



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**INFANCIA Y DESIGUALDAD. REPRESENTACIONES SOCIALES ENTRE
NIÑOS Y NIÑAS EN LA PERIFERIA DE LA CIUDAD DE PUEBLA**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE: LICENCIATURA EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA

MARÍA MONSERRATH CABRERA CORTÉS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

17 DE NOVIEMBRE DE 2021

Índice

Introducción	2
Pregunta de investigación y objetivo general	4
Hipótesis	4
Objetivos específicos	4
Breve descripción de los capítulos	5
1. Pensando y mirando la infancia	6
1.1 Situación de la infancia en México	6
1.2 La infancia desde las ciencias sociales	9
1.2.1 La dicotomía infancia- adultez	17
1.3 La condición histórica y socialmente variante de la infancia.....	18
1.4 La Convención de los Derechos de los Niños	22
1.5 Desigualdad en la infancia	23
1.6 Representaciones sociales	24
1.6.1 Procesos de las representaciones sociales	28
1.6.2 Las funciones de las representaciones sociales	30
1.6.3 Las tres dimensiones de las representaciones sociales	30
1.7 Las representaciones sociales y la cultura	31
1.8 Desigualdad como categoría de análisis.....	32
1.8.1 Identidad y cultura en condición de desigualdad	37
1.9 Etnografía doblemente reflexiva modelo analítico de la infancia y la desigualdad	40
2. Capítulo Contextual	43
2.1 La Resurrección, periferia poblana	43
2.2 El Cerro del Marqués	45
2.2.1 Los espacios del Cerro	45
2.2.2 Actividades económicas de la periferia	47
2.2.3 Instituciones de salud.....	49
2.2.4 Instituciones educativas	49
2.3 El CUPS	49
2.3.1 La escolita CUPS del Cerro del Marqués	50
2.3.2 La organización de la escolita	52

3.4.4 El comedor	56
2.4 El Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués	57
2.5 Niñas y Niños de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués.....	60
3.6 Las infancias en el Cerro.....	61
Armando, Carlos e Ignacio	61
Diego, Mariana y Mario	65
Julio.....	66
Rafael, María y Tania.....	67
Pedro, Gerardo y Helena	68
Alberto, Roberto, Darío y Manuel, Sofia y Samantha.....	70
Martha, Pilar y Luisa	72
2.7 Las relaciones y prácticas en la escuela del CUPS	73
2.8 Las casas de los niños y niñas del Cerro	77
3. Las Representaciones Sociales de la infancia en el Cerro del Marqués	79
3.1 Dimensión transubjetiva	80
3.2 Dimensión intersubjetiva.....	82
3.2.1 Identidad	87
3.3 Subjetividad.....	89
Conclusiones.....	97
Bibliografía	104
Anexos	111

Listado de figuras

Figura 1: Proceso de desarrollo de los seres humanos según Jean Piaget (1991).....	10
Figura 2: Elementos que interactúan para formar las RS (Moscovici, 1979).....	26
Figura 3: Proceso dialéctico de la integración de la realidad como conocimiento (Berger y Luckman, 2001).....	27
Figura 4: Proceso de integración de las RS a los sistemas culturales (Moscovici, 1979).	28
Figura 5: Relaciones dentro de las escuela comunitaria (Trabajo de campo: 2017)..	84

Grandes son la poesía,
la bondad y los bailes...
Pero lo mejor del mundo son los niños...

-Fernando Pessoa

Agradecimientos

Sin el apoyo de mis padres no hubiese sido posible descubrir mi vocación en la investigación y en las ciencias sociales. Gracias papá y mamá por siempre confiar en mí.

Agradezco infinitamente a las personas que hicieron de la universidad una etapa tan maravillosa, Fátima, Joshua, Silmara, Xiomara, Denisse, Jess, César, Genaro. Me alegra ver cómo hemos crecido.

Durante la formación profesional tuve el apoyo de personas que guiaron mi experiencia de una forma muy especial, Gracias Ángel, Ángela y Kaya por el apoyo y la paciencia. Les quiero y les admiro, siempre.

Abrazo con especial cariño la guía que representó mi querida asesora de tesis durante el proceso de redacción de esta tesis y en general la guía que representa en el camino académico. Gracias Lupita por creer en mí.

Dedico esta tesis a mi amigo David Alvidrez quien partió de este mundo hace unos meses, pero se quedó en las letras y en las ganas de seguir aprendiendo.

Hasta donde estés, querido.

Introducción

Elegir un tema sobre el cual reflexionar no es una tarea cualquiera. El investigador siempre se inclinará a aquellos temas que lo hayan interesado y sobre todo conmovido. Varios sucesos me llevaron a delimitar los objetivos de la investigación que presento a continuación, en primer lugar, tuve la oportunidad de acercarme a la escuela comunitaria del Cerro del Marqués, gracias a que me integré al colectivo de fotografía formado por el fotógrafo Ángel Flores; el objetivo de ese proyecto fue dar a cierto grupo de niños y niñas herramientas audiovisuales para que pudiesen retratar su entorno y a sí mismos. El grupo de niños no fue elegido al azar, la escuela antes mencionada es dirigida y fue instalada por el Centro Universitario de participación Social (CUPS). Comenzó a funcionar en 2011 y se ha constituido como un punto de referencia para los grupos de la colonia que ven lejana la posibilidad de acudir a la escuela de manera formal. A la escuela del Cerro del Marqués asisten menores que han abandonado las instituciones educativas por diversas razones y algunos otros que nunca tuvieron acceso a la educación formal, principalmente por las situaciones económicas de sus familias.

Los niños que integran este grupo han tenido acercamientos muy superficiales a la educación escolarizada y, ya que nunca ingresaron a una escuela o solo lo hicieron

por uno o dos años. Desde este punto se pueden identificar dos situaciones, que considero, deben ser resaltadas: en primer lugar, la infancia es casi siempre asociada con temas referentes a la educación “formal”, esto debido a que se considera como una etapa crucial para el desarrollo de los futuros adultos, así que, la escuela parece la mejor opción para que los niños estén una gran parte del día.

La segunda situación, deriva de la anterior y consiste en que, al no recibir educación convencional, cambian las dinámicas, las relaciones y muchos otros aspectos de la cotidianidad de los niños de la escuela comunitaria. Pero, el no asistir a la escuela formal, no es un hecho aislado, más bien es resultado de la desigualdad. Las condiciones de los individuos a los que hago referencia se encuentran muy alejadas de las aspiradas en la Convención sobre los Derechos del Niño. Los niños y las niñas de la escuela comunitaria no sólo carecen del acceso a la educación formal, si no a muchos otros servicios e instituciones como la salud y la seguridad social en general. Existen diversas razones por las que estos niños y niñas no acceden a la educación escolarizada: algunos de los padres de los niños no obtienen salarios que les permitan pagar la educación de los menores, algunos desconocen cómo funcionan las cuotas de la educación pública y por lo tanto tampoco pueden acceder a esta, entonces, la opción es asistir a una escuela comunitaria de educación informal que no les requisita documentos oficiales, ni materiales o remuneración económica alguna.

La discusión de las siguientes páginas se centra en las representaciones sociales, que un determinado grupo de niños y niñas, tienen sobre la infancia, que puede ser una categoría social, un grupo o una generación dentro de cada sociedad, así mismo, esta categoría de edad es un concepto ambiguo, que muchas veces es socialmente invisibilizado, pero que, visto con un poco de profundidad tiene lógicas diversas dependiendo de las circunstancias de cada sociedad (Chacón, 2016). Este conocimiento interiorizado y que pocas veces es discutido, se llama representación social y es un concepto traído de la psicología social francesa para ayudar a analizar y explicar el conocimiento común, socialmente construido. Debo aclarar que, aunque sí hago una breve reflexión sobre la construcción social de la infancia, el interés principal es hablar de las representaciones sociales.

La importancia y necesidad de esta investigación recae entre los actores, ya que, hay una carencia importante de estudios antropológicos en la ciudad de Puebla que tengan como centro a la infancia excluida de la educación formal y específicamente a sus representaciones sociales. En segundo lugar, este tipo de investigaciones son de gran ayuda para el análisis de la labor del CUPS que es una institución de referencia importante en este contexto.

Pregunta de investigación y objetivo general

En la línea de lo planteado anteriormente, la pregunta que guio la investigación fue: *¿Cuáles son las representaciones de la infancia entre los niños y niñas de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués?* El objetivo general recayó en analizar las representaciones sociales sobre infancia que tienen niños y niñas en condiciones de desigualdad que asisten a una escuela comunitaria que les ofrece educación informal.

Hipótesis

Al estar en una situación de desigualdad y diversidad respecto a otras identidades dominantes como las de adultos e infantes con una mayor acumulación de capitales, los niños y niñas de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués construyen las representaciones sociales particulares de lo que es ser un infante a partir de su propio campo social.

Objetivos específicos

Acorde al objetivo principal de la investigación fueron cuatro los objetivos específicos:

1. Identificar el acceso que las niñas y niños de la Escuela Comunitaria del Cerro del Marqués del CUPS tienen a las instituciones que brindan los servicios y garantizan los derechos que en la Convención de los Derechos de los Niños se consideran indispensables para “infancia digna” (salud, educación y vivienda).

2. Describir las prácticas que los niños y niñas de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués consideran como propias de la infancia. Lo que hacen niños y niñas cotidianamente y que dé forma a la representación de ser niño.
3. Analizar los discursos que generan los niños en torno a la infancia. Cómo niños y niñas se definen a sí mismo con relación a otros niños y en relación a los adultos.
4. Explicar el contenido y la estructura de las representaciones sociales que los niños de la ECM-CUPS tienen sobre sí mismos en tanto infantes y cómo estas representaciones se ven afectadas por el incumplimiento de las condiciones establecidas en la Convención de los Derechos de los Niños en la Convención de los Derechos de los Niños.

Breve descripción de los capítulos

La investigación aquí planteada se enmarca en un análisis de la realidad que tiene como sustento un modelo teórico-metodológico construido a partir del anclaje de las representaciones sociales con la etnografía doblemente reflexiva.

En el primer capítulo de esta tesis presento un recorrido por la situación de las infancias en México y posteriormente por el pensamiento de diversos autores que teorizan alrededor de esta desde distintas ciencias sociales como el psicoanálisis, la sociología y la psicología, este recorrido pasa por el concepto de infancia como social e históricamente construido y termina con un panorama de las condiciones sociales de la misma, que sirve como sustento al problema planteado. Así mismo, se desarrolló un modelo teórico-metodológico que permitió un análisis triádico de las representaciones sociales a través del abordaje de tres conceptos: desigualdad, identidad y cultura, posteriormente expongo la metodología empleada.

El segundo capítulo contiene las observaciones del trabajo de campo, la descripción de los individuos, las familias, los lugares y las relaciones, elementos a los que tuve acceso durante el periodo de dos años.

El tercer capítulo hablo de las representaciones sociales haciendo el análisis de los datos empíricos más relevantes acorde a los objetivos planteados y tratando de responder a la pregunta de investigación

Finalmente presento las conclusiones y un anexo metodológico en el que hablo de la experiencia que esta investigación dejó en mí, así como las complejidades de esta debido a mi condición de adulta.

1. Pensando y mirando la infancia

1.1 Situación de la infancia en México

Demográficamente la población infantil juega un papel muy importante. En México existen aproximadamente 39.2 millones de niñas y niños, lo que representaría 32.8% de la población total del país hasta 2017 (UNICEF, 2017). Para llegar a esas cifras, UNICEF toma en cuenta a los individuos de 0 a 14 años. Un número tan importante en la población del país no puede encasillarse en un concepto tan general como “la infancia”, es por ello que el objetivo principal de esta investigación es el análisis de las RS sociales que tienen un grupo infantes en un contexto de desigualdad.

En la Convención de los Derechos del Niño (CDN), se establece que niños y niñas tienen derecho al juego, a la educación, a la salud, a un hogar y a un nombre (UNESCO, 1989). A nivel mundial, es muy claro que la situación de los Estados Nación es muy variable, basta informarse un poco para darse cuenta de que existen países en los que

la gente tiene que huir de su lugar de origen debido a la guerra, países en los que la gente muere de hambre, países en los que las infancias no son precisamente la prioridad del Estado.

La CDN entró en vigor en 1990, hasta ese momento fueron 20 los países que la ratificaron, hasta la fecha 195 Estados lo han hecho, solo existen 3 países que no (Estados Unidos, Sudán del Sur y Somalia). Por supuesto, el Estado no provee a todos los niños y niñas de los mismos recursos y oportunidades. Más bien se gesta un juego de relaciones de poder que sitúa a los individuos en una estructura en la que participan otras instituciones que van desde la familia, hasta las encargadas de la salud y la educación. “las vidas de millones de niños están malogradas por el solo hecho de haber nacido en un país, en una comunidad, con un género o en determinadas circunstancias” (UNICEF, 2016:6).

Todos los niños y niñas nacen con el mismo derecho inalienable a gozar de un comienzo saludable en la vida, de una educación y de una infancia segura y protegida; en suma, de todas las oportunidades básicas que se traducen en una vida adulta productiva y próspera. Pero en todo el mundo hay millones de niños a los que se priva de sus derechos y de todo lo que precisan para crecer sanos y fuertes, debido a su lugar de nacimiento, a su origen familiar, a su raza, a su etnicidad o a su género, o porque viven en la pobreza o padecen una discapacidad (UNICEF, 2016:1).

Por lo tanto, las infancias se encuentran a merced de aspectos sociales, económicos e históricos. UNICEF reconoce tres aspectos básicos para hacer un análisis de la situación mundial de “la infancia”: la salud, la educación y la pobreza. En estos tres puntos los menores se ven muy afectados, la situación empeora si se es niña y más aún si se ha crecido en una población rural (UNICEF, 2016).

De acuerdo con los datos de esta institución, existen países (es el caso de los países africanos) en los que niños y niñas tiene serios problemas con la salud y cada año millones de niños y niñas mueren a causa de enfermedades que se pueden prevenir, como la gripe o la diarrea. Otro de los grandes problemas que azotan a las infancias a lo

largo del mundo, tiene que ver con la educación. En América Latina, hasta el 2018 en existían 14 millones de niños y niñas fuera del sistema educativo (UNICEF, 2019).

Llama la atención que uno de los aspectos en los que se centren los análisis de UNICEF sea la pobreza; “la pobreza atenta contra los derechos fundamentales de cualquier ser humano y particularmente de la niñez” (Pérez García, 2003: 153), esto nos habla de un fracaso de las políticas del Estado. Las vidas de niños y niñas transcurriendo en situación de pobreza son el resultado de políticas que fallaron, de un sistema que produce desigualdad y les coloca en una posición que les aleja de ver sus derechos respetados.

La desescolarización es un problema que va de la mano con la pobreza, los niños y niñas con bajos recursos entran en un ciclo difícil de cerrar, desde su nacimiento se les brindarán ciertas oportunidades y se le excluirá de algunas otras, con el paso de los años esa exclusión tendrá como resultado empleos con bajos salarios y pocas posibilidades de movilidad social. Lo mismo ocurrirá con sus hijos, perpetuando así un ciclo de pobreza y desigualdad.

Sin embargo, estas nuevas competencias no son desarrolladas por toda la población de México, ya que no existe una totalidad en la cobertura de la enseñanza básica, aún existe un número significativo de niños que no asiste a la escuela, lo que genera una brecha entre aquellos que sí reciben los beneficios de la educación básica y los que no tienen acceso a ésta (Castillo y Villaseñor, 2017: 2)

De acuerdo con el instituto de estadística de la UNESCO, en todo el mundo existían 64 millones de niños en edad de cursar la educación primaria, fuera de la escuela (UIS, 2019). México es uno de los países con las tasas más altas de niñas y niños que no asisten a la escuela, la cifra aproximada es de 4.1 millones (UNICEF, 2006). Sin embargo, existen muchos individuos menores de 18 años que no tienen ningún tipo de registro, por lo que la cifra podría ser mayor, tal es el caso de los niños y niñas de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués.

Según los resultados de la encuesta Intercensal de INEGI, hasta el 2015 en México había 39.2 millones de menores de 17 años. El 63 % de población de 3 a 5 años asistía a la escuela, el 96.3 % de la población de 6 a 14 años se encontraba también asistiendo a la escuela. El censo también arroja otros datos, como que nueve de cada diez niños en un rango de edad de 6 a 11 años están cursando la primaria y 8 de cada diez de 12 a 14 años, están cursando la secundaria (INEGI, 2015). Es posible llegar a pensar que las políticas educativas son exitosas debido a que se tiene una cobertura muy amplia de niños y niñas que sí asisten a la escuela, pero hay que reflexionar dos puntos importantes; el primero, es que, aunque se hable de una gran mayoría no hay que olvidar que no son todos los niños y niñas del país los que reciben educación escolarizada. El segundo punto es que, como mencioné antes, hay muchos menores que no tienen ningún tipo de registro y muchas veces no aparecen en las estadísticas, por lo que la cifra de desescolarización puede tornarse mucho mayor.

Hay otras situaciones y condiciones que deben tenerse en cuenta y que complementan a los números estadísticos que nos hablan de la infancia. El hecho de vivir en la ciudad o en un contexto rural, el grupo social al que se pertenezca, los ingresos de la familia, la religión, el género y la nacionalidad. Son elementos socio-culturales que afectan en cómo se construyen las infancias. Niñas trabajadoras, niños en situación de calle, niños y niñas que participan activamente del sustento económico de sus familias, abonan a la idea de que “la infancia”, como un concepto universal, es una simplificación muy riesgosa, es necesario hablar de las infancias en plural. Con esto se trae a colación que las vidas son desiguales, que las infancias son desiguales. Lo que lleva a pensar en la importancia de investigaciones de corte intercultural en las ciencias sociales. A una reflexión intercultural de esta categorización en el ciclo de la vida de las personas.

1.2 La infancia desde las ciencias sociales

El objetivo principal de la presente investigación es mostrar las RS que tienen de la infancia determinado grupo de niños, situados en condiciones históricas y contextos específicos, es decir, que la infancia no es tiene una sola representación, más bien estas

son producto de muchas condiciones externas a los propios sujetos. Para dar soporte a esta idea a continuación presento una revisión de propuestas teóricas que respaldan a la representación de infancia como una construcción histórica, cultural, social y científica.

A partir de esta revisión se pueden localizar discrepancias respecto a qué se dice que es la infancia teóricamente y cómo es vivida realmente por los individuos que atraviesan por esa etapa. Estos autores y su obra representan a distintas disciplinas y perspectivas, la idea de juntarlos aquí se debe a que han hecho aportes importantes al concepto que se tiene de la infancia. Las contribuciones que se exponen a continuación se pueden enmarcar en la sociología, la psicología y la antropología.

Durante la infancia y el resto de las etapas de la vida, el ser humano no se puede definir únicamente desde una perspectiva biologicista, más bien se debe hablar de una constante construcción de las edades, teniendo bien presentes los elementos socioculturales. Debe reconocerse que realmente es posible medir el desarrollo de los seres humanos en términos biológicos, pero no pueden aislarse de las condiciones que rodean a los individuos como seres sociales. En este trabajo se asume que la infancia se construye desde las condiciones (no solo biológicas) en las que nacen y se desarrollan los sujetos, hay un elemento muy importante en la etapa de la infancia y es el que da paso a la siguiente discusión: la educación.

Una primera revisión del ámbito nos lleva a los escritos de Durkheim. Este sociólogo dice que los seres humanos, tenemos un ser individual, pero no nacemos con estos seres ya formados, por eso es importante hablar de la educación, ya que, es un hecho social, algo externo al sujeto, pero finalmente es la asimilación del sujeto colectivo, por el sujeto individual (Durkheim, 1999). La educación nos permite vivir dentro de un grupo porque es un elemento esencial de la socialización de las primeras etapas de los humanos.

El autor señala, que, a lo largo de la historia, los objetivos de la educación, es decir “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social”

(Durkheim, 1999:4) ha variado. Ahí la importancia de mirarla como un hecho social. Durkheim señala también, que la educación, es el medio para que niños y niñas lleguen a ser los adultos modernos que exige la sociedad. Porque la educación no es algo que se construye en privado, más bien existen sistemas educativos, que, aunque diversos expresan los intereses de la vida en sociedad, además estar dentro de ese sistema educativo es necesario para poder ser adultos dentro de la “normalidad” (Durkheim, 1999).

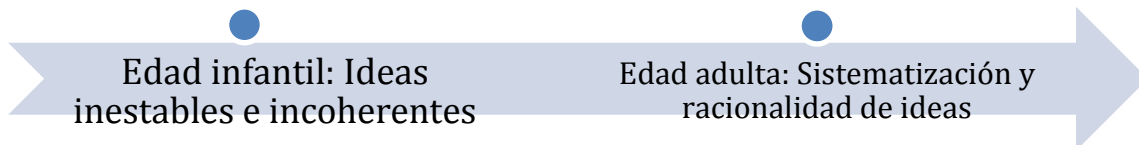
En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del Brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática (Durkheim, 1999:28).

De lo anterior debe señalarse que los sistemas de educación son múltiples y que los conocimientos que se consideran importantes son variables. Lo que lleva a pensar nuevamente que la infancia no ha sido siempre la misma. Lo que sí ha prevalecido, es la concepción de esta como la etapa en que se formarán a los futuros adultos. De ahí que diversos estudiosos hayan dedicado su obra a indagar cómo los humanos se integran a la vida en sociedad, a la vez que van integrando el mundo a su ser individual a través de la educación que no empieza desde que los infantes se incorporan a la escuela, más bien es un proceso que se inicia desde las primeras etapas de socialización, para así hacer posible la asimilación del ser individual en el ser colectivo y viceversa.

Con lo expuesto hasta este punto, comienza a germinar la idea de que la infancia es concebida como una etapa de suma importancia, ya que ahí se desarrollarán elementos que el humano llevará consigo hasta la adultez. Jean Piaget, quien sigue siendo un referente clave a la hora de tratar temas de la infancia, tanto por los resultados de sus investigaciones como por su propuesta metodológica (Medina, 2000), propone que el desarrollo psíquico del niño es equiparable al desarrollo orgánico, ya

que, así como los órganos se desarrollan y alcanzan su equilibrio en la adultez, la mente también llega a un equilibrio hacia el final de la infancia (ver figura 1).

Figura 1: Proceso de desarrollo de los seres humanos según Jean Piaget (1991).



Fuente: Elaboración propia

La infancia puede organizarse en seis etapas, que comienzan con el nacimiento y concluyen con la adolescencia, (Piaget señala que en realidad este proceso desarrollo nunca está del todo terminado) y pueden definirse como un proceso de adaptación al mundo y un perfeccionamiento de los elementos sensorio-motrices y de sus habilidades cognoscitivas. En estas seis etapas los niños van perfeccionando de forma gradual *estructuras invariables* con las que nacen, como ciertas necesidades elementales y también van edificando algunas *estructuras variables* como su vida intelectual y ciertas habilidades sociales. El autor hace una diferenciación entre el espíritu y el cuerpo, si bien sus desarrollos pueden analogarse, el cuerpo comienza su decadencia en algún punto de la edad adulta, no así el equilibrio del espíritu (Piaget, 1991).

Cabe destacar que para este autor todo movimiento, todo pensamiento o sentimiento, responde a una necesidad. Es decir, que el desarrollo mental es una asimilación cada vez más precisa del mundo exterior que permite satisfacer necesidades, al principio estas son satisfechas por los otros, pero con el desarrollo de las habilidades se llega a la satisfacción individual (Piaget, 1991). El lenguaje juega un papel muy importante en todas las etapas del desarrollo de los infantes, ya que, es a través del lenguaje, que el niño comienza a socializar con las personas que le rodean y

así se comienza un perfeccionamiento cognoscitivo del mundo exterior. Lo anterior, siempre en un proceso de asimilación individual de la realidad colectiva, es decir que, así como el niño se va incorporando al mundo colectivo, se va reforzando su individualidad. En la propuesta de Piaget, existe un elemento muy importante llamado “juego simbólico” que se plantea como una asimilación deformante de la realidad a través del juego. Así mismo el pensamiento intuitivo y el pensamiento simple son mecanismos que llevan a los infantes a un pensamiento cada vez más complejo.

Si bien, Piaget centra su investigación en un aspecto que tiene que ver más con lo cognoscitivo y con cómo el individuo va adquiriendo habilidades que lo acercan a la edad adulta, y “perfeccionan” sus estructuras mentales, los factores que constituyen en entorno juega un papel muy importante, pero siempre teniendo en cuenta que las condiciones de vida de los individuos no son únicas; este es otro de los puntos de concordancia con Durkheim. Es el mundo en que se nace el que irá moldeando a los sujetos, pero no es el mismo mundo para todos. El segundo punto de confluencia con Durkheim es cuando ambos ponen énfasis en la infancia como la etapa, en la que además de adquirir y perfeccionar las habilidades sensorio-motrices y cognitivas, se aprehende el mundo exterior.

Hasta el momento, sobre la mesa el elemento más importante es la idea de que la infancia es relevante porque es el inicio del aprendizaje de la vida exterior, y la formación de elementos que seguirán presentes en futuras etapas, al respecto de la idea de la infancia como el inicio de la internalización de lo que nos rodea. Freud dice que la infancia es el inicio de la asimilación del mundo (Freud, 1985) en este punto, se puede decir que hay cierto consenso en que la importancia de esta etapa reside en que es allí donde se define, en gran parte, cómo será el mundo más tarde, pero, es importante recalcar que no podemos hablar de “el mundo exterior” como una experiencia homogénea para los sujetos múltiples que lo habitamos y que las distintas experiencias de vida dependen de la cultura y sociedad que rodee a los sujetos. Freud señala que la cultura no es genética, es algo que se transmite y justifica a través de instituciones como la iglesia (Freud, 1985). Por lo que no solo el contenido de la cultura es relevante, también lo es la forma en que esta se transmita). Entonces, aquí encontramos a un

tercer autor que refuerza la idea de la importancia del contexto sociocultural en la construcción del concepto de infancia y también en de la forma en cómo la cultura se transmite, es decir, la educación y los sistemas educativos.

Un ejemplo de lo anterior, son los objetos sexuales, que, según Freud, los infantes (tan cercanos a lo primitivo), tienen y generalmente son incestuosos, explica que el aprender a reprimir esos deseos y consecuencia de la transmisión de la cultura que tiene instituciones que prohíben prácticas como el incesto. Estos deseos “primitivos” de la infancia no se desechan de la mente de los individuos, más bien se quedan en el inconsciente. Por lo tanto, ahí, en ese primer periodo de acercamiento al mundo puede encontrarse el origen de enfermedades y traumas (Freud, 1985). Según este autor, en los deseos que se nos enseña a reprimir cuando niños, se crea una ambivalencia ya que sea desea inconscientemente algo que nos está prohibido, creando neurosis en los adultos (Freud, 2012). Este médico señala que las cosas que viven los niños afectarán a los adultos en que se convertirán.

Con su obra, Freud contribuye a poner en duda idea de la universalidad de las etapas de desarrollo, ya que al ser estas definidas por la transmisión cultural son variables, específicamente cuestiona la idea de la inocencia atribuida casi naturalmente a niños y niñas en cualquier situación. El concepto de cultura toma un papel relevante, pues ahora además de tener claro que es gracias a la educación, que el niño puede adentrarse en el mundo, también sabemos que esa educación será variable acorde con la cultura en la que se enmarque. En Freud la idea de cultura está más cercana a los postulados del relativismo cultural de Boas que del evolucionismo.

Puede definirse a la cultura como a la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social colectiva e individualmente en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo a sí mismo (Boas, 1964:165).

Es decir, que lo más importante de la cultura no es su contenido, sino la forma en que esta circula se distribuye y tampoco es un producto humano que surja aislado, sino que está en función de elementos como las colectividades o el ambiente natural. Respecto a

cómo circula y se transmite la cultura, Margaret Mead hace una clasificación de tres tipos de culturas basándose en los modos de transmisión conocimiento, teniendo como elemento de análisis el compromiso con la identidad cultural ya que la forma en que los niños socializan el conocimiento, se relaciona directamente con el cambio social o bien con la continuidad de los distintos elementos que conforman la cultura: Postfigurativa; en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; configurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y prefigurativa; en la que los adultos también aprenden de los niños (Mead, 2002:35).

Los sistemas educativos (el modo en cómo se transmite la cultura) toman mayor relevancia en la reflexión sobre la infancia, ya que esta se considera el lapso de mayor importancia en la formación del humano, por lo tanto, el modo en cómo se les transmita a los infantes el conocimiento de sentido común definirá en gran parte la forma en que se representen a sí mismo como individuos pertenecientes a una etapa, la infancia en este caso. Volviendo a la idea Durkheim, los elementos considerados importantes de las culturas, así como el modo en que estos se transmiten van a permear la forma en que el ser social es absorbido en el ser individual.

A este proceso de la asimilación del individuo en la colectividad y viceversa Berger y Luckman lo denominan relación dialéctica (Berger y Luckman, 2001). Esta relación servirá no solo para definir el presente de las infancias, también para otras etapas de la vida, así como para futuras generaciones de individuos que deban atravesar el ser niño o niña en cualquier sociedad, y también para situarse frente a otros infantes de otros grupos sociales, una especie de autodefinición y definición del otro. “El modo en que los niños aprenden idiomas de sus mayores define la forma en que, como adultos, ellos mismos podrán aprender nuevos idiomas” (Mead, 2002:48).

Este proceso dialéctico nos ayuda a entender cómo desde que llegamos a este mundo comienza el proceso de asimilación que se repetirá a lo largo de nuestra vida. Nacemos en un mundo ya objetivado en el que se desarrollan los primeros seres con los que nos relacionaremos al venir a este mundo (mamá y papá) y mientras más crecemos la red de relaciones se irá agrandando. El primero punto importante de Berger y

Luckman es el relacionado al mundo objetivo, es decir a lo que es real. La realidad son fenómenos que reconocemos como independientes a nosotros, no podemos hacerlos desaparecer, y son reales para una colectividad (esto incluye a los modos de transmitir el conocimiento). Esta realidad se mantiene gracias a un proceso dialéctico que consta de tres etapas: externalización, objetivación e internalización (Berger y Luckman, 2001).

A través de este mismo proceso dialéctico, se da la socialización de ese mundo objetivo, los que rodean al individuo desde el inicio de su vida, van a ser los responsables de insertar a los bebés en el mundo, así como de encargarse que estos asimilen el mundo que los rodea. A esta etapa se le identifica como socialización primaria y a va a ser la base de los conocimientos que se vayan adquiriendo a lo largo de la vida, he ahí la importancia de poner atención a la infancia, ya que siendo tan importante el factor social es de suma importancia tener en cuenta el contexto socio estructural (Berger y Luckman, 2001).

El conocimiento que se transmite en cada etapa de la vida se define de acuerdo con el lugar estructural en el que se nazca, eso incluye circunstancias culturales, históricas, sociales y económicas. Por lo tanto, la infancia se construye dialécticamente y de la misma forma se mantiene, es decir, que es un producto humano, que se estableció mediante procesos como la institucionalización y se mantiene tanto mediante procesos sociales, como subjetivos. Todo esto dentro de “universos simbólicos” controlados principalmente por el lenguaje. La infancia (y el conocimiento que se debe adquirir durante ella) se establece por cánones sociales y se mantiene por la dialéctica en la que se encuentran inmersos todos los miembros de la sociedad (Berger y Luckman, 2001).

Una vez en el campo de las posiciones estructurales y cómo estas definen a los infantes y cómo esto afecta a la construcción de las realidades, es importante traer a colación la aportación de Paul Willis, quien establece dos conceptos clave para entender a la infancia: *las prácticas y los significados*, que surgen, producto de las relaciones del individuo con el mundo fuera de él (humano y cultura). Los sistemas culturales

(educativos) tienen una base objetiva, es decir, la cultura y la clase, pero también, son los encargados de la preparación subjetiva. La cultura no se transmite automáticamente de adultos a niños, más bien depende de la praxis colectiva y también de la experiencia individual, que no es realmente individual pues se construye de procesos formales e informales provenientes de las distintas instituciones con las que el niño se relacione (familia, escuela, trabajo, Estado) (Willis, 1988).

Los sistemas simbólicos y la producción material van a definir la posición cultural que el sujeto niño asuma. Dentro de las escuelas es muy fácil hallar *diferenciación* respecto a la educación que reciben niños de distintas clases que se traducen en distintas experiencias (y continuación de experiencias) y que son consecuencia de una “desigualdad estructural básica” (Willis, 1988). Dentro de una misma escuela es posible observar la diferencia que se hace tanto por parte de los representantes de la institución, así como la auto diferenciación del individuo respecto a los otros (identidad, cultural y de clase).

Con esta revisión se deja claro que la educación es un proceso que diferencia, establece distintas experiencias y moldea a distintos sujetos, pero, estas diferencias no solo serán visibles en los futuros adultos. La infancia en sí es ya un espacio que merece ser en el centro de atención porque representa un momento de socialización muy importante, porque lo que los sujetos aprendan en el proceso de educación va a afectar cómo se representan como infantes. La infancia no es una, se aprende y depende de factores externos, ya sean macrosociales o más localizados. También la construcción y aprehensión de la infancia depende de los individuos, de su capacidad de ser agentes.

1.2.1 La dicotomía infancia- adultez

En los autores revisados hasta el momento, podemos encontrar la constante de definir las etapas de la infancia con ciertos cánones de normalidad. Se piensa que, en cada una de las fases del crecimiento humano, se deben adquirir ciertas habilidades para que una persona pueda ubicarse dentro de un desarrollo normal. Pero, también existe una constante implícita, que tiene que ver con variación de los sistemas educativos y de su

contenido, de acuerdo con elementos específicos de la sociedad, como las clases sociales y los estratos (Durkheim, Mead, Willis).

Lo anterior lleva a pensar que niños y niñas están supeditados a las personas adultas, así como las condiciones que estas le puedan brindar. Se debe reconocer que hasta cierto punto es innegable que en los primeros años de vida los sujetos denominados niños y niñas dependen casi en su totalidad de sus padres o de los adultos su cargo tanto en un aspecto biológico, así como lo referente a su socialización. Los primeros valores morales de los niños, por ejemplo, se dan respecto a los padres, porque desde la primera infancia los niños se sitúan en planos distintos al de los niños mayores y al de los adultos, a estos últimos casi siempre se les ubica en una posición que requiere respeto (Piaget, 1991).

Entonces, la infancia no puede ser concebida aislada de una relación de poder con la adultez. Lo que ha permeado, todos los campos que van desde lo social, hasta lo científico. Se habla del ser niño, desde un adulto o un grupo de adultos. Incluso en la investigación antropológica, es muy común encontrar la verticalidad de niños que no son percibidos como individuos creadores de sentido, más bien son objetos que sirven a la investigación.

1.3 La condición histórica y socialmente variante de la infancia

Lo anterior hace visible el adultocentrismo, cuya principal consecuencia ha sido dejar de lado a niñas y niños como actores sociales con incidencia en el medio en que se desarrollan, que también incluyen, siempre, las condiciones estructurales y las relaciones que de esa surjan. Es necesario también hablar de las infancias, pues son múltiples y variadas.

A lo largo de la historia, han existido muchas representaciones distintas de lo que es ser infante. En las culturas nahuas del centro de México, la educación estaba dividida de acuerdo con las clases sociales. Existían distintas escuelas el calmécac dirigido a los infantes y jóvenes nobles y el tepoxcalli, dirigido a los plebeyos. La formación del calmécac era para formar sacerdotes y guerreros de élite, el tepoxcalli

para formar guerreros, por lo que desde la infancia se tenía bien claro la posición a la que se podía aspirar siendo adulto (Escalante, 2010). Los mexicas pensaban que niños y niñas habían sido creados en el noveno cielo, a lado de los dioses Omeyteotl y Omecíhuatl (Díaz Barriga, 2012).

En las antiguas culturas occidentales las niñas eran consideradas adultas, a partir de los doce años, a esa edad, se creía, estaban listas para comenzar a casarse y tener hijos. El infanticidio, es otro tema importante; los hebreos y otras culturas lo consideraban como un acto heroico y de sumisión hacia la divinidad (Buenaventura, 1998). El término que se utilizaba entre los fenicios, los hebreos y los púnicos para denominar a al infanticidio es “Molk”. El debate en los estudiosos de este fenómeno se divide en dos posturas, los que aceptan la teoría de que el Molk no era un sacrificio cruento, más bien un sacrificio ritualmente simbólico y los que postulan que sí lo era. Es importante más bien, evaluarlo como un proceso cultural coyuntural que tenía fines religiosos y de control de la población (Wagner, 1994). En la Antigüedad, los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, “envasados” en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos (Lostaló, Pérez, Ascaini, Lucese, Odorizzi y Alessandro, 2010:234).

También, durante la antigüedad, los romanos, depositaban a los niños en el suelo y el padre -si así lo deseaba- lo reconocía, “elevándolo” en brazos. De lo contrario el menor era abandonado. Aries dice que aquellos niños tenían dos nacimientos, el de su alumbramiento y el que le daba el padre al “eugarlo”.

El papel de la familia es de suma importancia en la concepción que se tenga de la infancia, ya que el niño era el fruto del matrimonio lleno de valores cristianos, pasando por la necesidad de una familia para crear lazos de sangre que asegurasen la lealtad y fuesen herederos (Ariés, 1992). El niño, pedagógicamente hablando, no ha existido siempre, la religión tiene mucho que ver con que se le concibiera de una forma más allá de seres a los que urgía convertir en adultos (Buenaventura, 1998).

La relevancia de la función del seno familiar reside principalmente en que ahí es donde niñas y niños recibían la primera educación, que tenía base en la moral religiosa.

En nuestro país, la iglesia católica es un referente muy importante para comprender el cómo y el porqué de las nociones que tenemos de las infancias y de la formación que se les da a estos sujetos.

Del siglo XVII al XVIII la iglesia tenía el control total de los métodos pedagógicos. Esta institución, señaló etapas en las que debía transmitirse cierto conocimiento a los infantes, se hizo una separación, incluso en los rituales mortuorios, ya que el concepto de la “inocencia” era un sinónimo de la infancia. Desde el nacimiento, los padres tenían la obligación de rodear a los menores de valores cristianos. Esos métodos educativos, tenían como fórmula la vigilancia, la corrección y el castigo (Lugo, 2008).

En la segunda mitad del siglo XVII y con el establecimiento del Estado absoluto, llega la escolarización y ahora la familia no es el principal espacio y grupo donde se forma a niñas y niños, ahora es la escuela ese lugar donde la infancia va a pasar gran parte del tiempo. Ahora la educación es responsabilidad del Estado y esto representa una división importante respecto al ser adulto o ser niño (Lugo, 2008).

Por otro lado, la escolarización no erradica el peso de la Iglesia, que buscaba la formación de buenos adultos cristianos y mientras que los intereses del Estado van hacia la formación de buenos ciudadanos. Ambas instituciones coinciden en reconocer que se debía poner atención a qué se estaba transmitiendo a los más pequeños, pero siempre con miras en qué tipo de adultos se iban a convertir (ambas buscando evitar las desviaciones).

Esta mirada o percepción colonial fue sustituida por la del niño proyecto: el individuo que, de ser manejado científicamente, daría por resultado un ciudadano tipo, trabajador, disciplinado en los horarios del mundo industrial, vinculando a la infancia con el progreso social; la infancia se volvió una cuestión de Estado, donde éste asumió las mismas atribuciones de la autoridad paterna y los derechos de educar y castigar (Sánchez Santoyo, 2003: 39).

Ya en el siglo XIX, durante el porfiriato la importancia dada a la educación moral dio paso a vincular a la infancia con nuevos elementos, como la lectura. Por influencia

europaea comenzaron a circular en México publicaciones con contenido moral, dirigidas específicamente a niñas y niños, esto abría las puertas también para pensar a estos sujetos como un mercado lleno de posibilidades (Herrera, 2008).

El Diario de los Niños, revista semanal de gran riqueza no sólo por la calidad de la impresión y sus excelentes ilustraciones sino también por la variedad de materias que aborda y la seriedad en su tratamiento. De su revisión se puede concluir que la obra fue pensada para niños- jóvenes y sus padres, puesto que los mismo se aprecian artículos propios para escolares, como las historias de aventuras y los métodos para afianzar elementos básicos de aritmética y gramática, entre otros, como consejos para bien educar a los hijos (Herrera, 2008:50).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX ciertos fenómenos se acrecentaron y se visibilizaron. Durante el Porfiriato, la desigualdad azotaba al país, consecuencia de esto muchos niños y niñas vivían en condición de calle y algunos eran depositados en hospicios que la iglesia administraba. Entonces la imagen del niño huérfano era muy relevante en la sociedad mexicana, así como en el ámbito político. “El niño del hospicio como vehículo de propaganda. La imagen del político y el niño es muy frecuente y la encontramos en todas las épocas” (Guerrero Flores, 2008:79).

Estas condiciones se vieron agravadas con la Revolución Mexica, en la que muchas niñas y niños participaron, pero también en la que muchos infantes quedaron sin padres. Las condiciones del país y en especial el recurso destinado a los hospicios, se hizo aún más escaso, por lo que la miseria y la desigualdad fueron cada vez más notorias (Guerrero Flores, 2008). Dentro de los medios de comunicación, circulaba el hecho de que las vidas de estos niños, transcurría en una miseria total, pero también se veía la oportunidad de la “caridad”, proveniente principalmente de las clases altas, con un trasfondo moralistas y también religioso. “Al tratar ciertos temas de salud, se señala que la problemática engloba a conjunto de los infantes y a la vez se precisa que los niños pobres, los vagabundos y los huérfanos están mayormente expuestos a la desgracia y a la fatalidad” (Rocha, 2008:91).

Como se ha reflexionado en las líneas anteriores, los niños y niñas, así como la etapa de la infancia, han sido representados tanto en la práctica y en el discurso como producto de la política, más que como sujetos políticos.

1.4 La Convención de los Derechos de los Niños

Después de la segunda Guerra Mundial en el siglo XX, llega una nueva concepción de la infancia, en la que se fue desfasando cada vez más, el régimen que la iglesia tenía sobre la vida de niñas y niños. Una infancia que, como sustituto a las figuras paternas, tuviese al Estado o a la iglesia, cuya contraparte podemos encontrar en las clases altas de aquella época, en las que niñas y niños de estos estratos, comenzaron a ser objeto de ciertos materiales de consumo como la lectura, se miró al sujeto menor de edad como un nuevo segmento del mercado que requería mercancías específicas. Pero no solo los habitantes de la infancia se volvieron nuevos sujetos de mercado, también se volvieron el objeto de un nuevo discurso que los ideaba como “sujetos de derechos”.

“La modernización promueve, desde la cultura hegemónica, la sustitución de la mirada o percepción del antiguo régimen sobre la infancia, basada en los principios del cristianismo, por una percepción moderna, laica” (Sánchez Santoyo, 2003: 33). Así mismo se crearon aparatos de leyes y reglamentos en los que se establecía qué era lo normal en la vida un infante (Sánchez Santoyo, 2003). En 1921 en México, se lleva a cabo el primer Congreso del Niño, financiado por El Universal. Los temas tratados eran relativos a la salud de la infancia, así como las condiciones jurídicas, culturales y sociales que rodeaban a los niños del país.

En 1989 “La Convención sobre los Derechos del Niño” (CDN) *United Nations Children's Fund* (UNICEF) fue aprobada por la ONU. En 1990 México ratificó el acuerdo. En este documento se establece que todos los niños y niñas tienen derecho a una identidad, a permanecer con sus padres, libertad de expresión, libertad de conciencia y religión, protección contra los malos tratos, salud y servicios médicos, educación (por lo menos la primaria) de forma gratuita, juego y actividades culturales y a no ser explotados de ninguna manera (UNICEF, 2006). En el tratado se establece que los

Estados parte deben garantizar el cumplimiento de los derechos anteriores a todos los niños sin diferencia alguna.

Llegados a este punto, hay dos aspectos por resaltar en esta revisión, la primera tiene que ver con que la historia de la infancia carece de materiales que reflejen las miradas de niñas y niños, por lo que sigue siendo una historia contada desde los adultos, la segunda tiene que ver con la desigualdad como una constante para poder hablar de las infancias.

Desde el principio de esta discusión, se vislumbra, que para fines de la investigación social es inaceptable seguir hablando de la infancia como un concepto que nos habla de una forma general de vivir esta etapa: Es necesario decir que el concepto se debe analizar desde dos perspectivas, la primera de ellas es la que nos brindan discursos como el de la CDN, en el que se habla de una infancia ideal y única, una infancia que debe vivirse por igual, todos los niños y niñas del mundo tienen los mismo derechos, una universalización de la infancia, en la que es el Estado el encargado de brindar las condiciones necesarias para el bienestar de los infantes. Un segundo aspecto que sirve para analizar a las infancias es el que está más cercano a investigaciones que nos brinda la antropología, en los que se pone acento en el carácter político y de agencia que tienen las infancias.

1.5 Desigualdad en la infancia

En esta tesis, se retoma como categoría principal de la realidad, la desigualdad, ya que a partir de ella surgió el problema que da vida a esta investigación: niños y niñas que no tienen acceso a la educación escolarizada, cuando esta es presentada como un derecho de manera internacional, sin por ello decir que no reciben ningún tipo de educación, ya que los sujetos con los que se realizó la investigación asisten a una escuela comunitaria, pero esto los sitúa en una posición de desigualdad de oportunidades futuras y presentes, reproducción de las condiciones de pobreza, una identidad muy distinta a la de niñas y niños en situación de escolarización, y una forma particular de

ver a la sociedad y relacionarse con ella, es decir, una forma específica de crear y reproducir representaciones sociales sobre su estatus de infancia. Este concepto ayuda, entonces a justificar el uso de la teoría de las RS como un abordaje adecuado ya que se parte de la idea de que las realidades sociales nos constituyen a la vez que las constituimos.

El enfoque principal para tratar la desigualdad y que abordaré más adelante, es el propuesto por Bourdieu y se puede denominar una teoría de la reproducción, en la que es fundamental analizar las relaciones de poder que van a sesgar cómo se vive la infancia, en este apartado solo quisiera señalar que retomo a la desigualdad escolar como un reflejo y un elemento reproductor de múltiples relaciones de poder que iré tratando de desentrañar a lo largo de esta tesis.

En tercer lugar, la correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales cumple funciones políticas. Con ello, los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, son también instrumentos de dominación. En la medida en que son operadores de integración cognitiva, promueven por su lógica misma, la integración social de un orden arbitrario a través de un proceso de imposición de la legitimación de la dominación (Gutiérrez, 2004: 269).

1.6 Representaciones sociales

La importancia que se le adjudica a la infancia recae, muchas veces, en que esta tiene el peso de una transición muy relevante, ya que, marcará a la edad adulta. Santiago Ramírez, tiene un importante trabajo llamado *Infancia es Destino*, en el cual, desde el psicoanálisis, explica la importancia de los años infantiles en la construcción de los adultos (Ramírez, 2014). El texto pone atención en la construcción del sujeto individual en relación de una experiencia “global” siempre enmarcada en la cultura. Las relaciones sociales definen mucho del sujeto (niño o niña). En su investigación, Ramírez señala que las etapas de la vida están cargadas de un contenido psicológico y social. Lo social es

asimilado por cada sujeto de manera distinta debido al contexto que le rodeé y a las relaciones en las que se encuentre inmerso, idea que guía a un panorama en el que se hace inaudito seguir hablando de la infancia como un concepto que puede ser universalizado, sin tomar en cuenta las diversas condiciones e interpretaciones de los individuos que atraviesan por la infancia.

Cada sociedad genera su propia definición de las categorías de edad, las cuales se encuentran ampliamente integradas a la composición de la organización social y corresponden no solamente a factores biológicos, sino también a prejuicios y actitudes sociales. En este sentido, es importante señalar que los límites entre grupos de edad son relativos y flexibles, correspondiendo a concepciones, capacidades o logros alcanzados por los miembros de un grupo social (Díaz Barriga, 2012:29).

Hasta este punto es clara la idea de que la infancia es socialmente construida, por lo que se hace necesario un concepto para poder acercarse al problema que planteé anteriormente. El concepto de representación social (RS) es el más adecuado teórica y metodológicamente, a continuación, explico el por qué.

Inicialmente las representaciones sociales son estudiadas desde la psicología social, pero esta teoría ha evolucionado y migrado a otras disciplinas, así mismo, se ha diversificado la forma en que se interpreta este concepto. De forma general son dos caminos principales de abordaje de las RS, el primero de ellos puede denominarse enfoque procesual y el segundo enfoque estructural.

El enfoque procesual, analiza la conformación de las representaciones sociales en los procesos sociales y psíquicos, sin dejar de lado el contenido de las RS (Banchs, 2000). Podemos hallar como principal precursor de este enfoque a Serge Moscovici, quien tiene como grandes influencias a Weber, Durkheim, Vygotsky y muy puntualmente a Berger y Luckman, ya que Moscovici aseguró que las RS son construcciones sociales (Álvarez, 2004). Como sucesora de Moscovici, se ubica a Denisse Jodelet. A grandes rasgos, una de las principales características de este enfoque se basa en analizar a la sociedad más como un proceso que como un estado, es

decir que se encuentra plagada de variantes y cambios. Retoma a los individuos como productores de sentidos y significados (Banchs, 2000).

El segundo enfoque, tiene como pionero a Jean Claude Abric, el objetivo de esta perspectiva es develar el mecanismo de funcionamiento que todas las representaciones sociales poseen. Por lo tanto, Abric desarrolló un modelo conceptual compuesto de dos sistemas *núcleo central* y *sistema periférico* (Restrepo Ochoa, 2013).

De acuerdo con Abric, las Representaciones sociales son conjuntos organizados y estructurados de creencias, opiniones, informaciones y actitudes en torno a un determinado objeto social y por lo tanto toda Representación Social posee una organización interna en la cual se presenta en una jerarquización de los elementos que la componen y de las relaciones que se establecen entre ellos (Restrepo Ochoa, 2013: 124).

Otra diferencia muy clara en estos dos enfoques es la relacionada a la metodología utilizada, pues el procesual generalmente utiliza métodos cualitativos, mientras que el estructural está más sesgado a lo cualitativo. Sabiendo esto, y de acuerdo con el problema y objetivos aquí planteados, el enfoque de esta investigación es de corte procesual.

Hay elementos muy importantes de teoría, que deben ser resaltados. Las RS son conocimientos de sentido común, cotidiano. Ese conocimiento se encuentra en constante movimiento, es decir se transmite y reproduce. Hay ciertos elementos que influyen en la formación de este conocimiento de sentido común. Para Moscovici y otros estudiosos de esta teoría, las relaciones son muy importantes, pues a través de estas se legitima, se reproducen, se transmiten y se da contenido a las RS:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en

su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979:27).

En los postulados de Durkheim (1999), y de Berger y Luckman (1966), el punto de convergencia de estos autores se encuentra en el reconocimiento de un proceso dialéctico en el que existe una asimilación por parte del individuo de la colectividad y viceversa. Para Moscovici, en cambio, existe un proceso en el que hay tres elementos en constante interacción y que tiene como consecuencia la producción y reproducción de las RS: sujeto individual, sujeto social y objeto. “Para el hombre llamado moderno la representación social solo es una de las vías para captar el mundo concreto, circunscripto en sus fundamentos y circunscripto en sus consecuencias” (Moscovici, 1979: 29).

Figura 2: Elementos que interactúan para formar las RS (Moscovici, 1979)



Fuente: Elaboración propia

Moscovici expresó que existen dos realidades, una social y una del individuo como expresión de la primera. “Así las representaciones primero son sociales y después individuales, debido a que se elaboran con base en un proceso cognitivo individual, pero tomando como referencia el medio” (Álvarez, 2004:39).

En ese proceso que va de lo individual a lo colectivo, existe una interpretación creativa que el sujeto da a la cultura que le es transmitida. Antes de abordar en el proceso, es necesario decir que existe una combinación de la realidad que se comparte y lo que cada sujeto interpreta, esta creatividad, por supuesto no se crea de la nada. Más bien sus bases están sentadas en las condiciones en que el sujeto se desarrolle (Alba, 2004). Es en este punto donde se puede entender la dialéctica del proceso que da vida a las RS.

En las RS el acento está puesto en cómo los sujetos construyen sus representaciones a partir de sus experiencias, de sus afiliaciones a diversos grupos, de la posición que ocupan en la estructura social, de sus conocimientos formales e informales (Alba, 2004:70).

Es aquí, cuando se puede comenzar un acercamiento a los objetivos de esta investigación, ya que lo que se pretende es hablar de existencia de múltiples representaciones de las infancias y no de la infancia como un todo. Las representaciones sociales, llevan a dar cuenta de cómo las diversas experiencias y contextos de los sujetos afectan en el conocimiento que circula en la sociedad, a la vez que este afecta en cómo se interiorizan y expresan las acciones, los discursos etc. Sí, existen condicionantes de los sujetos, pero no son universales, son más complejas y específicas.

1.6.1 Procesos de las representaciones sociales

Las RS son tan individuales como colectivas. Durkheim fue la principal influencia de la teoría de las RS de Moscovici, el sociólogo hizo una división en la que propone dos términos, el primero es representación individual y el segundo representación colectiva, la primera sería el objeto de estudio de la psicología y el otro el de la sociología respectivamente, pero nunca negando el intercambio entre ambos elementos. Entonces las RS vienen a ser una especie de reafirmación de ese postulado, adecuándolas a un contexto actual más complejo, y recuperando la importancia de este no solo para la psicología, sino también para la sociología (Alba, 2004).

Otra de las bases de teoría de Moscovici, son Berger y Luckman quienes, proponen la existencia de un proceso a través del cual, la realidad llega a volverse conocimiento, que definen como “la certidumbre que los fenómenos son reales y que poseen características específicas” (Berger y Luckman, 2001:11). Estos autores, reconocen que este proceso es dialéctico y lo dividen en tres puntos que desembocan en la institucionalización:

Figura 3: Proceso dialéctico de la integración de la realidad como conocimiento (Berger y Luckman, 2001)



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Moscovici, el contenido de las RS se encuentra en la información que circula, entonces en las RS están contenidos prejuicios, opiniones, actitudes, etc. Moscovici también ahonda en la forma en cómo estos conocimientos llegan a posicionarse como representaciones sociales, en primer lugar, la información de algo nuevo es asimilado en un plano objetivación en donde se da un subproceso que consta de selección, caracterización y naturalización. Posteriormente, gracias al anclaje este nuevo objeto, se puede integrar a los sistemas sociales y culturales que ya existen (Moscovici, 1979). Considero que es necesario resaltar que este autor deja claro que se trata de conocimiento de sentido común y cotidiano. Por lo tanto, este proceso es muy recurrente en la vida de todos los días de todos los humanos

Figura 1: Proceso de integración de las RS a los sistemas culturales (Moscovici, 1979).

Figura 4: Proceso de integración de las RS a los sistemas culturales (Moscovici, 1979).



Fuente: Elaboración propia

La objetivación: un acto del pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto, cosa, persona, evento, teoría, etc. (Jodelet, 2008). En este proceso es cuando se les asignan características a los nuevos objetos y así se comienza el proceso de la objetivación. El anclaje, por otro lado, consiste en una integración del nuevo objeto, a un sistema de símbolos que da sentido a las demás relaciones, objetos, fenómenos, etc. Volver familiar un objeto nuevo, a través de estos procesos complementarios, pero con referencias de algo que ya existe.

Integrar la información de un objeto, dentro del sistema de pensamiento ya constituido, esto es, que las personas utilizan las categorías de pensamiento ya constituidas para darle sentido a los objetos nuevos, desconocidos, inusitados que aparecen en el campo social (Álvarez, 2004:43).

1.6.2 Las funciones de las representaciones sociales

La función general de las representaciones sociales es mostrar un mundo organizado y ordenado a los nuevos individuos, así como reproducir un orden ya establecido para que este siga en movimiento, permiten que los individuos se sitúen y sitúen a los otros en el mundo.

Álvarez, siguiendo a Moscovici, señala que las funciones específicas de las RS son: describir clasificar, y explicar la realidad. Gracias a estas se puede comunicar, orientar el comportamiento, asumir una identidad grupal e individual que va a normar las relaciones intergrupales y finalmente las representaciones nos permiten integrar lo nuevo en el sistema establecido (Álvarez, 2004).

1.6.3 Las tres dimensiones de las representaciones sociales

Jodelet es partidaria de que en las ciencias sociales en general se vuelva a la noción de sujeto y no solo desde una postura psicológica, la autora aclara que no es posible seguir hablando de un sujeto que es opositor a la sociedad. La importancia de las RS reside en ver al sujeto como un actor y como un agente (Jodelet, 2008). Metodológicamente las RS se pueden anclar a corrientes y conceptos que nos acerquen al sujeto desde una

visión social e histórica. Este acercamiento al sujeto reconoce la complejidad de este y de los fenómenos que le rodean, además da un peso importante a la experiencia.

Es por lo anterior, que se debe tomar en cuenta el punto de vista de los actores, el sistema cultural y simbólico en el que se encuentran inmersos, así como la identidad y la posición estructural. Jodelet identifica tres procesos en la vida de los individuos, a través de los cuales este es capaz de representar la realidad.

-Subjetividad: Procesos cognitivos que tienen como primer móvil el cuerpo y todo lo que tenga que ver con el individuo (factores identitarios y emocionales).

-Intersubjetividad: Aspectos interaccionales. La construcción de las RS desde las interacciones con otros sujetos y desde su inserción estructural. (Intercambios verbales y de otros tipos)

-Transubjetividad: Grupos e individuos. Referencia al aparato cultural para la interpretación del mundo. (Estructura, condiciones materiales de existencia).

Estas dimensiones develan el proceso a través del cual las representaciones sociales llegan a posicionarse, pero también el cómo unas representaciones sociales dan paso y forma a otras. Es muy importante señalar que las representaciones son pensamiento constituido y constituyente. Es decir que las RS se ocupan de cómo se construyen constantemente las imágenes que las culturas tienen del mundo, pues el punto de partida es el hecho de que la realidad se construye desde una experiencia, desde una estructura, un grupo, unas condiciones materiales de existencia, etc. Y también es relevante el cómo estos conocimientos se transmiten y circulan.

1.7 Las representaciones sociales y la cultura

Cómo se mostró previamente, el proceso por el que las RS llegan a posicionarse es el que incluye a la objetivación y al anclaje. Traducido al lenguaje empírico, se puede decir que en el estudio de las representaciones sociales la circulación de la cultura es el elemento más importante a la hora de hacer una investigación antropológica, y, en el caso específico de esta investigación resulta medular el análisis de la transmisión cultural en referencia de las RS de la infancia, por eso en primer lugar es necesario

definir cultura, que según Canclini es: “El conjunto de procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2005: 34). La cultura puede observarse en tres dimensiones que explicaré más adelante, mismas que permiten abordar una realidad más compleja y crítica: Subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad.

Como complemento de las RS en la construcción teórica metodológica, retomo la propuesta de Gunther Dietz (2011), denominada etnografía doblemente reflexiva, en la que se propone otra tridimensionalidad para describir y analizar la realidad (diversidad, diferencia y desigualdad), que señalan el camino hacia una lectura intercultural de las realidades sociales, y que justamente se traslapan con la tridimensionalidad propuesta por Jodelet, pero desde una perspectiva antropológica.

La subjetividad, la intersubjetividad y la transubjetividad permiten el acercamiento a las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática respectivamente. En la metodología explicaré la correspondencia que existe entre el trabajo de Dietz con la teoría de las representaciones sociales. Lo que importa en este apartado, es el acercamiento a conceptos teóricos que ayuden a analizar la realidad y que sean coherentes tanto con las representaciones sociales y la etnografía doblemente reflexiva. Es necesario decir que las representaciones sociales son el objeto de esta investigación y a la vez el concepto principal, que anclado a la interculturalidad permite una construcción teórico-metodológica.

1.8 Desigualdad como categoría de análisis

Sería poco crítico decir que sólo una posición estratificada define a los grupos y a los sujetos, siendo fiel a la propuesta de un análisis intercultural, es necesario hablar junto a la desigualdad de la diferencia y la diversidad, ya que el análisis de la realidad requiere ser complejizado. En un primer momento, la diferencia debe observarse principalmente a través de la identidad colectiva. Esta, es complemento de la desigualdad, ya que, aquí se buscan los límites culturales de los grupos, su posicionamiento frente al otro y entonces, se rompe el límite de la desigualdad; dimensión cuyo foco central son las

instituciones, y desde estas, no se puede hablar de especificidades relacionadas a la cultura, la etnicidad y la lengua (Dietz, 2017).

A través de este análisis triádico, que no se limita a la “superficie” observable de patrones de interacción intercultural, ni al contenido de los discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno complejo. Incluidas sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea, como una traducción contextual y relacional de una “gramática de las diversidades” compartida y subyacente (Dietz, 2017:196).

Siguiendo a Dietz, para hablar de la desigualdad es necesario centrar la atención a las instituciones y a la relación de ciertos grupos e individuos con el Estado (Dietz, 2011). En este caso podemos hablar de una exclusión de algunos grupos sociales del sistema educativo formal. O sea, que existe desigualdad en el acceso a la educación, este fenómeno tiene relevancia en el presente de los niños y niñas del Cerro del Marqués, ya que, están fuera de un espacio al que muchos otros infantes sí tienen acceso, pero también tendrá repercusiones futuras; el nivel de escolaridad se puede asociar al nivel de vida que estos niños y niñas podrán aspirar.

El concepto de desigualdad es polisémico y tiene cabida en muchos niveles de la vida social, en esta investigación el concepto que retomo es el de Bourdieu (2014, 2011), para este autor la desigualdad comienza desde un reparto disímil de los capitales, es decir, no todas personas tienen acceso al mismo capital cultural o económico, y el habitus que nos rige es diferente también, por lo que se vuelve importante hablar del campo educativo, concepto que desarrollaré más adelante. En este caso estamos hablando de una desigualdad educativa principalmente, al estar excluidos (los niños del Cerro del Marqués) de la educación escolarizada se les es negado el acceso a cierto capital cultural, posteriormente esta exclusión del sistema educativo resultará en un acceso desigual al capital económico dominante y esto definirá su habitus y su posición dentro del campo social.

La distribución desigual de capitales desemboca en una reproducción del espacio social específica. En el caso de los niños del cerro del Marqués, existe un ciclo que es difícil romper, al no tener estos niños el capital económico que les permita acceder al capital cultural se les está negando la posibilidad de acceder al capital económico dominante en etapas posteriores de su vida. Bourdieu dice que no debe creerse tampoco que la estructura del espacio social ni del campo es totalmente aplastante, existen resistencias y agencia por parte de los sujetos, pero la reproducción de la estructura continúa con algunas modificaciones (Bourdieu, 2011). “La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2011: 95). Lo anterior muestra la importancia de ubicar a estos niños y niñas en determinado campo y también es cuando la teoría sociológica de Bourdieu se puede anclar a la de las representaciones sociales. En primer lugar, debo señalar que el concepto de campo hace referencia a “...estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 2000:127). El campo educativo es un espacio social estructurado y estructurante.

Está estructurado en la medida en que posee formas más o menos estables de reproducción del sentido, desplegando así un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre los agentes adscritos. Los principios de funcionamiento de los campos son asimilados por los sujetos a través de procesos complejos de socialización que hacen de estos espacios *estructuras estructurantes* (Vizcarra, 2002:57).

Anteriormente señalé que una parte muy importante del análisis de las representaciones sociales tiene que ver con cómo circulan los conocimientos culturales, y que en este trabajo se asume que se dan a través de las relaciones sociales. No todos tenemos acceso a los mismos conocimientos (no todos nos relacionamos igual), ni le asignamos valor a las mismas cosas. Para Pierre Bourdieu, el capital cultural, simbólico y económico son piezas clave a la hora de explicar la distribución social. Pero, al incluir a las RS dentro de este análisis, también se asume que los agentes interiorizan el mundo

objetivo que les rodea y por lo tanto este es susceptible de ser cambiado, principalmente al ser representado por los individuos.

El espacio social es construido de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas, (...), son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 2011: 29).

La noción de capital permite profundizar en el campo de las relaciones sociales, ya que se encuentran enmarcadas en determinado campo. Las relaciones sociales nos construyen y posicionan, a la vez que las construimos y representamos. Del mismo modo, permite saber cómo las RS se configuran de acuerdo con el posicionamiento de los individuos en el campo (educativo).

Los agentes son distribuidos, en la primera dimensión según el volumen global de capital que ellos poseen en sus diferentes especies, y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo a los diferentes tipos de capital (económico, cultural) en el volumen total de su capital (Bourdieu, 2011: 29).

Estos elementos diferenciadores (los capitales), son herramientas dentro del campo, que permiten una ubicación en el espacio social. Estas posiciones son denominadas por Bourdieu "habitus". En el caso de los niños del Cerro del Marqués, al no acceder a la educación oficial, el habitus proviene principalmente de la educación informal que se da en la familia. El habitus es una internalización de lo exterior y junto con este asimilar lo de afuera también se internalizan las relaciones de dominación- dependencia (Gutiérrez, 2004).

(...) una estructura mental que, habiendo sido inculcado en todos los cerebros socializados, de un cierto modo, es a la vez individual y colectivo; es una ley tácita (*nomos*) de la percepción y de la práctica que es la base del consenso sobre el sentido del mundo social (y de la palabra familia en particular), en la base del *sentido común* (Bourdieu, 1993: 5).

Es el habitus, en donde podemos observar de manera más específica las RS. Antes mencioné que las RS son el conocimiento cotidiano, las respuestas a la vida común, pero con una base de identidad, cultura y un sistema específico de relaciones sociales. Por lo tanto, ese hacer y representar cotidiano, reproduce el habitus, creando así un movimiento en los elementos culturales, ya sea que algunos se mantengan como señalaba Giménez, pero algunos otros se moverán, cambiarán. “Los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores” (Bourdieu, 2011:31).

En tanto *estructura estructurante* el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni solamente de las condiciones objetivas pasadas que han producido el habitus, sino de la *puesta en relación* de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el habitus que las ha engendrado y de las condiciones sociales de su puesta en marcha (Gutiérrez, 2004: 294).

En esta investigación se busca analizar la RS que niñas y niños del Cerro del Marqués tienen sobre la infancia, pero este concepto engloba distintas dimensiones: la desigualdad, diferencia y diversidad, en este caso la principal es la desigualdad. Es en el habitus donde pueden llegar a comprenderse estas tres dimensiones. El habitus ayuda a analizar cómo se producen las desigualdades a través de las relaciones sociales que se dan en torno al acceso a los bienes y servicios brindado por las instituciones, pero también, a través de las relaciones sociales se puede explicar cómo se conforman las identidades colectivas y cómo en las distintas sociedades hay cierto conocimiento que tiene más valor para ser transmitido que otro.

Para explicar la manera en que se construyen las relaciones de poder, Bourdieu investiga cómo se articula lo económico y lo simbólico. Para este autor las clases se distinguen por su posición en la estructura de la producción y por la forma como se producen y distribuyen los bienes materiales y simbólicos en una sociedad. La circulación y acceso a estos bienes no se explica solo por la pertenencia o no a una clase social, sino también por la diferencia que se engendra en lo que se consideres como

digno de transmitir o poseer (Safa, 2020:2).

Aquí toma más sentido que nunca la reflexión anterior sobre la transmisión de la cultural, que puede denominarse educación informal. El espacio de la escuela, visto como un campo de relaciones de poder que producen y reproducen significados alrededor de la vida de niñas y niños que asisten a ella.

Bourdieu describe a las relaciones dentro de las escuelas como selectivas y excluyentes, también señala, que las relaciones que dentro de la escuela se den, pueden reproducirse gracias a las arbitrariedades culturales y a la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2014).

Es necesario ahondar en el tema del poder ejercido dentro de las relaciones sociales, considero prudente la explicación de Eric Wolf (2001) sobre la diversidad de relaciones que implican el ejercicio de este y cuya característica es la variabilidad. De acuerdo a Wolf debemos concebir el poder en terminos de correlación, es decir que existen clasificaciones en los constructos sociales que van a traer consigo accesos diferenciados a las estructuras de dominantes, en este punto, el autor hace una importante aclaración al señalar que para abordar el tema debe tenerse claro que existen variaciones contextuales y variaciones estructuras que ayudan a comprender que los seres humanos, lo que pensamos, así como lo que representamos (las ideas) nos encontramos inmiscuidos en un complejo de relaciones que nos van a definir en gran parte “El poder funciona de manera distinta en las relaciones interpersonales, en los medios institucionales y al nivel de las sociedades” (Wolf, 2001:20).

1.8.1 Identidad y cultura en condición de desigualdad

Para finalizar esta construcción teórica, es necesario hablar de la identidad, ya que dentro de los sistemas simbólicos permite entender los límites de las representaciones sociales que son transmitidas y reproducidas por los niños y niñas de la escuela del

Cerro del Marqués, así mismo permite un acercamiento a la diferencia y a la diversidad. La definición de identidad que mejor se acopla a la investigación es la brindada por Gilberto Giménez. En esta noción, se asevera que el punto principal de la identidad son los límites, no el contenido (Giménez, 2005). Por supuesto el contenido importa y el contenido es la cultura. La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005:4). La identidad se socializa a través de las interacciones sociales y son estas las que ayudan a contrastar a unas con otras. De forma más sencilla, las interacciones entre diferentes son las que definen a la identidad, identificarse como este y no como otro.

Las identidades deben enmarcarse en un contexto global y también en uno más individual, señala Giménez. “No existe sujeto sin cultura ni cultura sin sujeto” (Giménez, 2005:4). Nuevamente se retorna a la idea de que la desigualdad (la posición estructural que ocupan los individuos) define una buena parte de qué es el sujeto, cómo representa su sociedad. Pero, no es todo, al igual que Jodelet, Giménez le da un peso importante al sujeto a tal grado de decir que existe una identidad colectiva y una social (Giménez, 2005). La estructura no tiene un peso totalmente aplastante para definir la identidad de los sujetos, esta también tiene su lado subjetivo, que en interacción con los otros se vuelve intersubjetivo “Por eso suelo repetir siempre que la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (Giménez, 2005:1).

Existen puntos de concordancia entre García Canclini y Giménez. Ambos reconocen la variabilidad de la cultura, la apropiación específica de los elementos simbólicos que circulan en los sistemas culturales y como consecuencia de lo anterior, se reconoce que la cultura no es una desde siempre, se configura y se reconfigura:

Al ponernos a estudiar la cultura, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan o intuyen imaginariamente lo social, conciben

y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una limitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que lo abren a lo posible (García Canclini, 2005: 40).

Así mismo, Giménez explica que la cultura tiene elementos menos estables que otros, pero siempre se debe reconocer que los significados que la conforman no son estáticos y no son los mismos para los distintos grupos.

La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad (Giménez, 2005:3).

Bien, si la cultura no es estática, más bien está en constante movimiento a través de las relaciones sociales, hay que volver a la idea de la interculturalidad como un marco conceptual relevante para entender cómo se construye la representación de infancia entre los niños y niñas de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués.

Canclini caracteriza a la interculturalidad como “interacción, confrontación y negociación” (Canclini, 2005 :40). Cuando hablamos de cierto grupo social o sistema cultural, nos referimos en primer término a relaciones de personas con una identidad, pero, no podemos decir (como se ha revisado hasta el momento) que todos y todas estemos en igualdad de condiciones. Dentro del campo de las relaciones existen elementos que deben mirarse más de cerca; los individuos tenemos distintas perspectivas del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, pero, estas distintas configuraciones no están dadas sin un trasfondo; somos diferentes, diversos y desiguales, porque tenemos identidades definidas, desiguales accesos a capitales, diversas características culturales, hemos tenido educación diferencial, etc. Se puede

decir sí, que la interculturalidad ayuda a explicar las relaciones sociales, pero no debe pensarse como un proceso que transcurre llanamente. En este sentido, la educación es un proceso diferenciador y diversificador (en este caso la educación informal).

Resumiendo, el argumento teórico anterior, es posible decir que la infancia en sí ya es un elemento que diferencia a los individuos, los sitúa en determinada categoría. Esta investigación se construyó con sujetos de determinada categoría; la infancia. Estos niños y niñas no tienen accesos a la educación formal y su situación es consecuencia de la desigualdad social, algunos de estos infantes también pertenecen a grupos indígenas. Lo que habla de accesos desigual diferente y diverso a ciertos capitales económicos, simbólicos y culturales.

A partir de estos elementos y teniendo como herramienta principal la construcción teórico ya presentada, en esta tesis realizo un análisis de cómo los niños y niñas del Cerro del Marqués representan su posición de infantes en condiciones de desigualdad afectado por el entorno social, económico y cultural.

1.9 Etnografía doblemente reflexiva modelo analítico de la infancia y la desigualdad

La metodología de esta investigación se construyó a partir de dos propuestas teórico-metodológicas. Por un lado, se retoma la teoría de las RS, que propone desde lo metodológico un retorno al sujeto, admitiendo la complejidad de este y el entorno. Tres son las dimensiones que las ciencias sociales deben tener como objetivos de investigación para realmente poder dar cuenta de las RS y así poder acercarse a una mejor comprensión de cómo se desenvuelven los sujetos en la sociedad, cómo esta actúa en los individuos y los procesos que implican: dimensión subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva (Jodelet, 2008).

La segunda propuesta guía de esta construcción metodológica es la de Gunther Dietz, denominada etnografía doblemente reflexiva, en la que se propone otra tridimensionalidad: dimensión semántica: centrada en el discurso del actor (entrevistas) Dimensión pragmática: centrada en los modos de interacción

(observación participante). Dimensión sintáctica: centrada en análisis de las relaciones de las instituciones con los grupos e individuos y en el análisis de las identidades. (Talleres, foros). Todo esto dentro de un marco llamado interculturalidad. Por lo que Dietz llama a hacer uso de la “Diferencia”, la “Diversidad” y la “Desigualdad”, para poder hacer una etnografía más crítica. Es decir, la propuesta de interculturalidad de Dietz es descriptiva.

La subjetividad, la intersubjetividad y la transubjetividad permiten el acercamiento a las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática respectivamente. Lo que importa en este punto es el esquema en el que se puede añadir a esa relación teórico-metodológica, conceptos que ayuden a mirar casos específicos de la realidad.

El primer punto de convergencia entre las propuestas expuestas es el de reconocer la auto-reflexión de los individuos a investigar, dejando claro que el investigador tiene una visión propia de la realidad y al realizar una investigación socio-antropológica se dará una relación con otras visiones, creando así interacciones de consenso y choque, es ahí donde se vuelve importante hacer explícitas las relaciones interculturales (Dietz, 2011).

Las triadas mencionadas desde las RS y la etnografía doblemente reflexiva son equiparables y van desde conceptos más abstractos, hasta volverse más específicos.

INFANCIA

Representaciones sociales (Jodelet)	Subjetividad	Intersubjetividad	Transubjetividad
Etnografía doblemente reflexiva (Dietz)	Semántica (Discursos de los individuos)	Pragmática (Prácticas de los sujetos)	Sintáctica (Relaciones con las instituciones)

Dietz, señala las técnicas de investigación que son necesarias para poder acercarnos a estas dimensiones; entrevistas, foros y observación participante (Dietz, 2011). La presente investigación se llevó a cabo con niñas y niños de 5 a 15 años que asisten a la escuela comunitaria del Cerro del Marqués. Pude acercarme a este grupo de individuos, gracias a que me uní al colectivo de fotografía de Cerro del Marqués a cargo de Ángel Flores.

La forma en que se realizó la investigación fue a través de entrevistas informales, observación participante en los talleres de fotografía y en las clases. El tiempo que trabajé con colectivo fueron dos años (2016- 2018) asistiendo los viernes y los sábados (más adelante daré más detalles de esto). También realicé dos veranos de trabajo de campo, de aproximadamente un mes y medio. Todo lo anterior, enmarcado en un ambiente de talleres, clases de alfabetización y un comedor comunitario.

A partir de estos elementos y teniendo como herramienta principal la construcción teórico-metodológica centrada en las representaciones sociales y la etnografía doblemente reflexiva, se hizo un análisis de cómo estos niños y niñas representan su posición de infantes en las condiciones que se describen en el siguiente capítulo.

2. Capítulo Contextual

2.1 La Resurrección, periferia poblana

La Ciudad de Puebla se ha constituido como el municipio que concentra los mayores índices de pobreza en el estado (CONEVAL, 2010). En el estado de Puebla, hasta el 2015, se tenía registro de 6, 168, 883 habitantes, de los cuales 2, 165, 277 son niños y niñas. En la ciudad de Puebla (INEGI, 2015). Hasta el 2015 había un total de 1 576, 259, la población menor a 14 años es de 379,209 lo que representa el 24.05 % de la población total. Esto indica que niños y niñas tienen una gran presencia en la distribución poblacional de la capital poblana.

La población de cinco a catorce años en la Resurrección es de diecisiete mil cientos noventa y siete y de esos pobladores, mil cuarenta, no asisten a la escuela. El grado de escolaridad promedio es de diez años en hombres y ocho años en mujeres. El diez por ciento de la población mayor de quince años es analfabeta y el cuatro por ciento de la población entre los ocho y catorce años no sabe leer ni escribir (INEGI, 2010).

La población de la Resurrección, hasta el censo de 2010 era 78, 888 habitantes y la población infantil de 25 063 (INEGI, 2010). Las personas que habitan esta junta auxiliar (una de las más pobres del municipio) provienen de distintos lugares y una buena parte son indígenas). Según me contó Marisol Durán (coordinadora del CUPS), muchas de las personas que habitan esta junta auxiliar son migrantes, algunos son indígenas y muchos no tienen papeles oficiales, porque nunca fueron registrados o porque los perdieron (Datos de diario de campo, 2016).

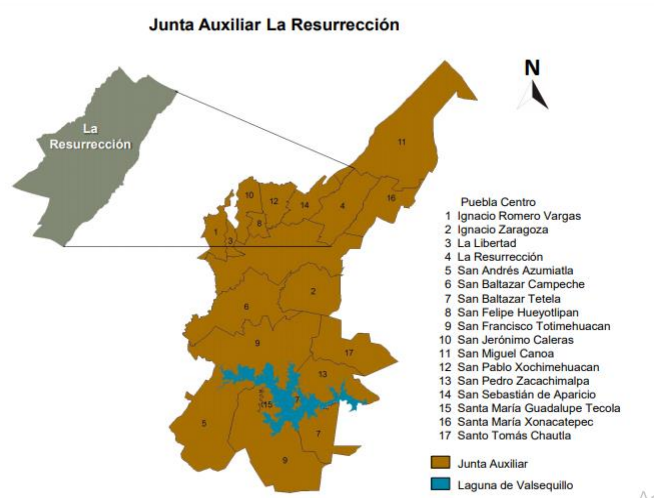
Hace no más de medio siglo, la ciudad de Puebla comenzó a desarrollarse como una zona metropolitana, que al igual que otras urbes del país se extendió hacia zonas que se consideraban rurales y que ahora constituyen la periferia poblana; así mismo la migración de múltiples grupos hacia la ciudad ayudaron a acrecentar la mancha urbana. A pesar de que surgió una legislación que intentaba regular el uso del suelo ejidal para la expansión urbana, en algunas zonas las irregularidades de la tierra y su ocupación

ilegal siguen siendo comunes. Pues, gran parte del crecimiento urbano es irregular y surge de la necesidad de la población de tener dónde vivir, ese sector poblacional se conforma principalmente de familias que sobreviven con menos de tres salarios mínimos. Sin embargo, no es posible hablar de las zonas periféricas como territorios heterogéneos, más bien la dinámica de crecimiento urbano se presta a configuraciones propias del territorio donde se inserta la lógica capitalista. Un ejemplo claro de lo anterior es que en algunas zonas se carece de servicios y otras fueron transformadas en sitios residenciales exclusivos (Hernández, Martínez, Méndez, Avilés, Ramírez y Navarro, 2009).

En consecuencia del fenómeno antes descrito, en 1962 se incorpora a la urbe “La Resurrección” y de ser un municipio queda reducida a una junta auxiliar absorbida por la capital poblana (Hernández, Martínez, Méndez, Avilés, Ramírez y Navarro, 2009). Es una comunidad de origen nahua, asentada a las orillas del volcán La Malinche (Rodríguez, 2018) Esta junta auxiliar se encuentra relativamente cerca del centro de la ciudad, aproximadamente 12 kms.

La Resurrección está dividida en las colonias Cerro del Marqués, Tilostoc, Bosques de Santa Anita, Subestación Eléctrica, Bosques de los Ángeles e Industrial Resurrección. La colonia en la que se encuentra la escuela Comunitaria es el Cerro del Marqués. Partiendo del centro de la ciudad, la ruta 58 lleva al Cerro del Marqués o también la ruta Libertad Cuauhtémoc que diga “Resurrección”. Las calles del Cerro del Marqués tienen poco tráfico de gente y de autos, mientras más se sube el cerro es más escaso el tráfico, pues las calles no están pavimentadas, ni siquiera emparejadas.

Imagen 1: “De la conformación Geopolítica de las Juntas Auxiliares”



Fuente: Administración del Municipio de Puebla.

2.2 El Cerro del Marqués

2.2.1 Los espacios del Cerro

La gente del Cerro considera que una de las principales referencias es “las canchas” o “las pirámides” que es un parque pensado para resguardar un juego de pelota prehispánico, que ocupa aproximadamente una cuarta parte del espacio total. Dentro del parque también hay canchas para basquetbol, futbol y pista para correr; tiene juegos para niños y algunas máquinas para ejercitarse. Este lugar es muy amplio y puede describirse como un terreno que está rodeado de una reja que se cierra en la noche, el que sea una referencia tan importante para los habitantes se debe a que algunas cumple la función de centro de reuniones, pues cuando se convoca a junta de “Prospera” o de algún otro programa del gobierno, es aquí a donde se cita a la población, además es un lugar muy accesible, por encontrarse a la orilla de la avenida “La Resurrección” que es una carretera que conecta directamente al a junta auxiliar con el resto de la ciudad de Puebla.

Es un espacio al aire libre al que la gente va a ejercitarse, caminar y se realizan torneos de fútbol. A los niños de la escuela comunitaria del CUPS les gustaba mucho ir a las “pirámides”, les agradaba ese sitio porque podían correr, saltar, jugar. En algunas ocasiones encontramos latas de pintura de algunas personas que rayaban los muros del parque e incluso latas de PVC, ya que el parque no tiene vigilancia alguna.

Otros referentes importantes de esta colonia son las iglesias, una de las más importantes de este lugar, se encuentra en la avenida La Resurrección y pertenece a la Luz del Mundo, la otra iglesia relevante se encuentra en la calle Puebla, pertenece a la religión católica y permanece cerrada de lunes a viernes. La iglesia de la Luz del Mundo tiene una arquitectura moderna, su fachada recuerda a un triángulo y aunque no es muy grande, contrasta bastante con las construcciones alrededor, pues, recibe mantenimiento constantemente, además sus colores blanco y amarillo, son muy llamativos. La segunda iglesia, que pertenece a la religión católica, es más bien una especie de gran salón, pintado de blanco, que tiene un techo en forma de medio círculo, tiene un pequeño patio rodeándola y la entrada es un vitral con tres cruces. Las familias de los niños y niñas se asumían como católicas, pero no era común que hablaran de asistir a la iglesia, aunque sí eran lugares de referencia importantes nunca tuve la oportunidad de acercarme a la dinámica de las iglesias, sin embargo, dentro de la escuelita los niños mostraban devoción hacia ciertos símbolos religiosos, como la virgen de Guadalupe. En algunas ocasiones cuando se intervenían muros como actividad del colectivo de fotografía, algunos niños expresaron su deseo de que se pintara una “virgencita”.

Al caminar por las calles del Cerro del Marqués, se pueden hallar establecimientos comerciales pequeños, tanto tiendas de abarrotes como verdulerías y pollerías, también hay panaderías, expendios de cerveza, puestos de carnitas y de memelas. Algunas de las calles de esta colonia no están pavimentadas y algunas otras son muy inclinadas, pues la colonia está asentada sobre un Cerro. Solo las calles con mayor afluencia de autos reciben mantenimiento, el resto, las calles sin pavimentar no tienen banquetas ni iluminación y las construcciones de algunas casas no contemplaron el espacio para esto. Es poco común encontrar árboles en las calles o alguna área verde,

por lo tanto, hay poca sombra. Tampoco existen calles muy transitadas, los caminos por donde fluye el transporte público son de tierra y pavimentados, la mayoría lucen como lugares tranquilos.

Las referencias que algunas personas externas tienen sobre esta colonia son que es una colonia peligrosa. “La Rusia” dicen algunas personas, es un lugar al que hay que ir con mucho cuidado. El hecho de que exista una escuela comunitaria en este lugar se debe a que es una colonia altamente marginada, no puedo hablar sobre la delincuencia o la inseguridad de este lugar porque durante el trabajo de campo, todo transcurrió de manera tranquila y la gente siempre se mostró amable.

2.2.2 Actividades económicas de la periferia

Según el censo económico 2009 de INEGI, el total de unidades económicas es de 2,819. La principal actividad es el comercio al por menor, ocupando el 50.2% de la economía, a continuación, el comercio al por mayor ocupa un 27.7%, la industria manufacturera ocupa el 16.8% y el 5.4 % se dedica a otras actividades (INEGI, 2009).

La Resurrección no es más un lugar donde su población se dedique a la agricultura, especialmente en las colonias que están más cerca de la urbanización del centro de la ciudad, actualmente es un sitio en el que la economía se sostiene por otras actividades, la gente debe trabajar en pequeños comercios como puestos ambulantes de comida o tener empleos informales en los mercados. Muchas de las personas que habitan en el Cerro del Marqués debe trasladarse todos los días a la ciudad, pues es ahí en donde se encuentra su centro de trabajo. Las cifras solo muestran de forma general una amplia gama de actividades económicas de las personas del Cerro del Marqués, pero es necesario mencionar que existen muchas otras actividades que dan sustento a una gran cantidad de familias, los integrantes de las unidades familiares tienen trabajos de pepenadores, cargadores, trabajadores de maquilas, obreros, vendedoras de comida, tortilleras, empleados de tiendas, trabajadoras domésticas, etc. Antes de describir a algunos de los individuos clave en esta investigación, creo necesario hablar de sus familias, como un referente de suma importancia en la construcción de las representaciones sociales.

Los infantes de la escuela comunitaria provenían de familias que estaban configuradas de formas muy distintas. Entre estos núcleos familiares era muy común que la madre fuera la que asumiera la responsabilidad total de la familia, ya que el padre estaba ausente por diversas razones, pero en la mayoría de los casos por abandono.

Imagen 2: Calle Puebla, Cerro del Marqués.



Autora: María Monserrath Cabrera Cortés, 2018

En algunos casos los abuelos maternos jugaban el papel de padres de los niños, ya que la madre debía salir a trabajar. Un caso excepcional era el de Armando, Abram y Javier, quienes fueron abandonados por su madre y era el padre quien se hacía cargo de ellos, sus familiares más cercanos eran un par de tías que vivían cerca de su casa y de vez en cuando se cercioraban de que estuvieran bien, pero siempre era Armando el encargado de su hogar y de sus hermanos mientras su padre no estuviera.

Las madres y padres de los niños no se presentaban muy a menudo en la escuela, salvo cuando se convocaba a reuniones o se les invitaba a eventos de celebración como posadas o eventos del colectivo de fotografía, pues las condiciones de sus trabajos no

les permitían estar al pendiente de las actividades de sus hijos en la escuela comunitaria.

2.2.3 Instituciones de salud

En la Resurrección no hay hospitales, solo un centro de Salud que se encuentra en la zona central de la junta auxiliar, es decir, en la colonia llamada la Resurrección. Para recibir atención en ese sitio no hay que estar asegurado, pero tampoco cuenta con lo necesario para atender a toda la población.

Los niños y las niñas de la escuela comunitaria no accedían a este servicio. Más bien eran automedicados en caso de llegar a enfermarse. Había casos en los que se acudía al centro de salud, pero principalmente esto pasaba en situaciones muy graves o por ejemplo cuando había un embarazo (Información recopilada durante el trabajo de campo, 2017).

2.2.4 Instituciones educativas

Las escuelas formales ubicadas en el Cerro del Marqués o cerca son una primaria llamada Quetzalcóatl y está ubicada en la colonia Tilostoc, la otra es el jardín de niños Xochiquétzal. Existen, también algunos preescolares particulares que no estaban registradas ante la SEP (Información recopilada durante el trabajo de campo, 2016).

2.3 EL CUPS

El Centro Universitario de Participación social es un organismo perteneciente a la BUAP, su labor principal es dar herramientas a los sectores marginados para facilitar su integración a la sociedad. Las herramientas que el CUPS quiere brindar a estos niños que no tienen acceso a la educación escolarizada, son cosas básicas que les permitan, además de una mejor integración a la sociedad, una mejor integración al campo laboral, por ejemplo, lectura y escritura, así como, matemáticas básicas y otros tópicos que les permitan conocer su cuerpo y nociones básicas de cómo cuidarlo.

El CUPS tiene distintos programas para lograr sus objetivos, por ejemplo, campañas temporales o el programa “niños sin escuela” que es al que pertenece esta

escuelita, el programa es llevado a cabo en colonias marginadas de la ciudad de Puebla, la finalidad de este programa, además de dar herramientas que sirven en la vida cotidiana, es enseñar a los niños a respetar las reglas de convivencia y tratar de alejarlos de actividades ilícitas.

El Coordinador del programa “niños sin escuela” era Fernando Orea, quien se encargaba de verificar que los recursos llegaran a las escuelas, también de inspeccionar la relación de las maestras con los niños. Las colonias en las que operaba el programa de escuelas comunitarias eran: Barranca Onda, Elsa Córdova, Canoa y el Cerro del Marqués. La forma en que los integrantes del CUPS y los niños y niñas se referían a las escuelas comunitarias era como “escuelitas”.¹

Los niños y niñas que tenían acceso a este programa no esperaban obtener un certificado, algunos de ellos nunca habían tenido la oportunidad de asistir a una escuela, algunos no tenían papeles oficiales como acta de nacimiento o CURP y es por eso que no asistían a otra escuela. El CUPS ayudó a que los interesados en tener en regla sus papeles, lo hicieran, pero en realidad entre los objetivos de las familias y de los niños, no se encontraba asistir a otra escuela cuando obtuvieran los papeles, más bien uno de los objetivos comunes era esperar a que tuvieran una edad considerable para poder insertarse en el campo laboral.

2.3.1 La escuela CUPS del Cerro del Marqués

Durante los dos años de trabajo de campo, la escuela comunitaria cambió tres veces de espacio, la primera locación fue en la calle Puebla *“es una calle sin pavimentar y muy empinada, en los dos lados de la calle hay casas, pero no banquetas. Algunas casas son mucho más grandes que otras, unas tienen patios con cemento y otros patios de tierra, algunas incluso tienen cochineros, algunas no cuentan con un zaguán y es común hallar dos o tres autos destartados afuera de las casas”* (Fragmento de diario de campo, 2016).

¹ Esta denominación que utilizo a lo largo de la descripción se dio como una forma de señalar ese lugar al que los niños iban a recibir clases, pero que no se podía llamar escuela en el sentido estricto de una institución oficial.

La calle Puebla olía a excremento de cerdo debido a las condiciones de la colonia, el espacio era propicio para tener animales de cría, como cerdos, gallinas, incluso vacas y caballos. Cuando llovía la calle se ponía lodosa, pero había muchas piedras, los que disminuía el lodo y la hacía transitable. Una de las casas de esas calles era rentada por la BUAP a través del CUPS, el lugar constaba de dos cuartitos, uno de ladrillo y con techo de colado y el otro de lámina. El lugar tenía dos dueños: el terreno y el salón de colado eran de un señor que no vive en el cerro del Marqués; y el salón de lámina pertenecía a la dueña de la casa de vecina. Por el lugar se pagaban \$900. La escuela estuvo aproximadamente cinco años ubicada ahí, en algún momento se pensó en la posibilidad de comprar el lugar, pero no se concretó.

El salón- cocina era pequeño y se veía aún más pequeño porque tenía muchas cosas dentro; un horno para pan, un estufón, también tenían muebles que servían como alacena para almacenar comida y trastes, a la vez albergaba las computadoras, y ese era el espacio de las clases de computación y también era salón de clases todos los días. Allí era donde se guardaban las cosas de más valor, porque era el espacio más seguro, a diferencia del salón de lámina, este podía cerrarse con candado y además no tenía filtraciones en el techo.

El salón de lámina era un lugar muy húmedo, porque tenía muchas filtraciones de agua y también porque una de sus paredes servía de huerto vertical para los tomates. En este salón se guardaban materiales como papelería y lo que cada grupo ocupaba, aquí también se guardaban las herramientas para trabajar el huerto, como palas y picos y un lombri-compostero. La mayoría de los materiales que se encuentran en este salón están húmedos o están dañados porque se han mojado alguna vez.

En el 2017 la escuelita tuvo que ser reubicada debido al alce en la renta y a la imposibilidad de adquirir el inmueble. La nueva locación era la calle Atlixco Sur, a solo unas calles del primer sitio. Esta también era una calle sin pavimentar, pero no tan inclinada como la anterior. El sitio que se rentó se encontraba dentro de una vecindad. El espacio consistía en dos cuartos con una cocina cada uno y tenían acceso a un baño y un patio, pero el patio era utilizado por todos los habitantes de la vecindad. El lugar solo

fue rentado durante 4 meses ya que era muy conflictivo tener que compartir el patio con los vecinos.

El lugar en el que actualmente se encuentra la escuela comunitaria, es una casa ubicada en la calle Tepexi de Rodríguez. Igualmente es una calle sin pavimentar, pero a esta se tiene más fácil acceso. Es una casa de dos plantas y se utiliza toda la planta de abajo. El espacio es más grande. También cuenta con solo dos salones, pero son más espaciosos que los de los lugares anteriores.

Con el cambio de ubicación de la escuela, vino también la implementación del programa “Centros Comunitarios”. La idea surgió por las necesidades de la comunidad, hacía falta implementar otro tipo de actividades que no fueran dedicadas exclusivamente a los niños que no asisten a la escuela. Este programa, que comenzó a funcionar desde el 2017 tiene actividades que están dirigidas tanto para niños, como para adultos. Hay talleres de cocina, para elaborar distintos productos, talleres para crear huertos, etc. También, por las tardes se dan asesorías a niños de otras escuelas que requieran reforzar sus conocimientos. Una de las actividades importantes del centro comunitario es que se da intervención psicológica a la gente que así lo requiera. (Información brindada por Marisol Durán. Trabajo de campo, 2016)

2.3.2 La organización de la escolita

En la escuela comunitaria había cuatro grupos. Según el sistema que manejaba el CUPS los grupos se identificaban por cuatro colores que representaban no tanto la edad, más bien los conocimientos que correspondían a los niños de acuerdo con las habilidades que tenían, la clasificación era la siguiente:

Amarillo: Las edades que debían estar aquí eran de cuatro a seis años, es el nivel presilábico. En ese nivel los niños aprenden los colores, a recortar, a colorear, las vocales, las figuras y lo que normalmente se enseña en el preescolar.

Verde: De siete a diez años, silábico, aquí el objetivo principal era enseñar a los niños a leer y escribir (lecto- escritura) estos aprendizajes corresponden a primero y segundo de primaria.

Anaranjado: De diez a trece años, aquí se profundizaba en lectura y escritura de los niños, también se ponía atención en otras áreas, como ciencias naturales, este color corresponde a tercero y cuarto de primaria.

Azul: De doce o trece años en adelante, lo que se enseñaba en este nivel era más complejo en cuanto a lectura y escritura. También incluía un acercamiento a la educación sexual, como en los últimos años de primaria.

Las maestras al frente de los grupos eran servidoras sociales, de distintas carreras, principalmente estudiantes de la BUAP. El programa debía desarrollarse en un lapso de 6 meses. Las servidoras recibían una beca de setenta pesos al día y se les apoyaba a pagar su transporte.

Antes de realizar el servicio social se les dio una capacitación tanto de los temas que debían ser tratados con los niños, así como de los conocimientos que se esperaba adquirieran. Cada mes las educadoras deben entregaron una planeación de sus clases, y también asistieron constantemente a charlas con los coordinadores de las escuelas comunitarias.

Además de las clases normales, en la escuelita se ofertaban otras actividades, clases complementarias e intermitentes, por ejemplo, hubo un tiempo en que se dieron clases de computación, de arte y de educación física. En la escuelita siempre existió la apertura para proponer actividades y también era posible que gente externa al CUPS pudiera compartir con la gente de la comunidad talleres, charlas, cine, etc.

Una actividad muy importante fueron los huertos, entre las herramientas y aprendizajes que el CUPS buscaba brindar a estos niños que no accedían a la educación formal estaba la creación de huertos, ya fueran verticales o en el suelo. En la escuela comunitaria había un huerto, así que entre las clases y las otras actividades se enseñaba a los niños el cuidado de los huertos, si los niños así lo deseaban podían tener uno en casa ya que el CUPS les brindaba los materiales.

Las maestras

Como mencioné anteriormente, las y los maestros de la escuela comunitaria eran servidores sociales provenientes de distintas carreras. Los que se dedicaban a dar las clases extras eran Alejandro que era estudiante de computación y se encargaba de las clases de computación, Gamaliel era estudiante de artes plásticas y daba talleres de artes, María y Rafael estudiaban lenguas y tenían a su cargo los talleres de lectura y Omar estudiaba cultura física y tenía a su cargo las actividades deportivas. Debido a que las actividades de estos servidores no eran todos los días, no pude indagar mucho sobre ellos.

En cambio, pude crear mejores lazos con las maestras que estaban a cargo de los grupos todos los días, daré una breve descripción de su papel en la escuela comunitaria:

Marisol: egresada de la carrera de psicología, era la que tenía más tiempo dando clases en la escuelita. Ella no era servidora social, estaba en la escuelita porque recibía un pago por parte del CUPS. Y su rol era de encargada del funcionamiento de la escuela del Cerro del Marqués y del grupo de los más pequeños. El haber permanecido algunos años en la escuela volvió a Marisol una figura relevante en la comunidad. Ella siempre estuvo preocupada por el bienestar de sus alumnos, indagaba en sus situaciones familiares y trataba de acercarse a ellos. Algunas veces no era necesario que ella tuviera que preguntar por los problemas de los niños en sus casas, pues era común que los padres o gente externa a la escuela se acercara a ella para pedirle ayuda con asuntos de diversa índole, ya fuera que necesitaran ser atendidos por algún médico, que necesitaran ayuda psicológica, etc. El hecho de que Marisol se volviera una referente importante, permitió que la escuela comunitaria pudiera convertirse en un centro comunitario, ya que esta maestra logró crear lazos importantes de comunicación con los habitantes del Cerro del Marqués (Diario de campo, 2016).

Miriam: estudiante de procesos educativos, ella vivía en el Cerro del Marqués, estaba a cargo de los niños más pequeños. Nunca tuvo conflictos en su relación con los y las niñas, ya que las edades de los niños a su cargo oscilaban entre los 3 y 5 años, sin embargo, debido a que eran niños tan pequeños requerían mucha atención, por

ejemplo, cuando jugaban con los más grandes. En algunas ocasiones Miriam debía llevar a algunos niños a sus casas, ya que por vivir en el Cerro era factible que en el camino a su casa (caminando) dejara a los niños en sus hogares (Diario de campo, 2016).

Brenda: estudiante de literatura. Cuando comencé el trabajo de campo, Brenda estaba a punto de terminar su servicio social, pude observar sus clases durante una semana aproximadamente. Ella tenía a su cargo al grupo de los más grandes, que era muy caótico. Brenda siempre mantuvo una actitud muy respetuosa con sus alumnos, a pesar de que muchas veces estos la ignoraban, se burlaban o incluso decían groserías durante sus sesiones. Cuando tuve la oportunidad de entrevistarla, expresó su preocupación por aquellos niños y niñas que tenían condiciones que los posicionaba en una gran desventaja frente a otros de sus edades, y también expresó que la labor de la escuela comunitaria era importante en el sentido de dar herramientas a los niños que quizá les ayudarían a cambiar sus situaciones (Diario de campo, 2016).

Paola: estudiante de comunicación. Cuando Brenda finalizó su servicio social, Paola se quedó a cargo del grupo azul. Ella tenía interés en conocer a sus alumnos, así que se acercó a ellos platicando de forma tranquila y haciéndoles saber que podían confiar en ella. En alguna ocasión expresó su preocupación por el interés que sus alumnos tenían en las drogas, especialmente en la mariguana, nos relató que algunos niños le preguntaron si ella “fumaba mariguana”, Paola les respondió que no y ellos se ofrecieron a enseñarle. Algunos de los temas que correspondían al grupo azul estaban relacionados con sexualidad y adicciones, en ocasiones era difícil hablar de esos temas, pero Paola sabía escuchar y reflexionar con sus alumnos (Diario de campo, 2016).

Adiel: estudiante de literatura. A diferencia de las otras maestras, Adiel tuvo una relación un poco más conflictiva con los niños de la escuela comunitaria. Adiel no comía junto con los niños y las maestras en el comedor comunitario, llevaba su propia comida porque siempre expresó su miedo a enfermarse. A los dos meses de haber iniciado su servicio social tuvo una enfermedad respiratoria por la que debió faltar a sus clases aproximadamente 3 semanas, cuando volvió a la escuela comunitaria relató que había contraído tuberculosis por el ambiente de la escolita (Diario de campo, 2016).

Nancy: estudiante de literatura. Nancy era la encargada del grupo naranja, en sus clases no tenía mayor complicación, pero siempre se mostró muy afectada por las situaciones que niños y niñas vivían cotidianamente, como el no tener un hogar seguro, no tener acceso a servicios básicos, etc. Quería poder ayudarlas y sentía mucha impotencia por no tener la posibilidad de cambiar sus contextos. Se hizo amiga de muchas de las niñas de la escuelita y ellas confiaban en Nancy (Diario de campo, 2016).

3.4.4 El comedor

“El Cerro del Marqués huele a pasto”

Paola López; maestra de la escuela comunitaria;

(Diario de campo ,2016)

“La escuelita huele a carencia y a hambre, pero también a ganas de aprender”

Marisol Durán, coordinadora de la escuela comunitaria

(Diario de campo ,2016)

Uno de los grandes problemas que afectaban a los y las niñas de la escuelita era la alimentación. En el 2016 por iniciativa de Marisol Durán se reabrió el comedor comunitario ubicado a sólo una cuadra de la escuela, este era un remolque que contaba con una estufa industrial y con un refrigerados. Tenía utensilios para cocinar, así como cubiertos, platos, tazas y vasos. Se encontraba asentado en un terreno que alguno de los vecinos de la colonia había prestado. Afuera del remolque había dos mesas largas con bancas que conformaban una sola pieza y estaban encadenadas al remolque para evitar robos.

Hasta el 2018, el comedor comunitario formaba parte del programa del gobierno federal, llamado “Sin hambre”, la parte específica del programa dedicada a los comedores comunitarios establecía que el comedor debía atender a ciento veinte personas, las personas a cargo del comedor debían ser voluntarios, así como que los ingredientes utilizados debían ser preferentemente regionales y cosechados por los

beneficiados. La dinámica del comedor era la siguiente: debía haber un responsable de preparar a diario comida y venderla a cinco o diez pesos, el gobierno aportaba la mayoría de los recursos, el lugar, el gas, la luz, el agua y algunos alimentos como soya, pastas, condimentos y demás alimentos enlatados y no perecederos. Los vegetales y frutas frescos debían ser comprados con el dinero recaudado de las comidas que se vendían.²

En realidad, el comedor nunca funcionó así. Los desayunos o almuerzos que se vendían a diario no eran suficientes para cubrir los gastos. A los niños y a sus padres el desayuno y el almuerzo se les brindaba de forma gratuita, por lo que las maestras debían poner el dinero para comprar los ingredientes que el programa no abarcaba, como frutas y vegetales.

Las maestras convocaron a las mamás de los niños de la escuela para ver quién podría cocinar y qué días. Doña Lidia Cruz fue la que se ofreció para cocinar toda la semana, las maestras estuvieron de acuerdo. Doña Lidia tenía ocho hijos y era viuda. Ser la encargada del comedor también representaba una ayuda, ya que, los hijos y la suegra de doña Lidia se alimentan en el comedor.

Con el cambio de sexenio finalizó el programa “Sin hambre” por lo que se cortaron los apoyos, así que desde entonces el comedor funcionó con donaciones de alimentos, así como con el apoyo del CUPS.

2.4 El Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués

En el 2016 se inició un proyecto llamado “Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués”, las actividades con los niños y niñas del Cerro comenzaron en agosto. El proyecto, iniciado por Ángel Flores, tuvo distintas formas de financiarse, al principio contó con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), posteriormente recibió una beca del Instituto Municipal de Arte y Cultura de Puebla (IMACP).

² PROGRAMA NACIONAL MÉXICO SIN HAMBRE 2014-2018

El objetivo del proyecto fue acercar a niños y a niñas a la fotografía como una herramienta que les permitió mostrar lo que importante de su contexto, lo que les gustaba, lo que no. A través de distintas dinámicas de trabajo, niñas y niños realizaron ejercicios de fotografía en sus calles, en sus casas, en la escuela.

Las herramientas principales eran cámaras fotográficas digitales que se asignaban a cada niño, las cámaras no eran suficientes por lo que algunos tenían que compartir su cámara. Antes de entregarles el material, se explicó a los niños la importancia de cuidar esas cámaras tripiés, fundas y demás, que pertenecía no a una persona, sino al colectivo del que ellos eran parte, también se les explicó el funcionamiento básico de una cámara. Los niños y niñas realmente mostraron interés por preservar el material (las cámaras principalmente), pues llegó a gustarles demasiado tomar fotografías y grabar videos.

Durante el trabajo de campo, el colectivo tuvo dos etapas de 1 año cada una. Las principales actividades eran talleres impartidos a los niños y niñas de la escuela comunitaria en las instalaciones de esta. Estos talleres tenían múltiples temáticas y a lo largo de los dos años se integraron al proyecto pintores, fotógrafos y otros artistas que compartieron con el colectivo. En esta primera etapa la actividad principal fue la fotografía, a través de actividades muy sencillas se introdujo a los niños en los funcionamientos básicos de una cámara fotográfica, después de esa introducción los niños fotografiaron lo que querían; a sus familias, árboles, perros, las calles, sus casas, se fotografiaron entre ellos y les gustaba mucho tener fotografías con las maestras.

Además de los talleres hubo otras actividades que tenían como pretexto la fotografía, en los alrededores del Cerro del Marqués se realizaron 2 murales en los que los niños y niñas aportaron tanto con la documentación fotográfica, así como con la realización de los murales. Una vez que se habilitó el comedor se realizaron actividades de cocina, en las que algunos niños cocinaban y otros tomaban fotografías del proceso. También se incluyeron actividades propuestas por los niños como asistir al carnaval de la Resurrección.

El horario establecido para las actividades del colectivo fue los viernes y sábados de 10 a 13 hrs. Sin embargo, algunas actividades se realizaron fuera de ese horario, a pesar de eso los niños y niñas siempre tuvieron la disposición de integrarse a las actividades. Se realizaron varios recorridos en la ciudad, museos, el zócalo de la ciudad, los fuertes y se acudió a un partido de futbol en el estadio universitario. Una de las actividades favoritas en el colectivo era asistir a funciones de cine. Esta primera etapa finalizó con una exposición fotográfica en el museo de la Evolución. Las fotos de los niños y niñas se revelaron en distintos formatos y se montó la exposición en diciembre del 2016.

La segunda etapa del colectivo estaba enfocada en el video. Una vez que los niños estaban suficientemente familiarizados con la fotografía se produjeron videos. Además de brindar el material para los videos, se incluía a los niños en el proceso editorial para tener en cuenta su opinión para un producto final. Esta segunda etapa tuvo como evento más importante “El festival de cine del Cerro del Marqués”, que se tuvo lugar en la sala de cine del Complejo Cultural Universitario.

Dentro de las actividades de fotografía y video, se formaron dinámicas entre los niños y con los adultos que resultan muy interesantes. Siempre hubo espacios para charlar de manera casual con los niños, especialmente los viernes y los sábados, como mencioné antes, el uso de entrevistas formales no fue posible debido a que los niños y niñas se sentían tensos ante ese formato de un entrevistado y un entrevistador y la situación se agravaba si la entrevista estaba siendo grabada. Solo en una ocasión realicé entrevistas de este tipo y a pesar de que las respuestas dicen mucho, eran respuestas cortas y un tanto forzadas.

Siempre fue más fácil charlar en el espacio dedicado al colectivo, mientras los niños nos mostraban sus lugares del Cerro, mientras nos enseñaban a trepar un árbol y luego ponerse de cabeza sosteniéndose con las piernas o mientras nos enseñaban a construir papalotes y nos llevaban a volarlos a lo alto del Cerro.

2.5 Niñas y Niños de la escuela comunitaria del Cerro del Marqués

El número de niños y niñas que asistían a la escuela comunitaria era muy variable, ya que la deserción escolar era muy frecuente. En 2016 la matrícula total era de treinta y dos; diecinueve varones y trece mujeres, esta cifra siempre sufrió modificaciones, por ejemplo, en 2017 con la llegada de 7 alumnos nuevos que eran todos hermanos y el abandono de otros cuantos.

Era un fenómeno común, que, al rebasar los doce y trece años, muchos niños abandonarían la escuela, ya que, algunos padres consideraban que era edad suficiente para que se dedicaran a otras actividades. Algunos otros, abandonaron la escuela porque el ambiente ya no les agradaba, sentían que eran muy grandes como para estar en una escuela y “ser tratados como niños” y tampoco les agradaba convivir con niños menores que ellos. Conforme los niños y niñas se volvían adolescentes comenzaban a relacionarse de manera distinta. Conforme se acercaban a la adolescencia, iban teniendo vivencias que los hacía querer estar menos dentro de un aula de clases y más en otras actividades.

“Le regalo a mi hijo, ya tiene once, ya sólo debe mantenerlo tres años y cuando cumpla catorce lo pone a trabajar” (Doña Lidia; mamá de niños que asistían a la escuela comunitaria, diario de campo, 2017)

La asistencia de los niños era intermitente, había niños que dejaban de ir por semanas enteras y también había semanas en las que no faltan ni una sola vez a sus clases. Algunos no asistían porque les daba “flojera” ir, otros porque debían ayudar en sus casas o porque debían ir con los adultos de su familia a trabajar. Las niñas eran menos constantes en su asistencia y su nivel de deserción era mayor.

El horario en que asistían a la escuela era de 9:00 am. a 12:00 pm; aunque el horario de entrada variaba, generalmente. Había niños y niñas que llegan después de nueve treinta o incluso después de las diez y las maestras los recibían, porque sabían que las situaciones por las que llegaban tarde escapaban al control de los niños.

3.6 Las infancias en el Cerro

En congruencia con el planteamiento teórico y metodológico de esta investigación, presento a continuación algunos casos específicos de niños y niñas con los que tuve la oportunidad de convivir, platicar y jugar. Los nombres han sido cambiados por seguridad de los menores. Muchos de los niños y niñas que asisten a la escuela son hermanos, por lo que el siguiente apartado está ordenado por grupos de hermanos para así poder hablar de las condiciones que comparten y de sus perspectivas individuales. Muchos de estos niños y niñas ya no asisten a la escuela comunitaria, algunos se integraron al campo laboral, otros se fueron del Cerro, en fin, sus vidas han cambiado.

Armando, Carlos e Ignacio

-Ni tenemos mamá- Fue una de las primeras cosas que me contó Carlos el día que lo conocí en la escuelita. Acorde la versión de los tres hermanos, su mamá los abandonó y vivían con su papá, que era albañil en Atlixco; el padre salía de su casa aproximadamente a las siete de la mañana y llegaba a las seis de la tarde. Por lo tanto, Armando, como hijo mayor, era el encargado de cuidar a sus hermanos, preparar la comida todos los días, lavar ropa y limpiar la casa. Por las mañanas, antes de las siete, Armando debía levantarse a preparar la comida para que su padre se llevara al trabajo, después de eso preparaba el desayuno a sus hermanos y luego se alistaba para ir a la escuela. Los tres hermanos se encontraban en el grupo verde, pues ninguno sabía leer y apenas comenzaban a escribir.

En el 2016 Armando tenía trece años y estaba aprendiendo a leer y a escribir, en las clases siempre estaba atento y ponía mucho empeño en las actividades de la escuela. En alguna ocasión, durante las clases, Marisol Durán preguntó a su grupo de alumnos si consideraban al expresidente Enrique Peña Nieto un buen presidente. Armando respondió que sí, que él creía que era una buena persona porque regalaba cosas a la gente. Marisol le preguntó que si alguna vez le había regalado algo a él y respondió que no. Al día siguiente, la maestra puso a su grupo un vídeo sobre la pobreza en México, volvió a preguntar a Armando y al resto del grupo si seguían considerando a Peña Nieto un buen presidente y Armando respondió que sí, y que entendía por qué a su familia no

le habían regalado nada. Armando consideraba que el presidente regalaba cosas a la gente que realmente lo necesitaba, a la gente realmente pobre, pero su familia no era realmente pobre, pues comían a diario y tenían una casa propia.

Armando siempre se mostró muy interesado por las actividades, fuera del aula, como aprender a cocinar, pintar, etc. Las maestras siempre lo consideraron un buen ayudante y confiaban mucho en él. Durante el lapso de trabajo de campo, pasó de los 13 a los 15 y tuvo algunas relaciones de noviazgo con niñas de la escuela.

En junio de 2017 Armando desapareció. Una mañana el papá de los tres hermanos se acercó a la escuela del CUPS para preguntar a las maestras por el paradero de Armando y para pedir ayuda. Armando desapareció el 14 de junio y fue hallado el sábado 17. En el lapso de su ausencia, las maestras y los niños de la escuela se dieron a la tarea de buscarlo en el Cerro y sus alrededores, hubo algunas pistas sobre la última vez que se le había visto, y finalmente el 17 fue hallado durmiendo en una banca del zócalo del centro de la ciudad de Puebla. Armando lloró mucho cuando fue hallado por las maestras, al parecer el motivo de su huida era la relación que tenía con sus hermanos. Después de este acontecimiento, la familia del niño comenzó a recibir ayuda psicológica por parte de un voluntario. Respecto a la situación familiar, Ignacio y Carlos no tenían problema en mencionar que su mamá no estaba cerca de ellos, Armando por su parte, nunca tocaba el tema.

- ¿Cuál es la diferencia entre un niño y un adulto?

- “que el niño aprende del papá” (Armando, diario de campo, 2018).

Ignacio y Carlos preferían trabajar en la ruta 58, a pesar de que su padre se los prohibió, casi todas las tardes al salir de clases Carlos y algunas veces Ignacio se iban a trabajar con los choferes de esta ruta. Sentían una fascinación enorme por los autos, pero en especial por las unidades de esta ruta, su trabajo consistía en ir a lado del chofer, hacerle plática y ayudarlo a cobrar. Ignacio trabajaba menos seguido que Carlos, él casi siempre prefería irse a su casa después de la escuela a comer, ver la tele y en algunas ocasiones ayudarlo a su hermano a limpiar la casa.

Carlos tenía algunos problemas de lenguaje y nunca tuvo mucho interés en la escuela, sólo asistía para que su papá no lo regañara, o eso decían sus hermanos. En el 2016 Carlos tenía once años y no sabía leer ni escribir, solo podía escribir su nombre, tampoco sabía contar, pero en su trabajo, que era algo por lo que, si se mostraba interesado, daba el cambio porque memorizó las monedas, también sabía algunas cosas de tránsito. Uno de los tantos días que él iba trabajando y yo me dirigía al centro después de salir de la escuelita, me explicó que detuvieron al microbús que iba enfrente de nosotros porque llevaba un acompañante y eso está prohibido, es por eso por lo que él se sentó atrás con los pasajeros y decidió esperar hasta que pasaran la zona donde había policías de tránsito.

Ignacio y Armando casi siempre llegaban juntos a la escuela, Carlos por lo general llegaba aparte y muchas veces faltaba por irse a trabajar a la ruta 58. Sus hermanos casi nunca faltaban, al menos que fuera porque salían con su padre.

Debido a la infraestructura de los espacios donde se ubicaba la escuela comunitaria, casi siempre fue necesario que los diferentes grupos compartieran salón, durante las clases las maestras trataban que los niños no se distrajeran con las actividades de los otros grupos, pero era una tarea poco posible, ya que lo común era que los niños contestaran lo que se pregunta a los niños de otro grupo, o que se burlan de los demás, incluso hubo ocasiones en que algunos niños se enfrentaron a golpes a mitad de la clase.

También era común que algunos niños prefirieran tomar clase con el grupo que no les correspondía, esto pasaba si veían que otros grupos realizaban alguna actividad divertida. Por ejemplo, Carlos prefería tomar la clase del grupo amarillo (pre- silábico), de acuerdo a su edad debía estar ubicado en el grupo para aprender a leer y escribir, pero siempre prefirió hacer las actividades del grupo de los más pequeños; colorear y dibujar.

Carlos, en algunas ocasiones solía tener reacciones violentas con sus compañeros, pues recibía muchas burlas y su forma de defensa era amenazándolos o pegándoles, pero, principalmente era así con sus hermanos. En algunas ocasiones

mordió y amenazó a las maestras. Por otro lado, también solía ser muy cercano a las maestras, en algunas ocasiones les pedía que le tomaran la mano mientras caminaban a la parada del camión o que lo abrazaran cuando llegaba a la escuela. Era un niño al que le gustaba compartir; en alguna ocasión se compró unos “totis”, se comió uno y el resto lo repartió entre los niños de la escuela y las maestras hasta que se terminaron. Generalmente, estos tres hermanos eran muy allegados a la escuela y casi siempre acompañaban a las maestras hasta que tomaban el transporte, después, mientras las maestras esperaban el camión, Armando y Ignacio pasaban a la tienda y compraban tortillas o alguna otra cosa que les hiciera falta para comer, Carlos por su parte se subía al mismo camión que las maestras y se sentaba a lado del chofer para hacer el recorrido al centro de la ciudad y de regreso.

“Cuando sea grande quiero ser chalán de la ruta 58” (Carlos, diario de campo, 2016).

Ignacio era el menor de los tres hermanos, fue el primero de sus hermanos que aprendió a leer. Él era un tanto más serio que los otros dos, le gustaba jugar con los niños más pequeños, era paciente y en las clases prestaba atención, las ocasiones en que se mostraba enojado o grosero, era cuando las maestras no le ponían demasiada atención. Generalmente tenía una buena actitud y se llevaba bien con sus compañeros, aunque en un par de ocasiones sí llegó a agredir a las maestras o a algún niño.

Ignacio y Armando estuvieron siempre muy interesados en tomar fotografías, les gustaba tomar los talleres del colectivo, esa era una de las ocasiones en que Ignacio y Armando compartían más, en otras ocasiones Ignacio prefería ir a trabajar a los camiones con Carlos. Era claro el cambio de actitud de Ignacio después de haber pasado el día con uno u otro de sus hermanos. Cuando estaba cerca de Armando en la escuela, se mostraba un tanto más serio, y al parecer tenía un día más tranquilo. Cuando faltaba a la escuela y pasaba el día con Carlos, trabajando en los camiones, llegaba a la hora de la salida de la escuela y entraba en una actitud un tanto petulante hacia sus compañeros.

Diego, Mariana y Mario

Al inicio del trabajo de campo, Diego tenía once años. Gabriela, su única hermana, tenía 6 años, Mario, que era tío de ambos, tenía 7 años. La Madre de Diego se dedicaba a vender memelas, a su padre no lo conocían. Debido a que su madre tenía que trabajar y no podía estar con sus hijos por la mañana, eran los abuelos los que se hacían cargo, de hecho, vivían en la casa de sus abuelos (papás de Mario). Siempre llegaban juntos a la escuela, aunque hubo temporadas de meses enteros en los que no asistieron a la escuela, pues su relación con algunos niños era conflictiva y su madre decidió que dejaran de ir a la escuela.

A Diego le detectaron una enfermedad en la piel y como su mamá no tenía las posibilidades económicas de llevarlo al médico, el CUPS se hizo cargo, así como de pagarle el tratamiento. Debido a su padecimiento, recibía muchas burlas por parte de sus compañeros, sin embargo, nunca se mostró agresivo mientras la burla fuera dirigida a él, en cambio era muy protector con Mario y Mariana.

Diego me habló de dos trabajos que tuvo hasta entonces, uno de hojalatero y el otro de chatarrero, dijo que el de hojalatero le gustaba más, pues su trabajo consistía en ayudar a preparar carros para que los pintaran, el trabajo de chatarrero consistía en recorrer algunas colonias en una camioneta para comprar en las casas materiales reciclables. Ambos trabajos eran con adultos a la que su mamá conocía, pues a pesar de que a ella no le gustaba la idea de que su hijo trabajara, se lo permitió siempre y cuando fuera con personas conocidas, el trabajo de chatarrero era con su tío y el de hojalatero con un señor conocido de su madre. Diego siempre se mostró preocupado porque sus “hermanitos”. como él se refería a Mariana y a Mario, comieran lo que se preparaba en el comedor. También estaba siempre pendiente de que no sufrieran abusos por partes de los niños más grandes.

“Me gusta trabajar porque me puedo comprar carritos y le puedo comprar cosas a mi mamá” (Diego, diario de campo 2017)

Además de trabajar, le gustaba ir a la escuela, ya sabía leer y pertenecía al grupo azul. Las actividades de fotografía le agradaban mucho, siempre hacía equipo con sus hermanitos. Las cámaras del colectivo siempre se quedaban guardadas en la escuela, los niños no podían llevárselas a sus casas para evitar que se perdieran o se rompieran. En alguna ocasión Diego pidió una cámara para retratar a su familia y su casa, debido a su carácter las maestras confiaban mucho en él, entonces Diego fue el único niño al que alguna vez pudo llevarse una cámara a su casa, después nos mostró sus fotos; había fotos de su abuelo, de su abuela y había algunas fotos sobre Mariana y Mario viendo televisión o solo estando acostados, en la mayoría de las fotografías había poca luz.

En febrero del 2017 los niños de la escuelita nos invitaron al Carnaval de la Resurrección, los más interesados en esta fecha eran Armando, Ignacio y Carlos porque participaban en el carnaval vestidos de punks, ponían mucho esmero en sus vestuarios, Diego también estaba emocionado por la fecha, ya que su abuelo era comisionado del carnaval, esto consistía en que en la casa de su abuelo se ofrecía comida y alcohol a la gente de la comunidad por ser días de fiesta.

La hermana de Diego, Mariana estaba en el grupo de los niños más pequeños, era una niña tranquila que siempre o casi siempre ponía atención a lo que se enseñaba en las clases, también le gustaban las actividades de fotografía. Mariana se mostraba muy cercana a las maestras, por una parte, esto era una especie de mecanismo de defensa

Julio

Julio tenía 13 años, él vivió situaciones muy difíciles, pues su hermano mayor tenía problemas de adicción a las drogas, entonces Julio tuvo que pasar por muchas cosas con su hermano antes de que a este lo internaran en un anexo, tuvo que ir a conseguir drogas para su hermano o y estuvo presente mientras su hermano y sus amigos consumían alguna sustancia. Julio tiene muchos intereses, le gusta la papiroflexia, me contó que tenía un amigo adicto a las sustancias que hacía flores de papel y las vendía

en la calle, él aprendió a hacerlas por su amigo. También le gusta sembrar cosas. El CUPS incentivaba a que los alumnos de la escuela comunitaria tuvieran su propio huerto en casa, les brindaba los materiales. Julio fue de los pocos que mostró interés en iniciar el proyecto de sembrar cosas en su casa.

La actitud de Julio solía cambiar mucho, algunas veces era un tanto grosero, con las maestras y con sus compañeros, pero en especial con estos últimos, pues le gustaba molestarlos, distraerlos en sus clases, le gustaba interrumpir las clases de las maestras. Algunas otras veces, era muy fácil ponerse a platicar con él, siempre recalca que debía alejarse de las drogas, pues pensaba que consumirlas era algo poco inteligente.

La mamá de Julio era madre soltera, y a pesar de que él no era el mayor de sus hermanos, representaba un apoyo importante en su familia. A finales del 2016 Julio tuvo que dejar la escuela porque debía trabajar para ayudar económicamente en su casa. Se fue a trabajar en una tienda de maíz.

Rafael, María y Tania

Rafael, tenía once años y la relación con gran parte de sus compañeros era conflictiva. Cuando a Rafael no le gustaba alguna cosa que decía o hacía su maestra, por lo general respondía con groserías, pero procuraba hacerlo de manera “disimulada” pues no le agradaba tampoco tener que llevar recados a su madre indicando que se portó mal. Tenía dos hermanas, María y Tania que tampoco tenían una buena convivencia con el resto de sus compañeros, y esto tenía que ver con la influencia de Rafael, como era el mayor, sus hermanas lo seguían, si Rafael les decía que no le hablaran a algunos niños ellas hacían caso, porque en su familia era Rafael el que debía cuidarlas y al que debían seguir por ser el mayor y por ser niño.

Rafael hacía muchas cosas y casi siempre lo negaba, un día robó un cochecito de la casa que colindaba con la escuelita y llegó muy nervioso a pedirle a la maestra Marisol que lo escondiera, a ella le pareció extraña su actitud y se puso a investigar hasta que llegó a saber que Rafael lo había tomado del patio de la casa de a lado, a pesar de que

era muy evidente lo que había hecho, Rafael lo negó, incluso culpó a otro de sus compañeros de haberlo hecho.

A todos los niños les gustaba jugar “Retachito” que consiste en tirar una moneda contra la pared, dejar la moneda donde cayó y esperar a que el otro jugador tire, si la moneda del otro jugador cae a menos de una mano extendida de la moneda del otro tirador, entonces el segundo tirador se lleva la moneda. A veces en este juego los niños perdían el dinero que sus padres les daban para las tortillas o para cualquier cosa que debieran pasar a comprar después de la escuela, tuvieron problemas por esto y las maestras decidieron que era mejor prohibir el juego, después solo jugaban canicas, pero esto igual les causaba problemas. Rafael vendía canicas a escondidas de las maestras, algunos niños vendían carritos, también les gustaba hacer apuestas cuando jugaban a las canicas. También era común jugar canicas para después poder venderlas, tener más dinero y poder comprar más canicas.

Su madre era soltera, Rafael alguna vez me contó que los fines de semana él trabaja haciendo el aseo en un edificio, pues ese era el trabajo de su madre y él debía ayudarle para que terminara más pronto.

La situación entre Rafael y sus compañeros llegó a ser tan problemática y poco llevadera, que la directora del CUPS pidió a la mamá de Rafael que no lo enviara más a la escuela, debido a esto sus hermanas también dejaron de asistir.

Pedro, Gerardo y Helena

Helena, Gerardo y Pedro, son hermanos y en el 2016 tenían 13, 10 y 7 en ese orden. Estos hermanos son de los pocos niños de la escuelita que no mencionan haber tenido un trabajo. El hogar de Gerardo, Pedro y Helena es una pequeña casa con tres cuartos de block sin colar y un patio de tierra donde crían algunos animales como cerdos y guajolotes. En la casa de estos niños, vivían sus abuelos, también vivían sus algunas tías y primas.

Helena generalmente permanecía estaba callada y no le gusta demasiado trabajar en la escuela, para todas las preguntas tiene un “no sé” como respuesta y no

conversaba demasiado con sus compañeros ni con las maestras. Recibía muchas burlas por parte de sus compañeros. En los primeros meses del trabajo de campo, Helena siempre tenía un gorro puesto, indagando con las maestras pude saber que Helena tenía el cabello muy corto y le daba mucha vergüenza. Un día las maestras descubrieron que tenía muchos piojos y también lo tenía muy enredado, por lo que le ofrecieron cortarle un poco el cabello para poder desenredárselo y así poderle dar un tratamiento para los piojos, le dijeron que preguntara a su familia si estaba bien y que les diera una respuesta, al siguiente día Helena llegó con el cabello muy corto y con un gorro, les dijo a las maestras que su madre se lo había cortado en casa. Con el taller de fotografía y al transcurrir de los meses, Helena pudo relacionarse un poco más con sus compañeros.

Helena ya sabía leer, en realidad tenía curiosidad por muchas cosas, a ella como a sus hermanos, le gustaban los dinosaurios; en la escuela había algunos libros y algunas veces se organizaban sesiones de lectura para los niños, en los que algunos estudiantes de servicio social de la biblioteca central universitaria llevaban libros. En esas ocasiones los tres hermanos se mostraban muy interesados por los libros, especialmente si había uno que tocara temas sobre los dinosaurios.

Gerardo era muy amable con las maestras y con sus compañeros le gustaba tomar clases y de los tres hermanos era el que sentía más fascinación por los dinosaurios, siempre dijo que le gustaría ser paleontólogo. Él ya sabía leer, así que estaba en el grupo de los más grandes y podría decirse que era de los más interesado en estar en un salón de clases.

En las primeras salidas que realizamos con el colectivo de fotografía, Gerardo expresó su miedo a que nos perdiéramos y a que no lo regresáramos a su casa. Gerardo y sus hermanos no salían muy a menudo del Cerro y en general siempre transitaban las mismas calles. A Gerardo siempre le gustaron mucho los talleres del colectivo, le gustaba tomar fotografías, así como seleccionar las que irían a exposiciones. En sus fotografías mostraba a sus perros, sus juguetes de dinosaurios, insectos, etc.

Pedro, el menor de los tres hermanos, era amable como Gerardo, pero a diferencia de su hermano era más juguetón y algunas veces desobedecía a las maestras.

Era aplicado en la escuela y aprendió a leer pronto, también tenía una relación muy cercana con su hermano Gerardo, le gustaba mucho jugar con los otros niños. Le gustaba mucho tomar fotografías, y estar en las actividades del colectivo.

Generalmente era más fácil platicar con Gerardo sobre cualquier cosa, ya que, Helena no tendía a platicar mucho y Pedro más bien siempre quería estarse moviendo. A mediados del 2018 Gerardo ingresó a una primaria publica vespertina, y por las tardes seguía asistiendo a la escuelita comunitaria. “Me gusta más esta escuela porque aquí puedo jugar” (Gerardo, diario de campo 2016)

Alberto, Roberto, Darío y Manuel, Sofia y Samantha.

Alberto, Roberto, Darío, Manuel, Sofia y Samantha son hermanos sus edades eran de 13, 11, 10, 9, 6 y 4 años, respectivamente. En total eran 7 hermanos, pero ellos eran los que asistían a la escuela comunitaria. El padre de los niños murió, y vivían con su madre en la casa de su nueva pareja.

Tenían trabajos, aunque no bien definidos. Algunos domingos ayudaban a un señor que vendía cervezas en un campo de futbol. Tuvieron varios trabajos y aprendido muchas cosas, por ejemplo, Roberto sabía hacer surcos en la tierra para poder sembrar, también era de los que más ayudaban a limpiar el huerto, junto con su hermano Alberto.

Alberto y Roberto eran los más grandes entre los hermanos varones de su familia, Alberto era el que menos interés tenía en la escuela, era muy inquieto y solía ignorar a las personas, aunque era muy alegre y se reía de todo. En algún momento llegó a ser muy difícil para las maestras tratar con Alberto, ya que hacía bromas muy pesadas tanto a las maestras como a sus compañeros. En un par de ocasiones amenazó a las maestras con golpearlas.

A Alberto le costaba trabajo concentrarse en las clases, no sabía leer y podía escribir pocas cosas como su nombre y algunas otras palabras, estaba en el grupo verde y de todos los hermanos fue el que estuvo menos tiempo en la escuela, ya que su

estancia ahí se volvió muy conflictiva y por ser de los más grandes comenzó a trabajar solo unos meses después de haber entrado a la escuela comunitaria.

Roberto, tenía once años y era un niño más serio que su hermano, también solía ser inquieto y a veces grosero, pero su actitud casi siempre era de protección a sus hermanos más pequeños, las veces que lo vi reír era sólo con sus hermanos. Leo tenía disposición para platicar de muchas cosas, me relató que sabía cómo consumir drogas, pues tenía amigos drogadictos que muchas veces le ofrecieron fumar “piedra” o mariguana. Leo no jugaba mucho con los niños pequeños, más bien le gustaba el fútbol y el basquetbol, era bastante competitivo, incluso vanidoso, pues le gustaba presumir sus brazos, argumentando que era musculoso.

A estos hermanos y le gustaba hablar de que pronto tendrían un trabajo estable, algunas veces contaba historias sobre su trabajo; en alguna ocasión un señor los hizo meterse a robar a una tienda y, aunque su madre les dijo que robar no estaba bien, dijeron que fue algo divertido, porque el señor les dio dinero por lo que se robaron.

“A mí me gusta trabajar porque soy trabajador” (Darío, diario de campo, 2017).

Darío, el hermano que sucedía a Roberto, jugaba casi cualquier cosa, le gustaba jugar con los niños más pequeños y también le gustaba cantar y bailar. Darío y Manuel imitaban muchas de las actitudes que sus hermanos mayores tenían, principalmente las de Roberto. La actitud de este niño era bastante amable hacia las maestras, aunque en algunas ocasiones, cuando estaba cerca de su hermano Alberto, tenía una actitud burlona, tanto hacia sus maestras como hacia sus compañeros.

Manuel era el más pequeño de los varones y el más amable, aunque también era muy inquieto, solía ser cariñoso y jugar más, durante su estancia en la escuela siempre fue el más cercano a las maestras.

Algunas veces estos niños solían ser violentos, entre ellos y con los otros niños. El que más tenía problemas con el resto de sus compañeros, era Alberto, ya que era grosero incluso con los más pequeños. El resto de los hermanos eran un tanto menos agresivo con sus compañeros de escuela, pero algunas veces las maestras tenían que

separarlos pues se peleaban a golpes entre hermanos. La mamá de estos cuatro niños es Doña Lidia, solía estar cerca de la escuela pues era la encargada de cocinar y atender el comedor. En una ocasión Alberto y Darío comenzaron a pelearse y el conflicto llegó a ser tan grave que las maestras recurrieron a llamar a su mamá que se encontraba a solo una calle, en el comedor comunitario. Las maestras me relataron que en cuanto llegó, comenzó a golpear a sus hijos con una vara, se fue enfurecida, advirtiéndole a los niños que si se volvían a portar mal iba a regresar. Los niños se comportaron tranquilamente durante un momento, pero después volvieron a su actitud anterior.

Martha, Pilar y Luisa

Martha tenía 13, Luisa 10 y Pilar 8 años en el 2016. La situación de estas tres hermanas era un tanto más problemática que la del resto de niños y niñas de la escuelita comunitaria. Los papás de estas niñas tenían trabajos intermitentes, algunas veces trabajaban cuidando gallos, algunas veces trabajaban en el mercado Morelos. La familia se conformaba de los padres y cinco hijos, el hijo mayor era el único varón. Los siete vivían en un cuarto que tenía tres camas, cocinaban en un anafre fuera de su casa y el baño era un cuartito externo a la única habitación de la casa.

Martha siempre tuvo una actitud un tanto despreocupada hacia los asuntos de la escuela o del colectivo de fotografía, le gustaba mucho platicar con las maestras, de hecho, era muy cercana a ellas, especialmente a Martha. En el 2017 Martha se embarazó y después interrumpió su embarazo.

Las condiciones en que estas niñas vivían su día a día eran muy complejas, algunas veces las maestras hablaron de abusos sexuales hacía estas niñas tanto por sus familiares como por algunos vecinos. Nunca toqué estos temas con ellas, pero había otras cosas de las que hablábamos como la difícil situación económica de su familia.

Luisa era una niña que solía usar la fuerza física para defenderse si era necesario, al igual que sus otras dos hermanas era muy cercana a las maestras. Pocas veces las niñas faltaban a la escuela, uno de los motivos muy importantes era el hecho de que se

les daba comida, estas niñas tenían serios problemas de alimentación debido a la situación económica que vivían, en algunas ocasiones la maestra Marisol tomaba algunas cosas de la despensa del comedor para dárselo a las hermanas. La encargada de cuidar a las hermanas era Martha por ser la mayor, así que ella debía también preparar la comida en su casa, ya que pasaban la mayor parte del día solas.

Pilar y Luisa eran las más cercanas, en las actividades del colectivo de fotografía siempre hacían las cosas juntas, jugaban juntas, eran muy unidas. No se relacionaban demasiado con sus compañeros, en parte porque Luisa recibía muchas burlas por la forma en que le gustaba vestirse, algunos de los niños decían que se comportaba como un niño.

La escuela recibía donaciones por parte de distintas personas, era común que la gente donara ropa para los niños, durante la repartición de la ropa los niños elegían lo que les gustaba o lo que creyeran que podía servirle a alguno de sus familiares, Luisa y Pilar eligieron algunas prendas que podrían catalogarse como ropa para varón, durante ese tiempo las niñas tenían el cabello muy corto, porque tenían muchos piojos y la solución más rápida fue cortárselos. Entonces, hubo una temporada en que las niñas usaban la ropa que se les había regalado y también llevaban el cabello corto, esto causó que recibieran muchas burlas por parte de los otros niños.

2.7 Las relaciones y prácticas en la escuela del CUPS

Las escuelas comunitarias del CUPS como mencioné antes tienen objetivos específicos, pero la realidad es muy compleja y algunas veces estos objetivos deben modificarse debido a las relaciones que se dan. La asistencia de los niños a la escuela no es muy constante, como sería en una escuela primaria. En algunas ocasiones las maestras debían ir a casa de los alumnos para convencer a las familias de que siguieran permitiendo a los niños asistir a la escuela, algunas veces las maestras debían comprar comida para los niños, en fin las maestras y los niños tenían relaciones que el proyecto no contemplaba.

Algunos niños (varones) solían ser violentos, entre compañeros y también entre hermanos, su vocabulario era ofensivo hacia sus compañeros y a veces también su comportamiento con las maestras era violento. El ambiente de la escuela comunitaria era un tanto caótico, las maestras insistían mucho a los niños que no estaba bien pegarles a los demás o que no debían utilizar ciertas palabras para expresarse, pero pocas veces se hacía caso de estos discursos, pues aunque en la escuela se les dijera esto, el comportamiento de los niños en las calles era muy distinto.

Armando, Carlos, Roberto, Darío, Alberto y Julio tenían amigos adultos, entonces, las vivencias que habían tenido estaban muy alejadas de un ambiente escolar con niños en edad de estar en la primaria. Esto provocaba que el ambiente escolar fuera conflictivo, las maestras muchas veces manifestaron sentirse realmente agredidas. Lo que más provocaba problemas, eran las agresiones físicas que se daban constantemente entre compañeros. Los niños más pequeños algunas veces sufrían agresiones por parte de los más grandes, algunas veces se iniciaban peleas a mitad de las clases.

A pesar de todo lo conflictivo que podía resultar estar en la escuela, había relaciones de solidaridad entre los niños y entre niños con maestras. El comedor comunitario se tornó en un espacio de charlas, reflexiones, era un buen momento para que se reforzaran los lazos. La mayoría de los niños y niñas no desayunaban en sus casas, entonces, el momento más ansiado del día era cuando el desayuno estaba listo, no había un horario fijo para tomar el desayuno, y el menú también era muy improvisado, pero siempre se trataba de que todos comieran una porción adecuada. Dentro del comedor se suscitaban dos problemas, el primero era que la comida preparada era insuficiente o que la comida que se preparaba no les gustara a los niños.

Las maestras recibían una capacitación en el CUPS, en la que se les orientaba sobre qué tipo de cosas debían enseñar, cómo hacerlo y también cómo solucionar algunas situaciones problemáticas, no sólo con los niños, también con los padres. La primera semana que realicé trabajo de campo, se realizó una reunión con los padres de familia, el motivo de convocar a los padres de familia era que se habían perdido algunas cosas de la escuelita, cosas de la despensa principalmente, como gelatinas y galletas.

Eran pocas las veces que se realizaban estas reuniones, pues no era necesario entregar calificaciones, y aunque sí era importante tratar algunos asuntos sobre el comportamiento de los niños dentro de la escuela, las madres y padres no tenían mucho tiempo de asistir a las reuniones pues debían trabajar. En esta reunión, las maestras trataron de dar una tranquila explicación del motivo de la reunión, pero algunos padres se ofendieron y algunos otros dijeron que castigarían a sus hijos de resultar culpables.

Las maestras llegaron a establecer lazos con los niños que iban más allá de una relación maestra- alumno, comúnmente las maestras se interesaban por las condiciones de los niños, las maestras comentaron que durante la capacitación que recibieron en el CUPS se les dijo que se iban a encontrar con situaciones difíciles de tratar en las que debían permanecer tranquilas, pero en la práctica resulta complicado.

En la escuela y en sus hogares, los niños y niñas vivían situaciones distintas. Algunos padres y madres creían que golpear a sus hijos era una buena forma de correctivo, en cambio el ambiente de con los adultos de la escuela comunitaria era distinto pues se trataba de no poner castigos, sino de dialogar con los niños hasta que comprendieran por qué su comportamiento no era adecuado para la convivencia con los demás niños y niñas. Tampoco era una estrategia eficiente, pues siempre había conductas que se repetían, como golpes, groserías, amenazas, burlas, etc.

Había niños y niñas que eran más allegados a las maestras por distintas razones; Martha, Pilar y Luisa eran muy cercanas a la maestra Marisol debido al apoyo que recibieron de esta en diferentes ocasiones. Armando, Carlos y Javier tenían buena relación con la mayoría de las maestras, ellos eran de los pocos niños que invitaban y permitían que las maestras entraran a sus casas, además de esto la ocasión en que Armando desapareció permitió que el padre de los niños se acercara a la escuela y creara buenos lazos con las maestras. Gerardo era el que más platicaba con los adultos de la escuelita, él llegó a ser muy buen amigo de las personas que integrábamos el colectivo de fotografía.

Uno de los casos más impactantes que sucedieron durante el trabajo de campo, fue el de Martha. Entonces ella era una adolescente de 13 años que tenía muchos

problemas en familiares. Sus padres trabajaban y ella, al ser la mayor debía hacerse cargo de sus hermanas. En su casa, de forma intermitente vivían familiares o amigos de sus padres que venían a la ciudad a trabajar o que se quedaban en su casa por temporadas debido a que tenían situaciones económicas muy difíciles.

En una ocasión, llegó a casa de Martha y de sus hermanas su primo Juan, proveniente de Veracruz, al principio trabajaba con los papás de Marisol que cuidaban gallos, después Juan dejó de trabajar y se quedaba en casa con las hermanas todo el tiempo. Después de dos meses, las maestras notaron que Juan y Marisol eran muy cercanos, después de un mes o dos, Marisol se acercó a las maestras para pedir ayuda ya que tenía retraso en su ciclo menstrual, hicieron una prueba casera y dio positivo, luego las maestras cooperaron para hacer una prueba de sangre y comprobaron que estaba embarazada.

Eran condiciones difíciles, pues Martha solo tenía 14 años y su familia era muy pobre. Las maestras dieron opciones Martha, tenía 6 semanas de gestación cuando se enteró de su embarazo, así que era el momento de decidir si quería ser madre y comenzara a tomar las respectivas medidas de cuidado para que su bebé fuera sano o abortar. Martha decidió abortar, para evitarse problemas y evitar decírselo a sus padres. En una de las charlas con Martha, contó que como el espacio de su casa era tan pequeño, era difícil tener intimidad, entonces su madre comenzaba a sospechar sobre la ausencia de menstruación de su madre, así que la niña le pidió toallas femeninas y dijo que las tiraba limpias simulando haberlas usado porque tenía pánico de que su familia se enterara.

El aborto se realizó en casa de una de las maestras con misoprostol ya que, por las semanas de gestación no era necesario hacer otra intervención, al principio Martha no tenía ningún síntoma, ni siquiera sangrado, con el paso de las horas comenzó a sentir algunos cólicos como dolores menstruales, el tiempo que las maestras estuvieron con ella fue de aproximadamente 8 horas, después de esos tuvieron que llevarla a casa pues tenía que volver antes de que sus padres se dieran cuenta de su ausencia, las maestras le dijeron que podía llamarlas a cualquier hora si tenía alguna complicación y ellas se

harían cargo de ir a su casa y llevarla al médico de ser necesario. En toda la noche las maestras no recibieron ninguna llamada, al siguiente día Martha fue a la escuela, dijo que durante la noche había tenido sangrado más abundante que el de una menstruación. Contó que sus padres habían notado lo que estaba pasando, pero solo su madre le dio una pequeña reprimenda.

2.8 Las casas de los niños y niñas del Cerro

En el Cerro del Marqués, las casas estaban hechas principalmente de block y muchas no tenían ventanas y puertas por lo que se debía improvisar con tablas y hule, los techos eran de láminas. Muchas de las bardas de las casas servían como muros de propaganda política.

No me fue posible conocer las casas de todos los niños y niñas, algunas casas solo las vi por fuera y a algunas tuve la oportunidad de entrar. Los hogares de estos niños estaban habitados por familias muy distintas.

La casa de Javier, Armando y Carlos constaba de dos cuartos, uno de ellos era una habitación alargada en donde se ubicaba la cocina y el comedor, en el otro cuarto sin puerta se encontraba la recámara en donde había dos camas (Esa familia constaba de 4 miembros, los tres niños y su padre). La casa de estos hermanos había sido construida por su padre que era albañil, lo que los convertía en uno de los pocos casos en los que los niños vivían en casas que pertenecieran a sus familias. También tenían un patio de tierra que albergaba algunos animales. Esta casa se encontraba cerca de casas de familiares de los niños, como tías y primos.

Cristina, Mario y Mariana también vivían en una casa perteneciente a su familia. En ese espacio habitaba una familia extensa conformada por abuelos, tías y tíos, primos, etc. Era un terreno amplio con un gran patio de tierra, en la entrada había algunos autos destartalados, había algo de chatarra y había algunos guajolotes y gallinas. Había varios cuartos cuya salida daba al patio de tierra.

La casa de Marisol, Guadalupe y Luisa era rentada, su hogar consistía en un pequeño cuarto en donde había algunas camas, no tenía ventanas por lo que el espacio de estas estaba cubierto con algunas tablas, la construcción era de block sin revocar y el techo era de lámina. Marisol era la encargada de cocinar, por lo que me mostró que lo hacía en un anafre en el pequeño patio de su casa. El baño era un cuartito en el patio. En ese hogar vivían 7 personas.

Actualmente la escuela comunitaria continúa funcionando, pero la mayoría de los niños y niñas que se mencionan en esta tesis la han abandonado, algunos se mudaron del Cerro del Marqués, tanto por cuestiones familiares y económicas, algunos otros formaron familias y su vida cambió.

3. Las Representaciones Sociales de la infancia en el Cerro del Marqués

En esta investigación se abordan las representaciones sociales que tienen los infantes situados en posición de desigualdad social. Estos niños y niñas están rodeados de relaciones que definen su devenir en el mundo social y la percepción que tienen de este. También son individuos que interpretan el mundo que les rodea produciendo y reproduciendo así, praxis y discurso.

Debo expresar, antes de adentrarme en este análisis, que “darles voz a los niños” es una pretensión que debe repensarse, ya que, niños y niñas son constructores de sentido, no autómatas o seres vacíos a los que hay que rellenar con información importante proveniente de los adultos. Intenté hacer una etnografía que relatara desde los habitantes de la infancia, aunque esto trajo consigo muchas dificultades, que también, merecen ser reflexionadas en las siguientes páginas.

Para hacer un análisis ordenado, debo remitirme al concepto principal que son las RS, estas se dividen en 3 dimensiones: la transubjetiva, intersubjetiva, y subjetiva que permiten ubicar a los niños y niñas del cerro del Marqués en un sistema de relaciones, prácticas y discursos que son producto la interculturalidad existente en un espacio como lo es la escuela comunitaria. Con esta división se puede analizar claramente que el objeto de las representaciones sociales que me interesa es la infancia, pero este objeto se encuentra siempre ligado a un sujeto social que en este caso son niños en una escuela comunitaria y sujetos individuales que son los niños y niñas, de acuerdo al enfoque procesual de las representaciones sociales (Jodelet, 2008. Moscovici, 1979). El objetivo de anclar la teoría de las representaciones sociales con la discusión teórica de Bourdieu acerca de la desigualdad es profundizar en la posición de infancia desde la representación que la agencia como individuos brinda a cada uno de los niños y niñas, pero, siempre resaltando que este posicionamiento como infantes está enmarcado en condiciones objetivas de existencia.

3.1 Dimensión transubjetiva

La desigualdad como condición general de los niños y niñas de la escuela del Cerro del Marqués permite el acercamiento a la dimensión transubjetiva que señala necesario poner atención a las condiciones materiales de los infantes, así como de su relación con las instituciones.

El primer hecho objetivo³, consecuencia de la desigualdad, que se ha recalcado a lo largo de este documento es la exclusión de estos niños de la educación escolarizada lo que representa un sesgo muy importante en la vida de un infante, dado que la educación (escolarizada) tiene asignado un valor alto en la estratificación social.

Existen varias razones detrás de esta exclusión, en primer lugar, la falta de recursos económicos de las familias, dado que la conformación de las familias es muy distinta, las formas de mantenerse son variadas. La mayor parte de economías familiares de los niños del Cerro eran sostenidas por actividades informales con remuneraciones muy bajas; la mamá de Diego era vendedora de memelas, los papás de Martha cuidaban gallos, el papá de Armando era albañil, la familia de Alberto estaba sostenida por su padrastro, quien era vendedor informal. Otra razón tiene que ver con que, a pesar de que en ciertos estratos la escolarización tiene un gran peso en la formación de niños y niñas, no es así en todos los núcleos familiares pues lo que se valora es distinto⁴.

Justamente en este punto comienza a vislumbrarse cómo las representaciones sociales alrededor de los niños y niñas de la escuela comunitaria no tienen como elemento principal la educación escolarizada, a pesar de que en una escala más general puede decirse que los padres de estos niños entienden que tener un grado más alto de

³ Cuando Bourdieu hace referencias al «objetivismo» y al «subjetivismo», y a la necesidad de tomar lo mejor de ambas perspectivas, sus señalamientos son percibidos e interpretados, la mayoría de las veces, sólo como fundamentos de dos momentos analíticos: un primer momento objetivista, en el cual el investigador reconstruye la estructura de relaciones donde se insertan las prácticas, relaciones que son independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, y un segundo momento, donde se intentan captar representaciones, percepciones y vivencias de los protagonistas de esas prácticas (Gutiérrez, 2004:290).

⁴ La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social (Bourdieu, 2011: 95).

escolarización podría mejorar sus condiciones económicas , pero es la exclusión del sistema educativo la que lleva que haya que hay otros elementos que se valoran más, por ejemplo, el conseguir un empleo en un lapso relativamente corto de tiempo, pues esto implica apoyo económico a la familia, un ejemplo muy concreto de esto, es cuando una de las madres de familia me explicó que a los niños se les debía mantener hasta los 14 años pues después de eso ya podían trabajar y mantenerse a sí mismos.

Entonces, la infancia entre ciertas familias y grupos del Cerro del Marqués no está representada como una etapa en la que se deba estar en la escuela y se deba obtener algún grado escolar, más bien su representación está cercana a una etapa de espera para poder convertirse en un adolescente o un adulto que aporte recursos económicos al núcleo familiar. Así mismo, en este punto se reafirma el carácter constituyente que tienen las RS. El trabajo posee un estatus importante por la cuestión monetaria, así mismo, repercute en los niños y niñas de tal forma que muchos de ellos a pesar de no haber tenido acercamiento alguno a la escuela, sí habían tenido acercamiento a trabajos (informales y mal remunerados). Tal es el caso de Carlos, Armando, Javier, Diego, Isidro, Alberto, Roberto, Manuel y Darío. Eran los varones a los que se les asignaba un rol que iba de la mano con el trabajo, por otro lado, a las niñas se les asignaba el rol de cuidadoras de sus hermanos, las encargadas de limpiar la casa, de cocinar, etc.

Lo expuesto anteriormente demuestra, también, que el problema de la desigualdad educativa proviene de una o varias generaciones atrás en el árbol genealógico de estos niños, volviendo al concepto de desigualdad construido por Bourdieu (2011) los elementos que provocan y reproducen el fenómeno de la desigualdad son los capitales culturales, económicos y sociales, ya que algunas personas acumulan más capitales que otros y dado que los capitales son heredados, la desescolarización como en el caso de los padres de los niños antes mencionados, desembocará en una acumulación de capitales escasa (o hegemónicamente no valorada), que reproduce un ciclo de pobreza y posible exclusión escolar para generaciones futuras .Los padres de estos niños no habían tenido acceso a la escuela tampoco, o su escolaridad no superaba la primaria debido a que sus condiciones tampoco eran óptimas para tener educación escolarizada, sus hijos no asistieron a la

escuela formal tampoco, pero pudieron ingresar a una escuela comunitaria, hecho relevante en la configuración de las prácticas y las dinámicas que los niños experimentan en su etapa infantil de formación. Aunque la escuela comunitaria les brindaba herramientas para poder acceder al campo laboral como saber leer o escribir, la informalidad de esa educación no garantizaba la acumulación y el acceso a otros capitales.

En concordancia con la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2010) la desigualdad no proviene solamente del sector escolar-educativo, sino que las relaciones de los sujetos con otras instituciones del Estado perpetúan este reparto desigual de capitales. Otra clara relación de desigualdad transubjetiva es la que se tiene con la salud. Ninguno de estos niños tenía acceso a algún seguro médico y tampoco sus padres, entonces su atención médica dependía de la disponibilidad de la clínica pública para atenderlos o de remedios caseros.

Por otro lado, la institución con la que los niños tenía la relación más importante era con la BUAP, específicamente con el Centro Universitario de Participación Social. La escuela comunitaria establecida en el Cerro del Marqués creó un espacio social con relaciones específicas por el hecho de encontrarse en una colonia considerada marginal y en segundo lugar por el hecho de existir un ambiente “escolar” donde lo recurrente era la informalidad debido a que las situaciones familiares y económicas de los niños no permitían otra clase de ambiente.

3.2 Dimensión intersubjetiva

El punto anterior, permite adentrarse en la dimensión intersubjetiva de las RS, a través de las relaciones que existen entre niños y adultos como un factor muy importante en la configuración de las representaciones sociales de la infancia. Los niños y niñas de la escuelita del Cerro tienen relaciones de intersubjetividad con adultos provenientes de distintos ámbitos, por ejemplo, los de su familia, los adultos de la calle, incluso los adultos de los lugares donde estos niños trabajaban. La delimitación de esta investigación no hace posible que pueda analizar sus relaciones con otros adultos fuera

de la escuela, por lo tanto, priorizo las interacciones de alumno-maestra y de niños-niños.

Las relaciones alumno- maestra tienen un peso importante en la dimensión transubjetiva, debido a que las maestras de la escuela comunitaria han tenido acceso a capitales económicos y culturales que están fuera del alcance de los niños y niñas, posiblemente el caso más concreto sea el de haber asistido a la universidad. Esto implica que uno de los actores sociales dentro del espacio de la escuela, tiene por lo menos 13 años más de escolarización, también representa la puesta en juego de muchos elementos tanto sociales como económicos y culturales (capitales) que configuraron las condiciones para que las maestras pudieran llegar a ese grado de escolaridad. Aquí existe una clara relación de poder, en tanto que las maestras son adultas y además tienen una acumulación de capitales mucho mayor que la de los niños. Por otro lado, no sería acertado a afirmar que era una relación de poder como la que se podría observar en una escuela de educación formal, nuevamente por la cuestión de la informalidad.

Cómo expliqué anteriormente los capitales y la acumulación que se tenga de estos se vuelve importante en la medida que son herramientas que se utilizan dentro de un campo social, que en este caso es la escuela. La escuelita conforma un campo social específico, es decir claro que se espera que los niños aprendan algo valioso asistiendo constantemente a ese espacio y por supuesto que se espera que ese conocimiento importante que se va a transmitir a los niños provenga de los adultos, que en este caso son las maestras, eso podría afirmarse desde una perspectiva externa, pero adentrarse en la escuelita y observar la forma en que se configuran las relaciones en la delimitación de ese espacio social demuestra que el poder no se ejerce solamente desde las maestras, más bien los actores en dentro de un sistema social y cultural han construido un habitus que los irá situando e irá guiando su comportamiento a la vez que estos actores lo reproducen⁵.

⁵ En tanto *estructura estructurante* el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. (Gutiérrez, 2004: 294)

Cuando se habla de relaciones de poder se acepta la existencia de una hegemonía en la que las relaciones contienen 2 personajes, un dominado y un dominante. Ahora, esta hegemonía se reproduce porque el dominante posee recursos (materiales o simbólicos) que hacen al dominado depender de él, sin embargo, esa relación puede verse modificada en ciertas condiciones. El espacio donde más pude observar cómo funcionaba la relación que mencioné anteriormente, fue por supuesto la escuelita, ocasionalmente pude ver a los niños en otros espacios, como sus casas, museos, parques y lugares dentro del Cerro del Marqués, pero alejados de sus casas y de la escuela.

Cómo relaté en el capítulo contextual, la escuela se ubicó en diversas casas de la colonia, esto fue un factor importante en las relaciones existentes. Pero definitivamente cuando se analiza este espacio educativo como un campo social. Los motivos de los niños y las niñas para asistir a la escuelita eran variados, algunos iban porque sus padres o ellos mismos estaban interesados en las cosas que se ofrecían ahí, cosas como aprender a leer o escribir, talleres, sembrar huertos, etc. Algunos otros asistían porque era un espacio donde se podía jugar o donde se podía comer, debo hacer un paréntesis para señalar que una vez que se reabrió el comedor algunos niños comenzaron a tener una asistencia más regular, ir a la escuela significaba desayunar o comer, pues, en sus casas a veces no podían hacerlo porque sus familias no tenían recursos para asegurar la alimentación diaria de los miembros del grupo. Bien, los niños no asistían meramente porque sabían que las maestras o los talleristas les podían enseñar algo, asistían porque de cierto modo la escuela era un lugar seguro, pero tampoco lo sentían como una obligación (por la informalidad), lo que modificaba las relaciones de poder.

El hecho de que los niños no acudieran a la escuela por el simple hecho de recibir conocimiento, sino porque sentían a la escuela como un espacio destinado a servirles, hacía que algunas veces se portaran violentos con las maestras porque no querían tomar clases, o porque querían tener su atención. Las maestras sí representaban una autoridad, pero los niños tenían cierto dominio porque ellos eran los pertenecientes a esa colonia, eran las maestras las interesadas en cumplir un servicio, realmente los

niños no sentían depender de las maestras y por eso a veces de forma violenta dominaban el campo. Otro factor que incidía importantemente era el hecho de que los papás no estuvieran al pendiente de lo que sus hijos hacían o no hacían en la escuela, entonces la figura de autoridad adulta que representaban las maestras no estaba respaldada tan claramente por los padres.

Algunas veces dentro de las actividades del taller de fotografía se hacían recorridos dentro del Cerro del Marqués, los niños eran guías de las maestras y en esta situación específica era claro que, por conocer las calles de la colonia, conocer a las personas y saber cómo moverse los niños eran los que dominaban la situación, las maestras eran los agentes externos, entonces, su seguridad se basaba en estar acompañadas de los niños pertenecientes a la colonia.

Otros espacios en los que pude observar estas relaciones fueron escenarios alejados del Cerro, por ejemplo, el centro de la ciudad, museos, zoológicos y demás. Estos no representaban familiaridad a los niños, generalmente eran sitios en los que nunca habían estado, en esta otra situación su seguridad pasaba a depender de los adultos a su cargo que eran las maestras.

Para seguir analizando estas relaciones, es necesario remontarse al concepto de habitus que hace referencia a la internalización del exterior (Gutiérrez, 2004), las relaciones que rodean a los niños y niñas del Cerro van a crear un habitus en estos individuos, es a través de relacionarnos con los otros como conocemos el mundo, el habitus abarca también las relaciones de poder, estas se ven como “naturales”, es decir, dentro del espacio escolar las interacciones están principalmente guiadas y dominadas por los adultos (maestras), pero esto no es una generalidad, como lo demuestran las interacciones antes descritas.

Dentro de la red de relaciones de los niños, se esclarece la idea de que, para hablar de las representaciones sociales en torno a un determinado objeto, en este caso la infancia, es necesario mirar a la Transubjetividad, Intersubjetividad y Subjetividad como parte de un todo. Las conexiones que se pueden hallar dentro de esta red y que

he mostrado hasta ahora son las de las maestras con las instituciones, las de los y las niñas con las instituciones y la de los niños con las maestras.

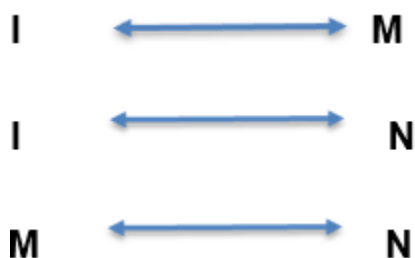


Figura 2: Relaciones dentro de la escuela comunitaria (Trabajo de campo: 2017)

Existen otro tipo de conexiones en las que también pude adentrarme, las que resultan de las relaciones de los niños y las niñas. Debo aclarar que aquí el género es un factor muy importante en cómo se configuran estas interacciones, hay tres conexiones, las de las niñas con los niños, niñas con niñas y niños con niños. Había varias condiciones que afectaban estas conexiones, una muy importante era el parentesco, ya que era muy común que los niños y niñas asistieran a la escuelita con sus hermanos, primos e incluso había niños que eran tíos de otros niños, como el caso de Mario y Diego. En realidad, eran muy pocos los niños que no tenían algún pariente dentro de la escuela, el grupo de hermanos más grande que asistía era el conformado por Alberto, Roberto, Darío, Manuel, Sofia y Samantha.

Las conexiones entre estos actores estaban construidas de formas diversas, debido a elementos que pueden ubicarse claramente en la dimensión intersubjetiva, nuevamente el habitus entra en juego porque la forma en que los niños y las niñas interactuaban dentro de la escuela era en parte resultado del cómo habían aprendido a relacionarse fuera de la escuela, principalmente con sus familias o en la calle.

Los niños mayores solían ser amigos entre ellos, realizaban algunas actividades como juegos, trepar árboles, etc. Eran los hermanos y hermanas mayores quienes tenían a su cargo a los hermanos menores, pero también era de estos varones mayores de quienes provenía la mayoría de las manifestaciones de violencia tanto hacia las maestras como hacia los más pequeños. Por otro lado, los niños y las niñas de

aproximadamente 10 años hacia abajo solían tener una relación un tanto más vertical entre ellos, pues, aunque muchas veces estos niños querían ser parte del grupo de los varones más grandes, desistían al querer jugar de manera más tranquila, entonces jugaban entre ellos o con las niñas. Este grupo era además el más cercano a las maestras y se puede decir que ellos sí las veían aún como una figura de autoridad. Esto habla del cómo el grupo de edad al que se pertenezca y otros elementos como el género también son factores decisivos en la posición que se ocupe en el campo social, ya que estos niños al ir haciéndose mayores (y al ser varones) tenían prácticas y discursos que los posicionaban de cierta forma como una figura de protección o como una figura de quien había que tener cuidado.

Las niñas solían relacionarse también, de manera más horizontal y aquí realmente las edades no afectaban mucho, pues casi siempre podían interactuar sin problemas y si alguna vez existía alguna clase de tensión entre ellas, era casi siempre porque lo había causado un varón, por ejemplo, algunos niños mayores decían a sus hermanitas que no debían ser amigas de otras niñas y estas obedecían. Ellas eran las más cercanas a las maestras, algunas veces como en el caso de Marisol, las maestras eran un apoyo muy fuerte que considero prudente adjudicar a las condiciones consecuencia del género que las unía más allá de la desigualdad y la edad.

3.2.1 Identidad

A estas alturas del análisis me he centrado en los componentes de las dimensiones transubjetiva e intersubjetivas (la desigualdad y la diferencia) , hay otro concepto que planteé anteriormente y que es de suma importancia para seguir hablando de la diferencia pero también para acercarse a la diversidad. La identidad como está definida en el marco teórico está principalmente fundamentada en lo que hace diferente a una persona de otra y se puede ver en los límites que definen que se pertenece a una colectividad o a otra, que yo soy este porque no soy el otro⁶.

⁶ La relevancia del concepto de identidad se debe a que uno de los elementos constituyentes de las representaciones sociales es la afiliación a diversos grupos (Alba, 2004).

Estos límites de manera colectiva se definen por varias diferencias, una de las más claras era la delimitación de la edad, era muy claro que las maestras eran agentes externos, que ellas eran las otras, porque eran adultas, eran mujeres y además eran las representantes y canal de comunicación de una institución educativa (la BUAP). Otra delimitación importante tenía que ver con el espacio, las maestras venían de lugares fuera de los límites del Cerro, incluso más allá de los límites de la Resurrección. Al principio del trabajo de campo a la par de las actividades del colectivo de fotografía era muy notorio que la mayoría de los niños percibían al espacio más allá del Cerro del Marqués como un territorio desconocido, ajeno. Entonces puede afirmarse que parte de su identidad se sustentaba en que ellos eran habitantes del Cerro y eso los hacía parte de un grupo y no de otro.

Otra cuestión importante a resaltar aquí son los bienes culturales que les eran transmitidos a los niños, muchos de los padres y madres de los niños no habían nacido ni crecido en el Cerro, más bien tenían trayectorias de vida diversas, eso implicaba que aunque los niños de la escuelita compartían una gran condición general que era la desigualdad educativa (escolar) tenían marcadas muchas diferencias en cuanto a la educación que habían recibido en casa y esto incluía diferencia en bienes culturales que se les transmitieron. Hay dos casos concretos que deseo mencionar aquí ya que hablan del mismo fenómeno desde distintas identidades. Durante la celebración del carnaval los niños provenientes de dos familias participaron, pero de formas distintas: los abuelos de Diego y Mariana fueron mayordomos ya que eran originarios de la Resurrección, por lo tanto tenían lazos con la comunidad, a diferencia de Armando y sus hermanos quienes también participaron en el carnaval pero como danzantes vestidos de "Punks" ya que era una práctica que su padre les había heredado, su padre no era originario de la Resurrección y las relaciones que había establecido eran distintas. Había otros niños y niñas para los que las fechas de carnaval no representaban un acontecimiento importante. Podemos encontrar 3 posturas identitarias respecto a una misma manifestación cultural que es el carnaval y que pueden clasificarse como diversidad.

Ahora bien, la definición de los límites que marcan la identidad no se da exclusivamente por la diversidad, más bien debe decirse que las identidades que los niños asumen se configuran de la forma que lo hacen debido a la afectación de las otras identidades con las que se tiene contacto, tal es el caso de las interacciones con los adultos y que considero es la más importante de analizar. A pesar de provenir de diferentes trayectorias familiares, los y las niñas comparten un grupo de edad que es la infancia, este grupo tiene distintas representaciones, pero fundamentalmente esta edad es lo diferente a ser adulto y en los discursos de los niños se puede dar cuenta de esto “los niños no trabajan” “los niños juegan”, pero principalmente se puede observar una identidad compartida en las prácticas que tenían, había dos momentos que considero reforzaban su pertenencia al grupo de el primero era cuando jugaban y el segundo cuando tomaban clases.

Cuando los niños y niñas jugaban seguían una lógica establecida por ellos para esa clase de interacción. Por supuesto, había juegos que compartían con las maestras o con los talleristas invitados por el colectivo de fotografía, pero el juego cotidiano era establecido de los niños para los niños y aunque a veces se tornaba peligroso para los niños pequeños o incluso para los mayores, el juego era un espacio muy particular de la infancia en el Cerro. Tomar clases reforzaba la identidad de ser infante porque a pesar de no ser la autoridad máxima en el espacio de la escuela, dentro de las clases eran las maestras quienes estaban al frente del grupo y quienes en ese momento tenían las herramientas que las posicionaba en un grupo muy distinto al que estaba del otro lado en las mesas de trabajo, el grupo de las niñas y niños.

3.3 Subjetividad

Las representaciones sociales son un concepto muy ambicioso, pues su estudio pretende abarcar el conocimiento de sentido común, es decir lo que está establecido, es ambicioso también, en el sentido de querer abarcar tres dimensiones que tienen un gran peso sobre las construcciones sociales de los humanos, es decir a través de las RS se analizan las relaciones con instituciones que definen gran parte de la posición que se jugará en el campo social, pero también se analizan las interacciones con los otros más

cercanos y cómo esto va moldeando la forma en que se representa al mundo y cómo los actores sociales se representan a sí mismos frente al mundo. Para finalizar este análisis debo abordar la dimensión subjetiva que principalmente puede discernirse de los discursos de los actores sociales. Esta dimensión no carece de importancia en la configuración de las representaciones sociales, de hecho, Jodelet (2008) recalca constantemente la importancia del retorno al sujeto⁷ Los individuos como seres que dan sentido al mundo a su alrededor y que como agentes tienen la capacidad de cambiarlo, aunque existan continuidades culturales muchas cosas se van modificando conforme pasan las generaciones y en parte esto es debido al cambio de circunstancias temporales, pero también el cambio se reproduce por obra de la subjetividad d ellos individuos.

En este apartado voy a enfocarme en los discursos que tenían los niños respecto a su posición de desigualdad y respecto a su posición de infantes, lo que decían dejaba ver en buena parte cómo interpretaban sus relaciones, a los otros, a los cercanos, así como sus condiciones y la experiencia que han tenido en su contexto particular. Las condiciones de las niñas y niños solían ser difíciles, no podría afirmar que todos los niños vivían en pobreza extrema, porque más bien el sustento familiar era variado, al igual que la conformación de sus familias. Algunos tenían casa propia, algunos rentaban, algunos tenían acceso a más cosas que los otros. Cuando alguna vez en clase se tocó el tema de la pobreza no todos se manifestaron al respecto, pero algunos afirmaron que ellos no lo eran, ya que tenían una casa o comían todos los días. Había niños en la escuela que no tenían acceso a estas cosas básicas y aún así no manifestaban el sentirse pobres o en desventajas de otros niños con mayores recursos.

Algo que se manifestaba constantemente en el discurso, de los varones principalmente, era el anhelo de querer ser grande para poder trabajar ya que esto implicaba tener dinero. Había figuras masculinas que para estos niños representaban

⁷ La propuesta de Jodelet respecto a las representaciones sociales se enfoca constantemente en el sujeto y no solo desde una postura psicológica, pues no considera al individuo como un opositor a la sociedad, más bien una parte de esta, además el dar importancia a los actores y a su experiencia como reflejos de su sistema cultural y con esto se reconoce su capacidad de ser agentes.

modelos a seguir, algunas más cercanas como los choferes de la ruta 58 y algunas figuras eran más lejanas como los huachicoleros o los narcotraficantes. Pero también en su discurso se expresaba el deseo de tener un trabajo y dinero para ayudar a sus familias, a sus mamás. Los niños que tenían empleo o que habían tenido empleo hablaban del querer comprarles cosas a sus mamás o a sus hermanos, además de que esto les hacía sentir que su estatus cambiaba, los hacía sentir más independientes, sus mamás les permitía andar solos por la calle, también tenían experiencias que eran muy propias de sus condiciones. Recalco que las RS de la infancia en el Cerro del Marqués son en gran parte provenientes de un adultrocentrismo que asocia al ganar dinero con tener un buen estatus o un estatus dominante en el espacio simbólico que se comparte con niños.

La subjetividad de los niños y niñas se veía muy afectada por la división de género, los niños solían ser agresivos verbalmente con las maestras y las niñas. Cuando pregunté qué hacía una niña y qué hacía un niño las respuestas eran que las niñas ayudaban en casa y los niños jugaban, no todos los niños respondieron esto, pero era claro que junto con su discurso se reproducían roles de género cuyo modelo eran los adultos de sus familias. Pues ciertamente muchos de estos niños habían tenido situaciones de violencia en sus familias, principalmente violencia de género, por lo tanto, cuando hablamos de la transmisión de conocimiento cotidiano a los niños, debemos notar que también se transmiten discursos y prácticas que muestran la violencia interiorizada en sus grupos cercanos.

Por supuesto los niños y niñas tenían intereses personales, y que es posiblemente el terreno donde más se pueda hablar de la subjetividad. Gerardo quería ser paleontólogo, siempre hablaba de dinosaurios con sus hermanos y con sus compañeros. Armando quería ser chef y realmente siempre estuvo interesado en las actividades del comedor, le gustaba ese tipo de trabajo. Carlos quería ser chofer de la ruta 58 pues admiraba el estatus de estos adultos y siempre sacaba a colación temas referentes a la ruta 58. No todos los niños respondían a la pregunta de qué querían ser cuando grandes, pero puedo afirmar que todos interpretaban su futuro de forma distinta, así mismo interpretaban de manera el ser un niño o ser una niña. Algunos

gustaban de tomar fotos y algunos otros preferían ser fotografiados, algunos bailaban y algunos no pero igual manifestaban sus gustos musicales, a pesar de compartir una identidad por pertenecer al grupo de los infantes los y las niñas del Cerro del Marqués tenían claros sus gustos e intereses, así como tenían claro que en ese momento eran infantes que debían depender de los adultos, pero algún día ellos iban a ser esos adultos.

Para finalizar el análisis, a continuación, presento de forma gráfica y sintetizada los elementos y condiciones más importantes que pude observar durante la investigación y lo que me permitieron realizar el análisis anterior. Los ubicaré de la siguiente manera: por un lado, se encontrarán las divisiones correspondientes a las tres dimensiones de las RS y por el otro lado esos conocimientos se organizarán de acuerdo al capital cultural, económico y social. Dentro del campo los unos se afectan con los otros, por ejemplo, la exclusión escolar lleva a la marginación de una red social que podría desembocar en acceso al capital económico y esto afectará a las representaciones que rodeen a la infancia inmersa en esas circunstancias. Estos elementos están en constante juego y los unos modifican a los otros de tal forma que no son excluyentes, pero sí son susceptibles a organizarse de la siguiente manera.

Dimensión/Capital	Capital económico	Capital cultural	Capital social
Transubjetiva	-Trabajos precarizados por falta de escolaridad -Acceso desigual a bienes y servicios -Desigualdades heredadas por la desescolarización	-Exclusión escolar	-
Intersubjetiva	- Posesión de bienes materiales como una casa o un celular -Estabilidad superior o inferior del resto de los niños y niñas de la escuelita	- Pertenencia a grupos culturales específicos	-Exclusión escolar -Relaciones con adultos fuera de la familia (maestras y otros) - Condición de género -Conexiones entre niños y niñas-

			-Condición de género -Violencia
Subjetiva		-Saber leer y escribir -Acercamiento a la escuela formal -Discursos y prácticas	- Dicotomía entre niños y adultos. -Diferencias entre ser un niño o una niña en el cerro de Marqués -Situaciones familiares -Percepción de sí mismo

Las fotografías

El colectivo de fotografía fue un eje relevante, pues en este se abrían los espacios de discusión y reflexión de los sujetos más allá de la obligación de aprender algo relacionado a la escuela. El material producido por los niños durante los dos años de trabajo de campo y la continuación del colectivo es muy amplio. Es necesario enunciar aquí los elementos que se contenían en esas fotografías tomadas libremente por ellos, en un ejercicio de plasmar las cosas que cada niño consideraba importantes.

Una gran parte del contenido de las fotografías son los niños, algunos de ellos se fotografiaban a sí mismos, pero en general, les gustaba fotografiar a los otros niños. Les agradaba ver sus capturas en las pantallas, es decir que les gustaba verse plasmados por ellos mismos o por los otros como una ocasión de verse desde la exterioridad de una fotografía y verse plasmados por otros. Asocio esto a una cuestión de identidad, es decir del cómo me veo y cómo me ven los demás.

Alguna vez Marisol expresó la idea de comprar un espejo para los salones porque le surgía de la duda de si los niños veían con frecuencia su reflejo, esta idea provino del interés que mostraban los infantes en su imagen, les causaba curiosidad y un poco de novedad ver su físico.

Los niños también solían fotografiar constantemente a los animales, tanto si estos eran sus mascotas como si eran de la calle o animales de crianza. A pesar de que había muchos perros callejeros los niños los consideraban seres a los que querían plasmar, algunos de ellos eran más respetuosos con los animales y otros menos, pero a todos les llamaban la atención y provocaban en ellos diferentes emociones.

Un ejercicio interesante hubiera sido el poder realizar ejercicios fotográficos en los contextos familiares de los niños para observar cuáles elementos se valoraban aquí como importante de plasmar, donde sí fue posible realizar esta observación fue en las calles donde las capturas iban dirigidas a autos, animales, lugares que consideraban importantes como las canchas y la tienda. Hay algunos otros elementos como los árboles a los que se podían subir o los murales en los que habían participado. Asimismo, las imágenes religiosas simbolizaban algo muy importante a lo que había que tomarle fotografías.

Imagen 3: Mural realizado en el Marco del Colectivo de Fotografía



Autor: Colectivo del Fotografía del Cerro del Marqués

Imagen 4: Niños jugando en un árbol.



Autor: Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués

Imagen 5: Virgen de Guadalupe.



Autor: Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués

Respecto al sentido que niños y niñas daban a las fotografías, puede decirse que iba en muchas direcciones, pero había dos sentidos en que se pueden clasificar estas interpretaciones e intereses, por un lado, el tomar fotografías representaba la captura de un momento que iba a poder ser visto en la posteridad.

“Nos gusta tomar fotos para que nos recordemos” (Gerardo, Diario de campo, 2016)

La otra dirección apuntaba a los usos que estas fotografías tenían, los niños expresaban el interés en que sus tomas se imprimieran y se mostraran en la escuela o en alguna exposición, a modo de apropiación de los espacios teniendo como herramienta principal las imágenes que ellos habían capturado y elegido. El proceso de selección de fotografías que se montarían en las exposiciones siempre estuvo a votación de los niños, que ponderaban cuáles eran sus favoritas.

“Tomamos fotos para que las cuelguen en el salón y las maestras les expliquen quiénes las tomaron” (Pedro, Diario de campo, 2016)

Conclusiones

A lo largo de este escrito se deja nota de que los niños y las niñas del Cerro del Marqués se han desarrollado en condiciones que claramente pueden clasificarse como desiguales, debido a que les son negados servicios y beneficios como la educación, la salud, incluso el hogar. Esto traerá consigo la reproducción del ciclo de pobreza que puede identificarse proviene de generaciones atrás como la de sus padres o sus abuelos.

La conclusión general que se obtiene de este camino de investigación es el carácter constituido y constituyente que tienen las representaciones sociales. Considero a este un concepto muy amplio que permite incluir un montón de temas en su repertorio. Dado que las representaciones sociales son el conocimiento de sentido común que puede ser obtenido de manera formal o informal resulta observarlas implica inmiscuirse en complejidades analíticas, ya que, dentro de su definición se incluyen muchos elementos, pero a la vez considero que esta teoría está desarrollada de una manera muy coherente y su estudio resulta muy enriquecedor. Las tres dimensiones señaladas para estudiar a las RS dentro del enfoque procesual permiten una visión organizada y compleja de lo que se está observando.

El carácter constituido y constituyente de las RS hace referencia a que estas son un conocimiento que guía acciones e ideas de la cotidianidad y la forma en que la interpretamos, sin embargo, estos conocimientos no son inmóviles, más bien son un acumulado de elementos que construyen la forma en que representamos el mundo exterior.

Considero que los estudios antropológicos sobre la infancia deben entender con especial atención la escala transubjetiva de los grupos o fenómenos a estudiar pues esta dimensión es una condicionante real de mucho peso en los sistemas culturales. Dentro de la dimensión transubjetiva se enfocó como principal característica a la desigualdad, que fue un elemento clave para plantear el problema, ya que, una de sus principales consecuencias, en este caso, era la desescolarización que particularizaba la situación de estos niños y niñas. La desigualdad como hecho de la realidad y como categoría de

análisis permitió develar relaciones a nivel global, por lo tanto, se infiere que la relación con organizaciones como el Estado definen el rumbo de muchas cotidianidades.

En este sentido es importante volver a la reflexión de autores citados como Eric Wolf que ayudan a entender las relaciones de poder en las que estos niños y niñas se encuentran inmersos, pero que no provienen de un mismo sitio, más bien, existe una diferenciación entre las relaciones de poder establecidas con organismos sociales, con adultos, con otros niños, con la propia persona. Entonces la relación con las instituciones, principalmente las que pertenecen al Estado, tienen una repercusión directa sobre las vidas personales de las niñas y niños, en muchos sentidos es visible que el desigual acceso a la salud, la educación, la alimentación y demás, han moldeado una visión específica de algunos aspectos importantes para la infancia. La escuela es valorada como una herramienta muy útil en la vida, sin embargo, debido a las condiciones económicas de sus familias, les es poco probable acceder siquiera a la educación básica, así que, se encasilla como algo poco probable de integrar en el plano de vida que los niños poco a poco van configurando.

La hipótesis que planteé al inicio de la investigación trataba de demostrar (o falsear) que la desigualdad era un elemento clave en la construcción de las representaciones sociales de la infancia. La respuesta que puedo dar a mi hipótesis es que sí es un elemento muy importante, pero no es el único. Gracias al anclaje de las representaciones sociales con la etnografía doblemente reflexiva pude construir un marco teórico metodológico que me permitió indagar en la complejidad de las representaciones sociales, analizar su función, su contenido y un poco de su circulación.

Dado que las relaciones de poder se establecen en distintos niveles, debe señalarse que la desigualdad no era vivida solamente por los niños y niñas, aunque tenía en ellos una afectación particular por pertenecer a un grupo de edad o de género específico. En general, las familias se ven atravesados por las consecuencias del acceso denegado a ciertos capitales. Teniendo como consecuencia en la infancia limitaciones respecto a su cuidado, su alimentación y a las garantías que idealmente los niños y niñas deben acceder.

Cuando comencé la investigación tenía la idea de poder hablar de las representaciones sociales de la infancia como algo muy puntual cuyas características se pudieran enunciar, conforme desarrollé la tesis comprendí que las representaciones sociales están en gran parte de las acciones, opiniones, creencias con las que las personas conviven cotidianamente. Entonces estudiar las representaciones sociales no guía a un objeto sintetizado de la sociedad, más bien es un camino que lleva a desentrañar las relaciones, discursos y prácticas que hay detrás de cierto objeto, en este caso de la infancia.

Las representaciones sociales de la infancia son constructos que tienen una importante carga proveniente de los adultos que los rodean, los niños admiran a los mayores y es una etapa a la que anhelan llegar por diversas razones como la independencia económica. La infancia no es una etapa que tenga mucho valor para las personas adultas, en estas circunstancias uno de los factores que definatorios es el hecho de que muchas de estas familias tienen economías precarias, lo que se valora más que la educación escolarizada es la obtención de ingresos económicos y como los niños no aportan dinero su posición en el espacio social familiar no es la más importante. Puedo afirmar (y no creo que sea una aseveración que solo se pueda aplicar para este caso) que la posición que los niños y las niñas ocupan dentro de las relaciones de poder casi siempre es la de dominado y en gran parte esto tiene que ver con los recursos económicos y la asociación de este con la jerarquización dentro de los grupos, aunque claro también influyen otras condiciones como los grupos etarios y las identidades.

Las conductas violentas dirigidas por cuestiones de género eran algo muy común dentro del ambiente de la escolita como reflejo de elementos aprendidos en los hogares. La mayoría de las niñas habían sido socializadas con conductas violentas que habían integrado en la forma de relacionarse, así como la idea el rol dentro del hogar que les estaba asignado por ser mujeres. A pesar de eso, no todas habían tenido que estar cerca de esa realidad, así que las diferentes edades dentro de las niñas eran pautas importantes de relacionarse.

Las niñas que tenían 11 años o más habían adquirido mayores responsabilidades en sus hogares, como hacerse cargo de los hermanos menores, o cocinar, así que eso les confería cierta autoridad para poder tomar decisiones que afectaran a sus hermanos y para sí mismos. Esta era una de las razones por las que los niños aspiraban a tener empleos, por ejemplo, al ser un apoyo económico se alejaban de tener que recibir órdenes de los mayores porque su papel dentro de sus familias tomaba otra significación que era de proveedor.

Dentro de la escuelita se segmentaban los mayores y los menores, aunque había momentos de convivencia entre grupos, los intereses de cada uno les llevaba o bien a alejarse del resto y buscar estar con las maestras o bien ser amigo de otros niños o adolescentes que tuvieran temas en común o quisieran hacer las mismas actividades. Este tipo de vínculos sociales refleja la representación de la infancia en el nivel intersubjetivo como un espacio de sujeción a los mayores, aunque estos no sean sus padres.

Entonces, la idea de ser niño está anclada al tener que recibir órdenes y enseñanzas de los adultos o los mayores a cargo, pero la práctica era diferente a la concepción estereotipada que incluso los niños repetían. Al estar solos una gran parte del día, los niños y niñas debían tomar decisiones respecto a cómo iban a transcurrir sus días, por ejemplo, si iban a ir o no a la escuela, pues no había nadie detrás diciéndoles que debían hacerlo. Un asunto muy importante era resolver la cuestión de la alimentación, algunos tenían mejores condiciones alimenticias que otros, así que, los adolescentes eran los encargados de cocinar algo para el resto o de llevarlos a la escuela, donde se les brindaba desayuno y comida. En estas situaciones se dejaba ver la acumulación de capitales de los infantes, que algunas veces eran económicos, pero principalmente sociales pues echaban mano de sus relaciones con las maestras o con otros adultos del Cerro para obtener recursos alimenticios.

La aplicación de la etnografía doblemente reflexiva como método de investigación que permite la profundización de las configuraciones culturales responder a una confrontación de las representaciones, lo que se dice y lo que se hace, lo que debería, según Dietz, pero las RS contienen dentro de sí estas tres vertientes, la infancia idealmente responde a una

dependencia de los adultos que proveen las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los niños, pero cuando la realidad contrasta este canon, existen reconfiguraciones en las relaciones de dependencia que se tienen principalmente hacia los padres y muchas veces la dependencia se transfiere hacia algún hermano mayor que también es un niño o a lo mucho un adolescente. El poder de decisión sobre las cuestiones de la vida cotidiana, mientras los padres se encuentren lejos, reside en los menores. En este punto confluyen los objetivos establecidos como guía de la investigación, ya que, a través de la exploración de las dimensiones de la etnografía doblemente reflexiva se da cuenta de la identidad, los discursos y las prácticas de los infantes del Cerro.

Por otro lado, el hecho de hacer una investigación intercultural instó a poner atención al resto de los componentes de las representaciones sociales que no son menos importantes que la transubjetividad, por ejemplo, las manifestaciones culturales y las distintas identidades que los niños y niñas adoptaban de acuerdo con los distintos grupos sociales con los que interactuaban día a día.

Posiblemente la parte más compleja de la investigación fue intentar dilucidar la dimensión subjetiva a través del discurso de niños y niñas. El trabajo de campo se enmarcó en el taller de fotografía del Cerro del Marqués, esto hizo las cosas un poco más livianas en cuanto a tener actividades para compartir con los niños, sin embargo, para ellos nunca dejé de ser una “maestra”, debo admitir que cuando decidí hacer esta investigación no era un punto que me planteara, pero esto también ayudó a la reflexión en cuanto se clarificó la identidad que los niños tenían como pertenecientes a cierto grupo de edad, del que yo quedaba excluida. Pero fue justamente la dimensión subjetiva la que permitió mostrar que los niños y niñas no son seres vacíos incapaces de interpretar y elegir, pues, aunque su postura desigual en la estructura económica y social defina en gran parte cómo se representan, siempre mostraron su identidad individual, siempre miraron su alrededor de una manera particular que habla de su agencia como individuo. La subjetivación de la realidad en los infantes era visible en las actividades que elegían hacer cada día, los juegos de los que eran partícipes y los intereses personales que demostraban ante los otros con los que compartían el espacio de la escuelita.

Como mencioné con anterioridad, muchos de los padres y madres de los niños se dedicaban al comercio informal y eran estos empleos los que sostenían económicamente los núcleos. Debido a la nula o poca regulación del campo laboral de este sector, es posible que niños y niñas puedan incluirse a las actividades productivas, este aspecto es decisivo en algunas concepciones que los niños tienen de sí mismos dependiendo de los ingresos que puedan aportar a sus familias, algunos de ellos se incorporaban a los mismos empleos de sus padres y se les otorgaba la responsabilidad de aminorar el trabajo de estos, pero también había casos de algunos niños que trabajaban aparte y esto representaba un ingreso extra para la familia, lo que colocaba al niño en otra categoría dentro de la estructura familiar. En este punto se visualiza que las relaciones poder provenientes de las estructuras, atraviesa las relaciones que se hacen cada vez más particulares hasta llegar a la que tenían los niños con la imagen de sí mismos.

La escuela era un espacio en el que se reproducían algunas relaciones jerárquicas con los adultos, que en este caso eran las maestras, pero los vínculos con los otros individuos de su edad o menores respondían a ciertos cánones aprendidos en casa, y también a lo que el medio demandaba. La escuela se regía por reglas distintas a las de los hogares, por lo que, las conductas manifestadas dentro de ella eran los niños y niñas haciendo o no lo que consideraban importante para el momento y expresando lo que creían importante desde su individualidad.

A pesar de que la escuela comunitaria no brindaba un protocolo escolarizado de educación, encarnaba un punto de encuentro importante donde los niños podían socializar con otros niños en un marco de actividades que les permitían verse a sí mismos y ver a los demás como personas que podían ser interesantes, que tenían algo que decir y con cosas por aprender. La labor del CUPS dentro de esta comunidad brindó, aunque de manera un tanto breve, un acercamiento importante a las infancias vividas como una etapa importante en el desarrollo y no como un lapso de tiempo que se desea pase pronto para comenzar a producir y aportar.

Las representaciones sociales de los niños y niñas del Cerro del Marqués están claramente marcadas por el hecho de desarrollarse en la pobreza y en la exclusión, es decir que sí se vuelven particulares por el hecho de no asistir a la escuela, la infancia no deja de ser una etapa muy importante de formación, pero esta formación viene de otras partes, principalmente de la familia y en parte de las relaciones que puedan establecer en la calle. La escuela comunitaria se volvió significativa para ellos en la medida que se volvió parte de su cotidianidad, pero no era un elemento permanente en su formación.

Realizar investigación desde la antropología con cualquier grupo humano tiene afectaciones tanto para la cara investigadora como la investigada. La cuestión ética en el trabajo con niños es uno de los puntos más observados por muchas razones, una de ellas es el hecho de que los menores no tienen ciertas facultades que los adultos han ido adquiriendo con la experiencia, sin embargo, es importante que se explique de forma clara a los infantes cuál es el papel del investigador en su medio, así como hacer explícito el respeto a su aceptación o rechazo a dicha investigación, sin obviar por supuesto, el respeto básico a la figura de su persona, su espacio, su individualidad.

El haber desarrollado esta tesis en el marco de una institución de respaldo como el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP tuvo algunas ventajas como la seguridad que esto aportaba a ambos lados, sin embargo es justamente ese marco institucional el que regía las relaciones jerárquicas, así que nunca pude quitarme la etiqueta de maestra por ser mayor, porque por supuesto existen divisiones de muchos tipos que son imposibles de ignorar y fue eso lo que no hizo posible un acercamiento más profundo a las representaciones de niños y niñas.

Considero que realizar este estudio de esa manera dejó varios aprendizajes importantes, sin embargo, creo firmemente que deben existir otras alternativas en las que se pueda brindar seguridad a los niños para participar en una investigación sin que el espacio rector sea la escuela, pues pensar a la escolarización como el espacio exclusivo de desarrollo de la infancia sería simplificar una etapa de gran complejidad habitada de forma transitiva por individuos que crean y reproducen sentido.

Bibliografía

Álvarez Bermúdez, Javier. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En Eulogio Romero Rodríguez (Ed.) *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. BUAP. Puebla.

Alba, Martha. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En Eulogio Romero Rodríguez (Ed.) *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. BUAP. Puebla.

Ariés, Philippe. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Ciudad de México.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9. 3-1.

Berger, Peter y Luckmann, Tomas. (2001). *La construcción social de la realidad*. Vintage Books. Nueva York

Boas, Franz. (1964). *Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural*. Ediciones Solar. Buenos Aires

Bourdieu, Pierre. (1993). Á propos de la famille comme catégorie réalisée. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* (Traducción en el marco de las actividades de la cátedra “antropología en contextos urbanos”) Universidad Nacional de Cordoba. Cordoba

------(2000). *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona

------(2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Ciudad de México

Carli, Sandra. (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

Castillo Santiago, Maricarmen y Villaseñor Palma, Karla. (2017). *En busca del derecho a la educación: causas de la no escolarización en niños y niñas de 5 a 14 años del municipio de Puebla*. COMIE. San Luis Potosí.

CONEVAL, C. (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. CONEVAL. Tepic.

Díaz Barriga Cuevas, Alejandro. (2012). La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI. En Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (comps.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. UNAM. Ciudad de México.

Delgado, Buenaventura. (1998). *Historia de la infancia*. Ariel. Madrid.

Dietz, Gunther. 2011. Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, (1), 45-62.

----- (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207

Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Ed. Diálogo. Ciudad de México.

Domínguez Lostaló; Juan Carlos; Pérez, Edith; Ascaini, Irene; Lucesole, Natalia; Odorizzi, Evangelina y Alessandro, Carlos. (2010) *Infanticidios: Historias de vida*. Memoria Académica. La Plata.

Escalante Gonzalbo, Pablo. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. COLMEX. Ciudad de México.

Feixa, Carles. 1996. Antropología de las edades. En *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. J. Prat & A. Martínez. Ariel. Madrid.

Freud, Sigmund. (1985). *El malestar en la cultura*. Editorial Iztacihuatl. Ciudad de México.

----- (2012). *Totem y tabú*. Editorial Tomo. Ciudad de México

García Canclini, N. (2005). Todos tienen cultura: ¿Quiénes pueden desarrollarla? En *Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo, en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington* (Vol. 24).

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Ciudad de México

Guerrero Flores, David. (2008) Los niños de la beneficencia pública en la Ciudad de México (1910- 1920). En Delia Salazar Anaya y María Eugenia Sánchez Calleja (coord.) *Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII- XX*. INAH. Ciudad de México

Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista complutense de educación*, 15(1), 289-300.

Herrera Serna, Laura. 2008. Los calendarios de las niñas y los niños (Siglo XIX) En Delia Salazar Anaya y María Eugenia Sánchez Calleja (coord.) *Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII- XX*. INAH. Ciudad de México

INEGI, S. (2009). *Censos económicos*. INEGI. Ciudad de México
----- (2010). *Censo de población y vivienda*. INEGI. Ciudad de México
----- (2015). *Censo de población y vivienda*. INEGI. Ciudad de México

León Zermeño, María del Jesús. (2004). El enfoque sociológico de la representación social. En Eulogio Romero (comp.) *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. BUAP. Puebla.

Lugo Olín, María Concepción. 2008. La iglesia católica y la educación del niño (siglos XVII- XVIII). En Delia Salazar Anaya y María Eugenia Sánchez Calleja (coord.) *Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII- XX*. INAH. Ciudad de México.

Jodelet, Denise. 1984. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Paidós. Barcelona.

----- (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.

Manzano, Virginia; Novaro, Gabriela; Santillán, Laura y Woods, Marcela. (2004) Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. UBA. Buenos Aires.

Mead, Margaret. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa. Barcelona.

Moscovici, Serge. 1979. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires.

Pérez García, Juan Martín. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. En *Revista española de educación comparada*. (9), 153-186

Piaget, Jean. (1991) *Seis estudios de psicología*. Labor. Barcelona

Podestá Siri, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. SEP. Ciudad de México.

Ramírez, Santiago. (2014). *Infancia es destino*. Siglo XXI. Ciudad de México.

Restrepo Ochoa, Diego. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.

Rocha, Martha Eva. (2008). El discurso de la infancia en la revista “El Hogar” (1913- 1921). En Delia Salazar Anaya y María Eugenia Sánchez Calleja (coord.) Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII- XX. INAH. Ciudad de México

Rodríguez López, G. (2018). *Cosmovisión sobre la naturaleza y estrategias predictivas del clima, en la Resurrección Puebla* (Tesis de maestría). BUAP. Puebla.

Sánchez Santoyo, Hilda Margarita. (2003). *La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)*. Tramas. Ciudad de México.

Saraví, Gonzalo A. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS. Ciudad de México.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid. UNICEF.

----- (2017). Informe Anual México 2017. UNICEF. Ciudad de México.

----- (2019). Informe Anual México 2018. UNICEF. Ciudad de México.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75. 96- 121.

Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones Akal. Madrid

Wolf, E. R. (2001). *Figurar el poder: ideologías de dominación y crisis*. CIESAS. Ciudad de México.

Bibliografía electrónica

Casas, Ferrán. (2016). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad* (1). Recuperado desde: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>

Chacón, Jerry. 2015. Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas* (64). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35142254007.pdf>

Cornejo Portugal, Inés. (1999). Los Hijos del Asfalto. Una Prospección Cualitativa a los Niños de la Calle. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (19). Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1894>

Hernández Flores, José Alvaro; Martínez Corona, Beatriz; Méndez Espinoza, José Arturo; Pérez Avilés, Ricardo; Ramírez Juárez, Javier; y Navarro Garza, Hermilio. (2009). Rurales y periurbanos: una aproximación al proceso de conformación de la periferia poblana. *Papeles de población* (61). Recuperado desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300011&lng=es&tlng=es.

INEGI. (2017). Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/encig/2017/>

Rojas Paz Soldán, Ximena G., & Lora, María Elena. (2008). El niño como sujetos desde el psicoanálisis. *Ajayu* (2). Recuperado desde:

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612008000200006&lng=es&tlng=es

UNESCO. (2019) Out-of-School Children and Youth. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>

Sapiains Arrué, Rodolfo y Zuleta Pastor, Pablo.(2001) Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Última Década* (15). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501502>

Safa Barraza, P. (2020). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. Revista Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf

Medina C. Ana J. (2000). El legado de Piaget. *Educere* (9). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903>

Vizcarra Bordi, Ivonne y Marín Guadarrama, Nadia. (2006) Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia* (40). Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504002>

Wagner González, Carlos. (1994). El auge de Cartago (s VI-IV) y su manifestación en la Península Ibérica. *Trabajos del Museo Arqueológico de Ibiza y Formentera* (33). Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=767841>

Páginas web

SEGOB. 2019. *Programa Nacional México sin Hambre 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343098&fecha=30/04/2014

Anexos

Reflexión metodológica sobre la investigación con niños y niñas

El trabajo de campo que realicé durante dos años se vio enmarcado tanto en las condiciones de vida de los niños de la escuelita comunitaria, como en las condiciones propiciadas por el trabajo de campo y por el colectivo de fotografía.

Uno de los elementos que de entrada condicionó la investigación fue el que soy adulta, desde ese momento los niños me veían como diferente, no solo por el hecho de ser externa a su grupo social, sino por ser una adulta que se había acercado a ellos a través de “las maestras”, esto sesgó la percepción que tenían de mí y por supuesto me ubica en una posición alejada.

Las técnicas metodológicas que planeé al principio de la investigación no sirvieron de mucho, ayudaron a delimitar los temas que importaban para llegar a los objetivos establecidos, pero realmente en el campo no fueron útiles. Los niños y niñas hablaban y contaban sobre su cotidianidad, los problemas de sus familias, sus anhelos, sus intereses y demás, pero nunca en un formato de entrevista. Generalmente los espacios donde realizaban este tipo de charlas eran con pocas personas y en un modo de charla casual. Debido a lo anterior era difícil guiar la plática o virarla hacia un tema específico. Tampoco era posible grabar las conversaciones por la naturaleza de las mismas y porque a los niños les incomodaba saber que estaban siendo grabados.

Por otro lado, hubo aspectos que beneficiaron a la recolección de datos. Asistí a la escuela comunitaria durante dos años cada fin de semana por las actividades del Colectivo de Fotografía del Cerro del Marqués, debido a esto, tuve la oportunidad de conocer a los niños dentro de las clases y también realizando actividades diversas que muchas veces fueron lejos de la escuela y de las casas de los niños. En esas actividades era cuando más pude convivir y charlar con los niños, también pude observarlos enfrentar y conocer situaciones nuevas a las que vivían frecuentemente.

El aprendizaje metodológico más importante que me dejó esta investigación tiene que ver con encontrar las formas más adecuadas de acercarse a los grupos y a los individuos. En este recorrido que hice con los niños de la escuelita aprendí sobre el trabajo etnográfico como algo que requiere mucha atención. Viendo en retrospectiva puedo saber que pude haber hecho una mejor investigación, pero justamente la etnografía permite esa reflexión, ya que, al final investigar sobre humanos se vuelve muy complejo, pero finalmente el reconocimiento de esos errores y vacíos dentro de las investigaciones ayudan a mejorar la ciencia antropológica.