



02
32

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS ASPECTOS
CUALITATIVOS DE LA DESERCIÓN DEL SUJETO
ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIA: DOS ESTUDIOS
DE CASO EN EL AMBITO FAMILIAR Y
ESCOLAR EN LA ZONA SUR DEL D. F.
(PEDREGAL DE SANTO DOMINGO).

VO 10

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA:
AMELIA MOLINA GARCIA

Asesora: Mtra. Martha Corenstein Z.

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION.	7
CAPITULO I APROXIMACION A LA DESERCCION ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO.	19
1. Panorama de la deserción en el contexto nacional mexicano.	19
2. La deserción entendida como fracaso escolar.	41
CAPITULO II APROXIMACION CUALITATIVA AL OBJETO DE ESTUDIO.	50
1. El uso de la metodología etnográfica como vía de acceso para explicar el proceso de deserción.	53
CAPITULO III EL PROCESO DE CONFORMACION DEL SUJETO SOCIAL.	64
1. Influencia de la vida cotidiana en la conformación de los sujetos desertores.	64
2. La institucionalidad en el sujeto desertor: familia y escuela.	69
CAPITULO IV UNA REALIDAD QUE CONCRETIZA EL FENOMENO DE LA DESERCCION ESCOLAR: RELATOS DE VIDA.	85
1. Descripción del contexto en el que se estudian los casos de deserción escolar.	85

	Página
2. Primer relato de vida: Julián	104
3. Segundo relato de vida: "La Paty"	119
CAPITULO V ABSTRACCION PARA EXPLICAR EL PROCESO DE DESERCIÓN.	146
1. Reflexión y análisis en torno a los elementos que generan una propuesta para explicar el proceso de deserción escolar.	146
a) El contexto en la deserción escolar.	148
b) La familia en la deserción escolar.	150
c) ¿Promueve la escuela deserción escolar?	153
2. Conclusiones.	163
3. Consideraciones finales.	166
APENDICE ANEXO 1: Síntesis de algunos casos de niños que participaron en el estudio: "Niños desertores en el D. F."	168
ANEXO 2: Valoración de algunos casos de niños desertores para ser seleccionados en el presente estudio.	173
ANEXO 3: Observación en la colonia y en el domicilio del niño desertor.	184
ANEXO 4: Entrevista al director de la escuela y observación en el aula.	204
ANEXO 5: Observación en el espacio escolar.	217
ANEXO 6: Mapa de ubicación de la colonia Santo Domingo.	229

ANEXO 7: Instrumentos de apoyo para recopilar información.	231
--	-----

ANEXO 8: Construcción de categorías y ejes de análisis.	247
---	-----

BIBLIOGRAFIA	257
--------------	-----

INTRODUCCION

A lo largo de la historia de la educación en México ha existido una constante preocupación por mejorar los sistemas y métodos de enseñanza. Ello ha conducido a la realización de estudios y al diseño e instrumentación de programas con el fin de apoyar la resolución de problemas esenciales en el contexto educativo.

Así, la educación básica ha pasado, entre otros procesos, por la búsqueda de la definición de mecanismos que tendieran a lograr la obligatoriedad y el laicismo, por el uso de métodos sintéticos y analíticos en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como por la ampliación y restricción de contenidos en los programas específicos y por la implantación de estrategias que compensen la oferta y la demanda de educación.

Si bien a la fecha, la cobertura de la matrícula a nivel básico se ha incrementado también se observa una tendencia a la deserción, es decir, que aún existe una gran cantidad de niños que abandonan la escuela antes de concluir los seis grados obligatorios de educación primaria, lo que representa uno de los problemas más graves que ocupa al sector educativo en nuestros días⁽¹⁾. En México, para la generación 79-85, la eficiencia terminal a nivel nacional en primaria fue del 54%, registrándose una pérdida

(1) El problema de la deserción escolar no es exclusivo de México, sino que se presenta también en otros países, prueba de ello es la diversidad de investigaciones que sobre el tema se han hecho. L. Paulli et M. A. Brimer. *La déperdition scolaire un problème mondiale. Une étude préparée par le Bureau International d'éducation. Département de pédagogie Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève (Suisse), UNESCO: BIE. Paris-Benêve. 1971; Marcella Lambert, Contexto conceptual de la deserción escolar. México, CONAFE, 1988, entre otros.*

en la matrícula del 31% en los tres primeros grados⁽²⁾, lo que implica considerables fracasos sociales y pérdidas económicas para el país.

Cuando un alumno abandona la escuela antes de concluir el nivel escolar se incrementan los costos de los servicios educativos, además de que, si el abandono se da durante los tres primeros grados de educación primaria se está contribuyendo al incremento del analfabetismo funcional. Asimismo, como lo menciona Marcella Lambert (op.cit) el problema de la deserción escolar, aunque se da en todos los niveles educativos, en la educación primaria resulta ser más grave ya que es la instancia más accesible y contribuye a que cada día sean menos los estudiantes atendidos por los grados sucesivos.

Es por ello que este trabajo está orientado a explicar los procesos que dan cuenta del fenómeno de la deserción escolar. Sin embargo, hay que mencionar que éste surge y tiene su punto de partida (como antecedentes) en cuatro investigaciones que se han llevado a cabo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)⁽³⁾, las cuales presentan elementos que, por un lado, orientan la exploración en este campo y, por otro inician la explicación del fenómeno. En este sentido cabe mencionar en términos generales los aspectos que en ellas se incluyen, asimismo la manera como éstas invitan a continuar la indagación a través de enfoques cualitativos.

(2) Información estadística, SEP en: De la Madrid, 2º Informe de gobierno 1984. Sector Educativo. Presidencia de la República, y De la Vega Herrera, "Deserción educativa y desnutrición" UAM Iztapalapa, México, en: La Jornada, sección "Doble Jornada", lunes 8 de mayo de 1989.

(3) Aunque existe una investigación de este tema, previa a las que se presentarán. Niño-Martínez, C. et. al. Análisis de flujos escolares en niños de cursos comunitarios. CONAFE, 1985, ésta no se incluye en la presentación formal, ya que se refiere exclusivamente al área rural en uno de los programas que opera la Institución. Además de que no toma parte directa en el origen del presente trabajo.

El primer estudio⁽⁴⁾ presenta un panorama general de la investigación sobre deserción escolar en la escuela primaria (período 1970 a 1985) en el que se detectaron tres tendencias: 1) la relacionada con factores exógenos en donde se estudian los fenómenos de la desigualdad social y permanencia en el sistema educativo, considerando a la escuela como un espacio neutro; 2) se analizan los factores internos y el rendimiento escolar, viendo el fracaso escolar como problema individual. En estas dos tendencias se enfatiza el análisis cuantitativo, aunque aparecen relaciones cuantitativas. Es decir, que se identifican datos que caracterizan al fenómeno, sin embargo, su explicación es a nivel porcentual y no tanto lo que implicaría la presencia de una característica determinada. 3) La tercera tendencia plantea la necesidad de analizar procesos internos de la escuela, considerándola como un espacio privilegiado de interacciones sociales. El autor profundiza en esta última tendencia y propone que la investigación sobre este tema debe estar centrada en la reconstrucción de los procesos escolares, en su cotidianidad para la recreación de estrategias relevantes con el fin de que el alumno permanezca en el sistema escolar.

El segundo fue un estudio comparativo acerca de niños desertores en el D. F.⁽⁵⁾ cuya finalidad fue identificar las causas por las que una muestra de niños desertores abandona la escuela primaria "normal" y la frecuencia con que éstas se presentan. En él se aplicaron, por un lado, 908 encuestas a niños desertores y 863 a sus padres, con población perteneciente al

-
- (4) A. Navarrete Zumárraga, Panorama de la investigación sobre la deserción en la escuela primaria, CONAFE, México, 1986.
 (5) Guadalupe Aguilar y P. y Colaboradores, Estudio sobre niños desertores en el D. F. CONAFE, México, 1986

Sistema de Educación Acelerada de Primaria (SEAP 9-14). Y por otro, se aplicó a 459 niños desertores y a 438 padres, estos últimos niños fueron localizados en plazas, calles y jardines de diversas zonas del D.F. Para ambos la encuesta incluyó: la historia de su trayectoria escolar individual y familiar así como las causales de su deserción. Como parte de las conclusiones se llegó a una tipología del niño desertor en la que se pueden ubicar problemas de índole institucional y familiar⁽⁶⁾.

Paralelamente al estudio anterior, se realizó un tercero⁽⁷⁾, en el que se expone la opinión de los padres de niños desertores (incorporados al SEAP) en relación a los aspectos que influyen para que se dé la deserción escolar, de acuerdo a la experiencia vivida con sus hijos. Para recopilar dichas opiniones se aplicó la técnica de discusiones colectivas, con la que se rescata la expresión, tal cual, de los participantes. Es así que, mediante esta técnica se lograron identificar aquellos aspectos que para los padres de familia son razón significativa para que sus hijos abandonen la escuela. El trabajo concluye que el problema de la deserción es un proceso que pasa por la estancia del niño en la institución escolar hasta que se presenta una situación problemática que afecta su aprovechamiento y lo obliga a abandonar la escuela. Si bien el texto ya se ocupa de elementos cualitativos que implican un proceso, aun no se rebasa el hecho de interpretarlos únicamente de manera porcentual, sin incluir mayores explicaciones que den cuenta de como se entrecruzan las causas del abandono escolar, sobre todo que son solamente bajo la visión de los padres de familia.

(6) Ibid., pp. 30-35. Los SEAP, como su nombre lo indica es una opción para que los niños que desertan de la escuela primaria o que nunca se han inscrito en ella cursen su nivel primario en un periodo menor al de seis años con un horario más accesible y menor al del sistema regular.

(7) Guadalupe Cruz M. y Colaboradores, Estudio sobre niños desertores en el D.F. (Pláticas colectivas con padres de familia), CONAFE, México, 1986.

El cuarto y último estudio⁽⁸⁾ es de carácter estadístico, presenta una aproximación cuantitativa de la deserción con base en las estadísticas oficiales en un período comprendido entre el ciclo escolar 1975-1976 y 1985-1986. En él se presenta la evolución que ha tenido el nivel primaria en los últimos 10 años, en cuanto a la matrícula de alumnos, maestros, escuela, grupos e índices de reprobación.

Los resultados arrojan un cálculo del número de niños desertores por año, otro por grado en relación a si son aprobados o reprobados, y un último, de acuerdo a la edad que presentan en cada grado. Con estas diversas mediciones los autores ofrecen una forma distinta (a la tradicional) de calcular los índices de deserción, es decir, ya no lo hacen únicamente con la diferencia entre la matrícula inicial y la final (pasados seis años), sino que van incluyendo el rezago que se da en una generación de educación primaria.

Acerca de esta cuarta investigación es importante señalar que los autores exponen en la parte introductoria, una serie de limitaciones a las que se enfrenta su trabajo: a) la deserción es un problema eminentemente cualitativo; b) la manera de conceptualizar la deserción marca la forma de cuantificarla; c) se le considera como un proceso dinámico que dificulta su cuantificación, ya que con el tiempo cambia; por último, d) do que su base de información la constituyen las estadísticas oficiales, los cálculos que presenta son determinados por ellas.

(8) Rafael Reyes Ch. y Julio Boltvinik K., Deserción y eficiencia terminal en el nivel primaria. (Un análisis estadístico), CONAFE, México, 1987.

Haciendo una revisión minuciosa de las cuatro investigaciones citadas, se encuentra que es necesario realizar reflexiones que permitan profundizar en el análisis cualitativo del fenómeno de la deserción escolar, dando cuenta de los elementos que intervienen en el proceso por el que pasa un sujeto escolar que deja de acudir a la escuela y que den explicación a la dinámica de flujos cuantitativos, registrados a nivel nacional.

Por otra parte, al revisar los casos que se consideraron para la investigación de Niños desertores en el D. F. (v. anexo No. 1) se puede apreciar que con ellos se dispone de datos específicos acerca de niños desertores y sus familias, donde se presentan una variedad de causas que intervienen en la deserción escolar, con lo que se infiere que no es una sola causa la que determina el fenómeno, sino que influyen, diversos factores como la trayectoria escolar del niño, los antecedentes escolares de su familía, así como la situación socioeconómica que la caracteriza.

Sin embargo, el uso de estos datos se limitó, en los resultados, a registrar razones de abandono en una tipología del niño desertor, lo que implica que el fenómeno se esquematiza y aparece como un "proceso estático", que no permite observar la expresión de las interacciones dinámicas existentes entre las causales de la deserción escolar.

Cabe hacer mención que los resultados de cada una de estas investigaciones (y algunas otras que se incluyen en apartados posteriores) representan un insumo para el presente trabajo, en este sentido no se pretende buscar las causas que provocan la deserción escolar, mas bien profundizar

en los problemas que se relacionan con ella, tanto en las instancias escolares, como en las familiares y en las socioeconómicas.

Dichas instancias, al interrelacionarse, generan un complejo de situaciones que definen el proceso por el que el niño pasa del ámbito escolar al abandono o rechazo de la propia institución.

Por lo anterior, es conveniente partir de una concepción integral sobre el niño, ya que como sujeto social ha ido conformando su identidad mediante interacciones y relaciones con diferentes grupos sociales: la familia, la escuela y el barrio, entre otros. Desde este punto de vista no podemos considerar de manera fragmentada la historia del niño y esquematizar las causas de su deserción escolar.

El carácter de dicha concepción del niño y su historia como desertor nos lleva al terreno de la investigación cualitativa, en la que se debe, y es posible recoger elementos de su vida cotidiana en su especificidad y en sus interrelaciones en diversas dimensiones y niveles. Además, considerar al niño como sujeto social implica asumir un enfoque analítico de tipo socio-pedagógico.

Este estudio, por lo tanto, requirió de una serie de aproximaciones, fases, y etapas que permitieron reconstruir situaciones y con ellas elaborar el análisis cualitativo de los elementos señalados para construir categorías y ejes analíticos que pudieran brindarnos explicaciones específicas y profundas sobre la deserción.

Mediante esta investigación se busca contribuir con una aproximación al entendimiento de lo que sucede en los diversos ámbitos que conforman al sujeto escolarizado y cómo influyen éstos en su deserción; es decir, se pretende profundizar en el conocimiento de la interacción de factores que intervienen como causas de deserción, a través de la exploración cualitativa en sujetos desertores; por otro lado, se pretende contribuir en el terreno educativo con la discusión y aproximación a la definición de la deserción escolar y de las características cualitativas que la provocan, para que sirvan como base para la toma de decisiones y diseño de mecanismos e instrumentos que permitan disminuir y prevenir la presencia de la deserción escolar; y finalmente, se espera que este trabajo pueda aportar líneas de investigación que inviten a continuar la indagación en aspectos que por su complejidad requieran un tratamiento exclusivo y más amplio (por ejemplo el papel del docente como sujeto individual en las interacciones en el aula).

La opción metodológica que sustentó el desarrollo de la presente investigación partió de una perspectiva cualitativa del análisis, a través de la cual se examinaron aspectos que intervienen en el proceso por el que niños escolarizados abandonan o son rechazados por la institución escolar. El rastreo de elementos significativos implicó indagar directamente en las realidades concretas de los sujetos interactuantes que cotidianamente construyen una historia individual y social.

Para recuperar y reconstruir dichos elementos se retomaron aspectos de la metodología etnográfica, ya que a través de ella se puede uno referir

"tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación"⁽⁹⁾. Además de que ella permite un nivel de profundidad más amplio. De esta manera se llevaron a cabo observaciones y entrevistas a nivel participativo y, paralelamente, se fueron revisando aspectos teóricos que contribuyeron a la interpretación del documento etnográfico.

En este caso, se plantea la posibilidad de tener una aproximación empírica a los procesos cotidianos del sujeto desertor que, reconstruidos, den cuerpo a una serie de categorías, y éstas, a su vez, den pauta a la construcción de ejes analíticos que expliquen teóricamente el proceso de la desertión.

En este sentido, y sobre todo en la construcción de "relatos de vida", este trabajo presenta características descriptivo-analíticas y se complementa con una serie de reflexiones que fueron surgiendo a lo largo del proceso investigativo.

El desarrollo de la investigación tuvo una duración de dos años, en los que, de mayo de 1987 a febrero de 1988, se mantuvo un contacto directo con los sujetos desertores, en la última escuela en que estuvo inscrito y en la colonia que habita; asimismo, como ya se mencionó, se revisó de manera paralela material bibliográfico y, con la conjugación de ambos, se reconstruyeron las diversas situaciones que dan cuenta del proceso de desertión.

(9) Elsie Rockwell. Relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. México, DIE-CINVESTAV, 1980, p. 2.

Aun cuando las actividades fueron realizadas en forma paralela, la construcción del documento final (de marzo de 1988 a mayo de 1989) implicó una continua reestructuración y enriquecimiento de manera sistemática conforme se encontraban nuevos elementos.

Este trabajo quedó integrado por cinco capítulos. En el primero se pretende establecer una aproximación al objeto de estudio en dos niveles: por un lado, como proceso histórico, y por otro, como aspecto que resta efectividad al sistema educativo; esto es, la deserción considerada como fracaso escolar.

El segundo capítulo incluye la parte metodológica de la investigación, en la que se desarrollan tanto las características de la metodología etnográfica como la justificación de su uso, así como la manera como se adaptó ésta al proceso de indagación en sí.

Los aspectos teóricos que dan cuenta de la conformación del sujeto a nivel social e institucional se incluyen en el tercer capítulo; es así como éstos, en un primer momento, perfilan aspectos que fungen como indicios para explicar el fenómeno de la deserción escolar.

En el capítulo cuarto, aparecen tanto el contexto geográfico (la colonia) en que se ubican los niños desertores, como sus respectivos "relatos de vida", ambas partes se presentan en un sentido descriptivo-analítico y proporcionan elementos para construir el capítulo posterior.

El capítulo quinto incluye la reflexión y análisis acerca de los diversos elementos que intervienen en la desertión, así como las conclusiones y consideraciones que de ellos surgen.

Finalmente se presentan ocho anexos que contienen, cada uno, una presentación en la que se especifica la manera como se construyeron y la utilidad que tuvieron para el presente trabajo.

"Sólo nos es dada la esperanza por
aquellos que no tienen esperanza"

- Y RECUERDALO bien
Hay otros temas
¿Por qué obstinarse
en la fugacidad y el sufrimiento? -

Me dijo Prometeo
sus cadenas
resonaron de nuevo
cuando el buitre
reanudó su tarea entrañable

José Emilio Pacheco.

1. APROXIMACION A LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

Aunque la finalidad de este estudio es explicar, mediante la reconstrucción de "relatos de vida" de sujetos particulares identificados como desertores, el proceso que siguen para separarse de la escuela, se hace necesario partir de la visión histórica del fenómeno de la deserción escolar, ya que cada uno de los casos analizados están matizados por ese proceso histórico característico del sistema escolar mexicano, por lo que se verá la deserción como proceso tanto social como individual.

En este capítulo se presenta un panorama general de la deserción escolar en el contexto nacional mexicano y su ubicación como parte del conocido fracaso escolar.

1. Panorama de la deserción en el contexto nacional mexicano.

Con el fin de comprender el significado que adquiere la educación y los problemas que ésta conlleva (entre los que están la reprobación y la deserción escolar) es conveniente realizar un breve recorrido y análisis sobre los vínculos que se establecen entre educación y sociedad, en virtud de que el papel que desempeña la educación está determinado por el contexto social mexicano en su proceso histórico.

Retomando la premisa: "El hecho histórico es una suma de elementos

políticos, sociales, económicos y culturales", ⁽¹⁰⁾ se identifica que estos elementos influyen y determinan el proceso educativo. De aquí que sea necesario clarificar algunos aspectos de la conformación del estado mexicano, la cual se puede identificar por períodos ⁽¹¹⁾, cuyas características son muy particulares de acuerdo al momento que se trate, tal caso sería el siguiente:

- a) La formación del Estado mexicano (1810-1867), se caracteriza, preponderantemente por las ideas de la Ilustración, en la que se concibe a la educación como factor de progreso e independencia, pero que se ve, esencialmente, como un fenómeno individual.
- b) La consolidación del Estado mexicano (1867-1910), etapa en la que el positivismo fue la ideología imperante y cuando se institucionalizó la educación. En este período surgió la instrucción pública con bases legales como una institución social más al servicio y control del propio Estado mexicano.
- c) Constitución del Estado contemporáneo (1910-1940). En este período la Revolución mexicana marca cambios profundos en la concepción educativa. La educación a sectores populares adquiere una importancia primordial. La búsqueda de la identidad nacional caracteriza los pro-

(10) Julio Ochoa Franco y Jesús Martínez. "Aportes para la periodización del pensamiento educativo mexicano". México, El Colegio de México, 1977.

(11) Idem. (La clasificación de los tres primeros períodos, así como parte de la concepción de cada uno de ellos es retomada de este autor).

gramas, impulsándose el nacionalismo y recuperándose las raíces prehispánicas. En el caso de las ciencias sociales, aparte de incorporar ideologías diferentes a las de la positivista, se instituyen los programas de alfabetización masiva y se funda la Universidad Nacional, para más tarde (1929) conquistar su autonomía.

- d) Modernización del Estado mexicano (1940-1988). El proceso de industrialización presente en el actual período impulsa el desarrollo de escuelas técnicas (comenzada por el establecimiento del Instituto Politécnico Nacional IPN), la fundación de escuelas privadas no religiosas y universidades e institutos de educación superior diferentes a la Nacional. Se incrementa la matrícula a nivel primaria, se satisface la demanda potencial pero con grandes deficiencias cualitativas.

Durante el período de consolidación del Estado mexicano, la educación elemental tuvo un auge muy importante, ya que de 1878 a 1907 las escuelas primarias públicas se duplicaron, de 4 496 que había se llegaron a conformar 9 541,⁽¹²⁾ lo que constituyó un indicador del carácter masivo que la enseñanza pública iba adquiriendo, el cual se legitimó e institucionalizó durante el porfiriato. Sin embargo, debido a que la inversión de capital extranjero en la industria mexicana contribuía a que ésta se desarrollara más ampliamente, la privatización de la enseñanza comenzó a incrementarse. Por otro lado, da comienzo la burocratización

(12) Mary Vaughan, "El estado y la política sobre la enseñanza en México en el siglo XIX", en: Estado, clases sociales y educación en México, México, Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 95

de la enseñanza pública a través de sus organismos de control (inspectores, funcionarios y consejeros de vigilancia) que se encargaban de asegurar la asistencia de los niños a la escuela, aplicando multas o prisión a los padres que no acataran dicha disposición. Esta y otras medidas quedaron contempladas en la Ley de Instrucción Pública de 1891.⁽¹³⁾

Para 1911, "La obligatoriedad de la enseñanza, se dijo, tenía como corolario el laicismo y la gratuidad: el laicismo para evitar se culpara a la educación de ser contraria al credo familiar, la gratuidad para impulsar al gobierno a facilitar la instrucción obligatoria, por una ayuda para alimentar al niño y acortar sus horas de trabajo a fin de que pudiera asistir a la escuela".⁽¹⁴⁾

Ya desde tiempos de México revolucionario (1911-1913), en el que se pretendía dar gran auge a la educación primaria a través de las escuelas rudimentarias, se observaban altos índices de deserción: "Para segundo año quedaban el 53.17%, en tercero el 33.62% en quinto sólo el 10.16%; de los inscritos en primarias sólo terminaban 16 alumnos".⁽¹⁵⁾

En 1914 se estructuró el Reglamento Interior de Escuelas en el Distrito Federal, cuyas normas (entre otras) dignas de mención son: la prohibición a directores y maestros de emplear a los alumnos en ocupaciones ajenas a las labores escolares; de convertir en objeto de explotación los

(13) Ibid., p. 108

(14) Ernesto Meneses, Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934, México, CEE, 1986, pp. 95-96

(15) Ibid., p. 103.

trabajos y obras de los niños... se prohibía explícitamente tratar asuntos políticos de actualidad dentro de la escuela. (16)

"El problema de la deserción de los estudiantes inquietaba a la Dirección de Educación Pública (El pueblo, febrero 27 de 1919). De 96 000 inscritos en el año anterior en las diferentes escuelas de primaria elemental y superior, 33 000 [alumnos] aproximadamente dejaron de concurrir, es decir, desertó un 33%. La Dirección ordenó a los ayuntamientos poner a disposición de los inspectores de la zona un policía que vigilara el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación". (17)

A pesar de que el número de alumnos se había incrementado de manera superior en relación al número de escuelas, según lo expresó Torres Quintero en su reporte sobre el estado de la educación primaria de la capital, "La disminución de los alumnos era desoladora a medida que avanzaba la primaria. De 15 555 [alumnos] en primer año llegaban a sexto sólo 3 104, ó sea el 19.9%... Se presentaban también deficiencias de suma gravedad, evidentes en el crecido número de alumnos repetidores y atrasados". (18)

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, (1921) bajo la dirección de José Vasconcelos, se impulsa la organización de un sistema educativo nacional, cuyas premisas básicas fueron: la identidad nacional y la identidad cultural. Sus orientaciones definieron a la educación como medio y fin del desarrollo, con un sentido eminentemente

(16) Ibid., p. 125.

(17) Ibid., p. 199.

(18) Ibid., pp. 363-364.

nacionalista y con un carácter popular, al definir que la gestión educativa estaría guiada con la participación de todos los sectores sociales. (19)

El Departamento Escolar dio preferencia a la primaria por ser el factor con el cual la nación debía vincular su progreso. La enseñanza primaria impartida en las escuelas rurales y urbanas era la misma. Sin embargo, el programa estaba orientado a las necesidades agrícolas, comerciales e industriales del medio. El programa que se planteaba con Vasconcelos (una vez organizada la SEP) "atendía al niño como un ser todo movimiento y actividad, dotado de una tendencia a construir, experimentar y que sólo se detenía a pensar cuando el pensamiento se relacionaba con el hacer. Por lo tanto, se consideraba al niño como poco dispuesto a ser sujeto de la enseñanza y recibir los conocimientos abstractos y formales transmitidos por el libro y la lección oral". (20)

En 1931, en el terreno educativo, el Estado emprende una acción concreta y radical con la llegada de Narciso Bassols a la SEP, se establece la laicidad absoluta, se prohíbe expresamente a todo ministro o miembro de órdenes religiosas enseñar en escuelas de educación primaria, además de que se busca una distribución más equitativa de los beneficios de este nivel educativo.

En el período cardenista se propone la reforma del artículo 3º en el que sí se especifica que la educación que imparta el Estado debe ser socialista, entendida ésta como un conjunto de conocimientos y técni-

(19) Fernando Solana. Tan lejos como llegue la educación. México, FCE, 1982, pp. 18-19.

(20) Ernesto Meneses. op. cit., pp. 368-369.

cas pedagógicas encaminadas a promover en el niño y el joven una concepción del mundo y de la vida que contribuya a despertar la conciencia clasista y propiciar un régimen económico y político en el poder al servicio del proletariado mundial (Tesis que contradecía la vigencia del régimen capitalista mexicano). Se llega a neutralizar el sentido antirreligioso de épocas anteriores, para dar paso a temas como democracia, distribución de la tierra y el nacionalismo. (21)

A partir de los años cincuentas la extensión del sistema educativo elemental (preescolar y primaria) se ha venido incrementando, adquiriendo el carácter masivo que presenta en la actualidad, de tal manera que los niveles escolares subsecuentes se han visto afectados. Sin embargo, este crecimiento "no ha representado la democratización educativa, ni ha alcanzado de manera uniforme a la población del país [ya que, además de confirmarse, se agrava cada vez más la desigualdad de oportunidad educativa], cuya influencia se extiende a todos los miembros de la sociedad; escolarizados y no escolarizados, afectando sus condiciones de existencia su pertenencia de clase, el empleo que obtienen, la imagen que tienen de la sociedad y de sí mismos dentro de ella, sus relaciones con el poder y sus posibilidades de actuación política". (22)

Tomando en cuenta la problemática precedente, con relación a los índices de deserción y reprobación (23), y con el objeto de mejorar y extender la educación primaria, se elaboró el "Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México", mismo que se echara

(21) Patricio Iram Daos. "La educación pública en México", mimeo INAP, México, 1985.

(22) Olac Fuentes Molinar. "Educación pública y sociedad", en: México hoy, Siglo XXI, México, 1979, pp. 230-231. Los corchetes son míos.

(23) Cabe especificar, que para 1951, de cada 100 alumnos desertaban 36 antes de iniciar el segundo grado y, para 1956, sólo concluían el sexto grado 30 de cada 100. El promedio para cursar la educación primaria era de 7.2 años, en todo el país.

a andar en 1960 y que se conoció con el nombre de "Plan de once años", debido a que fue el tiempo estimado para su realización. En este Plan se contempló la construcción de escuelas, la creación de plazas para maestros, la reforma de planes y programas, la elaboración, distribución e implantación del libro de texto gratuito y el reforzamiento de la capacitación magisterial⁽²⁴⁾.

Pese al esfuerzo realizado para llevar a cabo dicho Plan, al finalizar el sexenio (1964) en que se propuso, la problemática mencionada no se había resuelto en las proporciones deseadas, aun cuando hubo un aumento considerable en la matrícula (2.5 millones de niños inscritos, más que en 1958).

Para 1965, la UNESCO realizó algunos estudios en los que se destacaban los motivos generales que generaban el problema de la deserción en América Latina, incluyendo específicamente lo concerniente a México. Estos fueron englobados en dos aspectos: los primeros refirieron la carencia de escuelas con los seis grados de educación primaria en el país; los segundos se refirieron a la falta de estudios oficiales que indagaran las causas que originan dicho problema, las cuales podían ser de índole familiar (situación económica, estado de salud de los niños o la conducta asumida por los padres) o del resultado en la organización escolar (aludiéndose a aspectos pedagógicos)⁽²⁵⁾.

Con la finalidad de que la educación cumpliera funciones tales como:

(24) Arquímides Caballero y Salvador Medrano. "El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964", en: Política educativa en México, Vol. 3 SEAD-UPN, SEP, 1981, p. 40.

(25) René Avilés y Ramón Martínez. "La deserción escolar en Perú y México", en: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Grupo de estudios de Pedagogía Comparada, México, 1965.

"Equilibrar la distribución del ingreso, propiciando la justicia social; contribuir al desarrollo económico; garantizar la capacitación para el trabajo; y posibilitar la cohesión social resentida con la crisis de 1968"(26), se llevó a cabo la Reforma Educativa de 1970-1976, que si bien no fue un proyecto coherente ni en la teoría ni en la práctica, re presentó una renovación de los conceptos educativos que la inercia tradicionalista del sistema y gran parte de la práctica docente, había blo queado en buena medida (27).

En virtud de que en esa época los medios de difusión masiva evidenciaban el fracaso escolar y en especial la deserción, se realizó en 1972 un estudio en el que se advertían las condiciones que originaban este fracaso(28).

El estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas dirigidas a profesionales dedicados al trato directo y continuo con menores de edad. En estas entrevistas, los expertos exponían las posibles y diversas causas que motivan el fracaso escolar en México. El grupo de expertos estuvo compuesto por: un psiquiatra, una antropóloga, una maestra, un nutriólogo, un pediatra y un farmacodependientólogo, cuyas respuestas al problema se agrupan en los siguientes temas:

- ... La desnutrición, enemigo ancestral del mexicano pobre.
- ... Perturbadoras situaciones familiares, escolares, socioeconómicas.
- ... Condiciones de salud física y mental del menor.

(26) Pablo Latapí. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Nueva Imagen, 1980, p. 92.

(27) Olac Fuentes Molinar, op.cit., p. 236.

(28) Fondo de Cultura Económica, "Los fracasos escolares", FCE, Colección Testimonios del Fondo, México, 1972, p. 8.

- . Particular personalidad del menor en constante fricción con diversos elementos.
- . Sistema de enseñanza ya obsoleto.
- . Maestros ocupados en varios turnos de trabajo.
- . Ciertas formas de vida o hábitos negativos.
- . Producto de los medios de comunicación (t.v., radio, publicaciones).
- . Alguna herencia que incapacita mentalmente al niño.
- . Uso y abuso de fármacos o drogas y de inhalantes volátiles.

Por otra parte, dentro del Plan Maestro de Investigación Educativa (1972-1980) se contempló, entre otros asuntos de importancia, la incorporación de maestros a los procesos de investigación educativa y una mayor participación en las decisiones educativas, tanto de los alumnos y maestros, como de los padres de familia y la comunidad, así como de las diversas instancias de la burocracia educativa⁽²⁹⁾.

Para 1976 la UNESCO manifestaba: "El ausentismo, la repitencia y finalmente la deserción son los factores que provocan siempre, según la versión oficial, la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población en América Latina", incluido México⁽³⁰⁾.

A pesar del conocimiento sobre la problemática existente en educación, para el sexenio 1977-1982 se redujo, en su primer bienio, el presupuesto para el sector educativo debido a la crisis fiscal que se venía arras-

(29) Pablo Latapí, "Las prioridades de investigación educativa en México", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, No. 2, México, 1981, pp. 25-252.

(30) Emilia Ferreiro y Ana Taberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI, México, 1985.

trando desde finales de 1976. Para este sexenio, se elaboró el Plan Nacional de Educación⁽³¹⁾, cuyo panorama, en cuanto al problema de la deserción, continuaba siendo desalentador, ya que de los niños que iniciaron su escolaridad en 1970, menos de la mitad egresó después de los seis años; el promedio de escolaridad de la población no llegaba aún al cuarto grado de primaria; y tanto la deserción como la reprobación se presentaban con mayor frecuencia en los grupos más desfavorecidos económicamente⁽³²⁾. Aunado a lo anterior, se destacó que la falta de comprensión hacia la vida del educando por parte del maestro, así como el desconocimiento de los requerimientos del medio y la falta de estímulo para el desarrollo de la creatividad del alumno, repercutía en el bajo rendimiento escolar.

En 1978, como apoyo al conocimiento sobre el panorama del fracaso escolar, el Centro de Estudios Educativos (CEE) edita la investigación titulada: El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo, realizada por Carlos Muñoz Izquierdo y colaboradores⁽³³⁾, la cual da cuenta de la deserción a través de dos factores: los exógenos y los endógenos que se refieren a los procesos educacionales. En los primeros, se incluye la problemática socioeconómico-cultural de las familias y los factores físicos de los educandos, de los que se destaca el nivel de alimentación y la salud de los mismos. En cuanto a los segundos, asocian a la deserción con el atraso escolar, en virtud de que este último impide la efi-

(31) Magdalena Gómez: Rivera y otros. Antología de política educativa en México, Vol. 2, SEAD-UPN, SEP, México, 1981.

(32) Ulac Fuentes Molinar "Enseñanza primaria y desigualdad regional", en: Educación y sociedad en México, SEAD-UPN, México, 1975 pp.38-39

(33) Carlos Muñoz Izquierdo et al., "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. IX, No. 3, México, 1979, pp. 2-58.

ciente adquisición de nuevos conocimientos y destrezas que constituyen los objetivos de los programas ya que el alumno llega sin los conocimientos y habilidades previos necesarios; el atraso aumenta el sentido de dificultad del alumno frente al trabajo escolar que realiza; las dos problemáticas mencionadas obligarían en un momento dado a la repetición del año escolar y esto a su vez a no poder terminar la primaria dentro de la edad modal correspondiente, con lo que, según los autores, se está más expuesto a desertar, sobre todo cuando se procede de familias de pocos recursos.

En el mismo estudio se detectó que el docente adquiere un concepto negativo de los educandos que repiten el curso, mismo que perjudica el progreso del niño. Entre otros factores importantes que redundan en el atraso y que se dan al interior del sistema se encuentran: la impuntualidad o inasistencia de los alumnos; el tiempo mínimo empleado para las clases; el poco o nulo esfuerzo aplicado por los profesores a los alumnos rezagados; el comportamiento mecánico y la no interacción maestro-alumnos; la actitud amenazante del maestro y la actitud contestataria del alumno; y por último, la falta de flexibilidad del reglamento escolar por parte de los maestros y autoridades, quienes además perciben la problemática del atraso escolar, reprobación y deserción, como generadas por factores externos a las instituciones educativas.

El constante examinar las causas presentes en el fracaso escolar y con él la problemática social de la deserción, nos lleva a reflexionar y hacer alusión a otros estudios que sobre el tema se han lleva-

do a cabo. Sin embargo, aunque no son una gran cantidad, no bastaría el presente trabajo para mencionarlos y destacar sus características. Lo que sí se pretende destacar en este apartado, es el papel que ha jugado "la problemática educativa" en la planeación de la educación nacional, por lo que a continuación se hace referencia a lo que la política educativa ha sustentado en el último sexenio (1982-1988), a través del Plan Nacional de Desarrollo⁽³⁴⁾ y más concretamente, en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1983-1988.

El diagnóstico para conformar dicho Plan, en cuanto al problema que nos ocupa, expresa:

"La deserción y la reprobación tienen frecuentemente causas ajenas a la escuela. Sin embargo, no deben subestimarse las razones internas que parecen ubicarse en gran medida en la organización misma del sistema escolar, el cual uniforma excesivamente tanto los calendarios y horarios como los libros de texto y los contenidos programáticos, sin tomar en cuenta las diferentes condiciones regionales y ambientales. A estos hechos hay que añadir la gran movilidad geográfica del magisterio y su insuficiente información para detectar y atender oportunamente a los niños que presentan algún género de atipicidad"⁽³⁵⁾.

Nuevamente el estudio muestra el alto porcentaje de alumnos que reprobaban o desertan, así, de cada 100 niños que ingresan a primaria,

(34) La información que se presenta a continuación fue recopilada de los capítulos I y IV, correspondientes al Diagnóstico y Lineamientos de Estrategia de la Revolución Educativa, respectivamente. Ambos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo, pp. 221-234, Gobierno Mexicano.

(35) Ibíd., p. 224.

52 terminan el sexto grado, aun cuando el gobierno en 1980 logró satisfacer la demanda efectiva; esto a la vez ha presentado una contrariedad, pues si bien se procuró que la cobertura del servicio fuera suficiente, se dejó en segundo plano la importancia del aprovechamiento escolar, barrera que adquiere un peso específico en ese momento y que había que salvar.

Por lo mismo, elevar la calidad de la educación, fue uno de los principales objetivos que guiaron la estructuración de los lineamientos de estrategia de la Revolución educativa, misma que percibe a la educación como responsabilidad de la sociedad en su conjunto, en virtud del carácter masivo y la problemática implícita que ésta misma representa actualmente. Las acciones inmediatas tendieron, por un lado, a reestructurar planes y programas de estudio abocados a una mejor formación de docentes (se exigió como antecedente el bachillerato) y, por otro, a la superación de maestros formadores de maestros; en cuanto a la planta docente en servicio, se contó con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para formar en el nivel de licenciatura a aquellos profesores que así lo solicitaran (aunque estaba desde 1979, se le dio mayor énfasis).

En cuanto a educación básica, el Plan propuso la revisión y perfeccionamiento de los programas y contenidos, sugiriendo al docente, en cuanto a currículum se refiera: poner especial interés a la enseñanza del español a fin de lograr que los alumnos se expresen correctamente en forma oral y escrita; mejorar el estudio de las matemáticas; despertar el interés y la vocación por la ciencia, la tecnología y el arte; fortalecer el aprendizaje de la historia nacional y formar el hábito de la lectura y el estudio.

Se previó que una vez puestas en marcha estas estrategias, se reduciría el fracaso escolar y con ello la reprobación; se contó con investigaciones que delimitaron aún más las causas del atraso escolar y por lo mismo se propusieron como medidas que ayudarían a resolver dicho problema: la aplicación de métodos que facilitarían la atención individualizada a los alumnos; una nueva visión en lo que a evaluación se refiere y el establecimiento de nuevos y mejores métodos de supervisión del trabajo escolar a nivel básico.

Los planteamientos de la Revolución educativa, han pretendido que los planes y programas de educación básica (un año de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria), tengan coherencia y continuidad, cediendo mayor impulso de expansión a los niveles de preescolar, secundaria y educación especial, (esta última elaboró un esquema de apoyo para atender a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes).

En este somero panorama sobre la educación pública en nuestro país, se advierte una estrecha relación entre la política educativa y los proyectos gubernamentales en turno; esto significa que la planeación ha respondido más a la solución de metas parciales e inmediatas que a un proyecto único de educación a largo plazo⁽³⁶⁾. Esto es, en la medida en que no haya una continuidad y un verdadero involucramiento de aquellos que formamos parte en la educación nacional, en el sentido de poder modificar las estrategias en los servicios educativos, así como en los métodos

(36) Teresa Pacheco, "La interpretación social de la problemática educativa en México (Un análisis crítico)" en: Perfiles educativos, 14 CISE-UNAM, México, 1981, p. 15.

y técnicas de enseñanza-aprendizaje y en la vinculación familia escuela seguirán resultando, como hemos visto hasta ahora, los mismos problemas o se acentuarán algunos otros que a la fecha no han tenido importancia.

Lo anterior nos lleva a cuestionar, si tanto la perspectiva individual como la social conceptúan a la educación como un elemento esencial del crecimiento económico, ¿cuál es, entonces, la visión de aquellos que han decidido cortar con su educación elemental? ¿Por qué si la política educativa del país ha estado orientada a la expansión del sistema, a la diversificación de la enseñanza y a la innovación de métodos, todavía hay grandes sectores de la población que no logran terminar su instrucción primaria? En este sentido estas serían parte de las interrogantes que dan origen y guía a la presente investigación.

Olac Fuentes Molinar opina: "La desigualdad más profunda en materia educativa está en la enseñanza primaria. En ella se originan las diferencias educativas y sociales futuras... ya que la posibilidad de recibir la educación básica sigue siendo un escaso privilegio en muchas regiones del país", agrega: "el retraso educativo y regional se deriva fundamentalmente de la marginación global que afecta a ciertas zonas del país"⁽³⁷⁾.

Esta marginación, según Muñoz Izquierdo, ha sido consecuencia de la política de desarrollo que ha seguido México durante las últimas dé-

(37) Olac Fuentes Molinar. "Enseñanza primaria y desigualdad regional", op. cit. p. 38.

cadras, en las que se han acentuado las diferencias socioeconómicas,⁽³⁸⁾ mismas que se acumulan en determinados sectores que, por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas, son desfavorecidos; es en éstos en donde se hallan concentrados el ausentismo, la repetición y finalmente la deserción. "Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares"⁽³⁹⁾.

Vista así la deserción, más que como un problema personal, deberá ser mirado como un problema de dimensiones sociales, de donde habría que preguntarse ¿será el sistema el que abandona al desertor, al no tener estrategias para retenerlo, ni interés en reintegrarlo al sistema? Así, "más bien habría que hablar de selección social del sistema educativo". Y en lugar de llamar deserción al abandono de la escuela, se daría el término de "expulsión encubierta", en cuanto a que se trata de un fenómeno derivado de la desigualdad social y económica que se manifiesta también en la distribución desigual de oportunidades educativas⁽⁴⁰⁾.

Un estudio que corrobora lo señalado anteriormente, aun cuando se trata de una investigación con muestra no representativa, como lo menciona la autora⁽⁴¹⁾, trató de descubrir algunos obstáculos originados por

(38) Carlos Muñoz Izquierdo, "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo ha determinado", en: Educación y Sociedad en México, p. 70.

(39) Emilia Ferreiro y Ana Taberoski, *op.cit.*

(40) Ídem. Introducción. José Blat Gimeno, en este sentido hace referencia a una diferenciación entre el fracaso escolar y fracaso del escolar: El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirla. UNESCO, Francia, 1984.

(41) María de Ibarrola, "Aspiraciones escolares y nivel socioeconómico", DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1983. Resumen elaborado por: Guillermo de la Peña.

la estratificación socioeconómica, que dificulta el deseo de estudiar más allá de la escuela elemental. Comprobó que todos los alumnos (hombres y mujeres) de la población estudiada aspiran a mayor número de años de escolaridad mientras más alto es su nivel socioeconómico; de la misma forma, aspiran a una escolaridad más larga, mientras la escolaridad alcanzada por sus padres es mayor; ésta, a su vez, es directamente proporcional al nivel socioeconómico.

Por otro lado, existe un estudio⁽⁴²⁾ que se realiza al interior del aula, cuyo fin es explicar que en la interacción maestro-alumno, va implícito el currículum oculto, con el cual se logra socializar al niño para el trabajo productivo, al lograr que el niño en lugar de utilizar su razonamiento lógico, sólo siga la "pista" del maestro, al trabajar sin contacto con el contenido mismo, que es sustituido por aquellas definiciones o conceptos que el docente determina; al propiciar que el alumno al no ser escuchado ni resueltas sus dudas entre en un estado de descontrol, que lo conduzca a dudar de su capacidad de entender, pues lo que el alumno debe a la autoridad en el aula es "la capacidad de entender", es decir, su capacidad de trabajo (cantidad más no calidad; cuidar la forma, más no el contenido), que ya de adulto se transformará en la venta de su fuerza de trabajo.

Cabe poner especial atención en el punto anterior, pues aunque el dis curso oficial clama que el alumno ideal será aquel que logre, a través de la guía del maestro, el autodidactismo, la autonomía, el juicio crí

(42) Ruth Paradise, "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria", DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1979, Cuadernos de Investigación.

tico y la creatividad; la escuela limita y selecciona a los alumnos, o como lo menciona Jules Henry⁽⁴³⁾: "Si los individuos fueran creativos, la cultura se derrumbaría ya que la originalidad, por definición, es diferente a lo que ya está dado, y lo que está dado es la cultura"; agrega que la función de la educación es prevenir que el intelecto verdadero se salga de su alcance, entrenando a los niños para que se ajusten a la cultura tal como ésta es, fomentando hábitos y habilidades más no creatividad.

Bajo las premisas anteriores, para el autor, el fracaso escolar de algunos estudiantes es el móvil que llevará a otros al éxito, por lo que no es posible modificar el uno sin que el otro sufra cambios, esto representaría la búsqueda de una igualdad real, lo cual es cuestionable en un sistema capitalista.

Esto significa que "ningún tipo de reforma educativa en general, o por niveles, que persiga fines democratizantes logra su objetivo sin antes poner en tela de juicio las funciones tradicionales que le han sido otorgadas al sistema educativo; es decir, ningún intento por reinterpretar, modificar y/o refuncionalizar la educación tendrá efectos democráticos, ya que la educación no es la única directamente propiciadora de la situación de desigualdad social en el país"⁽⁴⁴⁾.

(43) Jules Henry, "La cultura contra el hombre", en: Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, Antología, SEP-Caballito, Cultura México, 1986, p. 19.

(44) Teresa Pacheco, op.cit. p. 18

En síntesis:

La problemática de la deserción escolar no resulta ajena al proceso histórico de conformación del sistema educativo nacional, así como las diversas medidas para solucionarlo.

A medida que la educación (formal) va teniendo un grado mayor de normatividad, su tendencia se inclina hacia un matiz homogenizante de la población que a ella ingresa.

En los intentos por masificar la enseñanza, la deserción escolar comienza a adquirir relevancia; sin embargo, esa masificación no significa que se le preste especial atención a la problemática de la deserción puesto que la preocupación gubernamental es generar mayores espacios de cobertura a la demanda potencial en educación primaria.

En este sentido, al burocratizarse la educación pública y expanderse la privada, se generan una serie de medidas de control extremadamente coercitivas que no permiten que la deserción se manifieste como un problema evidente.

A esta línea de interés se le agregan otra serie de factores: se acentúa la obligatoriedad, el laicismo y la gratuidad de la educación pública.

Más tarde, bajo la perspectiva de generar una educación "nacionalista y popular", con un corte netamente desarrollista se apunta hacia el

"credencialismo", que genera un proceso de selectividad. Posteriormente, en el período cardenista se pretende minimizar la concepción anterior con los planteamientos de la educación socialista, sin embargo, esto no se logra, pues al iniciar el período posterior se modifica el artículo 3º, tal como lo conocemos a la fecha.

Dentro de los años sesentas, es el problema de la cobertura el que ocupa el lugar más importante, pues las cifras de inscripción aumentaron aceleradamente y se ofrecen mayores recursos hacia la infraestructura de la institución escolar (léase construcción de edificios escolares, incremento en la cantidad de profesores, etc.)

Ya en los inicios de los años setentas, no sólo son preocupantes para el sector educativo los medios para la educación, sino que también comienzan a aparecer con mayor énfasis los aspectos tanto cuantitativos del problema como los cualitativos. En este período ya se tipifica el fenómeno de la deserción, ya se le alude como agente social que genera subinstrucción y analfabetismo potencial.

A finales de los setentas y principios de los ochentas, aun cuando la problemática de la deserción escolar estaba identificada, el apoyo presupuestal en el ámbito escolar disminuyó de manera sensible, afectando la calidad del servicio educativo.

En el último sexenio (1982-1988), la deserción se hace más evidente, y por lo tanto es abordada en su complejidad en el plano oficial, pero a nivel

discursivo. Por otro lado, se abren nuevamente espacios para la investigación que dan cuenta del fenómeno, con la finalidad de que con base en sus resultados se generen estrategias que contribuyan en la disminución de tal fenómeno.

Así, por las características generales que imperan en el sistema educativo, podríamos retomar la siguiente interrogante: ¿No será ya el momento de convencernos de que la escuela convencional, por su propia naturaleza, es la que no puede llegar a cierto tipo de gente?⁽⁴⁵⁾ (aquella que termina ineludiblemente por ser marginada).

(45) Olac Fuentes Molinar, "Enseñanza primaria..." op.cit., p. 101.

2. La deserción entendida como fracaso escolar.

Hablar de fracaso escolar conduce a reflexionar acerca de la calidad y eficiencia del sistema educativo, ambas nociones determinadas por el marco político y social del país, en el sentido de que la política educativa se fija determinadas metas a cumplir en un período específico, por ejemplo: satisfacer la demanda potencial de educación a nivel nacional, mejorar la calidad de docentes, etc.

Como se ha visto, a lo largo de la historia del país, estas metas han variado siempre con miras a "mejorar el funcionamiento del sistema educativo". Al no cumplirse, se presenta un cierto grado de fracaso escolar que indica una baja o falla en el rendimiento escolar, la eficiencia y la calidad del sistema. Este fracaso se detecta a través del atraso escolar que a su vez es representado por el ausentismo, la repitencia, la reprobación y la deserción.

Pero si bien se habla de fracaso escolar, en términos generales, resultaría valioso plantear la diferenciación entre el fracaso del escolar y el fracaso escolar. El fracaso escolar es "...una denominación convencional de ciertas situaciones de resultados obtenidos en la superación o no de determinadas pruebas o requisitos, pero cuyas causas profundas son imputables en mayor medida a factores que no son responsabilidad del alumno, de tal manera que es más víctima que responsable del fracaso escolar"⁽⁴⁶⁾. Así podríamos suponer que el fracaso del escolar no

(46) José Blat Gimeno, El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo, UNESCO, Francia, 1984, p.17

existe (con excepción de niños atípicos), más bien es la escuela la que no está cumpliendo con ciertas demandas que tienen los alumnos.

Si pensamos que la educación primaria es obligatoria y que además, se cursa con el objeto de cubrir aspiraciones de movilidad social, identificamos en esas dos circunstancias la intención de buscar la homogenización de los individuos y el propósito de enfatizar en la escuela las "formas", más que los "contenidos" que en ella se imparten. Así, cumpliendo con esta meta, definida implícita o explícitamente, la escuela desarrolla un "papel" selectivo, en el que sujetos con características determinadas superan o no "los obstáculos" y pruebas que la escuela les va fijando. Lo cual, visto desde fuera, representa el "fraseo escolar".

En cambio, desde una perspectiva que observa el proceso no sólo desde "fuera", la selectividad no será parte del fracaso escolar, sino un efecto "natural" de la dinámica que se da en la escuela, como menciona Holt⁽⁴⁷⁾: "La ley dice que debes ir a la escuela, no que debe gustarte y tampoco dice que el maestro debe gustarte...". Asimismo, el autor citado propone que se debe dejar "ser" al niño; además de que la escuela sea un espacio donde pueda aprender lo que le guste y no lo que el maestro como adulto pretenda. Por ello, para identificar el fracaso de unos, se tiene que hacer referencia al éxito de otros.

(47) John Holt, "Cómo fracasan los niños en la escuela" en: Olac Fuentes Molinar, Antología, Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. México, SEP-Caballito, 1985, p. 54, además de lo mencionado por Jules Henry, op.cit., p. 19.

Desafortunadamente "la institución escolar tiende a justificar las diferencias en el destino escolar por diferencias y aptitudes individuales y las causas reales del éxito y de los fracasos se encuentran disimuladas, para mayor beneficio, para mayor tranquilidad de las clases privilegiadas..."⁽⁴⁸⁾, y con ello limitar las posibilidades de muchos.

Esta posición coincide con el hecho de que son las clases menos favorecidas las que forman parte del llamado fracaso escolar. Así, en cada estudio que se realiza se identifican una serie de factores que determinan el éxito o el fracaso escolar. Una de estas identificaciones es la clasificación hecha por la UNESCO⁽⁴⁹⁾ en la que aparecen tres grandes rubros de factores: externos, personales e internos⁽⁵⁰⁾.

Entre los primeros, los externos, se ubican el ambiente familiar y socio-cultural de los niños (en sentido de socialización y conformación del individuo); la disparidad lingüística (en cuanto a las etnias en el país de origen e inmigrantes de países con lenguas distintas); los factores geográficos y grupos de población desfavorecidos; la discriminación educacional, para el medio rural y algunos otros grupos discriminados; las diferencias de orden socioeconómico y los límites del financiamiento de los países.

Dentro de los factores personales, la UNESCO plantea el hecho de que la organización de la escuela supone una homogenización de los alumnos, mis-

(48) Georges Snyders, "¿Es el maestro de escuela quien ha perdido la batalla contra las diferencias sociales?", en: SEVE y otros. El fracaso escolar, ed. Cultura Popular, México, 1978, p. 49.

(49) José Blat Gimeno, op.cit.

(50) Carlos Muñoz Izquierdo, en su análisis del "Síndrome de atraso escolar", presenta el fracaso escolar como consecuencia en la que inciden factores exógenos y endógenos al sistema escolar.

ma que se contempla a través del trabajo colectivo, ya que no permite tomar en cuenta las diferencias individuales. Es por ello que no existe la posibilidad de detectar probables fracasos, pues la premisa inicial no permite mirarlos. Hace alusión a la afectividad como parte de los resultados escolares y agrega que la escuela en algunas ocasiones debe ofrecer al alumno seguridad; seguridad que fomente el compañerismo y coadyuve a su estabilidad emocional.

Por otro lado, pero dentro de este mismo rubro, se mencionan en el informe aludido las insuficiencias personales de los alumnos, dentro de las que se incluyen: diferencias de nutrición, problemas de tipo orgánico, sensorial, neurológico; deficiencias de tipo específico que entorpecen el aprendizaje normal, como la dislalia, la dislexia y otras.

Por último, y como factores internos, el informe de la UNESCO identifica al sistema educativo como delineador de la cobertura y de los niveles de calidad que este mismo ofrece; así, plantea que al centralizar y uniformar las normas a nivel nacional (programas, calendarios y horarios) se está contribuyendo a que no toda la población las pueda cumplir; asimismo, el tipo de educación que está ofreciendo no posee los niveles de calidad adecuados para suponer el éxito de la población que ingresa.

Otro factor interno es el nivel de calificación del maestro, en el que se habla de su preparación para desarrollar la docencia. En éste interviene la relación de la personalidad con el desarrollo de la clase, aunque no de manera directa; en este mismo sentido, prioriza el método y la relación maestro-alumno.

Incluye también la conformación de los programas, en cuanto a la forma como están elaborados, y los objetivos que pretenden los calendarios y horarios, estos últimos definidos en grados de aprovechamiento y en tiempos mínimos y máximos, en los que se hace referencia a la suspensión exagerada de clases en algunos países⁽⁵¹⁾.

Si bien la investigación anterior presenta un amplio espectro sobre los diversos factores que propician el fracaso escolar (aunque esto no quiere decir que se analicen de manera exhaustiva ni profunda), también existen otros estudios o ensayos que se refieren al problema, tocando estos mismos factores, sólo que le dan mayor peso a determinados elementos o causales, dependiendo del enfoque y especialización del autor de que se trate⁽⁵²⁾.

Pero cabe señalar que se retoma y se le da especial importancia a la caracterización anterior, debido a que los rasgos causales de la deserción son presentados de manera amplia.

Como ya se mencionó, el fracaso escolar afecta al rendimiento, eficiencia y calidad del sistema, y que este fracaso se encuentra identificado o definido por el atraso escolar, entendido éste como la diferencia entre los conocimientos y habilidades adquiridos entre unos y otros niños, o también como la diferencia del grado escolar en re-

(51) Otro estudio también realizado por la UNESCO L. Pauli et M.A. Briemer, *La déperdition scolaire un problème mondiale. Une étude préparée par le Bureau scolaire d'éducation*, 1971. Apunta hacia la misma situación, además de que enfoca el perfil educativo que formará la escuela, aparejado con la demanda de la sociedad en la formación de mano de obra calificada y que genera una ruptura con la creatividad que supuestamente debe imperar en la escuela.

(52) Para ahondar sobre estudios en deserción, ver entre otros a: Muñoz Izquierdo "El síndrome del atraso escolar"; Plaisane, Erick, "Interpretación del fracaso escolar"; Lurati, Liliure, "El fracaso y el desinterés escolar"; Navarrete, Alberto, "Panorama de la investigación sobre la deserción escolar en la escuela primaria".

lación con la edad modal⁽⁵³⁾. Este atraso puede ser producto del ausentismo, la repitencia y la reprobación, que a su vez pueden ser causales o no de la deserción.

Así, partiendo de que la deserción forma parte del fracaso escolar, y como es el fenómeno que constituye nuestro objeto central de estudio, se pasará a definirlo.

Generalmente, en los estudios sobre deserción escolar, se parte de una definición implícita del "término", o bien, se incluye el fenómeno como parte de una problemática más amplia; es decir, sólo como un elemento que forma parte del fracaso o del atraso escolar.

El término deserción es utilizado en varios campos, principalmente en la milicia, y en cada uno de ellos adquiere una connotación conceptual determinada, dependiendo del sentido o ubicación que pretenda. Así, podemos definir, en términos generales, a un desertor como aquel que abandona, deja o se separa de una causa, de un grupo social, de una comunidad, etc. La separación es total, aunque ésta puede ser transitoria. El desertor rompe toda relación, toda liga, con quienes antes vivía o con la causa que defendía.

En el área de las relaciones escolares, el desertor causa baja en el grupo y a la vez en la matrícula general de la escuela, es decir, que es "borrado de la lista", como se dice coloquialmente en la escuela.

(53) Esta definición es retomada de Muñoz Izquierdo, op. cit., 1979, p.54.

Al desertor lo caracteriza el hecho de que no volverá a su grupo dentro del curso escolar o también el hecho de que no se inscribe en el curso escolar siguiente.

Considerando lo anterior, el desertor será aquel que (por la causa o causas que sean) renuncia a la escolaridad y rompe (radicalmente y la mayor parte de veces para siempre) sus relaciones con la escuela; esto es, que queda al margen de la acción escolar, dedicándose a otras actividades⁽⁵⁴⁾.

Para identificar a los sujetos que en este estudio se denominarán "desertores", es necesario diferenciar a la deserción en tres tipos: relativa, simulada y definitiva⁽⁵⁵⁾. Así, la deserción relativa se da por cambio de domicilio de un alumno, éste causa baja en una escuela, para darse de alta en otra. La deserción simulada o aparente, se identifica cuando las autoridades escolares y maestros saben dos o tres meses antes de la terminación del año escolar, que algunos niños no aprobarán el curso y por tanto los dan de baja. Este tipo de deserción sólo modifica la estadística general y sólo sirve para hacer aparecer un menor número de reprobados en el grupo. Este tipo de deserción también incluye el hecho de que la matrícula inicial ha sido alterada para conservar un grupo o una escuela determinada y para no tener problemas.

(54) José Santos Valdés, Reprobación y deserción escolares, Esc. Normal de Coahuila, Rumbo, 75º Aniversario, México s/f pp. 95-111.

(55) Aunque estadísticamente se ha hecho notar en el estudio "Deserción y eficiencia terminal en el nivel primaria, un análisis estadístico" de Chávez Reyes Rafael, no se puede identificar cuándo "deserta realmente" un alumno regular, cualitativamente sí es posible, ya que se puede "rastrear" al sujeto.

Finalmente, como deserción definitiva entendemos, en términos categóricos, el hecho de que un alumno no regrese a la primaria del sistema escolarizado "normal" por un período que rebase la posibilidad de volver a dicho sistema; estos sujetos generalmente están por cumplir los 14 años de edad. En este último tipo de deserción ubicamos a los sujetos que constituyen la muestra cualitativa (que se describe en el capítulo posterior) del presente trabajo.

Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, encontradlo extraño.

Lo que es habitual, halladlo inexplicable.

Que lo común os asombre.

Que la regla os parezca un abuso

Y allí donde déis con el abuso ponedle remedio.

B. Brecht.

II. APROXIMACION CUALITATIVA AL OBJETO DE ESTUDIO

El fenómeno de la deserción escolar se ha abordado bajo diferentes perspectivas metodológicas, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo; sin embargo, en la mayoría de éstas se tiende a definir y a tipificar la causalidad del fenómeno como algo estático, que no permite observar la expresión de las interrelaciones dinámicas existentes entre ellas⁽⁵⁶⁾. Por ello, se buscó una opción metodológica que presentara al fenómeno de la deserción como una unidad delimitada en el tiempo y en el espacio, que se complementa y explica con la interrelación de la diversidad social que conforma al sujeto desertor.

Por lo anterior, la opción metodológica que se buscó, obviamente, fue de tipo cualitativo o interpretativo, como le llaman algunos. El uso de estos métodos tiene una corta trayectoria en el ámbito educativo (aproximadamente dos y media décadas), aún más, en los países latinoamericanos, incluido México, la incursión en y con ellos tiene menor tiempo, sin embargo, han adquirido una relevancia significativa que ha propiciado gran cantidad de explicaciones referentes a los fenómenos educativos bajo su perspectiva.

Como parte de los métodos citados se encuentra el etnográfico (en este caso aplicado a la educación), el cual no es sinónimo de investigación cualitativa ni tampoco de observación participante y descriptiva, sino que más bien los incluye como parte de un proceso más amplio que está en cons

(56) Un ejemplo de esta situación son los estudios sobre el tema que se incluyen en los antecedentes de la parte introductoria de este trabajo.

tante construcción y para el cual la educación (como fenómeno social) se estudia desde el punto de vista de un problema social⁽⁵⁷⁾ que sea susceptible de ser explicado mediante la reconstrucción teórico-analítica de los procesos tal como se presentan en su ambiente natural, es decir, en y dentro de ellos (vgr. al interior del aula, con observaciones directas y participativas, en una comunidad determinada, etc.).

En este sentido podríamos decir que la etnografía, además de registrar y describir datos acerca de un evento determinado en un espacio y tiempo concreto, busca interpretar esa realidad social y/o experiencia particular de la actividad relativa en este caso a la educación en sus múltiples dimensiones⁽⁵⁸⁾. La etnografía ayuda a obtener datos sin descontextualizarlos del ambiente en que se dan, pero también, mediante ella se pretende llegar a una decodificación de los diversos significados que los sujetos interactuantes, en un momento y espacio determinado, dan a sus acciones.

Para el caso de este trabajo, se pretende plantear de manera "interpretativa" la descripción de situaciones que caracterizan, por un lado, al sujeto desertor, y por otro, a su familia, maestros y amigos o ex-compañeros. Todo ello, como parte de un momento, en el que, por medio de las técnicas etnográficas, se recopila la información referente a dichos sujetos y posteriormente se describe de manera analítica.

(57) John Ogbu, "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples", en: Cuadernos de formación No. 2, 1984.

(58) Martha Corenstein, "El significado de la investigación etnográfica en educación", Área de Investigación, UPN, 1987. (mimeo).

Hay que considerar que la etnografía es un método que se deriva de la antropología social, cuyo campo "es el estudio de la conducta humana en situaciones sociales"(59). La etnografía en educación o "investigación 'antropológica' en el aula, emplea un enfoque basado en la etnografía y en un marco conceptual que considera la educación en amplios términos socio-culturales"(60).

Así, la etnografía en educación adquiere diversos matices que se adecuan a las necesidades propias del objeto de estudio, ya que metodológicamente, para construir cualquier objeto de estudio se "basa en la observación participante, durante la cual el observador se suma a una nueva cultura [...] por períodos prolongados [...] durante este tiempo, el observador no sólo observa, sino que también habla con los participantes. Acepta como dado el complejo panorama que descubre y toma esta totalidad como base de sus datos, no intenta manipular, controlar o eliminar variables. El 'antropólogo', no pretende por supuesto dar cuenta de esta vastedad en su análisis, reduce la envergadura de indagación sistemáticamente para prestar una atención más concreta a los temas que van surgiendo"(61).

Es decir, el investigador construye su propio objeto de estudio a partir de la diversidad de situaciones sociales que va identificando y de la interpretación de éstas bajo una relación teórica.

(59) Manual de campo del Antropólogo, UIA, México, 1971, p. 19

(60) Sara Delamont y Hamilton, "Investigación en el aula: una crítica un nuevo planteamiento" en: Stubbs y Delamont. Las relaciones profesor-alumno, Barcelona, Oikos Tao, 1978.

(61) Idem.

1. El uso de la metodología etnográfica como vía de acceso para explicar el proceso de deserción.

En la investigación que nos ocupa, esta relación (conocimiento empírico-teoría) permitió una aproximación a los procesos cotidianos del sujeto de sector que reconstruidos, dan cuerpo a una serie de situaciones o eventos que "por sí solos" explican el fenómeno y que "abstraídos" a través de la teoría dan cuenta del fenómeno en su sentido teórico.

Si bien pudiera resultar simplista o reduccionista esta visión, es necesario considerar que para explicitar los aspectos cualitativos que intervienen en el proceso por el cual pasan los "niños escolarizados", que abandonan o son rechazados por la institución escolar, se tuvo que iniciar con el rastreo de elementos significativos que implicó indagar directamente en las realidades concretas de los sujetos interactuantes, que cotidianamente van constituyendo una historia individual y social. Por ello, como menciona Rockwell, hay que "documentar lo no documentado"⁽⁶²⁾.

Para instrumentar el proceso de investigación, ésta se dividió en seis fases: en la primera, se llevó a cabo una revisión minuciosa, tanto de las investigaciones previas al presente trabajo⁽⁶³⁾, como de la bibliografía que hace referencia a la metodología etnográfica y al modo de proceder en ella.

(62) Elsie Rockwell, "La relación entre etnografía y teoría", México, DIE-CINVESTAV, 1980, p. 2

(63) En esta fase se contó con la presencia y exposición de dos investigadores que habían trabajado el fenómeno de la deserción ellos son: Marcella Lemberg y Pedro Gerardo Rodríguez.

Aunque la etnografía se caracteriza por iniciar con la descripción, hay que considerar que no es una "receta" puesto que "permite y alienta el desarrollo de categorías nuevas, así como de lenguajes descriptivos nuevos y potencialmente fructíferos"⁽⁶⁴⁾. Estas "potencialidades" e "innovaciones" exigen del investigador un cambio de actitud; "cuanto más problemas se plantee sobre la marcha, cuanto más se acostumbre a amoldar sus teorías a los hechos y a ver los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo"⁽⁶⁵⁾.

Con ésta y otras tantas premisas que aparecieron a lo largo de la revisión de materiales sobre la etnografía, nos percatamos de la necesidad de combinar esta revisión con el proceso mismo de sensibilización y aproximación al contexto y objeto de estudio.

Así, la segunda fase de la investigación consistió en buscar, con base en los datos de los niños desertores que participaron en el "estudio: niños desertores en el D. F."; los domicilios de éstos, así como, el recorrido por el contexto socioeconómico urbano que se eligió: el Pedregal de Santo Domingo de los Reyes, Coyoacán⁽⁶⁶⁾.

En esta búsqueda quedó incluido el proceso de sensibilización y aproximación al contexto, el cual se llevó a cabo mediante observaciones participativas, pláticas informales y entrevistas abiertas; estas últimas,

(64) Delamont y Hamilton, op. cit. p. 27

(65) Malinowski, B. Los argonautas del pacífico occidental, Barcelona Península, 1975, p. 26

(66) La selección de niños fue tomando en cuenta la tipificación que se ofrece en el estudio de Guadalupe Aguilar op.cit. con el fin de que fueran representativos de ella. Además de que pertenecieran a una colonia de la zona sur del D. F. de las cinco que se ofrecían. También por haber trabajado en esta zona con adultos analfabetas.

tanto con la gente de la colonia como con algunos funcionarios y empleados de la Delegación Política de Coyoacán. Toda la información obtenida en esta fase sirvió como base para "reconstruir" la descripción de la colonia, como contexto urbano de socialización del sujeto desertor.

Desde el primer recorrido, "la sensibilización y aproximación" hacia el objeto de estudio se hizo presente: "al caminar por las calles, miraba los tendedores de ropa, para con ello deducir si había niños en el domicilio; luego, al distinguir las construcciones de las casas y la clase de gente que pasaba por la calle, empezaba a tomar conciencia de quiénes la habitaban"⁽⁶⁷⁾. Por otro lado, el hecho de que al llegar a los domicilios señalados y encontrar que éstos no existían o que la familia se había mudado o simplemente que el niño-sujeto de interés había vuelto a la escuela, conducía a reflexionar, aún más, sobre el "proceso dinámico de la desertión" y sobre la vida cotidiana de los desertores. Además, ello daba cuenta de que el proceso epistemológico, a través de la etnografía, se hace patente desde el primer contacto con la realidad.

Al no localizar en la colonia a los niños que participaron en el estudio mencionado se procedió a definir los criterios de selección: ser desertores mínimamente con un año escolar de abandono y menores de 14 años, ya que después de esta edad su posible incorporación escolar correspondería a otro programa del sistema educativo y no necesariamente al de primaria "normal". Dado que se contaba con varios casos (aproximadamente siete) localizados en la colonia, se realizó una pequeña reseña sobre su trayecto. (67) Esta forma parte de las reflexiones incluidas en el registro del primer recorrido por la colonia.

toría escolar, su familia y las razones de abandono escolar, así como una especie de valuación de cada caso, en cuanto a los elementos constituyentes y la viabilidad de que pudieran formar parte de la investigación (v. anexo No. 2), para con ello elegir dos casos (uno de cada sexo) para estudiarlos a profundidad y con el rigor metodológico que la etnografía demanda (en este caso fue una elección de muestra cualitativa)⁽⁶⁸⁾. Los niños elegidos fueron Claudia ("La Paty") y Julián.

Cabe señalar que esta selección de la "muestra cualitativa, forma parte del proceso mismo de investigación y es alterada por los resultados que se van obteniendo durante su desarrollo"⁽⁶⁹⁾. Con ella se pretendió que los casos ofrecieran la posibilidad de presentar "el haz de relaciones que da cabida a un singular 'inconsciente colectivo' y por tanto (...) la generalización sería respaldada por la posibilidad de encontrar, en cada individuo, los rasgos inconscientes que lo unen al resto"⁽⁷⁰⁾.

En la tercera fase de la investigación, teniendo ya elegidos a los "sujetos de estudio", se procedió a realizar una serie de "observaciones participativas" en el hogar de los niños desertores o en su lugar de trabajo y algunas entrevistas abiertas, tanto a ellos como a algunos de sus familiares y amigos (v. anexo No. 3). Paralelamente a estas observaciones, se revisaba material bibliográfico sobre los temas: la familia y la socialización, para con ello llevar a cabo la revisión analítica de los registros, para que con los datos obtenidos, se pasara al espacio escolar.

(68) Respecto a la determinación de los aspectos metodológicos se retomaron principalmente los de Malinowski, Geertz, Ogbu y algunos otros que se señalan en la bibliografía.

(69) Homero Saltalamacchia, "Historia de vida y movimientos sociales. El problema de la representatividad" en: Revista de Sociología, p.275

(70) Idem.

Entrar al espacio escolar, en el que estuvo el niño desertor, conformó la cuarta fase de la investigación. En la fase anterior se obtuvieron datos de las escuelas en que estuvieron inscritos los "niños desertores", de los profesores con los que habían estado inscritos, y de algunos ex-compañeros.

Para efectuar esta fase, se visitaron dos escuelas: una ubicada dentro de Santo Domingo y la otra en el Centro de Coyoacán; las dos por ser cada una la última escuela en la que estuvo inscrito cada niño desertor (la Paty y Julián respectivamente). Por otro lado hubo confusión para ubicar el turno al que asistió cada desertor, así que se trabajó en ambos turnos y aunque esto no estaba planeado (o mínimamente pensado) se pudo observar la escuela en su conjunto; con algunos docentes como parámetro de contrastación entre la dinámica de los turnos.

Al llegar a la escuela, se realizó una "entrevista abierta" con el director y algunos miembros (secretarios o maestros con mucha antigüedad en la escuela) (v. anexo No. 4), para pasar posteriormente a observar la cotidianidad escolar y a uno o dos docentes concretos (los últimos profesores de los niños desertores).

Desde el primer día en la escuela, se realizaron registros en los que se incluyó: lo que rodeaba a la escuela, las entrevistas que arrojaron datos sobre la historia y organización de la misma, la descripción de niños inscritos, los docentes y otras personas que acudían a ella, así como las interrelaciones que se dieron (v. anexo 5).

Dado que de entrada no se especificaba que se iba a observar a un maestro determinado (ex-profesor del desertor) y que había que localizarlo; en la escuela de Santo Domingo se observaron a dos maestras (una de reciente ingreso y otra a punto de jubilarse) que no tenían relación directa con los "sujetos de estudio". Sin embargo, pertenecían al último grado escolar (2º grado) que cursó el desertor, ("La Paty"). Posteriormente para el caso de "la Paty", se observó a la maestra Pilar en el matutino, a Lolita en el vespertino y a Patricia en el SEAP-9-14, para Julián únicamente al maestro Cástulo. Lo observado en estas aulas contribuyó a identificar y contrastar las interacciones de niños de un grado escolar determinado y los diversos mecanismos de interacción que tienen algunos docentes (que en ocasiones podríamos considerar como "sugestivos" para la desertión).

La observación en el aula consistió en registrar, principalmente, la relación del docente con los niños, el tipo de actividad que realizaban, cómo la realizaban, los materiales que usaban y la relación entre los niños, así como contenidos, tiempos y otras actividades que se daban durante la clase.

Paralelamente a las actividades anteriores, se continuaron las visitas y entrevistas a los niños desertores, así como la revisión del material bibliográfico sobre la escuela, para con ello llevar a cabo la parte analítica.

Antes de dar paso a las dos últimas fases de la investigación, es necesario hacer referencia al tipo y forma de registro, así como a la forma de proceder en el análisis de la información.

Como ya se mencionó, las observaciones fueron "directas" y "participativas". Es decir, se realizaron en el medio ambiente "natural" en el cual actúan los sujetos (en su "vida cotidiana"), sin pretender hacer ninguna modificación. Lo participativo se dio en cuanto que (como observador) se estuvo presente en la mayor parte de los eventos y que algunas veces hubo condiciones para intervenir en los diálogos, hacer preguntas e incluso ser partícipe del evento que se estuviera desarrollando⁽⁷¹⁾.

Se registraron, también, diálogos informales, entrevistas abiertas y elaboradas. En algunos casos, éstas fueron grabadas y después transcritas y otras simplemente se punteaban (o sin punteo) y se reconstruía el diálogo, tratando de respetar las "frases textuales" de los "sujetos de estudio". Tanto en los registros de observación como en los de entrevista, se podían incluir comentarios o reflexiones de sentido común, en torno a los sucesos que se registraban.

Con base en la información recabada en los registros, se procedió a realizar el análisis (ya sea por fases o al acumular aproximadamente seis registros). Así, el proceso de análisis se conformó en tres niveles⁽⁷²⁾. En el primero, se procedió a revisar los registros para identificar eventos y nombrarlos de manera que surgieran algunas implicaciones e interrogantes en torno al fenómeno que nos ocupa. Al producto de esto se le denominó "categorías rudimentarias". (Ver anexo 2)

(71) Estos aspectos fueron retomados de los planteamientos de John Ogbu. La etnografía escolar: un método de Niveles Múltiples, p. 2.

(72) El proceso de análisis se llevó a cabo con base en la asesoría y el documento: "Seguimiento metodológico de un proceso de investigación etnográfica en educación..." de María de Bertely (1987), haciendo modificaciones al construir.

Tomando como base las "categorías rudimentarias" y algunas lecturas, se fueron elaborando "ejes de análisis" que contribuyeron como preludio, por un lado, para profundizar en la indagación, tanto en familia, como en escuela; y, por otro, en la conformación del segundo nivel de análisis.

Para el segundo nivel de análisis no sólo se nombraron los eventos, sino que se buscaba la posible interpretación o explicación de ellos. Esta interpretación se hizo a partir de las categorías y se denominó "nota desarrollada".

La elaboración de ejes de análisis fue dando cuerpo a la estructura que conforma los elementos del documento etnográfico, proliamente dicho. Es decir, que el tercer nivel de análisis consistió en construir, con base en los ejes analíticos y los elementos teóricos, la historia de vida, la descripción del contexto y el análisis de los elementos que intervienen en el proceso de deserción escolar.

Retomando nuevamente la descripción de las fases de la investigación, la quinta consistió en elaborar el "relato de vida" del sujeto desertor, como ya se mencionó, con base en los ejes analíticos que se fueron construyendo y reconstruyendo en las fases anteriores.

Finalmente, en la sexta fase, se elaboró la parte teórico-interpretativa de los "relatos de vida" como estudios en caso que permiten la explicación teórico-empírica del fenómeno de la deserción escolar. Se hace énfasis en que se realizan estudios "en caso" y no de caso, debido a que no

se está analizando la situación de un sujeto específico, que dé cuenta de sus procesos individuales, para que, comparados con los de otros, se pueda llegar a generalizaciones; sino que se parte de que el sujeto es: un sujeto individual, un sujeto cotidiano y, por ende, un sujeto de clase, que por lo mismo forma parte de una totalidad mayor.

Por lo tanto, estudiar a ese sujeto "complementando la información de campo con la información referida a otro orden social [...] y por otra parte, buscando interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a la situación particular"⁽⁷³⁾, nos permite realizar una interpretación teórica del fenómeno que nos ocupa.

Esto es, que al realizar "estudios en caso" se puede hacer un juego entre la abstracción-teórica y la concreción, en un caso específico, para explicar un fenómeno determinado, o como dice Rockwell: "al realizar un estudio etnográfico, en lugar de suponer que se estudia una 'totalidad', se tendría conciencia de que el contexto particular en el cual se realiza la investigación forma parte de una 'totalidad' mayor que en alguna medida lo determina"⁽⁷⁴⁾.

Esta reflexión nos obliga también a hacer referencia al por qué de un "relato de vida" en este estudio. Aunque, por lógica, se puede establecer una relación directa entre ésta y el estudio etnográfico, conviene exponer que la "historia de vida" también puede ser por sí sola una opción

⁽⁷³⁾ Rockwell, op.cit., 1980, p. 21.

⁽⁷⁴⁾ Idem.

metodológica de investigación. La historia de vida, en un sentido amplio, "es una técnica mediante la cual se pretende, consultando diferentes tipos de documentos personales, reconstruir el acontecer, completo o parcial, de la vida del ser humano"⁽⁷⁵⁾. Es también "un relato de la experiencia individual que revela las acciones del individuo como actor humano y participante de una vida social"⁽⁷⁶⁾.

Sin embargo, dado el objeto de estudio que nos ocupa y la forma de construcción de las "historias de vida"⁽⁷⁷⁾ que se presentan en esta investigación, éstas se ciñen a las características de un "relato de vida" en el que "el investigador consigue permiso de una persona para verla una determinada cantidad de veces durante las cuales la persona narra una parte o la totalidad de su vida según los objetivos de la investigación"⁽⁷⁸⁾.

Además, estos relatos son complementados con los de otros sujetos que comparten y compartieron parte de la vida de nuestro "sujeto de estudio" y con algunos registros de observación que complementan el estudio etnográfico.

Finalmente, respecto a los aspectos que constituyen el análisis de los relatos de vida, se pretendió que ésta considerara lo que plantea Homero Saltalamacchia, en el sentido de que los sujetos conforman su conducta individual a partir de "determinantes sociales"⁽⁷⁹⁾

(75) Homero Saltalamacchia, Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad, p. 255.

(76) Grece Blumer, citado por Saltalamacchia, op.cit.

(77) Guillermo Ramos, realiza una serie de reflexiones en torno a la "historia de vida" y construye su propia definición a partir de la investigación para el texto, Relatos de Don Jesús Ramos Razo, ed. Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Cárdenas", A.C., México, 1986.

(78) Saltalamacchia, op.cit., p. 2

(79) Ibid., pp. 255-277.

El fenómeno es, sin duda, muy sencillo de explicar: todo ha sido ya vivido y revivido millares de veces por los seres desaparecidos que llevamos en nuestras fibras, del mismo modo que en ellas llevamos también a los millares de seres que un día serán... porque de entre estas innumerables partículas que flotan dentro de nosotros hay unas que suben a la superficie y otras no.

Marguerite Yourcenar.

III. EL PROCESO DE CONFORMACION DEL SUJETO SOCIAL.

Como ya se mencionó, este trabajo, por su carácter etnográfico, incluye como base el estudio "en caso", a través del cual se quiere comprender cualitativamente el proceso de vida familiar y escolar por el que atraviesan sujetos específicos, para así poder llegar a comprender al sujeto particular desde el plano de lo social. Es decir, si partimos de que un sujeto particular o individual⁽⁸⁰⁾ forma parte de una totalidad mayor, identificada como una sociedad, la cual está regida por normas e instituciones, entre otras, entonces debemos presentar y concebir a esos sujetos (desertores) de esta manera.

1. Influencia de la vida cotidiana en la conformación de los sujetos desertores.

Todo hombre desde que nace, está inmerso en una realidad concreta (una familia con un nivel socioeconómico determinado, ubicado en una estructura y un contexto dado) en la que existe una sociedad ya establecida y que por el hecho mismo de nacer dentro de ella se conceptualiza como un sujeto particular y a su vez como un sujeto de clase (estrato) social determinada.

Como tal, este sujeto realiza una serie de actividades dentro del sistema

(80) Agnès Heller, Sociología de la vida cotidiana, ed. Península, Barcelona, 1977, pp. 27-65, plantea una diferenciación entre lo que definiría a un sujeto particular y a un sujeto individual. Para el primero el destino se le presenta como una potencia suspendida (sujeto alienado) y para el segundo, el destino se asume como un destino propio (sujeto consciente). Tengamos presente que esta distinción es aplicable a sujetos en edad adulta y no para niños, objeto-sujeto de este estudio, quienes a pesar de que serían concebidos como sujetos particulares, son sujetos particulares pero en proceso; por lo que podrán sufrir cambios a posteriori.

de trabajo al que pertenece, las cuales constituyen su vida cotidiana y, como parte de ella, se va determinando como sujeto cotidiano que será reproductor de esa sociedad específica.

En este sentido, entendamos como vida cotidiana "al conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social"⁽⁸¹⁾.

Por lo anterior, los casos que nos ocupan se presentan desde su ubicación en un contexto determinado (sujeto de la colonia X, nacido en la familia Y, del estrato Z), en el cual estos sujetos particulares, según lo señala Heller (op.cit.), tienen que "aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada, en el ámbito de un estrato social dado".

Es así como los sujetos, en una primera instancia, se van apropiando y conformando como parte de una sociedad dada. Los valores, expectativas y formas de vida que van identificando a un sujeto particular, están determinadas por ese entorno que lo caracteriza. Dicho entorno constituye su ámbito cultural, conformado tanto por usos particulares y sociales generales (aquellos dados para moverse dentro de su vida cotidiana: vestir de manera determinada etc.), como por los usos condicionales (prácticas religiosas, entre otras) que va asumiendo⁽⁸²⁾.

(81) Ibid., p. 19.

(82) El concepto de usos es definido por Heller como equivalente a: costumbre y establece diversos niveles en ellos. Ibid., pp. 275-283.

De esta manera, el sujeto particular común va a interpretar y a interiorizar los sistemas bajo los cuales existe; deberá apropiarse y asumir esa genericidad de acciones y actitudes (objetivaciones de la realidad), que la vida cotidiana le demanda; será así como logre adaptarse al mundo concreto en el que vive. "La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente"(83).

Este sujeto, desde el momento que todo influye en él y a su vez que él influye en aquello a que tiene acceso, tiene la posibilidad de adaptarse o generar estados de choque, o simplemente tener una reacción diferenciada hacia los diversos ámbitos que constituyen su vida cotidiana. Es así que se podría plantear el siguiente supuesto: si un niño está dejando la escuela, puede deberse, por un lado, a que "está reaccionando contra ella" o que está respondiendo o manifestándose de la manera como su realidad concreta le ha definido que lo haga.

Esta realidad concreta es "lo más próximo a mí, es la zona de vida cotidiana, directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo"(84).

Sin embargo, debemos considerar que la vida cotidiana es heterogénea y no se le presenta a todos los sujetos de la misma manera. Cada particu-

(83) Peter Berger y Thomas Luckman, La construcción social de la realidad, ed. Amorrortu, Argentina, 1968, p. 36.

(84) Ibid., p. 40.

lar desarrolla las actividades cotidianas poniendo en juego todos sus sentidos, pero dada esta heterogeneidad, la intensidad de utilización varía de acuerdo a lo que cada uno vaya a desarrollar, de acuerdo a la posición que tenga en la división social del trabajo (dada por su conformación como sujeto de una clase determinada). Por otro lado, también está presente el hecho de que cada sujeto atraviesa por determinadas fases de vida, las cuales se identifican por una continuidad absoluta que va conformando a ese particular como sujeto de clase.

Las fases de vida⁽⁸⁵⁾ demandan del sujeto una actuación que responda a lo que tiene que representar en un momento determinado; por lo que finalmente es ese espectro de actuaciones lo que define al sujeto como particular o individual. Pero "cuanto más dinámica es la sociedad, cuanto más causal es la relación del particular con el ambiente que se encuentra al nacer (...) tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidad vital... El particular, cuando cambia de ambiente se enfrenta continuamente a tareas nuevas: debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres... debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos, debe ser capaz de luchar durante toda la vida"⁽⁸⁶⁾.

Ubiquemos esta situación en la movilidad continua que tienen algunos sujetos (en este caso los niños desertores que se encuentran en la gran ciudad, que se caracteriza por una fuerte afluencia de migración rural e intraur-

(85) Las fases de vida para Berger y Luckman son definidas como episodios en la biografía de los sujetos.

(86) Heller, op.cit., pp. 23-24.

bana, principalmente en las colonias periféricas), la que conlleva una ruptura de una cotidianeidad dada en sujetos particulares para iniciar una cotidianeidad nueva, determinada por la situación que conformó su primer momento de vida. En este sentido, se quiere hacer notar que dichos sujetos particulares ya tienen consigo una lógica de enfrentamiento a la vida, que se transfiere o algunas veces se adecua a las nuevas situaciones sociales existentes.

Dentro de la vida cotidiana existen capacidades ejercitadas de manera continua y que forman parte de ésta en sentido estricto; comer, vestir, ir a trabajar, etc., sin embargo, también se presentan aquellas que tienen una continuidad absoluta, es decir una "tendencia fundamental -general" que se identifica como un conjunto de actividades cotidianas que constituyen el ámbito de una determinada fase de vida, lo cual identifica y conforma al sujeto en su mundo acabado, es decir, conserva esa tendencia general que lo representa como sujeto de una clase determinada.

De esta manera, el hombre se objetiviza en numerosas formas dentro de su vida cotidiana, es decir, "El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo... La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato... Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato, trascienden lo cotidiano"(87).

(87) Ibid., pp. 24-25.

Lo anterior significa (de acuerdo con Heller) que el sujeto se va conformando en su ambiente cotidiano como un sujeto particular, con características determinadas por ese acontecer cotidiano en el curso de su vida, y cuyas características quizá le permitirán trascender al mundo de lo no cotidiano; transformándose, de sujeto particular a sujeto individual⁽⁸⁸⁾.

Es la vida cotidiana y la interacción constante con otros sujetos, y los diversos contextos que se le presentan, lo que va conformando y llevando al sujeto a una reproducción social. Sin embargo, en esta sociedad tan diversa subyace algo genérico y universal que serán las instituciones.

2. La institucionalidad y el sujeto desertor.

Al remitirnos a las instituciones y su análisis, es conveniente señalar que éstas implican el proceso de socialización por el que atraviesa todo ser humano. Dicho proceso está conformado tanto por la realidad objetiva concreta como por la realidad subjetiva⁽⁸⁹⁾.

De esta manera, los sujetos son ubicados como producto y productores de la sociedad que forman parte. Así, la sociedad es vista como un proceso dialéctico que se compone por tres momentos: externalización, objetivación e internalización.⁽⁹⁰⁾ Estos momentos (a nivel social) no tienen una secuencia temporal, sino que más bien caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Sin embargo, a nivel individual del

(88) Aunque Heller desarrolla estos conceptos (sujeto particular e individual) de manera amplia e interesante no se tocarán en el presente trabajo, dado que el sujeto que aquí estudiamos, no trasciende esta esfera, en cambio se relacionará con los conceptos de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman, *op.cit.*

(89) Los conceptos que subyacen en realidad objetiva y subjetiva son retomados de Berger y Luckman. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 66-227.

(90) Los momentos del proceso dialéctico social poseen las mismas características que a nivel individual sólo que adquieren un carácter de transformación colectiva.

sujeto y como parte de su socialización, tanto primaria como secundaria, estos momentos del proceso dialéctico sí llevan una secuencia.

"En la vida de todo individuo... existe verdaderamente una secuencia tem poral, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado"⁽⁹¹⁾ (mundo objetivo). El segundo momento es la externalización, que es el proceso mediante el cual el sujeto expresa la interpretación que hace de lo que le rodea; finalmente la objetivación es el proceso por el que los productos externalizados, ya no sólo de manera individual sino en la actividad humana en su conjunto, alcanzan el carácter de objetividad (se concretizan).

Dentro de la continua externalización del hombre y como una producción humana constante (objetivación) es que se genera el orden social, el cual visto de esta manera representa el mundo de las instituciones. A toda institución le antecede un proceso de conformación que la legitima como tal. Esto es, ninguna institución surge de "improviso", siempre es explicada por su historicidad que es dada por los procesos de habituación. "La existencia colectiva no es nunca un fin en sí misma, del mismo modo que no son fines en sí mismos la educación o el 'no quedarse solo'. Se trata sólo de resultados producidos por la realización de objetivos concretos fijados por la sociedad en su conjunto"⁽⁹²⁾.

⁽⁹¹⁾ Ibidem. p. 164.

⁽⁹²⁾ Agnes Heller, Historia y vida cotidiana, Grijalbo, México, 1985, pp. 117-118.

El hombre desde sus orígenes comienza a realizar una serie de actividades que lo caracterizan como género de su especie; en la medida en que sus actividades se vuelven repetitivas y que pueden ejecutarse posteriormente y en repetidas ocasiones de la misma manera y con igual economía de esfuerzo, se está produciendo un proceso de "habitución"⁽⁹³⁾ (presencia de hábitos en la actividad humana), el cual al ser compartido con otros sujetos constituye lo que denominamos instituciones, que serán a su vez elementos que conformen el actuar en la vida cotidiana⁽⁹⁴⁾.

"Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales... Asimismo, las instituciones implican historicidad y control"⁽⁹⁵⁾.

Es así como se pretende puntualizar que, para comprender una institución o un fenómeno social dado, se debe tener siempre presente que es producto de un proceso social (por ende histórico) y como tal será visto. Asimismo, como ya se mencionó, toda institución por ser identificada como tal posee una carga de control social. "Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente"⁽⁹⁶⁾.

(93) Si se desea profundizar en el concepto de habituación ver: Berger y Luckmann *op.cit.*, pp. 74-77.

(94) Es importante señalar que existe una diferenciación entre "hábitos cotidianos" (se basan en la probabilidad y representan el economismo de la vida cotidiana) y aquellos que constituyen un orden social (como tales implican normas y derivan coerción). Revisar Heller, *op. cit.*, pp. 56-57.

(95) Berger y Luckmann, *op. cit.*, p. 74, al respecto se puede complementar con: Elsie Rockwell, *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*, México, D.F., 1987, en cuanto a tipificación de las acciones, aun cuando se manejará más adelante, véase la función de los roles en: Heller, *op.cit.*, 1985, pp. 123-145.

(96) Berger y Luckmann, *op.cit.*, p. 77.

Las características institucionales se le presentan a los "sujetos contemporáneos en formación" (niños) como si formaran parte de un proceso natural, en el que no les es posible, en su primera fase de socialización, distinguir entre la objetividad de los fenómenos naturales y la de las formaciones sociales. Así, entre más se institucionaliza el comportamiento es más previsible y por consiguiente se vuelve más controlado, por ello se aplican medidas coercitivas que promueven la selectividad, (en la familia, agente primario de socialización, como perfiladora de sujetos de clase social y en la escuela, agente secundario de socialización, como reafirmadora de este papel de clase).

De esta manera, "la multiplicidad de la personalidad humana es una resultante de la complicada totalidad de sus relaciones sociales. Pero no hay hombre alguno (ni comunidad alguna) que conozca o sea capaz de conocer a otro individuo en todas sus relaciones, en todas sus reacciones"⁽⁹⁷⁾, simplemente se le puede ubicar cumpliendo sus diferentes roles en la ejecución de tareas determinadas. "Cuanto más se estereotipan las funciones del rol, tanto menos puede 'crecer' el hombre hasta la altura de su misión histórica. tanto más infantil permanece. Al generalizarse, los comportamientos del rol modifican la función del deber ser en la vida cotidiana. En el deber se revela la relación del hombre entero con sus 'deberes', con sus vinculaciones, sean éstas económicas, políticas, éticas, morales o de otro tipo"⁽⁹⁸⁾.

Ubicándonos en esta perspectiva, los actores de los sujetos de una determinada familia deben ser acordes a la clase social en que se vive y

(97) Heller, op.cit., 1985, p. 129

(98) Ibid., p. 132.

en la escuela se estereotipan roles que deben ser cumplidos. Luego entonces, el deber ser se convierte en una exigencia puramente externa y la actitud del sujeto es mera adaptación, aunque también se da el conflicto que es la rebelión de las aspiraciones humanas contra el conformismo (sea consciente o inconsciente).

Por otro lado y como una forma de identificar la conformación y el comportamiento de las instituciones, bajo una propuesta de análisis crítico, Lourau⁽⁹⁹⁾ identifica tres momentos del proceso dinámico de las instituciones: lo instituido (universalidad) concebido como el que denota la actividad que dicta o determina la institución; lo instituyente (particularidad) que es el complemento y oposición de lo instituido, este último, producto del proceso de habituación; finalmente, de la interacción instituyente-instituido se da la institucionalización⁽¹⁰⁰⁾.

La expresión más simple de la institucionalización o de la sociedad es la familia, ya que es la primera instancia que reproduce y produce las relaciones sociales en un modo de producción dado.

Desde sus orígenes en el plano del capitalismo, Marx y Engels mencionan que el matrimonio "fue la primera forma de familia que no fue fundada sobre condiciones naturales, sino que económicas y precisamente sobre la victoria de la propiedad privada, sobre la originaria y espontánea propiedad común"⁽¹⁰¹⁾.

(99) Citado por: Diana Carbajosa Martínez, "El análisis institucional como teoría crítica de las formas sociales", en: Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, Vol.1, México Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1984, pp. 263-270.

(100) En este proceso entran en juego los analizadores y la transversalidad que define a las instituciones, a través de estos conceptos se puede analizar la institución y marcar las posibilidades para un proceso de cambio. Aunque resulta interesante no es el objetivo de este estudio. Ídem.

(101) Piero Di Georgi, Psicología de la Educación, México, Del Valle, 1934, p. 29.

La familia y por ende el concepto que se tenga de ella se va transformando debido a las situaciones específicas de cada sociedad: revoluciones, movimientos sociales, modificación del desarrollo económico industrial y/o perfilación del proceso de aculturación-inculturación⁽¹⁰²⁾; ya que la personalidad como producto de un proceso social está en gran parte determinada por la cultura, y como la familia constituye el ambiente primario del niño, su influencia es preeminente, trasciende pautas de conducta y tradiciones de una generación a otra.

Por lo anterior, es importante considerar que "Además de la procreación y de la manutención de los niños la familia cumple funciones sociales y culturales [en sentido de producción y reproducción de la propia conformación social] al moldear el folklore y las aspiraciones de los individuos mediante las relaciones afectivas y la socialización"⁽¹⁰³⁾.

Siguiendo esta tónica es posible definir a la familia mexicana como una unidad económica que sirve para reproducir la fuerza de trabajo, y que a su vez representa una unidad de consumo (aunque en ocasiones también de producción); está unida también, ideológicamente bajo el concepto clave de la propiedad privada y por su forma de organización bio social (relación hombre/mujer/hijos) tiene una autonomía relativa⁽¹⁰⁴⁾, es una unidad de parentesco (y en algunos casos no precisamente consanguíneos).

(102) Como ejemplo del proceso de cambio puede revisarse: Eli Zaretsky, Familia y vida personal en la sociedad capitalista. Madrid, Anagrama, 1976 y (caso mexicano), Oscar Lewis, Antropología de la pobreza; cinco familias, México, FCE, 1961.

(103) Esmeralda Ponce de León, Los marginados de la ciudad, México, Trillas, 1987. El corchete es mío, la autora entiende por folklore el conjunto de tradiciones, creencias, supersticiones y concepciones del mundo que el individuo va adquiriendo a lo largo de su vida, pp.46-47.

(104) Marta Lamas, "La crítica feminista a la familia" en Revista Fem, to.9

cuyos miembros tienen una economía relacionada, uno de los miembros funge como jefe o representante familiar. Como unidad de parentesco genera un sentido de origen común entre sus miembros y de ayuda y lealtad mutua obligada.

Cada familia y sus miembros poseen connotaciones y funciones diferenciadas de acuerdo al medio social en el que habiten (zona urbana o rural, de clase alta, media o baja) "en caso de migración cambia la función institucional y la función asignada a cada uno de los roles familiares claves (...) si la familia en el campo era también una unidad de producción, en la ciudad se convierte en una unidad de consumo exclusivamente... o si funcionaba una unidad de consumo solidaria y cooperativa, en la ciudad só lo será una unidad cooperativa restringida⁽¹⁰⁵⁾.

Este tipo de situaciones no solamente son palpables en el aspecto económico-productivo sino también en el plano emocional y de organización social, se puede decir que dan pautas para un resquebrajamiento o deterioro de la unidad familiar, en el que sus miembros tienen que buscar nuevas formas de adaptación o como se había mencionado, reinician una nueva forma de vida cotidiana. Es común que en este tipo de familias se presente el fenómeno de deserción escolar, puesto que existen otra serie de preocupaciones que apuntan a los satisfactores mínimos de bienestar y la educación escolar pasa a segundo término.

En las familias de clase media (con mayor arraigo a la ciudad) la lógica de subsistencia es diferente, se auspicia el trabajo laboral femenino y

(105) Margarita Nolasco, "La familia mexicana", en: Revista Fem. 7, Vol. 2 México, ed. Uno, 1976.

es por ello que no solamente se busca la educación escolar para los varones, sino también para las mujeres. De esta manera, es importante señalar desde aquí que la deserción escolar en el nivel primaria se da excepcionalmente en la clase media y muy frecuentemente en las clases más desprotegidas.

Finalmente, de los aspectos que se refieren a familia, se identifican tres tipos: generalmente se identifica como familia nuclear aquella que está formada por padre, madre e hijos. La familia extensiva es aquella en la que se unen varios matrimonios o familias de paisanos, parientes, amigos, vecinos; y se familiarizan por la cohabitación, aunque no existen lazos de consanguineidad. Este tipo de organización familiar es la más común en la colonia Santo Domingo y en aquellas colonias periféricas. Por último, el tercer tipo de familia es la compuesta, en la que los nuevos matrimonios se alojan en la casa paterna y se forma una familia de abuelos, esposos, primos, etc. (todos familiares en mayor o menor grado).

En cada uno de los tipos pueden encontrarse variantes como: que exista predominio o que funja como cabeza de la organización ya sea el padre o la madre, en tal caso serán patrifocal o matrifocal, respectivamente. También se puede dar cierta movilidad de la figura paterna, es decir, que la existencia del padre pudiera ser eventual por el hecho de que éste tenga otra familia o bien porque son compañeros de ocasión de las madres.

Cabe señalar que para los casos de las familias de los niños desertores que nos ocupan, una de estas (la de Julián) es familia rural migrante cu

ya característica es que aún en la ciudad continúa conservando (por lo menos en una generación) buena parte de sus normas biológicas (reproducción y parentesco), lo cual se percibe en la cantidad de reproducciones así como, en la conservación de sus estructuras sociales producto de su proceso de información en el campo.

El otro tipo de familia que se incluye como parte de este trabajo (la de "La Paty") es una unidad familiar de tipo nuclear matrifocal, se le considera así, porque la madre es jefe y sostén de la familia, aunque con eventualidad existe la presencia de la figura paterna. Esta familia es caracterizada como urbana pobre, en la que es común que falte alguno de los miembros "clave", usualmente es el padre. Los niveles de subsistencia en este tipo de familias generalmente son muy precarios y en gran parte de las ocasiones la satisfacción de necesidades mínimas de bienestar requieren de la participación económica del mayor número de miembros familiares que a ello se dediquen.

De esta manera, a través de este estudio vemos que la problemática de la deserción escolar en el nivel de primaria se presenta principalmente en los hijos de familias de bajo nivel socioeconómico, ya sean emigrantes del campo a la ciudad o de aquellos que realizan continuos cambios intraurbanos y que por tanto tienen que "sufrir" un proceso de aculturación que los lleva a interiorizar nuevos modelos sociales que los conducen a modificar sus propias prácticas cotidianas: "... esto de alguna forma ha ce que el individuo entre en un estado de incertidumbre, de confusión de su propia identidad, empujándolo al refugio, en su núcleo familiar, para reconstruir un sentido de seguridad y recrearse una identidad y una nueva

axiología en el nuevo microcosmos (su sociedad o realidad inmediata). Sin embargo, en esta sociedad en crisis la familia se convierte en un lugar de descarga de las tensiones o frustraciones, comprometiendo su equilibrio; el diálogo casi desaparece al igual que las relaciones interpersonales y el niño va creciendo en un clima de tensión⁽¹⁰⁶⁾.

La primera vía que ofrece "la oportunidad de salir" de esas situaciones conflictivas de la institución familiar es la institución escolar, en la que se median otro tipo de relaciones que, si bien no cortan de tajo con los patrones existentes, sí generan en frecuentes ocasiones un juego de antagonismos culturales y emocionales con los sujetos que ingresan a ella.

En la institución escolar los sujetos encuentran nuevas formas de socialización, es por ello que la escuela forma parte de esa socialización secundaria⁽¹⁰⁷⁾, en la que los sujetos se tienen que aproximar y enfrentar a la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento⁽¹⁰⁸⁾. La institución escolar preocupada de llevar a cabo su papel, no alcanza a captar la heterogeneidad de los sujetos de la educación y por ende la de sus familias con sus particulares formas de vida, lo cual visto en proceso, conlleva ese antagonismo entre la conformación familiar y la lógica escolar⁽¹⁰⁹⁾.

(106) Piero Di Georgi, *Psicología de la Educación*, México, ed. del Valle, 1984, p. 42.

(107) Berger y Luckman, *op.cit.*, p. 116 y 174. Definen socialización secundaria como "cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad". Lo cual no quiere decir que la escuela no forme parte de la socialización primaria del niño.

(108) Un ejemplo de cómo se da esta distribución se puede encontrar en: Verónica Edwards R. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria, México, Cuadernos de Investigación educativa*, DIF, 1988 y Ruth Paradisa, *Socialización para el trabajo*, México, Cuadernos de Investigación, DIF, 1979.

(109) Sobre selectividad y estructuras de participación se puede revisar a Susan Phillips, *Estructuras de participación y habilidad comunicativa...*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1972.

Esa lógica que define a la institución escolar está dada por su propio proceso histórico, es decir, "es una institución de la sociedad civil con historicidad propia cuya conformación en cada lugar y en cada época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos"(110).

Dada la conformación histórica de la escuela, como de cualquier otra institución, se expresan aspectos instituidos que definen la normatividad marcada por el Estado. Así, la operatividad escolar se perfila bajo esas líneas normativas, pero también esta operatividad es llevada a cabo por los instituyentes (directivos y maestros) que pueden fungir, en algunos casos, como agentes de cambio o reproductores de la sociedad en que se vive(111). De esta manera se conforma el proceso de institucionalización escolar, que es objetivado en la cotidianeidad escolar.

La vida cotidiana en la escuela la construyen y la viven todos los sujetos escolares (maestro, alumnos, directivos, padres de familia, visitantes, etc.), ellos arman acciones y relaciones en el espacio escolar. En estas acciones y relaciones se pone en juego tanto la "conformación social"(112) del docente como la del alumno; en el sentido de que cada uno

(110) Elsie Rockwell, Repensando institución: una lectura de Gramsci, México, DIE, 1987, p. 47.

(111) Como ejemplo del papel que puede jugar el docente en la escuela se puede consultar: Samuel Salinas A., Aulas de Emergencia, ed. Oasis, México, 1983.

(112) Lo que se identifica como conformación social se explica con lo expuesto sobre vida cotidiana, el proceso de socialización y la institucionalización.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

es un sujeto que implica un complejo psico-social y cultural bajo el cual se caracteriza su "actuación"⁽¹¹³⁾.

Dicha actuación, a la vez que va caracterizando a un sujeto específico, también está fungiendo como elemento de base en la conformación de nuevos sujetos sociales (relación maestro-alumno), ya que si se considera que en la escuela es donde se legitiman normas, usos, prácticas y saberes, a través de la constante interacción de los sujetos que en ella se encuentran, entonces estos elementos tenderían a poseer un valor único y universal (según el discurso).

Sin embargo, este proceso no es tan simple, ya que "lo que conforma el proceso escolar es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales (en sentido de que cada región se identifica por características determinadas), numerosas discusiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y los alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza"⁽¹¹⁴⁾.

Como ya se mencionó, el proceso escolar es objetivado por la realidad cotidiana que se vive en la escuela y ésta, a su vez, es reflejo de la

(113) Resulta muy interesante abordar el tema de conformación del docente y las implicaciones que adquiere en el proceso escolar. Sin embargo, aun cuando incide de manera determinante en la deserción escolar, sólo se señala de manera muy somera, como tal y se recomienda revisar entre otros: Díaz Barriga y otros, Contribuciones para una teoría de la formación docente. México, Universidad Autónoma de Morelos, ICE, 1988; Ada Abraham, El enseñante es también una persona, España, Romanya/Valls, 1986 y Abraham, El mundo interior del docente, Barcelona, Promoción Cultural, 1975.

(114) Elsie Rockwell, De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, México, DIE, UNIVESAV.

constante construcción y negociación de los sujetos escolares. En dicho proceso, el Estado, a través de su normatividad y control (define contenidos, asigna funciones, separa y jerarquiza el espacio) se hace presente, empero no interviene en las interacciones que se dan en la escuela.

Entonces, de acuerdo a la concepción del Estado, la escuela es difusora de un sistema de valores universales que se transmiten sin modificación⁽¹¹⁵⁾. Es así como, en un país capitalista, el Estado "tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder: por ello establece relaciones con grupos dominados que los constituye en subalternos y tiende a limitar su organización autónoma... Esta limitación es dada a través de la escuela (entre otras instancias) pues tanto el Estado como las clases subalternas tienen sus intereses en ella: para el Estado la educación ayuda a mantener la estabilidad social y para las clases subalternas la escuela constituye un interés objetivo; es decir que, no sólo apunta a cubrir el aspecto de sobrevivencia material, sino que también se une a la posibilidad de transformar la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad"⁽¹¹⁶⁾.

En este sentido, podría suponerse que la escuela primaria, por el hecho de convocar a todos los niños en edad escolar a inscribirse en sus planteles, está concibiendo a los sujetos escolares (alumnos) como un bloque homogéneo, es decir, como parte de una sociedad popularizada con todos los derechos. Sin embargo, la realidad práctica, en las interacciones escolares,

(115) Justa Ezpeleta y Rockwell, La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, México, DIE, CINEVESTAV, 1983, p. 5.

(116) Justa Ezpeleta y E. Rockwell, "Escuela y clases subalternas", en: Cuadernos políticos, No. 37, México, Era, 1983, pp. 41-42.

muestra lo contrario; por un lado, un sujeto que ingresa a la escuela primaria, trae consigo una conformación cultural propia, diferente al resto del grupo que lo conforma; por otro, aunque no aparece de manera explícita, la escuela va identificando y marcando esas diferencias haciéndolas más evidentes y además conformándolas como parte del conocido proceso de selektividad y diferenciación que caracteriza a la institución escolar en sus diversos niveles. Luego entonces, el acceso a la educación no es tan democrático como pretende aparentar.

Perrenoud señala de manera muy acertada que "el ingreso a la escuela no entraña ninguna ruptura para los niños de las clases instruidas, quienes proseguirán simplemente un proceso de culturación ya comprometido en su medio familiar, en cambio, los niños de las otras clases estarían quizá en conflicto con él; la integración a la institución escolar pasará pues por una desculturación y luego por una aculturación"⁽¹¹⁷⁾.

Estas diferencias de los sujetos escolares, que no reciben atención aparente en la escuela, son las que forman los pilares principales del fracaso escolar. Aunque algunos sujetos generan formas de resistencias, al recurrir a mecanismos de protesta dirigidos a la institución escolar, o bien al recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares como una instancia de permanencia en la institución escolar.

Así, la escuela vista como un espacio social, constituido cotidianamente por las interacciones entre sujetos (y sus historias particulares), prác-

(117) Citado por Eric Plaisance, "Interpretación del fracaso escolar", en: Lucien Séve y otros, El fracaso escolar, México, Cultura Popular, 1978.

ticas sociales, educativas y escolares, será conceptualizada como el espacio donde se genera una realidad cambiante en continua contradicción e imbrincación en formas de vida, organización y con una estabilidad relativa en su historia y momento presente esto a través de sus tradiciones instituidas que al momento de formar parte de la institucionalización adquieren un carácter formal en la cotidianeidad escolar.

-¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida -pan de solo para los otros,
los otros todos que nosotros somos-,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de tí, de mí, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena,
que nos inventa un rostro y lo desgasta,
hambre de ser, oh muerte, pan de todos,...

OCTAVIO PAZ
"Piedra de Sol"

IV. UNA REALIDAD QUE CONCRETIZA EL FENOMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR: RELATOS DE VIDA.

De acuerdo a la concepción sociopedagógica que subyace en este trabajo y que se ha manejado en apartados anteriores, "la historia de un individuo es ante todo y sobre todo, la historia de su adaptación a los modelos y a los ejemplos ofrecidos por la tradición de su comunidad"(118)

Por ello, adquiere gran importancia, en el desarrollo de la presente investigación, la descripción del contexto (barrio-colonia) en el que los sujetos-objeto de estudio han crecido, estudiado, definido su forma de ser, de vestir, etc. Es decir, el contexto donde han ido conformando su vida cotidiana y donde han adquirido una determinada forma de ser y de vivir.

En este sentido, la relación que existe entre la conformación histórica y socioeconómica de la colonia con la familia (ambiente inmediato) y el sujeto individual (desertor) adquiere una carga de significados que, de manera analítica, permiten explicar a un sujeto determinado en su proceso de desertión.

1. Descripción del contexto en el que se estudiaron los casos de desertión escolar.

Ubicada en la zona sur-poniente de la Ciudad de México, la colonia Pedregal de Santo Domingo de los Reyes Coyoacán, compone el escenario contextual

(118) Pero DI Georgi, Psicología de la educación, México, ed. Valle, 1984, p. 18.

en el se ubican los dos casos de niños desertores que ahora nos ocupa.

a) Antecedentes.

Los antecedentes más antiguos del Pedregal de Santo Domingo se remontan a la cultura de los olmecas, cuyos integrantes fueron los primeros que habitaron esa zona. Sin embargo, en el año 400 a.C., con la erupción del Volcán Xitle, este pueblo desapareció ⁽¹¹⁹⁾.

En el año 1902, cuando los terrenos se encontraban en manos de la congregación religiosa de los Camilos, se decretó la expropiación. Este decreto tuvo vigencia hasta el año de 1945 ⁽¹²⁰⁾, ya que los descendientes del pueblo de los Reyes reclamaron sus derechos, según lo menciona Don Pascual Romero (E-1) ⁽¹²¹⁾

Nosotros nos enteramos que las tierras de Santo Domingo pertenecían a los Comuneros del Pueblo los Reyes, ya que en la iglesia de aquí el señor Elizondo encontró unos papeles, en los que decía que los terrenos nos pertenecían.

El nos organizó para que reclamáramos pero los de aquí no querían las tierras ni regaladas, pues estaban muy feas...

(119) Gran parte de los datos históricos sobre Santo Domingo son retomados del apartado "Pedregal de Santo Domingo de los Reyes", en: Programa de Barrios, México, Delegación Coyoacán, 1980 (en lo sucesivo será empleada la abreviatura PB).

(120) Anterior a esta fecha existen algunos datos acerca de la zona, esto se encuentra en el mismo PB; o se hace referencia en entrevistas. Se dice que la zona estuvo deshabitada y que los habitantes del pueblo de los Reyes acudían a la zona para cortar algunas flores y frutos además de no pales que ahí se daban, también utilizaban la piedra volcánica. Se menciona que aparecían pequeños conjuntos de "casuchas" pero esta información no es muy exacta, pues podrían haber sido propiedad de los habitantes de los Reyes o de los Camilos quienes estuvieron algún tiempo ahí.

(121) Al finalizar este apartado se incluye la relación de entrevistas y únicamente se usará inicial y número, ejemplo: Primera entrevista (E-1)

Con los datos de los documentos encontrados en el interior de la iglesia de los Reyes, se determina el nombre que tiene en la actualidad la colonia: "Pedregal de Santo Domingo de los Reyes".

Para el año de 1945, el Estado decide repartir las tierras entre un total de 1043 comuneros descendientes de los nativos dueños del pedregal, esto avalado por los documentos antes mencionados. Así el gobierno de López Mateos dio un total de 1500 m² a cada comunero (Programa de Barrios PB) pero éstos nunca tomaron posesión debido a las características físicas de la zona: grandes desniveles pedregosos que dificultan cualquier tipo de construcción, igualmente problemática para su cultivo, además de que se encontraba poblado por algunos animales peligrosos.

El 3 de septiembre de 1971, se dio la invasión de paracaidistas en la zona, aunque no se ocupó, en ese momento, el área total que comprende en la actualidad la colonia (doce secciones). La gente se instaló agrupada en "manchones" de tal manera que los espacios libres aún ahora se siguen poblando (E-2). Por otra parte, la población se ha vuelto revolvante, debido al impulso de urbanización que ha recibido la colonia en algunas de sus secciones (principalmente la zona norte) lo que ha provocado que a los "paracaidistas" (actuales colonos) les resulte incosteable continuar viviendo en esta zona, que poco a poco va dejando de ser "periférica" y marginada, para convertirse en zona residencial de clase media y comercial. También existen pobladores "de paso", quienes se instalan en un pequeño cuarto de esas grandes vecindades, para dejar el pueblo un tiempo y trabajar en la ciudad.

La gente que invadió originalmente las tierras de Santo Domingo provenían de diferentes estados de la República, así como del mismo D. F. Algunos de los provenientes del interior de la República se informaban de los terrenos por medio de familiares que vivían en alguna colonia vecina (E-3). Otros, según Don Pascual (E-1), estaban organizados por un líder, que les avisó que podían instalarse. Los del D. F. fueron en su mayoría trabajadores de la fábrica de refrescos "MR. Q", que se encontraba ubicada en la colonia Santa Ursula, muy cerca de Santo Domingo. Según cuenta, "ellos se organizaron para invadir los terrenos, porque en un informe presidencial, el Lic. Echeverría dijo que todas las tierras ociosas deberían ser ocupadas"; para ellos estas tierras cubrían esa característica (E-4).

En esta invasión intervinieron 5000 familias (PB), la cual de acuerdo a comentarios de los comuneros (E-1), benefició la zona, ya que "se las vieron muy difíciles" por la irregularidad de los terrenos que los obligó a vivir en cuevas (E-4), además, había animales peligrosos como víboras y gato montés, entre otros, que no permitían que el lugar fuera habitable (E-1). La estancia de los nuevos habitantes eliminó estos "problemas", aunque, evidentemente, creó otros.

Durante un período aproximado de dos años hubo enfrentamientos entre los invasores y los nativos de los Reyes.

Cuando estábamos aquí venían desde los chamaquitos a echar bala y luego cuando apenas alguien hacía su casa de cartón venían y se la quemaban...

Así que los señores hacían guardias y también pusieron como alarmas hasta que dejaron de molestarnos; claro, de vez

en cuando venían... (E-4).

En estos enfrentamientos hubo algunos muertos, pero a pesar de ello los invasores seguían ahí (PB) lo que da idea de lo desesperada de su decisión. Además de que en este proceso de lucha por la tierra los "paracaidistas" establecieron fuertes relaciones solidarias.

Cuando había alguna casa quemada, los señores se organizaban para hacer faenas los fines de semana. También, los que éramos chavos ayudábamos a traer agua o teníamos que cuidar porque como ya teníamos la mala fama los de Santo Domingo, pues no teníamos que dejarnos (E-6).

No todos los comuneros perdieron su terreno en la invasión, pues algunos recurrieron a sus parientes y amigos para que se fueran a habitar las tierras y con ello eliminar la posibilidad de perderlas, además de evitar enfrentamientos (E-1).

A finales de 1972, se realizó un censo por parte de Vivienda Popular⁽¹²²⁾ para con ello conocer quiénes habitaban la zona y así poder comenzar con los trabajos de regularización de terrenos (E-5).

En algunos casos, dadas las circunstancias, los mismos habitantes que provenían de los Reyes se dieron a conocer como paracaidistas para que no los sacaran de los terrenos (E-1).

(122) Antecedente inmediato del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Población (FONAPO), organismo dependiente del DDF.

En el año de 1973, con el programa del Fideicomiso para el Desarrollo Urbano (FIDEURBE), se inician los trámites de regularización de la colonia, (cabe hacer mención que es en esta fecha la primera vez que se le llama colonia). A través de este programa se proporcionó a los "colonos" algunos documentos que los acreditaban como propietarios del lugar que ocupaban (E-5). Los terrenos fueron vendidos a través del DDF, a un valor de \$40.00 el m², este dinero fue utilizado para indemnizar a los comuneros⁽¹²³⁾ a quienes en la actualidad aún se les adeuda parte del valor de sus terrenos. También hay que mencionar que a los comuneros no les restituyeron la parte proporcional de sus propiedades, sino que únicamente les dieron una porción. Por ejemplo, de un total de 1500 m², sólo se les reconocieron 500 m² a cada uno (E-1).

En el año de 1975, por decreto presidencial de expropiación a favor del DDF por medio de la Comisión de Desarrollo Urbano (CODEUR), se inició y cubrió parte de la regularización de la tenencia de la tierra de los colonos de Santo Domingo.

El 27 de octubre de 1981 concluye el proceso de regularización de terrenos, esto se llevó a cabo en un acto público encabezado por el entonces presidente José López Portillo.

Actualmente existen una serie de problemas relacionados con los predios, ya que en algunos casos dos familias ocuparon los mismos espacio y por (123) tanto los comuneros de los Reyes como los "colonos" de Santo Domingo conocen lo de la indemnización. Véase E-1 y E-4.

tanto, ni unas ni otras quieren salir. Otro ejemplo es el de aquellos afectados por el trazo de urbanización, el cual no dio cabida a sus viviendas y, por tanto, permanecen aún en la vía pública⁽¹²⁴⁾.

b) Ubicación geográfica

La colonia Pedregal de Santo Domingo como ya se mencionó, se encuentra ubicada al sur-poniente de la Ciudad de México, al norte limita con la barda de la colonia Romero de Terreros, y el Pedregal de San Francisco, el barrio de Niño Jesús y el pueblo de los Reyes. Al oriente, con el pueblo de la Candelaria y la colonia Ajusco. Al sur, que en realidad termina en pico, con parte de la colonia Ajusco y algunos terrenos descampados que se encuentran a un costado del metro Universidad. Al poniente colinda con la barda de Ciudad Universitaria y el pueblo de Copilco el Alto.

La superficie, sobre la cual se ubica la colonia, se compone de rocas volcánicas, producto de la erupción del Xitle, por lo cual es un terreno irregular que presenta cuevas, oquedades y grietas. A esta zona se le considera riesgosa ya que es zona sísmica (PB).

La colonia está dividida, por su amplitud, en doce secciones, las cuales están numeradas de izquierda a derecha, cuya numeración se inicia por la zona norte, es decir, desde el tramo más ancho hasta el más angosto, ya que su trazo es octagonal, como se indica en el mapa (v. anexo No. 6).

(124) Además de la información obtenida en la entrevista E-5, esta información se constató y complementó con las observaciones a la colonia en el mes de junio de 1987.

La colonia está compuesta por 263 manzanas de aproximadamente 50 x 200 metros, se estima que hay más de 350 habitantes por hectárea, tomando como base la existencia de 16418 familias en 11000 lotes, cada uno con 10 habitantes (de la población total se habla más adelante)⁽¹²⁵⁾.

c) Vivienda

En un estudio realizado en 1978 sobre vivienda se menciona que el 80% tenía una construcción precaria y que, a la fecha de elaboración del programa de barrios (1980), el porcentaje se había reducido al 25%, aunque se considera en tal estudio que sigue siendo un problema tanto la calidad como las condiciones del asentamiento⁽¹²⁶⁾. Sin embargo, considero que, por las observaciones directamente realizadas, las construcciones precarias e improvisadas son más que las mencionadas en dicho estudio.

La mayoría de las viviendas tienen características de autoconstrucción. Son pequeñas casas distribuidas en varios cuartos, hechas de tabicón; los niveles de cimentación son variados, en algunos casos rebasan los niveles de la calle y en otros existe un considerable descenso por debajo de los mismos.

Se considera que es una colonia de contrastes, ya que en algunas calles (zona norte) se pueden encontrar grandes construcciones que dan la apariencia de estar en una zona residencial. Esto es, casas muy amplias de

(125) Es importante señalar que en el PB los cálculos fueron realizados con base en el censo de 1970, por lo cual estos datos pueden variar ya sea en el número de personas por familia, así como en la aparición de nuevos lotes.

(126) El estudio es citado por el PB, aunque no hace referencia completa.

dos o hasta tres pisos con acabados finos muy bien pintadas. En otras zonas, (centro y sur de la colonia) se encuentran casas semiconstruidas de cartón, madera, piedra volcánica amontonada o simplemente desperdicios que utilizan para dar "estructura" a una habitación, aunque, como ya se mencionó, se encuentran en su mayoría casas de autoconstrucción, éstas de tabicón y sin "lechar". Aunque sea redundante, cabe resaltar que en una misma cuadra se pueden encontrar los tres tipos de casas⁽¹²⁷⁾ (grandes casas, las de autoconstrucción y las de desperdicio).

En el Programa de Barrios (PB) de la Delegación Coyoacán, se señala que la densidad de población en la zona hace que el nivel de ocupación habitacional del suelo sea muy alto, y que, por lo tanto, no existan áreas verdes, ni tampoco para equipamiento. El razonamiento elude, de hecho, el centro del problema urbano de nuestra ciudad: su crecimiento desordenado por falta de planeación y derivado de la especulación de la tierra, que a su vez recae en problemas netamente de orden político.

d) Población

Un cálculo aproximado de población, con base en el censo de 1980, es de 121385 habitantes. Al parecer, en su mayoría son jóvenes y niños, así como señoras que quizá no rebasen los cuarenta años de edad, los señores probablemente son un poco mayores, quizá ubicados en el rango de 35 a 50 años⁽¹²⁸⁾

(127) Las características de vivienda se obtuvieron de observaciones a la colonia, realizadas durante los meses de junio y julio de 1987, además de las entrevistas: E-2 y E-5.

(128) Estos datos podrían inferirse, ya que generalmente lo que vendría a ser la segunda generación, son los hijos de los invasores que ahora tienen cuando menos 17 o 18 años de edad, claro que el dato ofrece vías de cotejación, puesto que sólo se deriva de las observaciones.

e) Aspectos económicos

Aparentemente, una parte importante de la población se dedica a los pequeños negocios de servicios (dentro y fuera de la colonia), ya que en tiendas de abarrotes, papelerías, refaccionarias, talleres automotrices, etc., éstos son atendidos tanto por adultos como por niños. Es evidente la presencia de choferes de transporte colectivo (los "peseros"), así como pequeños propietarios de mudanzas. También algunos son empleados u obreros. Otros, junto con sus esposas, se dedican a la cría de puercos, gallinas o conejos, o a la atención de puestos en el mercado. De las mujeres, algunas son obreras, otras se dedican a la servidumbre, son secretarías, o, simplemente, amas de casa. Ellas tienen una participación política muy fuerte en la colonia, pues a través de los centros DIF, de las representaciones de manzana o de su militancia en partidos, se organizan para alcanzar sus demandas, fundamentalmente en apoyo económico en la adquisición de algunos productos básicos, o bien para la venta de algunos de sus materiales (E-7).

Los niños también forman parte activa de su economía, pues se les puede encontrar vendiendo dulces, de auxiliares en los pequeños negocios, así como, en otras colonias, en el lavado de coches, venta de chicles, o en el aseo de zapatos. En la primera generación de niños en la colonia, las actividades eran diferentes, todo trabajo era realizado dentro de la propia colonia y exclusivamente en su beneficio.

En cuanto a los servicios comerciales, la colonia cuenta con una tienda de abasto del DDF, dos mercados fijos (llamados centros comerciales por el PB),

uno en la zona noroeste y el otro en la noreste, en las calles de Mayas y Teotongo, respectivamente. Por las observaciones llevadas a cabo en la colonia se detecta que existe la presencia de varios "tianguis" durante toda la semana, distribuidos tanto en la zona norte como en la sur (en ésta, con menor frecuencia). También predominan los puestos ambulantes en las esquinas o, incluso, en cuadras enteras; éstos, en localitos de madera. En los puestos se vende pollo, verduras, flores (sólo en festividades religiosas), dulces, ropa y otros artículos de primera necesidad (la mayoría de "segunda mano").

Referente a otro tipo de negocios, sobre todo en la zona norte de la colonia, cerca del cruce de los ejes las Torres y Dalias, se observa una gran variedad de negocios. Se encuentran casas de materiales para construcción, panaderías, tortillerías, tlapalerías, refaccionarias, fábricas de closets de madera, carpinterías, talleres mecánicos, tiendas de pinturas, zapaterías, etc. A diferencia del sur de la colonia, internándose por la parte alta, se observa un menor número de comercios aunque no faltan las tortillerías.

Fue posible registrar los datos precisos acerca de los negocios distribuidos en la colonia⁽¹²⁹⁾, de acuerdo a su especificidad:

Peluquerías	14
Pulquerías	3
Talleres mecánicos	50 (en toda su diversidad)
Fármacias	2

(129) Directorio de Servicios Sociales (de la Subdelegación de Acción Social y Cultural), México, Delegación de Coyoacán, 1984.

Además, cabe señalar que existe venta clandestina de alcohol, pulque, marihuana y cemento para inhalar.

f) Servicios públicos

Toda la colonia cuenta con servicio de agua domiciliaria y con electricidad. En cuanto a drenaje, el tipo de suelo dificulta su instalación por lo que la gente utiliza las grietas como canales de desagüe, lo cual produce focos de contaminación. Sin embargo, en la actualidad existen en algunas calles obras destinadas a la instalación de drenaje (E-B).

Las calles de la colonia están pavimentadas casi en un 70%, pero en algunos casos ya se encuentran deterioradas. Es notable que en la zona más próxima a los ejes, la parte norte de la colonia, se observan mejores acabados en la pavimentación o simplemente ésta es más reciente, además de que a diferencia de la zona sur es poco frecuente encontrar calles sin pavimentar.

Existe servicio telefónico en gran parte de los domicilios particulares, además de casetas públicas, aunque éstas invariablemente son objeto de agresión por parte de los "chavos banda". También se cuenta con una oficina de correos.

El servicio de recolección de residuos presenta carencias, según el Programa de Barrios, sin embargo, en las visitas a la colonia se ha podido constatar que los camiones pasan eventualmente (por lo menos, cada tercer día).

De transporte público, existen cinco líneas de camiones, dos de ellas tienen su terminal en la colonia. También circulan por ella líneas de colectivos y tolerados.

Los espacios que podrían considerarse de recreación y esparcimiento son únicamente el centro comunitario Cuauhtémoc y los DIF, en estos últimos hay atención médica general, odontológica y psicológica, además de ser considerados como centros deportivos⁽¹³⁰⁾ en los que se imparten clases de karate, por la "pequeña" cantidad de mil pesos de inscripción, trescientos pesos semanales y diez mil pesos de examen para cambio de cinta (E-3). El costo del traje no se incluye lo que hace que no todos los que quisieran reciben este tipo específico de entrenamiento y sólo se dediquen a observar.

Es característico de las colonias del suroriente /de la Delegación/ -y no sólo del Pedregal de Santo Domingo- el que no cuenten con áreas verdes ni de recreación; esto, debido a la forma como se originaron, similarmente anárquica.

g) Servicios escolares

La colonia sólo tiene un jardín de niños, con dos turnos; diez escuelas primarias, ocho de ellas con dos turnos; dos secundarias técnicas, ambas con turno matutino y vespertino. Se encuentra también una preparatoria particular en la avenida de las Torres, aunque no está, específicamente, destinada para esta población⁽¹³¹⁾. Las escuelas, en especial la primaria

(130) Idem.

(131) Relación de Escuelas, México, Departamento de Servicios Educativos de la Subdelegación Social y Cultural de Coyoacán, 1987.

se fueron creando por la necesidad demandada por los propios colonos. Dichas escuelas aparecieron primero en el centro de la colonia y después en sus zonas periféricas. Inicialmente, al igual que la vivienda, fueron construcciones improvisadas con láminas de cartón.

h) Salud

Como ya se mencionó, existe el centro comunitario que se encarga también de dar atención médica, así como los DIF y los cuatro centros de salud distribuidos en la colonia (E-7). Adicionalmente, existen algunos consultorios particulares en la colonia.

i) Religión

Existen seis iglesias católicas en la colonia. Las festividades religiosas están ciertamente vivas. Se celebra la fiesta de Santo Domingo, que es el santo patrono -obviamente- de la colonia, se conmemora el día de Corpus Christi, entre otras. La fiesta al santo patrono se comenta mucho con anticipación, "se pone bonito", dicen los niños de la localidad (E-9). Hay, también, centros evangélicos y de otras religiones pero se desconoce cuántos.

j) Aspectos socioculturales y políticos

Uno de los canales de comunicación más significativo dentro de la colonia, son las pintas en las paredes, las cuales son fundamentalmente de

dos clases. Por un lado, es un medio de expresión de las pandillas o bandos que deambulan por la colonia, a través del cual externan su sentir: "Ese lagarto te ama... losalcones (sic) aquí son ley..."

Por otro lado, las pintas ofrecen datos acerca de la presencia de organizaciones políticas, como son la Unión de Colonias Populares del Movimiento Revolucionario del Pueblo, y los distintos partidos políticos. Así también, aunque en menor cantidad, existen pintas que difunden bailes organizados, la aparición de centros nocturnos y eventos de otro tipo.

La presencia de los "chavos banda" en la colonia representa una defensa de territorio, pero ya no en el mismo sentido de los pequeños grupos de niños de primera generación de colonos, que se reunían para trabajar y apoyar a sus vecinos en la construcción de su propia colonia. Estos "chavos banda" representan grupos de agresión y destrucción de los bienes materiales que la propia colonia tiene⁽¹³²⁾

Sí, aquí hay muchas bandas. Claro, vienen de otras calles y se ven los chamaquitos así de chiquitos (como de 4 años) con sus fierros y sus cigarros... a nosotros ya no nos hacen nada, pero a los de fuera no sé... (E-3)

Retomando el aspecto político, para la mayoría de los colonos cualquier beneficio o servicio público (como sería el caso del DIF) es directamente

(132) Esta temática es un importante objeto de estudio, sin embargo, para el presente trabajo sólo se menciona de manera muy limitada y simplemente como aspecto contextual que incide en la historia de los niños desertores.

relacionado con el PRI, incluso son vistos como instancias análogas.

Por otro lado, existe también la presencia del grupo Alcohólicos Anónimos, que tiene aproximadamente dos años de funcionar en la colonia, al parecer con el apoyo de la iglesia.

En cuanto a las actividades recreativas, lo más común es encontrar en las calles de la colonia las llamadas "cascaritas" de fútbol, tanto con jóvenes como con niños. También se les encuentra (a los niños) con sus avalanchas (compradas), montados en bicicleta o, aunque muy poco, jugando beisbol. Las niñas también juegan en la calle: a las escondidas, con una pelota, al cuadro, a la escuela o, simplemente, se les halla sentadas en la banqueta platicando.

k) Formas de vida colectiva

Dentro de la colonia, por las tardes, se puede encontrar a algunas señoras sentadas en la banqueta, viendo cómo juegan los niños y en ocasiones ellas disponen de tiempo para platicar con los vecinos o con alguien que pase por ahí. Por la mañana, en las "idas al mandado", generalmente se detienen a platicar, y los domingos, no sólo ellas, sino también familias (nucleares) completas, a quienes es común encontrar en los puestos ambulantes de la calle, quizá como medio de convivencia, como también lo podría ser cuando se encuentra a un grupo de muchachos lavando un carro y oyendo música, o afuera de alguna tienda tomando refresco o cerveza.

La presencia de trabajadores ambulantes, dedicados a la reparación de sillas, o a soldar ollas se da también aquí, así como la venta de artículos usados que en otras colonias de clase media no aparece.

La existencia de callejones en donde la circulación automotriz es mínima, permite que la gente permanezca apaciblemente en esos lugares, contemplando juegos o platicando; esto, sobre todo, en la tarde.

1) Problemática según la Delegación⁽¹³³⁾

La Delegación considera que los siguientes son los principales problemas de la colonia: alcoholismo, farmacodependencia, indigencia en la vía pública, menores desertores del hogar, niños maltratados, pandillerismo y, personas extraviadas.

Se presentan también problemas de despojo habitacional, de divorcios, o los ligados a los funerales, pero al parecer la Delegación los tiene controlados, ya que menciona que protege y ayuda a los pobladores según el caso, especialmente a los "desprotegidos".

m) A manera de cierre del marco contextual

En términos generales se presentó el contexto en el que han crecido los niños que ahora identificamos como desertores de la escuela primaria (dos casos que se presentan a continuación).

(133) Directorio de Servicios Sociales, op. cit.

Es de suponer que este contexto en el que se han desarrollado estos niños ha influido en la construcción de sus concepciones del mundo, de su identidad como sujetos y, genéricamente, de su personalidad.

En este contexto también se hallan enclavadas las escuelas a las que acudieron los actuales desertores, mismo que tiene que ver también con las concepciones de quienes laboran en ellas, directivos y maestros, y que repercuten en el quehacer docente de éstos y, más todavía, a veces hasta en su presencia personal y la forma de su trato a los niños, tanto verbal como actitudinal.

Lo anterior nos lleva a considerar que: "cada individuo nace con un particular patrimonio genético, con una potencialidad intelectual, temperamento y reacciones nerviosas: corresponde al ambiente de vida (familia, escuela, estímulos culturales, factores religiosos, etc.) un papel decisivo y dominante para desarrollar y plasmar aquellas potencialidades"(134).

(134) Piero Di Georgi, op.cit., p. 24.

RELACION DE ENTREVISTAS

- E-1 Pascual Romero (edad 75 años), nativo del pueblo de los Reyes, 17 de junio de 1987.
- E-2 Jefa de Servicios Sociales de la Delegación de Coyoacán, 10 de julio de 1987.
- E-3 "La Michoacana", residente de la colonia Pedregal de Santo Domingo. 14 de julio de 1987.
- E-4 Virginia Pérez, residente de la colonia Pedregal de Santo Domingo. Ella es la madre de "La Paty", niña desertora. 14 de julio de 1987.
- E-5 Trabajadoras sociales de la Subdelegación Social y Cultural de Coyoacán. 11 de junio de 1987.
- E-6 Israel Corrales, residente de la colonia Pedregal de Santo Domingo, 4 de octubre de 1987.
- E-7 Martha Laura Rosales, trabajadora de la Delegación Coyoacán, 6 de agosto de 1987.
- E-8 Lic. Roel; Jefa de la Unidad Departamental de la Junta de Vecinos de la Delegación Coyoacán, 10 de julio de 1987.
- E-9 Niñas en la colonia, 14 de julio de 1987.

2. Primer relato de vida: JULIAN

Al llegar al centro de Coyoacán, uno puede apreciar el gran movimiento de gente y coches que van y vienen por algunas de las calles, por ejemplo en Allende, Cuauhtémoc y Abasco que es la cuadra en la que se ubica el Instituto Juárez, una escuela que incluye hasta preparatoria para los niños y jóvenes de Coyoacán; para aquellos que pueden pagar altas colegiaturas e incluso cuentan con coche propio para llegar hasta ahí, donde les esperan, con un lugar disponible para estacionarlo y con cubeta y jerga en mano, "los chompis" grupo de "chavitos" lavacoche que se reúnen afuera del Instituto para "echar la carrera" y con ello cumplir con su trabajo, cuando llega algún preparatoriano o alguna otra persona que tenga asuntos que arreglar en las oficinas de la delegación.

¿se lo lavo seño?, bueno, o se lo cuido...?

hágase pa'cá. viene, viene ahí, bueno

Orale chompis, nos echamos ése.

Incluido en este grupo de jovencitos se encuentra Julián, un muchacho de tez morena, ojos negros grandes, boca regular y nariz chata. El conjunto de su rostro denota rasgos indígenas. Su complexión es delgada y su estatura es aproximadamente de 1.45 mts., baja para su edad. Actualmente (marzo de 1988) cuenta con catorce años de edad, siempre se presenta a "su trabajo" con ropa muy moderna: chamarra y pantalón de mezclilla deslavada color gris o pantalones blancos estilo "bagui", unos

mocasines negros "a la moda" y siempre con calcetines blancos. Toda la ropa que viste es comprada por él, además de que tiene posibilidades de ahorrar un poco, según lo que comenta su madre.

...con lo que lava coches diario está juntando su dinero para guardar, va (lleva) más de cuatrocientos mil pesos.

...Casi yo no compro zapatos, él compra su ropa, unas güenas chamarras...

La mayor parte del día Julián la pasa en el centro de Coyoacán, y como dice su madre.

...no tiene amigos en la colonia (Sto. Domingo), ya sale tarde del mercado como a las siete porque ayuda a su papá. Llega (a la casa) como a las ocho a comer, prende su tele, su grabadora y a dormir hasta el otro día, que el flojo se levanta hasta las ocho, así no más.

En ese sitio, mañana tras mañana, puede uno encontrar al grupito de jóvenes, aunque no siempre son los mismos, ni la misma cantidad, incluso algunas veces aparece la calle desierta de "chompis", pero, si se tiene suerte, podrá conocerse a los compañeros de Julián, como son: "el Moreno", un joven de aproximadamente de 17 años de edad, delgado, más o menos de 1.65 mts. de estatura, su arreglo se caracteriza porque siempre

trae su ropa limpia y sus zapatos boleados, va a la preparatoria por las mañanas pero al salir de sus clases se reúne con "los chompis", y ellos, principalmente Julián, tienen la posibilidad de revisar sus cosas que guarda en un portafolios. Julián le pregunta qué hizo durante el día y además qué es, así como el para qué de cada una de las cosas que ahí guarda.

"El gordito" es un chico "bonachón", que aparece sonriente, siempre de prisa, con sus flojos y largos pantalones de mezclilla, es uno de los que colabora o lava sólo algunos coches que le son asignados a Julián, a veces platican y "el gordito" toma una actitud de formalidad al platicar, dice, por ejemplo, al hablar sobre la escuela.

...qué te pasa, si yo ya terminé la primaria y ahora me voy a inscribir a la secundaria en la nocturna...yo recuerdo que tú ibas en la Melchor, ¿qué pasó...

Lauro, otro joven también moreno con rasgos afilados, su estatura es más baja que la del "moreno", pero tan serio como él, está estudiando la secundaria en el turno vespertino, es simplemente un compañero de Julián que sabe que él no va a la escuela.

Otro chico también moreno con rasgos indígeneas es Tomás, él es muy reservado, cuando hay que platicar prefiere no dar la cara o simplemente concretarse a su trabajo: lavar el mayor número de coches que se pueda, hacerlo bien. Es primo de Julián, pues sus respectivas madres son hermanas, ambos dejaron de ir a la escuela y a veces se acompañan a su

casa.

Por último (aunque a veces hay otros jóvenes por ahí, pero al parecer no tienen mucha relación con Julián), está "el Tomás", también llamado así por Julián, es un muchacho que tiene 14 años de edad, el cual trabaja de lavacoches a causa de la muerte de su papá. Esto aconteció cuando el muchacho aún cursaba la primaria, en un pueblo cercano a Toluca. Cuando su cedió esto, su madre tuvo que venir eventualmente al D. F. a trabajar, para así sostener económicamente a la familia, pero esto cambia cuando él estaba en segundo de secundaria y decide venirse del pueblo a trabajar, con "unos amigos que rentan un cuarto" en Santo Domingo, que les cuesta \$5,000.00 a cada uno. El va cada mes a llevarle dinero a su mamá y hermanitos más pequeños que aún viven en el pueblo, espera conseguir un trabajo de jardinero o de otra cosa para con ello tener más ingresos. Con "el Tomás", Julián comparte el lavado de los coches, además de que conoce lo que hace Julián y su familia.

...hoy no vino porque se fue ayudarle a su
mamá...la encuentras afuera del mercado en
la esquina (de Malitzin y Abasolo) ahí tie-
ne su puesto en el suelo...el de su papá y
su hermano es el 27 y 28 de la verdura...
pero no le digas que yo te dije...

Los papás de Julián, que vivían en un pueblo cercano a Toluca, se vinie-
ron a la ciudad hace aproximadamente 18 años. Primero llegó su padre y,
por temporadas cortas (campo-ciudad), la madre, pues sus hijos seguían

en el pueblo.

Esta pareja se dedicó a buscar ocupación en colonias por el rumbo de Tacuba. En el año de 1979 (7 años después), Luis, el hermano mayor que contaba con 17 años de edad, cansado por la falta de dinero con que vivían en el pueblo, decide instalarse en la ciudad y junto con su padre consiguen un puesto en el mercado de Coyoacán.

Así, en ese año, el señor Ventura Pérez y su esposa Juliana Flores se mudan de manera "permanente" a un predio que rentan en la calle de Copal en la colonia Santo Domingo, donde renta también, la familia de la hermana de doña Juliana, que se vino junto con ellos.

Los papás de Julián emigraron del pueblo, únicamente, con los hermanos de él: Antonio, que tenía 3 años de edad; Rafael, de 9, y Luis, de 17, quien sólo cursó hasta el 4º grado de primaria y se casó poco después de haber llegado a la ciudad. Ahora tiene 5 hijos y vive en el predio que queda al lado de la casa de Julián.

Antonio que ahora tiene 11 años, está inscrito en 5º grado, con la maestra Josefina, en la escuela Melchor Ocampo, turno vespertino, en Coyoacán. El comenzó a estudiar por sugerencia de una de las maestras que trabaja en la primaria que queda sobre Abasolo, ella es cliente de doña Juliana, quien comenta cómo se dio el "trato" para que Antonio estudiara.

...tengo una señora que conocí (y ella le dijo)

-Antonio te llevo- y (él) se quedó dos años a

vivir con ella y enseñarle ella vestirlo (ella le enseñó a vestirse)... él lavaba ropa, traer pan, tortilla... cuando se apuntó (en la escuela) con ella, entraba a las ocho, ya luego me dijo las personas no deje ahí a su hijo, se vayan a engriar la señora con su hijo y un día fui a sacarlo... le dije que ya no quería y ya entró allí (en la Melchor).

Rafael, que actualmente tiene 18 años, dejó la primaria cuando estaba en el 4º grado, también en la Melchor, él dice que ya no quería ir porque se sentía ya grande, así que prefirió mejor ayudar a sus papás en el mercado.

En la fecha que se vinieron los papás de Julián a la ciudad, él no se vino porque se imaginaba que la ciudad no le iba a gustar, por lo que se quedó con una de sus hermanas y su abuela materna en el pueblo, la madre comenta que intentaba convencerlo.

Cuando me vine se quedó y como se casó la hermana, él andaba de casa en casa y le decía que se viniera y decía que no le gustaba. Yo le decía, anda, vámonos, allá tenemos p'a comer; vamos, estás solito acá...

Cuando casi cumplía 8 años lo inscribieron en la primaria del pueblo, ahí cursó hasta el 3º grado y en las vacaciones de semana santa vino

con sus papás y se quedó con ellos. Su hermana Dorotea sigue allá en el pueblo y ya se casó, ella cuida los terrenos en donde eventualmente van a sembrar maíz.

Al poco tiempo de la estancia de Julián en la ciudad, una de las maestras de la escuela Melchor Ocampo, que está situada en la Avenida Hidalgo, a 5 cuadras del mercado de Coyoacán, le dijo a la madre de Julián que si quería inscribir a su hijo ella lo ayudaba.

Yo conocí una maestra, una güera que es mi amiga y ella dijo: sí, sí puede traerlo, entonces ya lo recibieron (y) cuando llegó estudió cuarto y en quinto...

A la edad de doce años Julián queda inscrito en el 4º grado en la escuela Melchor, en la que según el director

...Es una escuela a la que asisten alumnos con bajo nivel socioeconómico, viven en Coyoacán sin ser burgueses, son hijos de sirvientes...Ahora tenemos pocos grupos y el 1º grado no está trabajando, tenemos que hacer campaña de inscripción porque a la inspectora no le gusta el turno vespertino.

Esta escuela, por su antigüedad en Coyoacán, tiene un reconocimiento que le es dado por tradición, así que acuden a ella también alumnos que vi-

ven en colonias vecinas como son los Reyes y Sto. Domingo, entre otras. Sin embargo y quizá porque no son niños exclusivos de esta zona, hay una considerable disminución en la matrícula, como lo expresa el director de la escuela en el turno vespertino.

...nosotros tenemos sólo ciento treinta, se puede decir que tenemos enseñanza individualizada y en este año comenzamos a implementar un control individual por alumno... la matrícula bajó en un 70%, pero los niños siguen siendo los mismos...

En esta escuela del turno vespertino, con grupos pequeños y maestros que tienen un largo tiempo de servicio en el magisterio, quedó inscrito Julián. Su profesor, tanto en 4º como en 5º grado, fue el maestro Cástulo Jiménez; un señor de tez morena oscura, rasgos un tanto indígenas, de aproximadamente 57 años de edad y una estatura aproximada de 1.70 mts., siempre va vestido con trajes sastres de colores oscuros que tienen apariencia de haber sido muy usados.

...yo tengo 36 años de trabajar de maestro
...y en esta escuela 23, no me gusta andar de allá para acá porque se me imagina que lo corren a uno.

... ahora tengo doble turno en una oficial,
para desgracia de los niños... porque el maestro no rinde igual.

Para impartir las clases se dirige a los alumnos con tonos muy suaves y con cierta camaradería.

...órale hijos, vayan los tres de ayer, pero córranle para que lleguen antes que él.
A ver, aquí estoy para escucharlos el que quiera pasar.

Su grupo es muy pequeño, oscila entre 9 y 12 alumnos. Los alumnos se sientan en bancas binarias y el maestro siempre permanece en su escritorio. Su método de trabajo consiste en asignar actividades a los niños para que ellos las realicen en silencio, de manera individual. Al momento de revisar la actividad les señala sus errores y les pide que los corrijan; esto solamente una vez, porque después pasa al estrado a algunos alumnos para que resuelvan el ejercicio en el pizarrón y así revisarlo con todo el grupo. Por lo regular, cuando revisa de manera individual, lo hace en voz baja, pero en otras ocasiones hace comentarios en voz alta como:

Hace rato estaba mal, pero ahora está re mal
...ya casi le dabas, pero vete a revisarla
porque hay algo que no checa.

Para explicarles algo nuevo, principalmente en matemáticas, que es a lo que le dedica más tiempo, les pide que coloquen sus cosas a un lado y en el pizarrón da ejemplos, después pide a alguno de los alumnos que pa-

se a resolverlo, así lo ejercitan varias veces y después les pide que lo resuelvan algunos en sus cuadernos.

Ahora todos coloquen sus cuadernos y todo lo que tengan a un ladito para que nada les estorbe (escribe en el pizarrón dos multiplicaciones y pregunta) dónde es más fácil...

aquí porque...

Ahora para Gustavo una sencillita como de kinder para que la pueda resolver...

Las materias de ciencias sociales y naturales las imparte por medio de ejercicios de caneavá. Los alumnos subrayan determinadas palabras que desaparecen al momento de copiar la lección, y al reproducir la lectura de ésta en el cuaderno deben incluir también las palabras que suprimieron.

Van a subrayar las palabras que les diga... a ver otro parrafito para hoy, bueno a más tardar para mañana, nada más un favorcito: lo que no entiendan para eso está el diccionario... no es correcto que mañana vengan a copiarlo, vámonos.

Dentro de su trato y método de trabajo, que no presenta mayor problema para comprender, el maestro Cástulo prioriza la parte "formativa",

en cuanto a hábitos y comportamiento. Esto es: si en la cooperativa, algún niño no entrega la mercancía o el importe completo de la venta al cerrarse las operaciones, se enfrenta con "serias dificultades", pues aunque pueden llevar la mercancía a su casa, si el día de la entrega no la tienen, el maestro se da la "libertad" de dar cinturonzos a quien no la llevó, lo cual hace delante del resto del grupo. Esto forma parte del aspecto "formativo" que tanto menciona y hace evidente en su trabajo, también en algunas ocasiones este aspecto incluye la "ley del hielo" a aquellos niños que comenten alguna falta.

...a esta niña la tengo castigada porque hizo una majadería, insultó a una niña de la escuela diciéndole: mi padre se arrastra a tu madre...y desde entonces le prohibí que se me acerque, ya va para un mes, al principio yo pensé que esta niña no regresaba pero mírela, ahí está, lo que es la voluntad...

Dicha niña es calificada en las actividades, a través de uno de sus compañeros que a veces funge como monitor o "comodín" de la clase, pues el maestro se apoya en él y le da prioridad en algunos casos. Estas situaciones quizá afectaron a Julián pues, a decir de uno de sus compañeros, su comportamiento no correspondía al esperado en la escuela:

...éramos iguales, de los más desastrosos...
era bueno para inventar maldades, se ponía
detrás de las mujeres para aventarlas y que

se cayeran, en la clase era bien bromista con el maestro pero a veces ni se daba cuenta...

En su época de estudiante, Julián solía ayudar a su madre en las actividades del mercado y según ella, él distribuía su tiempo de la siguiente manera:

...me ayudaba algo aquí, luego cuando llegaba la hora del colegio se va. La tarea (la hacía) cuando salen (en) la tarde, ahí en (la) casa cuando llegaba.

Un aspecto también muy marcado en la estancia de Julián en la escuela, es su bajo rendimiento escolar, el cual, parece, era inherente a él desde que estaba en el pueblo. Aunque, aparentemente, esto no había dificultado su inscripción en el cuarto grado e, incluso, su conclusión, pero, cuando pasa al quinto grado, este atraso se hace evidente y el maestro Cástulo lo expresa de este modo:

...le hice un favor (pasándolo), porque 'le faltaba', pero le dije que en vacaciones se apurara, pero no, son contados los que lo hacen... ya traía el hábito pegado de ir multiplicando con los dedos y no es correcto... Es un chico que puede, sólo que es desordenado...

Este problema también es percibido por uno de sus ex-compañeros más cercanos:

...él iba más atrasado que yo, le fallaba al escribir los errores de ortografía y no se sabía ninguna tabla.

Aunque el maestro resalta el bajo rendimiento escolar y las inasistencias (éstas como elemento que fomenta tal rezago), pareciera que no relaciona esto con la causa de desertión de Julián, ya que agrega:

...es (un niño) muy faltista pero cuando quería trabajar lo hacía bien.

Era de esos que se le va dando el paso y el niño llegó a cuarto sin saber... no aprendía, no por falta de cabeza, sino porque no se le supo enseñar... no culpo al maestro anterior pero llegó con conocimientos mínimos y luego con faltas...

...él optó por no venir. Yo creo que le consiguieron (escuela) por otro lado porque mandaron pedir la boleta.

Julián mira la situación si no de manera diferente, si más parcializada ya que para él, únicamente, influyeron las inasistencias (en aparición).

...es que el maestro ni aguanta nada, sólo falté unos días porque nos fuimos a sembrar...

La opinión de uno de sus ex-compañeros ratifica a la inasistencia - y no al bajo aprovechamiento- como causa de la deserción de Julián y, además, los hábitos de trabajo y de "ser" del maestro en el aula y quizá su desdén a las costumbres religiosas que dan motivo a algunas familias de ausentarse de la escuela o el trabajo, en ciertas fechas.

...El maestro nos castigó por faltas, (Julián) se fue y ya no regresó, recuerdo que faltó el día de la Virgen, el 12 de diciembre, pero el maestro puso examen y por eso lo castigó y le dijo que ya no viniera... luego lo vi y le pregunté por qué no venía y me dijo: 'ya ves como es el maestro que nos corrió'.

Al parecer esto es primordial a la "formación" que el docente trata de estimular en sus alumnos, pues el ex-compañero mencionó que esto lo había seguido: amenazar a los alumnos diciéndoles "el que falte el día del examen ya mejor ni venga".

Para la madre de Julián, tanto las inasistencias como el rendimiento escolar pasan desapercibidos, para ella la causa de que Julián dejara la escuela es únicamente la versión que conoce a través de su hijo.

...él me dijo que le pidieron un sombrero y otras cosas para un baile y me decía: 'a lo mejor va a gastar tu dinero y mejor ya no voy...'

El maestro dice que el Julián le debe una cuenta de dinero pero él dice que no.

Actualmente (junio 1988) Julián sigue lavando coches en Coyoacán, después de un período interrumpido de casi dos meses en los que trabajó como auxiliar de reparto de una dulcería, aunque continúa con la expectativa de conseguir un trabajo "mejor", que le reditúe mayores ingresos de los que percibe como lavacoches.

La madre de Julián comenta las expectativas de su hijo sobre lo escolar y además manifiesta que es decisión de él continuar o no.

...(me dice) 'para que le siga (en la escuela), si nada más gasta y como no voy a terminar una carrera, pa que le siga... No le gusta estudiar, dice: 'que con lo que aprendió, un poquito ya (es suficiente).

No sabemos si él quiere (regresar a la escuela)... él que haga lo que quiera, quién sabe si más tarde se compre un puesto.

3. Segundo relato de vida: LA PATY

En una de tantas calles de terracería que hay en la colonia Santo Domingo, se encuentra una de esas casas de tabicón típica de la zona; la cual, se percibe, ha sido construida por la misma gente que la habita. En esta casa, con zagúan de láminas viejas y compuesta por cuartos separados por un aparente jardín, vive la niña a quien sus vecinas conocen como "la Paty". Su nombre completo es Claudia Cecilia Romero Pérez, pero cuando ella era pequeña su hermano César le decía Paty, así que este sobrenombre se le ha quedado, incluso algunas compañeras de la escuela le siguen llamando así; a ella le da igual si le dicen Claudia, Cecilia o Paty.

Actualmente tiene trece años que cumplió el 27 de enero, es delgada de piel marrón y apariencia blanquisca por las tolvaneras que hay en la colonia y por los pisos de tierra que hay en su casa. Su pequeño rostro se matiza de manchas jiotosas y se acompaña de sus grandes ojos cafés amielados y su pequeña boca sonriente.

A sus 13 años, algunas veces aparece limpia; con su faldita rosa y aquella blusa escolar sin botones, (pero bien acomodada con seguros), sus botitas a la moda tipo boxeador, sus calcetas blancas terregosas y su "colita a la Flan's". Otras veces aparece con sus zapatillas rotas y sucias, en las que le sale y entra el polvoriento y desnudo pie, o usa unos tenis blancos rotos por el uso, además de su ropa sucia y un poco rota, y su cabello suelto que le llega a los hombros, cubierto de orzuela.

Aunque su voz sigue siendo débil y tímida, ya platica más que en aquellas primeras visitas, en las que sigilosamente se ocultaba para no ser mirada. La maestra Patricia, del programa SEAP 9-14 en el que está inscrita la niña, dice:

Cuando llegó aquí era una niña muy retraída, callada, poco sociable, se sentaba a parte de todos; pero a fines del ochenta y siete ha comenzado a cambiar. Si te fijas, sigue mucho a esas niñas, las más grandes del salón...

Paty vive con su madre, doña Virginia, quien es una mujer gorda, con expresión dura por lo que aparenta unos 45 años de edad, aun cuando diga tener 37.

Ella dice que cuando era pequeña tuvo que realizar trabajos domésticos, por ello abandonó la primaria antes de concluir el sexto grado, pues vivía con una tía y su abuela y ellas no la podían mantener. A los 19 años se casó y de inmediato se embarazó. Vivía en "Cd. Neza", pero comenzó a tener problemas con su marido, la causa, una amante, y eso Virginia "no lo podía soportar". Su compadre Jacinto, que trabajaba en la refresquería "Mr. Q", ubicada en la colonia Sta. Ursula, vecina a Sto. Domingo, le dijo:

Mira Virginia, acá en Sto. Domingo hay unas

tierras que están ociosas y ya ves que el presidente ha dicho que éstas deben ser productivas. Los muchachos y yo nos estamos organizando para ver si nos vamos para allá, ¿qué dices, te nos unes?

Así, como paracaidista, el 3 de septiembre de 1971 doña Virginia llegó a Sto. Domingo acompañada de su hija Angelina que apenas tenía 2 años. Improvisó su casa en una cueva de roca volcánica que cubría con algunos plásticos para que no penetrara el agua.

Con la constante incertidumbre de no saber si se quedaba, o de si cualquier día la sacaban o la mataban aquellos del pueblo de los Reyes, Virginia permaneció ahí 3 años, justo el tiempo para tener a su segundo hijo, César, porque, ella seguía visitando a "su hombre" allá en Cd. Neza. De estas visitas, en el 75 nació "la Paty"; después Chela, en el 77. Aidé en el 80, y como ya la había enfadado (según lo que cuenta doña Virginia) ya sólo nació Bety en el 82, cuando el terreno estaba ganado y su señor de Neza quería que lo vendiera.

En 1985 nace Juan Manuel, el más pequeño de sus hijos, sólo que él ya es hijo de Chucho, el chofer que conoció en la fábrica de clarasol "El Chinito". La relación con Chucho provocó que doña Virginia fuera despedida de la fábrica y así durante año y medio estuvo trabajando en algunas casas del Altillo, realizando quehaceres domésticos. Desde que Chucho comenzó a ayudar en la casa, las cosas han cambiado. El no duerme ahí, pero sí vi

sita seguido la casa, da consejos a los niños al grado que han llegado a reconocerlo como su padre, también da pie para que las vecinas hagan chisme de Virginia: "que ella es una cualquiera", pero esto no le importa a doña Virginia, porque Chucho le consiguió trabajo de obrera en la fábrica de medicinas; ya construyó un cuarto que aunque tiene el piso de tierra, en él se encuentra una cama matrimonial "bien tendidita", un estudio "couch" viejo, un mueble que se desborda de ropa y que además sirve para guardar una pequeña despensa; sobre éste hay un televisor de pantalla grande en blanco y negro y un tocadiscos. También Chucho ha iniciado la construcción del baño y contribuye en algunas cosas del gasto de la casa y además de esto ya hasta "la Paty" va a la escuela, "porque él es bueno", dice doña Virginia.

Estas frases las utiliza para hacer notar que su situación familiar ha mejorado y que aunque las vecinas digan que "la Paty" no va a la escuela ella afirma que sí.

Angelina, la hija mayor, ahora tiene 17 años, ya terminó la secundaria y como la rechazaron para la prepa, ya sólo practica cortes de pelo con "la Paty" y las demás, aun cuando la expectativa de su madre era que ella estudiara para secretaria, aunque hubiera tenido que hacer un esfuerzo económico, pero como la realidad es otra: las inscripciones estaban cerradas y no hay dinero suficiente para pagar la escuela, se quedó sin estudiar. En cambio, le hace mandados a sus tías y la mayor parte del tiempo se lo pasa con sus amigas de la colonia y con los chavos de la banda. Además de que en ocasiones dirige autoritariamente a sus hermanos para que realicen los quehaceres del hogar.

A César, con sus 14 años, lo corrieron cuando estaba en primero de secundaria, "que porque empezó a faltar". Virginia se enteró demasiado tarde del asunto y como no tiene tiempo para ir a la escuela, él tampoco seguirá estudiando. Se le encuentra en la calle jugando canicas o "carreterita", muy pocas veces ayudando en los quehaceres de la casa, aunque tiene dos semanas de trabajar como recolector de botellas usadas.

Chela, a sus diez años, reprobó el tercero, pero ahora "ya va mejorando"; su escritura que "parecía en dialecto" (según su maestra), ya es más legible y lo demás le parece fácil. Aidé, muy feliz en su segundo de primaria porque a sus ocho años le parece bien "ir avanzando" y ya hasta critica la escritura de Paty o su manera de hablar, porque "la Paty" tiene muchos defectos, según sus hermanas.

Asistir a la Wilfrido, escuela en la que están inscritas en el turno vespertino (después de haber estado un año en la Samuel Delgado), no les implica mucho problema porque se encuentra a media cuadra de la casa y, además, se facilita la firma de boletas porque no hace necesaria la presencia de la madre u otro familiar en la escuela ya que las mandan a casa.

Bety, quien cuenta con 4 años, ya está inscrita en el Kinder del DIF. Ella es "labor" de Paty, pues la tiene que bañar, vestir, peinar y procurarle todo aquello que necesita la niña, incluyendo lo que solicitan en la escuela. Uno de tantos comentarios de Paty al respecto es:

Hoy no la baño, prefiero verla así mugrosa a

verla luego enferma con estos fríos... no le lavaron la blusa pero le pongo ésta, al fin es del mismo color,... esta crema (alpura) me la llevo porque se la pidieron a Bety en el Kinder... sí, me dieron la hoja (de datos personales para el jardín de niños) pero no la traje, porque a mi mamá le dio güevonada y no la llenó.

También de vez en cuando Paty se ocupa de Juan Manuel, lo regaña para que no esté tanto tiempo en la calle y trata de que ande vestido, pues la mayoría de las veces anda sin calzones ni zapatos. Estas actividades de "la Paty" se han ido conformando de manera circunstancial como parte de su vida.

Justo en el año que nace Paty (1975), se inicia la regularización de terrenos en la colonia y ya para cuando ella tiene que ingresar a primaria (seis años después), el gobierno da por concluida esta regularización.

"La Paty" no ingresó al Kinder, ya que por las fechas en las que hubiera tenido que ingresar no había jardines de niños en la colonia, además de que la madre no lo consideraba necesario, sin embargo, cuando "la Paty" contaba con la edad de seis años (1981) y cuando ya se habían cambiado a un terreno más grande y sin oquedades, ella ingresa a la primaria (Wilfrido Massiu) que se localiza a media cuadra de su casa. Según sus recuerdos, el ingreso a primaria no tuvo ningún significado importante para

ella en el aspecto escolar, pero sí en el afectivo, pues conoció algunas amigas que a la fecha aún frecuenta, ya que viven en la misma calle que ella y está muy enterada de los grados escolares en los que se ubican cada una de ellas.

Del primer grado escolar lo que más recuerda es el cambio que tuvo de maestra, pues tenía una "muy buena y como salió embarazada la cambiaron por una gorda que reprobó a la mitad del grupo pero que (afortunadamente) salió luego luego de la escuela". En esta mitad de reprobados quedó incluida Paty.

Su madre dice no recordar exactamente por qué reprobó, pero menciona:

... me parece que faltó unos días porque no tenía zapatos, pero cuando regresó ya no había remedio... [además] no hacía la tarea y en esa escuela ni aprendía. [Otra cosa], a los niños no les gusta la escuela...

En esta escuela le dijeron que tenía "problemas de aprendizaje", pero como doña Virginia tenía que trabajar y no había quién llevara a "la Paty" a la escuela de educación especial que quedaba en una colonia vecina, ella tuvo que esperar durante un ciclo escolar. Además de esto, por aquellas fechas nace Bety, y Aidé sólo tenía dos años, lo que fue una buena oportunidad para que a sus siete años y medio, "la Paty" iniciara el cuidado de sus hermanitos.

A los ocho años la inscriben en otra escuela (la Samuel Delgado), que se ubica a siete calles de su casa. Ahí cursa el primer grado nuevamente, con la maestra Pilar, una mujer de tez morena, de vestir informal: con sus pantalones de terlenka, una chamarrita de la misma tela y sus botines viejos que la hacen ver un tanto desaliñada; el acento de voz en "cantadito" y su timbre gritón.

Ella es muy parecida a la gente que habita la colonia, tanto por su hablar como por su vestir, también por el estilo de peinado, "a la Rod Steward", (corto en la parte superior y largo a los lados). Acerca de la maestra, "la Paty" ha expresado:

A mí me parece que se vestía bien, como cualquier gente... bueno más como Angelina que como mi mamá... luego yo soñaba como que vivía aquí en la calle, pero nunca me dijo en donde vivía...

Pilar ha sido maestra de la escuela Samuel Delgado, aún antes de que se construyera el edificio escolar (en sus inicios en esta escuela se trabajaba en aulas prefabricadas de lámina y cartón), por lo que se siente como parte de ella y además conoce bien a sus alumnos [del grupo de 6º grado actual, por lo menos] y a algunos padres de éstos, así como la problemática que les acompaña.

El trato que da a los niños (en su grupo actual) es muy parejo; al pare-

cer no hace distinción entre ellos y evita reprenderlos directamente, al pasar junto a los niños que no están trabajando en el ejercicio, se pasa de largo y dice: "no todos lo están haciendo; ahora lo harán solos".

Cuando un niño se atrasa le procura más atención, por eso en clase es común escucharla: "a ver Fabián, ven para que te escuche... déjame ver cómo lo hiciste ...ya te estás atrasando y no pones cuidado..." En cuanto a la indisciplina, no acostumbra reprimirla abiertamente, simplemente les pide que se pongan de pie y les da instrucciones para realizar un ejercicio físico. Al terminar, el salón se siente más tranquilo, ya no hay tanto ruido y se puede trabajar...

En fin, esto forma parte de su tarea docente, que además dice cambiarla dependiendo del grado escolar con el que esté trabajando. Así que, en 1º grado trata de enseñarles por medio de juegos y cantos para que "los niños no sufran un choque al momento de dejar el kinder y entrar a primaria".

Este tipo de situaciones Paty las recuerda con gusto, ya que es Pilar a quien tiene siempre presente:

Con ella jugábamos siempre y luego platicaba con todos, aunque conmigo nunca platicó solita. Era güena, pero luego cuando no llevaban la tarea jalaba las patillas o las orejas. A

mí nunca me hizo nada, luego hasta me compraba cosas... También me acuerdo cuando hacíamos los dictados, era lo que más me gustaba.

En el recreo jugábanos a las corretiadas y luego (unas compañeras) Karla y otra, que no me acuerdo cómo se llama, me compraban artas cosas...

En este año, según "la Paty", no tuvo mayor problema pues todo era "normal", a todo le entendía, además dice:

Pus en primero qué va a pasar y hace como hace ocho años que estuve ahí. Así que, qué me voy acordar. [Además]... porque en primero me decían [la maestra Pilar], apúrate porque si no, vas a reprobar y siempre me decían que iba a reprobar y a la mera hora pasé.

Así, sin mayor dificultad, según "la Paty", pasa al segundo grado de primaria. La maestra Pilar tiene su primer hijo y se cambia al turno matutino, por lo que al inicio de este grado, Paty dice que le cambiaron maestra:

...pusieron a la maestra Lulú o algo así, creo así se llama, pero ella se salió porque creo estaba enferma. Me la he encontra

do en la Samuel en la noche y ella sí se acuerda de mí...

A pocos días de finalizar septiembre, la maestra Lolita, que en ese tiempo era secretaria de la escuela, toma el grupo. Ella, una mujer sumamente delgada, de tez morena clara y pelo chino, exageradamente erguida al caminar, sobre todo cuando usa sus suéteres de cuello mao, que la hacen ver más rígida aún; su maquillaje es muy suave pero bien delineado. Como parte de los "ritos" que acompañan su clase, diariamente cambia sus zapatillas por unos zapatos de tacón más bajo, además de que coloca sobre su vestimenta un delantal en forma de batita, éste de mascota azul con blanco. También el escritorio se ve cubierto por un mantel de plástico estampado con flores.

...tiene pelo largo es muy delgada y alta, nunca le podía ver los ojos porque se ponía unos lentes oscuros o cafés, cada que iba a empezar la clase, siempre se los ponía y no me gustaba, sabe por qué. [También] se ponía una batita azul o rosa de esas para hacer el quehacer.

La maestra Lolita, además de impartir clases en el turno vespertino de la Samuel Delgado (desde que empezó a funcionar), también lo hace en una escuela particular en Coyoacán.

Esto la lleva a establecer una serie de comparaciones entre los alumnos de un grupo y otro.

[En la mañana].. son niños escogidos que si no pueden se van... en la otra escuela sí tienen lo necesario y aquí por lo menos lo elemental.

...Tienes que estar batallando para que comprenden lo que necesitas.

Allá preguntan, entienden; siento que razonan más, captan todo. No que éstos, no lo han visto, no lo han leído. Están cerraditos. Claro sí hay uno que otro...

Con estos parámetros de comparación y el concepto que tiene acerca de buen y mal alumno, Lolita clasifica a los niños, lo que es apreciable de dos maneras: por un lado a nivel discursivo ella alude a las características físicas, económicas y de comportamiento de los alumnos; por otro, en la distribución que hace de ellos en el salón, de acuerdo a su rendimiento académico. Acerca de esto último, en la fila que está en la entrada del salón, hay tres niños que la maestra identifica con rendimiento académico muy bajo, en las bancas de atrás se sientan niños y niñas que a veces cuando la maestra explica, ellos hacen otras actividades: a estos niños, en ocasiones, los llama la atención con palabras y tonos despectivos.

La clasificación que la maestra Lolita hace de sus alumnos responde a las diversas concepciones que tiene acerca de ellos y las expresa así:

Un buen alumno es el que, además de que hay atención en clase, pregunta sus dudas. Yo acostumbro a que den clase. Un niño que constantemente da la clase, que hace sus exámenes escritos y que repite lo que está mal, es el que va bien. No aquellos que no hacen la tarea, luego se nota, salen con cinco y esos no... lo que más me molesta de un niño es la desobediencia en disciplina, buenos hábitos como son: el margen, la fecha, mayúsculas; en fin, son cosas indispensables para ser un buen estudiante. No aquel con el que estás: pon atención, cállate, siéntate, no voltees...

[Están sentados] los buenos adelante, luego los medios y atrás los malos. Como les gusta estar adelante y todo se gana, ahí van pasando. Por eso los malos se quedan en el rincón. Es un estímulo y los malos son apáticos, pero bueno, yo casi siempre estoy atrás.

Esta clasificación, que la maestra Lolita hace de sus alumnos, se ve reflejada en el trato que les da al momento de desarrollar su clase; algunas veces sus palabras son impositivas exigiendo una determinada activi-

dad o comportamiento, otras veces son palabras maternas que parecieran ser afectivas, pero que casi siempre van acompañadas de un tono desesperado o enérgico o a veces hasta despectivo.

No señor, el resultado del producto del multiplicador y... lo van a tener que hacer por planas porque no se les pega. Ya no le cabe, no lo encimes... sin miedo Chita, escríbele. Con esa hojota tan feota, cochino, tira eso. Tú no eres ni chino, eres marciano, todos los días escribes México y no sabes.

Dile a Paty que me lo venga a pedir ella, o qué, no tiene boquita.

Para mañana me traes a tu mamacita, ya fue de masiado lo que hiciste por hoy. A ver chiquitos se perdieron unos colores (empuja al niño) ve a buscarlos...

En relación al trato "la Paty" dice:

A mi me parecía que [la maestra Lolita] era muy enojona, luego luego se le veía en la cara... a mi nada más me regañó una vez, porque siempre agarrábanos los desayunos, esa vez nos dijo [a las tres niñas que los tomamos] que no nos iba a tocar y nos dejó paradas.

El procedimiento que la maestra Lolita sigue para desarrollar sus clases, lo elige a partir del área con que se esté trabajando. Así para matemáticas parte de un ejemplo para después dictar la regla y finalmente pedir la ejercitación. En ciencias sociales, comenta, primero, los antecedentes del tema que se va a tratar, para después exponerlo a través de una narración en la que utiliza un lenguaje coloquial, con el que intenta remontar a los niños a la época de la que habla, para finalizar con el dictado de un resumen que incluye casi la totalidad de la exposición; esto a veces se acompaña de un dibujo cuyos requisitos son muy específicos:

Compran una cartulina, la parten a la mitad
y en una de ellas dibujan a Zapata, Madero o
algo que sea de la Revolución; que les ayu-
den sus papás, hermanos o sus tíos...

Estos dibujos a veces son seleccionados para presentarlos en una ceremonia, en el periódico mural de la escuela o, simplemente, "los más bonitos" son pegados en la parte de atrás del salón, ensalzando a los dueños del dibujo.

A "la Paty" le tocó vivir esta situación, de la cual recuerda:

...un día yo iba a pasar a hablar en el micrófono, pero como no llevé lo que me habían pedido...
pues una cartulina así con la cara de uno, así
como de Emiliano Zapata. Y es que como yo no sa
bía qué hacerle y como mis tías trabajaban yo

no sabía dibujar. De todas maneras no me gustaba pasar... la maestra no me dijo nada, me dijo que me formara y me formé donde siempre y ya salí (de la escuela), si a mi nunca me gusta pasar (al frente).

Aunque las palabras de Paty expresan poca preocupación, la manera como lo explica denota cierto dejo de tristeza e intento por evadir el tema.

Para la materia de ciencias naturales, el método de trabajo de la maestra Lolita es muy parecido al utilizado en ciencias sociales, sólo que en ésta es muy marcada la solicitud de compra de estampas, que algunas veces los niños no pueden cumplir y ello es motivo de castigo: no haciéndoles caso durante la clase y solicitando la presencia de la mamá en la escuela.

Para las clases de español, a veces dicta una regla determinada, después pide que la repitan varias veces, oralmente, ella da ejemplos de su aplicación, los cuales también pide que los repitan y, finalmente, les pide que construyan otros ejemplos. Cuando un alumno se "atora" ella "resuelve" la duda dándole un ejemplo sin una nueva explicación. Esta descripción de la forma de trabajo se complementa con el comentario de la Paty:

...también hacía dictados, después leían los libros y anotábamos lo que decía... sólo estudiábamos, así como hagan esto... decía ven como dice aquí, después lo escriben aquí... nos decía que esto iba así... [cuando alguien no entendía] la

maestra le explicaba ...yo le preguntaba a la maestra y ella me decía así como te dije (refiere a renglones anteriores). A veces se salía del salón a platicar con los maestros de al lado, pero yo no sentía nada, me daba igual si se salía, porque nos dejaba cosas para hacer; me ponía a platicar y luego ya terminaba...

Para la calificación de las actividades, algunas veces lo hace desde su escritorio, cuaderno por cuaderno, otras, pide que intercambien cuadernos y pasa a algunos niños al pizarrón. Así, los alumnos se revisan para que después ella pase a calificar lugar por lugar. Los trabajos deben apegarse siempre a las características que ella solicita, dando prioridad, a veces, a la forma.

Andale, no dejes así el espacio porque sino no vas a terminar... idije sólo dos!... cuida tu ache, parece ene... otra vez con esa letra, te juro que te bajo a primero... A la hoja don de está la estampa póngale la fecha... pongan una raya y abajo apunten la tarea... ¿qué no ves cómo escribí eso?

Paty recuerda esta situación en su estancia con Lolita y la expresa así:

...Cuando estábamos haciendo los ejercicios del libro, nos llamaba y luego nos decía que le diéramos la tarea que hicimos, si no habíamos termi-

nado decía: les doy cinco minutos, pero así tranquila. Aunque me da pena porque tengo la letra bien fea, ella nunca me dijo nada. Igual que la de primero, la maestra me decía que iba a reprobar pero ya sabía que no, si iba a pasar porque tenía ochos, siete y nueve en la boleta...

Después de estar acostumbrada a la flexible forma de trabajo de la maestra Pilar, los días de escuela con la maestra Lolita le parecían menos agradables, pues se enfrenta a diversas situaciones desfavorables sobre todo por las concepciones que subyacen en el quehacer de Lolita:

El último grupo de segundo que tuve regresó de las vacaciones (de diciembre) con muchos problemas de lectura, tuve que corregirles la escritura. En concreto, tuve que darles todo lo básico por todas las deficiencias que traían y es que no contamos con ayuda de los padres de familia... les digo, si ustedes no me ayudan, el niño no sale adelante... si no vienen dejo al niño con la advertencia de que se queda... A los niños los castigo para que se esfuercen y desgraciadamente se van los buenos, no los que yo quisiera... Mis estrategias para integrar al grupo, es decirles: alumno que sea indisciplinado se va, lo corren de la escuela. Y afortunadamente ha dado resultado, porque coincide que uno se va y lo

pongo como ejemplo... Le aviso a su mamacita que si no están agusto que se vayan a donde hagan lo que quieran...

"La Paty", incluida en los niños que se habían atrasado en las vacaciones de diciembre, deja de asistir a la escuela a partir del 18 de enero de 1985. En la lista de la maestra Lolita sólo aparecía su nombre completo, Claudia Cecilia Romero Pérez, con asistencias regulares pero sin calificación alguna. En aquel año hubo siete bajas en ese grupo, las cuales a pesar de tener fechas anteriores a la baja de "La Paty", sí tienen calificaciones en la lista. Paty afirma que su madre se presentó a firmar la boleta una vez y que su tía lo hizo en una segunda ocasión, y para que después esta última pidiera su baja.

...es que mi tía me sacó para cambiarme a la Wilfrido, pero ahí ya no quisieron... la directora... Recogieron la boleta pero ya la perdieron.

Aunque la presencia de su tía en su vida parece muy cercana, contradictoriamente "La Paty" dice que no, pues afirma que vive muy lejos y no es posible verla, a lo que agrega de manera un tanto confusa.

...ya no me dejaron terminar el año no sé (por qué), bueno, pus ni modo que se quedan, [solos en la casa]: ella [mi hermana Bety], que tenía un año y él [mi hermano

Juan Manuel] con cinco meses...

Antes de sacarme no me dijeron nada, nada más que no fuera en la tarde y luego ya me llevaron a la noche...

En los comentarios de "la Paty" parece que el tiempo no transcurrió, pues dice haber ingresado inmediatamente a "la nocturna" que en realidad se refiere al programa 9-14 del Sistema de Educación Acelerada en Primaria (SEAP). Sin embargo, este programa inició su operación en la Samuel Delgado en enero de 1986. Además, en ocasiones anteriores asumí que estuvo un año sin ir a la escuela.

Chela, la hermana de Paty, mencionó que su tía estudió en la Samuel Delgado y que por eso a ellas las inscribieron ahí: ella sólo cursó un año (con calificaciones muy bajas); Aidé, sólo inició el primer grado, Angelina concluyó ahí su primaria y "la Paty", sólo año y medio. Tampoco, agregó Chela, a su mamá le gusta esa escuela y es por eso que las cambiaron a la Wilfrido.

La maestra Patricia del SEAP explica cómo y por qué llegó "la Paty" ahí:

...vino acompañada de una señora que la inscribió, no sé si era su mamá o quién, pero fue la única vez que se presentó, ya no ha vuelto.

Claudia ("La Paty") me dijo que se había salido (del vespertino) porque ya no le gustó y,

además, que no tenía tiempo, no sé por qué, pues no trabaja como otros que tengo aquí...

Las referencias que hace la maestra Patricia, como razones para que "la Paty" haya ingresado al SEAP, están íntimamente relacionadas: por un lado, "la falta de tiempo", debido a su responsabilidad en el cuidado de sus hermanitos y, por el otro, el que "ya no le gustó" la escuela vespertina, debido a la sustitución que se dio con la maestra Lolita, aunque esta última dice ignorar si un maestro puede influir en la deserción de sus alumnos, la maestra concibe el problema relacionándolo con el cumplimiento del docente, y no a causa de las advertencias y castigos con que éste presione a los niños para que se apuren: un ejemplo de ello es la siguiente justificación que dio la misma maestra Lolita:

Muchas veces dices que el maestro platica, llena el pizarrón y es ahí cuando los niños dicen: "para qué voy". Los padres a veces buscan lo mejor, o la otra (razón), los dejan.

Sí, es la poca atención del maestro a los niños, por ejemplo, en el recreo (se observó un evento en que Lolita llamó la atención por micrófono y además suspendió el recreo, porque los niños jugaban a "las coleadas") los niños casi se matan y nadie está para cuidarlos.

Yo trato de darles a los niños lo que necesitan...

Pero lo que parece que necesita "La Paty" es un espacio a donde satisfaga su carencia afectiva de las personas mayores que la rodean y la posibilidad de relacionarse con sus iguales.

Según la maestra Patricia:

De su casa, yo creo que no le hacen caso. Ella se inscribe sola, me falta mucho. Si no estoy sobre de ella no viene... luego la tengo que corretear en la calle, siempre me doy mis vueltas antes de entrar a la escuela para ver si no andan afuera... a diferencia de cuando llegó, ya no es tan infantil porque las de aquí la jalan...

Según "La Paty":

Yo creo que es mejor la primaria que la secundaria... porque en la primaria le hablas a todas y en la secundaria se me imagina que se van de pinta y no te hacen caso.

Ahora que está inscrita en el SEAP dice que ya va a concluir su primaria, sin embargo, su letra sigue siendo "mala" y al parecer su rendimiento académico también es bajo, pero ella con ilusión dice:

Llevo como tres años ahí... cuarto, quinto y

sexto, me ha tocado la misma maestra que se llama Paty, Patricia Carolina, nada más sé, ...ella es bien buena, te explica si no entiendes... no vemos todos los libros, no nos los dan, sólo tengo cuaderno... entro a las siete y salgo a las nueve... La gente grande está [en la parte de] abajo, nosotros estamos arriba... somos bien hartos, como dos, dos niños de mi edad, niñas hay tres: Laura, Herminia, este (silencio) quién sabe quién será la otra.

...Ahí sólo podemos platicar y todo eso, platicamos de cómo nos va en la casa, si hay mucho que hacer y así... me platican de cuando van al cine, esta Amalia. [¿los otros son trabajadores?] no son unos que tienen catorce, otros quince y dieciséis.

...A la salida me vengo con mi hermano César, que apenas este año me pasa a traer.

Antes no me gustaba la nocturna porque no había juegos y no conocía, ahora sí me gusta porque ya conozco y luego jugamos con mis amigos a las corrientadas...

La maestra Patricia comenta al respecto:

...cuando llegó aquí no traía nivel ni de segundo.
Es una niña que falta mucho, a veces dice que, por

que se enferma o porque su mamá salió, luego deja de venir hasta semanas y es cuando la mando buscar y ya viene...

Supuestamente está en quinto pero con sus faltas se atrasa, como que se estanca... sí no faltara tanto, hasta en este ciclo terminaría su primaria.

Aunque la maestra sólo menciona las inasistencias de "La Paty", también podemos mencionar las de ella, pues en las diversas visitas a la escuela se sabe que es la responsable del programa 9-14 y continuamente tiene que asistir a la inspección además de que en fechas de pago no hay clases.

Actualmente, "La Paty" está en su casa la mayor parte del día, realizando las actividades propias de una ama de casa; por las tardes, media hora antes de que salga Bety del kinder, ella se va a sentar en la banquetita que queda al lado del local en el que se llevan a cabo las clases de karate del DIF, después de esto regresa a casa para mirar la telenovela "Quinceañera", con la cual se siente muy identificada por la temática que maneja, luego cuando tiene clases (porque ha coincidido que los días que la he visitado no tiene), se va a la escuela. Al regresar, después de las nueve, si se encuentra casi afuera de su casa, con algunos miembros de la banda de "los Pinoles" o de "los Alcones" (sic) que habitan en la misma cuadra, platica con ellos. Ella y sus hermanas, principalmente Angelina y Chela; en ocasiones participan en algunos de los "pleitos" que enfrentan las ban

das, incluso a veces son el motivo de ello. Procura llegar a tiempo para mirar las telenovelas, por ejemplo: a las 9:30 que comienza "Rosa Salvaje", con cuyo personaje también se siente identificada y por eso no se la pierde. Esta actividad, según su hermana Aída, la realiza acompañada de sus hermanos y unos tíos que les llevan dulces y regalos.

Los fines de semana son también para realizar actividades domésticas; lavado de ropa y aseo "intensivo" a la casa. No piensa en paseos pues raramente los hace y si hay, son a la Cd. Universitaria. La única salida que realizaba con gran ilusión era la de las clases de doctrina religiosa, los domingos por la mañana, que concluyeron el 13 de diciembre con la realización de su primera comunión, aunque algunas tardes continúa con la lectura de la Biblia.

Así, su función de "madre prematura" la asume con cierta naturalidad.

...no me canso de cuidarlos [a mis hermanos]
porque ellos juegan solitos y nunca les ha
pasado nada, porque siempre están jugando
tranquilos...

"La Paty" tiene la expectativa de que puede estudiar la secundaria para aprender a dibujar y con ello poder hacer ropa; es decir, aprender a diseñar ropa.

Yo quiero estudiar la secundaria para pintar,
bueno para dibujar, hacer ropa...

porque así me podría hacer ropa para mí...

a mí se me ocurrió.

El incidente sirve para recordarnos lo extraña que es toda existencia, en la que todo fluye como el agua que corre, pero en la que únicamente los hechos importantes, en vez de depositarse en el fondo, emergen a la superficie y alcanzan con nosotros la mar.

M. Yourcenar

marzo 81

V. ABSTRACCION PARA EXPLICAR EL PROCESO DE DESERCIÓN.

1. Reflexión y análisis en torno a los elementos que generan una propues ta para explicar el proceso de deserción escolar.

En primera instancia, y siguiendo la lógica que da cuerpo a este trabajo, se identifica a la deserción como un fenómeno de orden social, cuya expli
cación y presencia se deriva de un proceso histórico que no se limita ex-
clusivamente al ámbito escolar, sino que implica relaciones sociales, eco
nómicas, políticas y culturales con sentido macrosocial.

Es por ello que, aunque se sabe que existe una multicausalidad de facto-
res que originan o dan "producto" a la deserción, éstos no son vistos (por
lo menos en este trabajo) de manera aislada, ni como momentos únicos y se-
parables, sino más bien, como un proceso continuo que va generando la con-
formación de un proceso de vida (proceso histórico micro-psico-social), en
el que en una fase determinada hace su aparición el fenómeno de deserción
escolar.

Dentro de este proceso social, la connotación del sujeto desertor se esta-
blece en relación a un espacio institucional específico: la escuela. Ahora
bien, el sujeto desertor es estigmatizado por la sociedad, pues su falta
representa un gran fracaso, tanto para el sistema educativo como para la
sociedad en su conjunto. En este sentido, los elementos que explican el fe-
nómeno de la deserción no pueden ser desmembrados, ni identificados de mane-
ra aislada o independiente, sino que entre ellos se establecen relaciones de

causa y efecto (no lineales) y cuya estructura multicausal es la que la determina.

Sin embargo, por lo señalado, y dadas las razones metodológicas de análisis (y para identificar parte de lo que compone esa estructura), es necesario presentar el proceso que da cuenta del fenómeno de la deserción dividido en tres ámbitos: contextual, familiar y escolar. Identificados estos como momentos en la conformación de un sujeto específico y como aquellos que, conjugados, dan origen a la deserción escolar.

Lo anterior significa que la intención de este estudio no es, ni fue en ningún momento, identificar causas que provocan la deserción, debido a que éstas han sido dadas a conocer a través y a lo largo de diversas investigaciones sobre la temática. Lo que se pretende es explicar cómo esa diversidad causal se va construyendo a través de un proceso que explica la deserción escolar. Es por ello que se presentó el contexto en que habitan los sujetos-objeto de estudio, ya que dicho contexto plantea y determina su condición socioeconómica y cultural, además de que, esta condición es introducida y reafirmada tanto por el ámbito familiar como por el escolar. Asimismo, estos últimos, en un primer momento definen la cuestión psicológica de dicho sujeto.

Por lo anterior, como se ha podido apreciar, esta investigación está estructurada por tres grandes ejes: contexto, familia y escuela, cada uno de ellos aportando pautas que dan cuenta de la conformación individual del sujeto bajo los elementos de socialización primaria y secundaria.

Bajo esta perspectiva identificamos que cada uno de los ejes perfila dimensiones que regulan la vida del sujeto de acuerdo a la situación que estructuran. Así, en este caso vemos que el contexto, la familia y/o la escuela pueden o no ser portadores de oposiciones y expectativas en relación a la continuidad o permanencia escolar o pueden ser productores o reproductores de situaciones que coartan su continuidad.

De tal modo que cada ámbito o eje toma diversas direcciones en la configuración de situaciones concretas que promueven o no la deserción escolar. Estas direcciones son visualizadas bajo las interacciones concretas que le dan sentido.

Es así que las historias particulares de los sujetos sociales, en su accionar cotidiano o de clase, son entendidas en su especificidad, pero a su vez en la convergencia social. Es por ello que la estructura del apartado de análisis también está organizada por esos tres grandes ejes. Presentarlos en este orden no significa que sean ámbitos secuenciales ni causales, sino que cada uno se presenta de manera paralela con los otros con la dimensionalidad que cada uno implica.

a) El contexto (colonia) en la deserción escolar.

Las diversas colonias de la ciudad y en general el contexto definido como el entorno social inmediato que conforma la cotidianeidad de los sujetos, está marcado por diversos contrastes tanto habitacionales como de formas de vida. Es de esta manera que el contexto da sentido y contenido a prác-

ticas, expectativas, concepciones, saberes e interpretaciones del mundo.

El barrio o colonia en el que habita un sujeto determinado representa, pues, su ámbito socializante que brinda elementos que inciden en la constitución familiar y a su vez aporta aprendizajes adicionales a la conformación individual del sujeto. Al conocer cómo es que se conforma la colonia (Santo Domingo) es que nos explicamos las características de aquellos que la integran.

Es por esto, que si "La Paty" forma parte (aunque no dentro de un proceso consciente) de los momentos que integran la creación de su colonia, éstos podrían representar en ella una búsqueda continua en el reconocimiento del espacio y de ella misma como un sujeto con identidad endeble, carente de un sentido de pertenencia. Por otro lado, para Julián es el reconocimiento de un nuevo espacio que debe dominar de acuerdo a la lógica de su personalidad que fue conformada en el pueblo y que además le marca una diferencia académica (que será analizada en el inciso de escuela).

Bajo esta perspectiva, el contexto da pautas para que el desertor tome la opción que éste le ofrece; un "saber algo" a través del aprendizaje de un oficio (lavacoches, vendedor, carpintero, etc.) o de mecanismos que ofrecen beneficios económicos inmediatos (hacer mandados a las vecinas, recolectar botellas, realizar trabajos domésticos, etc.) y tener la visión de que la escuela ofrece beneficios pero a largo plazo.

Dentro y fuera de su colonia, este tipo de niños capta de manera continua que sus formas de subsistencia son dadas por los servicios o empleos que

no requieren de largos antecedentes escolares, ya que la mayoría de los individuos que integran las colonias urbano-populares (a las que pertenecen los desertores) tienen características socioeconómicas bajas, pues ellos son los subempleados o desempleados de esta sociedad capitalista y son ellos quienes generan expectativas en relación a la continuidad de su situación de clase o de parámetros hacia la ruptura de ella.

Por otro lado, son algunas prácticas culturales (religión, la banda, relaciones vecinales, formas de subsistencia, etc.) las que predominan en su actividad cotidiana, dejando de lado aquellas que pudieran tener una relación directa con lo escolar. Es por esto que, podemos explicar en parte, por qué se dejan de lado inscripciones, presentaciones de exámenes o, incluso, inasistencias consecutivas al espacio escolar, que finalmente culminan en la deserción, (vgr. Julián).

En este sentido, al darse una reproducción de formas de vida, dadas por el contexto (la colonia) y especialmente por la familia, los sujetos desertores (Paty, Julián o cualquier otro) simplemente estarían legitimando los valores que para sujetos de su clase son identificados como conocimiento válido y único. Estarían llevando a cabo un proceso de mimesis en el que reproducen modos de conducta y de acción, a través de los cuales se objetiva la asimilación de ciertos roles de la sociedad.

b) La familia en la deserción escolar.

Los roles o reproducción de formas de vida son dados principalmente por la familia, como ya se mencionó, por ser ésta la primera instancia de

socialización, por ser ella donde se gestan los primeros rasgos, las primeras connotaciones de conformación de la personalidad de los sujetos individuales que integran la sociedad.

Es en la familia y después en otros ámbitos de socialización secundaria (los pares en la colonia, la escuela, los grupos religiosos, etc.) donde el sujeto va aprendiendo a identificar su yo en relación a los demás; es así como se apropia de la identidad que los demás le dan; la tímida Paty que no va a la escuela, la que tiene mayor número de errores en relación a sus hermanas, o el tremendo Julián del grupo de los chompi, aquél que puede hacer lo que mejor le parezca, pues él sabe lo que mejor le conviene.

En este sentido, la conformación familiar (la madre que abandonada, abandonadora que lucha por un espacio o la familia migrante que establece organizaciones de subsistencia rural en un contexto urbano) el lugar que ocupa el niño en la familia (la tercera hija de siete, que tiene que asumir el rol de madre, antes de serlo, mientras llega la edad laboral o el quinto hijo de una familia de seis, cuya actividad con aval y libertad familiar, es la de forjar un capital para dedicarse posteriormente al oficio que tiene la familia) y las prácticas culturales ideológicas que identifican a la familia, son factores que, entre otros, van perfilando las concepciones del sujeto en relación a su mundo, las expectativas que tiene de ese mundo y, en especial, su concepción acerca de lo escolar y de, finalmente, las prácticas concretas que desarrolle en el mundo de su cotidianidad.

Tomando en cuenta que existen elementos determinantes dentro del ámbito familiar que marcan una ruptura con lo escolar, se identifica que dados los antecedentes familiares, existe si no ausencia de escolaridad por algunos miembros de la familia, sí antecedentes escolares mínimos que conjugados con sus prácticas de subsistencia, de convivencia familiar, de relación y comunicación con los hijos, de la falta de acceso a materiales impresos o de dosificación de implementos escolares y de las expectativas en relación a cada uno de sus miembros, hacen una "invitación abierta" para que el resto de sus miembros disminuya el interés por la escuela. Es decir, la familia impide que el niño resignifique lo que la escuela persigue. (Recuérdense características de los dos relatos de vida presentados en el capítulo anterior).

Por lo anterior, se puede decir que el sujeto escolar requiere de una amplia estimulación por parte de la familia, no sólo en el aspecto psicosocial (motivación y ejemplos o revaloración de lo escolar en la sociedad) sino también en el aspecto económico (proveer de material necesario al niño, así como del alimento adecuado) ya que continuamente existe una relación muy fuerte entre el grado de escolaridad de los padres y hermanos mayores con los casos de deserción y/o también con las carencias económicas familiares.

Si bien por lo que se ha dicho hasta aquí, la familia y el contexto ocupan un lugar preponderante en la deserción, no podemos dejar de lado el hecho de que la escuela también "pone su granito de arena". Además por ser éste el ámbito de especial interés se procurará presentarlo de manera más detallada.

c) ¿Promueve la escuela deserción escolar?

Lo que constituye a la escuela, como se dijo en capítulos anteriores, es una trama compleja de interacciones (históricas, políticas, administrativas y de personalidades individuales), es por ello que estos elementos de interacción deben ser desmembrados para explicar con un sentido crítico, de acuerdo a los diversos elementos que fueron surgiendo al visitar el espacio escolar, las implicaciones que estos tienen en el proceso de deserción.

Dentro de estas interacciones en la experiencia formativa escolar se ubican una serie de procesos sociales que dan cuenta de ella y que son identificados en las tres líneas del análisis institucional: lo instituido, lo instituyente y la institucionalización; cada una de estas tres líneas va entretocando los rubros que aquí se manejan pues, a guisa de ejemplo, lo instituido es toda aquella normatividad documentada y no documentada, lo instituyente implica la potencialidad de transformación de lo ya dictaminado, es así, que la combinación de estos elementos en la institucionalización representa las continuidades, discontinuidades y los antagonismos que se dan en las interacciones de las líneas anteriores.

Es por este proceso de institucionalización que cada una de las escuelas adquiere características particulares que la identifican como única, de acuerdo a su construcción histórica y a su práctica cotidiana, aun cuando, en parte por ese proceso histórico, comporta cierta normatividad que la identifica como parte de esa totalidad oficial. (No es igual hablar

de la "Samuel Delgado" que de la "Melchor Ocampo" o de cualquier otra escuela).

Al analizar la escuela como un espacio que puede generar ciertos rasgos valorativos, vemos que ésta adquiere un reconocimiento que va acompañado de su ubicación geográfica, el tipo y antigüedad en su construcción. Concretamente en Santo Domingo existen varias escuelas que aunque en apariencia son iguales, la gente de la colonia les da un significado singular; algunas porque fueron construidas con el esfuerzo conjugado de los habitantes en la colonia y otras porque reciben o no apoyos materiales para su constante mantenimiento. Tales diferencias se aprecian de la Samuel Delgado a la W. Masseu.

Otro aspecto que juega un papel importante, en cuanto al prestigio o demanda que pudiera tener determinada escuela, es la organización a nivel directivo, de los maestros que la integran y estos dos relacionados con el turno. Los directivos son quienes van perfilando los lineamientos generales que determinan el matiz de X escuela aunque también lo hace el maestro con gran antigüedad, como se verá más adelante.

Para las familias y niños desertores en potencia, las escuelas que demandan mayores requisitos en sentido de presencia física y de recursos materiales son las menos solicitadas por ellos, incluso estos recurren a aquellas escuelas en las que, tanto para maestros como para directivos son simplemente un número en la lista. Generalmente es el turno vespertino el que satisface estas características, es por ello que se dice que el turno vespertino es el captor de niños con problemas y por ende el generador de con

siderables índices de deserción.

Aunque se menciona que la pretensión del desertor en potencia es pasar de de sapercibido, es importante mencionar que cuando un sujeto escolar se iden tifica con ciertas relaciones escolares, en cualquier nivel (sea con sus compañeros, maestros, directivos o simplemente con el espacio) su permanencia en la escuela se prolonga, ya que se da una conciliación entre su propia conformación psico-socio-cultural y la práctica escolar concreta. (Por ello se explica parte de la permanencia de "La Paty" en el primer grado con la maestra Pilar y el porqué de su retorno, asimismo lo referido acerca del 4º grado de Julián)

Hay que señalar, también, que es común la presencia de un antagonismo cultural entre la práctica escolar y la familiar, debido a que el proceso histórico de existencia social de ambas instituciones difiere en la práctica normativa y en los objetivos que les rigen, entre otras cosas. Como ya se mencionó, para algunos implica una continuidad de su conformación cultural y para otros implica una ruptura que los conduce a un proceso de culturación.

Es esta situación la que caracteriza a nuestros niños desertores, pues, si recordamos lo dicho, ambos establecen una ruptura con las exigencias escolares, principalmente en su último año por la escuela.

En este sentido, reiteramos que la escuela es la fuente principal de diferenciación y selectividad social, ya que es la primera instancia insti tucional, ajena a la familia, que va a determinar pautas que regirán las

relaciones de producción, o como le llaman, socialización para el trabajo, en la vida adulta. Estas pautas son: (se han abordado en diversos trabajos que vienen señalados en la bibliografía) tipo de escuela, horarios, grupos, mecanismos de evaluación, grado de identificación del niño con las estructuras de participación, estrategias de trabajo, lenguaje utilizado por el docente, etc.

De esta manera la institución escolar se presenta a los sujetos como la portadora de conocimientos y habilidades de valor universal en su forma más idealizada. Sin embargo, en el proceso de internalización o asimilación de ésta, intervienen toda aquella carga connotativa que se conformó en su socialización primaria y en parte de la socialización secundaria y que unidas constituyen la historia individual, el sujeto resignifica a la institución escolar pasando por el proceso de externalización que es objetivo en la permanencia o abandono de dicha institución.

Luego entonces, para Julián su atraso escolar se externaliza bajo la concepción de que es el "maestro quien no aguanta nada", es éste quien no cede a las "fallas" que constituyen la lógica de vida del alumno; en cambio, para el maestro es un chico inteligente que por sus antecedentes es-colares no tendrá todas las posibilidades para continuar en la escuela.

Pero no es únicamente la dimensión del origen social del alumno la que interesa analizar, sino también la del docente (la que se desarrollará más adelante) ya que de la combinación de sus historias particulares surgen elementos que contribuyen al entendimiento de la significación social;

es decir, nos permite identificar desde qué lugar, cada uno de los sujetos significa, interpreta y reinterpreta, para darle contenido y sentido a sus prácticas en ámbitos institucionales específicos.

Es por ello que a lo largo de los relatos de vida podemos apreciar los entrecruces de los sujetos y sus historias particulares, tanto del desertor, como de cada uno de los miembros que en ella intervienen, sea su madre, hermanos, amigos o docente, en las que se identifican contradicciones, aspectos complementarios; en fin, momentos que representan encuentros y desencuentros en las relaciones entre los sujetos.

En este sentido, los alumnos que presentan divergencia cultural entre la escuela y la familia lo hacen patente a través de diversas manifestaciones. A saber, la indisciplina, desobediencia, recreación de la violencia y/o indiferencia (estos son los pasos previos que acompañaron a la culminación de la desertión de los casos que aquí se presentan), todas ellas como una forma de resistencia al sistema escolar.

Por otro lado, como parte de las interacciones escolares, se ubica la satisfacción de carencias afectivas, la cual es dada por medio de la identificación entre los alumnos; según su sexo, edad, intereses, juegos, relación docente, y estatus en el aula. ("encontré amigas en la escuela, la maestra era buena y platicaba o éramos iguales de los más lotosos", etc.) Al hablar de identificación o contradicción con la relación docente hacemos alusión a los aspectos que dan cuerpo a su labor, estos son: su biografía, formación profesional y la práctica misma dentro de determinada institución escolar. Analizar estos elementos impli-

caría desarrollar un tema que, aparte de interesante, resulta demasiado amplio, por lo que sería, y es, objeto de otros estudios.

Estos elementos son de suma importancia pues la externalización y objetivación que realiza el docente en el aula es producto de las situaciones vividas en cada uno de ellos. Por ejemplo, como parte de su biografía individual, el profesor es un sujeto con características específicas y que adquirió ciertas connotaciones valorativas en relación a la concepción "alumno", o en cuanto a su formación o a la generación docente a la que pertenece o, también, debido a ciertas concepciones y compromisos con la tarea docente que están dadas por la estructura curricular en la que se formó. Finalmente, la práctica docente va resignificando estas concepciones, así quien trabaja en dos escuelas primarias con características diametralmente distintas desencadena una continua competencia que a quienes finalmente afecta es a los sujetos en desventaja.

Como situación concreta podemos hacer referencia a las concepciones que sobre los alumnos tienen tanto la maestra Lolita como el maestro Cástulo. En cada uno de ellos notamos que interviene su construcción social (dada por el yo interno y el yo colectivo); uno, la maestra joven clase media alta que por su antigüedad en la escuela (desde su fundación) se siente parte y expresión de ella; por otro lado, el maestro de origen campesino que busca la superación de sus alumnos pero conservando aún el viejo dicho de que "la letra con sangre entra".

Así, cada una de las interacciones maestro-alumno, de acuerdo a la construcción analítica de este trabajo, adquiere ciertas características que

son identificadas como estructuras metodológicas, propias del quehacer cotidiano en el aula.

Dichas estructuras son expresadas por el docente en forma verbal, escrita y/o actitudinal y pueden ser de tres tipos: académica, normativa y moral o moralista.

La presencia de la estructura académica la identificamos cuando el docente está realizando actividades que tienen una relación directa con la curricula escolar; éstas pueden ser llevadas a cabo en función del tiempo de clase disponible o, en el mejor de los casos, el tiempo en función de la complejidad de la actividad. (En ambos maestros es ésta la que predomina)

En este sentido, el juego tiempo $\longleftrightarrow$ actividad adquiere una connotación significativa en el proceso enseñanza aprendizaje del alumno, y a la vez en su permanencia en el proceso escolar, pues se generan una serie de expectativas que están determinadas por el manejo que haga el docente de los contenidos en el aula.

En la estructura normativa encontramos las determinaciones o reglas que rigen el accionar en el aula, dadas principalmente por el carácter instituido o regulativo de la institución escolar, así como por la propia formación individual del docente (instituyente potencial). Es por ello que, para algunos docentes (maestra Lolita), la disciplina toma vital importancía como sinónimo de atención a la clase; asimismo los mecanismos de intimidación también resultan relevantes ya que controlan el actuar de los ni

ños. Mediante estos mecanismos se genera un proceso de selectividad que es enmascarada por la supuesta igualdad de oportunidades u homogenización grupal que niega la individualidad de cada sujeto escolar: todo sujeto debe cumplir, en forma igualitaria, con los tiempos, materiales, formas y ritmos que determina el docente. En tal caso, quien no cumple con "estos deberes" estará significado como un desertor en potencia. Es decir, un sujeto que marcará una ruptura con la alineación escolar. Es esa la sugerencia "sutil" que hace Lolita en clase para que sus alumnos se "apuren" o se vayan.

Tomando en cuenta que todo sujeto lleva implícita en su formación una serie de preceptos morales y que éstos no pueden desprenderse de la práctica docente individual, es que identificamos la estructura moral dentro de la práctica cotidiana escolar. Lo que se objetiva en la estructura moral son esas reglas que deben seguirse para "hacer el bien y evitar el mal" como parte de una educación escolar integral. (El profesor Cástulo afirma que puede golpear a un niño para que no vuelva a robar o que también puede suprimir la relación directa con los alumnos para hacerlos notar que su conducta no le resulta agradable).

De lo anterior se desprende que el maestro, en cierto sentido, pretende transmitir o educar al niño en la misma forma como él fue educado; aportando, según su concepción, valores universales que dejan de lado, en ocasiones, los objetivos planteados en el programa oficial y que finalmente se asumen como una satisfacción de índole personal que se ajusta a formas de proceder y/o a modelos prefijados en su propia conformación. Esta búsqueda por perfilar la conducta del alumno es mas bien en sentido

"moralista", ya que institucionalizan los patrones del "deber ser" y con ellos se coarta la naturaleza y conformación particular de cada sujeto escolar (alumno).

Al reincidir en esa intención de homogenizar a los sujetos escolares (ahora en ciertas conductas) se entretoca una práctica que implica antagonismo cultural entre la conformación familiar del sujeto y las prácticas escolares, el cual produce nuevamente un cierto desequilibrio que puede culminar en la deserción escolar.

Si bien hasta aquí se ha hecho una descripción analítica general de las tres estructuras que se presentan en la cotidianeidad escolar, es importante señalar que cada una de ellas genera en los alumnos actitudes contestatarias (sean positivas o negativas; de oposición o de aceptación) que se dan de manera gradual: adaptación, indiferencia, indisciplina, violencia y/o ruptura (decisión de abandonar definitiva o temporalmente la escuela).

Bajo esta óptica, las interacciones en el aula, con acento en el maestro, cobran un amplio significado ya que la conformación y accionar del docente en relación al niño, determina la motivación que tenga el alumno para su permanencia o no en el espacio escolar; asimismo, será el profesor quien ajuste o regule la adquisición y construcción del conocimiento (académico y social), así como las estrategias que delinearán la participación del alumno en el trabajo (sea laboral o escolar).

Para concluir la parte analítica de este trabajo, es importante recordar que cada uno de los rubros y elementos que aquí se han incluido, representan una serie de indicadores, señalamientos o evidencias que dan cuenta del proceso de desertión, y que cada uno, por sí solo, no tiene un peso decisivo que desencadene la desertión; más bien, las determinantes se dan de acuerdo a la manera como se entretajan las redes de significado en los tres ámbitos socializantes: la familia, el barrio (contexto) y la escuela.

2. Conclusiones.

La presencia de la deserción escolar en el proceso histórico escolar me xicano, se ha venido dando como producto de la construcción de un sistema capitalista, cuyo pregón es la homogenización de la sociedad y su práctica la selectividad y estratificación social.

Es por esto que, si de momento se decidiera romper con los procesos que generan la deserción escolar, se estaría optando por un cambio que va más allá de la institución educativa. Sería entonces un cambio de orden social que implica la transformación de las formas de subsistencia, de participación, de organización, de producción, etc.

En este sentido, gran parte de la problemática tiene su explicación en el descenso del nivel de vida que ha generado la crisis (en sentido amplio). Por ello no es casual que los sujetos desertores pertenezcan a los niveles socioeconómicos más bajos; en los que se presenta desnutrición, mal estado de la vivienda, necesidades laborales tempranas (incor poración de los niños al trabajo) y algunos otros problemas de índole familiar.

El hecho de haber abordado el fenómeno de la deserción escolar bajo una perspectiva cualitativa (concretamente con la metodología etnográfica) po sibilitó asistir y reconstruir el movimiento en diferentes planos; es de cir, permitió reconstruir el proceso de deserción para explicarlo en un sentido dinámico. Sentido que determina: las causas que originan la de-

serción no son únicas, ni unidireccionales, ya que el sujeto como tal tampoco se explica en una sola línea, puesto que es un sujeto que se conforma social y psicológicamente por diversas instituciones.

Asimismo, tanto las instituciones (ámbitos que definen o componen al sujeto), como los sujetos se conforman por un proceso histórico; proceso del cual son producto y a su vez éste genera la posibilidad de construir un proceso nuevo (productores). Es por ello que la multiplicidad de situaciones que acompañan o definen al sujeto, en diversos momentos, entretejen la complicada totalidad de sus relaciones sociales y, en este caso, aquella que explica su proceso de deserción.

Es de esta manera que, al hablar de sujeto desertor-escolar, nos estamos refiriendo a un sujeto social cuya composición la explicamos por su cotidianidad, en la que interviene la clase o estrato social al que pertenece, el lugar que ocupa dentro de la familia y el papel que tiene o ha tenido en la escuela.

La encrucijada de estos elementos en la explicación de la deserción escolar implica la compleja interacción y conjugación de fuerzas antagónicas. Es decir, la forma de ser y hacer particular en un espacio concreto (escolar) genera un complejo situacional, muchas veces lleno de contradicciones que están cargadas de concepciones específicas acerca de los sujetos que en ella intervienen.

En este sentido afirmamos que la deserción es la configuración de situaciones sociales concretas, que al cruzarse entretajan una red de significados que se objetivan de manera culminante en el abandono del espacio escolar.

En la configuración de situaciones intervienen básicamente tres ámbitos (el contextual, familiar y escolar, cada uno explicado por su proceso histórico) que le dan estructura y contenido a dichas situaciones; así mismo éstos se articulan por el continuo accionar del sujeto en diversos planos.

Es así que, al presentar historias concretas de sujetos que pasaron a ser desertores escolares, los estamos mirando, por un lado, no como un simple número en la matrícula escolar o como un "bulto" en el salón de clase -que es muchas veces, la "identidad" que la interacción docente-alumno le llega a dar- sino que un sujeto con voluntad e identidad propia, como uno en búsqueda de explicarse qué hace, por qué y para qué ha he lo que la escuela a nivel social le demanda. Por otro lado, lo percibimos no simplemente con la noción de un alumno que desertó, sino más bien como un sujeto social que vive "diversas realidades" e interactúa con diversos sujetos.

3. Consideraciones finales.

De acuerdo a lo que se pudo observar, se considera que los padres o tutores son quienes deberían tener mayor contacto con los docentes, no únicamente en juntas anuales o mensuales, en las que sólo se habla de cuotas y firmas de boleta en abstracto, sino que se establezca una relación que permita por un lado, que, la familia conozca los avances reales a nivel académico y, por otro, que la escuela conozca parte de la problemática familiar para que ésta sea tomada en cuenta en el proceso educativo, ya que en ocasiones la actitud del docente es "una invitación sutil a la deserción".

Es así que, mientras exista falta de comunicación entre familia -escuela, entre otros aspectos, no será posible detectar a tiempo el atraso escolar de los niños y, por consiguiente, aun cuando haya desinterés por parte de la familia, esto limitará el hecho de que ésta pueda crear conciencia de lo que implica la escuela, y por consiguiente reducirá la opción de que participe en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la escuela debe conocer ciertos aspectos de la lógica familiar, ya que, en el caso de niños desertores, dentro de esta lógica lo escolar no tiene importancia, puesto que la escuela no tiene relación directa con sus formas de subsistencia, porque, "a pesar de la ausencia escolar sobreviven"; luego entonces, para ellos la escuela significa una inversión a largo plazo, por tanto, se "emplean" cuando tienen el conocimiento de las habilidades básicas (lecto-escritura y cálculo básico). En este sen-

tido la escuela cobra un papel muy importante, pues tiene que definir estrategias para retener a la población escolar.

Los docentes muchas veces se concretan en el concepto de que, la escuela (a lo largo de su historia) tiene una función específica: educar a los niños mediante el proceso enseñanza-aprendizaje que les debe proporcionar elementos que respondan "al tipo de estudiante, sujeto social, que queremos formar", y por ello sus formas se vuelven limitadas, sin mirar más allá de los muros escolares.

Por su parte, la familia, aunque también tiene esta función a otro nivel, a veces no cuenta con la preparación mínima necesaria que les permita a los niños integrarse a esas relaciones que la escuela implica, por ello es conveniente mantener una concepción integral de lo que implica la formación y conformación de los sujetos a nivel social.

Es así que debemos buscar una ruptura en la relación maestro-alumno en la que cada uno vive de manera diferencial la experiencia escolar, interpretándola desde su historia individual y social objetiva. Por ello se puede decir que, aunque algunos maestros perciban lo que sucede no intervienen o no profundizan en la situación real de sus alumnos.

Por todas las reflexiones anteriores distribuidas en este trabajo, considero que; no se trata de establecer un juego en la asignación de responsabilidades, sino que, más bien, se trata de mantener una búsqueda constante de propuestas que disminuyan la magnitud del fenómeno.

ANEXO 1

Síntesis de algunos casos de niños que participaron en el estudio: "Niños desertores en el D. F.".

Presentación al anexo 1.

En el estudio de "Niños desertores en el D. F." se utilizaron varios instrumentos con los que se lograba caracterizar al niño desertor. De la revisión de éstos se pudo rescatar la siguiente información, que sirvió como base para intentar localizar a dichos niños, a fin de que participaran en el estudio exploratorio de los aspectos cualitativos de la desertión.

DATOS DE CONTENIDO SOBRE NIÑOS DESERTORES

Nombre del Desertor	Edad de abandono	Edad actual	No. de folder y de identificación	Domicilio del niño
---------------------	------------------	-------------	-----------------------------------	--------------------

Número de Hermanos	Posición del Desertor	(Tipo de Desertor)
--------------------	-----------------------	--------------------

a) Historia escolar del desertor, causas de desertión

según el niño // Causas de desertión según sus papás.

b) Ocupación del niño.

c) Escolaridad y ocupación de los padres.

d) Datos de los hermanos: escolaridad, ocupación y razones de desertión, si existe.

Interrogantes de acuerdo al caso, según la percepción de Amelia Molina.

Carmela Fragoso Estenesel 9-12 F4 01....82 Gral. Felipe Angeles No.
37, Col. Toltéca.
7 primos-4a. Abandono-fallas del maestro.

- a) Tuvo dos años de kinder, pasó por dos escuelas: 1. cursa 2 veces 2o. grado y al inicio del 3o. abandona durante 8 meses aproximadamente porque murieron sus papás. 2. aprueba el 3o. grado y abandona porque la maestra la castigaba y le pegaba (en la cabeza. // Es muy foja, y ya no quiere ir (tía). No la han inscrito (primaria).
- b) Ayuda en la casa.
- c) Tío - 5o. Primaria - obrero Tía - 3o. Primaria - hogar
- d) Primos: 2 tienen primaria completa, uno de ellos trabaja en una tienda. Otro estudia la secundaria. Una niña de la edad de Carmela tampoco estudia porque no quiso y la maestra no la quería, la tía dijo que no la soportaban y la corrieron. Los demás niños menores de 9 años sí estudian.

Aquí parece que influye el haber quedado huérfana, además de que ingresó a una familia con baja escolaridad y que le resta importancia a la escuela.

Adriana Pintor Flores 11-13 F6 04....11 Ailé No. 111 Sto. Domingo.
8 hermanos.- 5a. Abandona-fallas del maestro.

- a) Pasa por dos escuelas: 1. cursa tres veces primero, abandona al final de año aprobando, porque la maestra la golpeaba. Estuvo un año sin estudiar porque no aprendía. 2. se inscribe a otra escuela y a fin de año sin aprobar, sale porque el maestro quería "abusar" de ella. // Le pegaban ya no quiso ir.
- b) Es ayudante.
- c) Padre - Primaria completa, - chofer Madre -3o. Primaria - hogar.
- d) Los tres hermanos mayores a ella sí tienen primaria completa, los demás no estudian. Los dos mayores no trabajan, uno es eventual y otra en restaurant. A partir del 4o. hijo y las dos siguientes también concluyeron la primaria, como los tres varones anteriores. La razón de abandono que mencionaron los mayores casualmente es "ya no quiso" y la "maestra que regañaba".

¿Por qué los 2 hermanos no trabajan y las mayores sí? se contradice la idea de que las mayores no estudian por dedicarse al hogar, ¿cómo se integra la niña a la dinámica familiar y cómo asumen su proceso de deserción?

Cornelio Acevedo Luna 9 - 12 F6 04....01 Pipizahua M-6 L-2
Sto. Domingo

6 Hermanos -4º. Abandona-trabajo - requisitos

a) Asiste solamente a una escuela, es alumno regular, a mediados de 3º sale a su pueblo y al regresar su mamá lo saca porque tiene que trabajar, porque el papá los abandonó. // Se casó su hermano y se fue al pueblo, no tiene tiempo por trabajar.

b) Trabaja en casa.

c) Madre abandonada, sin escolaridad, servidumbre.

d) Dos de sus hermanos son braceros y no concluyeron la primaria por no tener papeles, los demás tampoco tienen y por lo tanto no estudian. Trabajan en casas ajenas.

El motivo de Cornelio no son los papeles al igual que sus hermanos, pero ¿por qué se le aceptó sin ellos?, ¿existe la idea de que este niño también sea bracero? ¿qué con la documentación?

Juvenal Jiménez Velasco 12 - 13 F5 07-10-13-12 Zitácuaro 20-B
Col. 25 de Julio

6 Hermanos - 4º Abandona-trabajo

a) Una sola escuela, cursa 6º no presentó exámenes finales y no regresa por la documentación, porque tenía que trabajar. // No hay dinero para mantenerle la escuela y tiene que ayudarlo a su hermano.

b) Ayudante de repartidor de queso.

c) Padre sin escolaridad - panadero. Madre - Primaria - hogar.

d) Los 2 primeros hermanos concluyeron primaria, los 3 siguientes incluyendo a Juvenal sólo llegaron al 5º grado, la justificación es la falta de recursos económicos, aunado a la falta de tiempo, todos trabajan en oficios diferentes.

Si es el más pequeño y todos trabajan, ¿existe la posibilidad de que lo apoyen?, o ¿cómo llegaron los demás a ese grado y pueden avanzar? ¿ya no es necesario estudiar?

A. René Rivera Corro 11 - 12 F5 07....02 Sin domicilio

9 Hermanos - 7º Abandono - Trabajo - problemas de aprendizaje.

a) Estuvo inscrito en una escuela, repitió 1º y 2º grados. A finales de 4º con boleta de reprobado, abandona porque se le dificultaban las matemáticas y no tenía tiempo de estudiar porque trabajaba. // No le da tiempo por el trabajo.

b) Hace figuras de hule.

c) Padre 6º de Primaria - obrero Madre - 6º de Primaria - hogar

d) Los 4 primeros hermanos estudiaron hasta primaria (3 mujeres y un hombre), el varón hace figuras de yeso, los dos siguientes además de trabajar en lo mismo, estudian, uno la secundaria y el otro primaria. Los 2 hermanos menores estudian la primaria.

La justificación es el trabajo, sin embargo, el niño dice tener problemas en matemáticas. ¿Cuál es la razón real, puesto que sus hermanos también trabajan y sí estudian?

Julio Macías García 10 - 13 F5 07....92 Atotonilco s/n, San Felipe de Jesús.

3 Hermanos - 1º Abandono - Fallas del maestro

a) Pasó por dos escuelas: 1. abandonó el 2º grado porque se cambió de domicilio y le quedaba lejos, 2. a mediados de la 2a. repetición en 3º grado abandona porque no enseñaban bien, la maestra sólo los ponía a dibujar y faltaba mucho. // No enseñaban bien, ya no quiso ir, prefirió mejor trabajar.

b) Ayudante de negocio.

c) Padre 6º de Primaria Madre 6º de Primaria - tienen negocio propio.

d) Su hermano también abandonó (3º grado) por cuidar a su hermanito y hacer los quehaceres del hogar.

Se le da prioridad al negocio y no a la actividad escolar, quizá porque éste de alguna manera les asegura el futuro.

ANEXO 2

**Valoración de algunos casos de niños desertores para ser
seleccionados en el presente estudio.**

Presentación del anexo 2.

En la primera fase de investigación se localizaron 23 casos (en varias colonias) de posibles sujetos de investigación, los cuales aparecen en el siguiente cuadro, en el que aparecen algunas características y se señalan las principales causas que originaron la deserción escolar. Asimismo se presentan cuatro casos como ejemplos de valoración para llevar a cabo la selección cualitativa de los casos que formaron parte de este estudio.

Cabe señalar que desde la primera valoración ya se organizó la información de acuerdo a los ejes que dieron estructura a este trabajo.

RELACION DE NIÑOS DESERTORES SUJETOS DE INVESTIGACION

175.

Sujetos desertores localizados	Edad	Ultimo grado escolar	Aspecto principal o motivo de la deserción				Medio de localización del sujeto desertor	No. Esc. anterior	Tiempo de Esc.	Actividad actual del niño
			Familiar	Amigal escolar	Acuerdo por autonomía					
Julian*	13	4º	-	1	-	2	Calle	1	Reg.	Lavacoches
Tomás*	13	5º	-	1	-	2	Calle	1	Reg.	Lavacoches
Paty	13	2º	-	1	1	-	Casa	3	Esc. CDA	Hogar
Lety	13	3º	-	1	-	-	Casa	3+	Prov.	Timonería
Alfonso	12	2º	-	3	-	1	Casa	1	Reg.	Lavacoches
Fernando	14	2º	-	3	-	1	Escuela	3	SEAP	-
Alberto	13	1º	-	3	1	-	Casa	4	Grupo Int.	-
Juan Carlos	15	1º	-	-	-	-	Calle	1	Reg.	Mandadero en tienda
Rafael	10	2º	-	-	1	-	Escuela	1	Reg.	Arreglo de auto
Jorge	13	4º	-	3	1	2	Escuela	1	Reg.	Remediación de campo
José Manuel*	15	6º	-	2	-	1	Escuela	4+	Reg.	Reparación de aparatos
José Manuel*	15	6º	-	2	-	1	Escuela	4+	Reg.	-
Nancy*	15	6º	-	1	-	2	Escuela	4+	Reg.	Arreglo auto
Tere	14	6º	1	2	-	3	Escuela	3	Reg.	-
Abraham	11?	4º	1	2	-	3	Escuela	3	Reg.	-
Israel	10?	4º	1	2	-	3	Escuela	3	Reg.	-
"Chabelo"	15	2º	-	2	1	-	Calle	2	Reg.	Trabaja E.
Mariela	11	5º	-	2	1	-	Calle	2	Reg.	Hogar
Fernando	12	4º	-	2	1	1	Calle	1	Reg.	-
Ernesto "Pucolitus"	14	5º	-	1	1	-	Calle	2	Reg.	Recepción de auto
Eladio "Chitang"	10	1º	-	-	1	-	Calle	2	SEAP	Recepción de auto
Victor "La guerra"	10	3º	-	1	-	-	Calle	1	Reg.	Hogar
Rudi*	7	1º	-	1	-	-	-	1	Reg.	-

* Pueden ser tratados como casos agitados.

Investigadora: Amelia Molina García
Colonia: Pedregal de Sto. Domingo
Fecha: Septiembre de 1987.

Nombre: Alfonso

Edad: 12 años

Detección del caso:

En uno de los tantos callejones sin pavimento que tienen vecindades semiconstruidas, viven varios niños lavacoche cuya característica común es no asistir a la escuela. (Información de un joven "drogo").

Contexto Familiar:

- La madre de Alfonso y sus hermanos vienen de Contreras, llevan seis años en Sto. Domingo. El padre no vive con ellos. La abuela es quien renta el terreno y "construyó" las "casitas" donde viven Angela y otras hermanas con sus hijos.
- Alfonso es el 4º hijo de un total de ocho. Hace 3 años no va a la escuela y se dedica a lavar coches en el centro de Coyoacán.
- Sus hermanos: Julio, 19 años cursó sólo la primaria, es ayudante de machetería; Martha 16 años, sólo hasta 4º de primaria, está en la casa; Juan 14 años, hasta 4º es ayudante de machetería; Angélica 8 años, hasta 1º de primaria. Sonia 5 años, Valentín 3 y Benito año y medio (creo que no son hijos del mismo padre).

Contexto Escolar:

- Pasó únicamente por una escuela. Cursó dos veces el primer grado. Al estar inscrito en 2º grado lo dieron de baja porque la mamá se enfermó y no lo mandó. Cuando fue a la escuela el director le informó que estaban dados de baja. Después se fueron a vivir un año con su papá.

Perspectivas de trabajo:

- Se ha realizado solamente una plática con la madre, aunque se hicieron dos visitas y se interrumpió por exceso de trabajo de gabinete.
- Hay disposición al diálogo, incluso no sólo con sus hijos sino también con otros miembros de la familia que también son desertores.
- En este caso se puede indagar sobre la influencia de la familia y el contexto en lo escolar: ¿cómo va incidiendo cada miembro? ¿qué concepto se tiene de la escuela, ya que aquí parece que ninguno la "necesita"?
- ¿Cómo responde la escuela en estas situaciones?

Investigadora: Amelia Molina García
Colonia: Pedregal de Sto. Domingo
Fecha: Septiembre de 1987.

Nombre: Leticia
Edad: 13 años
Detección del caso:

Por información de una niña que vive cerca de la casa de ella (esta niña también era desertora).

Contexto Familiar:

- Es la mayor de cinco hijos. Ninguno va a la escuela. Hugo que tiene 11 años cursó hasta 2º, porque parece que tiene problemas de aprendizaje ("tiene el cerebro cansado"). Javier, la mamá lo sacó porque se regresaron del pueblo y no lo ha podido apuntar. Los dos restantes no están en edad escolar.
- La madre no estudió. Estuvo inscrita en 1º grado a los 13 años, pero se casó y no siguió estudiando. Ella desde pequeña vivía en Copilco, luego en Los Reyes (ya de casada) y después en Sto. Domingo en tres lugares diferentes. Según parece en ninguno ha rentado ni le pertenece.
- El esposo es Maestro Albanil.
Un tiempo huyeron de la justicia por causa de uno de los hermanos del señor, pues mató a dos hombres que lo quisieron asaltar.

Contexto Escolar:

- Fue al Kinder en Los Reyes durante dos años. A los 6 años entró a 1º, también en Los Reyes. "Sin haber reprobado" se fueron a Cortázar. Ahí la inscribieron en 4º (vivieron dos años). Sin concluirlo regresan al D. F. y por ésto deja de estudiar. Indirectamente, la madre hizo alusión al trato que dan los maestros de pueblo y además de que no tienen recursos para mandarlos a la escuela.

- La chica ayuda en una tintorería al parecer no por dinero, sino para que le regalen ropa.

Perspectivas de trabajo:

- Se han realizados dos pláticas con la madre.
- Aunque se niega el acceso a la casa y a veces se niegan porque está el papá en casa o que tienen que cumplir con tareas domésticas, hay disposición para el diálogo.
- En este caso existe cierta incongruencia de tiempos en relación a grados escolares: ¿hubo reprobación o el tiempo de deserción es mayor al que de claran?
- ¿Qué papel juegan las características tanto escolares como de expectativas de la madre, para que lo escolar pase a segundo término? (se busca la reproducción de roles).
- ¿Existen problemas de aprendizaje generalizados a la familia?, ¿cómo los maneja la familia y cómo la escuela?
- ¿Qué concepto de lo escolar subyace en la familia, cuando hay un referente migratorio ciudad-campo-ciudad? ("Maestra de pueblo").

Investigadora: Amelia Molina García
Colonia: Pedregal de Sto. Domingo
Fecha: Septiembre de 1987.

Nombre: "Paty": Claudia Cecilia

Edad: 13 años

Detección del caso:

Caminando por la colonia pregunté a unas niñas si conocían a alguien que no fuera a la escuela. Ellas mencionaron a Paty y me llevaron cerca de su casa.

Características del niño:

- Al parecer es una chica que se aparta del resto de la familia. Le gusta leer la Biblia en lugar de ver T.V. Tiene nexos con dos bandas de la colonia.

Contexto Familiar:

- Paty es la tercera hija de un total de siete. La familia es emigrante de Cd. Netzahualcóyotl. La madre abandonó a su marido, padre de Paty, participaron en la invasión de paracaidistas de Sto. Domingo. Actualmente está la presencia de un señor que ocupa la figura paterna. Aunque, de acuerdo con la información encontrada no vive con ellos. De Paty en adelante tienen los apellidos de este señor. Sólo el último hijo es de él.
- La madre es obrera eventual. Estudió únicamente la primaria por problemas familiares y necesidad de trabajo. Su horario es matutino. Parece que su mayor interés está en la hija mayor, pues espera que ella siga estudiando. La hermana mayor, Angelina de 17 años, concluyó la secundaria el ciclo pasado; César de 14 años, lo corrieron por inasistencia en 1º de secundaria; Chela 10 años reprobó tercero; Aidé 8 años, pasó a segundo; Beatriz 4 años y Juan Manuel 2 años. (Todos asisten o asistieron en turno vespertino).

Contexto Escolar:

- No asistió al Kinder. Pasó por dos escuelas. Entró de 6 años a primero,

reprobó, al parecer por situación económica e incumplimiento de tareas. (Afirmación de la madre: "a los niños no les gusta la escuela"). Volvió a reprobó el 2º grado y en la escuela le dijeron que necesitaba "educación especial" porque no aprendía. La madre argumenta que no tenía tiempo para llevarla y además que Paty debía cuidar a sus hermanos. Paty sólo mencionó el cambio de escuela, que iba en el turno vespertino, pero no menciona la razón del cambio.

- Una señora la llevaba a la escuela pero ésta se cambió de colonia y Paty deja de ir a la escuela.
- Actualmente parece que va a la escuela en la nocturna.
- Hace algunas comparaciones entre maestras. la última de la primera escuela la "una gorda" no enseñaba bien y no les ponía atención, pero la actual es lo contrario.

Perspectivas de trabajo:

- En la familia ha habido aceptación para realizar el trabajo.
- En cuanto a los aspectos que arroja, existe la posibilidad de contar con los eventos que van dando cuerpo al proceso de deserción. La familia: migrante, la madre abandona (da) (dora), las expectativas de la madre, número de hijos, condición económica y problemas de aprendizaje o rechazo escolar generalizado a los hermanos exceptuando la mayor. Contexto: la presencia de la banda como aspiración para dejar de lado la escuela. Y por último la escuela con las características que la repelen en contraposición a una nueva opción "una educación de segunda" que permite ver el proceso inverso de la deserción.

Investigadora: Amelia Molina García
Colonia: Pedregal de Sto. Domingo
Fecha: Septiembre de 1987.

Nombre: Julián y Tomás
Edad: 13 años, 13 años
Detección del caso:

Se les encontró en una de las calles del centro de Coyoacán lavando coches, por medio de otro joven lavacoches.

Características del niño:

- Julián es un chico risueño y muy curioso; las veces que se le ha observado se le ha visto preguntando cosas a la gente y leyendo.
- Tomás en cambio es muy serio e incluso tímido, él procura refugiarse en el trabajo cuando se le visita.

Contexto familiar:

- Se menciona el caso de Julián y Tomás junto, ya que son primos y su descripción parece que fue al mismo tiempo.
- Los padres de ambos vienen de Toluca, rentan en un solo predio de Sto. Domingo y tienen un puesto de fruta en el mercado de Coyoacán.
- El hermano mayor de Julián, (Luis) tiene 26 años y también vende en el mercado, sólo estudió hasta 4º de primaria.
- Rafael con 16 años no se sabe hasta que grado estudió y Antonio de 11 años estudia el 4º grado en turno vespertino.
- Tomás es el mayor de cinco hermanos cuyos datos los desconozco.
- Los primeros que vinieron al D. F. fueron los padres de Julián y después los de Tomás junto con los hermanos del primero. Parece que tienen 15 años proxímadamente viviendo aquí.

Trayectoria escolar:

- Desconozco la trayectoria escolar de ambos. Julián estuvo inscrito en una escuela del centro de Coyacacán y por inasistencia lo dieron de baja, pues tiene que ir a cosechar a Toluca.
- El iba en el turno matutino y antes de ir a la escuela acompañaba a su hermano a la Central de Abastos.

Perspectivas de trabajo:

- En la tercera plática se vio la posibilidad de ir a su casa, sin embargo, ellos se negaron. Julián dijo que ya iba a entrar a la escuela y que todo lo que quisiera preguntarle lo podría hacer ahí y no en su casa. Tomás no dijo nada.
- Se les buscó en otras ocasiones pero al parecer por la lluvia no los encontré, incluso los días que no llovió. Quizá se les pueda localizar cuando terminen las vacaciones del Instituto Juárez (lugar donde trabajan) o también preguntando entre los locatarios del mercado para encontrar a sus padres.
- En este caso se pueden apreciar las "cadenas de migración familiar" campesinista, en las que una familia va determinando lo que hace la otra.

Se puede indagar qué tanto influyen:

- Los antecedentes escolares en relación al oficio del mercado, en donde únicamente se requieren conocimientos básicos.
- Si es la familia de Julián la que promovió la deserción de Tomás.
- Cómo consideran en la escuela las actividades rurales (temporales) que realizan Tomás y Julián (si las conocen).
- Qué sucede primero: un rechazo escolar y por tanto se sustituye con la ocupación laboral o una necesidad laboral que promueve la deserción.
- En el caso de Tomás: incidirá su actitud de timidez en el ámbito escolar.

ANEXO 3

Observación en la colonia y en el domicilio del desertor.

Presentación del anexo 3.

En la primera parte de este anexo se incluye un registro de observación por la colonia Santo Domingo. El recorrido fue hecho por tres personas a fin de que cada una hiciera su propio registro, para después contrastarlos y hacer los comentarios pertinentes. Con esto se pudo apreciar que cada quien registra lo que le resulta relevante, sin embargo, se enfatizó que lo importante es hacerlo, siempre, de manera descriptiva.

Cabe señalar que éste es sólo un ejemplo de la manera como se recopilaron datos de la colonia y que sirvieron como base para construir el primer inciso del capítulo IV.

En la segunda parte aparece un registro de una visita en el domicilio del sujeto desertor. En éste se registró todo lo observable, además llevaba una grabadora oculta en el morral y con ella se pudieron rescatar gran parte de los diálogos. Con este tipo de registros fue posible ir reconstruyendo el relato de vida de los sujetos desertores.

Domingo 21 de junio 1987
 Día del Padre, Corpus Christi
 "día de mules"
 Santo Domingo, Coyoacán
 de 11:30 a 14:00 hrs.
 Amelia - 1

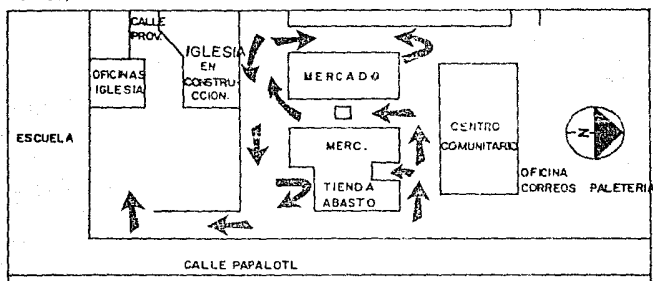
Llegamos a la colonia aproximadamente a las 11:30 entramos en el coche por la avenida de Copal, en la subida de la primera calle hay un pesero atravesado, detrás de éste se encuentran dos puestos: uno de carnitas y el otro no alcanzo a ver de qué es... supuestamente vamos a iniciar la observación pero Lourdes sugiere que primero reconozcamos el camino a seguir en la colonia; así que da vuelta en la calle de Mesmel. En la esquina antes de terminar la cuadra se ven varios puestos en la banqueta que queda hacia el sur del lado oriente, en la puerta de una casa el puesto es de dulces y lo atien de un viejito, en seguida hay una mesa con pollos, éste es atendido por un muchacho y en la mera esquina hay otra mesa que tiene verduras, en la parte de la vultecita hay otro puesto en el suelo, éste es de flores. En la esquina norte del oriente hay también, un puesto de flores. Al pasar por aquí recordé la visita anterior a la colonia, el puesto de pollos que tanto me había llamado la atención parece que aquí es muy común incluso permanente. Interrumpimos la observación porque Lourdes tenía una necesidad fisiológica, así que hicimos una parada técnica en la casa de una amiga de ella, que vive en la calle de Filosofía y Letras a un costado de la colonia Santo Domingo, muy cerca de la Ciudad Universitaria.

Al regresar insiste en que vayamos a recorrer la colonia en el coche y después comencemos el registro de la observación, ella maneja, así que circulamos por varias calles de la colonia, al llegar a la calle de Papalotl que se encuentra ubicada aproximadamente a diez cuadas al oriente de la calle de Copal, Lourdes da vuelta y se detiene frente al mercado de Santo Domingo, nos bajamos y comienza la observación, ya a pie. En la esquina hay una escuela, es el edificio de una secundaria técnica tiene tres pisos, a un lado queda la iglesia e inmediatamente después el mercado y luego el Centro Comunitario. Todo esto en media cuadra de la esquina poniente hacia el norte.

Entramos primero a la parte del Centro Comunitario en el que hay una placa que dice "Centro Comunitario Cuauhtémoc, Pedregal de Santo Domingo Los Reyes, entregado al pueblo Coyoacanense en diciembre de 1984". Frente a éste hay una especie de callejoncito que se hace con la entrada a lugares que de momento

no sé que sean. En este callejón hay varias cosas pintadas en la pared en una dice "simpiente Flans" abajo "SEX Tono Nots", más hacia la derecha "QUE NOS PASA, 3o E" más abajo hacia la izquierda "2o I PUTOTES" en la puerta de enfrente dice "pollo ARA". Tanto el piso como las paredes están llenos de grasa además de que hay basura.

(Creo que es evidente que la pinta fue hecha por los alumnos de la Secundaria Técnica que se encuentra en la esquina de la calle y quizá no por las pandillas que tanto mencionaron en la Delegación, el día que fui a pedir informes)



En el croquis indico más o menos como es el recorrido que hacemos por esta zona. En una de las puertas del Centro Comunitario hay un letrero que dice: "se vende pañal desechable", seguimos caminando y mientras nos aproximábamos a la entrada del mercado pasaron por ahí, esporádicamente, dos señoras y un niño, ellos trataban de mirar lo que estábamos haciendo. De frente al mercado hay dos pasillos con locales de cada lado: del derecho hay un local de una sedería, después uno de juguetes, una papelería y al final uno donde venden mantas con dibujos que sirven de guías para hacer bordados. En el pasillo del lado izquierdo, en el que está un puesto ambulante de flores, hay un primer local que es de venta de loza, después uno donde venden moles, cacahuates, nueces y todo aquello que venden en los molinos. Hay algunos locales cerrados y al final de este pasillo hay un local de vestidos.

En la parte de enmedio de los dos pasillos está una maceta de piedra, en la parte del centro de ésta se encuentra un pequeño altar, en el interior de éste está al parecer la Virgen de Guadalupe. Al dar la vuelta al pasillo se encuentran una serie de puestos; del lado derecho los de verduras y frutas y en el del lado izquierdo, que es más largo que el derecho se encuentra en la parte del principio, yendo de oriente a poniente, un local donde hacen llaves, hay tres locales cerrados, dos boneterías y al lado izquierdo de éste, otro altar de color azul con rejas blancas, al fondo la Virgen de Guadalupe protegida por varios cristales. Frente al altar se detiene una niña para aventar algunas monedas en el interior de lo que parece una capillita.

Continúa el camino y en seguida está el puesto de moles y una peluquería. Termina este lado y al final, únicamente del lado derecho, se encuentra otro pasillo, perpendicular, en el cual del lado izquierdo son puestos de carne de res y otras chicharras (no me acuerdo de qué). Del lado derecho hay puestos de pollo, uno de chicharrones y jugos y al final de este pasillo hay una puerta que da a la calle, desde aquí se ven algunos techos de cartón, (siento curiosidad de saber qué hay afuera, pero como solamente viene Ana detrás y además ninguna de las dos sabemos dónde está Lourdes, decidimos regresar por donde caminamos y salimos a la parte donde está la tienda de abasto). Comento con Ana que necesito comprar harina, así que entro a dicha tienda. Dentro de ella hay varias señoras mirando mercancía, en el fondo de la tienda, que además es muy pequeña, me topo con una niña de aproximadamente once años, de piel morena, cabello largo suelto como recién bañada, acompañada de una niña más pequeña de aproximadamente siete años, ambas están buscando el precio de la sal, me acerco como para buscar también los precios, ellas me dicen que no tiene al no encontrar el precio sigo mi camino, (esto fue con la intención de ayudarles pero no tuve éxito).

Llego a la parte donde están las harinas, ahí hay dos muchachas como de entre 15 y 17 años les pregunto si no han visto harina de trigo, ambas se miran y señalan la harina de maíz, les digo que esa no es y entonces dicen que no saben. Encuentro unas cajas de harina preparada éstas empaquetadas por el DDF, las tomo, y en la fila de la caja de pago me encuentro nuevamente con la niña de once años la cual me dice el precio de la sal, por si la quería comprar, le informo que no...

Salgo de la tienda y junto a la puerta se encuentran Ana y Lourdes copiando un cartel, éste al parecer es sobre algunas precauciones en relación a la rabia. Caminamos hacia el oriente para salir de esta área y dirigirnos a la parte donde se encuentra la iglesia (como se indicó en el croquis), entramos en la parte de lo que podría llamársele atrio, que es una superficie plana de aproximadamente 10 mts. de ancho por 15 de largo, con pasto en algunas áreas y tierra por las otras, se encuentra del lado izquierdo una niña con un puesto de raspados, del lado derecho como en fila varios puestos, muy cerca de algunos árboles, uno de quesadillas y otro de aguas frescas. Detrás de estos hay varias bancas acomodadas por filas como esperando algo, hay una mesa al frente y en ella dos señores colocan un aparato para poner música y un pastel, de tamaño grande... (poco después nos enteramos que esta reunión se debía al aniversario de los "doble A" los alcohólicos anónimos) Hacia el lado poniente de frente al oriente está la estructura de lo que próximamente será la iglesia de Sto. Domingo, en la parte superior de lo que será la entrada hay un letrero que dice 'coopera con la construcción de tu iglesia'. Aparece también la imagen de un santo (al parecer santo Domingo) al costado izquierdo en la parte del fondo se encuentra un local provisional, de este sale el canto de las mañanitas dirigidas por el padre, al finalizar el canto la gente aplaude y el padre continua hablando. En la puerta de este local se encuentra la figura de un Cristo (con mayor forma si la puerta estuviera cerrada) cuya estructura está hecha de fierro. Dentro de la iglesia del lado izquierdo hay una serie de letreros escritos con marcador de color azul y rojo (parecen anuncios) son consignas religiosas, (creo que sacadas de la Biblia). Aunque es una iglesia provisional no lo parece, ya que en ésta tienen todos los aditamentos mínimos necesarios para oficiar una misa. (Poco antes habíamos comentado que sería interesante escuchar lo que les dice el sacerdote en la parte del sermón, pero esto no fue posible porque salimos de la iglesia antes de que terminara el sermón) Por el costado izquierdo de este local hay una especie de callecita que comunica con la calle que se encuentra en la parte trasera de la iglesia. Del lado derecho, ya de salida, se encuentra una construcción reciente (muy bien hecha) ésta corresponde a las oficinas de la iglesia.

Salimos de este lugar, subimos al coche para dirigirnos hacia la parte norte. Damos vuelta hacia la parte del poniente, en una calle que se llama Coyamel, recorreremos aproximadamente cinco calles en las que vemos casas bien construi-

das, ya terminadas, otras en construcción y otras improvisadas con techos de lámina, paredes de piedra o cosas por el estilo. La calle no está pavimentada, además es un tanto irregular, pues de repente tiene subidas y bajadas que no se sabe a dónde vamos a llegar, también hay hoyos grandes, algunos "naturales" y otros hechos para que circule el drenaje, en estos últimos se quedó atorado un coche en la parte de atrás de las llantas... A la mitad de la cuadra Lourdes se detiene pues nos llama la atención una casita rústica con puertas de madera (muy bien barnizadas al parecer hechas a mano) tiene varias macetas, incluso un canario que se alcanza a ver por una de las ventanas. Al lado de esta casa (tan bonita), en niveles desproporcionados al de la calle, hay algunas casas de madera vieja deslavada por el agua y el sol, con techos de lámina y construida como en partes. Seguimos nuestro camino deteniéndonos en la esquina con Allé (aproximadamente a tres calles de la casa bonita) pues aquí se encuentra otra casa que llama la atención, pero ahora no es por su belleza, sino por la paupérrima forma de su construcción. La casa se encuentra bajo el nivel de la calle, es decir, la miramos desde arriba, además se sale del trazo de urbanización de la calle, los materiales con que está construida son: cartones, láminas y una alfombra de lazo, en uno de los lados, en la parte del frente son unos "esqueletos" de alambre de colchones viejos cubiertos con una cortina de tela (al parecer ésta es para que no se cuele el frío y demás) del otro lado de la casa la pared la componen varias piedras volcánicas amontonadas. (Con este panorama pienso un poco, cómo la habrá pasado esta gente en las lluvias y granizadas que se han dado en los últimos días).

Hemos llegado a la calle de Jamil, ahora estamos en Pipizahua y al fin en Copal, donde habíamos pretendido iniciar la observación, en el transcurso de estas tres cuadras pudimos ver diferentes construcciones, aunque con ciertas características de la zona, una con los cimientos fuera del nivel de la calle, otras bien construidas, en fin a esta altura de la calle ya se encuentra la calzada pavimentada (la verdad no me di cuenta a partir de qué calle). En esta calle ya circula más gente van y vienen, algunas parece que son familias completas, una que otra con el hijito vestido de indito, traje tradicional del día de mulas. Algunos otros son parejas, grupos de chicos, señoras solas o en grupos pero cada una con su bolsa del mandado; pasan, también, niños con señores. Todo ello ambientado por una música tropical que sale de un local, el cual no supimos a qué pertenecía, también se ambienta con un olor a excremento y pescado... en este momento da vuelta el camión de la basura, casi nuevo, pintado de color amarillo pálido y con letras azules "Delegación Co-

yoacán".

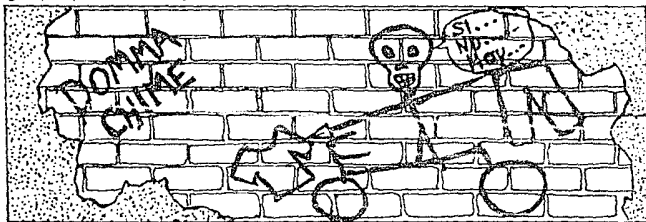
Caminamos hacia el sur por la calle de Copal (hacia arriba pues la calle está empinada) se ve un consultorio dental, la avenida es muy amplia, de ambos lados de las aceras hay casas recién construidas, otras pocas en construcción, también hay una vidriería y un local de "helados Bambino" sobre la calle hay un señor arreglando un coche colectivo (un pesero). En la acera del lado oriente sobresale una casa que tiene barda de piedra volcánica, el acabado es muy bonito, tiene además un adorno de estructura de fierro, y con letras estilizadas "Av. Copal", en la parte de atrás hacia arriba se ve una antena parabólica y en la entrada, estacionado, un mustang de color negro (muy enceradito), el modelo no es reciente pero se ve muy cuidado. En la parte del poniente, una casa, se ve que tiene buen acabado es una barda de concreto por fuera; al salir una muchacha de su interior parece que son varias casas con techos de cartón (de esas casas tipo vecindad).

Hay otro consultorio dental frente a él una construcción de tres pisos con varias pintas en las paredes, de un lado "vengador pito" enfrente "MRP invita al acto político musical Coyoacán el 17 de octubre a las 12 am en apoyo a la lucha salvadoreña". Se escucha el grito de un señor que camina por enmedio de la calzada "se arreglan sillas", lleva sobre la espalda un rollo de tule... Nuevamente casas que por fuera parecen una sola pero que en su interior parece que no, en la calle del lado oriente hay una ventana pequeña de marco de madera, ésta sirve como tiendita; más adelante hay un camión de mudanza. Hay unos muchachos limpiando un coche, uno de ellos practica con los chacos, se oye la música moderna a un volumen alto. Enfrente hay otra casa de tres pisos y un consultorio médico en la mera esquina. Debajo de este hay pegados varios carteles de propaganda para un centro nocturno que se encuentra en la colonia, el anuncio se acompaña de la foto de una mujer exuberante en una pose un tanto "sexí".

Cruzamos aquí la avenida Escuinapa, por la que circulan combis de transporte colectivo, pasan muy rápido sin importar que haya gente, incluso una de ellas atropella a un perro y como si no hubiera sucedido nada. Ya en la parte de enfrente hay una tienda de abarrotes, (que parece un pequeño super) dentro hay

tres señoras recargadas en el refrigerador, que sirve de mostrador, al lado hay una pequeña tienda en la que se encuentran cinco hombres tomando algunas bebidas embotelladas. (no sé si refrescos). Circulando por la parte sur de la calle hay varias casas con (buen) acabado exterior, hay dos muchachas como de entre 15 y 17 años sentadas en la banqueta platicando, ¡huele a chicharrón! Varias señoras vienen del mercado bajando la calle con sus bolsas de mandado regresan ya del tianguis. En la banqueta derecha, recargados en la pared se encuentra como platicando en semicírculo, aproximadamente seis personas, unos son niños, otros señores y señoras. En la puerta de una casa se encuentra una niña atendiendo un puesto de dulces, en seguida se encuentra un puesto de quesadillas, que invade toda la banqueta, de ahí sale una música tropical. Del lado izquierdo de la calle hay varios camiones de mudanzas, tres de ellos dicen: "Mudanzas Cruz", otro "los rápidos del poniente", hay otros dos pintados de azul que no tienen ningún letrero.

(A pesar de que las casas están bien hechas y con buenos acabados, es notorio cuando en alguna de ellas se usa otro tipo de material o incluso cuando la construcción es distinta) Este comentario es, sobre todo, porque hay una casa guinda de dos pisos con jardín al frente, y sobre la banqueta, en la entrada dos arbolitos bien cuidados. En la parte de enfrente hay una barda que tiene una pinta que dice: "Este lagarto es para la humanidad te amo" (hay algo que parece un lagarto dibujado, más adelante hay otra pinta:



(Esta pinta me llamó mucho la atención pues parece que es la muerte en bicicleta que no importa si tiene o no ropa, lo demás no importa haya o no haya, bueno la gente está ahí)

Aparece nuevamente "lagarto te amo" pero ahora sin dibujo. En esta calle sigue habiendo el mismo tipo de construcciones, pero hay casas que no tie-

nen fachada o sea barda, otras que no están al nivel de la calle y muy pocas en construcción.

Llegamos a la parte donde se cierra la calle, por varios coches que están estacionados a la mitad de la calzada, la calle que cruza es Jilcingo, aquí comienza un tianguis con puestos de todo tipo, desde plantas, cocos de playa, frascos vacíos de mayonesa grandes, ropa usada, (ésta al final del tianguis), revistas policíacas y de vaqueros (usadas) y todo cuanto hay en un mercado sobre ruedas. Hicimos algunas compras y termina la observación cuando son las 14 hrs. con 10 minutos.

Jueves 30 de julio de 1987.
Observación/Entrevista con Paty
10:15 a 13:00 hrs.- 2 hrs. 45 min.
Amelia Molina García.

Al llegar a la casa de Paty la puerta estaba abierta y junto a ella, Juan Manuel sin calzones. Luego que me vio dijo que no estaba su mamá. Le pregunté cómo estaba y además si estaban sus hermanas. El dijo que sí y entré al cuarto de siempre. (César estaba en la calle jugando canicas).

Adentro: la televisión prendida, veo que han acomodado diferente. Todo lo que estaba sobre el mueble, que ahora veo es un tocador, ya no está. El tocadiscos ocupa la mesa que usa Doña Virginia para planchar y los huacales no se ven más. También veo, cuando Chela levanta la cortina que cubre el mueble, que en su interior, además de ropa, hay varios productos alimenticios como: arroz, frijol y lentejas...

Dentro del cuarto, viendo la T.V. están Chela y Bety, las saludo. Chela me dice que están viendo la tele porque ya acabaron del quehacer que les tocaba porque Angelina no las deja ver la tele hasta que no acaben su quehacer.

Chela: "Me tocaron los trastes y ya acabé, había muchos; los de la noche y la mañana pero acabé pronto, y si no se ensucian para la tarde no tengo más quehacer sino hasta mañana.

...siéntate quieres un vaso de leche o prefieres agua.

Le contesto que no y me siento con ellas a ver la tele. Pocos minutos después aparece Angelina y Aidé, la última se queda a ver la tele con nosotros y la primera dice que va por las tortillas. Antes de irse pasa varias veces por el patio de la casa pero ahora la sigue una muchacha de su edad, ambas entran al cuarto y Aidé le da unos "tortibonos".

Bety sale y después le grita a Aidé para que vaya hacer pasteles de lodo con ella. Salgo para mirar lo que están haciendo. Subidas en un montón de arena, hacen pequeñas bolitas y las van acomodando en una jaula para pájaros que está vacía.

Entro nuevamente a ver la tele y a platicar con Chela, le pregunto sobre la escuela y ella me explica que reprobó porque había faltado unos días y que

la maestra dictaba preguntas de ciencias sociales y naturales y de eso les hacen examen.

Chela: "Nos hacen hacer resumen de los libros y de eso nos hacen el examen y como yo falté".

Nos interrumpe Bety quien acaba de entrar.

Bety: "Yo ya voy al Kinder, al del IMPI".

Amelia: Que bien y te gusta

Bety: Sí mucho.

Me dirijo nuevamente a Chela para reafirmar que por eso reprobó.

Chela: Sí, pero las pruebas de matemáticas y de español sí las pasaba lo único que no pasé era ciencias sociales y naturales... De español sólo me preguntaban así como de matemáticas... "Copiamos, de matemáticas nos ponían ocho triángulos y teníamos que decir cuántas estaban pintadas y esas sí, esas sí las alcanzaba a poner. También los números romanos nos los ponían 26 y nosotros teníamos que escribir el número.

Bety: Ya me van a comprar mis libros, uno de español y los tengo que llevar.

(La niña Bety no tiene mucha idea de lo que es la escuela ni los tiempos, porque le hago algunas preguntas que no me sabe responder, por ejemplo cuándo los va a llevar o qué hace en la escuela y guarda silencio).

Continuamos viendo la tele pues terminó ya el intermedio que hicieron al programa que veíamos. Este programa es sobre un niño que viaja en un tren y se encuentra con varios peligros en el camino. El objetivo de su viaje es llegar a ver a su madre. Chela, Bety y Aidé hacen varios comentarios en relación al niño por ejemplo: ojalá y si llegue, ellos le van a ayudar porque son sus amigos, etc. Entran Paty y César, ambos se sientan en la cama matrimonial, en un rin-

cón y miran la T.V. De vez en cuando comentan entre ellos, con voz muy baja. César sale. Paty, cuando hay comerciales juega con unas latas de grasa para bolear zapatos y con la hebilla de un cinturón, ésta tiene forma de mariposa.

Entra Aidé y me dice que si después que termine de hacer los pasteles le dicto. Le digo que sí y al poco rato vuelve con un cuaderno para que le dicte. No sé cómo, de momento sale la plática de que los domingos en la mañana van a la doctrina, pues ya falta poco para que hagan su primera comunión. Chela me enseña la prueba que le hicieron en la doctrina, su letra es legible, sólo que cuando se le termina el renglón busca espacios hacia arriba o hacia un lado o para donde encuentre y ahí sigue escribiendo, por lo que al momento de leer resulta complicado llevar la secuencia de su escrito.

(Yo creo que no tiene bien definidas las nociones de espacio y la secuencia de escritura y ello es lo que dificulta su aprendizaje, que además tiene relación con lo que dice su madre de la escritura en dialecto).

Aidé también me enseña su examen, en este se nota que alguien le ayudó pues hay varios tipos de letra. En este momento Paty también comenta que va a la doctrina los domingos a las ocho de la mañana. (Siento gusto, porque por primera vez habla conmigo, bueno le entra a la plática).

Comienzo a preguntarle que cuándo va a hacer su primera comunión, que a ella cómo le fue en el examen.

Paty: Voy hacerla en diciembre. En el examen me fue bien pero se lo llevé mi tía porque quiere saber cómo ando...

Aidé: Ellos vienen en la noche para ver la novela y mi tío nos trae dulces.

Paty: Ellos van a ser mis padrinos, pero dicen que me apure.

En la plática le pregunté, si le gustaba la T.V., ella dijo que no, solamente las novelas de en la noche y que en la tarde prefería estar en su cuarto

leyendo su Biblia. Le dije que si me la podía enseñar. Ella respondió afirmativamente por lo que nos fuimos a la parte trasera de la casa. Aquí se encuentra justo a la entrada un cuarto de madera, muy pequeño como de 6 mts² hay una estufa, una alacena y una mesa. Del lado izquierdo en desnivel hacia arriba, hay otro cuarto un poco más grande, este tiene una puerta de vidrio que sirve sólo como ventana por la que entra bastante luz. Dentro de este cuarto hay un refrigerador que no sirve (está desconectado), una mesita con una licuadora encima. En la pared justo donde está la mesa, hay un traje sastre colgado, y finalmente una cama matrimonial que entre el colchón y la base tiene un diablito, de esos que se utilizan para acarrear refrescos.

Paty entró a otro cuarto que se encontraba al fondo, este se veía como un corredor largo pero tenía poca luz. A este no entro, espero a Paty que ahora regresa con su Biblia. Me la enseña: es una Biblia para niños, además señala hasta donde ha leído, le pregunté quién se la había comprado, respondió que ella con lo que le daba su tía y a veces su mamá, que lo iba guardando y que con eso la había comprado. Con nosotros está también Chela y Aidé una de ellas comenta que su mamá les había dicho que iban a estudiar conmigo. Les digo que sí, pero si quieren. Paty dice que después porque ella no tiene cuaderno, sólo el de la doctrina. Me lo enseña, al principio tiene unos apuntes escolares y después dibujos alusivos a la vida de Cristo.

Al estar revisando los cuadernos Aidé me dice: "ándale vamonos a ver la tele". Le digo que no, que me dejen platicar con Paty. Se rien y le pregunto a Paty que si le gusta que la llamen así o si prefiere que le llamen Claudia, ella dice que hasta en la escuela le llaman Paty.

A: Tú les dices que te llamen así.

P: No, porque una niña que vive por aquí siempre me llamaba así y ya después todas, hasta la maestra, me dicen así.

Aidé reafirma el comentario diciendo que todas le dicen la Paty. Le pregunto a Paty por qué esa niña, que le llama Paty, va a la misma escuela, que si la corrieron.

P: "No ella sola se salió y ya iba a salir, es que también cuida a sus hermanitos porque su mamá trabaja".

En este momento entra César, y Aidé dice: "a éste también lo corrieron de la secundaria, porque siempre se iba con otro niño a buscar trabajo".

César no comenta, se sienta detrás de Paty y luego se sale.

Se acuerdan que la tele se quedó prendida; Aidé sale corriendo y Paty me comenta que siempre la apagan como a las once, cuando acaban las novelas de en la noche. La prenden como a las diez la apagan un rato y nuevamente la prenden...

La comida la hace Angelina, pero ahora no la ha hecho pues según comentan las niñas: se salió con su "hermanita". Explican que es una muchacha que siempre va por ella y andan juntas para todos lados. De momento Paty la defiende, diciendo que se fue por las tortillas pero Aidé dice: "hay sí, si me dió los bonos como iba a comprar".

Paty: Yo no sé, siempre anda en la calle, con esa que parece su hermanita, si ya hasta mi papá le dice que ya ti habla tu hermanita.

Aidé la corrije burlionamente en la pronunciación y nos reimos un poco.

Entra Chela con el vaso de la licuadora, le pregunto si va a cocinar, contesta que únicamente va a moler el chile. Las niñas salen junto con ella a la cocina.

Le pido a Paty que volvamos a armar lo de la escuela que trate de recordar lo que no le gustó de la primera escuela cuando estuvo en primero. Según me dijo cuando iniciamos la plática que había estado en la escuela de la esquina. En la Wilfrido en el turno vespertino y de ahí la habían mandado a la del mercado de la bola, pero que como a esa la llevaba una señora que se cambió de casa, pues dejó de estudiar. Ese fue el año que no fue a la escuela.

P: "Lo único 'que me molestaba' era la maestra porque yo le hablaba a todas, pero ella nos regañaba cuando hablábamos. Es que metieron a esa gorda y sacaron a la que teníamos, que era buena pero como salió embarazada... esa fue la primera vez que reprobé.

A: ¿Cómo les explicaba, bien o mal?

P: Pues regular porque luego se salía a platicar con los demás maestros, después ahí nos ponía hacer ejercicios y todo. Luego salíamos a jugar un rato, bueno los que salían buenas calificaciones porque los demás ya no. Del siete p'arriba del cinco p'abajo ya no.

A: ¿Tú eras de los que sacaban buenas calificaciones?

P: Sí una vez, pero la maestra no me quería no sé por qué... bueno me gritaba, nunca me pegó.

A: ¿Pero, cómo te gritaba?

P: Me decía que pusiera atención... bueno yo ponía tantita.

A: Por qué te decía que pusieras atención.

P: Pues yo no sé, siempre prefería a los que lo hacían mejor.

A: ¿Cómo le hacía para que los otros fueran mejor?

P: Los ponía en la mitad a los que iban bien y la otra mitad a los que íbamos mal y a ellos les ponía más atención.

A: ¿Cómo les ponía más atención?

P: Pos les explicaba cosas y a nosotros nomás poquito.

A: ¿Y le preguntaban o no?

P: No.

A: Por qué

P: No sé.

Aidé entra para acusar a César que le deshizo los pastelitos a Bety. Bety me dice que los va a volver hacer para cuando yo salga. Continúo la plática con Paty tomando como base que pasó a segundo.

P: De ahí me fui a la Samuel...

Está un poco confusa la situación de los grados que ha cursado hasta ahora, pues dice que estuvo dos veces en primero pero que sólo uno estuvo en la Wilfrido y que después se fué a la Samuel. Ahí cursó el primero y segundo juntos, y que en este último año el tercero y cuarto así que para el siguiente año estará en quinto y sexto.

P: "La escuela donde estoy ahora sí me gusta, porque la maestra no nos regaña. Al contrario cuando alguien no entiende ella dice que vaya y le pregunte para que le explique y sí nos explica".

A: ¿Y en este grupo hay atrasados?

P: En este grupo no hay atrasados, porque casi todos pasamos, nomás dos con diez. Los demás con ocho y nueve. Yo pasé con siete y seis. Pasaron como 6 con siete y seis. Y mi mamá no me regañó. En todos modos que iba a reprobar no me iba a regañar. Me dijo, a ti mejor sigue tú estudiando y así sabes algo.

A: ¿Quién te dijo que siguieras estudiando?

P: A mi mi mamá y mi tía, porque mi tía quiere que siga estudiando. Que siga aunque sea una carrera corta pero que siga. Y ahí no dí ni mis papeles, no dí nada. Y ahí ya en sexto me los piden y ya salgo y luego me los dan. Pero me dan con diploma. A todos lo que salen ya de la primaria, les están dando su diploma. Aunque pasen de ocho y diez.

En voz baja me avisa que ya llegó Angelina. Le pregunto que si quiere que vaya a estudiar con ella (como le dijo su mamá). Paty dice que como yo quiera, pero le vuelvo a preguntar.

P: "Platicar, después ya enseñar para que yo ya entienda cómo enseña aquí para que el otro año ya entienda allá".

A: ¿Qué se te hace difícil de la escuela?

P: Nada se me hace difícil, todo es fácil.

Se oyen los gritos de Angelina: "órale, estaba recogido aquí". Continuo preguntando a Paty.

P: "Lo que más se me dificulta son ciencias naturales, porque hay cosas más difíciles".

Ciencias sociales casi no lo estudiamos, porque no teníamos libros y ya cuando los llevan es porque ya terminamos una y ya lleva la otra o sea el material y los libros y nos va llevando lo que necesitamos. De español no vimos, bueno no vemos todo ni de matemáticas. He tenido la misma maestra los dos años.

Guardamos silencio un rato pero se escuchan los ruidos de casuelas y la licuadora.

A: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

P: Las lecturas, esas que a veces traen en el libro todas me gustan, porque están bien. Tienen unas figuras bien bonitas como de la sopa, cuando se van al parque todos juntos. Me gusta porque llevan comida y todo así. Yo no lo hago pero me gustaría hacerlo.

Me gusta jugar con mis amigas, bueno ahí casi no jugamos, porque se van al otro salón a platicar. No sé de qué porque yo no me voy con ellas al otro salón. Yo lo que hago mientras, me pongo hacer mi tarea de la que me he atrasado.

A: De lo que no te gusta.

P: No, no hay nada que no me guste.

A: ¿Tienes tus libros (No) qué te gustaría que repasáramos?

P: Pues no sé.

Aquí su tono de voz se siente débil pero al hacerle la siguiente pregunta denota emoción.

A: ¿Cuándo vine yo la primera vez qué pensaste?

P: Que te había mandado mi maestra. No sé porque que te había mandado a recoger algo.

A: ¿Y la siguiente vez?

P: Pues que venías para decirme algo, pues cómo iba y todo eso.

A: ¿Te daba miedo?

P: No.

A: Yo veía que tú no te asomabas, porque por ejemplo veía a Chela y a todos menos a ti, ¿te daba pena?

P: Pues sí me da pena porque a veces ando bien mugrosa y pues me da pena, con toda la gente porque si estoy sucia mejor me meto ya a bañar me y luego ya salgo.

A: ¿Y a tus hermanos no les da pena?

P: No sé, pues se salen bien mugrosos.

A: ¿Alguien te dice que te debe dar pena?

P: Yo pienso que me da pena.

Entra Juan Manuel, lo saludo y le digo a Paty que regreso la próxima semana para acompañarla en sus cosas que hace. Ella me dice que sí, que está bien. Le pregunto que si van seguido sus amigas a visitarla.

P: No porque viven bien lejos, allá arriba por Manifiesto.

A: ¿Por aquí no tienes amigas?

No responde pues se escucha un grito de Angelina que le llama la atención a Aidé.

Me despido de Paty, le devuelvo su libreta y su Biblia que estaban junto a mi. Le digo que llevaré yo los cuadernos para la próxima.

Me despido también de Angelina, Chela, Aidé y la amiga que están en la cocina viendo cocinar a la primera.

Al llegar al cuartito de siempre, me termino una agua de limón que hizo Paty especialmente para mi, que además no me preguntó si quería simplemente me la llevó. Bety me dice que va a volver a hacer los pasteles para la próxima vez que vaya.

ANEXO 4

Entrevista al director de la escuela y observación en el aula.

Presentación del Anexo 4.

En cada una de las escuelas que se visitaron se llevó a cabo una entrevista similar a la que aquí se presenta. Con ella se pretendió contar con un panorama general de los elementos que caracterizan la escuela a la que asistieron los sujetos desertores para con ello contextualizar su estancia por la institución escolar.

También se incluye en este anexo un ejemplo del tipo de observación que se practicó en el aula, este registro persiguió el mismo objetivo que la observación a la escuela y la entrevista al director.

En todos los registros como se observó en el anexo anterior, siempre se incluyó: la fecha especificando el día (de la semana) de su realización, posteriormente el lugar, después se aclaraba si era entrevista u observación y a quién estaba dirigida y finalmente el nombre del que elaboró el registro.

Lunes 9 de noviembre de 1987.
Escuela Samuel Delgado. Matutino.
Entrevista con la Directora y Maestra Lilia.
Amelia Molina García.

Al llegar a la escuela la parte de afuera se encontraba despoblada, adentro parece que terminaba el recreo. El señor conserje se encontraba barriendo el patio. Toqué la puerta, el conserje abrió y pasé con la directora.

En el pasillito de la dirección se encontraba una mujer joven (26 años aproximadamente) al escritorio y de pie una señora de aproximadamente 45 años, quien es la directora. La informo sobre el motivo de mi visita e inmediatamente dice: "no estaba enterada, el oficio no ha llegado". Pide que los busquen por si hubiera pasado desapercibido.

Mientras buscan el oficio (que supuestamente debía enviar la inspección) yo aprovecho para platicar con ella aunque le pregunto si puedo iniciar mi trabajo.

Ella entró apenas en noviembre de 86, por lo que no sabe muchos datos de la escuela. (A mi parecer no es muy atenta a nuestra plática, pero no por ello deja de responder y tratar de ser amable). Mientras platicábamos, fumaba su cigarro.

Ella tiene 27 años de servicio, los cuales 23 han sido de trabajo con 5º y 6º (16 de éste último); nunca tuvo primer grado pues desde que inició su trabajo la enviaron a 5º y de ahí se siguió, además decían que los niños de sexto salían muy bien con ella.

Ha pasado por varias escuelas que se ubican en la periferia (por lo que yo diría que está acostumbrada a tratar con este tipo de gente). Las escuelas en que ha trabajado, se ubican en las siguientes zonas: carretera a Pachuca, Bella Vista, Merced Gómez, Plateros (ésta es la única clase media), Santa Ursula, Coapa y actualmente en Santo Domingo. Las diferencias que ha percatado en estas escuelas, se refieren al nivel socioeconómico, pues en la primera los niños no tenían ni siquiera útiles para trabajar y por lo cual los maestros se los compraban.

También ha notado que existen cambios en los valores, pero ésto, lo atribuye

más hacia el desarrollo social que a las zonas en sí.

En cuanto a esta escuela dice que está muy bien en comparación con otras.
"Lo único que creo que influye aquí es el movimiento de gente que vienen de diferentes estados, y que luego por eso faltan o se van los niños".

A: Cuando sucede ésto ustedes qué hacen.

D: Bueno por ejemplo, en estos días se acaba de ir un niño de sexto porque se cambió hasta Indios Verdes, el papá vino avisar y pidió sus papeles para cambiarlo de escuela, el lugar queda libre así que si llega otro niño a sexto, que compruebe que acaba de llegar de algún estado o que cambió de domicilio, se le acepta siempre y cuando no sea del vespertino porque ahí ya tiene su lugar.

A: ¿Y cuando un niño falta mucho qué hacen?

D: Bueno, aunque en el reglamento dice que a las 10 faltas se les da de baja, aquí no sucede, pues nosotros sabemos que hay niños que se van al pueblo y no los podemos dar de baja, porque sabemos que van a regresar... Bueno aunque yo llevo un control. Por ejemplo aquí está (me enseña un cuaderno), que una niña no se presentó a la escuela y luego la mamá viene a preguntar por ella, que no ha regresado. Imagínese la niña se fue y luego vienen a preguntar.

...Sí, tenemos niñas que se fugan como ya ve que están en sexto desarrolladitas, pues se las llevan y nosotros tenemos que tener cuidado.

Cuando llegan retardados todos entran porque si no vaya a ser la de malas que el día que no los dejemos entrar suceda algo.

A: ¿Y a qué atribuye que los niños lleguen tarde o no vengan?

D: Son los papás los que tienen la culpa porque solapan a los niños, los encubren cuando faltan o por ejemplo, una señora que le preguntamos por su niño. 'No pues que no se quiere levantar y por eso no viene...'

Al preguntar sobre el nivel de escolaridad de los padres, entra una maestra y la directora, le pregunta a ella un tanto en tono de apoyo.

M: Si hay mucho analfabeta o que sólo tiene hasta primaria y uno que otro profesionista, pero esos ya son nuestros alumnos.

D: Sí, hay mucha población flotante.

A: ¿Cuál sería el promedio de inasistencia?

M: Yo creo que, de 40 niños que tengo me faltan cinco a la semana, pero siempre son los mismos. De los papás, en los días de firma de boleta (1º viernes de mes), vienen sólo la mitad.

D: Sí, son los papás los que no exigen, ni ven si hacen la tarea, porque como hay veces que los dos tienen que trabajar, pues no hay quien atienda al niño.

A: ¿Qué hacen en estos casos?

M: Pues mandamos llamar a la mamá, se le recoge al niño la mochila y al otro día aquí está la mamá.

A: ¿Eso desde cuándo lo hacen y a quién se le ocurrió?

M: Bueno, desde antes que llegara la maestra (directora) y lo decidimos entre las maestras, pues antes enviábamos un citatorio, pero como no hacían caso, le recogíamos la mochila, claro que hay veces que la mochila ahí se queda y la mamá ni sus lúces... bueno pues son señoras que trabajan en el servicio doméstico y pues ni pueden venir.

La maestra tiene 14 años de servicio en la escuela y ha pasado por todos los grados, excepto el sexto. Para ella desertan más los niños del "primer grado, pues como están pequeños no hay quien los lleve, porque cuando están más grandes se vienen solos aunque sea tarde. Además los chiquitos se enferman por el polvo y el frío como ahora".

La maestra (Lilia Delgado) conoce la escuela antes de que fuera el edificio actual y sobre ello platica:

"La escuela nació en septiembre del 73, eran sólo aulas de lámina, no había servicios y pues teníamos que trabajar medio turno porque no se podía más... La maestra (directora) nos dio mucha libertad, por esto. Ya para mayo entregaron la escuela y ella estuvo con nosotros hasta el 75, pues la ascendieron. En noviembre del 75, llegó la maestra (directora) muy enérgica por cierto, y ella se fue en 81, porque la mandaron de comisión. En 81 llegó un maestro, pero éste... pedimos su cambio, los papás por un lado y los maestros por otro. Luego en 82 una maestra que en 86 pidió su cambio cerca de su casa. Así que en noviembre de 86 llegó la maestra Beatriz Guerrero".

A: ¿Por qué en noviembre?

D: Pues porque la anterior debe dejar todo organizado en la escuela, para que la siguiente se entere cómo va todo esto, aunque, bueno a mí me la dejaron echando un desvarajuste. Apenas gracias a la maestra secretaria, se arregló el archivo.

M: Bueno, yo creo que la escuela sí ha seguido una línea de trabajo y ésta es la de ayuda a la comunidad. Al inicio venían peluqueros que cortaban el pelo a los niños, porque no había agua. Actualmente les venden desayunos y luego vienen psicólogos de la UNAM, a ver a los niños, pero también médicos a dar pláticas.

A: ¿Esto quién lo solicita?

M: Pues la directora (y la mira)

A: Una última pregunta, en cuanto a los grupos éstos pasan íntegros al siguiente grado o se distribuyen.

M: Bueno, 'ora sí que hemos pasado por todo, pero la mayoría pasan tal cual, aunque cuando alguna maestra se enferma (embarazo), nos repartimos al grupo, o también se ha hecho por niveles, los de

aplicados, medios y bajos; pero bueno, todo se ha hecho por necesidad y depende del acuerdo a que lleguemos con la directora.

Le pregunto que si se tienen que ir con su grupo, pues son las 12:25 y ya casi salen. Ella dice que si y que platicaremos después, la directora pide que le recuerde que están dejando salir a los niños a las 12:20 y "no está bien".

Me quedo con la directora y le pido una lista de los profesores por grado y el plano de la escuela. Ella dice que para mañana y me muestra que el plano está incompleto y que ellas lo hicieron.

Me despido, los niños van saliendo por grupos, en la salida ya hay varios y sólo algunas mamás. El uniforme es: para los niños pantalón gris, camisa blanca y sueter guinda; las niñas, blusa blanca, batita de mascota rosa y algunas sueter guinda.

Mientras estuve en la dirección, un grupo de niños vestidos de blanco, practicaban deportes.

La maestra directora comentó, que había conseguido "con su insistencia" un maestro de música y que al inicio de año hubo cambio de dos maestros.

Lunes 9 de noviembre de 1987.
Escuela Samuel Delgado, Vespertino
Observación: 2º grado. Maestra Gloria
4:25 - 6:35 hrs.
Amelia Molina García

Llegué a la escuela cinco minutos antes de que iniciara el recreo, el director se encuentra sentado en una silla que queda del lado izquierdo de la entrada. Vestido con su traje gris y muy bien peinado. Cada que alguien quería entrar a la escuela le informaba a qué y con quién iba y así podía pasar.

El director comentó sobre la organización para la venta de productos en el recreo.

D: Necesitamos pintar los pizarrones, así que es necesario que los maestros hagamos algo, porque con los padres en cooperación de dinero no se puede, bueno, aunque los maestros también no cooperan.

A: ¿Quiénes son los que no cooperan?

D: Pues desgraciadamente son los viejos, se vuelven apáticos o que sé yo. Se molestan y tantas cosas a ver cómo nos va...

Comienza a dar indicaciones para que suban unas tablas, a los salones que hacen falta. La maestra Gloria, que se encuentra al fondo, es la única que tiene su mesita afuera, acompañada de varias señoras, acomoda "su puesto".

Al tocar el timbre, las demás maestras sacan una mesa y se colocan en el pasillo de los salones. Los niños se amontonan o bien se forman para comprar en las mesitas de venta, donde hay: enchiladas, paletas de hielo, na ranja con chile, pepino y jícama en cuadritos y galletas. No hay puesto que quede vacío.

Camino por el patio, una niña me ofrece comer fruta (no acepto), y después me acerco para platicar con una niña que está sola, le pregunto de qué gra do es: "de quinto", entró sólo desde cuarto.

A: ¿Y por qué estás sola, no tienes amigas?

Niña: No, porque a éstas le hablas y luego luego ya están enojadas y ni sé porque.

Me platica que está aquí porque se cambiaron de casa y la pusieron en esta escuela. La niña tiene 10 años, es pequeña. Después de comentar lo del cambio de escuela sin decir nada se va.

Hay unas cajas azules chiquitas en el patio, que según la niña son para tirar la basura. Ahora me doy cuenta que, algunas niñas, debajo de la batita de cuadritos traen falda, (la mayoría de las calcetas son de apariencia muy sucia, eso que apenas es lunes).

En el patio están varios maestros, tres de ellos platican, una maestra, casi en el centro, circula con cuatro niñas que van a su alrededor y de momento se acercan varios niños y niñas a darle su beso.

Se dirige hacia mí una maestra que se pone a platicar conmigo. Es el primer día que está en la escuela, pues viene a sustituir por tres meses a la maestra Loreto, que se va por incapacidad de gravidez.

La maestra Loreto, se lo pidió y aunque nunca ha tenido primero ella aceptó.

Comenta que estudió Psicología Industrial y que ya terminó, incluso con el servicio social en Relaciones Exteriores. Actualmente está trabajando en la elaboración de su tesis, comenta: "en cuanto la termine quiero colocarme pues, ya estoy harta de niños (sólo tiene seis años de trabajo docente), voy a pedir una licencia". Según ella estudió para maestra porque le gusta, pero después de ver otras cosas su interés ha cambiado.

Mientras platicamos dos niños se acercan para decirle que son de la guardia y un niño no les hace caso, así que le piden ayuda. Van por él, éste trae una pistola de juguete. Una niña se la saca, como si fuera la autoridad y la enseña a la maestra. Ella la toma, se la da al niño y le dice que la guarde y no siga molestando.

Las que hacen la guardia son niñas muy pequeñas, que además de cuidar el orden, recogen papeles.

El director ha estado presente durante el recreo; llamando la atención a los niños que están en el segundo piso, para que se bajen, pidiendo que levanten papeles, asignando niñas a la guardia y comiendo lo que algunos pequeñitos le inviten.

Termina el recreo y voy donde la maestra Gloria, ella terminó de vender enchiladas y me comenta que vendió \$21,000.00, tan sólo en 3 días de venta, "si yo quisiera podría pintar mi pizarrón, pero las tengo que esperar"

Una de las chicas (joven de aproximadamente 17 años, hermana de una alumna de la maestra Gloria) que le ayudó le ofrece una lijadora así como venir a ayudarle, además poco después de comentar sobre la pintura, agrega: ¿tiene algún descuento en la compra de pinturas o yo le consigo un 30%?

Se retiran tanto la chica como las mamás que ayudaron en las ventas, la maestra Gloria y yo entramos al salón.

Después del recreo (17:10 hrs.) entramos al salón de clase, la maestra Gloria comenta: "no han avanzado mucho hoy, pero ya van hacer cosas". Les pide que recuerden lo que estaban haciendo y en ese momento llega un alumno a avisarle que le solicita la maestra Lupita en la dirección. Gloria se prepara para salir pero antes dice:

M.G.: Mientras voy a la dirección, ustedes van a hacer unas cuentas.

La maestra tarda un rato (aproximadamente 15 minutos) en poner las cuentas, pues alguien tiró la leche y los regaña; una señora (señora 1 de la observación anterior) viene a visitarle.

Sra. 1: Ya ve, le dije que mandara avisar (se refiere al apoyo en la venta del recreo) no fue mi culpa.

M.G.: Ya, gracias a Dios nos fue bien, pero al rato la veo.

Escribe en el pizarrón el título "mecanizaciones" y abajo diez sumas de dos cifras con tres sumandos, cuatro niños se colocan en el piso para copiar las operaciones.

La maestra salió a las 17:20 hrs.

Mientras la maestra se encuentra en la dirección, la mayoría resuelve las operaciones. Las seis niñas que están a mi lado juegan pegándose en la cabeza, una de ellas quiere espulgar a otra y le dice que si se deja quitar los piojos le presta el ábaco, ésta no se deja. Le pegan en la cabeza y ella hace lo mismo.

Uno de los niños comenta que copió mal a aquel que está contando con los dedos, hay otro que masca chicle y pretende copiar al de a lado, éste cuando se levanta se lleva su cuaderno, pretende agarrar el ábaco del niño que le queda enfrente y no le deja.

En la mesa de las seis niñas: "la piojosa" hace las cuentas y Matilde se las copia.

P: ¡qué fregona! yo contando y tú copiando, (se rien y después se aconsejan) se creen muy muy.

Las niñas de la última mesa hacen una "casita" con sus cuadernos, para que nadie les copie (después me enteré que los de esta última mesa son de otro grupo).

Al finalizar las operaciones, algunos niños me piden que se las revise, yo únicamente les indicé si están bien o no. En las que no les pido que revisen y corrijan.

En este momento llega la maestra Gloria diciendo: "A pesar de que tuve ganancias en la venta del recreo, salí perdiendo". Como yo estoy revisando ya no sigue el comentario, sino que ahora se refiere a que ya me pusieron a trabajar, se sienta junto a mí y comienza a calificar. Me da los resultados y me pide que vaya poniendo paloma o cruz.

Al oír que les comentó que revisen sus "errores", me dice que ya no, porque sino eso se hace pura copiadera.

Va pidiendo cuadernos de cinco en cinco para revisar, después pregunta quién falta, algunos levantan la mano. La maestra les pide que pasen con lo que tengan (ahora el tono se vuelve enérgico) y pide a una de las niñas que pasó a revisarse, que pase lugar por lugar para saber quién no se ha revisado.

La niña va pasando por los lugares y al llegar a la mesa del fondo, dice que Araceli está arrancando hojas, se las lleva a la maestra. Ella da un grito enérgico diciendo: "¿quién es, esa Araceli?, ¡que se la lleven a la dirección!"

Las dos niñas que recogieron las hojas las van a llevar al bote y la maestra dice: "no, llévenlas junto con ella a la dirección y díganle al maestro lo que está haciendo".

Poco a poco, niños y niñas rodean la mesa de la chica que arrancó las hojas, para intentar llevarla a la dirección.

Mientras tanto, hay otra niña que se encarga de "acusar" a los que no han terminado. La maestra da un grito enérgico, pidiendo que pasen a revisar el cuaderno como lo tengan.

Maestra: ¿Quién trajo eso? (su tono enérgico), me mira y después dice: bueno pero él aunque trae billetes sí terminó no que otros, ¡devuélvelos!"

El caso con Araceli continuaba pues seguían "acusándola", sacando hojas y diciendo que no quería ir a la dirección.

La maestra al terminar la revisión, se levanta va junto a ella y con un tono de grito enérgico le dice, "que no sabes que en mi salón no se cortan hojas?: se le pone lo pasé en limpio, pero las hojas no se cortan. A veces tus papás dejan de comer por comprarte un cuaderno y tú mira lo que haces, me gustaría que esto lo viera el director... ¿que tú maestro los deja cortar hojas...?"

La niña da pie con la cabeza inclinada y muy seria, como si hubiera cometi-

do un delito, llora interrumpidamente, mientras los niños la rodean.

La maestra se dirige a su escritorio (como si no hubiera pasado nada) y me pregunta la hora, son las 6:10. Entonces dice que va a decirles la tarea, porque ya es tarde y no da tiempo de que hagan más. Indica dos páginas que la mayoría de los niños tienen resueltas, así que las cambia y les dice: "los que se adelanten a resolver el libro se los voy a recoger". Las dos siguientes páginas que indica, ya las tienen resueltas las niñas de mi lado, pero sin decirle a la maestra palomean las hojas y guardan sus libros.

La maestra les pide que salgan (pero antes doblan los manteles de las mesas y suben las sillitas encima de éstas), se forman frente al salón de clase y les ordena que salgan formados, marchando hasta la calle: "el que no haga esto se regresa", dice la maestra.

En el salón se quedaron tres niñas, ellas recogen los zapatos de la maestra y guardan lo que hay sobre su escritorio. También está Rafael que ayuda a cerrar el estante.

Llega la señora gorda (Sra. 2 observación anterior).

Sra. 2: "Como siempre la veintidécima.

Maestra: Ni me diga que ahora su bebé no quiso trabajar, estamos haciendo todo el esfuerzo para que pase, pero con flojeras no se va a poder.

La señora no responde y porquito después salimos.

Al llegar a la dirección, saludo a Lupita, a la maestra antropóloga y al de deportes, ellos me comentan que hubo pérdidas en las ventas del recreo, pues dieron más barato de lo que costó el producto.

En la salida hay varios niños, veo más que el día anterior, además, hay puestos de dulces y pocas señoras esperando niños.

ANEXO 5

Observación en el espacio escolar y entrevista a docente.

Presentación del anexo 5.

Incluir una descripción del espacio escolar, como se indicó en el texto, nos permitió contar con elementos para determinar qué tanto influyen las características de dicho espacio en el concepto que construyen los padres respecto a ciertas escuela. Además de que, con éstas descripciones se pudo identificar que ninguna escuela "es igual" aun cuando presente elementos comunes.

También en este anexo se incluye parte de una entrevista a una maestra. Con esta entrevista se trató de indagar acerca de la personalidad del docente para con ello tener bases que apoyen a la explicación e interpretación del por qué un docente se comporta de determinada manera. Es decir, se buscó conocer aquellos conceptos que subyacen al accionar del docente y que en cierta medida conflictúan las interacciones en el aula.

Miércoles 14 de octubre de 1987.
Escuela Melchor Ocampo
10:20 - 12:45 hrs.
Amelia Molina García.

La escuela se encuentra ubicada en la avenida Hidalgo, que es una de las que va a desembocar al centro de Coyoacán, que justamente es la esquina con Fernández Leal. Al costado izquierdo, viéndola de frente, queda una Secundaria Técnica, en la parte de enfrente una casa cuna (cuya entrada da a otra calle), y en la otra acera una casa habitación.

Al llegar a la escuela iba saliendo una señora, así que al dejar la puerta abierta permitió que pudiera entrar.

En el interior, se encontraban niños y niñas en el patio, todos estaban uniformados de azul. Los niños con pantalón, sueter azul marino y camisa blanca (algunos sin sueter); las niñas traían blusa blanca y batita de tela de mascota azul claro.

Algunas maestras se encontraban en "grupitos" de tres, sentadas en bancas situadas en los pasillos que quedaban a la sombra del piso superior. Les pregunté dónde se ubicaba la dirección, ellas informaron que en la parte superior. Subí las escaleras (se me hizo extraño que no preguntaran qué quería), en ella había varios niños.

Justo frente donde terminaba la escalera había un amplio cuarto muy antiguo, alrededor, recargados en las paredes varios estantes llenos de libros amarillentos por el sol. Del lado izquierdo un piano viejo que por su apariencia no creo que se utilice. Y en la parte de enfrente: tres escritorios situados junto a las ventanas de la calle. Sentada junto a uno de ellos, como arrinconada, está una mujer de pelo completamente cano, el rostro muy arrugado, vestida con una capa vieja de apariencia sucia. Ella hojea un libro; pregunto por el director, me responde: es directora, pero no se presentó a trabajar este día. El secretario fue al banco por su cheque, pero no se tarda.

Sin más preguntas, salgo al pasillo para mirar a los niños en el recreo, algunos corren, las niñas tomadas del brazo caminan.

Hay un niño que está sentado en el pasillo sacando los pies por el barandal le pregunto en qué año va, él dice: "en tercero". Pregunto también de qué colonia viene y por qué está ahí. El viene desde Culhuacán, dice que se encuentra sentado ahí porque lo castigaron porque aventó una regla. En ese momento tocan el timbre, señal de que el recreo ha terminado, los niños siguen corriendo y jugando haciendo caso omiso del llamado, tocan dos veces más. Una de las maestras sube a la parte lateral del pasillo donde me encuentro. (Me doy cuenta que la escuela es de tres pisos). La maestra toma un micrófono, los alumnos hacen filas muy desalineadas, las demás maestras se aproximan lentamente. La maestra del micrófono da una serie de indicaciones (ejercicios) para levantar brazos, voltear y demás, estos pasan desapercibidos por algunos niños.

Después de un rato les pide que vayan a los salones. (algo que llamó mi atención es que los niños traen un gafete y no sólo los de primero, sino también los de otros grados). Los niños suben corriendo empujándose unos a otros por las escaleras y el patio queda vacío. La maestra pide al niño que está sentado a mi lado que se quite de ahí. El no escucha y sigue jugando con los pies. Tres niños, a sugerencia de la maestra, se acercan para decirle que se pare, lo empiezan a molestar pegándole en la cabeza y diciéndole varias cosas. Un señor de traje pasa por ahí, vuelve acompañado de una maestra y con un niño de la mano, la maestra se dirige a la dirección y en la puerta comenta con "la viejita" que se tiene que ir porque murió un maestro suyo. "La viejita" le dice: "se puede ir, no se preocupe". Y en ese momento se da cuenta de los niños que se están peleando, les llama la atención con gritos enérgicos "qué pasa ahí vengan para acá". Los tres niños responden rápidamente que él (niño) los provoca. "La viejita" regaña al niño y le recuerda que está castigado por tanto que se meta a la dirección. (Según yo eran los niños quienes molestaban al pequeño del barandal), "la viejita" me explica: "es un niño que ha repetido el primer grado varias veces y además es muy latoso. Ahora lo que hizo fue meter una regla a los ventiladores de la secundaria; botaron los pedazos de regla, imagínese si le salta a algún niño. Yo le voy a decir a la directora, yo creo lo expulsa porque ella no quiere problemas en su escuela y los latosos mejor que se vayan".

Guarda silencio y después me pregunta a qué voy. Le explico y ella me sugiere que espere para que me autoricen, pues ella no lo puede hacer. Le pregun-

to cuál es su función en la escuela y entonces me explica que es auxiliar de la dirección; tiene ya 66 años trabajando para la educación y no se anima a irse pues la escuela es su vida, aunque menciona que le va a dejar la plaza a una de sus nietas que también es maestra...

Mientras platicamos, llama enérgicamente la atención a cuanto niño ve en el patio; a los alumnos de la maestra que se fue los regresa a su salón, no pueden ir al baño, ni a ningún lado, hasta la hora de la salida. Dos niños que buscan a una maestra los manda a un salón y les pide que ahí se queden, unas niñas que buscan (no recuerdo qué), les pide que le avisen a su maestra de sexto, que la maestra Silvia se fue porque tuvo un problema personal y que por favor mande a alguien para que cuide a los niños de su grupo de cuarto. Las niñas se muestran emocionadas y le sugieren que ellas lo hacen, la maestra Carito, contesta con su tono enérgico, diciendo: vayan primero con su maestra y si ella les autoriza entonces pueden regresar.

La maestra Carito continúa la plática "ya le digo soy la más vieja en esta escuela y por eso siempre me preguntan a mí".

Yo le digo, tratando de evitarle molestias, que yo no le voy a preguntar para no ser una más.

Carito: "No si no es molestia, yo conozco la escuela desde que empezó, he visto pasar directores y maestros por aquí. Además es una escuela tan buena que los niños aunque cambien de casa siguen viniendo para acá. Ahora tenemos uno que viene desde la Villa. ...si también vienen de Santo Domingo.

Le pregunto un poco si hay movilidad en la planta docente, un poco para saber sobre los maestros (principalmente sexo masculino, por lo del maestro de Julián), dice que ésta es mínima y que en los últimos años no se ha dado. También hablamos sobre los grados y preferencias de trabajo en ellos. Menciona que ha pasado por todos y que en cada uno es maravilloso trabajar, porque por ejemplo, para el primer grado es muy satisfactorio ir enseñando a los niños a leer y escribir, "como quien dice es irlos abriendo". Ya en segundo también es importante, pues "hay que reafirmar la lectura, van ejecutando operaciones..." El tercero y cuarto, "pues hay que enseñarles nuevas cosas es irlo preparando,

darle la formación". En quinto ...sexto es prepararlo para que salga ya bien formado para secundaria.

(las palabras exactas de cada grado escolar me es un tanto difícil reproducirlas, pues tiene conceptos muy bellos y que implican respeto hacia cada grado, además una definición muy precisa).

En ese momento llega el secretario, un señor delgado, con tez morena, aparenta una edad entre 30 y 36 años. La maestra Carito, le explica lo que sucedió en su ausencia. Al parecer, él no presta mucha atención, al igual que a mí cuando le explico a lo que voy. Aunque le pedí la lista de los maestros y me la dio, yo la copié, mientras entraban las maestras a recoger sus cheques. Después de aproximadamente 15 minutos, le dice a una maestra, Paty, que yo iba para hacer una investigación. Le explico y ella me dice que no están enterados. Se va a hablar a la inspección de zona y luego me informará.

Mientras tanto van entrando varios niños para que sean "seleccionados" para que les otorguen la beca escolar. (A diferencia de la escuela Samuel Delgado, aquí los niños acuden a la dirección). Cada niño va explicando en lo que trabaja el papá o la mamá, que en algunos casos sólo es ella. Aquí juega mucho el criterio del seleccionador, pues él va eliminando a los niños cuando dan la información "hijos comerciantes no entran, los que roban sueldo mínimo tampoco", pero en cambio a "los niños que no tienen padre" y además en todos los casos a las "buenas calificaciones" se les otorga la beca, los seleccionados fueron aproximadamente diez.

Carito me comenta que está leyendo sus "antigüedades"; es un librito de la historia de Venustiano Carranza, señala que le sorprenden algunos datos. Poco después me comenta que Paty es la secretaria de la inspección que es muy inteligente y además es hija de la inspectora; el maestro Manuel (secretario de la escuela) entró apenas al iniciar el ciclo escolar y que la directora entró en noviembre de 86. También platica que hace algunos años (como 20) llegó una directora muy joven y que pretendía sacar a los maestros viejos de ahí, porque decía que no rinden, dice que se dio una lucha fuerte pero que finalmente triunfaron los "viejos". "y esa maestra se fue a otra escuela porque aunque ella la había solicitado por la fama, se tuvo que ir".

Regresa la maestra Patricia, diciendo que ni en la inspección estaban informados, así que pasará con la inspectora a explicarle. Al ir bajando las escaleras, es ya la hora de la salida así que a los lados se encuentran niños haciendo valla para que los demás salgan. Saludo a la maestra inspectora, que es una señora como de 60 años de edad, muy bien pintada y enjoyada, le explico a que voy y su respuesta es que si le avisan oficialmente, las puertas están abiertas, también aclara que si sólo voy yo.

Parece que quedan ciertas dudas de si será una asesoría Pedagógica, le explico un poco nuevamente y le digo que quizá lleve la información por escrito para que no haya problema.

En la puerta esperan algunos padres, muy poquitos por cierto, no me detengo pues creo que es suficiente información por hoy.

Martes 24 de noviembre de 1987
Escuela Samuel Delgado/vespertino.
Entrevista. Maestra Lolita.
17:00 a 18:15 hrs.
Amelia Molina García.

Mtra. Lolita: "Estoy en esta escuela desde que se inició, en esas fechas estaba de moda el método global pero yo usé el onomatopéyico, por que con ese aprendemos fácil. He tenido todos los grados, pero el cuarto sólo una vez, pues no me gusta se me hace que es muy tedioso, que no se ven conocimientos nuevos, me gusta más el ter cero, por ejemplo hace dos años (en 85) tuve que enseñarles todo desde primero, porque era un grupo que venía muy mal.

En la mañana también trabajo en una escuela particular, ahí son niños escogidos que si no pueden se van. El ambiente es bien diferente porque allá les dan todo y aquí tienes que estar batallando para que compren lo que necesitas.

Para mi los niños de segundo grado no son como los de primero, porque ellos ya pasan sin miedo, ya tienen en mente a ver como la tanteo, aunque bueno por la edad, trato de hacerme su amiga y por eso con ellos también organizo cantos y juegos, porque yo creo que te los ganas.

El último grupo de segundo que tuve, regresó de las vacaciones con muchos problemas de lectura, tuve que corregirles la escritura en concreto, tuve que darles todo lo básico por todas las deficiencias que traían y es que no contamos con la ayuda de los padres de familia".

¿Qué haces con los niños que se te atrasan?

"Por mi experiencia no los forzo, porque sé que no da resultado, tampoco me quedo con ellos en el recreo porque no es justo es su tiempo y tú descanso. Así que lo que hago es dejarles tarea y les pido a sus padres que les ayuden. Les deajo restas o en fin en lo que andan mal, pero eso sí, les digo a los padres, si ustedes no me ayudan el niño no sale adelante".

¿Y cuando el padre no viene, no te apoya?

"Cuando no vienen los papás hablo con el director y dejo al niño, pero con la advertencia de que la niña se queda, no sale adelante. Porque sin la ayuda de los papás no se puede.

A los niños los castigo para que se esfuercen y desgraciada mente se van los buenos y no los que yo quisiera".

Aquí le pregunté directamente por Paty, la describí y dije que ella había sido su alumna, sin embargo, ella dijo que no se acordaba de ella.

¿Qué es para tí un buen alumno?

"Un buen alumno es el que además de que hay atención en clase, pregunta sus dudas. Yo acostumbro a que den clase. Un niño que constantemente dé la clase, que hace sus exámenes escritos y que repite lo que está mal; es el que va bien. No aquellos que no hacen la tarea, luego se nota, salen con cinco y esos no.

...lo que más molesta de un niño es la desobediencia; en disciplina, buenos hábitos, como son el margen, la fecha, mayúsculas, en fin. Son cosas indispensables para ser un buen estudiante. No aquel con el que estás, pon atención, cállate, siéntate, no voltees, etc.

Mis estrategias para integrar al grupo, es decirles: alumno que cause problemas, que sea indisciplinado les digo que se va que lo corren de la escuela. Y afortunadamente ha dado resultado porque coincide que uno se va y lo pongo como ejemplo.

Hablo mucho con los padres de familia, les pido que vengán urgentemente y les explico la situación. Le aviso a su mamá que si no están a gusto que se vayan a donde hagan lo que quieran.

Bueno yo si creo que es importante conocer la vida de los niños, porque así sabes por qué no les importa el estudio. Yo le pregunto al niño. No llevo a conocer las situaciones de todos, sólo la de los muy atrasados o muy listos. Sí sólo los extremos. Sólo platico con los papás si es necesario todo depende del niño.

Yo creo que el 80% de los padres son de medio bajo, que tienen que trabajar o que no saben leer y por lo tanto no pueden ayudar a sus hijos. Podría decir que son contados los que están al pendiente de sus hijos".

¿Cómo consideras en general la participación de los padres?

"Cuando les llamo a junta de todo el grupo, me faltan uno o dos, pero no hay ayuda de los padres. Todo lo que digo se queda así, les entra por un oído y sale por el otro. Yo creo que es falta de tiempo incluso sus hijos trabajan.

Me desespero con ellos, yo creo que no sirvo para esto, luego le digo al director, pero él, buenamente me dice que me calme, que esa no es mi labor que está en el aula..."

"En cuanto a la forma para evaluar a los niños, yo me fijo en su participación, que cumplan en las tareas, que sean cumplidos con sus cuadernos, los tengan en orden y también en el resultado de exámenes".

¿Tienes clasificados a los alumnos?

"Sí, los buenos adelante, luego los medios y atrás los malos. Como les gusta estar adelante, y todo se gana, y van pasando. Por eso los malos se quedan en el rincón. Es un estímulo y los malos son apáticos, pero bueno yo casi siempre estoy atrás".

¿Tú crees que un maestro pueda influir en la deserción escolar?

"Quien sabe, no sé por qué. Muchas veces dicen que el maestro platica, llena el pizarrón y es ahí cuando los niños dicen para qué voy. Los padres a veces buscan lo mejor o la otra los dejan".

¿Y cómo crees que se podría evitar?

"Bueno es la poca atención del maestro a los niños, porque el maestro llega a platicar. En el recreo por ejemplo los niños casi se matan y nadie está para cuidarlos.

Yo trato de darles a los niños lo que se necesita. Por ejemplo, en la otra escuela sí tienen lo necesario y aquí por lo menos lo elemental.

Allá preguntan, entienden; siento que razonan más, captan todo. No que estos, no lo han visto, no lo han leído. Están cerraditos. Claro sí hay uno que otro".

Le pido que me hable acerca de algunos de sus niños.

"Edmundo, él va a museos y varios lugares. Ignacio (según yo un niño inquieto que le gustan las luchas y platicar mucho); él tiene interés pero sus papás no lo apoyan.

Diego, él tiene una ayuda bárbara de los papás, escribe bien, pregunta. (Es un niño güerito muy bien vestido, que el día de los dibujos presentó un Zapata excelente).

Olivia; ella es una niña que tiene problemas de todo; de lateralidad, espejo, escritura. No entiende, no razona. La mamá me escucha, pero al final me sale con otra cosa y así qué haces. (Ella es una niña de apariencia mayor que el resto del grupo, es muy demandante de atención, le gusta alegar en defensa de los demás, uno de sus hermanos está en el mismo grupo y se pelea con los niños para defenderlo).

José del Carmen (Carmelo); él es tremendo, tiene problemas de conducta ya le dije que se calme. Le cuesta trabajo aprender tienes que estar sobre de él. (Este es el niño que se acercó a enseñarme su calificación, tiene una carilla de curiosidad y le gusta preguntar).

Angelina, es inmadura, siento que está en la escuela porque tiene que venir, pero no entiende, no responde. Has de cuenta que está en primero. Yo hablé con la mamá y a ella le da igual, porque dice que en su casa llora si la ponen. Viene y avienta y lo que hizo bien y lo que no así se queda".

Le pregunto si no ha pensado enviarla a escuela de educación especial. Responde que no conoce a cuál ni cuáles serían los medios para enviarla, además dice escuelas especiales hay muchas pero los papás no pueden pagar.

"Rocio.- yo creo que es floja, siento que sí puede, pero no quiere, no es una maravilla de niña pero sí está madura, sí puede coordinar.

Carlos (el niño punk que castigó el día de la ceremonia); es un flojo, tuve que recogerle sus cosas y vino la mamá a preguntar por ellas y sólo así se enteró que es un flojo.

Iván.- es un niño especial no sé si no puedo o no quiera, no trabaja todo lo hace mal. Pasa al pizarrón y no puede. Ahí sí hay ayuda de la mamá y dice que le pega pero no entiende y tampoco por las buenas.

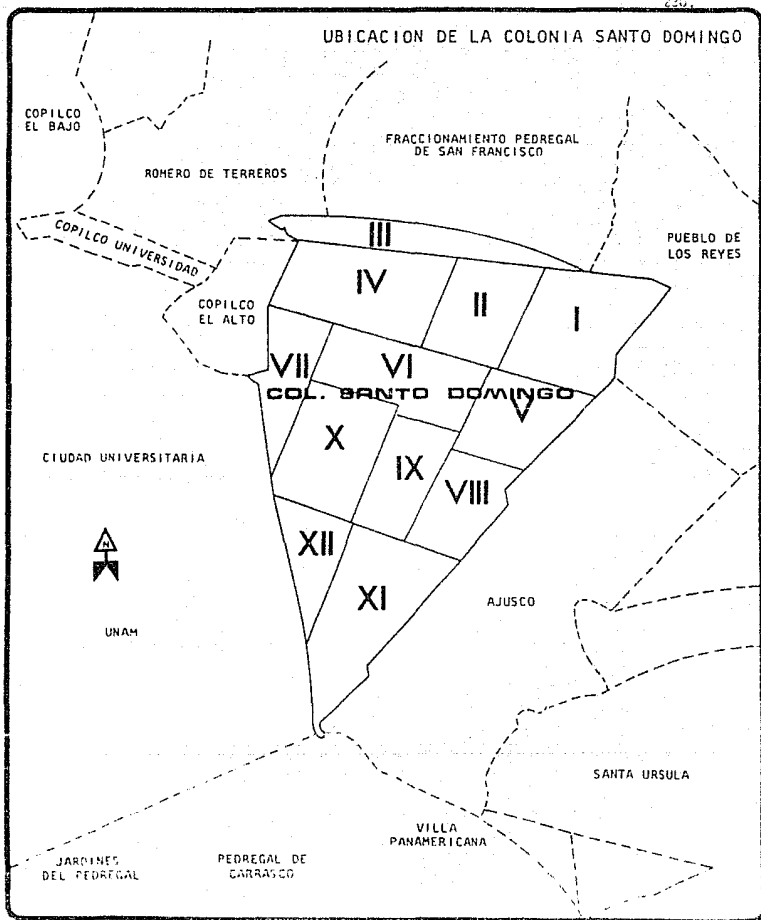
El resto ahí va, apurándolos a jalones, fallan en una cosa, otra y demás".

A la salida fue su hija, la maestra llama la atención a unos niños y ella la imita al mismo tono.

ANEXO 6

Mapa de ubicación de la colonia Santo Domingo.

UBICACION DE LA COLONIA SANTO DOMINGO



ANEXO 7

Instrumentos de apoyo para recopilar información.

Presentación del anexo 7.

En este anexo se incluyen algunos instrumentos que contribuyeron, por un lado, para recopilar información. Tal es el caso de las guías de observación y entrevista, con las que se tenía presente qué tipo de datos había que rescatar. Por otro lado, los cuestionarios permitieron organizar y reorganizar la información con que se contaba, a fin de que, en caso necesario, se indagara más ampliamente acerca de los aspectos que no estuvieran suficientemente claros.

GUIA DE OBSERVACION

1. Descripción física del espacio escolar.

- . Qué rodea la escuela (tiendas, calles, etc.)
- . Distribución de aulas, dirección, cooperativa, consejería, baños, salón de actividades múltiples, patio (hacer un plano de la escuela).
- . Condiciones en las que se encuentra la escuela en general y cada uno de los espacios en particular (ver sanitarios, mobiliario, alumbrado natural o no, si hay ventanas y condiciones de las mismas, si es caliente o frío, si hay humedad o no, ventilación, etc.)

2. Fases de horario.

- . Entrada: interacción padres-niños; padres-maestros; maestros-niños; director-maestros-niños; niños-niños; diálogo de los padres con: niños, otros padres, maestros y director.
- Organización de la entrada (comportamiento y formación).
- Papel del director en el proceso anterior.
- Observación con respecto al uniforme.
- . Inicio de clases: si es homogéneo o no; si la mayoría de maestros estuvieron presentes; proporción de maestros-niños que llegan tarde.
- . Dentro del salón: organización inicial de las clases; roles que se juegan entre maestros-alumnos y alumnos entre sí; ubicación y forma del mobiliario; distribución de alumnos en el salón; forma de trabajo; comportamiento de los niños (por edades y sexo); medidas de control que ejerce el maestro, de los niños, quiénes las ejercen y hacia quiénes; cómo se manejan los contenidos; lenguaje que se da en el salón tanto de alumnos como de maestro.
- . Recreo: observar guardias de los maestros; juegos de los niños; funcionamiento de la cooperativa; distribución de niños en el patio; baños; reglas que se dan a la hora del recreo.
- . Regreso a clase: forma de organización (fuera del salón).
- . Reinicio de clases: comportamiento de entrada; actitud del maestro; materias que se vean; interacciones que se den.

Salida: organización, comportamiento, (dentro del grupo) quiénes salen primero (vocabulario, hábitos, preferencias, etc.).

Fuera del salón: cómo sale la generalidad de los grupos.

Formas de relación entre maestros, padres, niños, director, etc.

3. Director y Maestro. (Descripción en entrevistas y desarrollo de actividades).

. Aspecto físico.

. Actitudes.

. Lenguaje.

GUIA DE ENTREVISTA

- CON EL DIRECTOR (aspectos administrativos)
 - . Nombre de los maestros, grados que atienden y número de alumnos por grupo.
 - . Antigüedad en el servicio y en la escuela.
 - . Procedencia de los maestros.
 - . Procedencia de los niños, nivel socioeconómico, términos generales a niveles de escolaridad de los padres.
 - . Breve historia de la Institución y su concepto. Cuántos directores ha habido, movilidad de la planta docente, recursos económicos.
 - . Organización de los grupos en la continuidad de grados.
 - . Concepto sobre el uniforme escolar.

- CON EL MAESTRO DEL DESERTOR.
 - . Breve historia de su vida particular y docente.
(¿Qué lo motivó a ser maestro?, ¿cómo fue su trayectoria escolar?, ¿qué otra actividad o profesión le hubiera gustado hacer o ser...?)
 - . Preferencia de grado, grados que ha tenido.
 - . Expectativas hacia el grupo actual.
 - . Sistematización o/e innovaciones de su labor docente (formas de enseñanza, organización del grupo y de temas).
 - . Edades de los alumnos.
 - . Conceptualización sobre los niños de extraedad. (Experiencias; formas para integrarlos).
 - . Conceptualización sobre niños desertores (experiencias; quiénes desertan y por qué).

- CON NIÑOS (procedentes de la colonia de interés o con características semejantes al sujeto desertor en estudio).
 - . Conceptualización sobre lo escolar (qué piensa de la escuela, maestros, director, lo que le gusta y desagrada la escuela y de su grupo).
 - . Autocrítica en lo escolar y opinión sobre sus compañeros ("burros", aplicados y desertores).

- CON EX-COMPAÑEROS DEL DESERTOR.

- . Momentos significativos de convivencia, estudio y juegos con el sujeto desertor.
- . Conceptualización del carácter, formas de vida familiar, escolar y socialización del niño desertor.
- . Relaciones entre director - maestro - compañeros - niño desertor.

Puntos importantes a considerar para caracterizar al niño
desertor

1. Descripción del aspecto físico del niño, por el investigador.

El Cuestionario (datos)

Nombre del niño: _____

Sobrenombre: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Estado Civil: _____

Como lugar de arraigo.

- 1.- ¿Dónde naciste?
- 2.- ¿En qué lugares has vivido? (colonia, pueblo, etc.)
- 3.- ¿En qué escuela has estado?
- 4.- ¿Qué recuerdas de c/u de ellas?, te gustó, qué recuerdas de ellas, qué no te gustaba. (Observar la actitud del niño cuando contesta estas preguntas, para ver hasta qué grado pudo haber sido afectado por ella).
- 5.- ¿Cómo te sentiste al cambiarte de escuela, extrañabas el rumbo, el edificio escolar, a tus maestros, a tus compañeros?
- 6.- ¿Qué de todo ésto extrañaste más?
- 7.- ¿De tu última escuela qué es lo que extrañaste más?

Como opciones y expectativas sociales, culturales y económicas.

- 1.- ¿Quiénes son tus amigos? - quiénes te caen bien y por qué; quiénes te caen gordos, por qué -
- 2.- ¿De los trabajos que has visto dentro de tu colonia, cuáles te gustan más y por qué? Has realizado alguno de ellos, ¿te gustaría continuar en ese trabajo? ¿Hasta llegar a qué?
¿No has pensado en algún cambio futuro de trabajo?, ¿cuál te gustaría realizar?
¿Has pensado en la posibilidad de regresar a la escuela?
- 3.- ¿Acudes a algún equipo o grupo, qué hacen?
- 4.- ¿Algunos compañeros de ese equipo van a la escuela?

Familia

Concepciones, expectativas y prácticas de cada miembro de la familia con respecto a lo escolar.

- 1.- Piensas que para tu mamá era importante el que fueras a la escuela.
- 2.- Ella te inscribió - ¿te llevaba a la escuela?, ¿te ayudaba en tus tareas?. - ¿La escuela estaba cerca de tu casa?
- 3.- Te daba dinero para comprar en el recreo, te hacía torta.
- 4.- ¿Te preguntaba algo sobre la escuela?

Cuadro de nivel de escolaridad de los familiares del niño.

Preguntas de escuela al desertor

1.- La normatividad.

- a) ¿Recuerdas las ceremonias y festejos de tus escuelas?
- b) ¿Te gustaba participar en ellas? platicame de algunas (cuáles si te gustaban y cuáles no?, se podía cumplir o no con lo que te pedían), qué recuerdas.
- c) ¿Qué tipo de órdenes de la escuela recuerdas?
 - aseo - uniforme, era obligatorio, qué pasaba si no lo llevabas.
 - formaciones.
 - castigos y cuándo, cómo eran?
 - Premios y por qué
 - Puntualidad
 - Tipos de disciplina dentro del recreo y de la escuela hora de entrada y salida
 - ¿Qué tipos de juegos realizabas en tu escuela?
 - y eran permitidos?, con quiénes jugabas y de qué edades.
 - ¿Qué juegos te gustaban más?
 - Tú los organizabas o tú de qué la hacías.
 - ¿Cómo te decían tus amigos?
- d) ¿Qué tipo de órdenes dentro del salón recuerdas?
 - ¿Oye, y en tu salón también jugabas?
 - ¿Qué tal eran tus compañeros?
 - ¿A qué y en qué momentos jugaban?
 - ¿Recuerdas qué les prohibían el maestro dentro del salón?
 - Su sentimiento acerca de:
 - amenaza
 - castigo
 - premio
 - distinciones
 - prometía y no cumplía
 - humillaciones (burro)
 - comparaciones
 - regaños
 - ¿Sabías algo sobre cómo era la maestra antes de entrar al curso y cómo influyó en tí?
 - ¿Cómo crees que era la maestra con todos?

- ¿Cómo era con tus cuates?
- ¿Cómo era contigo?
- ¿Había consentidos en el salón y quiénes?
- ¿Quiénes eran a los que más regañaba?
- ¿Cómo los sentaba dentro del salón y en dónde te tocaba a tí? (H-M).
- ¿Recuerdas algunas burlas y pleitos dentro del salón y por qué eran?
- ¿Cómo trabajabas dentro del salón de clases?
(dictados, preguntas, equipos, investigaciones, trabajo individual).
- ¿Te gustaba o cuál te gustaba más y por qué?
(su grado de participación)
- ¿Qué materias te gustaban más y por qué?
- ¿Qué me puedes platicar acerca de las pruebas?
 - . Cómo se le hacían
 - . Cómo era la maestra en esos momentos
 - . Cómo eran los niños
 - . Segufan en su mismo lugar
 - . Te ponías nervioso
 - . Estudiabas para ellos
 - . Te gustaban
 - . Cuáles eran tus calificaciones
 - . Qué te decía tu maestra
 - . Qué te decían en tu casa
- ¿Además de la prueba, qué otras cosas tomaba en cuenta la maestra para calificar?
 - . cuadernos, tareas, trabajos, participación en clase, asistencia a excursiones o salidas, cooperación económica.
- ¿Podías cumplir con todo ésto?
- ¿Qué me puedes platicar de las tareas, qué te parecían?
- ¿De qué manera manifestabas tus inconformidades sobre lo que no te parecía, lo manifestaste verbalmente o por medio de tu comportamiento?
(¿no hacías las cosas?)
 - o te quejabas con tus papás, con tus amigos, ¿qué hacían ellos?
 - o no lo comentabas por temor a represalias del maestro?
- ¿Qué grado de participación tuvo tu mamá o algún familiar en la escuela?
- ¿Por qué fue que dejaste la escuela?
- ¿Cuál fue el trato del director hacia tí?
- ¿Supo que te ibas a salir? (¿Cuál fue su papel en el proceso?)
- ¿Por qué regresaste a la escuela?

INFORME GENERAL DE LAS ESCUELAS OBSERVADAS

PROYECTO: "ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA DESERCIÓN DEL SUJETO ESCOLAR"

FASE: LA ESCUELA.

INVESTIGADOR: _____

NIÑO DESERTOR: _____

Nombre de la Escuela: _____

Dirección: _____

Turno: _____

Breve descripción física del espacio escolar. (ver guía de observación)

Organización Administrativa de la Escuela.
(Tachar).Director: SI NO Secretario: NO Maestro Adjunto: SI NO

No. de Maestros: _____

No. de Alumnos: _____

Conserje: SI NOAuxiliar de Intendencia: SI NO

Nivel Socio-económico del alumnado y los padres de familia (si fue posible observarlo o comprobarlo, señalar fuente): _____

DIRECTOR:

Opinión sobre la deserción como problema (textual de preferencia).

Opinión sobre el desertor (si la hubo).

Planteó soluciones.

SECRETARIA:

Opinión sobre la deserción como problema (textual de preferencia).

Opinión sobre el desertor (si la hubo).

CONSERJE Y/O AUXILIAR DE INTENDENCIA.

Opinión sobre la deserción como problema (textual de preferencia).

EX-MAESTROS.

Nombre: _____

Gpo. Actual: _____ Gpo. en que trabajó el desertor: _____

Ubicación en el proceso escolar del Niño Desertor: (último, primero, etc.) _____

Opinión sobre el desertor: (textual de preferencia).

Opinión sobre la deserción: _____

Opinión sobre el maestro y su forma de trabajo:

EX-COMPAÑEROS.

Nombre: _____

Gpo. Actual: _____ Gpo. en el que fue compañero
del desertor: _____

Opinión sobre el ex-compañero desertor (textual de preferencia).

EX-COMPAÑEROS.

Nombre: _____

Gpo. Actual: _____ Gpo. en el que fue compañero
del desertor: _____

Opinión sobre el ex-compañero desertor (textual de preferencia).

Impresión y observaciones grales. del Investigador sobre lo que atañe a deserción, de lo observado y vivido en la escuela.

ANEXO 8

Construcción de categorías y ejes de análisis.

Presentación del anexo 8.

En este anexo aparece una parte del vaciado de categorías rudimentarias que fueron surgiendo en la revisión de los registros de observación y entrevista. La primera columna corresponde al número de registro, éste será siempre romano. La siguiente columna es la inicial del lugar donde se registró y respecto a quién, ejemplo: SD= Samuel Dalgado; V= vespertino; G= Gloria (maestra). La tercera columna corresponde al número de página del registro y al número de evento, esto último dado que se enumeraron todas las hojas de los registros y los eventos que las componían; la enumeración fue de manera consecutiva desde el primer registro al último, tanto del bloque la primera toma como de la segunda toma (aproximadamente fueron 60 registros en un período de un año)

Posteriormente se presentan agrupadas en tres ejes las categorías que dieron cuerpo al documento etnográfico y de análisis que se presentó en los capítulos precedentes. Dichos ejes son: escuela, familia y contexto en los que destacan categorías y subcategorías.

CATEGORÍAS RUDIMENTARIAS DE LA SEGUNDA TOMA DE REGISTROS
(ESCUELA)

II. SD/V.G.	7-17	Condiciones materiales de la escuela. (la escuela y su entorno un parámetro de contraste)
V. SD/M.	72-204	
II. SD/V.G.	7-18	Presencia de los padres de familia en la escuela: una expresión que demanda su "apoyo" continuo.
II. SD/V.G.	7-19	El director en las actividades escolares relacionadas con los padres de familia.
V. SD/m.	72-205	Las características del director y su trayectoria como determinante en el interés escolar.
II. SD/V.G.	8-20	El director en relación al estudio: conceptualizaciones que originan la deserción escolar.
V. SD/m.	73-206	Directora: percepción sobre la escuela, la movilidad de los alumnos un espacio para los de provincia.
II. SD/V.G.	8-12	Legitimación del rol de regularización directiva: una aparente solución a los problemas que pudieran originar la deserción.
II. SD/V.G.	8-23	Trámites administrativos en la organización escolar: No existe un formato o el interés por entregar las instalaciones escolares. ¿Cuáles son las razones?
II. SD/V.G.	8-24	La antigüedad: mecanismo de control en la información de la escuela. (Lupita, secretaria de la escuela).
II. SD/V.G.	9-25	La secretaria: valoración sobre la presencia de deserción en la escuela.
II. SD/V.G.	9-26	Los docentes: las expectativas académicas rebasan las laborales. No existe posibilidad de plantear una combinación de enriquecimiento laboral docente y la <u>sup</u> eración académica.
II. SD/V.G.	9-27	El papel de la competencia sexual en la labor magisterial.
II. SD/V.G.	9-28	Cargas administrativas en supuesto beneficio de los alumnos (las becas)
	10-31	Prioridad a lo administrativo (trámites y no a lo que implica).

- | | | |
|-------------|-------|--|
| II. SD/V.G. | 9-29 | El director: desinterés en beneficiar económicamente a los niños una medida de protección de una imagen individual. |
| | 10-31 | |
| II. SD/V.G. | 10-30 | "Apego fiel" a la normatividad de la jerarquía administrativa inmediata. |
| II. SD/V.G. | 10-32 | Director maestro, socialización de la información. |
| II. SD/V.G. | 10-33 | Clasificación de los maestros según la secretaria de la escuela. |
| II. SD/V.G. | 10-35 | Alcoholismo del docente: un problema en el que el director no tiene posibilidad para plantear solución (aún conocido). |
| II. SD/V.G. | 11-36 | Los parámetros escolares: instauración de la disciplina a través de los implícitos escolares. |
| II. SD/V.G. | 11-37 | Manifestación de la cotidianeidad en la movilidad de las figuras docentes (¿un cuestionamiento permanente?) |
| IV. SD/V. | 14-45 | Relación exógena de las madres en la escuela. |

EJE ESCUELA

- La zona de ubicación de la escuela, su entorno socioeconómico y la selectividad de alumnos en función del turno; como elementos caracterizadores en su funcionamiento y alcances de los modelos educativos.
 - Atención Institucional.
 - Significación del barrio.
 - Calidad de educación. (grados de responsabilidad del docente en lo escolar).
 - ¿El vespertino como captador de niños con problemas, y generador de alumnos desertores?
- La práctica cultural escolar (parámetros) como elemento antagónico con el niño desertor.
 - Normatividad (implícita y explícita); reglamentos, orden, aseo, etc.
 - "Rituales escolares" que implican competencia (ceremonias).

- . Mecanismos de evaluación en el salón de clase como un principio diferenciador entre el "alumno ideal y el que fracasa".
- . Grados de identificación del niño con las estructuras de participación escolar.
- . Las autoridades (inspectores y directores) como agentes que determinan el manejo que se le da al fenómeno de la deserción.
 - . Puntos de vista acerca del problema de la deserción por las autoridades y maestros.
 - Un problema en abstracto sin solución aparente.
 - Un juicio ambiguo entre un discurso oficial y un concepto parcial. (carencia de autoreflexión).
 - Un concepto definido en términos relativos (no se reconoce como deserción el dar de baja o expulsar a un niño, el no reinscribirse al año siguiente, se da por hecho que cambió de escuela).
- . El docente como sujeto: actitudes, estrategias de trabajo, juicios de valor, vocabulario, determinados en el espacio de interacción entre lo institucional y su práctica cotidiana en la educación.
 - Intimidación a los alumnos (consciente e inconsciente) - (amenaza, chantaje, violencia física).
 - Procesos diferenciadores.
 - Respuesta del docente al atraso escolar.
 - Premio - castigo.
 - Formas de evaluación.
 - Etiquetación.
 - Entrega oral de calificaciones.
 - Curriculum explícito y oculto.
 - Represión de sexualidad (juicio - valor).
 - Aspiraciones del docente.
- . La práctica magisterial y el grado de identidad que guarda hacia ella el docente, una alternativa dinámica para el acercamiento o rechazo a los problemas concretos de la deserción.
 - La formación del docente en la Normal (acritica).
 - El magisterio visto como última opción para una vida profesional.
 - La sensibilización estimulada por proyectos oficiales (de educación especial).
 - Estrato socio-económico del docente.
 - La práctica pedagógica - desarrollo o fracaso escolar.

- Necesidades económicas del docente (status laboral) doble plaza (punto de comparación para el desarrollo de la labor).
- La actitud del docente como satisfactor o como elemento frustrante de las necesidades del alumno.

Lógicas de interacción maestro - padres de familia.

- Apoyo material a la escuela.
 - Apoyo académico al niño.
 - Ayuda a actividades extracurriculares (festejos, kermess, juntas, etc.)
 - Ausencia de comunicación, (bloqueada por el docente).
- Formas de interacción en el aula medidas por el docente a través de las estructuras metodológicas de su trabajo cotidiano; expresadas en forma verbal, escrita y/o actitudinal.
- Estructura académica: las actividades en función del tiempo o viceversa (un elemento que incide en las expectativas del niño y en la función de los contenidos en el aula).
 - Estructura normativa: su metodología con expresión que da prioridad a la forma en relación al contenido; la disciplina como sinónimo de atención; los mecanismos de intimidación como proceso selectivo en el aula, etc.
 - Estructura "moral": implícita en la formación del docente y explícita en su práctica en el aula, como apata para la "formación" y/o antagónicas a la personalidad del niño (formas de vestir, hablar, etc.)
- Formas de interacción en el aula expresadas por el niño en relación a las pautas del docente y de sus compañeros.
- La adaptación al sistema escolar a través de: la identificación con el maestro; la subordinación a la normatividad; el temor al castigo, regañón o presencia del maestro; su marginación como medida de autoprotección; sumisión o sometimientos como símbolo resignación.
 - La resistencia al sistema escolar a través de: la indisciplina, la desobediencia; la recreación de la violencia y la indiferencia en el aula como signo de sublevación.

- Interacción e identificación entre alumnos según: edad, sexo, intereses, juegos y estatus en el aula, (como factores que pueden dar indicios para la explicación del proceso por el que pasó el niño del sector).

El alumno como sujeto social y su concepto sobre el universo escolar.

- El reflejo de su hacer cotidiano. (Su mundo lúdico, iconfianza innata!, su egocentrismo, lenguaje, necesidades afectivas, proceso de aprendizaje, imaginación, curiosidad, actividades para sobrevivir en la vida escolar).
- Sus conceptos (posturas) sobre escuela, maestro, autoridades y compañeros.
- Su auto-concepción con respecto a su ubicación en el grupo. (Interiorización de adjetivos diferenciales producto de otros sujetos).
- El concepto que la comunidad escolar se ha formado de cada maestro y su repercusión en el alumno en cuanto a expectativas. Si quieren inscribirse con él - (si - no), Si quedan con él, ¿cuál será su comportamiento?

Deserción.

Factores que inciden en el desajuste de la trayectoria escolar.

- Ausencias continuas del maestro.
- Cambios de escuela del niño.
- Falta de prácticas motivadoras del maestro.
- Actitudes represivas maestro.
- La función central del docente desarrollada paralelamente con diversas actividades, (cooperativa, documentación, preparación de clase del maestro, etc.)
- Las actividades extra-académicas del niño en la escuela como distractores y absorbentes del tiempo de clase. (mandados, cooperativa en clase, etc.)
- Convergencia y divergencia cultural entre barrio, familia y escuela.

La deserción un proceso dinámico que adquiere diversos matices, (según el contexto histórico particular en la explicación de la interacción de aspectos barrio, familia, escuela (¿Abandono o rechazo escolar?).

- ¿Ausentismo antecedente a la deserción?

. Grupo de compañeros del niño desertor: semejanzas y discrepancias: los ex-compañeros del desertor como grupo de socialización con el cual estableció diferentes niveles de identidad.

- Rechazo o no a ex-compañeros reproductores del discurso docente.
- Identidad con ex-compañeros que no asumen el discurso docente.

Concepción del grupo de ex-compañeros hacia el mismo desertor particular.

Características del grupo de ex-compañeros como portadores de un ambiente propicio para la deserción.

- Mecanismos diferenciadores objetivos e interiorizados por los niños (¿cómo se ubicó ante ello el niño desertor?)

EJE FAMILIA

. Niveles de identificación de la familia con los parámetros establecidos por la escuela.

- Relación de padres de familia con la escuela.
- Formas de participación de los diferentes miembros de la familia en la escuela.
- Interacciones entre padres de familia y su participación dentro de la escuela como grupo social.
- Concepción mutua entre docentes y padres de familia que determina su interacción.

. Formas de sobrevivencia económica de la familia y niveles participativos de los niños.

- Conjunto de necesidades en el cual está inserto el niño, las cuales delimitan o no su actividad hacia lo escolar.

- . Historia escolar familiar (niveles de escolaridad de sus miembros) como generadora de un ambiente propicio o no de una expectativa escolar del niño.
 - Actitudes de padres de familia que limitan o no la actividad escolar del niño.
 - Grado de cooperación y cumplimiento de responsabilidades de los padres de familia y su repercusión en la trayectoria escolar del niño.

EJE CONTEXTO

Comunidad.

Parámetros culturales de la comunidad.

- La colonia como un espacio de conocimiento y/o como generador de expectativas.
- ¿Maduración prematura resultado de niveles socio-económicos bajos? Ecológica cultural de emigrantes?
- Divergencia cultural de la comunidad en la escuela (apariencia física y hábitos cotidianos de docentes y niños).

Formas de identificación de las escuelas por parte de la comunidad.

- Concepto de la comunidad hacia la escuela (en general) vista como una institución.
- Concepción de la comunidad hacia la escuela en particular.
- La cultura de la banda objetivada en la escuela. Espacio de expresión y recreación.
- Escuela y comunidad. Un mismo espacio comercial.
- La comunidad como determinante del concepto escolar.

Niño desertor y su interacción con el contexto (comunidad).

- Su lugar en la familia y en el barrio.
- Formas de subsistencia que le proporciona la familia y el barrio.
- Niveles de identidad y su significación para el niño desertor con grupos de socialización del barrio (familia, bandas, equipos deportivos, iglesia, etc.)
- El universo del desertor regido por la inmediatez y concebido como un futuro a corto plazo.

Niño desertor. Agresor y/o agredido. (abandono y/o rechazo escolar).

La violencia como un ámbito de interacción cultural en el que el niño sobrevive.

- Recreación cultural de la violencia del niño desertor hacia familia, barrio, escuela y viceversa.

Interpretación personal de su proceso de desertión.

La dialéctica de la desertión.

- El niño desertor. Sujeto de crítica de la institución escolar (adjetivos hacia el niño).
- El niño desertor. Sujeto crítico hacia la institución escolar.
- El niño desertor. Su creatividad vs institución escolar "no lo dejan ser".

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada. El enseñante es también una persona. España. Romanva/Valls. 1986.
- ABRAHAM, Ada. El mundo interior del docente. Barcelona. Promoción Cultural. 1975.
- ABREGO S. Ma. de la Luz. El uso del lenguaje en la escuela primaria: Análisis etnográfico de dos casos. México, Tesis-UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Pedagogía, 1986.
- AGUILAR, Guadalupe et. al. Estudio sobre niños desertores en el D. F. México, CONAFE, 1986. (Mimeo)
- ARISTI, Patricia, A. Castaneda y E. Remedi. "Individualidad e identidad docente" en: La identidad de una actividad: Ser maestro. México, DIE CINVESTAV. 1987.
- AVILES, René y Ramón Martínez. "La deserción escolar en Perú y México", en: Revista de Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, 1965.
- BERNABE, Sarabia "Documentos personales: historias de vida" en: García J. y Alvira (compiladores) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid, Alianza, 1986.
- BERTELY, María. "Cascarita callejera vs fútbol de liga: Idos posibilidades de socialización para los niños?", en: Revista Cero en Conducta. México. Educación y Cambio A. C., 1987.
- BERTELY, María. "Seguimiento metodológico de un proceso de investigación etnográfico en educación: Hacia una propuesta de formación docente y de apoyo a las prácticas preescolares", Documento de trabajo, México, 1993-1997.

BERGER, Peter y Luckmann Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu, 1978.

BERGER, Peter. El dosel sagrado. (Elementos para una sociología de la religión), Buenos Aires, Amorrortu, 1969.

BLAT GIMENO, José. El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Francia. UNESCO, 1984.

CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. "El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964". en: Política educativa en México. México, SEAD-UPN. Vol. 3, SEP. 1981.

CARBAJOSA MARTINEZ, Diana. "El análisis institucional como teoría crítica de las formas sociales" en: Revista Mexicana de Sociología. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Año XLVI. Vol. 1, 1984.

COMITE del Instituto Real de Antropología de la Gran Bretaña e Irlanda. Trad. Vigueira, Palerm y Olivos. Manual de campo del antropólogo. México. Comunidad, Instituto de Ciencias Sociales, UIA, 1971.

CORENSTEIN, Martha. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase" en: Cervini, Rubén et al. Expectativas del maestro y la práctica escolar. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Pedagógica No. 1, UPN, 1984.

CORENSTEIN, Martha. "El significado de la investigación etnográfica en educación". México, Area de Investigación de la UPN, 1987.

CHAVEZ R., Rafael y Julio Boltvinik. Deserción y eficiencia terminal en el nivel primaria: "Un análisis estadístico". México, CONAFE, 1987. (Mimeo)

CRUZ, Ana G. La deserción escolar: una opinión de los padres de familia. México, CONAFE, 1986. (Mimeo)

DELAMONT, Sara y Hamilton. "Investigación en el aula: una crítica, un nuevo planteamiento" en: Stubbs y Delamont. Las relaciones profesor-alumno. Barcelona. Oikos Tao, 1978.

DE LOMNITZ, Larissa. Cómo sobreviven los marginados. México, S XXI, 1984.

DE LA MADRID, Miguel. "Información estadística SEP", en: 2º Informe de Gobierno. México, Sector educativo, Presidencia de la República.

DI GEORGI, Piero. Psicología de la educación. México, Del Valle, 1984.

DIAZ BARRIGA y otros. Contribuciones para una teoría de la formación docente. México, Universidad Autónoma de Morelos, ICE, 1988.

DIRECCION SECTORIAL DE PLANIFICACION Y CONTROL DE GESTION: "Desgranamiento escolar". Provincia de Santa Fe.

DOUBLIER, Alejandro. "Deserción escolar e igualdad de oportunidades" en: Revista deserción escolar. México, No. 4, 1980.

EDWARDS, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México, Cuadernos de Investigación DIE-CINVESTAV, 1985.

EGGLESTON, John. Sociología del currículum escolar. Buenos Aires, Troquel, 1979.

EZPELETA, Justa y E. Rockwell. "Escuela y clases subalternas" en: Cuadernos políticos. México, Era No. 37, julio-sept. 1983.

EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. México, Cuadernos de Investigación No. 20 DIE CINVESTAV, 1986.

FERREIRO, Emilia y Ana Taberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. S XXI, 1985.

FUENTES Molinar, Olac. "Educación Pública y Sociedad" en: México hoy, México, S XXI, 1979.

FUENTES Molinar, Olac. "Enseñanza Primaria y Desigualdad Regional" en: Educación y sociedad en México. México, UPN, 1975.

FURLONG, Viv. "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno" en: Stubbs y Delamont. Las relaciones profesor-alumno. Barcelona, Oikos Tao, 1978.

GARCIA DE VICENS, Mónica. "El problema de la medición en la deserción escolar" en: Revista Deserción Escolar. No. 6 Argentina.

GEERTZ, C. "La descripción profunda: Hacia una teoría interpretativa de la cultura". (cap. 1) The interpretation of culture. N. Y., Basic Books, 1973.

GOFFMAN, Erving. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Amorrortu, 1963.

GOLDMANN, Lucien. "Génesis y estructura", en: Marxisme et sciences humaines. París, ed. Gallimard, 1970.

HELLER, Agnes. Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. México, Grijalbo, 1985.

HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ed. Península, 1977.

HENRY, Jules. "La cultura contra el hombre" en: Molina Alicia. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. (Antología). México, SEP-Caballito, 1986.

HERRERA, José Antonio. La Deserción, Reprobación y Eficiencia Terminal en la Prensa Mexicana. México, CONAFE, 1988. (Mimeo)

HOLT, John. El fracaso de la escuela. Madrid, Alianza Editorial, 1982.

HOLT, John. "Cómo fracasan los niños". 1965, en: Fuentes Molinar Diac. Antología crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. México, SEP-Caballito, 1985.

IBARROLA, María de. "Aspiraciones escolares y nivel socioeconómico", México, DIE-CINVESTAV, 1983.

IRAM DAOS, Patricio. "La educación pública en México" (mimeo). México, INAP, 1985.

JACKSON, Philip. La vida en las aulas. Madrid, ed. Marova, 1975.

LABARCA, Guillermo. "El sistema educacional: ideología y superestructura" en: Revista mexicana de sociología. México, UNAM No. 3, 1973.

LAMAS, Marta. "La crítica feminista a la familia" en Revista Fem No. 9, ed. Uno, 1986.

LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Nva. Imagen, 1980.

LATAPI, Pablo. "Las prioridades de investigación educativa en México" en: Revista Iatonomericana de Estudios Educativos. México, Vol. XI, No. 2, 1981.

LEMBERT, Marcella. The impact of mother's beliefs expectations, and attributions on childrens primary school dropout: a study of low socioeconomic status families in urban México. The degree of Doctor of Philosophy. Stanford University, 1965.

LEMBERT, Marcella. Contexto conceptual de la deserción escolar. México, CONAFE, 1988. (Mimec)

LEWIS, Oscar. Antropología de la pobreza: cinco familias. México, FCE, 1961.

FONDO DE CULTURA ECONOMICA Los fracasos escolares (Colección Testimonios, 8), México, ed. FCE, 1972.

LURCAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar. México, Gedisa, 1983.

MALINOWSKI, B. Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona, ed. Península, 1975.

MEDINA, Patricia. El tránsito de sujeto escolar a sujeto desertor: un proceso, un momento, una historia. (Análisis de la vida escolar y su significado en el proceso de desertión). México, CONAFE, 1988. (Mimeo)

MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934. México, CEE, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA REPUBLICA DE PARAGUAY. "Análisis de la problemática de la desertión en el Paraguay", Revista Desertión Escolar. 1980.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DEL CHACO. "Diagnóstico del Rendimiento escolar del nivel primario en la Provincia del Chaco".

MOLINA GARCIA, Amelia. Perspectiva de los Instructores Comunitarios en el proceso pedagógico en el aula. México, CONAFE, 1985. (Mimeo)

MUNOZ IZQUIERDO, Carlos. "Evaluación del Desarrollo educativo en México (1958-1970) y Factores que lo han determinado" en: Educación y Sociedad en México. México, Cuaderno 6 UPN, 1979.

MUNOZ IZQUIERDO, C. y Teófilo Guzmán. "Una exploración de los factores del rendimiento escolar en la educación primaria" en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 1, No. 2. México, CEE, 1971.

MUÑOZ IZQUIERDO, C., Pedro G. Rodríguez y otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. LX No. 3, 1979.

NAVARRETE, Alberto. Panorama de la investigación sobre deserción escolar en la escuela primaria. México, CONAFE, 1986. (Mimeo)

NIÑO-MARTINEZ, Castulina. et. al. Análisis de los flujos escolares en niños de Cursos Comunitarios. México, CONAFE, 1985. (Mimeo)

NOLASCO, Margarita. "La familia mexicana" en Revista Fem No. 7, Vol. II, México, ed. Uno, 1976.

OCHOA FRANCO, Julio y Jesús Martínez. "Aportes para la priorización del pensamiento educativo mexicano", México, Trabajo inédito, Academia de Especializaciones, UPN, 1985.

OGBU, John. "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples", en: Cuadernos de formación, No. 2, 1984.

PACHECO MENDEZ, Teresa. "La interpretación social de la problemática educativa en México (un análisis crítico)" en: Perfiles educativos, No. 14, México, CISE-UNAM, 1981.

PARADISE, Ruth. "Técnicas de Observación". (Documento de trabajo), México. DIE-CINVESTAV, 1986.

PAULI et. M. A. Brimer. La desperdición scolaire un problème mondiale. Une étude préparée le Bureau Scolaire d' education. Francia. UNESCO, 1971.

PHILLIPS, Susan. "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: Los niños de Worn Spring en la comunidad y en la clase" en: Functions of Language in the classroom. N.Y., ed. Vera P. John y Bell Hyness, 1972.

PLAISANCE, Eric. "Interpretación del fracaso escolar en: Sève, Lucien y otros. El fracaso escolar. México, ed. Cultura Popular, 1978.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. "Educación, cultura, recreación y deporte" en: Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Secretaría de Programación y Presupuesto. México, 1983.

PONCE DE LEON, Esmeralda. Los marginados de la ciudad: La educación en la comunidad. México, Trillas, 1987.

QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento" en: Rockwell E., Ser maestro estudios sobre trabajo docente. México, ed. SEP-Caballito, 1985.

RAMOS ARISPE, Guillermo. Relatos de Don Jesús Ramos Romo. Narración e historia personal. México, ed. Centro de Estudios Educativos de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" A. C., 1986.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. México, DIE-CINVESTAV, 1982.

ROCKWELL, E. y G. Gálvez. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo" en: Revista Educación del CONTE. No. 42, México, 1982.

ROCKWELL, E. y R. Mercado. La escuela lugar de trabajo docente. México, DIE-CINVESTAV, 1986.

ROCKWELL, E. y Ezpeleta Justa. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México, DIE-CINVESTAV, 1983.

ROCKWELL, Elsie. Relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. México, DIE-CINVESTAV, 1980.

ROCKWELL, Elsie. Repensando Institución: "Una lectura de Gramsci". México, DIE-CINVESTAV, 1987.

ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, ed. SEP-Caballito, 1985.

SALINAS A., Samuel. Aulas de Emergencia. México, ed. Oasis, 1983.

SALTAMACCHIA, Homero. "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de 'la representatividad' (apuntes para la reflexión)" en: Revista de Sociología. Año XLIX Vol. XLIX No. 1, Instituto Investigaciones sociales-UNAM, enero-marzo, 1987.

SALVAT, Henri. "La escuela una carrera de obstáculos" en Sève y otros. El fracaso escolar. México, ed. Cultura Popular, 1978.

SANTOS VALDES, José. Reprobación y deserción escolares. México. Escuela Normal de Coahuila, ed. Rumbo No. 18, s/f.

SCHAPIRA, Marta. "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar" en: Revista Deserción Escolar. No. 5, 1980.

SEVE, Lucien, M. Verret y G. Snyder. El fracaso escolar. México, Cultura Popular, 1978.

SOLANA, Fernando. Tan lejos como llegue la educación. México, FCE, 1982.

VAUGHAN, Mary. "El estado y la política sobre la enseñanza en México del siglo XIX", en: Vaughan. Estado, clases sociales y educación en México. FCE., 1985.

VELIZ DE QUIROGA, Lucía. "El calendario escolar único su posible incidencia en la deserción escolar", en: Revista Deserción Escolar. No. 4, Argentina, 1980.

WATZLAWICK, Paul. How Real is Real? New York. Vintage Books, 1977.

ZARETSKY, Eli. Familia y vida personal en la sociedad capitalista. Madrid, ed. Anagrama, 1976.