió una mirada enérgica exagerada que produjo la risa de la señora. La niña tomó la palabra, se le veía nerviosa con las manos juntas en el regazo y con la mirada hacia el piso

dijo: *yo sí quiero, yo sí quiero estudiar para ser alguien en la vida*. Esa frase gastada, oída infinidad de veces, había llamado mi atención en esa niña, en ese lugar, en ese momento específico, porque generación tras generación, se mantiene la creencia arraigada de que no se es nadie si no se va a la escuela, si no se tiene un grado o un título académico y los niños la repiten y la integran a su repertorio de creencias, porque los niños y sus familias a pesar de no tener nada, buscan tratar de revertir esa condición y seguir en la escuela yendo contra corriente y esa es, en sí, una posible explicación.

Las dimensiones de la experiencia escolar, que analizamos en las instituciones formales, difícilmente aparecen aquí. Este espacio, como he descrito, es definido por los maestros como una escuela diferente, pero con resultados igualmente distintos. Es una escuela marginal para marginales; y en esa situación, en donde el panóptico regulatorio de la educación formal desplegada por el Estado no alcanza a llegar; surge por un defecto del sistema educativo, un espacio que si bien se separa de las bondades del sistema (presupuesto, reglas, formatos, evaluaciones, etc.), también escapa de sus defectos; y es aquí donde estas personas, vulnerables y vulneradas, obtienen una oportunidad de reestablecer una trayectoria educativa y una experiencia educativa edificante y digna.

#### **4.6 Sacar lo mejor de uno mismo: Reflexiones a modo de conclusión sobre la empatía en práctica educativa**

Finalmente quisiera enfatizar como cuando hay una implicación afectiva en el acto de educar, florecen lazos de parentesco que vuelven significativa esta experiencia y el aprendizaje:

La Maestra Coco cuenta la historia de Juan, un niño de los primeros alumnos de su centro:

Juanito vivía con su mamá y su hermanito pequeño, cuando estaba muy chiquito la mamá los dejaba solos porque se salía a trabajar, se dedicaba a la prostitución,

entonces los niños se salían a buscar qué comer. Un día se subieron al tren, Juanito se cayó, sufrió una herida en la mano y no se atendió oportunamente, se la tuvieron que amputar. Aquí llegó cuando tenía unos 16 años y me acuerdo de que me decía: “Yo sé que por ahí anda mi mano y un día la voy a encontrar.” Era muy ocurrente, por eso un día se me ocurrió hacer una campaña de escritura, les pedí a los niños que escribieran un pensamiento, un cuento, un poema, algo, lo que ellos quisieran, y él escribió en una tarjeta: “Yo era como un perro que iba por la calle, hasta que encontré a unos maestros y a unos amigos que son como mis hermanos, y ahora ya soy mejor persona.”, Finalmente, Juanito falleció, era adicto, supimos que se ahogó en el canal de Soledad.

Esta narración refleja cómo la educación en tanto acto afectivo y los lazos de parentesco son valorados por estos niños, y resultan ser, pese a todas las carencias económicas, actos de restauración de su dignidad y de su condición de persona.





## **CAPÍTULO 5.- MÚSICA PARA LA VIDA (MUVI), DEL DESENCANTO DE LA ESCUELA**

### **5.1 Antecedentes**

La historia de la *Fundación Música para la Vida* se remonta al año 2013, cuando con el propósito de mejorar el contexto social de los jóvenes y niños en San Luis Potosí, la Secretaría de Cultura del Estado, bajo un esquema de financiamiento mixto, impulsó el proyecto de orquestas comunitarias dando seguimiento a otros proyectos similares iniciados en América Latina. Más adelante la misma Secretaría decidió que el proyecto fuera administrado y operado por una asociación civil y la *Fundación Música para la Vida* nace para la administración del Sistema de Orquestas y Coros como inicialmente se llamó, actualmente se le conoce como Sistema de Agrupaciones Musicales Comunitarias Música Para la Vida (MuVi).

Se inició con un proyecto piloto en dos municipios del Estado y en la actualidad se encuentra presente en ocho, al término del proyecto piloto se realizaron una serie de evaluaciones diagnósticas para determinar cuáles eran las principales problemáticas de las comunidades y los municipios del Estado, se visitaron 23 municipios y se eligieron a aquellos que cumplían con determinados factores para la instalación de una orquesta sinfónica o coro. Algunas características en común que se encontraron en los municipios revisados fue su exclusión de las actividades culturales y artísticas dada su condición geográfica, pues la capital seguía siendo donde se concentraban este tipo de movimientos, así como las ofertas educativas en alguna carrera relacionada con el arte.

### 5.1.1 El diagnóstico de Música para la Vida

La directora general señala que la Fundación MuVi realizó estudios exploratorios para echar a andar el proyecto, y en estos se encontraron problemáticas variantes de una región a otra. Por ejemplo, en el municipio de Villa de Reyes, se detectó que su cercanía con la Zona Industrial de San Luis Potosí provocaba una inserción directa de la población en la masa laboral de las empresas que se ubican ahí, de tal manera que el municipio se ha consolidado como un municipio obrero y las oportunidades educativas para los niños y jóvenes se centran en una educación tecnológica que los prepara para ese futuro laboral.

En el Altiplano, los municipios en donde trabaja la fundación son Villa de la Paz y Matehuala, en aquella región también faltan actividades de recreación principalmente artísticas y culturales, aunado al fenómeno de la migración, que predomina en los municipios de Charcas, Venado y Moctezuma. En el municipio de Venado predominan las familias donde el padre ha migrado a los Estados Unidos y las madres están a cargo de los hijos.

Hacia el oriente del Estado, en la Huasteca, Ciudad Valles fue detectada la creciente presencia del narcotráfico que ha vuelto a niños y jóvenes, con escasas redes de apoyo, más propensos a ser reclutados por estas organizaciones. En cuanto a las problemáticas generales de la población de niños y jóvenes en el municipio de Villa de Reyes se encontraron prácticas como el *cutting*<sup>83</sup> y la drogadicción, depresión, baja autoestima, agresividad, deserción escolar, embarazos a edad temprana, entre otras.

---

<sup>83</sup> Se refiere a los continuos cortes en la piel que algunas personas se realizan de manera intencional sin el propósito inmediato de atentar contra su vida, en muchas ocasiones estos cortes se convierten en adicción.

*5.1.2 El caso de Música para la Vida y la aproximación a la experiencia formativa desde el exterior de la escuela. Espacio y grupos domésticos.*

La fundación Música para la Vida no era desconocida para mí al inicio de esta investigación pues en el Estado de San Luis Potosí su labor ha extendido a grandes pasos y es reconocida entre la población. Instituciones académicas como la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, particularmente la Facultad de Psicología, han colaborado en la implementación de evaluaciones de impacto para “medir” los efectos de la educación musical en el desempeño escolar y en los estilos de crianza en las comunidades. En un concierto de clausura en el año 2015 al que tuve oportunidad de asistir fue presentado un video en el que se incluían testimonios de las familias y de los chicos. Erick, un chico de 14 años narraba como en la escuela había recibido el calificativo de “burro”, sin talento para el estudio, sin embargo, a partir de la experiencia dentro de la agrupación comunitaria en Matehuala, él y su familia lograron dar un giro a esa percepción que había surgido en la escuela. Este testimonio me hizo repensar las insuficiencias de la escuela en otros entornos y de otras alternativas de formación que los niños tenían para consolidar un nuevo proyecto de vida, me resultaba interesante como el vacío que dejaba la escuela y que representaba un riesgo para los niños en ese entorno podía ser subsanado por este tipo de actividades. De esta manera busqué el contacto con Rocío Rodríguez Romo, Directora General de la Fundación, quien me facilitó el acceso para conocer de cerca el trabajo de maestros y coordinadores, tuve la oportunidad de realizar visitas al municipio de Villa de Reyes y así nació mi interés por incluir este caso en mi estudio.

El municipio de Villa de Reyes se encuentra localizado al sur de la región Centro del Estado de San Luis Potosí, aproximadamente a 45 kilómetros de la ciudad capital,

colinda al este con Santa María del Río; al noroeste con Villa de Zaragoza; al sur con el Estado de Guanajuato; y al oeste con Villa de Arriaga. La presencia de manantiales, mantos acuíferos y presas han propiciado que se haya propiciado un desarrollo industrial muy importante en los últimos años, por lo cual, una mayoría creciente de los habitantes de este municipio se emplea como mano de obra en la industria automotriz<sup>84</sup> o termoeléctrica<sup>85</sup>. Además de escuelas de educación básica, el municipio cuenta con una Universidad Intercultural que ofrece carreras como Derecho, Ingeniería Industrial e Informática; además hay un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), que forma profesionales técnicos para atender a la demanda de las empresas y un Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario (CBTA). Según datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia la población de Villa de Reyes asciende a 90,030 habitantes.

Las empresas reclutan mano de obra en la plaza principal del municipio, los jefes de familia, además de obreros, tienen ocupaciones como comerciantes, choferes, agricultores, panaderos, albañiles, o trabajan en dependencias de gobierno, las madres de familia suelen

---

<sup>84</sup> La presencia de esta industria en el Estado es importante, inicia en el año 2008 cuando la empresa General Motors anunció la apertura de su planta ensambladora en San Luis Potosí en la zona industrial, más tarde, en el año 2012 anuncia una inversión de 420 millones de dólares para la producción en esta planta y en su complejo de Silao, Guanajuato; finalmente, en el año 2014 GM anuncia una inversión de 5 mil millones de dólares en México correspondiente al periodo 2013-2018 para modernizar y expandir sus Complejos de Manufactura ubicados en este Estado y en Toluca, Ramos Arizpe y Silao. (Fuente: General Motors de México: [http://www.gm.com.mx/corporativo/gm\\_mexico/historia/](http://www.gm.com.mx/corporativo/gm_mexico/historia/))

<sup>85</sup> La planta termoeléctrica de la Comisión Federal de Electricidad, es de las más importantes en su ramo en todo el continente americano, fue considerada la mejor planta de la zona Occidente en el año 2010 y ganó el Premio Nacional de Calidad 2008 de la Comisión Federal de Electricidad (fuente: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM24sanluispotosi/municipios/24050a.html>). Pese a esto, los pobladores de la cabecera municipal de Villa de Reyes han expresado sus quejas por la constante y permanente contaminación que genera la Planta Termoeléctrica, además se quejan por la sobre explotación de los mantos acuíferos del Valle de San Francisco; consideran que los beneficios de la planta han sido pocos para la comunidad, pues la mayoría de los trabajadores no son de la zona (fuente: <http://kripton.mx/elecciones-2018-2/contaminacion-en-villa-de-reyes/>).

desempeñar el rol de amas de casa, empleadas, obreras, secretarias o se auto emplean haciendo quesos, vendiendo comida, ropa, elotes u otros productos.

Algunas personas migrantes en Estados Unidos envían dinero para ayudar a la economía de las familias villareyenses. En este contexto, es común que los niños se empleen en los negocios familiares. Por ejemplo, Jacinto, un niño de 10 años, ayuda en el puesto de hamburguesas de su familia; Adrián, de 12 años, hace jugos en el puesto de gorditas de su abuela donde trabajan su madre y sus tíos y Juan Ángel de 13 años ayuda a sus abuelos en el pastoreo de ganado caprino y vacuno.

Existe un fuerte arraigo a la religión cristiana católica entre los habitantes, la mayoría de las prácticas de los niños fuera de sus escuelas y de las clases de música son en encuentros religiosos, retiros y clases de catecismo, otras actividades de esparcimiento para los niños son las fiestas patronales, salir a andar en bicicleta en la plaza por las tardes, o ayudar a sus padres en el campo, la mayoría cuenta con familiares en la capital y a veces los visitan, es su única oportunidad para acceder a espacios de entretenimiento como cines, parques o centros comerciales. Los fines de semana se llevan a cabo espectáculos que consisten en bailes y jaripeos en las comunidades cercanas a los que asisten personas de la cabecera municipal y sus alrededores donde hay alto consumo de alcohol y suelen desencadenar en riñas y homicidios. La mayoría de la gente de la cabecera municipal se conoce entre sí y a algunas personas de las comunidades y rancherías cercanas.

Debido al trabajo de los padres, muchos niños y jóvenes pasan las tardes solos en sus casas o en la calle, jugando maquinitas o se reúnen en pandillas, el consumo de alcohol y drogas probablemente inicie a muy temprana edad, según lo dicho por algunos adolescentes la marihuana la obtienen desde \$20.00 pesos. Un maestro de MuVi comentó al respecto:

...es barato porque utilizan un procedimiento para que la marihuana seque más rápido, le ponen una sustancia, no sé bien qué sea, me lo contó un niño de aquí de la orquesta, entonces cuando lo prueban están consumiendo también la sustancia y les hace más daño. Cada vez hay una mayor presencia de narcotráfico, lo que antes solo pasaba, ahora ya se va quedando.

Maestro Armando, octubre del 2016.

Generalmente debido a su trabajo, los padres confían el cuidado de los hijos a otros familiares o los dejan solos. Benjamín, un chico de doce años que acaba de ingresar a la orquesta y está en el grupo de solfeo vive con su madre, su abuela materna, su tía y la familia de esta última; pues su madre trabaja en una fábrica y solo descansa un día a la semana. El padre de Benjamín se separó de su madre cuando él era muy pequeño y como el señor se casó nuevamente, ahora que tiene otra familia convive aún menos con Benjamín. Sin embargo, el padre es músico en una banda regional y por esta razón el niño quiere estudiar música, aunque ya ha tocado en la banda con su papá, ahora quiere tocar música clásica. Benjamín fue suspendido de la secundaria debido a que fue descubierto con marihuana dentro de las instalaciones, él dice que solo la probó una vez y que no quiere seguirlo haciendo, no quiere dejar la orquesta porque sabe que le ayudará a mantenerse alejado del ámbito de las drogas y acude mucho con la trabajadora social de la fundación para hablar de este suceso. Rosa, la mamá de Benjamín, cada vez que puede, acude con las maestras para hablar sobre su hijo, al hablar con ellas expresa su preocupación por que el niño no tiene a su padre con él, y piensa que le hace falta para alejarse de los riesgos; ella dice que regaña a su hijo y lo vigila, no lo deja salir solo desde que lo expulsaron de la escuela y no le da permiso de salir, ella cree que por eso Benjamín empieza a mostrar

rebeldía pero dice que seguirá con esas estrategias para que su hijo *no se vaya por el mal camino*.

En este entorno, se aprecian nuevamente grupos domésticos alejados del modelo de la ideología dominante de familia, los conflictos y condiciones adversas cambian la vida de los niños y adolescentes, muchos de ellos no llegan a mantenerse dentro de la orquesta por estos motivos: como el caso de Perla y Greta, dos niñas de 12 y 15 años que tuvieron que dejar la orquesta debido a una pelea fuerte con sus padres, que las orilló a abandonar la casa y buscar un trabajo para seguir estudiando y mantenerse. Otros niños dejan la orquesta cuando las costumbres y creencias de sus núcleos familiares entran en choque con esta práctica, como en el caso de dos niñas que sus padres sacaron de la orquesta porque practicaban la religión cristiana y la mamá soñó que el violín era un instrumento del diablo.

Hay niños, cuyas familias están en recomposición por la migración y presentan problemas en el estado de ánimo, que se manifiesta en la escuela y también en las clases de MuVi. Por ejemplo, Milagros, una niña de 11 años que cursa el sexto grado ingresó a la orquesta desde sus inicios, en aquel entonces decía que le gustaba el violín. Milagros vive con su abuela Martha, quien vende ropa en el mercado cerca de la plaza de Villa de Reyes, su madre la dejó a su cuidado, cuando tenía cinco años para irse a trabajar a Manzanillo, Colima, y solo viene a visitarla en temporadas. Ahora ya tiene una pareja y otro bebé de unos meses, Milagros recientemente conoció a su hermanito en las vacaciones pasadas. La niña es introvertida, tiene pocos amigos y en la escuela tiene un desempeño irregular, las dificultades surgieron cuando empezó a ser víctima de violencia y acoso escolar por parte de sus compañeros, por eso perdió interés en la orquesta y empezó a faltar. La abuela de la niña manifiesta que la situación de su familia es complicada para su nieta, pero no la quiere obligar a volver a la orquesta.

En estos ejemplos se aprecia cómo los trastornos del estado de ánimo y rasgos de personalidad introvertida también tienen alta incidencia entre los niños y es una causa de su rechazo de las escuelas. Algunos de ellos afrontan estos problemas mediante la actividad de la música dentro de la orquesta, como Diana y Adrián, dos chicos de 14 años que refieren que ingresaron a la orquesta porque se sentían deprimidos, ambos tenían problemas en la escuela, Adrián era un niño inquieto y los maestros lo castigaban. Como consecuencia, sus padres también lo regañaban y lo castigaban, y terminó la secundaria con malas calificaciones y ya no quería seguir estudiando, fue cuando supo de la orquesta, porque lo invitó su primo y decidió ingresar, aprendió a tocar el cello y ahora volvió a las clases, ahora piensa en que al cumplir los 18 años y tenga que abandonar la orquesta, le gustaría seguir en la música. Diana también tiene 14 años y toca el cello, dice que no le gustaba ir a la escuela porque se sentía “fuera de lugar”: *son como pensamientos que tengo que no sirvo para nada, desde chiquita que iba a la primaria me pasaba*. Al preguntarle a Diana porque le gusta venir a los ensayos y tocar con la orquesta, menciona que es el único lugar donde se siente libre, porque hace lo que le gusta y tiene maestros buenos.

Demetrio, otro chico de la orquesta ingresó cuando tenía 13 años, actualmente tiene 15 y es el mejor oboísta de todo el sistema, según sus maestros y coordinadores. Demetrio es un chico muy introvertido, es el mayor de tres hermanos y vive con sus padres, quienes son muy jóvenes. a las afueras de la cabecera municipal. Su padre trabaja en una empresa de la zona industrial y su madre es ama de casa, debido a que tiene hermanos más chicos sus padres se enfocan más en su cuidado.

Por otro lado, MuVi pretende captar a los niños con problemas, incluso aquellos que empiezan a delinquir desde edades tempranas. Existió un grupo de seis niños de entre seis y nueve años que vagaban por las calles peleando y robando, el más pequeño de seis años



intentó asaltar al papá de otro niño con una navaja. La labor de la coordinadora consistió en convencer a los niños de asistir unos días a clases de solfeo; las madres de los demás niños no estaban de acuerdo, ya que eran un peligro para sus hijos: ... *ya los expulsaron de la escuela, por groseros e irrespetuosos, todo el día andan en la calle y sus mamás de seguro ni saben en donde andan ni que andan haciendo, yo le dije a la maestra que definitivamente no los acepte, solo traerán problemas.* La coordinadora medió: ...*siempre les digo a las mamás que las entiendo, pero que el proyecto es finalmente para esos niños, entonces no los podemos rechazar.*

Estos ejemplos ponen de relieve cómo la función de la escuela ha sido rebasada por los problemas del entorno, cuando Gentilli (2004) plantea que la escuela encierra una paradoja (pues de ella no se espera nada y se espera todo) expone la crisis a la que se enfrenta esta institución para responder a los desafíos que los nuevos tiempos demandan. A esta crisis sin precedentes se atribuyen todas las penurias y dificultades que viven los marginados y los excluidos: el desempleo, la desigualdad, la pobreza, la violencia, la falta de valores, todo es consecuencia de una crisis en la escuela y el detrimento de la calidad de la educación. Sin embargo, los datos que hemos expuesto permiten observar que estos problemas son más bien el producto de un conjunto de interacciones entre instituciones y relaciones sociales que irrumpen en el espacio escolar, por tanto, a la escuela no puede atribuírsele una misión salvadora, pero sí la de acentuar esas dificultades o bien atenuarlas.

Mientras se extiende este desencanto generalizado de la escuela, la carencia de espacios de inserción social es una realidad y por la poca cobertura de los servicios educativos que hay en las zonas más marginadas, las iniciativas del gobierno habían consistido en programas y políticas muy establecidas que no eran funcionales, ya que los proyectos eran financiados por un tiempo muy breve en donde no era posible obtener resultados, como ya

hemos mencionado los programas para el fomento del arte y la cultura se concentran en la capital mientras a las comunidades llegan programas de tipo asistencial implementados por el DIF y la Secretaría de Desarrollo Social que reparten despensas o brindan recursos y poco contribuyen a mejorar las condiciones de vida de esas personas.

Ante la falta de un plan adecuado del gobierno, se vuelve necesario potencializar al tercer sector y es cómo surge un fondo mixto único, donde una Asociación Civil administra fondos otorgados tanto por el gobierno como por la iniciativa privada, y esta característica es, para la directora de la Fundación Música para la Vida, su mayor fortaleza.

La directora Rocío Rodríguez Romo define a MuVi como un proyecto social donde la música es el vehículo a través del cual se acercan a los niños y jóvenes y despiertan en ellos una serie de saberes que se potencializan en todos los sentidos. El modelo de educación musical comunitaria tiene sus orígenes en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela fundado por el maestro José Antonio Abreu, este sistema se volvió un referente en la formación de orquestas juveniles a nivel mundial y es también uno de los casos más representativos de la inclusión de la educación musical en las políticas nacionales para la intervención socio-comunitaria. Dicho programa ha sido implementado en más de 40 países en los cinco continentes y es considerada una alternativa sustentable de educación musical, inclusión social y paz (Morales, 2013). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela está a cargo de la Fundación Simón Bolívar y consiste en una obra social del Estado venezolano cuya misión es:

El rescate pedagógico, ocupacional y ético de los niños y jóvenes a partir de la enseñanza y práctica colectiva de la música, enfocada a la formación, prevención y recuperación de los grupos con más vulnerabilidad, ya sea por condiciones étnicas o socioeconómicas. Además, el programa establece un vínculo con la comunidad mediante el intercambio, la colaboración y la

educación en calores que repercuten positivamente en la evolución de la infancia, la juventud y el círculo familiar” (Morales, 2013:16).

En México los maestros Carlos Chávez y Eduardo Mata fueron los iniciadores del modelo venezolano de coros y orquestas infantiles y juveniles, partiendo del supuesto que la música era una herramienta valiosa para impulsar un cambio en el perfil social y económico de México y de otros países Latinoamericanos en vías de desarrollo, estas ideas ya habían traído consigo cambios en la educación básica de Latinoamérica al considerar dentro de sus planes y programas educativos el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para fomentar la educación para la ciudadanía, gracias a que la práctica musical requiere “hacer con otros” entonces hacer música se convierte en una forma de hacer sociedad (Albert & Galicia, 2016).

Volviendo al caso mexicano, la enseñanza musical apareció contemplada en los planes de estudios con una normativa de la Secretaría de Educación Pública sobre la educación artística en nivel primaria y secundaria, sin embargo, en las escuelas públicas, por desgracia, la asignatura de música carece de importancia dentro del currículum frente a asignaturas como matemáticas y lengua. Esto tiene que ver con aspectos como el tiempo para cubrir los contenidos que son más extensos en otras asignaturas; la escasa preparación de los docentes para impartir clases de música o los escasos recursos de las escuelas y los padres para contratar maestros adicionales.

Cabe destacar que, si bien en México la implementación del Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela ha evolucionado de forma diferente, el interés sigue siendo ponerlo en marcha en lugares marginados, con marcada desigualdad social y carencias económicas o de difícil acceso para acceder a oportunidades educativas y laborales, apostando así no solo por el enriquecimiento cultural de los niños y jóvenes sino

por brindar espacios de cohesión del tejido social. En este último aspecto los educadores y músicos han enfatizado en el poder de la música para la transformación de la sociedad por lo tanto la educación musical se ha incluido en las políticas educativas de varios países latinoamericanos donde las crisis recurrentes han deteriorado el tejido social (Albert & Galicia, 2016).

Para los maestros, la enseñanza de música difiere del proceso musical de conservatorio, lo que se busca es hacer un símil de la comunidad a través de la banda o el coro en donde todos los miembros son importantes y lo que uno haga repercute en los demás “*si tú te desafinas en la orquesta estás haciendo que no salga bien el trabajo del otro*”, es decir busca que la música genere procesos comunitarios de desarrollo.

Para integrar a los demás actores de la comunidad, además de las clases de música, la fundación implementa talleres de habilidades para la vida y trabajo con padres de familia con la finalidad de que se sientan parte del proyecto, para ello, cada agrupación comunitaria está compuesta por un coordinador de logística y un director musical que trabajan en conjunto con maestros de coro, orquesta e instrumentos, y con un equipo conformado con profesionistas como psicólogos y trabajadores sociales. A continuación, está representado el diagrama de organización de cada agrupación.

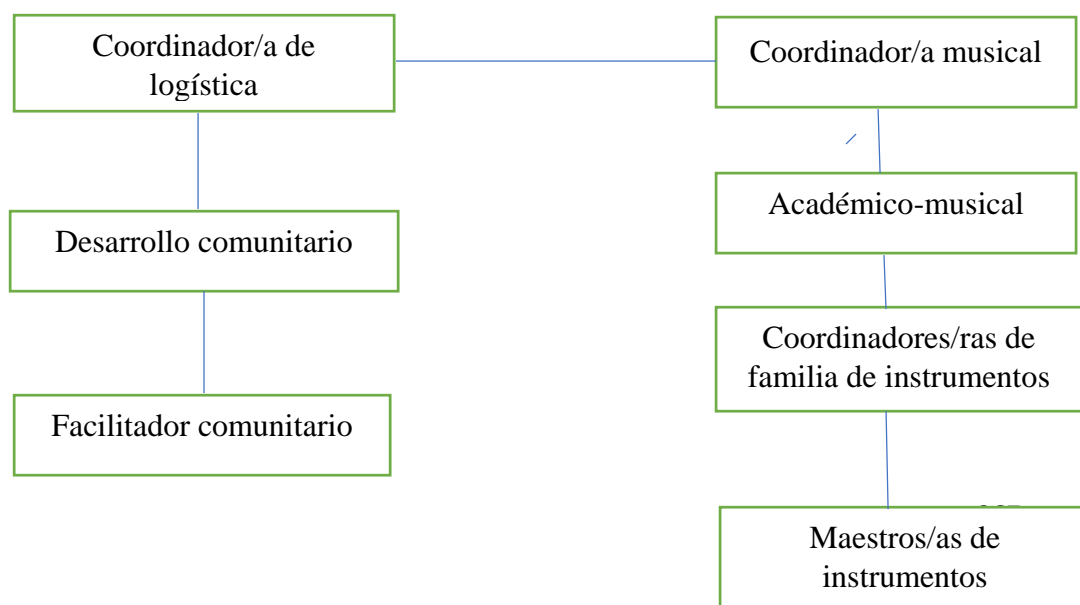


Diagrama 1. Organización de las agrupaciones comunitarias del sistema MuVi. Fuente:

La obtención de recursos se lleva a cabo a través de concursos en las convocatorias públicas para asociaciones civiles, otros recursos se han logrado obtener gracias a la gestión de aliados estratégicos como diputados y funcionarios debido al impulso del proyecto desde una Secretaría de Estado, entre otras facilidades es el apoyo de la Secretaría de Educación para ubicar el proyecto dentro de las escuelas, el municipio apoya con el transporte de los niños cuando van a conciertos o a eventos, todo el año se realizan gestiones con empresarios y diputados para la obtención de recursos. Entre las empresas donantes están Cummins y Yamaha.

## **5.2 Instalaciones**

La Fundación Música para la Vida tiene sus oficinas en el Museo de Tradiciones Potosinas en la calle de General Mariano Escobedo número 105, esquina con Avenida Universidad en el centro Histórico de la ciudad, en el municipio de Villa de Reyes la sede es el Instituto Municipal de la Juventud y la escuela primaria Ponciano Pérez Ramírez que se ubica en la avenida la Paz número 58, en la colonia San Cristóbal en la cabecera municipal de Villa de Reyes. Ambos espacios son facilitados por el Ayuntamiento para llevar a cabo las clases por las tardes, en un horario de 16:00 pm <sup>a</sup> 20:00 pm. En la escuela Ponciano Pérez Ramírez, los maestros y niños pueden contar con los salones y baños y en el instituto de la Juventud, conocido como “los conos” por la forma de su construcción se les permite ensayar en una bodega amplia y también guardar ahí los instrumentos.

Los maestros que dan clases son maestros de instrumento y orquesta que viven en la capital y algunos de ellos son músicos de la Orquesta Sinfónica de San Luis Potosí, la planta de maestros está integrada por: un director de orquesta, la coordinadora del núcleo y maestros de instrumento: violín, cello, flauta, percusiones, oboe, corno francés, trompeta, viola, contrabajo, fagot, solfeo y de coro.

### **5.3 Marco normativo**

La fundación Música para la Vida se rige por la *Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil* donde se establece que entre las actividades que son objeto de fomento están las que tienen que ver con la cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano o rural, así como la promoción y fomento educativo, cultural, artístico y acciones que promuevan el fortalecimiento del tejido social. Entre los derechos que las asociaciones tienen está acceder a los apoyos y estímulos públicos que para fomento de las actividades previstas en el Artículo 5° de esta ley, establezcan las disposiciones jurídicas y administrativas aplicables y recibir donativos y aportaciones, en términos de las disposiciones fiscales y demás ordenamientos aplicables. La fundación está compuesta por una Asociación Civil, un patronato que es quien es el intermediario entre la asociación y los donantes y la escuela de música conformada por los maestros y los núcleos.

### **5.4 El lugar de los niños**

Un día normal de clases comienza desde que los maestros de la MuVi se reúnen a las 15:00 horas en el jardín de San Miguelito donde una camioneta tipo Van los recoge para iniciar el viaje a Villa de Reyes. Los maestros portan sus instrumentos y abordan la camioneta que parte de este lugar todos los días. Cada día asisten maestros diferentes, dependiendo de las clases que los niños tengan ese día. Para esta descripción, asisten: Armando, el director de la orquesta; Cecilia García, la coordinadora del núcleo; y los maestros Chema, de Violín; Gianni, de Viola; la maestra Karen, de cello; y Marisol y Fabiola, de solfeo. Hacemos una hora en lo que llegamos a la cabecera municipal de Villa de Reyes, en el camino, pasando Gogorrón, nos detenemos en una parada de autobús a recoger a un niño y una niña que vienen de otra comunidad. En el camino, Armando el director comenta que está adaptando algunos poemas del náhuatl para que los niños del coro los declamaran.

Al entrar a la cabecera municipal, se ven por las calles algunos niños caminando por las calles empolvadas, con instrumentos a cuestas. Algunos llevan el uniforme de secundaria técnica. Al llegar, la camioneta se estaciona afuera de la escuela Ponciano Pérez Ramírez que por las tardes ya está desocupada. Cecilia, la coordinadora, tiene las llaves del portón y de los salones y al bajarnos rápidamente los maestros se trasladan unos a los conos y otros entran a la escuela. Algunas mamás ya esperan a los maestros con sus hijos y los niños llevan mochilas, algunos niños mayores llevan estuches de violín. En la escuela, se llevan a cabo las clases de instrumento y de solfeo, en los conos se ensayan los ensambles y cuando se dividen los ensayos en secciones (alientos, cuerdas, percusiones, etc.).

Son las 16:20 y hoy se iniciará con un ensayo *tutti*,<sup>86</sup> los niños que van entrando al salón de ensayos se deben formar con don Efrén, un señor de la comunidad que es el

---

<sup>86</sup> Parte de una composición musical interpretada por todos los instrumentos de la orquesta o por el coro, en oposición al solo o parte interpretada por un solista.

encargado de abrir y cerrar el salón y cuidar los instrumentos, además es maestro de música en un preescolar, los niños le dicen “profe Efrén”. Él tiene una lista de todos los niños con el instrumento que tocan y debe registrarlos al recogerlo y al entregarlo, después los niños deben ir a sus lugares, tomar una silla y un atril y empezar a afinar.

Los niños mayores son quienes llevan más tiempo en la orquesta, la edad para ingresar es de siete años y el límite 17, la mayoría de los niños de la orquesta tiene entre 12 y 17 años, los más pequeños de entre siete y 10 años primero inician en el coro, con clases de solfeo y cuando están listos se les hace un examen para pasar a tocar un instrumento. La mayoría de los niños elige qué instrumento tocar, el violín es el más popular, pero cuando no hay suficientes, se les dan otras opciones que elegir.

Antes de iniciar el ensayo, se oye mucho ruido, de instrumentos y de voces, risas, bromas, un niño llega corriendo porque estaba jugando afuera y se le hizo tarde, el maestro le dice que debía estar afinando desde hace mucho: “... *tienen desde las cuatro aquí y no han calentado, no se dan cuenta de lo importante que es ¿verdad? ¿No han escuchado cuando decimos que alguien es de alto rendimiento? ¿Qué pasa cuando un atleta o un corredor llega así nada más y se avienta la carrera de los 100 metros? ¿Qué creen que pase?*” Los niños ríen porque Armando, el director habla “de bulto”<sup>87</sup> y mientras dice esto último simula que corre moviendo exageradamente los brazos y la zancada, “*¡Se lastima! Los músculos necesitan calentarse, los músicos también somos de alto rendimiento, no quiero a nadie sin calentar, cuando llego yo tarde, ustedes deberían aprovechar para calentar, ¡pero no!, por eso nos tardamos más y todo porque no nos creemos que somos de alto rendimiento*”.

---

<sup>87</sup> Expresión usada para decir que la persona gesticula y se mueve en exceso al hablar.



Armando les pide silencio y da la instrucción de sacar la partitura de “Los remeros del Volga”, después de un tiempo el director les pregunta: *¿Ustedes saben qué es el Volga?*, los niños responden: “no” al unísono, luego les pregunta: *¿Saben dónde está Rusia?*, las respuestas son variadas, algunos niños responden que no y otros que sí, luego continúa explicando: *pues Rusia está en Europa y el Volga es un río que pasa por Rusia, allá hace mucho frío en invierno, hay días que no sale el sol o días que solo tienen una hora de luz,* una niña pregunta *¿entonces cuando saben a qué hora irse a dormir?*, los demás niños hacen exclamaciones de burla, el maestro les pide silencio y sonriendo explica que la gente ya está acostumbrada a eso y les pregunta qué sienten o qué se imaginan cuando tocan esa música. Los niños responden: “un velorio”, “la película de la tercera guerra mundial”, luego le pregunta a Demetrio: *a ver Demetrio, ¿tú que piensas?*, Demetrio se pone nervioso y no contesta.

Imagínense que en Rusia hace muchísimo frío y no sale el sol, todos los ríos se congelan menos el Volga y la gente para atravesar ese río, lo tiene que hacer en barcas y la gente que lleva esas barcas con remos son los remeros, entonces el autor escribe esta pieza pensando en los remeros, en el crudo invierno atravesando el Volga en sus barcas, por eso se oye triste, vamos a tocar otra vez *¿sale?*, pero ahora imagínense la tristeza, imagínense que están en el Volga en medio del invierno.

Los niños vuelven a tocar la pieza y el director los detiene y corrige o pide que repitan fragmentos.

Después de un rato de ensayar, el maestro Armando hace un alto para que los chicos vayan a descansar y estos salen dejando en orden sus atriles y los instrumentos acomodados. Afuera Cecy, la coordinadora, y don Efrén han montado una pequeña cooperativa sobre una mesa, ahí venden dulces, chocolates, papitas, jugos, frituras y una señora madre de dos niños ha traído burritos, entonces los niños rodean la mesa rápido. Otros niños se van directo a la cancha a jugar fútbol, arman los equipos rápido e inician el

partido, los niños del coro más pequeños traen juguetes, muñecas, carritos y juegan en las bancas alejados de los juegos de los más grandes. Algunas adolescentes se sientan a platicar en las jardineras y revisan sus celulares, dos niños hacen tarea y también hay una pareja de una chica y un chico que caminan tomados de la mano. Varios niños atraviesan la reja rumbo a la calle, para ir a la tienda, para ello tienen que cruzar el libramiento, una avenida amplia donde circulan coches, trailers y autobuses.

A las 17:30 termina el receso para que los niños vuelvan al salón. En esta ocasión, sólo regresan los instrumentos de cuerda, los demás alumnos se van a la escuela a ensayar con los demás maestros. Los alumnos de cuerdas entran y siguen haciendo ruido, Armando les hace constantes llamadas de atención y cuando parece fastidiado les dice: *yo no los voy a estar callando, no soy policía* y designa a dos niños que se encargarán de guardar el orden. El ensayo transcurre entre llamadas de atención y repeticiones que el director les pide que hagan.

Afuera, dos mamás recogen la mesa de la cooperativa, hay un grupo de seis niños que entran y salen de la escuela y luego entran a los conos, una señora nos dice a Cecy, la coordinadora, y a mí:

... esos niños son muy problemáticos, no deberían quererlos aquí. Ya los han corrido de sus escuelas y sus mamás de seguro ni saben en donde andan. El más chico el otro día andaba asaltando con una navaja a un señor, y a los niños que vienen a clases de música los apedrean, son de los más conflictivos del barrio.

Cecy le respondió a la señora que agradecía la información, pero que el propósito del programa es precisamente atender a ese tipo de niños y que si desean entrar a la orquesta los apoyará, luego los llama y les pide tomar una silla y sentarse a ver el ensayo.

Armando ve a los niños entrar y les dice:

pasen, siéntense, anímense, les voy a presentar a la sección de cuerdas de la orquesta, faltan la sección de alientos y percusiones, están en ensayando con sus maestros, los instrumentos de cuerdas son todos estos, miren de este lado tenemos a los violines primeros, son los encargados de hacer los sonidos más agudos de la orquesta, luego tenemos a los violines segundos, ellos hacen los sonidos más graves, ¿alguien puede tocar una nota de sol?

Josué, de los primeros violines la toca. “*Ahora, ¿alguien puede tocar la misma nota de ustedes?*”, los niños de los violines segundos se miran entre ellos, pero nadie toca la nota, el director dice: “*como se pueden dar cuenta estos violines son más tímidos que los otros*”, todos ríen, luego un niño toca la nota y se aprecia la diferencia entre uno y otro instrumento. “*Luego, tenemos a las violas, a ver, levántenlas*”, dos niños las levantan, “*...se parece al violín ¿verdad? Pero no, a ver levanten los violines*”, un niño levanta un violín y se aprecia la diferencia, el violín es más pequeño y el sonido más agudo, luego les pide que toquen la nota de mí y se aprecia la diferencia. “*¿Quién sabe cómo se llama este?... ¡cello!, hay muchos de muchos tamaños, todos suenan diferente, unos más graves, unos más agudos y juntos suenan ¡así!*”, empiezan a tocar la pieza que estaban tocando antes del receso, “*esta canción se llama tango y es un ritmo argentino*”. Después continúan el ensayo, los niños que acaban de llegar están interesados un tiempo y después uno por uno se paran y se van, Cecy va con ellos y les dice que los espera mañana.

El ensayo sigue hasta las 19:30 horas, empiezan a llegar los padres de los niños y mientras los esperan ven el ensayo. Afuera, los niños que tomaban clases en la escuela están jugando en la cancha, dos niños forcejean en el piso jugando a las luchas y dos niñas persiguen a un niño, no lo pueden atrapar y el final el niño les grita “*se la pelaron*”, las niñas le avientan piedras, ningún adulto ve esto, salvo la antropóloga. Al terminar, cada uno dobla su silla plegable y la deja a un lado del salón, al igual que su atril, luego se forman con don Efrén para entregar los instrumentos y que los registre, los papás recogen a sus

hijos y se marchan, los maestros se reúnen en la entrada para esperar a la camioneta, finalmente todos abordan y regresamos a San Luis.

### **5.5 La experiencia formativa fuera de la escuela: discursos hegemónicos y resistencia**

En los capítulos anteriores hemos descrito la experiencia formativa de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad dentro de contextos escolares formales y en un contexto no formal que trabaja en los márgenes de la escuela y las instituciones, cada escenario resalta por características propias. El último escenario de nuestra ruta etnográfica no es la excepción, nos ayudará a reconocer otras variables en el proceso educativo en condiciones de vulnerabilidad social.

Con el caso de MuVi se busca cuestionar qué pasa cuando la misión de la escuela fracasa y la experiencia formativa de los sujetos se forja fuera de dicha institución. El cuestionamiento es: si las funciones básicas del sistema escolar: socialización, subjetivación y estratégica, en términos de Dubet y Martuccelli (1998) son exclusivas de la escuela y si podemos encontrar fuera de la escolarización dispositivos pedagógicos capaces de producir experiencias donde los niños y niñas desarrollen procesos complementarios de socialización y subjetivación. Por otro lado, es importante visibilizar, en esta disputa entre la escuela y el entorno, las relaciones de resistencia institucional y cotidiana de las formas de vida excluidas.

En este contexto, encontramos elementos sociales problemáticos similares al contexto del Centro Educando para la Vida, saturado de sujetos que se reconocen en una situación de vulnerabilidad, y esta comparación permite observar fuera de la escuela, la

construcción de una actuación colectiva intencionada, que permite transformar la comunidad a través de acciones de resistencia.

Desde una perspectiva de fuera de la escuela, concuerdo con Alain Touraine:

El sujeto se forma en la voluntad de escapar a las fuerzas, reglas y poderes que nos impiden ser nosotros mismos, que tratan de reducirnos al estado de un sistema y de su control sobre la actividad, las intenciones y las interacciones de todos. Esas luchas contra lo que nos arrebató el sentido de nuestra existencia son siempre luchas desiguales contra un poder, contra un orden. No hay sujeto si no es rebelde, dividido entre la cólera y la esperanza (Touraine, 2005:129).

Scott (2000) señala que las teorías estructuralistas (Bourdieu, 1991; 2012; 2013; 2014) y posestructuralistas (Foucault, 1975; 1999) de la reproducción presentan a la ideología dominante como impenetrable; las formulaciones más enfáticas de estas teorías de la hegemonía no dejan lugar para los conflictos sociales y la protesta -los cuales predominan en estos escenarios- Scott destaca que una perspectiva histórica permite cuestionar la lógica de la hegemonía y su naturalización gracias al análisis de los discursos ocultos colectivos de los grupos subordinados que fueron incorporados a las prácticas rituales.

Para descubrir cómo opera el poder, la hegemonía, la subordinación y la resistencia James Scott recurre a ejemplos de grupos subordinados: la esclavitud, el poder patriarcal, el colonialismo, el racismo, las cárceles y otras instituciones de control. El concepto de microfísica del poder de Foucault (1999) describe los procesos sociales como prácticas discursivas de sumisión y resistencia o bien constricción y posibilidad. Al estudiar el efecto de las relaciones de poder en el discurso se descubrió que entre más marcada era la relación del discurso con el poder más grande sería la divergencia entre el discurso público y el discurso oculto (Scott, 2000:18). Al respecto, considero que la escuela como institución

(producto de una ideología dominante) es un campo propicio para apreciar y abordar las luchas de los subordinados con el discurso y cuestionar su papel de subordinados, lo cual forma parte de su experiencia formativa y que ha sido poco abordado. No obstante, en las escuelas formales que participaron en este estudio, el análisis de las discrepancias entre estos discursos se ha centrado en el nivel de *currículum* debido a las características que presentan y que permiten esa contrastación. El trabajo con la Fundación Música para la Vida en el municipio de Villa de Reyes permite observar y registrar cómo operan en sus niños y jóvenes no solo la adscripción de vulnerabilidad o marginación sino la relación que la hegemonía y el discurso guardan con respecto al poder que acumula la escuela y en una segunda instancia cómo el proyecto de la orquesta comunitaria permite a los niños y jóvenes transformar dicho discurso y construir uno propio.

En las escuelas formales, la disciplina forma parte de ese discurso público que entrafía el poder, en este caso encontramos indicios de respuestas enmascaradas de los niños a ese discurso y en otros son abiertamente de rechazo. Por ejemplo, en una conversación con Miriam, Paco, Cecy y Ángel, todos de 13 y 14 años, relatan cómo se sintieron con las medidas que tomó la escuela para mantener el orden:

*Elizabeth:* para ustedes ¿cómo debería ser el comportamiento de un niño dentro de clase o de la escuela?

*Juan Ángel:* pues yo digo que sí, que de repente juegue o así platique, pero tampoco está bien una escuela como de soldados, así que tienen que estar todos derechos, callados, en silencio.

*Elizabeth:* ¿Eso pasa en sus escuelas?

*Francisco:* Casi.

*Juan Ángel:* A veces.

*Miriam:* ¡Ya hasta pusieron cámaras en la escuela!

*Elizabeth:* ¿En los salones, en el patio, en los pasillos...?

*Miriam:* En los salones y en toda la escuela...

*Elizabeth:* ¿Para qué? ¿Para ver cómo se portan los niños?

*Cecilia:* Sí, por si hay algún problema, saber cómo empezó el problema, yo pienso...

*Elizabeth:* ¿Cómo se sienten ustedes vigilados por las cámaras? ¿Se portan mejor?

*Cecilia:* Ahorita que ya van a estar en los salones ya va a estar peor, porque si en el patio se siente que están las cámaras, ¿en los salones?

*Miriam:* Yo digo que sí se portan o sí nos portamos más tranquilos, porque sabemos que nos están viendo...

MuVi Villa de Reyes, septiembre del 2016.

En el siguiente testimonio de Juan Ángel de 13 años, se disimula una acción en contra de una figura de autoridad:

Ya en las últimas semanas hubo un concierto y tuvimos que faltar y la trabajadora social que daba los justificantes me dijo que ¿para qué veníamos a la orquesta? Me dio coraje, la verdad, y yo con ganas de decirle: “Pues ya pa’ que venimos a la escuela, ya ni hacemos nada, ya nomás nos sacan a jugar y ya, yo digo que ya los niños que vienen es puro dinero perdido para sus papás” pero no le dije nada.

Juan Ángel, septiembre del 2016.

Este es un ejemplo del discurso oculto de un niño que se opone al discurso público de la obediencia y que emerge en un espacio de confianza en el que se siente seguro de expresarlo.

Por un lado, nos percatamos de cómo este discurso de dominación de la escuela obliga a los niños a actuar de una manera creíble haciendo lo que la institución espera de ellos. Scott (2000) lo llama una “tendencia acomodaticia del discurso público” que ofrece evidencias de la hegemonía de los valores y discursos dominantes. Sin embargo, a pesar de que los efectos de las relaciones de poder son más notorios en el ámbito público, los análisis basados exclusivamente en el discurso público podrían llegar a la conclusión de que los subordinados aceptan y participan voluntariamente de esa subordinación. Por ello, es conveniente cuestionar la naturaleza de las respuestas de los sujetos a las condiciones de dominación para distinguir si se trata de una actuación genuina o fingida. Hasta aquí los planteamientos de Scott resultan útiles para explicar la relación de los subordinados con el poder y la hegemonía; no obstante, al mismo tiempo aparecen comportamientos ante la

autoridad no tan velados de parte de los niños, ello se traduce en cuestionamientos y provocaciones directos hacia la autoridad:

*Elizabeth:* ¿Qué pasa en su escuela cuando los maestros les piden que hagan una tarea y ustedes no entienden?, o el grupo entero no entiende, ¿ustedes que hacen?

*Juan Ángel:* Pues yo, si no le entiendo al profe, pues le digo que me explique y así le sigo hasta que me explique y si no me explica, pues hago la tarea así a medias, lo que entendí y ya así hago la tarea y ya si me dice: “¿Por qué lo hiciste así?” le digo “Pues no me explicó bien y no le entendí.”

*Paco:* A mí, la única cuestión que me trae problemas en la escuela es la conducta, por eso en muchas materias bajo de calificación, de repente, los profes me hacen enojar así porque no explican bien o dan la clase bien aburrida y entonces pues yo empiezo a jugar, así para entretenerme y ya están ahí, me llaman la atención. O sea, si todo lo entiendo rápido, pero hay veces que me hacen enojar los profes, casi es muy seguido y se enojan porque les contesto, como quien dice les llevo la contraria...

MuVi, octubre del 2016.

La “mala conducta” de los niños, a menudo parece indescifrable para los maestros quienes lo atribuyen a circunstancias externas como condiciones adversas, desapego de sus familias, etc., Sin embargo, este esfuerzo de análisis nos permite ubicar a estos comportamientos como estrategias de resistencia que, en ocasiones, pueden revelarse abiertamente o en otras ocasiones se ocultan. Para Scott (2000) los subordinados suelen recurrir al ocultamiento o a disfrazar su comportamiento de una aceptación del poder y la dominación, pero también identifica cuatro posibles formas del discurso que adoptan los subordinados al discurso público o hegemónico: (1) la más segura, la que adopta el halagador autorretrato de las élites, (2) el discurso oculto donde los subordinados se reúnen fuera de la mirada del poder, lo que puede originar culturas disidentes, (3) cuando el ámbito del discurso se ubica entre los dos primeros y se traduce en una política del disfraz o enmascaramiento que se manifiesta de manera anónima para proteger a los involucrados y finalmente (4) la ruptura del discursos público y el oculto, en otras palabras es cuando el discurso oculto se hace público. Estos momentos permiten comprender las conquistas políticas de los niños o lo que Scott llama “infra política de los subordinados” (2000: 217).



En los ejemplos registrados, se aprecia cómo los niños se mueven entre el discurso oculto, el disfraz y la ruptura entre discurso público y oculto.

En el nivel del discurso oculto, los niños hablan de su experiencia en la escuela y con los maestros que ejercen poder sobre ellos:

*Elizabeth:* Cuéntame de la escuela

*Juan Ángel:* (Pone cara de fastidio)

*Elizabeth:* ¿Es un ambiente pesado para ti?

*Juan Ángel:* Para mí, a veces sí es pesado porque yo ando ya bien hartado (sic.) y quiero salirme y tanto trabajo me harta.

*Paco:* La mayoría de los profes de la escuela en que estamos son así, de que no te explican las cosas porque ya se enojaron, se enojan, la mayoría de las veces, por la conducta, o sea si unos están jugando, luego no les explican a todos...

*Juan Ángel:* Y la mayoría de los maestros ya tienen mucho tiempo ahí y ya están viejitos.

*Francisco:* Se ven como métodos muy aburridos (risas).

*Juan Ángel:* Aja, y ya no tienen tanta gracia como antes... son impacientes.

*Elizabeth:* ¿Y para explicar son buenos?

*Juan Ángel:* Pues, a veces.

*Francisco:* Cuando te explican de buenas, sí.

MuVi, octubre del 2016

Fuera de la escuela, incluso los niños son capaces de ejercer un juicio sobre su escuela y maestros:

*Elizabeth:* ¿Cómo consideran que es en su escuela? Si ustedes le tuvieran que poner una calificación a sus maestros ¿Cómo los calificarían?

*Juan Ángel:* Yo les pondría un ocho y a otros nueves y dieces, porque como dije están unos ya viejitos, enseñan bien, pero ya se ven hartados y a veces andan de buenas y a veces de malas, quien sabe por qué andan así, enojados, y a veces dejan trabajo y yo a veces no lo hago, no dicen ni cómo hacerlo y como yo estoy en segundo, y no me dicen de qué me va a servir todo eso. Y así no explican muy bien que digamos.

*Miriam:* Yo les pondría un ocho a todos, porque sí hay maestros que explican bien, nada más si uno les dice sí explican, y hay unos que vienen enojados y se quieren desquitar con nosotros porque otros salones se portan mal y vienen con nosotros de malas.

*Francisco:* ... o tienen problemas en su casa o con su familia, muchos traen problemas con su esposa...

*Elizabeth:* ¿Ustedes lo notan o les dicen los maestros?

*Francisco:* Sí, ¡a veces se nota!

MuVi, octubre del 2016

Se aprecia la ruptura entre los discursos oculto y público, cuando tiene lugar un acontecimiento explosivo entre el niño y la autoridad, que generalmente da lugar a su castigo o expulsión. Lo que provoca preocupación en las familias, porque el niño se mantenga escolarizado. Esta situación se advirtió también en el capítulo sobre las escuelas formales y, en mayor medida, en el *Programa Educando para la Vida*. En este caso y en el de los niños de Villa de Reyes, la preocupación de las familias no corresponde con la de los niños pues en ellos hay otros intereses diferentes a los de la escuela. En EduVi, la maestra Coco establece una mediación con los padres, para que consideren la voz de sus hijos antes que la valoración que hace la escuela de ellos. Mientras que, en el caso de los niños de Villa de Reyes, MuVi brinda una nueva experiencia formativa, que transforme la visión de los niños, los padres y la comunidad con respecto a su condición de vulnerabilidad social y a su experiencia escolar.

### **5.6 El papel de la escuela en la comunidad y proyectos educativos alternos**

Por proyecto educativo alternativo, entiendo la transformación radical de los sistemas de enseñanza, de modo que posibilite la creación de una cultura alternativa (Girardi, 1977). A su vez, Gutiérrez (1993) menciona que todo proyecto alternativo deberá contemplar una doble transformación: tanto del individuo como de las estructuras sociales, esto debido a la interdependencia que guardan ambos actores en la estructura social, no se puede pensar en una transformación aislada del sistema educativo sin una transformación del sistema económico, político y social, pero tampoco sin el cambio de los individuos, los fracasos en las reformas educativas parecen tener aquí una explicación.

Por otra parte, vemos cómo el orden social impuesto por los grupos de poder es rechazado por los sectores desfavorecidos, incluso violentamente por no responder a la

disminución de la desigualdad. Debido a esto, se busca una participación política de los ciudadanos para lograr una nueva sociedad. Estos principios concuerdan con la dimensión política de la educación, pero conviene preguntarse por el papel que tiene el niño en dicho proceso, si por un lado los autores afirman que ya no se trata de adaptar al niño al orden existente, sino de colaborar para que a través de mecanismos creativos pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente, es decir, como *llegar a ser* en una sociedad que está por hacerse (Gutiérrez, 1993:66) pero al mismo tiempo hacen falta enfoques que prioricen la perspectiva de los niños y en determinado momento que sus familias también lo hagan.

Me he referido a la educación como un proceso vivido por los niños, determinado por la escuela, institución orientada al cumplimiento de metas impuestas por el aparato burocrático, pero también por otros ámbitos, en donde las actividades que realizan los niños dejan huellas en su memoria, en su cuerpo y en su formación. Ante un sistema educativo orientado hacia el cumplimiento de indicadores cuantitativos, las respuestas a los problemas de la educación sólo pueden ser inmediatas y no favorecen a la generación de un proyecto educativo alternativo, en donde los sujetos se apropien de sus metas y condiciones educativas. Si se consideran a la comunicación dialógica, la participación democrática y la autogestión como características que dotan al proyecto educativo de un carácter verdaderamente social se debe distinguir entre *educar para* y *educar en*. *Educación para* habla de un sistema funcionalista “eficaz”, desde el punto de vista de los funcionarios y *educación en* hace alusión a un sistema flexible centrado en la formación de los sujetos y su desarrollo social.

Para Ortega (2009), la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal –escolar–; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades (p. 30), debido a esto la pedagogía debe pensarse bajo la dimensión cultural de la comunidad, desde el espacio donde tiene lugar lo cotidiano y la variedad de sentidos que convergen en él, bajo la perspectiva sociocrítica de la sociedad y la educación el interés de la pedagogía se centra en el carácter emancipatorio que es vital para la formación de sujetos políticos.

En la comunidad de Villa de Reyes encontramos que la Fundación Música para la vida cumple con esos objetivos de una pedagogía crítica que la escuela no ha alcanzado. En términos de la experiencia formativa, desde la pedagogía crítica se ponen en marcha los procesos de subjetivación e instrumentación mediante la ruptura de los sujetos con las tradiciones, la reproducción, el control y el poder y también por la construcción de vínculos colectivos pedagógicos basados en la solidaridad.

Estos procesos característicos de la pedagogía crítica se pueden apreciar mediante el análisis de los itinerarios de los chicos de la Orquesta Sinfónica Infantil de Villa de Reyes. En los contextos educativos no formales los niños participan activamente de su propia formación, a diferencia de las escuelas formales, donde las estrategias y los itinerarios son dirigidos y decididos por los adultos.

### *Josué*

Josué es uno de los primeros niños que se integraron al proyecto de Música para la Vida en Villa de Reyes, a la fecha lleva cuatro años, tiene un hermano mayor que dejó de

pertenecer a la escuela por la edad y un hermano menor de nueve años que empieza a penas en clases de violín con otros niños más chicos. Cuando lo conocí y le pregunté si podía entrevistarlo accedió fácilmente lo cual me pareció raro, pues otros niños se mostraban más nerviosos o tímidos al hablar con una extraña, después supe que no era una situación ajena para él. La primera vez contó cómo decidió ingresar:

Estaba en la escuela y llegaron unas personas diciendo de que se iba a abrir una orquesta, y yo antes ya estaba estudiando música en la escuela del ejido, que está por la plaza, pero tocaba la guitarra. Ese día, llegando a la casa, le dije a mi mamá que si me dejaba entrar a la escuela y rápido dijo que sí, porque ya sabía que tenía interés en la música. Y después, yo pregunté las fechas de cuándo iban a ser las inscripciones y todo eso, y ya me dijeron que tal día, y el primer día fui con mi hermano mayor. También, creo que llegué aquí porque quería ver también como otro ambiente, otras personas, conocer también a otras personas...

Josué, 15 años. Octubre del 2016.

En el testimonio, se nota el interés de Josué por la música, además respaldado por su madre, hecho que le brinda fortaleza a su propio discurso. Al preguntarle a Josué si le gustaría seguir mucho tiempo más en la orquesta, responde que sí y esa decisión personal lo ha llevado a implementar estrategias para mantenerse en ese trayecto formativo:

Sí, (quiero continuar) de hecho por eso me cambié de escuela porque también en la escuela en la que estaba, al llegar al quinto semestre te cambiaban a la tarde, estudiaba en un bachillerato técnico y pues ya no podía venir aquí y pues mejor me decidí cambiarme a otra escuela que es pura mañana y pues ya puedo venir a ensayar todas las tardes. Ahora en la escuela en la que estoy estudio agricultura protegida... en el CBTA.

El CBTA<sup>88</sup> está acá por el cerro, si me voy caminando, son como 20 minutos por acá y hay otro camino por acá, que es media hora. Por eso mejor me vengo por acá (risas). Entro a las ocho de la mañana y salgo como a las dos y media o a veces hasta a las tres, luego me voy a mi casa, como, me baño y pues me vengo acá rápido y ya saliendo hago la tarea o si no me dan ganas, pues no la hago, porque algunos días me siento cansado.

Josué, 15 años. Octubre del 2016

Josué dice que lo que más le gusta de estar en la Orquesta es que lo llevan a tocar a teatros. Con la Orquesta de Villa de Reyes se ha presentado en el Teatro Bicentenario de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el Teatro de la Paz y en el Teatro Polivalente

---

<sup>88</sup> Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

del Centro de las Artes de San Luis Potosí. En el año 2015, se presentó al *casting* nacional de la Orquesta Sinfónica Infantil de México (OSIM), con una gran cantidad de niños de todo el país y resultó seleccionado para tocar en el palacio de Bellas Artes y realizar una serie de presentaciones en varios escenarios del país, esa experiencia fue trascendental para él:

Me acuerdo de que nos echaron para atrás primero y no nos dejaron entrar al escenario porque estaban haciendo pruebas de sonido y todo eso... luego ya antes del concierto entramos para hacer la prueba de sonido con nosotros, pues ves un teatro bien padre, bien grandote y... ¡se llenó dos veces! Ese día, fueron mis papás a verme, ¡desde aquí hasta allá y se emocionaron bastante! Eso fue un poco más profesional, se supone de que dicen que son los mejores de México juvenilmente (sic.) porque se hacen las audiciones para ver quién queda. De San Luis, solo fuimos dos: yo y un cornista de la capital.

Josué, 15 años. Octubre del 2016.

Esta experiencia ha repercutido para que Josué interiorice los valores que subyacen en ella y que se provienen de la enseñanza dentro de su familia y de la Fundación, ahora ha desarrollado un proyecto de vida a futuro:

Ahora que termine la prepa, quisiera estudiar música profesionalmente, es lo que me llama más la atención, es lo que más me gusta, a parte disfruto hacer música, conocer gente de otros estados o países, no sé. Me gustaría irme a la Ciudad de México o a Xalapa o en Zacatecas, son varias opciones y más adelante quisiera trabajar un rato en una orquesta o en algo y luego hacer la maestría, yo creo que sí lo podría hacer porque tengo facilidad para la música y mis papás me apoyan.

Josué, 15 años. Octubre del 2016.

Los lazos de parentesco se encuentran muy presentes en el proceso de subjetivación de los niños, también la figura de los maestros es significativa y moldea esta experiencia formativa:

La persona que más admiro es mi mamá, porque es la que me ha apoyado más... ella es ama de casa y pus a mi papá también... alguien que también aprecio es mi maestra de violín, porque ella me ha ayudado desde el principio y a veces me da clases en el recreo y se queda sin recreo ella para darme clases.

Josué, 15 años. Octubre del 2016

También en este escenario es evidente como cuando la relación pedagógica maestro-alumno se torna afectiva se vuelve más grata y significativa para los alumnos quienes la equiparan con relaciones de parentesco y amistad:

Para mí, más que maestros son amigos, nos llevamos bien chido con ellos, sin ellos no seríamos lo que somos.

Luis Ángel: La verdad yo siento que es bien padre que podamos hablar son ellos de cualquier cosa, en confianza, porque muchas veces nadie escucha y ellos, aunque estén ocupados o tengan trabajo están ahí, no tiran la toalla, son ya parte de mi familia (...) a mí me gustaría que con todo esto (entrevista) ellos vean que su esfuerzo no ha sido en vano, que ha valido la pena.

Miriam, 14 años. Septiembre del 2016

Finalmente vemos cómo se va construyendo una narrativa en los niños producto de la interacción entre los procesos que dan lugar a la experiencia formativa:

Las personas que me preguntan ¿Qué vas a estudiar? Y les digo que música y me dicen “¡Ah, eso no deja nada bueno!” O así, yo no respondo nada, no les contesto, mejor me quedo callado y ya mejor me alejo de esas personas.

Paco, 14 años. Septiembre del 2016.

La directora de la fundación considera que Josué es un niño talentoso y afortunado:

Para mí, es un chico brillante y me fascina su historia de éxito. Hace tiempo se acercó a la fundación la familia de Pablo Latapí<sup>89</sup> que conoció el proyecto, Pablo Latapí el investigador y escritor de tantos libros, ellos nos donaron su violín, que es el que ahora trae Josué, el primer violín de la orquesta.

### *Demetrio y Violeta*

Demetrio es el mejor oboísta del sistema, así se refieren a él sus maestros y directivos en la fundación. También llegó a la Orquesta desde sus inicios en Villa de Reyes. A diferencia de Josué, con él tuve varios fracasos antes de llevar a cabo una entrevista, se trataba de un chico tímido al que me costaba acercarme, en parte porque entendía lo difícil que resultaba para el entablar comunicación con personas extrañas. Cuando estuvo listo

---

<sup>89</sup> Pablo Latapí Sarre fue un precursor de la investigación educativa en México, Doctor en Filosofía con especialidad en Ciencias de la Educación y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Falleció en el año 2009.

para la entrevista empezó contándome cómo fue que se unió a la orquesta, él dice que llegó por casualidad:

Estaba en una tienda y llegó el profe Efrén y él me invitó, al principio dudé, pero vine a ver qué pasaba. Yo creo que hice bien, porque antes me la pasaba en las tardes encerrado en mi casa, viendo que cosas estaban descompuestas para arreglarlas o cuidando a mis hermanitos.

Demetrio, 14 años. Marzo del 2016.

Demetrio estudia la secundaria Técnica en la especialidad de agricultura, dice que es buen estudiante, aunque los maestros a veces son severos con él:

A veces, me dejan mucha tarea, siento que a los de la Orquesta nos cargan la mano porque salimos a conciertos y pedimos permiso. Yo siempre cumplo con tareas, aunque me desvele, pero a veces siento coraje porque la hago y no la revisan. Como la otra vez, discutí con el maestro de matemáticas porque no me quería revisar la tarea, le decía “ya la hice, ahora me la revisa” y sólo así me hizo caso.

Demetrio, 14 años. Marzo del 2016.

Esta actitud de Demetrio es nueva en él, pues era un chico tímido según sus maestros, proveniente de un entorno adverso de carencias, sin embargo, el cambio que ha experimentado a raíz de su participación en la orquesta es enorme.

En cuanto a los padres de estos niños también se exploró lo que ellos piensan con respecto a sus hijos, de los riesgos a los que están expuestos, de la escuela y de la experiencia dentro de la Fundación Música para la Vida, todos coinciden en que en esta experiencia es una oportunidad de desarrollo para sus hijos y una estrategia de protección ante los riesgos presentes en el ambiente, algunos niños al igual que Josué tomaron la decisión por ellos mismos y fueron apoyados por sus padres:

Mi hija entró a la Orquesta, ahora sí que a ella le llamó la atención, ella viene de familia de músicos, su abuelito ha estado en un mariachi desde joven, su papá no toca ningún instrumento, pero también desde joven canta en un grupo, en banda... y



cuando estaba en la primaria, mi hija cantaba, ya cuando entran a otra etapa, ya como que se cohiben o no sé, fue cuando llegó aquí el proyecto de la Orquesta, por iniciativa de ella dijo: “yo quiero entrar a coro.” Siempre siguiendo un poco la línea del canto, pero no sé, después le llamó la atención lo que fue un instrumento, entró a violín, después hubo, así como que un reacomodo y dijo: “mejor me voy a cello.” Y es donde está ahorita. Creo que el hecho de que estén en un proyecto como éste los ayuda en muchos aspectos, principalmente aquí les inculcan mucho lo que es la convivencia o sea valores, en la escuela también se los inculcan o más bien se los refuerzan de los que llevan de casa. Sin embargo, en un proyecto como éste, creo yo que les motiva al trabajo más en equipo, más de compañerismo, más de apoyo, entonces sí cambia, ahora sí que... ¡Vamos! En comparación con otros chicos que desafortunadamente no están en proyectos como éste, ¡sí es diferente el trato hacia los otros!

Violeta (madre), noviembre del 2016.

Por su parte, Violeta (hija) relata su experiencia de estar en la Orquesta:

Violeta (hija): yo estudiaba violín con el profe Juanito y me acuerdo de que, un día fueron a mi escuela la maestra Rocío -la directora- y otros maestros y nos invitaron a integrarnos. A mí, me dieron muchas ganas y le dije a mi mamá que me trajera y me hicieron una prueba de solfeo y me quedé. Eso fue un 15 de octubre. Yo siento que desde que entró aquí a música todo cambió, hasta yo siento que yo misma cambié, entonces como que yo siento que la música es parte ya de mi vida, cambié porque era una persona muy reservada, casi no hablaba y casi no sociabilizaba así con la gente, era tímida y la música me ayudó a desenvolverme más y a hablar con más gente. Básicamente me gusta venir porque aquí conocí mucha gente y porque me gusta, me gusta tocar (...) cuando crezca y termine de estudiar, me gustaría ser músico profesional, seguir tocando cello y talvez llegar a impartir clases, como mi maestra Karen. Ella me inspiró mucho, porque nos contaba que estudiaba y trabajaba a la vez, incluso se fue a vivir a otro lugar lejos. Yo creo que sí podría hacer el sacrificio. Yo admiro a mi papá y a mi mamá porque cuando yo nací, casi no teníamos nada, lo único que comíamos era frijoles, así lo básico, entonces ellos pudieron llegar a sacarme adelante a mí, pudieron llegar a conseguir un buen trabajo, conseguir un buen dinero y ellos nunca se derrumbaban, siempre... siempre tenían esa manera de alegrarme y así, y me hacían sentir muy bien. Y también pues a la maestra Karen, porque ella nos ha contado todo lo que ha batallado para llegar a ser lo que es ahorita y no sé, como que la admiro mucho.

Violeta 15 años, octubre del 2016.

Sobre el vínculo con la escuela de su hija, la mamá de Violeta reconoce que falta apoyo para que los niños puedan combinar ambas actividades:

En la secundaria generalmente sí había la comunicación de qué tanto avanza, que tanto sí, que tanto no, en cuanto al apoyo para la música pues sí se batallaba mucho, este, adredemente había uno o dos profesores que en lugar de apoyar de decir “sí, está bien, que vayan,” por ejemplo, en el caso de los conciertos, que es cuando se tiene que recurrir a más apoyo, hasta se programaban ciertas actividades ese día para obstruir un poco, o te negaban el permiso, gracias a Dios, ya no está en esa escuela o

está en un nivel en el que nada más llevas justificante y ya no hay tanto problema, pero yo creo que sí falta apoyo de las escuelas, se supone que es una actividad que lejos de perjudicar les está ayudando, entonces debería de existir a lo mejor un vínculo más de la fundación con escuelas, para que exista más apoyo, porque mi hija ya salió de esa escuela, pero hay más niños dentro de la Orquesta que están en esa institución.

Violeta (madre), noviembre del 2016

En el caso niños más pequeños o de reciente ingreso la iniciativa para que entraran a la Orquesta la tomaron los padres, igual consideran que es una protección y una actividad que ayuda a los niños a subsanar algunas dificultades que surgen en la escuela:

Isela: mi hijo Diego fue el primero que entró y realmente fue por mí, porque prácticamente yo lo inscribí, yo lo traje porque Diego tiene, bueno, esta diagnosticado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, su psicóloga me recomendó que hiciera alguna actividad en donde su concentración estuviera ahí, para que obviamente mejorara esa situación, y una pues era la música y por eso empezó y todo, entonces realmente Diego está aquí por mí, pero conforme ha ido pasando el tiempo, sí le gusta y lo mejor es que tiene esa facilidad también, o sea aparte de que le gusta, como que se le facilita este pues aprender y Leo, el chiquito, llegó porque a él le gusta. Él está así diagnosticado desde que estaba en segundo de kínder, él tenía muchos problemas, ahorita lo veías trepado en un árbol, y al rato ya estaba jalándole los pelos a los niños en el salón, o sea ahorita lo ves y nada qué ver con el niño que era hace cinco años... se debe a la música y a otras cosas que he hecho, porque la verdad he hecho demasiadas cosas, no lo he medicado nunca, porque eso sí, la verdad no, pero desde los cuatro años está en terapia con psicóloga, la música, o sea, digo, muchas cosas aparte, entonces ahorita batalla todavía un poco con la concentración en la escuela, pero ya también, ya se saca buenas calificaciones que es lo importante ¿no? y él sabe que puede, a veces se le van las cabras, pero bueno, eso ya es otra cosa.

Isela, (madre), noviembre del 2016.

Ahora Diego tiene nueve años, y aún no está en la Orquesta, se encuentra estudiando junto a otros niños para poder tocar un instrumento más adelante. Cuando se le pregunta a Diego que es lo que gusta de estudiar música menciona: *A mí me gusta venir porque tengo amigos, me distraigo y quiero aprender a tocar bien.* Diego no da indicios de hiperactividad ni es violento en los juegos con los demás niños, incluso, en una ocasión, la maestra pidió a los niños de su grupo llevar un recado verbal a sus padres, de seis niños, el

único que cumplió llevando el recado fue él, y en sus clases según sus maestros va progresando. El niño también menciona que antes de venir a las clases de música estaba en el Tae Kwan Do pero lo abandonó para entrar de lleno a la Orquesta.

Es claro que, cuando se trata de una actividad motivante -como la música- el niño es capaz de mantener su atención y ser perseverante, disciplinado, ordenado; aunque contradiga el diagnóstico médico y docente que le coloca la etiqueta de un trastorno: indisciplina, hiperactividad, déficit de atención, etcétera. En el caso de Diego, la ayuda de sus padres ha sido crucial: Isela, su madre, parece tener en claro cuál es su labor como madre de los niños y las repercusiones que tienen los problemas familiares en la formación de los chicos:

Por supuesto, o sea, los responsables de los niños hasta cierta edad, de adolescentes somos nosotros los padres, si los niños andan en la calle es porque no les pones atención. Si los niños están mal en la escuela es porque no les pones atención. Todos los problemas que tienen los niños chiquitos es porque la familia está mal, o sea algo está sucediendo en la familia, que hace que los niños se descompongan definitivamente, o sea, una familia trabaja dentro de todo normal, o sea, al final de cuentas todo el mundo tenemos problemas, pero si estás bien, los niños van bien y se nota, y son niños felices y pues igual y los regañas y tienes broncas, pero pues lo toman como parte de la vida, pero hay familias que tienen problemas muy fuertes y obviamente eso les afecta.

Isela (madre), noviembre del 2016.

Los tiempos están cambiando, porque nosotros decíamos “pues salieron dos niños y pues entraron otros” y si están los conflictos, entonces no puede avanzar la maestra, nos decía la directora: “mucho se ha dado de que hay muchos problemas en las familias, los papás se van a trabajar, dejan a los hijos solos, entonces todo esto está acarreado el descuido de los hijos, el que los hijos no le echen ganas en el salón como lo espera a maestra.” Entonces, yo creo que aquí es cuestión de los papás, pues ahora sí yo no digo “no hay que trabajar” ¿verdad? Pero si yo trabajo, y le puedo dar una hora, una hora darle calidad y pegarme: “¿Cómo te fue? ¿Cómo te sientes? ¿Cómo vamos?” o no sé...

Guadalupe (madre), noviembre del 2016

Otros ámbitos explorados fueron el desempeño de los niños en su escuela, la interacción de las familias con las escuelas de sus hijos y la valoración de la educación para adultos y niños:

a mi hija, no le ha afectado en la escuela venir a música, de hecho, todo lo contrario, el hecho de uno llevar una rutina y cambiar a esto, le ha desarrollado mucho en cuestión de hábitos, al contrario, le ha beneficiado.

Guadalupe (madre), noviembre del 2016

Para estos padres la importancia de la escuela está asociada a la socialización de los niños y a formarlos como personas dentro de una sociedad, también hay visión de un niño feliz y pleno:

Al final de cuentas, la finalidad es apoyar al hijo para que el día de mañana se realice como persona, para hacer bien a la sociedad y para ser feliz él, y sea una persona de bien ¿verdad? En este caso, Paola pues también esta chiquita todavía, bueno yo la veo chiquita, tiene 8 años, pero yo me voy dando cuenta en los conciertos que van, que les van abriendo mucho el mundo, porque las motivaciones, en este caso el día que íbamos a ver a Josué, que se fue a México y a otros Estados, pues para ellos fue una motivación bárbara ¿verdad? Entonces, ella ya ahorita está “Mamá es que yo quiero ir a la Orquesta” y pues ¿ahora qué haces? “Vas a ver qué voy a ir... es difícil... pero, pues igual lo voy a intentar” Y pues uno pues allí está apoyándola.

Guadalupe (madre), noviembre del 2016.

Paola es una de las niñas más entusiastas y sociables, cuando se le pregunta por qué le gusta venir a clases de música, menciona que le gusta aprender a tocar el violín, además de su material de clases y su instrumento lleva muñecas a las clases, cuenta que cuando entraba a las cuatro a clases ya no le daba tiempo de jugar a las muñecas “Victoria mi hermana, sí tenía tiempo de jugar a las muñecas, y yo no, pero cuando estaba con la maestra Lulú a veces me decía “traíganse los juguetitos, pueden jugar aquí.”

Los maestros al trabajar con niños de diferentes edades respetan los intereses propios de su etapa y a los más pequeños les gusta.

El maestro Chema de violín me dijo: “yo a los niños más pequeños los cito un poquito más tarde a las 6:00 pm”, yo lo veo, en parte bien, aunque yo quisiera que estuvieran desde las cuatro, pero por ejemplo dice el maestro: “ellos ahorita son como esponjitas, en todo están.” Entonces ahorita ella tiene ocho años, el hecho de estar con

jóvenes ya más grandes, o sea, aprenden todo, entonces también es sano, pero yo creo a veces hay que cuidarles ese lugarcito pues.

Guadalupe (madre), noviembre del 2016

En cuanto a la relación con la escuela de sus hijos y las facilidades para que los niños participen en la Orquesta, los padres mencionaron:

Yo sí tengo buena relación (con la escuela), buena comunicación en cuanto a los intereses de mis hijos y los míos, o sea lo que espero de la escuela para con mis hijos, pero que la escuela se involucre, pues eso realmente no se da. Yo sé que a lo mejor no tienen tiempo para todo eso, pero a lo mejor de vez en cuando, por ejemplo que citaran de las primarias en donde están los niños de aquí, de las secundarias e incluso de la prepa no sé, que hablaran con los directores de la importancia que tiene esta actividad para los niños, porque igual hasta ellos mismos han visto un cambio en ellos y pueden incentivar a los demás niños a que estén en alguna actividad y eso es bueno porque a veces de repente dicen: “ah otra vez van a faltar porque van a ir a Música...”

Isela (madre), noviembre del 2016

Los padres también detectan algunas prácticas segregadoras en las escuelas de sus hijos:

Pues si digo, a lo mejor los métodos de la escuela no son malos, el problema es que tienen tanta diversidad de alumnos que... o sea, obviamente hay niños que son más listos que otros y el método les aplica bien y les sirve, pero esos niños porque no batallan..., pero hay niños que se tardan más en aprender y los maestros, ¿cómo te diré? No tienen esa paciencia para cuando hay niños que se van quedando, entonces los grupos están así: “los que van aquí, los que van acá” Entonces, los maestros nada más se dirigen a los que van aquí y a los de acá, ni los pelan porque, bueno, al cabo que sus papás no se preocupan... pues ¿yo por qué? ¡Yo menos! eso es lo malo.

Laura (madre), noviembre del 2016

La valoración que hacen los padres y los niños de la escolaridad es similar a la que hacen de la misma otros grupos marginados, incluso aparece la idea del sacrificio recurrentemente, la cual se trata de inculcar a los niños:

Yo quiero decir algo: yo creo que, en estos tiempos, la única herencia buena que les dejas es el estudio, porque con eso ellos ya tienen todo aquí en sus manos y de ahí ellos dependen si lo explotan o salen adelante y ya, porque el día que tú ya no estés aquí, ¿De qué sirve que les dejes una herencia monetaria? Si son gastalones, se la echan en dos patadas y no hicieron nada y a final de cuentas dejas ahí pura gente floja y ni al caso, pero si los enseñas a trabajar y los enseñas a ganarse las cosas con trabajo, con dedicación y aparte con sufrimiento, si tú quieres, lo valoran y salen adelante.

Isela (madre), noviembre del 2016

Para el niño esta idea del sacrificio no es consiente, se va adquiriendo a través de estas narrativas de los padres, existe la creencia de que se debe formar al niño evitando facilitarle las cosas para que en futuro se vuelva un buen adulto y ciudadano:

Paola me dice el otro día: “Mamá, yo quiero que a mí me dejes la casa fulanita y la otra dice: “A mí me dejas la casa tal.” Y le digo: “¡Sí, mamacita! Sí te la voy a dejar, va a ser para ti, pero ¡te la voy a vender!” (Risas) Entonces, pues dan risa porque como dicen no hay herencia. Uno, aunque estén chiquitos, ya sabe que tal vez el día de mañana uno dice: “lo hace uno por ellos” Pero, uno dice el hecho de que no vean las cosas tan fáciles, que las cosas cuestan y aunque pues uno ya sabe que no se la va a vender, pero ella dice “¡Yo voy a trabajar un día y voy a ser psicóloga porque quiero que me vendas esa casa un día” y yo le digo “Bueno”.

Guadalupe (madre), noviembre del 2016

Por otro lado, también hubo personas que tienen una opinión más humanista de la formación y de la decisión de los niños:

Yo no, yo lo que creo es que, si mi niña quiere estudiar que estudie, si no quiere también, eso no me importa, yo lo que quiero es que mi niña sea feliz, que crezca contenta, porque yo tengo hijos que estudiaron y tienen títulos, pero en su vida personal no les va bien, así de nada sirve el estudio.

Rosa (abuela de Mildred), febrero del 2017.

En el caso de los niños, a pesar de su resistencia en la escuela hay una valoración del estudio la cual corresponde a la visión funcionalista de la socialización:

*Elizabeth:* ¿ustedes para que creen que les sirve la escuela? ¿será importante?

*Miriam:* Si estudiamos nos va bien, no sé, nos ayuda a aprender... bueno, lo que queramos ser nosotros de grandes, lo que queramos estudiar...

*Francisco:* Estudiar nos ayuda a desarrollarnos pues, como personas.

*Juan Ángel:* Pues... yo digo que la escuela nos ayuda para prepararnos y a agarrar sabiduría y ya de grandes si necesitamos algo es para trabajar y así y ya con eso tener dinero y de ahí mantenernos.

*Azucena:* Pues si nos preparamos, vamos a tener una mejor vida, si estudiamos

MuVi, Villa de Reyes, octubre del 2016.

En este escenario, se hace evidente la desarticulación entre los objetivos de la escuela, las necesidades de la comunidad o el entorno y la experiencia y voz de los niños y adolescentes. Considerar el nivel microsociológico permite encontrar procesos de una doble naturaleza, por un lado, la internalización de valores, modelos y normas predominantes en una sociedad, consecuencia de la socialización; y por otro lado, la resistencia a esos valores y normas, fruto de la subjetivación, que se refiere a la formación de sujetos autónomos mediante el distanciamiento con su socialización (Venegas, 2017:17).

### **Socialización, resistencia y agencia.**

Como señalé en el primer capítulo, los cuestionamientos a la teoría funcionalista radican en su carácter de guion socialmente provisto para el comportamiento individual, el cual se encuentra al servicio de la reproducción de esquemas sociales, esquivando el análisis de las relaciones de poder, que son precisamente las que permiten explicar la resistencia a éste; no se puede entender a la sociedad sin considerar sus conflictos y relaciones y poder el resultado es un modelo de sociedad estático sin posibilidad de cambio social, en este marco, la subjetividad se construye a partir de la práctica del sujeto, desde un enfoque relacional y atendiendo a las bases estructurales de la práctica.

El análisis del poder, entendido como principio mediador de las relaciones sociales y generador de conflicto, abre un espacio para el análisis de la tarea educativa como factor del cambio social. La capacidad de agencia entendida como la iniciativa en la acción y en el poder elegir (Wartofsky, 1981: 199) y la resistencia son aspectos que se desarrollan dentro de estos marcos estructurales y que también vale la pena analizar.

Las tradiciones pedagógicas buscan establecer desde sus cosmovisiones las bases de la acción educativa y su rol en la constitución de lo social. Su utilidad es más de corte conceptual y teórico, haciendo del hecho educativo y pedagógico una realidad política. Mejía (2011) se da a la tarea de explicar cuáles son dichas cosmovisiones, de su análisis citamos, por ejemplo, al paradigma alemán el cual estaría fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante basada en el autoexamen y el trabajo; aquí la paideia iluminaría esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se hace concreta a través de las didácticas. Por su parte el paradigma francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se mueva (Mejía, 2011: 53). Y así llegamos al paradigma latinoamericano cuya propuesta consiste en una crítica a la modernidad, hacia su pretendida universalidad que supone una violencia epistemológica que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (Freire, 1989).

Este paradigma cumple con una función crítico-transformadora que concibe que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad y busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder (Mejía, 2011:54). La educación se convierte en una vía para transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad en formas de poder más justas. Esta corriente crítico-transformadora agrupa múltiples enfoques o miradas de la educación como los reproductoristas, el emplazamiento cultural, la educación popular, contrahegemonía cultural y las



descolonizadoras por citar algunas. En el escenario de Villa de Reyes, la escuela formal está permeada por una profunda crisis derivada de las transformaciones del mundo actual, a los riesgos a los que se enfrentan niños y jóvenes hay que añadir su segregación de la escuela debido a problemas económicos, familiares y al maltrato por parte de los maestros. Las evaluaciones cuantitativas del impacto del programa Música para la Vida solo pueden ofrecer una visión parcial de los efectos del programa en los resultados escolares o en la familia, sin embargo, mi posicionamiento me permite enfatizar sobre el papel que cumple en los procesos de subjetivación tanto en la dimensión social e individual de los niños, así como las nuevas formas de socialización que surgen a partir de la transformación social.

Vemos como la educación formal de estos niños transcurre en un campo de fuerzas en conflicto y en este terreno surgen las resistencias en forma de conductas, prácticas, estrategias, discursos con los cuales los niños en condiciones de sometimiento enfrentan esos modelos específicos de control: la rebeldía, desobediencia, indisciplina dentro de la escuela son la forma en que el niño o joven se rebela contra los procesos de dominación o explotación, son formas concretas de producción de subjetividad del sujeto que resiste, bajo esta lógica la resistencia es el camino hacia la emancipación (Mejía, 2011), la emancipación de un modelo educativo que es punitivo y clasificadorio.

La experiencia formativa en este espacio es vista en términos de subjetivación e instrumentalización, la subjetividad de quien resiste lo lleva a enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes aspectos de su vida (escuela, familia, comunidad) creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y originando conflictos como eje de los procesos de constitución esa experiencia.

Recordemos que desde la visión de Foucault (1999) las resistencias se van creando para enfrentar a las tecnologías disciplinarias de las instituciones concebidas como espacios de control total: la fábrica, la escuela, la cárcel. Ahí la subjetividad busca enfrentar las formas de control del poder que domina en cada época histórica, ya sea saboteándolo, socavando su eficacia desde adentro o redirigirlo hacia otros fines y sentidos. El control que ejerce la escuela lleva a los niños a querer salir de ella, como en los casos de los niños que atiende el Programa Educando para la Vida y los niños de las escuelas formales, que expresan su deseo de fugarse del espacio de la escuela, de ya no desear asistir: otra forma es ejerciendo acciones para romper el orden como pelear y desobedecer. Estas formas de resistencia y subjetividad forman parte de esa experiencia formativa.

La educación musical de los niños conlleva una disciplina que los maestros de la fundación tratan de fomentar, en ocasiones es con llamadas de atención o sanciones como no asistir a conciertos o llamar a los padres de los niños, en ocasiones resulta complicado lograr que los niños adquieran la concentración durante largos periodos o que eviten apodosos o agresiones físicas entre ellos lo cual está prohibido, pero pese a esto los niños parecen mostrar una mejor actitud hacia estas clases en comparación con las de la escuela formal.

Finalmente, considero que en las instituciones no formales como EduVi y MuVi, la resistencia forma parte de la experiencia formativa y llega a un segundo plano que consiste en una reapropiación, es decir, otorgar un significado y uso distinto a esos mecanismos de control como por ejemplo: establecer prácticas que cuestionen la institucionalidad y le den otro uso, por ejemplo en MuVi hay niños que lidian con el discurso de poder para obtener a la larga un beneficio: un título que les permita continuar con su formación musical,

inquietud que no sería una realidad sin el trabajo de sus maestros de música y del resto de las personas que colaboran con la Fundación.

Por último, deseo señalar que proyectos como el Música para la Vida coinciden con la visión de la educación popular desde la mirada crítica al crear condiciones para que los sujetos se conviertan en actores sociales y aprendan a trabajar en grupo, a ser solidarios, y a construir un mundo orientado por valores que a la vez que cuestionan y critican mediante su práctica social. Ante el desencanto de la escuela y sus insuficiencias para crear actores sociales que expresen su agencia al actuar en un contexto que les pertenece, estas iniciativas muestran que otra educación y otro mundo son posibles.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis he abordado el término de experiencia formativa para describir los itinerarios dentro y fuera de las instituciones educativas que siguen los niños y sus familias para acceder a la educación. Los niños que aparecen en esta investigación son habitantes de sectores marginados y periféricos de la ciudad de San Luis Potosí y presentan condiciones, carencias y situaciones de riesgo que los ubican en una condición de vulnerabilidad bajo la noción normativa.

Mostré en primera instancia, con el capítulo 2, a una escuela primaria pública oficial la cual pertenece a la organización de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y que está ubicada en una colonia popular del sur de la ciudad, en este contexto se puede observar que en ella existe una variedad de problemáticas sociales que se manifiestan al interior de la escuela como: precariedad económica, violencia familiar, consumo y abuso de alcohol y otras sustancias, desintegración familiar y maltrato infantil. Por otro lado, intenté reflejar como estas problemáticas complejizan la labor de los maestros quienes no se sienten preparados para atender a la diversidad de niños insertos en estas dinámicas, otra característica es el abordaje de la vulnerabilidad en la escuela, la cual se centra en los niños con discapacidad, los maestros atribuyen a las limitaciones de infraestructura y de capacitación los escasos resultados que se obtienen con estos niños. Además, mediante la historia de Mariano y su familia abordé la complejidad familiar que se presenta en estos sectores y como se vive desde el interior de la familia la discapacidad, las carencias y los obstáculos para que los niños tengan acceso a la educación y a otras necesidades básicas como la salud. Concluyo que la escuela enfrenta limitaciones y que las autoridades, directivos y docentes carecen de herramientas y cohesión social para enfrentar los

problemas que permean la práctica pedagógica. Otra conclusión es que la escuela es un lugar de aislamiento de los niños que están sujetos a la autoridad de los adultos a la vez que reproduce la violencia del exterior. En un segundo momento describí a otra escuela pública, pero esta vez perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular, ubicada dentro del primer cuadro de la ciudad, de mayor antigüedad, con un menor número de alumnos en relación con la primera y dotada con un equipo de apoyo a la educación regular especializado en atención a niños con discapacidad, la sola existencia de este equipo aumentaba la presencia de niños “diagnosticados” con algún problema de aprendizaje y de niños con algún tipo de discapacidad. Otra característica es la diversidad de contextos de los que provenían los niños y sus familias. En este escenario pude concluir que a pesar de contar con recursos y personal capacitado hace falta el trabajo colaborativo entre docentes para lograr la atención de los niños. También los problemas sociales como desintegración familiar, violencia, desempleo y pobreza repercuten en las aulas no solo en el aprovechamiento académico de los niños sino en las nuevas formas de relacionarse entre ellos y con los adultos. Hacia el final de este capítulo retomé las dimensiones de la experiencia escolar descritas por Elsie Rockwell para discutir y reflexionar como operan estos elementos en el sistema educativo mexicano vigente y como son vividos por los niños y sus familias dentro de las instituciones.

Las conclusiones que extraigo de ambas escuelas son que el modelo educativo actual no corresponde con las necesidades de los niños y sus familias y no toma en cuenta su procedencia ni su capacidad de agencia. La escuela, al igual que el resto de las instituciones de la sociedad son construcciones que resultan de las divisiones del terreno social originadas en distintas coyunturas históricas, fue creada para responder a las necesidades sociales de su momento, sin embargo, las necesidades en las sociedades se van

transformando y la forma de resolverlas debe cambiar, por tanto, estas instituciones no pueden permanecer estáticas antes las transformaciones sociales actuales.

Se debe establecer una crítica a la *paideia* funcionalista donde se reconozca que la escuela en todas sus dimensiones: *curriculum*, temporalidad, espacio, calendario escolar, formas de enseñanza, formas de participación, transmisión del conocimiento, aprendizaje, rituales, etc., consiste en un producto histórico donde convergen dos tendencias opuestas: una reproductivista conservadora que tiende a perpetuar el orden y una transformadora que se propone modificar ese orden. Desde esta perspectiva la sociedad y las instituciones educativas se encuentran frente a la tarea de participar de una recomposición de sus funciones, el establecimiento de un nuevo contrato entre la sociedad y las instituciones escolares puede fortalecer los contratos internos entre los actores para redefinir roles, tareas, derechos y obligaciones.

En la segunda parte de la tesis describí los casos de proyectos educativos no formales, los llamo proyectos educativos alternos debido a que no cumplen con las características de las escuelas formales, como se describe cuentan con una organización atípica, diferente, más flexible, están dirigidos a poblaciones o sectores socialmente desfavorecidos, a los niños procedentes de los entornos más complejos: marginación, violencia y desintegración familiar, desnutrición, pobreza, delincuencia, abandono infantil, abuso, explotación y maltrato, todas estas dinámicas debilitan los lazos con el resto de la estructuras sociales y provocan la exclusión de los niños de las escuelas formales, ya sea debido a su fracaso escolar, a la dificultad para adaptarse a su organización estricta o por la falta de capital social y económico para costear su permanencia en estas instituciones.

En el tercer capítulo plasmé la historia y la misión del programa Educando para la Vida, un referente de la educación local por su labor a lo largo de más de 20 años con niños

de la calle y en condición de extrema pobreza. Mediante la historia de su directora, la maestra María del Socorro Vázquez Ríos busqué reflejar los cambios de la atención a la infancia vulnerable en algunos momentos históricos decisivos para el Estado mexicano y para San Luis Potosí, mi conclusión es que este es un caso exitoso de reinserción escolar, que ha logrado que niños que habían abandonado la escuela logren concluir sus estudios y logren una resignificación de su experiencia escolar gracias a la disminución de las sanciones, de la figura autoritaria del maestro y también del nulo énfasis en las evaluaciones y etiquetas, estas condiciones propician un giro de los aprendizajes funcionales e individuales a un espacio abierto y compartido para explorar nuevos sentidos a partir de la subjetividad. Otra aportación es la utilidad del término de experiencia formativa propuesto por Dubet y Martucelli para dar cuenta de la experiencia centrada en el sujeto a través de los procesos de socialización, subjetivación e instrumentalización.

En el capítulo 4 analicé el caso de la Fundación Música para la Vida en el municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí, otro escenario considerado marginado y como adverso para los niños por la predominancia de riesgos para niños y jóvenes como pobreza, desempleo, falta de oportunidades educativas, violencia familiar, narcotráfico, adicciones, alcoholismo y delincuencia. En este escenario exploré la experiencia escolar de los niños y me pude percatar que hay un vacío entre la escuela y las necesidades de los niños y la comunidad que ha sido complementado por esta fundación a través del fortalecimiento del tejido social, para esto el trabajo comunitario ha sido primordial y ha permitido transformar los procesos de socialización escolar en procesos de subjetivación e ir más allá implementando estrategias para transformar su realidad.

A continuación, presento las conclusiones generadas a partir del análisis y reflexión de los datos expuestos recupero los elementos que constituyen los microcosmos del campo de

la enseñanza por donde atraviesan las experiencias formativas de estos niños estos elementos son:

1. La institución-escuela
2. El aula
3. El profesor
4. El niño-alumno
5. El grupo familiar

Considero que la mejor forma de enfrentar los conceptos o las categorías es como *conceptos líquidos*<sup>90</sup> que se filtran fácilmente entre las manos y adoptan la forma -o significado- que cada quien les asigna. En este trabajo y en el ámbito educativo existen varios, un ejemplo es el de calidad educativa el cual funcionarios y educadores traducen la calidad en indicadores, los cuales se caracterizan por la limitación de no dar cuenta de los procesos y su tendencia a la homogeneización, los maestros difícilmente escapan de ese discurso de calidad por la relación que guarda su trabajo con su cumplimiento, para los padres de familia la calidad se traduce en las condiciones de las escuelas de sus hijos, la preparación de los maestros y lo que sus hijos aprenden en la escuela, por último, la noción de calidad de la educación de los niños es la que ha quedado marginada o relegada por su carácter simbólico, y sin embargo es quizá el principal desafío que tienen los estudios sobre calidad educativa, la calidad para los niños se traduce en la intensidad con la que viven la experiencia de la formación, en la experiencia relacional con las personas.

---

<sup>90</sup> Díaz Barriga resalta: la calidad de la educación es un neologismo importando del mundo de la producción que pone énfasis en mecanismos complejos de evaluación de la educación para atender un problema sustantivo del proceso educativo: el de lograr una formación en el sentido extenso de la palabra de los sujetos, tanto en el plano personal como profesional y social.



### **La experiencia formativa y su utilidad conceptual**

Considero que la experiencia formativa resulta útil para una problematización de la calidad educativa y de otros elementos del sistema educativo mexicano sin necesidad de recurrir a los indicadores cuantitativos y las evaluaciones de costumbre, permite contrastar el discurso oficial de las políticas públicas y lo que ocurre en la realidad. Enfocarse en la población de sectores socialmente marginados o excluidos permite entender las rupturas, obstáculos y mecanismos con los que las personas se encuentran.

Resulta importante además hacer la distinción entre experiencia formativa y experiencia escolar: considero que el carácter formativo es más idóneo pues no se limita a lo que sucede dentro de la escuela y que esta mediado por la normatividad, la experiencia formativa abarca el mundo escolar y se extiende a las interacciones y relaciones que se dan en paralelo a este, por ello analizo las dimensiones de la experiencia escolar que plantea Rockwell y para abarcar la parte extra escolar recurrí a la propuesta de Dubet y Martucelli que introducen la subjetividad y la instrumentalización.

### **La función de la escuela: entre el desencanto y la esperanza.**

Independientemente de su surgimiento y función histórica, el concepto de escuela está arraigado en el imaginario colectivo y en el de quienes la vivimos y padecemos, ésta representa el espacio donde tienen lugar interacciones y relaciones sociales que moldean la experiencia de la formación institucionalizada. Dentro de este espacio, los climas de violencia, la amistad, el reconocimiento de los adultos o la apatía moldean en los niños su experiencia formativa antes que las actividades y dispositivos pedagógicos.

La escuela es una institución antigua que cobra sentido mediante una serie de lineamientos establecidos para llevar a cabo la práctica escolar, por un lado, es el gran

laboratorio de la sociedad donde las ideologías y características pueden ser homogeneizadas o normalizadas y por el otro es un aparato cultural que ha atravesado por crisis características de las instituciones sociales, estas crisis han permeado en el ámbito educativo incrementando sus demandas, sin embargo, su capacidad de contención ha quedado rebasada por el resquebrajamiento de las instituciones socializadoras como la familia, la comunidad, el trabajo y el tejido social. Como menciona Arano (2010) los imaginarios que dotan a la escuela de naturalidad, bondad e ingenuidad se desvanecen posibilitando una mirada crítica y reflexiva. Gentili describe estas crisis como una paradoja que conduce, por dos vías, a un mismo destino: un destino donde el desencanto y la escuela funden y confunden sus fronteras, la escuela es señalada como la gran responsable de los grandes problemas sociales de la actualidad: desempleo, violencia, pobreza, tráfico de drogas, delincuencia organizada, desintegración familiar, falta de solidaridad, individualismo, pulverización de los vínculos humanos, todo se debe a que la escuela ha fracasado en su función social de educar. Esta paradoja establece la inviabilidad de la escuela al atribuirle todos los males que la sociedad sufre, y al mismo tiempo le adjudica toda la responsabilidad para que deje de sufrirlos. Gentili (2004) nos coloca frente a una dramática evidencia: por acción o por omisión, la escuela lejos está de ser lo que se espera de ella.

Por su parte Benedit Anderson (1993) considera que la escuela es una comunidad subordinada del Estado-Nación y funciona como una unidad imaginada en donde comienza a desarrollarse de manera formal y sistemática la formación de la subjetividad bajo parámetros específicos los cuales conocemos por currículum o modelos pedagógicos implementados por el Estado y que constituyen el modelo educativo hegemónico (Valenzuela, 2004), en la escuela además residen relaciones de poder que detonan

conflictos y que se representan en los discursos, en el espacio, tiempo, rituales, vida cotidiana y relaciones.

Existe un mosaico de inequidades y de dinámicas que condicionan a los niños desfavorecidos socioculturalmente a asistir a escuelas de su mismo estatus, la desigualdad también se manifiesta en los niveles de progresión en los niveles educativos: de secundaria a nivel medio superior, localizaciones geográficas, nivel turno, condiciones económicas de la familia de origen.

Debido a que es un espacio administrado por políticas públicas la escuela se reconoce como un espacio público. Algunos estudios revelan que las oportunidades de acceso a empleo, participación política, servicios públicos y a la educación están fuertemente ligadas y condicionadas por la dimensión espacial (Bayón, 2015) esto explicaría las importantes diferencias que existen entre las escuelas urbanas y rurales en México a nivel de infraestructura, sin embargo, en términos de infraestructura social que abarca los servicios básicos y recursos materiales además del conjunto de redes, los valores compartidos percepciones y culturas, resulta evidente que la infraestructura de la escuela también se define por la participación de la comunidad, en los escenarios de este estudio he presentado el frágil vínculo con las comunidades marginadas con las escuelas, el mismo vínculo es reforzado en los escenarios educativos informales, se pone a prueba la generación de estrategias con el desarrollo de redes de apoyo entre nuevas instituciones y el resto de las familias.

La escuela antepone modelos que corresponden a ideologías dominantes: el niño como cuerpo vacío que hay que llenar de conocimientos, el niño vulnerable, la familia convencional papá-mamá-hijos, una noción del cuidado asociada a la alimentación, la

limpieza, el orden y la educación. Este *deber ser* se trata de imponer a manera de regaño, lo cual origina que los padres y demás miembros de las familias que enfrentan situaciones catalogadas como “anormales” o “disfuncionales” como pobreza, violencia familiar, desintegración, etc., se perciban incapaces para cumplir con esas trayectorias impuestas por la institución, ante esto tienden a interiorizar los discursos y sentir que no son funcionales. La categoría de vulnerabilidad está determinada dentro de la política educativa la cual establece como misión del sistema educativo mexicano garantizar el derecho a la educación de todos los mexicanos especialmente a quienes forman parte de grupos vulnerables como: personas con discapacidad, de origen étnico, en situación de pobreza y marginación, sin embargo, paradójicamente los niños que enfrentan mayores situaciones de riesgo son quienes quedan segregados de las instituciones por no corresponder con las demandas de las escuelas. Para algunos de estos niños la experiencia formativa institucional termina y empieza un recorrido que los acerca a otro tipo de experiencia en escenarios alternos, en algunos casos los padres son quienes deciden por los niños más pequeños mientras que los más grandes ya pueden tomar esa decisión.

La escuela representa una obligación, un medio coercitivo, se exhorta a los padres a reprender a los niños lo cual en ocasiones resulta contraproducente para la motivación de asistir a la escuela, la deserción de los niños no siempre está vinculada a una decisión de sus padres, sino a una decisión del niño que elige quedarse con su familia para trabajar o para cambiar de escenario a una modalidad más agradable para ellos.

La educación escolarizada resulta más problemática para los niños y sus familias a causa de los laberintos institucionales y burocráticos que tienen repercusión en la enseñanza y los contenidos del currículo, por ello es importante reflexionar sobre otras vías de educación que no suceden en la escuela exclusivamente, por ejemplo, en un estudio

sobre la educación escolarizada en los niños pertenecientes a pueblos de cazadores y recolectores en el sur de Camerún, Edmond Dounias argumenta una oposición al enfoque dogmático de decretar que la escuela es una necesidad absoluta y que los pueblos tienen la obligación de ajustarse a un modelo único de escolarización, es posible dedicar a otras funciones que podrían llegar a ser mucho más formativas que la educación escolar.

### **El aula: lugar de transmisión y relaciones**

Las escuelas de este estudio comparten similitudes con el resto de las 207 mil 682 escuelas (según los resultados del primer censo de educación básica y especial) que existen en México. El aula típica de una escuela primaria pública en México está compuesta de aproximadamente 30 niños (entre niños y niñas) sentados en mesabancos o pupitres ordenados por filas, no hay mucha variación entre sus edades, algunos de ellos viven en la misma colonia y comparten algunos gustos similares: pasatiempos, programas de televisión, juegos, etc., aunque se persigue la homogeneidad existen disparidades en los niños en cuanto a su motivación y dedicación hacia el estudio lo cual se manifiesta en el aula. Al frente de este grupo hay un maestro quien dirige las interacciones y conduce las actividades, es la autoridad en este espacio, además de dirigir, regula y sanciona o aprueba las conductas de los niños. Esta es la postal del aula tradicional que constituye uno de los muchos microcosmos de la escuela, este es el espacio donde tiene lugar el aprendizaje, pero también una serie de relaciones entre niños y entre niños y adultos. Los niños se relacionan entre ellos a partir del juego, compartir intereses y su vida cotidiana fuera de la escuela: en el día a día con sus hermanos, padres, mascotas y personajes de caricaturas o programas de televisión, pasatiempos, trabajo, diversiones y otras vivencias. A pesar del principio pedagógico de establecer que se debe centrar la atención en la

diversidad de ambientes para que el aprendizaje sea más significativo para los niños y vincular el aprendizaje con elementos y entidades de la vida cotidiana y la cultura, en los sectores más vulnerables esto no sucede, al interior de la escuela se anulan los intereses de los niños por ser considerados distractores.

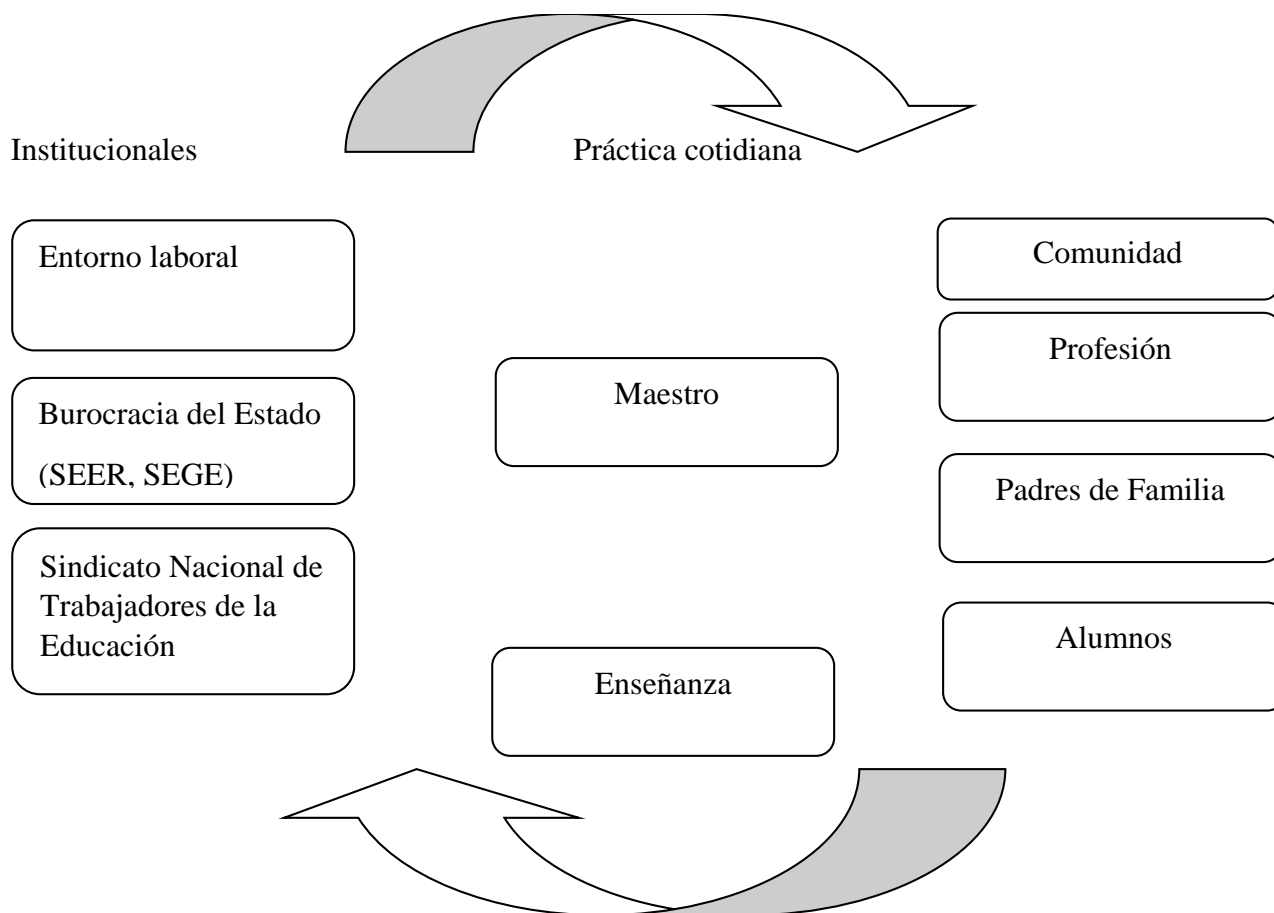
Las condiciones de las aulas, si bien varían de un contexto ya sea rural o urbano, por lo general son austeras, esta no es una aseveración novedosa, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) aporta datos duros para establecer que en México existe una distribución de los recursos escolares que no guarda un principio de equidad, aquellas escuelas a las que asisten alumnos de contextos socioeconómicos menos favorecidos están dotadas con menos recursos o de menor calidad (INEE, 2018) nuevamente señalamos que estas situaciones repercuten en el aprendizaje y no son tomadas en cuenta por las evaluaciones que evidencian el bajo rendimiento escolar que se presenta en México. Sin embargo, en las instituciones no formales encontramos aspectos interesantes que merecen reflexiones: en primer lugar que existen aulas atípicas que no guardan semejanza con nuestra postal inicial, Educando para la Vida inició dando clases en las calles, en esquinas y cruceros, yendo al alumno cuando el alumno no va a la escuela, pasando por una aula móvil instalada en un autobús y por último en un espacio reducido que no conserva características de las aulas formales, no hay filas, no hay horarios, hay distintas reglas: mientras en las instituciones formales se castigan manifestaciones como juegos y juguetes en este centro educativo los niños aún conservan estas libertades, por momentos parece que este espacio es desorganizado debido a la falta de estructura, improvisación, a la diversidad de conflictos que atiende a la par de las tareas educativas, etc., no obstante en esta desorganización aparente los niños y sus padres encuentran mayor satisfacción durante su experiencia formativa y son capaces de diferenciar entre el maltrato

de las instituciones y el cobijo que reciben en este espacio. Por su parte en el caso de la Fundación Música para la Vida las clases de música comunitaria no conservan la misma estructura que las clases de la escuela formal, ni en contenidos, organización y horarios, los niños que interactúan en la escuela formal a la par de la fundación también manifiestan diferencias con la educación institucionalizada. Las diferencias en la valoración de la experiencia formativa entre ambos espacios sugieren que hay casos en que las carencias de infraestructura se resuelven a favor considerando la voz del niño en el espacio del aula, además que el aula o el salón de clases no es una postal fijada en el tiempo, sino que también toma la forma de los escenarios sociales en que se encuentra.

### **Los maestros institucionalizados versus maestros silvestres**

Los maestros en la escuela son el eje del proceso escolar, las ideas radicales de la sociología de la educación lo categorizan como un emisario de la dominación (Ornelas, 2013), como hemos visto son quienes experimentan las discrepancias del *currículum* formal y la puesta en práctica del *currículum* real, son quienes se topan de frente con los obstáculos derivados de las condiciones de infraestructura, materiales y con la diversidad de los alumnos, además, han sido un sector muy afectado por la reciente reforma educativa al cambiar directrices de evaluación y permanencia. Volviendo al tema de los indicadores, la calidad educativa también está determinada por la formación de los profesores y la calidad de su práctica, sin embargo, nuevamente resulta descontextualizado en el caso mexicano porque no se toman en cuenta las condiciones laborales de los maestros (salarios e infraestructura de las escuelas). La labor docente es compleja por la variedad de relaciones sociales que involucra el Sistema Educativo Mexicano además de características como la burocracia y la “tramitología” que son impuestas a su ya de por sí difícil trabajo.

El diagrama 2 esquematiza las relaciones sociales del maestro:



*Diagrama 2. Relaciones sociales del maestro*

Las relaciones de los maestros con las instituciones, la burocracia y los sindicatos son más complejas por las presiones y las consecuencias coercitivas por el incumplimiento de las exigencias impuestas por estas instancias, sin embargo han desarrollado medios para resistir a estas presiones ya sea de manera activa: enfrentamiento abierto con las instituciones o búsqueda de apoyos o bien la indiferencia a las exigencias, en estas escuelas perdura esta última; la forma que tienen los maestros de resistir es resistiendo precisamente a cumplir con sus labores para dedicarse a otras tareas, por ejemplo, las maestras que



prefieren prepararse para la evaluación al servicio profesional docente y descuidan las actividades con los niños, incluso distraerse en la hora del trabajo con actividades personales, leyendo revistas o viendo el celular son formas de resistencia a las presiones. Las relaciones de los maestros con los padres de familia son determinadas por el contexto y la clase social, en los sectores marginados, en las escuelas de barrios pobres el discurso del maestro tiene poder, los métodos para impartir disciplina generalmente son aceptados por los padres, los padres de los niños que tienen alguna discapacidad o problema de aprendizaje sienten presión por parte de los maestros, les hacen sentir que deben esforzarse más y los padres que no pueden cumplir con las exigencias suelen experimentar frustración aunada a la ya existente por las carencias que enfrentan. La relación de los maestros y los padres de familia es más equitativa a medida que los padres tienen niveles de escolaridad mayores o incluso iguales o por encima de los maestros, esto los coloca en una mayor posición de defensa de derechos y de presión o exigencia hacia el trabajo del maestro.

En los ámbitos no formales encontramos una figura del maestro distinta a la del maestro institucionalizado, la que representa la maestra Socorro y que hemos denominado de acuerdo a Antelo *maestros silvestres* debido a que su práctica tiene lugar en la contingencia, su característica es la espontaneidad, funcionan alejados de la vigilancia de las instrucciones, de la rigurosidad de los trámites y la evaluación, se trata de una práctica libre que no exige de compromiso ético con los niños, gracias a esto, estos maestros son capaces de dejar una huella positiva del aprendizaje en los alumnos, más allá del aprendizaje académico distante, tiene que ver con una relación de compromiso hacia el otro, un involucramiento afectivo.

En el programa educando para la vida encontramos una deconstrucción de los discursos docentes disciplinadores que reproducen órdenes y prácticas y rupturas con las

prescripciones, pero lo más relevante es que se acerca a uno de los desafíos de la pedagogía crítica que refiere McLaren: el de rescatar los conocimientos dominados de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos.

En el siguiente cuadro aparece una matriz de los tipos de acompañamiento que siguen los maestros en cada escenario estudiado:

	Formales		No formales	
	GTQ	PFV	EduVi	MuVi
Tipo de acompañamiento	Dirección	Jerarquía	Reciprocidad	Guía
del profesor	Dependencia	Control	Autonomía	Igualdad

Tabla 2 Tipos de acompañamiento

### **El niño-alumno**

En el espacio que representa la escuela el microcosmos infantil es el más ignorado, el niño se vuelve un alumno, aquella persona que recibe las enseñanzas lo cual lo subordina al maestro. El niño-alumno es concebido como un cuerpo dócil vacío y vulnerable al que hay que dotar de saberes. Al interior de la escuela el discurso del niño desaparece, es anulado por los maestros que anteponen el único discurso que consideran legítimo: el discurso pedagógico.

La escuela es un ámbito transversal de la sociedad en donde los niños juegan e inventan, recrean y reproducen lo que pasa a su alrededor y lo interpretan, todos los niños lo hacen independientemente de sus condiciones socioeconómicas adversas, discapacidad, situación de abandono u origen étnico, una metodología de la enseñanza inclusiva pensada desde ellos implica pensar las entidades con las que se relacionan en su aprendizaje y la alteridad.

Como hemos venido discutiendo hay conceptos problemáticos que han sido contruidos históricamente a partir de una visión física de los fenómenos en la sociedad en continuo cambio y por tanto se tornan conceptos líquidos, otra muestra de ello es el concepto de vulnerabilidad, por tanto, éste se debe construir localmente, en el campo, a partir de las nociones émicas, de la etnografía en las instituciones, la reflexividad en los espacios y la complejidad en la que viven los niños.

En la niñez existe un mundo autorregulado y autónomo independiente del mundo de los adultos sin embargo a interior de los muros de las instituciones este mundo entra en tensión con la cultura escolar y los agentes adultos como padres y maestros. Contraria a la idea de la educación que ve al niño como ser por venir, el niño es un ser actual, un interlocutor legítimo inserto en un sistema de representación local y no puede ser ignorado, su discurso encierra explicaciones en cuanto a la concepción de la escuela y los métodos de enseñanza.

Los niños rechazados de las instituciones creen que no saben nada, validan el discurso de los adultos; sus padres y maestros, bajo estas circunstancias el efecto de la escuela es el arraigo de las nociones ideales de infancia incluso en los mismos niños: el niño que va a la escuela, que vive en una familia unida, que tiene amigos, que solo estudia y que no trabaja, esto es lo que los lleva a reconocerse “disfuncionales” o no aptos. Los niños de esta investigación no corresponden a esas categorías de ideales, son atravesados por circunstancias complejas y hostiles en todos los ámbitos: familiar, condiciones del espacio geográfico; colonias y barrios, situación socioeconómica y condiciones de salud. Estos niños pueden enunciar las situaciones complejas que viven sin algún tipo de vergüenza lo cual resulta incómodo para los adultos.

Otro aspecto de la vulnerabilidad son las necesidades no resueltas o no cumplidas, aquello que es indispensable para que los seres humanos puedan vivir en condiciones óptimas, pero existen construcciones de estas necesidades en las prácticas y discursos institucionales y cotidianos que hay que cuestionar. En el caso de la infancia, la falta de satisfacción de sus necesidades es lo que puede colocar a los niños en riesgo y por ende en una situación vulnerable, la cuestión gira en torno a la validez de las necesidades impuestas desde el exterior a los niños e indagar sobre sus necesidades reales: *lo que permite a los sujetos ejercer su condición de sujetos es manifestar y realizar acciones declarativas de cuáles son sus necesidades* (Planella, 2008).

Existen tipologías de necesidades que lejos de perseguir que permiten un análisis crítico desde los diferentes actores, como la siguiente propuesta por Bradshaw:

*Necesidad normativa:* es la necesidad dictaminada por expertos como modelo referencial, como un nivel "deseable" de bienestar, todos aquéllos que estén por debajo del nivel marcado pasan, automáticamente, a formar parte del grupo de los necesitados.

*Necesidad experimentada:* es la necesidad que un individuo siente en su propia piel.

*Necesidad expresada:* una vez la persona experimenta una necesidad y la manifiesta.

*Necesidad comparativa:* se refiere a necesidades más globales, las que tiene una comunidad, una población, etc. (Bradshaw, 1983 en Planella, 2008).

La siguiente tabla muestra una categorización de las necesidades de los niños de estos escenarios desde la normatividad, la apreciación externa, su voz y lo expresado por los otros:

<b>Necesidades normativas</b>	<b>Necesidades experimentadas</b>	<b>Necesidades expresadas</b>	<b>Necesidades comparativas</b>
- Derechos	- Alimentación	- Hambre	- Derechos

humanos	- Esparcimiento	- Jugar, hablar, bailar con amigos	humanos
- Derechos del niño	- Juego	- Dinero para comprar (dulces, comida, juguetes: spinner, muñeca, ropa, material escolar)	- Derechos del niño
- Educación	- Cuidado: higiene, vestido.	- Juntarse con el barrio	- Educación
- Salud	- Socialización: introducción a las normas de convivencia	- Ir a la escuela para ser músico profesional	- Salud
- Afecto		- Ir a la escuela para ser soldado, policía, doctor, licenciado, maestra.	- Afecto
- Familia		- Ir a la escuela para no ser burro	- Familia
- Identidad		- Ir a la escuela para no terminar vendiendo chicles en la calle.	- Identidad
- Necesidades básicas alimentación cuidado y vestido.			- Necesidades básicas alimentación cuidado y vestido.

Tabla 3 Categorización de las necesidades de los niños por escenario de estudio.

La lógica del niño como sujeto vulnerable viene de una ideología normativa que determina sus necesidades para tener un óptimo desarrollo, las necesidades experimentadas son tal y como aparecen en la etnografía y las necesidades expresadas son las recogidas de sus relatos, mientras que las necesidades comparativas resultan de las que son atribuidas a los demás niños y a otros niños de su misma condición por lo que se asemejan a las normativas. Resaltan las necesidades expresadas por lo niños, cómo es que el niño experimenta su situación, el niño no se reconoce pobre o vulnerable, expresa sus necesidades como aquello que le falta.

Otro aspecto en el que me interesé para este estudio son las resistencias de los niños y el papel que juegan en la experiencia formativa: escapar, jugar, ignorar al maestro, son acciones por medio de las cuales los niños se apropian del espacio de la escuela además de

las actividades de la enseñanza. La subjetividad emerge con el deseo de desviarse de los estándares, el niño pasa de una sumisión a una subjetivación que instrumentaliza con acciones desafiantes o decisiones tomadas por sí mismo. En el caso de los chicos de la orquesta en Villa de Reyes abordé su rol de subordinados a la autoridad escolar, lo cual considero provechoso para analizar la resistencia de los niños como un campo de estudio que puede dar cada vez más luz sobre su participación en conflictos dentro de un paradigma sociocrítico.

La vida cotidiana en la escuela primaria se compone del proceso continuo de interpretación entre maestros y alumnos, de la apropiación y negociación de normas y la co-construcción de interpretaciones del contenido escolar; los niños son estrategas cuando tratan de conseguir algo de sus papás, maestros o compañeros, intentan negociar tareas verbalmente pero su voz es extinguida por el profesor, también utilizan otras estrategias como el llanto para atenuar castigos, para resistir a hacer algo que no les agrada o que se les dificulta, esta situación es reprendida por los maestros.

Algunos niños asocian la escuela y el tiempo que pasan en ella como una experiencia desagradable, por varios factores, puede ser la violencia que viven en ella donde participan compañeros y maestros, por la dinámica de castigos y regaños que siguen sus profesores o porque consideran que los aprendizajes son tediosos o aburridos, lo que los niños expresan de su sentir en la escuela representa una vía para explorar su experiencia formativa.

En los espacios educativos alternos como EDUVI o en la Fundación Música para la Vida no se considera a los niños perezosos como en las instituciones formales, por el contrario, se les trata como niños activos, productivos y creativos, en EDUVI, para la maestra Socorro y sus demás maestros lo importante en estos espacios es que el niño

aprenda a ser libre, que los adultos traten de no inmiscuirse lo menos posible en su proceso de aprendizaje y descubrimiento del mundo, en Música para la Vida se busca una participación de la comunidad pero a partir de los niños y formándolos como factor de cambio esto es posible fuera del sistema represivo institucional.

### **Las familias: cuando la escuela es la única posibilidad para ser alguien en la vida**

Bourdieu (1999) plantea que las dificultades más “personales”, las tensiones y contradicciones en apariencia más subjetivas, expresan las estructuras más profundas del mundo social y sus contradicciones, en este sentido lo que los niños viven desde su perspectiva y como lo expresan nos remiten a la comprensión del mundo social a través de los vacíos institucionales, la incongruencia de las políticas públicas, las múltiples caras de la vulnerabilidad, la pobreza y las relaciones entre niños y adultos en el espacio público y privado.

Los grupos familiares descritos viven en condiciones de pobreza la cual agrava el deterioro de los lazos familiares manifestándose la violencia física y el maltrato en los hogares. Oscar Lewis (2004) define la pobreza como una subcultura con estructura y lógica propias, como un modo de vida que se transmite de generación y generación sobre bases familiares y no solo como un estado de carencias económicas, puede ser descrita en relación con una serie de características sociales, económicas y psicológicas interrelacionadas que pueden variar de una sociedad a otra (Lazos, 2006). Existen casos en los que los padres de familia son analfabetas o abandonaron la escuela y los niños de estas familias son quienes presentan mayores dificultades de adaptación y de motivación en la escuela formal, al quedar excluidos se incorporan al trabajo que realizan sus padres y se

observa una reproducción que se trata de evitar con la inserción de los niños en espacios formativos alternos. La participación de los padres es crucial para que los niños se mantengan en la escuela sin embargo en los sectores marginados es difícil que esta participación se logre, en este aspecto encuentro coincidencia con Lewis quien señala como uno de los factores que determinan la subcultura de la pobreza a la ausencia de organización política y la apatía hacia la participación en las instituciones.

Existen alusiones a los tipos de relaciones familiares en los escenarios formativos que guardan relación con elementos del sistema de parentesco como: roles paternos adjudicados a los docentes, espíritu fraterno o el reconocimiento del profesor como un amigo o un padre/madre, los vínculos afectivos positivos son importantes pues crean un contexto facilitador de las actividades de aprendizaje contrario a los vínculos negativos que las obstaculizan. En los espacios educativos informales como Educando para la Vida y Música para la Vida es más notoria la aparición de estos vínculos positivos y su reconocimiento por parte de los niños y niñas, lo cual está asociado con una valoración positiva experiencia formativa en estos espacios.

Estos elementos aportan evidencias de como el éxito de la escolaridad de la infancia vulnerable está determinado por los sacrificios y compromisos de sus familias y por la buena voluntad de los maestros que anteponen su vocación a la falta de infraestructura, carencia de material, la burocracia y los castigos de las instituciones, las instituciones informales son una parada importante en el itinerario de aquellos niños y familias que no pueden mantenerse en la escuela.

He hecho hincapié en las condiciones en las que sobreviven las familias de los estratos más bajos de la ciudad de San Luis Potosí de manera recurrente: no solo la pobreza extrema sino las condiciones ambientales y sociales que advierten una situación de



vulnerabilidad multidimensional: carencias económicas, desempleo, subempleo, falta de acceso a servicios de salud de calidad y otros servicios básicos para asegurar el bienestar de los miembros de la familia, altos índices de violencia dentro y fuera de las familias, no se trata de una obsesión, de un deseo por reafirmar su condición de marginados, sino del reconocimiento de una responsabilidad para con ellos la de testificar de forma fehaciente, de describir la cultura y producir una interpretación de las fibras más íntimas de la condición humana. Esto no hubiera sido posible sin asumir los retos de la observación participante que suponen – como lo alerta Nancy Scheper-Hughes – involucrarme en donde hubiera preferido no hacerlo, en estas las vidas violentas y necesitadas para dar cuenta de aquello que involucra a los otros a través de un testimonio visual y oral.

Con respecto a la tendencia a denominar la complejidad de la composición de las familias como disfuncionalidad familiar es controversial debido a que es prefijada desde el exterior sin considerar las perspectivas émicas. No se trata de demostrar la reproducción de la disfuncionalidad abordada desde lo científico, se trata de otro concepto líquido como otros que consideramos, la disfuncionalidad se encuentra en como los sujetos se asumen frente a los ideales que promueven las instituciones, una categoría construida por los sujetos en la cual se ubican los padres y algunos niños.

En estas familias existe la preocupación por que sus hijos sean alguien en la vida, porque se asume que la escolaridad concede el *status* de persona. Esta creencia compartida entre otros sectores marginados o desfavorecidos revela las expectativas depositadas en la escuela. Las diferencias entre las expectativas de los sectores desfavorecidos y los privilegiados, son contrastantes y reveladoras de la profunda inequidad de la distribución de los beneficios. En Gran Bretaña, se observa que, entre los niños provenientes de hogares acomodados, la educación es visualizada como un modo de *garantizar un buen nivel de*

*vida* a futuro, mientras que para los más pobres representa una manera de *evitar problemas* a futuro (Horgan, 2007, en Bayón 2015), en estos escenarios los padres que no pueden costear mayores comodidades a sus hijos se refieren a la educación como una herencia que puede brindarles mejores oportunidades, que los protege de “acabar como ellos”: pepenando basura, en conflictos familiares, ganando poco dinero, etc., la escuela es la vía para llegar a ser persona, protege y prepara para enfrentar los desafíos de la vida.

### **Instituciones no formales**

La escuela del programa Educando para la Vida y la fundación Música para la Vida son lugares de significación y sentido para los niños que conviven, aprenden y se relacionan en su interior. Hay una notable diferencia en cómo los niños describen el lugar en comparación a la escuela formal, las descripciones de los lugares son en función de las relaciones entre personas, los elementos: juguetes, el mercado, los materiales, los instrumentos, etc., ambos escenarios son particulares, pero tienen en común que son atravesadas por la vulnerabilidad entendida como riesgos a los que están expuestos los niños y que ponen en riesgo su integridad: violencia, abuso, pobreza, marginación, narcotráfico, adicciones y abandono. Sin embargo, la vulnerabilidad en estos espacios es desafiada por los mismos niños quienes adquieren un rol protagonista, En estos espacios identifiqué una posibilidad donde pueden florecer las visiones de la educación como o expresa Paulo Freire, con toda esa corriente de pensamiento que establece una acción política en donde la educación es concebida como un acto político, donde todos pueden ser recipientes y se aleja de las visiones funcionalistas y un espacio también para desarrollar la perspectiva teórica de la antropología de la infancia donde aparecen los niños como agentes, donde no hay seres acabados, donde la agresión y la violencia institucional

desaparecen y dan lugar a la colaboración, la solidaridad, las estrategias para apropiarse de otro sentido de la educación. Este espacio es un punto ciego del panóptico, el abandono en el que se encuentra por parte de las autoridades pareciera que ha funcionado, este proyecto no reproduce la violencia como lo hacen las instituciones, por el contrario, protege de la violencia de las instituciones.

En los espacios informales podemos resaltar algunos rasgos de la propuesta pedagógica freireriana: construcción dialógica, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y constitución de vínculos sociales solidarios. Los procesos de escolarización fuera de la escuela y la intervención comunitaria son prácticas que tienen una intencionalidad formadora capaces de resignificar las prácticas pedagógicas y hacer relevantes las expectativas de vida e intereses de los sujetos, estas prácticas desafían los discursos y las prácticas arraigadas y como lo expresa Ortega (2009) demandan un posicionamiento ético y político que orienten al desarrollo de más proyectos. Estos escenarios formativos posibilitan a los niños explorar sus propios intereses y expectativas más allá de los saberes escolarizados, las evaluaciones formales y la temporalidad escolar creando puntos de quiebre con el discurso dominante y el *currículum*. El principal elemento que produce estas rupturas o puntos de quiebre es el reconocimiento de las subjetividades a partir de acciones que descentralizan las relaciones de poder/saber.

He recorrido un territorio sembrado de flores y piedras, una muestra etnográfica del paisaje escolar potosino que deber dar muchas luces de lo que sucede a lo largo y ancho de la geografía mexicana y seguramente en otros países. Llego al término de esta investigación exponiendo aquellas interrogantes que quedaron abiertas y que considero apropiado retomar en un proceso de investigación posterior: en primer lugar, queda pendiente la aproximación a la experiencia formativa en las escuelas particulares y en otros estratos

sociales de clase media, media alta, alta o en el contexto rural de tal manera que permitan abordar además de los contrastes institucionales las subjetividades de los niños en otros campos sociales. Otra asignatura pendiente es indagar sobre otras formas de enseñanza fuera de la escuela en otras comunidades de México o San Luis Potosí y documentar otros espacios formativos alternos que permitan seguir reflexionando sobre el tipo de educación que las sociedades necesitan.

En cuanto a los riesgos y la vulnerabilidad se puede abordar su construcción en la infancia más a profundidad fuera de la experiencia formativa y también explorar las trayectorias familiares completas para comprender los mecanismos que inciden en la reproducción de la pobreza.

Por último, otro desafío que surge es la generación de nuevas metodologías que posibiliten conocer la representación de los niños con respecto a la vulnerabilidad y la violencia, la observación participante en la vida cotidiana dentro de la escuela y en los hogares, así como las relaciones en la hora del juego, la comida, los deberes escolares fueron claves, pero debe explorarse la metodología activa y más participativa que sirva para una transformación desde y para la infancia.



## BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología social, los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ALBERT, J., GALICIA, S. (2016). La familia y la educación musical como medio para la reconstrucción del tejido social: el proyecto CEMIJAZZ. *Didac*, (67), pp. 59-66
- ALFARO, R. (2008). Tiempo, comprensión y ciencia literaria: el papel de Estado en la aprehensión cultural. *Praxis* (62), pp.145-161.
- ANTELO, E. (2015). *Pedagogías Silvestres. Los caminos de la formación*. Corrientes, Argentina: Arandu.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- ARANO, A. (2010). *La otra escena de la escuela*. México: Limusa-Noriega.
- ARENDT, H. (2009). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.
- ARIÉS, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARONOWITZ, S. (1973). *False promises*. New York: Mc Graw Hill.
- AUGÉ, M. (2007). *Por una Antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2013). *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BAYÓN, M. (2015). *La integración excluyente, experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Bonilla Artigas Editores.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.

- BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la Justicia. *Revista Iberoamericana sobre equidad, eficacia y cambio en educación*. 3 (2), pp. 42-69.
- (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339), pp. 119-146.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BONFIL, G. (1997). Los diversos rostros de la infancia en México. *Tierra adentro* (85), pp. 3-10.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (2012). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI: México D.F.
- (2014). *La reproducción*. Fontamara: México D.F.
- BLANCO, A. (1992). Educación especial y sociología. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (13), pp. 201-208.
- BLUMER, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- BRITO, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- BUENO, E., (2005). Pobreza y vulnerabilidad en el contexto de la globalización. *Novedades en Población*, 1, (1). La Habana: CEDEM.

- CAMACHO, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (13), pp. 1-15.
- CAMPIGOTTO, M. (2012). *Mondes d'enfants. Ethnographie des "premières communions" á la paroisse Nativit  di Maria Vergine (Castelbuono, Sicile)*. *AnthropoChildren* [ En línea] no. 4 disponible en: <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1890> .
- CICERCHIA, R., BESTARD, J. (2006).  Todav a una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (1), pp. 2-16.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS-PULACHE, H., MORI-QUISPE, E., LAM-FIGUEROA, N., LUNA-PRAETORIUS, M. (2011). Evaluación de la salud mental de madres puérperas con recién nacidos de bajo peso al nacer. *Revista Peruana de Epidemiología*. 15 (1), pp. 43-49.
- CONTRERAS, J., PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia escolar*. Madrid: Morata.
- COSER, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CUENCA, J. (2008). *Jóvenes que viven en una colonia popular: prácticas sociales que caracterizan su vida cotidiana*. (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Antropología Social). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- DAHRENDORF, R. (1992) Hacia una teoría del conflicto social. En Amitai y Eva Etzioni (Comp.) *Los cambios sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1993). *El conflicto social moderno*. Madrid: Mondadori.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- DE IBARROLA, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11 (2), pp. 1-19.



- DE SUREMAIN, C. (2013). *Des corps á la rue. Petite histoire d'une recherche action participative auprés d'une bande d'enfants de la rue á La Paz (Bolivie)*, Corps (11), pp. 213-224.
- DEVERAUX, G. (1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México DF: Siglo XXI.
- DEZA, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en villa el salvador. *Avances en Psicología* Consultado el 03 de Noviembre, 2015) Recuperado de: [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_2/CreditosEditorial.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/CreditosEditorial.pdf).
- DÍAZ DE RADA, A. (1998). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ, F. (2009). *Infancia en internados: historias, narrativas e itinerarios*. (Tesis para optar por el grado de Doctorado), Departamento de Comunicación y Psicología Social, Universidad de Alicante.
- DOUNIAS, E. (2018). *L'école de la forêt. La difficile conciliation entre instruction formelle et éducation culturelle chez les chasseurs-cueilleurs Kola (sud Cameroun)*. ANTHROPOCHILDREN 7, 2017, URL: <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=2668> Special Issue 7: Children's ethnobiological knowledge Edmond Dounias, Yildiz Aumeerruddy-Thomas (eds.).
- DUBET, F. y D. MARTUCCELLI (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, E. (1998). *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán: México D.F.
- DUSSEL, I. (2009). *La escuela y la diversidad: un debate necesario desde el terreno de la diferencia* en Medina, P. (Coord.) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre identidad en las prácticas educativas*. México: CONACYT.
- FERREIRA, S. (2006). *Las escuelas de barrios marginados: centros para el cambio* (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Desarrollo Profesional e Innovación Institucional). Facultad de Pedagogía Universidad de Barcelona.
- FLAGAN, P. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, (25), pp. 167-186.

- FORNET-BETANCOURT, R. (2006). La religión y su crisis actual vistas desde la filosofía en Sociedades de conocimiento: crisis de la religión y reto a la teología. *Seminario de teólogos y teólogas*, 4-6 de abril. Heredia: UNA, p. 40.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1989). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRAKENBERG, R., ROBINSON, I., DELAHOOK, A. (2000): Countering essentialism in behavioural social science: the example of 'the vulnerable child' ethnographically examined. *The Sociological Review*, Oxford, 48 (5), pp.586-611.
- FRIGERIO, G., DIKER, G. (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante.
- FRIGEIRO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. (1992) *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel, FLACSO.
- FULLAT, O. (1995). *Política y Educación*. En *Educación*, 7 (4), pp. 21-41.
- GARCÍA, M., HECHT, A. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9 (17), pp. 163-186.
- GARCÍA, I., ROMERO, S., MOTILLA, K., ZAPATA, C. (2009). La reforma fallida de los centros de Atención Múltiple. *Actualidades investigativas en educación*. 9 (2), pp. 1-29.
- GARCÍA-CAMPO, V. (2015). *Hablan los niños "vulnerables": experiencia escolar de un grupo de niños y niñas de la escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja*. (Tesis de Pregrado de Psicología). Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Universidad de Chile.
- GARRIGÓS, a. (1999). La escuela, un medio discutible. *Mientras tanto* (75), pp. 51-57.
- GENTILLI, P. (2004). Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto. *Páginas de la escuela en ciencias de la educación*. (4), pp. 33-46.

- GIRALDO, M., BUSTAMANTE, M., HENAO. G. (2016) Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes en *Pedagogías y metodologías de la educación popular "se hace camino al andar"*. CEAAL: Colombia.
- GIROUX, H. (1980). Beyond the correspondence theory: notes on the dynamics on educational reproduction and transformation. *Curriculum Theory*, 10 (3), pp. 225-247.
- (1992). *Teoría y resistencia en la educación, una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GLOCKNER, V. (2007). Infancia y representación: hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *TRAMAS* 28, UAM-X, pp. 67-83.
- GOOFFMAN, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1986). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOULD, S. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- GUTIÉRREZ, F. (1993). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- HARRIS, M. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Historia de las teorías de la cultura. México: Siglo XXI.
- HENRY, J. (1973). *La cultura contra el Hombre*. México D.F.: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, R. (2007). "Aquí nadie te hace el feo" *Aproximaciones a la dimensión fenomenológica de la exclusión social. los jóvenes de Chimalhuacán, Estado de México*. (Tesis para optar por el grado de Maestría en Antropología Social), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: El Rebozo.
- (2012). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus Editorial.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, (2017). *La educación obligatoria en México: Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.

- JAEGER, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, D.F, Fondo de cultura económica.
- KOTLIARENKO, M.; MARDONES, F.; MELILLO, A.; SUÁREZ OJEDA, N. (2000). *Colección de Salud Comunitaria*. Serie Resiliencia, Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- LAHIRE, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), pp. 21-38.
- LAZOS, E. (2006). La cultura de la pobreza: sentires para una transformación. En *Discursos sobre (l)a pobreza América Latina y e (n) países Luso-africanos*, Lienhard, M. (Coord.), pp. 43-62. Madrid: Iberoamericana.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1969) *Las estructuras elementales de parentesco*. Paidós: Buenos Aires.
- (1998). *El pensamiento salvaje*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- LEWIS, O. (2004). *Antropología de la pobreza, cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LIMIÑANA, R., CORBALÁN, J., PATRÓ, R. (2007). Afrontamiento y adaptación psicológica en padres de niños con fisura palatina. *An. Psicol.* Dic;23(2). pp. 201-206.
- LOMNITZ, L. (1998). *Cómo sobreviven los marginados*. México D.F.: Siglo XXI.
- LUS, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ-AUSTIN, A. (1985a). *La educación de los antiguos nahuas: Tomo 1*. México: Biblioteca pedagógica, Secretaría de Educación Pública
- (1985b). *La educación de los antiguos nahuas: Tomo 2*. México: Biblioteca pedagógica, Secretaría de Educación Pública
- LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- MALENA, M. (2014). *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre infancia y procesos de subjetivación*. (Tesis para optar por el grado de Maestría en Psicología) Universidad de Buenos Aires.
- MARÍN, G. (2009). *Pedagogía Tolteca: filosofía de la educación en el México antiguo*. Versión electrónica disponible en: [www.toltecatoytl.org](http://www.toltecatoytl.org) .
- MARX, K. (2012). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Alianza Ed.

- MARX, K., ENGELS, F. (1972). *El manifiesto del partido comunista*. Madrid: Ayuso.
- (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- MCLAREN, P. (1984). *La vida en las escuelas, una introducción a los fundamentos de la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- (2003). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- MEJÍA, R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Lima, Perú: CEAAL.
- MENÍNDEZ, R. (2011). Los proyectos educativos del siglo XIX. México y la construcción de la nación. *Estudios 101*, (X), pp. 191-203.
- MERLEAU-PONTY, M. (2012). *La institución, la pasividad*. Barcelona: Antrophos.
- MERTON. R. (1995). *Estructura social y anomia. En teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1992). *Funciones manifiestas y latentes en Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOLINA, A. (1985). *Dialogo e interacción en el proceso pedagógico*. México D.F.: Antología. Biblioteca Pedagógica.
- MOLINAR, P., HERRERA, M. (2009). *Creciendo en la adversidad*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- MORAL, M. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista iberoamericana de educación*. N. 49, pp. 203-222.
- MORALES, W. (2013). *El acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México. Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. (Tesis para optar por el grado de Doctorado). Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Aique: Buenos Aires.

- NIEUWENHUYNS, O. (1996). The paradox of child labor in anthropology. *Annual Review of Anthropology*, (25) pp. 237-251.
- ORNELAS, C. (2013). *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*, (31), pp. 26-33.
- ORTEGA, P., GARRIDO, A., SALGUERO, A. (2005). Expectativas y maneras de vivir la paternidad con niños discapacitados. *Psicología y salud*, 15(002), pp. 263-269.
- (2010). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. *Avances en psicología latinoamericana*. 25(1), pp. 118-125.
- ORTEGA, P., TORRES, L., REYES, A., GARRIDO, A. (2010). Cambios en la cotidianidad familiar por enfermedades crónicas. *Psicología y salud*, 20(1), pp. 111-117.
- OSSA, L. (2005). *(Adolescentes) en situación de calle. Construcción de identidad en situación de extrema vulnerabilidad. Un acercamiento cualitativo*. (Tesis de grado Magíster en Psicología con mención en clínica infanto-juvenil). Universidad de Chile.
- OTERO, M. (2017). La Voz del interior, Buenos Aires Argentina. Entrevista a Carlos Skliar. Hay que volver a una escuela de la inutilidad. Recuperado de: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/entrevista-carlos-skliar-hay-que-volver-una-escuela-de-la-inutilidad>
- PALACIOS, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.
- PARSONS, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Ed.
- PIAGET, J. (1976). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PÉREZ, A., REINOSA, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15 (52) pp. 629-634
- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- PLANELLA, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 46 (5), pp. 1-14.

- RAZY, E. (2018). La antropología de la infancia y de los niños: Historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas. En: Alvarado, N., Razy, E., Pérez, S. (ed.) *Por una antropología de la infancia*. San Luis Potosí, México: Colegio de San Luis – Colegio de Michoacán.
- REBOLLEDO, N. (2006). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. Primera parte. *DIDAC, Educar para la diversidad*. (47), pp. 22-28.
- REYES, M. (2013). *Concepción de escuela según la infancia: representaciones de escuela por parte de niños y niñas del colegio Montessori de Santiago*. (Tesis para optar por el grado de Educadora de Párvulo y Básica Inicial). Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pregrado. Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- RITZER, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Mac GrawHill.
- ROBICHAUX, D. (2005). *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- ROCKWELL, E., (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana* (13-57). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. (1). 28-38.
- ROUSSEAU, J. (2005). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- (2010). *El contrato social*. México: Porrúa.
- RUNGE, A., MUÑOZ, D. (2005). *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Informe de la investigación: “Hacia una nueva forma de hacer pedagogía histórica como historia de las apropiaciones y vehiculizaciones del saber pedagógico a través de las imágenes”* financiada por el CODI de la Universidad de Antioquia con acta de aprobación 395/12 de agosto de 2003.
- SAN JUAN, R. (2005). *Las diversas formas de vida de los niños migrantes: el caso de los menores migrantes en el municipio de Sayula, Jalisco*. (Tesis para optar por el grado de Licenciado en Antropología Social). Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- SASS, O. (2000) Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista de Educación y Pedagogía*, (26), 27. pp 123-140)

- SAVATER, F. (2010). *El valor de educar*. México D.F.: Ariel.
- SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- SECRETARÍA de EDUCACIÓN PÚBLICA, (2003). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas 2002*. México, D.F.: SEP.
- SCHUTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1974b). *Estudios sobre la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEGUÍ, J., ORTÍZ-TALLO, M., DE DIEGO, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *An. Psicol.* Jun;24(1):100-5.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SIMMEL, G. (1977). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- SCHPEPPER-HUGHES, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.
- SPENCER, H. (1984b). *El individuo contra el Estado*. Barcelona: Orbis S.A.
- STEINER, G., LADJALÍ, C. (2007). *Elogio de la transmisión, maestro y alumno*. Madrid: Siruela.
- SZULC, A. (2006). Antropología y niñez, de la omisión a las culturas infantiles en Wilde, G. y Chamber, P. (Comp.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- (2011). “Esas no son cosas de chicos”. Disputas en torno a la niñez Mapuche en el Neuquén, Argentina. En Poveda, D. Franzé, A. y Jociles, M. (Ed.). *Etnografías de la infancia: discursos, práctica y campos de acción*. Madrid: La Catarata.
- (2013). “Eso me enseñé con los chicos”, aprendizaje entre pares y contextualizado entre niños mapuche del Neuquén. *Boletín de antropología y educación*, 4 (6), pp. 37-43.



- (2015). Concepciones de niñez y de identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Antropológica* XXXIII (35): pp. 235-253.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.
- UNICEF, (2007). *Estado mundial de la infancia, 2007*. New York: UNICEF.
- VALENZUELA, J. (coord.) (2004). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: Plaza y Valdés.
- VARELA, J., ÁLVAREZ, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VENEGAS, M. (2017). Devenir sujeto, una aproximación sociológica. *Convergencia, revista de ciencias sociales*. (73), 13-36.
- WARTOFSKY, M (1981): *The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology*, en F.S. Kessel y A.W. Siegel (eds.): *The Child and Other Cultural Inventions*, Praeger, New York, pp. 188-223.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. XXXIV, (135), pp. 134-149.
- WEBER, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- (2009). *La política como vocación*. Madrid: Alianza Editorial.
- WEILER, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. South Hadley: Ma., Bergin and Garvey Publishers.
- WILLIS, P. (1976). The class significance of school counter-culture, en M. Hammersley y P. Woods (Eds.). *The process of schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (1981). Cultural production is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12, 2. pp. 48-67.
- ZAPATA, A., BASTIDA, M., QUIROGA, A., CHARRA, S., LEYVA, J. (2013). Evaluación del bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en padres con niños o adolescentes con retraso mental leve. *PSIENCIA, Revista Latinoamericana en Ciencia Psicológica*. 5(1). pp. 15-23.

