

Educación y pobreza rural

La enseñanza en un contexto crítico

Antonio Gómez Nashiki



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Educación y pobreza rural

La enseñanza en un contexto crítico

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. José Eduardo Hernández Nava, Rector

Mtro. Christian Jorge Torres Ortiz Zermelo, Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

Educación y pobreza rural

La enseñanza en un contexto crítico

Antonio Gómez Nashiki



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2018
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
www.ucol.mx

ISBN: 978-607-8549-13-9

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México / *Printed in Mexico*

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-023-15
Recibido: Noviembre de 2015
Publicado: Junio de 2018

Libro realizado con recursos PIFI 2014.

Índice

Presentación.....	7
Introducción.....	15
CAPÍTULO I	
Docencia y pobreza.....	25
CAPÍTULO II	
Metodología: Estar en El Paraíso.....	39
CAPÍTULO III	
“La escuela de la vida”.....	45
CAPÍTULO IV	
Isabel: (Des)encanto de la vocación.....	81
CAPÍTULO V	
Paulina: Vivir con miedo.....	91
CAPÍTULO VI	
Israel: “Llevársela bien”.....	101
CAPÍTULO VII	
Verónica: “Para eso me pagan y me importan mucho”.....	109
CAPÍTULO VIII	
Violencia(s).....	121
Anotaciones finales.....	129
Bibliografía.....	141

Presentación

Con la finalidad de otorgar más opciones educativas en México, el 11 de septiembre de 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El modelo educativo en el que basa sus acciones es la educación comunitaria y su objetivo es brindar servicios educativos a niños, jóvenes y adultos que viven en zonas dispersas, marginadas y con poca población.

Las atribuciones con que cuenta pretenden impulsar la educación a través de distintas vertientes: a) investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel de México, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la SEP; b) fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales, y c) crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar oportunidades de educación para la población”.¹

En este modelo, una pieza clave son los instructores comunitarios, es decir, jóvenes mexicanos de entre 14 y 24 años de edad, cuya escolaridad mínima es secundaria. El instructor “[...] debe poseer las competencias interculturales necesarias para posicionar la diversidad cultural como una auténtica ventaja pedagógica en entornos socioeducativos de extrema dificultad” (Gómez, 2010: 3).

La capacitación que reciben los instructores incluye una formación inicial, con la finalidad de que conozcan el modelo educativo, además de un proceso de capacitación permanente que les permi-

¹ Consultado en <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>

ta recibir asesoría de los capacitadores tutores; éstos son jóvenes quienes, por su experiencia y destacada labor, son invitados como guías para compartir sus experiencias con otros instructores una vez al mes.

El instructor comunitario debe poner en práctica habilidades de planeación, conducción y evaluación con grupos multigrado, vivir en la comunidad, establecer una buena comunicación con los padres de familia y demás miembros para desarrollar un trabajo educativo de acuerdo con las necesidades y características del contexto. Es decir, se trata de poner en práctica no sólo los conocimientos referidos a los contenidos educativos, sino también una serie de habilidades de distinta índole en la comunidad en donde son asignados. Actualmente el CONAFE Colima está presente en los diez municipios, atiende a 1,122 alumnos distribuidos de la siguiente forma: preescolar 889, primaria 189, y secundaria 44. Los responsables de impartir la educación están a cargo de cinco asistentes educativos, 18 capacitadores tutores y 163 líderes educativos comunitarios.² A 45 años de su fundación, el CONAFE cuenta con los siguientes alumnos (tabla 1):

Tabla 1
Alumnos por nivel educativo en México y Colima

	A nivel nacional	Colima
Preescolar	174, 822	816
Primaria	117,184	180
Secundaria	42,913	52
Total	334,919	1,048

Fuente: http://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/tablero/CONAFE_EN_CIFRAS_2015/Educacion-comunitaria.aspx

En cuanto a las figuras educativas —asistentes educativos, capacitadores tutores y líderes educativos comunitarios—, la situación es de la siguiente manera:

² Consultado en http://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/tablero/CONAFE_EN_CIFRAS_2015/Educacioncomunitaria.aspx

Tabla 2
Figuras educativas del CONAFE

	A nivel nacional	Colima
Asistente educativo	1,277	5
Capacitador tutor	3,854	18
Líder para la educación comunitaria	35,933	152

Fuente: http://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/tablero/CONAFE_EN_CIFRAS_2015/Educacion-comunitaria.aspx

Como se aprecia en la tabla 2, el número de asistentes educativos, capacitadores tutores y líderes en Colima es reducido (152), en comparación con la matrícula que tienen que atender, es decir, a 1,048 alumnos que se encuentran en diferentes municipios del estado.

Si bien existen trabajos de investigación y diversas publicaciones que han abordado desde hace tiempo distintos aspectos del CONAFE (Gómez, 2010; García, Vázquez y Heredia, 2009), la diferencia del presente libro es que se trata de un estudio muy acotado sobre una comunidad que recupera la historia de unos meses —agosto de 2013 a enero de 2014— y de los jóvenes que, en su carácter de instructores comunitarios, trabajaron allí. Por esta razón, no es una evaluación al CONAFE, menos aún a la política educativa en contextos de pobreza y marginación, tampoco a la política social del gobierno federal y a sus distintos programas. El texto se concentra en dar cuenta de la dinámica que se genera en el ámbito rural y la forma en que los instructores llevan a cabo su trabajo.

Los cuatro casos son una muestra de las diversas implicaciones que conlleva ser instructor, así como de los temas y problemas que se generan al tratar de cumplir con la actividad de enseñar. Por esta razón, no es un juicio general sobre los instructores comunitarios —llamados ahora líderes—, menos aún significa que los hechos que aquí se narran son el común denominador de las zonas marginales de nuestro país. Los hechos aquí contados —y la interpretación lograda— sólo son válidos para este lugar y momento, de ahí sus alcances y limitaciones. No obstante, lo que sí se quiere destacar es que se pueden establecer semejanzas y extraer

lecciones ante situaciones parecidas, pero, desde luego, no iguales, de la forma en que algunos niños en un contexto de pobreza reciben este tipo de educación.

La situación de niños y adolescentes en Colima es un reto importante que es necesario atender de manera urgente. Por ejemplo, en el estudio “Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014”, realizado por el CONEVAL y la UNICEF, reportaron que de los 187,500 niños y adolescentes en el estado, 40.8%, es decir, 76,500 (poco menos de la mitad), vive en condiciones de pobreza (CONEVAL-UNICEF, 2016).

Estas cifras, si bien son un referente importante, adquieren un peso mayor cuando los habitantes de estas comunidades cuentan lo que hacen para sobrevivir cotidianamente y expresan la gran cantidad de problemas asociados con la marginación en que viven: desnutrición, insalubridad, hacinamiento, violencia en contra de niños y mujeres, drogadicción, alcoholismo, entre otros aspectos, que cuestionan frontalmente los avances de cualquier política nacional. En el caso de los niños y adolescentes en estos contextos, adquiere un agravante más porque hay más probabilidades de que se reproduzca y empeore la situación para ellos y las próximas generaciones:

[...] la probabilidad de que se vuelva permanente es más alta que en el caso de los adultos, al igual que la posibilidad de que se reproduzca en la siguiente generación. Además, las consecuencias negativas que ocasiona son irreversibles en la mayoría de los casos, lo que compromete el desarrollo presente y futuro de las niñas, niños y adolescentes que viven en situación de pobreza (CONEVAL-UNICEF, 2016: 9).

El INEGI dio a conocer el panorama del trabajo infantil en Colima, y reportó que de los 23,600 menores de siete a 17 años de edad, 31.3%, es decir, 7,387, no asistían a la escuela (INEGI, 2013), lo cual se convierte en un fenómeno social muy complejo para los menores de edad en cuanto a las oportunidades sociales a las que podrán tener acceso en el futuro y, asimismo, una difícil situación de equidad que, como apunta François Dubet (2005: 15), es un referente clave para evaluar el funcionamiento del sistema educati-

vo: “la equidad de un sistema escolar se juzga también por la manera en que trata a los más débiles”.

Por otra parte, el despliegue de jóvenes a lo largo de México, inscritos en el CONAFE, sus vivencias, estrategias y, desde luego, las enseñanzas que reciben los niños de comunidades alejadas, es un tema que requiere mayor estudio, ya que gran parte de la población menos favorecida de México recibe este tipo de educación. Por esta razón, es sumamente relevante indagar qué estrategias son necesarias para estas comunidades y, sobre todo, generarlas con respeto a sus tradiciones y costumbres.

Así pues, convivir durante un periodo con los habitantes de El Paraíso me permitió conocer sus problemas, retos y limitaciones pero, además, que no gozan de oportunidades educativas, lo cual deja en la marginación y el olvido a este tipo de comunidades que sobreviven, pero que no se desarrollan. Por ejemplo, la educación de los niños es atendida por jóvenes poco experimentados en actividades de docencia, que además se encuentran en constante rotación e inestabilidad laboral. En sus ciclos escolares predominan los largos periodos de ausentismo y, sobre todo, hay escasos avances académicos sumado al contexto de un aislamiento social y geográfico respecto al país.

En los distintos informes que se brindan sobre el estado que guarda la educación en nuestro país, regularmente se reporta que los índices de atención en estas comunidades van en aumento, y anualmente se informa que más niños son atendidos y que participan más jóvenes en estos programas. Desde luego que el esfuerzo educativo es considerable, pues en 2013 se señaló en el Primer Informe de Labores de CONAFE una presencia a nivel nacional con las siguientes características:

[...] en más de 63 mil 78 localidades en los 31 estados del país [...] atiende a 438 mil niñas y niños menores de cuatro años que reciben algún tipo de servicio de educación inicial, mientras que en preprimaria, primaria y secundaria atiende a 329 mil 180 alumnos [...]. Son casi 80 mil jóvenes, en su mayoría mujeres, quienes prestan sus servicios a través del CONAFE, a cambio de una contraprestación, y la invaluable experien-

cia de ejercer la enseñanza, para poder continuar con sus estudios (CONAFE, 2013).

Sin embargo, son varias las interrogantes que se plantean al considerar las cifras anotadas; entre ellas podemos señalar las siguientes: ¿cómo están llevando a cabo los jóvenes instructores su trabajo?, ¿reciben la capacitación suficiente para impartir los conocimientos?, ¿qué tipo de problemáticas enfrentan los jóvenes en las comunidades?, ¿cuáles son los conocimientos y saberes que se favorecen?, ¿con qué apoyos cuentan en las comunidades? Estas interrogantes van más allá de señalar un criterio estrictamente cuantitativo y que valdría la pena indagar desde otra perspectiva más cualitativa, que es el espíritu que motiva la realización de este trabajo.

El análisis de situaciones a nivel micro del proceso de implementación de una política pública permite contar con una visión diferente, profunda y detallada de procesos que, por lo regular, se dan por sentados respecto a que se seguirán al pie de la letra, cuando en realidad no es así porque muchas de las directrices y principios toman rumbos inesperados, y hasta contradictorios, al momento de ponerlos en práctica. Por lo tanto, las formas que adopta una política educativa en contextos específicos y marginales, como en este caso, muestra que más allá de una correcta planeación, el esfuerzo se diluye por aspectos tan diversos como *¿quién dirige?*, *¿quién lo ejecuta?*, así como por el contexto poco favorable en donde se propone. Entonces, es necesario analizar con más detenimiento cómo se lleva a la práctica.

En esta investigación se siguieron dos vertientes, por un lado, el estudio del campo de batalla, es decir, las condiciones del lugar: el difícil contexto, en donde se desarrollan los acontecimientos, pero también de los combatientes, es decir, la posición que tienen los sujetos: niños, niñas, padres y madres de familia y, desde luego, los instructores en torno a sus puntos de vista, valoraciones, preocupaciones, aspiraciones, miedos e incertidumbres, con la finalidad de configurar una narración acerca de las condiciones en que la enseñanza se desarrolla y adquiere connotaciones particulares.

El conjunto de historias y testimonios que figuran en esta narración son un botón de muestra de las dificultades y desafíos

que debe atender la educación nacional en las numerosas zonas marginales de México. Si bien es cierto que la educación discursivamente se brinda para todos, desafortunadamente hay mucho por hacer en el tema de la equidad, pues no todos parten de las mismas oportunidades y posibilidades sociales como queda de manifiesto a lo largo de estos capítulos.

Introducción

La misión educativa

[...] el maestro debe ser un agitador social, pero al mismo tiempo un verdadero educador; médico, cuando menos con la capacitación bastante para luchar contra las enfermedades comunes; etnólogo y ducho en el manejo de la cultura. Está obligado a mover y a conducir a la gente para que transforme el ambiente exterior, pero su tarea más importante está en modificar y cambiar a la gente misma, sin lo cual el advenimiento de la nueva sociedad será imposible.

Rafael Ramírez, *Obras completas*. Tomo III, 1968, p. 25.

El ejercicio de la docencia

Este libro trata de jóvenes que ejercen la docencia, pero no sólo se refiere a su desempeño en temas educativos; más bien, es una visión de conjunto de lo que implica trabajar e impartir distintos conocimientos en un contexto de pobreza. Asimismo, es un recorrido puntual a partir de los sentimientos, fobias, miedos, expectativas, experiencias, sus diversas alegrías y frustraciones, quejas y resentimientos hacia las condiciones de trabajo y a las circunstancias que les tocó vivir pero, principalmente, a las escasas oportunidades que les pueden ofrecer a los niños que atienden —una suerte de impotencia ante la situación que tienen frente a ellos— y, desde luego, su propia frustración por no poder revertir muchas de las situaciones vividas.

En este recuento, es inevitable formularse distintas preguntas que giran en torno a por qué estos jóvenes se deciden a participar en este tipo de programas educativos en contextos difíciles, por ejemplo: ¿qué opinión tienen de la educación básica?, ¿es la enseñanza en este caso el único empleo que estaba disponible?, ¿en qué condiciones realizan su trabajo?, y ¿cuál es su sentir al transmitir sus enseñanzas? Éstas, son preguntas recurrentes para quien trabaja en estos contextos, pero que en pocas ocasiones se comparten y, por lo regular, quedan sólo en reflexiones íntimas.

El objetivo de este trabajo fue analizar los efectos de la pobreza en la enseñanza que llevan a cabo los instructores comunitarios en un ámbito rural, donde se consideraron la trayectoria del joven y las diferentes características del contexto: marginalidad, analfabetismo, problemas de salud, violencia social, entre otros elementos. En segundo lugar, caracterizar las diferentes expresiones materiales y culturales del contexto y cómo éstas se reflejan en las actitudes y formas de educar por parte del instructor comunitario.

En la trayectoria de un docente o, como en este caso, de jóvenes que enseñan determinados contenidos, suceden gran cantidad de acontecimientos que dejan huella, algunos de manera inmediata, otros a largo plazo, pero lo cierto es que gradualmente conforman un recorrido personal y profesional. También, determinar qué tipo de acontecimiento fue relevante para optar por la docencia, o por qué se ejerce la docencia, a pesar de los múltiples obstáculos, son aspectos que se ponen a prueba constantemente y, más aún, cuando los proyectos no resultan como se imaginaban en un principio, como en este caso, en donde su trabajo se desarrolla en condiciones de pobreza y marginación. Por ejemplo Israel, uno de los instructores entrevistados, al llegar a la comunidad que le fue asignada, contó que de inmediato su estado de ánimo cambió: “Me dio mucha tristeza ver el lugar en que iba a trabajar”.

Es importante señalar que no se pretende crear una imagen romántica o abnegada de su trayectoria; en su lugar, los testimonios que en este trabajo se presentan, darán suficientes elementos para poder valorarlos en su justa dimensión, sin embargo, lo que sí queda claro es la gran cantidad de actividades que desa-

rrollan de manera paralela, además de las que están estrictamente vinculadas con la enseñanza.

Asimismo, desempeñar docencia en esta comunidad, y registrar la cantidad de aspectos que debieron resolver, les sirvió como referente de que su labor se desarrolla en condiciones difíciles y que, incluso, disponer de los insumos básicos para poder ejercer su trabajo como, por ejemplo, gis y pizarrón, lápices, hojas, libros, etcétera, es un reto cotidiano, así lo señaló Paulina, la segunda instructora que trabajó en la comunidad:

Sí te cuesta enseñar a los niños, eso ya es un trabajo y difícil [...], pero con estas condiciones es doble el trabajo [...] y todo, todo te cuesta, todo es más difícil aquí. Si se te acaba el gis, ¿cómo le haces? Ni modo que vayas a la papelería. ¡No hay!, *pus* no hay dónde comprar, ¿verdad? Sí nos dan materiales, pero se acaban rápido, los niños no tienen nada en sus casas, y uno anda poniendo siempre de su bolsa.

A través de relatos consignados, se describe la experiencia de cuatro jóvenes —tres mujeres y un hombre— que coincidieron en distintos momentos, en el mismo lugar, en cuanto a realizar la actividad de impartir clases de educación primaria para un pequeño grupo de niños, de diferentes edades, que radican en una comunidad ubicada en un municipio perteneciente al estado de Colima.

Si alguna lección se aprende, de los testimonios plasmados en este trabajo, es que la educación es una actividad humana que se apoya en la sensibilidad, en los sentimientos y en la actitud, tanto de quien enseña como del que aprende. Las historias, aquí reunidas, son un retrato de cómo se forja la experiencia individual en el acto de educar y cumplir con una labor educativa mas, si se leen en conjunto, son el recuento de experiencias educativas cuyo común denominador es la enseñanza en situaciones críticas, es decir, en un contexto caracterizado por difíciles condiciones como la pobreza extrema aunque, decir “pobreza”, es un término que hay que explicar y llenarlo de contenido, como lo menciona Isabel, la primera instructora: “Hay que decir lo que de verdad significa ser pobre”, porque las diferencias son muy significativas en cada caso y contexto:

No es lo mismo decir tengo hambre porque no he comido a mis horas, a tener hambre muchos días seguidos porque no has comido nada en días [...], [y] ver las carencias y las limitaciones diarias de los niños, de nosotros, y la chinga diaria de ver [...] cómo es que no hay mucha esperanza para ellos de nada [...]; eso te duele y mucho.

Un punto de convergencia de las historias aquí reunidas es la escasa experiencia de los instructores y, en algunas ocasiones, se trata de su primera experiencia al frente de un grupo. Por esta razón, fueron inevitables las referencias sobre el impacto que les causó trabajar en este lugar:

Yo nunca me imaginé una cosa así. Aunque me lo hubieran platicado no lo creería.

En los libros se oye muy bonito, pero ya estando acá ves cada cosa que la verdad está más que canijo.

¿Te digo una cosa?, ¡esto está bien cabrón y pocos lo saben! Los practicantes deberían de venir aquí [...], no que hacen sus prácticas a la vuelta de la esquina, cerca de su escuela, y así, ¿de qué sirve? [...]. Lo digo por mí. A mí no me sirvió de mucho hacerlas cerca de mi casa [...]. Aquí sí te sacas de onda.

Tres de ellos son profesores con licenciatura, pero sin plaza como docentes, y una más que sólo contaba con estudios de preparatoria inconclusa, que lograron contratarse en la única opción disponible en ese momento: el CONAFE.

Tabla 3
Referencias de los instructores

Instructor*	Edad	Municipio de procedencia	Experiencia como docente	Nivel académico
Isabel	26	Villa de Álvarez	No	Licenciatura
Paulina	19	Colima	No	Preparatoria inconclusa
Israel	24	Colima	No	Licenciatura
Verónica	27	Tecomán	No	Licenciatura

*Los nombres de los instructores fueron modificados por solicitud expresa de los mismos.
Fuente: Elaboración propia.

La obtención de una plaza como docente es una situación muy antigua, sin embargo vigente, y difícil dadas las condiciones de empleo que existen en México. Esto se subraya en las entrevistas que se citan en este trabajo, donde se evidencia que los instructores solicitaron trabajo en estos espacios gestionados por el CONAFE, después de haber agotado su paciencia al hacer largas filas en la antesala de la Secretaría de Educación de Colima, con el fin de hablar con el secretario de Educación; sin embargo, antes entregaron su currículum a distintas instituciones educativas, públicas y privadas, así como a las respectivas secciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) 6 y 39, que hay en el estado. Desde luego, la urgente necesidad de contar con recursos económicos fue otro de los factores que los motivó a emplearse en alguna modalidad educativa, aunque con otro tipo de condiciones materiales y laborales.

Ser instructor comunitario significa, en palabras de estos jóvenes, “trabajar con toda la comunidad”, es decir, con los padres de familia, los niños, las condiciones del lugar pero, sobre todo, estar preparado para atender las sorpresas cotidianas y que están fuera de todo manual de instrucciones, tales como: la actitud de los padres de familia, el clima, la higiene, y la soledad que se experimenta en un contexto desfavorable y en donde no se acude a otra misión que tratar de enseñar y educar.

Cada instructor trató de cumplir, a su manera, con dicha misión, sin embargo, se presentó una gran cantidad de pruebas y obstáculos que sortearon en cada momento. Las entrevistas, aquí expuestas, son un botón de muestra de los esfuerzos educativos que se llevan a cabo en comunidades marginadas de las que poco se sabe, no obstante, el fin de este trabajo es documentar que existen nulas oportunidades disponibles para los niños de estos lugares.

Tal parece que, a pesar del tiempo y de los diversos programas implementados desde hace décadas, hay zonas de nuestro país que están ancladas en un pasado signado por la carencia y la marginación. Por ejemplo, en 1957 el profesor Víctor Gallo describía las condiciones de una escuela en los siguientes términos:

Cuando se ve la escuela de la comunidad de Contla, se percibe sólo la presencia de un maestro, porque se oye una voz fuerte que hace intentos de dominar el ruido y las voces de los alumnos, el amontonamiento de inquietas cabecitas infantiles sobre bancas maltrechas, unas mesas de trabajo mal conservadas, niños sentados en cajones, que quieren escribir sobre las rodillas, y otro más de pie por no haber alcanzado asiento; en estas condiciones no es posible que un niño aprenda, que esté contento, que tenga interés y que haya disciplina (citado en Vázquez del Mercado, 2010: 37).

A pesar de la distancia de más de medio siglo, las condiciones en que los niños de esta comunidad estudian son muy parecidas a las señaladas en el relato, por no decir las mismas. Una frase de Israel, tercer instructor en llegar a esta comunidad, expresa esta realidad, de manera muy clara, al decir lo siguiente: “Nosotros como maestros nos podemos ir y buscar otra cosa mejor, pero mis alumnos ¿a dónde pueden ir?, ¿qué destino [...] les espera?, porque *pus* la verdad no tienen mucho de dónde escoger, quedarse aquí nomás [...]”.

Además de un enorme reto, para los instructores es un aprendizaje acelerado en varios aspectos, pues desde que acuden por primera vez al “lugar de trabajo”, tienen que estar atentos a todo lo que ocurre a su alrededor; de igual manera, los integrantes de la comunidad mostraron mucho interés en el “nuevo maestro”, y todo gesto, palabra, y actitud, fueron tomados en cuenta, hasta el mínimo detalle, lo que determinó “su entrada al lugar” y que, como se verá líneas más adelante, en cada caso significó un rito de pasaje interesante y fundamental para lograr, con los habitantes de la comunidad, un acercamiento que les permitió, en algunos de los casos, poder llevar a cabo su trabajo.

En las páginas siguientes se relata la breve experiencia de los cuatro instructores en la comunidad El Paraíso. Este texto está dividido en ocho capítulos, sin embargo, desde la presentación se incluyen las diversas voces de los protagonistas: instructores, padres de familia y alumnos, relacionados con diferentes aspectos, con la finalidad de reunir el mayor número de testimonios en torno a los distintos temas. Se pone especial atención en un capítulo

específico, sobre la coyuntura que vivió cada instructor comunitario, es decir, el periodo durante el cual estuvo al frente del grupo de niños, donde se relata la gestión y los aspectos más relevantes que les tocó enfrentar. El contenido de los capítulos es el siguiente:

El capítulo I, “Docencia y pobreza”, se divide en tres apartados; el primero es un rápido recuento de las condiciones de la población en relación con algunos indicadores que sirven para identificar las diferentes carencias de los habitantes, en aspectos como: educación, salud, alimentación, ingreso, vivienda, por citar algunos, con la finalidad de contextualizar el tipo de pobreza en que se encuentra la comunidad: un pequeño núcleo de personas que sobreviven, pero que no se desarrollan. En el segundo apartado se describen las actividades de docencia que realizaron los instructores durante el corto tiempo que les tocó estar al frente del grupo multigrado que atendieron, así como las particularidades que adoptó su labor de enseñanza en un contexto de pobreza y marginación rural. El tercero se centra en identificar los distintos retos que afrontaron los instructores y que denominamos “situaciones críticas”, tanto por las difíciles condiciones que les impuso el contexto, así como por los efectos que causaron en ellos, que se manifestaron por una marcada tensión, constante insatisfacción, y el permanente deseo de “huir”.

El capítulo II, “Metodología: Estar en El Paraíso”, a partir de una metodología de corte etnográfico, da cuenta de cómo se levantaron los datos de esta investigación: a través de extensos registros de observación, así como de largas entrevistas —formales e informales— con instructores, padres de familia y niños de la comunidad. En el caso de los instructores se diseñaron dos etapas para conformar una visión de conjunto sobre su quehacer. La primera fue estar en la comunidad con ellos y seguir el registro puntual de sus actividades académicas, así como de su desempeño y los vínculos que establecieron con distintos miembros de la comunidad. La segunda fue una entrevista posterior a su experiencia, a la cual denominamos “de devolución”, con la finalidad de que hicieran una reflexión sobre su quehacer y las diferentes situaciones que enfrentaron. El resultado de esta revisión conjunta se tradujo en una revaloración de su experiencia, construida a dos voces: de

quien narró los hechos en un primer momento, así como de quien protagonizó los acontecimientos, ambas con el propósito de recuperar con mayor detalle y profundidad lo acontecido a lo largo de los meses que duró el trabajo.

El capítulo III, “La escuela de la vida”, se divide en cuatro vertientes. La primera cuenta los diversos desafíos que enfrentaron los instructores al llegar a la comunidad; por ejemplo, trabajar en un espacio habilitado como salón de clase porque no había una escuela o salón propiamente, sino un enorme cobertizo improvisado, dividido por una cortina que cumplía las funciones de “aula” y de dormitorio para los instructores. Se puso especial atención en sus primeras impresiones que marcaron de manera importante su labor educativa y que, posteriormente, se reflejaron en su actitud hacia los alumnos. La segunda vertiente se centró en el campo de batalla, es decir, describir algunos rasgos del contexto: las viviendas, las relaciones entre vecinos y la forma en que las cuatro familias cohabitan y se organizan para realizar las diversas actividades que implica cultivar el limón. En tercer lugar se describen determinados problemas que cotidianamente se registran en la comunidad: alcoholismo, drogadicción y la violencia en sus diferentes tipos y manifestaciones que padecen mujeres y niños. Finalmente se presenta una semblanza de los tres niños y cinco niñas que asistieron a tomar clase; dichas semblanzas se realizaron a partir de las principales características que cada instructor consideró relevantes acerca de los niños, así como de su núcleo familiar.

Los capítulos IV, V, VI y VII narran las experiencias docentes, en la comunidad El Paraíso, de los cuatro instructores que se exponen en este trabajo, es decir, Isabel, Paulina, Israel y Verónica.

El capítulo VIII, “Violencia(s)”, expone determinados rasgos socioculturales de dicha comunidad y cómo la violencia en sus distintos tipos —física, verbal, psicológica y sexual— está presente cotidianamente. A través de dos casos que debe afrontar la última instructora (Verónica), se ponen de manifiesto la descalificación, el maltrato, el acoso, y la violencia hacia las mujeres y niños pequeños, que forman parte de una larga trama de episodios frecuentes y sin alternativas de solución que se presentaron en El Paraíso.

Por último, en el apartado “Anotaciones finales”, se presenta un recuento de las principales ideas y conclusiones del trabajo de investigación; el mismo se divide en dos grandes bloques: en el primero se reflexiona acerca de la importancia de impulsar estudios cuyo centro de atención es la educación en comunidades rurales; en el segundo se hace un seguimiento de los principales aspectos de la experiencia de cada instructor, con una valoración final, hecha por ellos, después de algunos meses de haber participado como instructores en El Paraíso.

Docencia y pobreza

El presidente Obregón con su comitiva, de la cual forma parte Vasconcelos, extravía el camino por un paraje de los semidesiertos del Norte. De pronto, el grupo da con una humilde choza y en ella con una familia andrajosa. Obregón interroga al hombre sobre la geografía del lugar, ¿a qué municipio corresponde?, ¿cuál ciudad o pueblo hay en las cercanías? El campesino lo ignora. Más allá del pequeño círculo de su parcela nada sabe. Tampoco la mujer ni sus hijos. Obregón se voltea a ver a Vasconcelos y dice: —José, tome nota de este hombre y no olvide mandarle una edición completa de los clásicos que acaba usted de publicar (Anécdota contada por Vera Carleton).

Ramón Eduardo Ruiz (1963).

Al margen

“**E**ducar en estos lugares pobres es difícil; pasas muchas situaciones que te duelen; es como un albur”. Así define Isabel su experiencia de trabajar en estos contextos.

Más allá de las estadísticas, cifras, niveles con que se mide la pobreza, o los programas gubernamentales que se han implementado para combatirla, en experiencias como las que afrontan los instructores comunitarios que se mencionan en esta investigación, es difícil notar avances, datos y hechos para suponer que la marginación se reduce en contextos difíciles donde la única certeza es que los jóvenes instructores acuden a éstos para cumplir con

la misión de enseñar, pues ésa es su tarea principal. Por otra parte, y casi como norma, a las regiones con mayor grado de marginación son enviados los jóvenes menos experimentados, fenómeno que también se presenta en la educación básica, lo cual dificulta aún más imaginar un cambio, tendencia que anualmente se repite, pero que no se modifica. Buena parte de esta situación se debe al centralismo que ahogó progresivamente las iniciativas locales y que consolidó de manera paralela una verdadera estructura cultural de dominación por quien está en el centro del país. Así se generó un mecanismo perverso de dependencia en donde los estados y municipios se habituaron a ser dependientes, es decir, debían esperar las directrices y normas para poder actuar.

En este tipo de contextos el servicio educativo que se ofrece es limitado y está lejos de compararse con escuelas urbanas o semiurbanas. Producto de esta situación —en donde además, por si no fuera suficiente, no hay edificio escolar— es que se educa marginalmente a los niños que ya de por sí están circunscritos a una pobreza económica y social.

Si bien el mapa escolar registra desigualdades muy marcadas en determinadas regiones, este tipo de situaciones se convierten en críticas para estos niños, quienes están alejados de profesores, materiales, e inmersos en un ambiente cultural pobre que reduce las posibilidades de alcanzar algún grado de progreso, aun para los alumnos que poseen ciertas habilidades de aprendizaje, pero que carecen de oportunidades para desarrollarlas y emplearlas en un futuro próximo, porque “su destino no es estudiar”, como lo reafirmaron continuamente sus padres durante las entrevistas, sino ganar ingresos para ayudar a la familia lo más pronto posible.

A pesar de las distintas limitantes que hay para trabajar, el compromiso que establece el instructor comunitario es doble; por una parte, es hacer posible el acto de enseñar y, segundo, generar un discurso educativo cuyo propósito no es otro que convencer a los alumnos y a sus padres de que es necesario aprender a leer, a escribir, y saber utilizar las operaciones matemáticas básicas. La finalidad es disminuir, aunque mínimamente, la marginación en la que están inmersos.

La misión de los instructores no sólo se restringe a cumplir con dar la clase y poner en marcha la gestión escolar —aun cuando no exista escuela o salón, tal como ocurre en este caso—, sino que incluye otros aspectos educativos, tanto para los padres como para los niños, aunque en ocasiones el choque cultural es inevitable y su ámbito de acción se vea limitado a la enseñanza en la escuela.

Por las características de su trabajo, los instructores se confrontan con una vorágine cotidiana: marginación, exclusión, abandono, soledad, violencia, entre otros aspectos que ocurren de manera convergente en la comunidad, donde la pobreza rural abarca distintas dimensiones, tanto en las aspiraciones de los individuos como en los escasos bienes que poseen.

La comunidad El Paraíso está en el centro de una espiral de violencia estructural (Cano y Cisneros, 1980: 52) que llega a todos los espacios sociales y se presenta en una gran diversidad de aspectos: pobreza, discriminación, marginación social, daño físico y psicológico sobre los sujetos, lo que a su vez se traduce en desempleo, drogas, crimen organizado, violencia escolar, simbólica, entre otras. En estos espacios se generan acontecimientos de violencia debido a inconformidades, conflictos, opresión, desigualdad, la imposición, odios, la furia, la lucha, entre los integrantes de la comunidad.

Los múltiples aspectos asociados a la violencia y pobreza son muy amplios, pero existen aspectos que convergen más allá de las épocas y contextos, un ejemplo es la definición de pobre que construye Michel Mollat (1988: 12) y que describe las distintas facetas e implicaciones del término:

El pobre es aquél que, de manera permanente o temporal, se encuentra en una situación de debilidad, de dependencia, de humillación, caracterizada por estar privado de los medios, variables según las épocas y las sociedades, de potencia y de consideración social: dinero, relaciones, influencia, poder, ciencia, calificación técnica, honorabilidad del nacimiento, vigor físico, capacidad intelectual, libertad y dignidad personales. Viviendo al día, no tiene ninguna oportunidad de levantarse sin la ayuda ajena.

Indagar en contextos de pobreza, las distintas formas que adopta la enseñanza, guarda de alguna manera cierta similitud con

la tragedia griega, pues no es sólo la intencionalidad de los sujetos la que explica la pobreza, sino que la marginalidad y sus distintas consecuencias —desnutrición y analfabetismo—, así como la violencia en sus distintas facetas —estructural, psicológica, verbal o física, etcétera—, son las que se revierten sobre los sujetos y generan una serie de situaciones muy desfavorables para ellos.

Tomamos como referente una pequeña comunidad marginada geográfica y socialmente. La pobreza material y cultural de El Paraíso es una dura prueba para quien llega a este tipo de espacios con la firme idea de enseñar, pues la educación es vista por los padres de familia como algo poco relevante, sin utilidad y, a veces, considerado sólo como un pasatiempo “para que los niños se pongan a hacer algo mientras se llega la cosecha”.

La pobreza y sus distintas manifestaciones se pueden sintetizar de manera muy puntual en lo que Arriaga (2005) denomina fuentes de bienestar y que en la comunidad de referencia presentan las siguientes características:

- A. *El ingreso*. Los salarios son muy bajos; las familias trabajan en distintas actividades productivas, los hombres en oficios en la ciudad, por ejemplo albañiles, fontaneros, repartidores, vigilantes, entre otros, y las mujeres y niños en actividades del rancho para poder subsistir. Por otra parte, la cosecha del limón se paga de acuerdo con la ley de la oferta y la demanda en el área estatal, por lo que los ingresos, además de ser bajos, son irregulares.
- B. *Derechos de acceso a servicios o bienes gubernamentales gratuitos o subsidiados*. Hay muchas dificultades para acceder a este tipo de servicios; sólo dos familias en la comunidad cuentan con un apoyo gubernamental a través del Programa de Oportunidades, en tanto que el servicio educativo que presta el CONAFE no fue por solicitud de los pobladores, sino como un ofrecimiento de esta institución que detectó la necesidad de impartir educación en dicho lugar.
- C. *Propiedad o derechos sobre activos para uso o consumo básico (patrimonio básico acumulado)*. Los pobladores no cuentan con patrimonio propio, es decir, no son dueños de la vi-

vienda que habitan y al respecto existe una negociación con el dueño de El Paraíso para trabajar a cambio de contar con un lugar en dónde vivir y atender la cosecha. Sus bienes se restringen a las pertenencias que hay en sus hogares, pero son escasas y están deterioradas.

- D. *Niveles educativos, con las habilidades y destrezas como expresiones de la capacidad de hacer y entender.* La mayoría de la población es analfabeta; algunas personas adultas escasamente saben leer, escribir y utilizar operaciones básicas como suma, resta, multiplicación y división, en tanto que los niños están en proceso de aprender a hacerlo.
- E. *El tiempo disponible para la educación, el ocio y la recreación.* No cuentan con horarios específicos para recibir educación y las clases que reciben los niños se interrumpen frecuentemente; además, son muy escasas las oportunidades que tienen los niños para la recreación y el ocio, pues cuando no reciben clases, trabajan en actividades propias de la localidad.

Como se observa en ese contexto, la carencia de bienes e ingresos acarrea marginación y exclusión social; pues, vivir en la pobreza incluye una variedad de aspectos:

[...] no consiste únicamente en no contar con los ingresos necesarios para tener acceso al consumo de bienes y servicios imprescindibles para cubrir las necesidades básicas; ser pobre es también padecer la exclusión social, que impide una participación plena en la sociedad y merma la exigibilidad de los derechos. Por lo tanto, la pobreza adquiere un carácter multidimensional en términos de sus causas, consecuencias y manifestaciones (CEPAL, 2006: 150).

Los habitantes de El Paraíso no sólo están limitados por el espacio físico, también por el espacio temporal, ya que la lucha en contra de las condiciones de deterioro general de la economía acorta cada vez más el horizonte de tiempo en torno al cual se justifica programar el futuro, lo cual se vuelve una muralla invisible de falta de oportunidades. El testimonio de Paulina (instructora) es muy elocuente al respecto: “Yo vengo a hacer mi trabajo, pero es-

tos niños no tienen mucho futuro, serán peones o sirvientas o no saldrán de este rancho nunca, ¿y qué puede uno cambiar? [...]”.

La enseñanza y los instructores

Los instructores comunitarios no son denominados maestros en la terminología del CONAFE, y esto se debe a que quienes participan en este programa aún son estudiantes de secundaria, preparatoria o licenciatura; sin embargo, en las comunidades se les conoce como maestros y así se refieren a ellos los padres de familia y los alumnos. En el seguimiento que llevamos a cabo para este trabajo, de los cuatro instructores de esta comunidad encontramos que tres de ellos eran jóvenes titulados, egresados del área educativa, y sólo una de ellas era estudiante. Por esta razón es que denominamos “práctica docente” al trabajo que llevaron a cabo en el aula al menos tres de los instructores.

En torno a cómo los instructores planean, enseñan y transmiten los contenidos educativos, existen aún muchas vertientes por investigar, y en este trabajo sólo nos aproximamos a dar cuenta de algunos aspectos de la enseñanza que desarrollan cuatro instructores. En los casos tratados quedan de manifiesto las diferencias en torno a qué fue lo que cada instructor eligió como relevante, qué experiencias y habilidades poseía, es decir, su estilo de enseñanza que, en ocasiones, logró sus objetivos y en otros fue rechazado por los alumnos y padres de familia.

En este contexto destaca la forma en que cada instructor trató de resolver las diversas situaciones escolares y extraescolares, producto natural de la interacción cotidiana. El ejercicio de la enseñanza establece desde el inicio una serie de condiciones formales para su ejercicio, que se modifica conforme el instructor domina el espacio y se apropia de él. Aunque también puede ocurrir que nunca encuentre una correspondencia y renuncie a identificarse, como es el caso de tres de los instructores que se mencionan en este trabajo.

Más allá de la experiencia de los instructores, lo que se constató es que la enseñanza es una actividad creativa, pues a cada momento los instructores interpretaron y adaptaron distintas ac-

ciones y conocimientos, así como saberes producto de su experiencia y de los años de formación y, desde luego, en respuesta al contexto físico y temporal en donde les fue asignado impartir sus enseñanzas. Al respecto, y de acuerdo con Woods (1997: 18), se trata de momentos críticos, es decir, “[...] fogonazos que iluminan en un ambiente electrizante algún aspecto problemático clave o aspectos del papel del profesor, y que contienen, en el mismo instante, la solución”.

Las actividades que llevaron a cabo los instructores comunitarios tiene características particulares, ya que de esta manera realizaron sus primeros acercamientos con la docencia, lo cual es un elemento clave para entender el tipo de acciones, actividades y recursos que implementaron, porque los jóvenes recién incorporados al mundo laboral adquieren —de manera cotidiana— un conocimiento empírico, denominado folklórico —utilizando el término de Buchmann—, que es aprendido principalmente a través de la imitación o la tradición y que es legitimado por el hábito y las costumbres. En el caso de los docentes de educación básica, por ejemplo, se conecta la biografía personal de cada profesor con las tradiciones de la profesión. Así, se asimila un conjunto de saberes empíricos que resultan ser funcionales en cuanto a que proporcionan orientaciones de sentido común o recetas para la enseñanza, sin embargo, al no cuestionar los supuestos psicopedagógicos que las sustentan, los reproducen de manera fiel, a veces, sin darse cuenta (Gómez-Nashiki, 2008).

Los instructores desarrollan su trabajo en condiciones de “soledad” y con un margen de autonomía muy amplio con los niños, porque no había otro docente cerca con quien compartir y la supervisión escolar era esporádica, por lo que sus acciones y decisiones fueron totalmente autónomas (Jackson, 2001). Los jóvenes, por una parte, recuperan ciertos aspectos aprendidos en los cursos de capacitación, pero también de las situaciones derivadas de la interacción cotidiana que los obliga a “echar mano” de su creatividad; sin embargo, la falta de experiencia es un factor determinante en estas situaciones pues, al no contar con apoyo y supervisión, estos momentos se tornan problemáticos y difíciles, como señala

Paulina: “Volteas para todos lados ¡y no hay a quién preguntar! ¡Estás sola [tú] y tu alma!

Los instructores utilizaron distintas habilidades y conocimientos en función de la situación práctica a la que se enfrentaron, producto de la forma azarosa en que se presentan las dudas o solicitudes por parte de los niños y ante lo cual se ven obligados a recurrir a su experiencia para poder resolverlas. Lo que se constató en diversas ocasiones fue cómo el conocimiento del instructor se puso a prueba a cada momento, y en donde no hubo otra opción que usar la información o estrategias que poseía para solucionar las diversas preguntas de los alumnos (Gómez Nashiki, 2008).

Pero por otro lado, también fue posible detectar importantes vacíos y falta de información que se manifestaron cuando el instructor no dominaba los contenidos; podemos citar, por ejemplo, que algunos de ellos no dominaban la operación matemática de la división y tenían que enseñar —de acuerdo con la planeación mensual— a los niños a hacerlo; o también cuando ciertos hechos históricos no correspondían con las fechas que mencionaban, o los personajes no pertenecían al periodo histórico que relataban. El siguiente registro de observación (RO) así lo demuestra:

Paulina: En la Revolución Mexicana hubo muchos héroes que son famosos y que dieron a México la libertad que conocemos hoy; ahí están el presidente Madero, el de la Constitución, Venustiano Carranza, don Benito Juárez, Pancho Villa y muchos más [...].

En un trabajo anterior (Gómez Nashiki, 2008) señalamos que el conocimiento práctico está en constante reformulación pues, quien enseña, además de los saberes que posee, adquiere nuevos y los modifica a cada momento, es decir, a partir del ejercicio de su práctica cotidiana. La práctica docente la definimos como un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza. En otras palabras, existe en el conocimiento profesional una dimensión original e intuitiva que al parecer está ligada a la creatividad particular e irrepetible de cada instructor.

Como se ha mencionado, llevar a cabo el trabajo de enseñar en comunidades marginales implica poner en práctica diferentes conocimientos, habilidades, acciones y estrategias que forman parte de un quehacer complejo y azaroso, pues es un reto de sobrevivencia que implica tanto aspectos personales como profesionales. Entre las condiciones que implica un reto de esta naturaleza, podemos citar algunas de ellas:

- Salarios bajos.
- Problemas para acceder fácilmente a las comunidades.
- Deficiente capacitación para atender las distintas necesidades educativas de los niños.
- Escaso apoyo por parte de la supervisión, pues no es frecuente la presencia de los capacitadores tutores.
- Situación de pobreza extrema en donde tienen que desarrollar su labor educativa.
- Pésimas condiciones físicas de las comunidades en donde les fue delegada la labor de instructor.
- Falta de apoyos y recursos didácticos.
- Poca participación y apoyo de los padres de familia en las actividades de la escuela.
- Alumnos que presentan problemas de salud.
- Frecuentes situaciones de violencia intrafamiliar y escolar.
- Elevados índices de alcoholismo y drogadicción entre los miembros de la comunidad.
- Nula valoración de la educación por parte de padres y niños.

Contextualizar(se)

Para transmitir los conocimientos es necesario tomar en cuenta el lugar de trabajo, pues sólo de esta manera es posible hacer que la información tenga sentido para los niños; éste es uno de los ejes centrales de la educación comunitaria que los instructores deben promover pertinentemente.

En nuestra investigación fue evidente el hecho de que los instructores le dieran una valoración diferente a su práctica, a partir de familiarizarse y utilizar ciertos códigos y reglas del lugar que

resultaron determinantes para poder desarrollar su práctica. Pero también es importante decir que se manifestaron opiniones negativas y de franco rechazo en contra de algunos instructores cuando no se tomaron en consideración aspectos propios de las tradiciones y “reglas” no escritas de la comunidad, como se mostrará en tres de los casos posteriormente.

Sin embargo, lo destacable es cómo los jóvenes interpretan y afrontan las diferentes demandas de todo tipo que se suscitan a cada momento en el desarrollo de su práctica, como lo constatamos. Se trató de sortear peticiones y conflictos de manera continua e inesperada no sólo de los alumnos, sino de los padres, ante los cuales deben resolver casi inmediatamente para poder continuar con su labor y, en buena medida, su permanencia en la comunidad.

En las condiciones de trabajo en que llevan a cabo su actividad, destaca el aprendizaje que desarrollan en breve tiempo y que perfila su personalidad y estilo de enseñanza, lo que les permite elegir las estrategias que consideran importantes para el cumplimiento de su actividad, es decir, un saber eminentemente empírico. Éste es un conocimiento que tiene su origen en la práctica, que la orienta y que la obtiene del trabajo en el lugar de los acontecimientos.

Dar seguimiento a cuatro distintos estilos y tipos de práctica docente permitió observar conjuntamente sobre ¿qué? y ¿cómo? los maestros enseñan en estas condiciones, las dificultades y los aspectos que resultaron determinantes en el tiempo que impartieron sus conocimientos, así como qué lecciones quedaron para la comunidad y, desde luego, para los instructores.

Situaciones críticas

El ejercicio de la docencia bajo estas características está en tensión permanente, pues se trata de personas que trabajan en condiciones críticas y que atienden a una población en condiciones sociales e institucionales muy desfavorables, es decir, un contexto “[...] asociado a diferentes deterioros o modificaciones de las condiciones y dinámicas sociales y organizacionales, y a catástrofes en el ambiente físico o social” (Fernández, 2001). La práctica que desa-

rollan los instructores ocurre en el seno de una serie de conflictos entre las aspiraciones y las posibilidades reales de acción, visualizadas por ellos desde su arribo y que marcan el derrotero de los días en la comunidad.

La contingencia es un elemento constitutivo que acompaña las decisiones del instructor y que trastocan su quehacer de manera repentina, obligándolo a lo siguiente:

[...] [a] buscar alternativas administrativas y pedagógicas no previstas que pueden absorber y reorientar la mayor parte de la acción educativa [...] [y que], incluso, pueden forzar el cambio de las matrices culturales escolares existentes de los modos de ser escuela, de ser maestro; de las formas de acceso al conocimiento, de la manera como se emiten las disposiciones de autoridad y orden escolar, entre otros (Saldarriaga, 2006: 66).

Los instructores —jóvenes y con poca experiencia laboral— coinciden en señalar su desagrado por trabajar en este lugar por el poco reconocimiento a su esfuerzo por parte de los padres de familia, por la “soledad” en que realizan sus actividades y, por supuesto, por la dificultad de adaptarse a las condiciones de marginalidad y de pobreza; pero, quizá, y es una postura común y que señalaron en todo momento, fue el insistente deseo de huir, de abandonar la comunidad lo más pronto posible, aspecto que se comprueba fácilmente, pues en un lapso corto de tiempo se registraron cuatro cambios de instructores, algunos anunciados y otros repentinos y violentos. Se advierte una situación tirante en donde las contradicciones “[...] se exacerban y se develan abruptamente, violentando la identidad institucional al mismo tiempo que, por diversas razones, se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido” (Fernández, 2001: 220).

Por otra parte, el deseo de huida y quejas de los instructores deviene en un sufrimiento institucional (Kaës, 1989: 60) en cuanto a la desilusión que viven de su quehacer cotidiano y de su práctica, lo cual disminuye la fuerza de empuje ante las difíciles condiciones contextuales que los limita en varios aspectos. Se suma la situación y sensación de vivir al límite y con lo mínimo de lo esca-

so, con el deseo inminente de cambiar de sede y abandonar la tarea educativa a medias, más allá de la conclusión de un ciclo educativo, lo que se traduce en una frustración docente que se debate en dos grandes vertientes; la primera, entre ver impedido el cumplimiento de sus deseos, la imposibilidad de desarrollar su trabajo y la poca disposición de adaptarse al medio y, por la otra, la imposibilidad de revertir las condiciones y el futuro de sus alumnos, de ver que la educación —como mecanismo de transformación social— tiene escasas posibilidades de éxito.

Una de las principales razones por las que un docente pierde la motivación, y en ocasiones abandona la profesión, es por la falta de realización personal y la ausencia de logros en su trabajo (Travers y Cooper, 1997: 51), con lo cual experimenta una permanente contradicción entre lo que intenta hacer, enseñar, y la poca respuesta que recibe por parte de los alumnos, así como de los padres de familia; ésta es una descripción muy *ad hoc* de la situación que manifestaron los instructores.

En el caso de los instructores entrevistados para esta investigación, tres de ellos contaban con una formación en el ámbito educativo, pues cursaron estudios de licenciatura en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, “Profesor Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), y en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima; por ello, se esperaba que pusieran en práctica los conocimientos aprendidos, sin embargo, no ocurrió así. Las actividades que llevaron a cabo fueron inferiores a las expectativas y, por otro lado, abandonaron rápidamente el lugar de trabajo. El problema, por tanto, no radicó en la ausencia de conocimientos sino, más bien, en la disposición y actitud para poder ejercerlos en el contexto en que les tocó trabajar, como lo mostraron sus respectivos testimonios.

Si bien la “formación docente [...] se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica” (Morgade, 2010: 20), también influye de manera determinante un componente de reconocimiento y cercanía entre quien educa y es educado; así, la idea de contrato adquiere, bajo las circunstancias mencionadas, lo que René Käs denominó un contrato denegativo,

en el que existe algo que falta tanto de un lado como del otro (citado en Enriquez, 2002: 26).

En el cierre del primer capítulo, se concluye que las opiniones, juicios y actitudes de los instructores Isabel, Paulina e Israel, mostraron de distinta manera que no deseaban trabajar con los niños y mucho menos establecer vínculos con la comunidad: rechazo y quejas de la situación que vivían fueron el común denominador.

Metodología: Estar en El Paraíso

Observar es partir de estudios parciales de las cosas. El observador es como el navegante que constantemente busca su situación en relación con la ruta que debe seguir. Navega en cada momento reconociendo los puntos de referencia o hitos y situándolos unos en relación con los otros, con lo que las perspectivas cambian a medida que se desplaza. Entre tanto, le es imprescindible a él mismo situarse en el conjunto de lo que ve.

Marcel Postic y Jean-Marie de Ketele (2000).

En el lugar de los hechos

Durante cinco meses visité la comunidad que denominaremos El Paraíso. Para llevar a cabo un trabajo de esta naturaleza fue necesario estar en el lugar de los hechos el mayor tiempo posible como algunos etnógrafos y antropólogos lo recomiendan (Geertz, 2006; Friedrich, 1986) y tratar de comprender la lógica de los sujetos, las acciones que emprenden y las decisiones que toman. Desde luego, mis observaciones son parciales y no tienen comparación con los estudios de larga duración como lo es un estudio antropológico y etnográfico a profundidad. Sin embargo, sí se utilizaron métodos etnográficos como la entrevista, el diario de campo y la observación (Stubbs y Delamont, 1978; Woods, 2007; Anderson-Levitt, 2006), y desde una perspectiva que intenta reconstruir y entender las diversas situaciones a partir de los registros realizados. Es decir, la explicación se logró a través de lo que señalan los sujetos de la investigación: actitudes y referentes teóricos, así

como también las consideraciones personales y el proceso de autocomprensión, logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos; estos aspectos permitieron narrar, interpretar y producir un texto (Bertely, 2002; De Certau, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1997).

La presencia en El Paraíso para registrar, anotar y ver lo que acontecía fue una de las principales razones por las que permanecí más horas en la comunidad de las que estipulaba la jornada escolar, con la finalidad de hablar y conocer las opiniones de niños, instructores y personas en general para contextualizar —en lo posible— el ambiente y algunos aspectos culturales. Por otra parte, como lo ha sugerido Jackson (2001), hasta el mínimo detalle tiene una importancia fundamental en la trama de las explicaciones e interpretaciones en torno a un espacio escolar.

Se eligió una comunidad rural porque la investigación en estos ámbitos es escasa, así como los referentes del tipo de práctica docente que se desarrolla en estos espacios y, además, porque interesaba documentar e interpretar el sentido que tienen de la educación y la enseñanza en situaciones críticas como las que experimentan estos pobladores.

En primer lugar se pensó en el seguimiento de la labor cotidiana de un instructor, sin embargo, de acuerdo con las condiciones en que se presentaron los hechos, acudieron tres instructores más, lo que se convirtió en una oportunidad para contrastar estilos, intereses y aspiraciones de cada uno de ellos.

El protocolo de la entrevista con los instructores, padres de familia y alumnos consistió en explicar los objetivos del proyecto de investigación, los fines que perseguía y se les solicitó autorización para grabar sus testimonios y que, posteriormente, serían publicados. Asimismo se les informó que sus nombres no aparecerían en el trabajo, pues lo que importaba era el hecho y los acontecimientos a narrar. En todos los casos los participantes aceptaron sin restricción alguna, además estuvieron de acuerdo y se mostraron dispuestos a colaborar en todo momento.

Una estrategia que se empleó, para realizar las entrevistas a los cuatro instructores, fue acompañarlos, primero, en el momento de llevar a cabo su trabajo y, por otra parte, localizarlos después

de que habían abandonado el lugar de trabajo, con la finalidad de invitarlos a hacer un ejercicio de memoria y reflexión, ya que fue una experiencia que los marcó significativamente; al respecto retomamos el planteamiento de Walter Benjamin, quien señala que la memoria es un mecanismo que ayuda, además de la reconstrucción de los hechos, a la reflexión del sujeto y le permite además comprender mejor su quehacer:

La verdadera clave de nuestra vida es la memoria. Mientras la vida diaria no es sino una sucesión de relámpagos, la memoria transcurre hacia atrás como cuando retrasamos las páginas de una novela y regresamos al principio, a ese pueblo en donde el jinete decidió emprender el viaje. Si la vida se nos convierte en un texto cuya lectura transcurre hacia atrás, nos encontraremos en nosotros mismos. Y sólo así —huyendo del presente— llegaremos a entenderlo (citado por Pérez Gay, 2011: 101).

Posteriormente se establecieron dos etapas para las entrevistas; la primera se llevó a cabo en los meses de octubre a diciembre de 2013 y se plantearon como un diálogo con una parte semi-estructurada (Merton, Fiske, y Kendall, 1956; Brenner, 2006) realizada a partir de un guion. Se eligieron distintos momentos y, en el caso de los instructores, gran número de las anotaciones y testimonios se recuperaron “al calor de los hechos”, es decir, cuando llevaban a cabo su trabajo, pero también en sesiones informales, pues lo que se perseguía era que contaran y se expresaran con la mayor libertad y confianza posible. Por esta razón es que se lograron llevar a cabo entrevistas extensas sobre diversos tópicos. La segunda etapa de entrevistas se realizó cuando éstos terminaron su labor en El Paraíso, por lo tanto se les contactó para solicitarles una valoración y conocer qué experiencias obtuvieron en la trayectoria de dicha tarea. Esta fase se realizó en los meses de febrero y marzo de 2014 y fue muy importante porque expresaron una opinión más razonada de lo acontecido y, de alguna manera, un balance de su paso por dicha comunidad. Entre los aspectos que se abordaron durante las entrevistas y las observaciones están los siguientes:

1. *El compromiso educativo*. Se centró en la disposición de enseñar por parte del instructor, el compromiso que mostró ante sus alumnos y con su profesión, las expectativas profesionales que tenía de sí mismo y las que estableció para sus alumnos, así como el papel que le atribuyó a la educación como mecanismo de cambio en este tipo de comunidades.
2. *El sentir del instructor*. Enfocado a registrar los diferentes sentimientos y emociones que adoptaron en torno al trabajo y a las condiciones en que lo llevaron a cabo: ira, enojo, frustración, sufrimiento, depresión, desesperación, alegría, placer, entre otros.
3. *Enseñanza-aprendizaje en el aula y sus estrategias*. Se refiere al trabajo que realizó el instructor, así como las distintas interacciones que se produjeron en el aula y las actividades cotidianas, en especial en los distintos contenidos educativos.
4. *Relaciones con la comunidad y el contexto*. El papel de los padres de familia en la educación y la escuela, así como aspectos asociados con la pobreza y marginación: insalubridad, violencia intrafamiliar y social, entre otros aspectos.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que consistió en lo siguiente: se diseñó un mapa conceptual por cada una de las entrevistas y en cada una de ellas se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los profesores y que se vinculaban con el objeto de la investigación. A partir del mapa conceptual de cada entrevista se diseñó una matriz a partir de las precatgorías con mayor frecuencia en el discurso de los docentes —los colores que más predominaban—, en donde a partir de señalar textualmente lo expuesto por el profesor se contrastaron los diferentes puntos de vista, es decir, se tomaron sucesivamente diferentes segmentos de información para relacionarlos con las categorías que se diseñaron (Hammersley y Atkinson, 1994: 197). El siguiente pasó fue la triangulación, la cual consistió en comparar los relatos de los diferentes participantes, con los conceptos revisados en

la teoría vinculados al objeto de investigación. De esta manera, se obtuvieron las categorías definitivas que se desarrollaron a lo largo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994: 216).

Se utilizó la descripción densa (Geertz, 2006: 19) como herramienta metodológica que ayudó para dar cuenta —en profundidad— de lo acontecido en una institución y de los sujetos que la integran, lo que obligó a trabajar con múltiples episodios y relatos que van más allá de describirlos sólo linealmente; se trató de “darles vida” y poner en juego los distintos elementos que rodeaban a los sujetos involucrados en el relato. Narrar en este sentido sirvió para organizar los diversos argumentos, interacciones y juicios que expresaron los sujetos de análisis (Ricoeur, 2007).

Devolución: una re-visión conjunta

Como parte del trabajo de investigación se diseñó una fase de devolución, es decir, un espacio para que los instructores conocieran el relato y la narración que se hizo de su trabajo, a partir de la observación que se realizó a lo largo de los meses en que se visitó la comunidad.

La forma de llevar a cabo esta parte del trabajo se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se le mostraron a cada instructor los aspectos que se recuperaron al observar su práctica docente; por ejemplo, sesiones de clase, reuniones con padres de familia, actividades realizadas con los niños, así como los problemas y situaciones relevantes durante su permanencia. Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de re-visión conjunta de los acontecimientos, con la finalidad de establecer una secuencia de hechos, así como sus diferentes interpretaciones. El diálogo con los instructores también se transcribió y se sometió a un proceso de análisis como en la primera parte de esta investigación.

Vale la pena mencionar que los instructores, al escuchar la narración, matizaron, corrigieron o narraron nuevamente la versión sobre cierto episodio, lo que sirvió para construir una versión más amplia y mejorada, y aportó otros elementos para enriquecer la interpretación de los hechos (Mcniff y Whitehead, 2010). En otras palabras, se hizo un recuento conjunto, tanto desde la posición de

quien narró, así como de quien protagonizaba los acontecimientos, con la finalidad de recuperar con mayor detalle lo acontecido.

Si bien cada uno de los instructores destacó aspectos importantes de su experiencia, se lograron identificar los principales temas en la historia de cada uno de ellos a través de la reconstrucción del diario de campo que cotidianamente se elaboró y que, entre los elementos que contenía, estaban las horas, la narración de las actividades realizadas y citas textuales de los alumnos y del profesor, una suerte de guion que posibilitó darle un seguimiento ordenado a la discusión.

“La escuela de la vida”

Quien ha empezado a abrir el abanico de los recuerdos encuentra siempre nuevas piezas, nuevas varillas. Ninguna descripción le satisface porque ha comprendido que, al desplegarse, lo esencial se esconde en cada uno de los pliegues: cada imagen, cada sabor, cada sensación táctil se ha desdoblado a su vez, y ahora el recuerdo emigra de lo pequeño a lo más pequeño, de lo más pequeño a lo microscópico: lo más grandioso se halla siempre en lo que aún está por descubrirse en ese microcosmos.

Walter Benjamin (citado en Pérez Gay, 2011)

Desafíos cotidianos

En el ejercicio de la enseñanza se ponen a prueba los saberes y habilidades aprendidos en la teoría, sin embargo, la práctica cotidiana encierra nuevos retos, pues implica poner en juego diversos conocimientos pero, sobre todo, es una confrontación constante con uno mismo, con lo que se sabe hacer, tal y como señala Paulina:

[...] de estudiante te enamoras de ser maestra; a mí me gustaba que mi abuela, que también fue maestra, me contara de las misiones culturales de la época de Cárdenas y todo eso [...]; de andar en las comunidades enseñando, eso me gustaba mucho, pero ahora que lo estoy viviendo veo que “está duro” ser maestro, así [...] de que, ¿aprendes?, pues sí, pero a

veces dices: Hay cosas que no se parecen para nada a lo que uno creía [...].

Por otro lado, este acercamiento con la práctica docente manifiesta la capacidad de responder a las demandas inmediatas y espontáneas de los alumnos y a solucionar las situaciones con los recursos disponibles:

Aquí “te das de topes como chivo”, y te das cuenta [de] que no sabes muchas cosas [...], lo peor es que lo tienes que hacer, porque [a] los niños los tienes ahí de frente y no puedes decirles “pues no sé”, y salir con tu cara [...]; [entonces] te pones a investigar de donde puedas. Aquí ni en sueños hay internet [...], no hay a quién preguntar, y lo solucionas, o lo solucionas [...].

Para algunos instructores citados, su formación docente era concebida románticamente, pero el contacto con la realidad los llevó a “madurar de golpe”, como lo señala uno de los entrevistados:

En la [Escuela] Normal todo “era miel sobre hojuelas”; me da risa acordarme; estaba yo muy menso [...]. Cuando estudiaba me imaginaba una escuela como la[s] [que aparecen en la] televisión. Había una comedia de la escuela en esa época, [...] con niños bien uniformados, salones con todos los servicios, [...] así, bien bonitos, flores y una escuela muy bonita [...], y ¡cuál fue mi sorpresa cuando llegué aquí! ¡No había nada!, ¡ni edificio de escuela!, ya con eso te digo todo, y mirar para todos lados y no hay más que monte y un calor de “la fregada”; eso a cualquiera lo golpea duro. Te juro que pensé que esto no me estaba pasando a mí [...].

Una situación característica, de los casos presentados, es que los docentes permanecieron en dicha comunidad por breve tiempo. La siguiente tabla (4) muestra los días en que los instructores estuvieron en la comunidad:

Tabla 4
Instructores y días que permanecieron en la comunidad
El Paraíso

Instructor	Fechas	Días en la comunidad	Días de espera para tener un nuevo instructor
Isabel	15 de agosto-5 de septiembre de 2013	26	Sd**
Paulina	25 de septiembre-22 de octubre de 2013	31	20
Israel	11 de noviembre-22 de noviembre de 2013	12	20
Verónica	4 de diciembre-14 de enero de 2014*	19	12

*Vacaciones de fin de año y la instructora sigue al frente del grupo.

**Sin datos.

Fuente: Elaboración propia.

En un lapso de cinco meses la comunidad recibió a cuatro instructores, lo que generó amplia incertidumbre y desconfianza entre padres y alumnos, como lo señaló una madre de familia de la comunidad: “Aquí los ‘profes’ duran muy poco; no duran casi nada y se van sin avisar. ‘Nomás’ ya no regresan y los niños están más acostumbrados a no tener clase[s] que a tener [clases] [...]”.

El tema de la ausencia de los instructores resulta un punto muy sensible e inevitable entre los padres de la comunidad, debido a que es frecuente que los niños pasen largas temporadas sin clases. La puesta en marcha de la escuela depende de los instructores exclusivamente, pues no hay nadie que los apoye en esta tarea. Por otra parte, en los lineamientos del CONAFE se indica que, mensualmente, los instructores deben reunirse en los municipios Colima o Tecomán por un lapso de dos días, con la finalidad de recibir nuevas instrucciones, material de apoyo para las comunidades y llevar a cabo un intercambio con sus pares de otras comunidades.

Por otro lado, la asignación de instructores, cambios, abandonos y bajas de docentes, además de frecuentes —como en este caso—, se traduce en que los niños no cuenten con clases de manera regular. El ausentismo, tanto de profesores, como de alumnos,

es un tema grave y una constante preocupación. En este sentido, existe otro problema, y es que el ingreso de nuevos alumnos puede ocurrir en cualquier época del año, ya que no hay un periodo fijo, y esta situación contribuye a que se genere más descontrol administrativo; un ejemplo es el caso de los niños migrantes, o los que trabajan en los circos quienes, si bien reciben atención por parte del CONAFE, ésta se interrumpe porque los menores cambian de domicilio constantemente y no hay seguimiento de su trayectoria.

Los instructores y la comunidad

Es importante mencionar que los criterios para reclutar a los instructores son muy laxos, pues la escolaridad exigida es a partir de los 16 años, y el filtro para poder ser contratado es aprobar el curso de capacitación. Por esta razón, en las filas del CONAFE existe una planta de instructores muy joven y con distintos niveles de escolaridad: recién egresados de secundaria, estudiantes de bachillerato, con licenciatura inconclusa o licenciados con título.

Sobre la manera en que los instructores son asignados existe un proceso: al finalizar la capacitación que reciben los aspirantes se toma una decisión para que éstos puedan ir a las comunidades. Se trata, generalmente, de cursos intensivos referentes a los temas que deben desarrollar los futuros instructores. En palabras de los asistentes: “Es una clase modelo” —impartida por las tutoras— para replicarlas en las comunidades. Desde luego, existen diversos aspectos que intervienen para la designación de los instructores en determinadas comunidades. Quizá el que más se cita es el lugar de residencia del aspirante aunque, como lo señalaron varios de los jóvenes que se encontraban en una de las reuniones de capacitación, no es un criterio que pese considerablemente, pues algunos instructores deben viajar largas distancias y permanecer en las comunidades mucho tiempo sin poder regresar a sus hogares los fines de semana, ya que en ocasiones el lugar en donde les tocó trabajar queda muy distanciado de su casa y el gasto del transporte es muy elevado. Por ejemplo, existe una comunidad denominada Lagunitas que, además de encontrarse muy lejos de Colima, el camino es de difícil acceso. Algunos instructores comunita-

rios que han participado en ese lugar señalan que deben esperar hasta quince días, o más, a que pase la “troca” (un camión que lleva materiales para la cosecha o construcción), para que les pueda dar un “aventón”, o *raite* —como dicen ellos— y poder regresar a sus casas.

También influyen otros aspectos, como la demanda de instructores, es decir, la atención a los denominados focos rojos: aquellas escuelas que requieren atención inmediata, ya sea por problemas registrados con la comunidad con el desempeño del instructor o porque los niños han pasado un largo periodo sin recibir clases escolares y, en estas ocasiones, el instructor debe adaptarse y atender a este tipo de comunidades. Por esta razón, recibir los resultados del curso de capacitación crea mucha tensión entre los instructores porque al finalizar se les informa, primero, si aprobaron el curso y, por otra parte, les dicen en dónde presentarse a trabajar. Los comentarios de esas reuniones son variados, por ejemplo: “¡Me tocó cerca, aquí en Comala; en diez minutos estoy allá. Ya chingué!” Pero también hay situaciones muy contrastantes: “Ya mejor me mudo para allá, si no no me sale lo que voy a ganar; ¡está bien pinche lejos y ni conozco!”

Un común denominador en los relatos de los entrevistados, para este trabajo, fue la sorpresa que les causó saber que irían a un lugar denominado El Paraíso, y “que estaba rumbo a Tecomán, [Colima]”. Desde luego que el nombre poco les decía, pues tres de los jóvenes no sabían con exactitud en dónde se ubicaba la comunidad, aunque se tejieron bromas por parte de los compañeros al decir que “tenía suerte el instructor que quedara ahí, pues iba a trabajar en ‘un paraíso’”.

Si bien es cierto que, en el curso de capacitación, se toma en cuenta el lugar de procedencia del aspirante para poder ubicarlo en una comunidad, no en todos los casos sucede así. Por esta razón, en numerosas ocasiones los instructores no saben qué lugar les asignarán y este primer acercamiento con su nuevo trabajo causa reacciones diversas, incluso algunos jóvenes al conocer la noticia renuncian antes de iniciar su trabajo como instructores.

Llegar a El Paraíso

Tecomán es uno de los cuatro municipios con mayor auge comercial y agrícola del estado de Colima, junto con Colima, capital, Villa de Álvarez y Manzanillo. La actividad comercial es variada, pero en la parte oriente se ubica una importante zona agrícola (tierras aptas para el cultivo de agricultura de temporal y mecanizada). Hay varias comunidades agrícolas de distintos cultivos: plátano, papaya, sandía, coco, guanábana, jitomate, chile, y de limón, principalmente. Existen otros cultivos, pues la tierra es bastante fértil y el clima cálido favorece la siembra de distintas frutas y legumbres.

A tres horas de la capital, en transporte público, se encuentra El Paraíso. Una cerca de palos y alambres de púas delimitan la entrada a la propiedad, ubicada en la orilla de la carretera que dirige hacia Manzanillo. A primera vista parece una pequeña propiedad, pues la entrada es muy angosta, sin embargo, dicha población se extiende en sus alrededores. No hay señalamiento específico ni nombre del lugar, sólo un árbol gigante llamado “parota” que sobresale por su gran altura y que cubre con su sombra gran parte de la carretera.

El Paraíso se asienta sobre un llano extenso. Altos pastos y árboles de varios tipos es la vegetación que está a las orillas del camino de terracería que lleva al cerro en donde viven los pobladores, quienes se dedican, principalmente, al cultivo de limón. Del nombre (El Paraíso) poco se sabe, sólo que el dueño de la propiedad siempre le nombró de esta forma y así se le conoce por los vecinos del lugar.

Esta comunidad la conforma una ranchería que se ubica en las orillas de la carretera. Algunos ranchos tienen señalamientos que muestran el nombre de la propiedad, en otros casos simplemente hay rejas, cercas de diferentes colores y otros marcan los límites con malla ciclónica, pero al frente de cada rancho hay un medidor de luz, ya sea colocado en una pequeña base de cemento, madera, o en un árbol, como único referente de ubicación.

Para llegar a El Paraíso —cuenta una instructora— es necesario “pedirle al chófer [...] del camión que cubre esas carreteras, que te avise”, porque ellos conocen perfectamente a la mayoría de los propietarios y encargados, así como el nombre de los ranchos,

si es que lo tienen, incluso quiénes son y cómo se llaman los habitantes del lugar. Isabel cuenta sobre las indicaciones que le dieron para poder llegar: “El chofer me dijo: De ahí de los palos pa’ arriba, y cuidado con los perros, mejor llévese un palo y va a tardar como unos quince minutos en llegar [...]; ahí derecho todo pa’ arriba y llega”. La instructora recuerda que, desde el principio, le significó un reto importante:

Yo les tengo mucho miedo a los perros. El primer día ya me andaba [...], me estaba “rajando” [...], pero me armé de valor y ¡órale!, que empiezo a subir allá por la entrada, que cojo una vara y órale, en chinga pa’ arriba. ¡Hacía un sol de aquéllos! [...] Nadie salía y yo sola ahí [...]; que me ven llegar y que empieza una ladradera, pero salió una muchachita y me dijo que si era la nueva maestra. Así llegué [...].

Desde lo alto del cerro, en donde está la comunidad, se pueden ver en los alrededores grandes ranchos y las respectivas divisiones entre las propiedades; algunos son grandes llanos, pastizales, denominados “potreros”, con ganado vacuno, pero predominan los que se dedican al cultivo de frutas y legumbres. En cada rancho hay una o dos pequeñas edificaciones en donde viven las personas que trabajan o viven en las propiedades. Resalta, a lo lejos, ubicada en un cerro muy alto, una larga antena que día y noche parpadea con destellos de luz roja. Varios tipos de ganado forman parte del paisaje: vacas, becerros y caballos que, diseminados, pastan por los potreros.

Durante la noche hay una oscuridad profunda, salvo cuando hay luna, pero en los alrededores sólo se ven pequeños puntos de luz a distancia muy lejana. Por esa razón, Israel señaló que trabajar en este lugar era como estar en “otro mundo”:

Por las noches no se ve nada. Cuando hay luna se pueden apreciar los cerros y los árboles, y las estrellas son una chulada, pero en los alrededores no hay nada, sólo se oye el ruido de vacas y caballos, ladridos de perros, o gallos a lo lejos [...]. Te puedo decir que si te pasa algo aquí, por la noche, está más que “cabrón” que te atiendan, porque la señal del teléfono no “agarra” bien, se va por ratos, y para llegar a la cabecera

—de noche— está muy “cabrón” [...]. Por la noche se ven unos pinches foquitos, pero allá, bien lejos [...]. Claro que sí te impone estar en un lugar tan solo y lejos de todo [...]; es como si estuvieras en otro mundo [...].

En la parte alta del rancho hay cuatro pequeñas casas; parecen cubos de cemento con ventanas cuadradas, cubiertas de plásticos multicolores: azules, verdes, negros y puertas de madera de distintos colores. En algunas edificaciones faltan partes por construir y que se han cubierto con plástico y pedazos de madera; también hay láminas de asbesto de color gris y negro, cubiertas de chapopote que sirven de techo a las casas. Los colores han perdido definición porque hay partes deslavadas y sin pintar, y otras se ven como si permanecieran en obra negra desde hace mucho tiempo.

En el costado oriente de las casas hay pequeñas jaulas para conejos —y corrales para gallinas— cubiertas con láminas y, en los techos, piedras de distintos tamaños que sirven para detener los cartones y que éstos no sean arrastrados por el viento. La fauna diurna la componen perros de diferentes colores y tamaños, y unos tres pequeños gatos negros que rodean y se pasean por el lugar, porque los habitantes señalan que, en las noches, hay otro tipo de animales: “Aquí hay muchos animales [...]: onzas, coyotes, zorrillos, armadillos, iguanas, víboras, tlacuaches, además de los alacranes, arañas, moscas y muchos, pero muchos pinches mosquitos”. Cerca de las casas caminan y permanecen tirados perros famélicos de diversos colores: “el Charlie”, “el Negro”, “el Rockie”, “la Maciza”, “la Luna”, y “el Oso”, canes que permanecen atentos a la llegada de cualquier persona que se aproxime a las casas. “Los perros son de todos y ayudan a cuidarnos por la noche”, dijo Rosa, una pequeña niña de la comunidad.

El espacio en donde se almacena la cosecha de limón —“del día”— es una bodega de cemento con puerta de fierro. El limón se guarda en cajas de plástico negro de 40 por 60 centímetros. También se encuentra una casa desvencijada a la que llaman “el establo”; esta última, y la bodega, son las construcciones de mayor tamaño que hay en el lugar. La casa de madera está en muy mal estado y parece que el viento la derrumbará, pero, según comentó doña Rosa (una madre de familia): “Está fuerte, porque en sus bue-

nos tiempos servía para guardar el tractor que dejó de funcionar hace muchos años y que los dueños vendieron a unos ingenieros que venían de Quesería [...]”.

Los hogares de los alumnos son muy modestos, se trata de construcciones con piso de cemento que en el interior no cuentan con ninguna división, salvo las que algunas familias han simulado con cortinas para separar el comedor, la cocina y el área para dormir. En estas viviendas cuentan con servicio eléctrico; las personas cocinan con leña y no hay servicio de agua potable. El agua de consumo diario la obtienen de un pequeño pozo que se encuentra atrás de las construcciones por lo que, una de las tareas principales, para empezar el día, es “ir a llenar la cubeta”. Hay una pequeña choza en donde está la letrina y el área para bañarse, espacio que comparten todos los habitantes.

Los niños de esta comunidad comentan que duermen con sus hermanos y, algunos, además, con sus padres, y no todos cuentan con camas, por lo que utilizan colchonetas que tienden en el suelo. Una particularidad es que todas las casas mantienen —la mayor parte del tiempo— la puerta abierta, pues el calor es muy extremo y esto ayuda a ventilarlas. Es común que al pie de las casas estén algunas sillas desvencijadas, viejos botes de pintura y pequeños bancos de madera. Una casa posee un pequeño mostrador que contiene algunos productos como aceite, jabón, carbón, latas de chiles y un gran refrigerador para refrescos y cerveza. Andrea, una alumna, dice que “es la tiendita de doña Rosa, en la que a veces hay cocas”.

¿Y la escuela dónde está?

No hay un edificio como tal y la mayoría de instructores, la primera vez que llegan a esta comunidad, preguntan de inmediato en dónde se ubica la escuela. La construcción de madera, a la que le dicen “el establo”, es el lugar para impartir la enseñanza. Israel, sarcásticamente, menciona que “la escuela [es] el salón, la dirección, el dormitorio y la sala de usos múltiples”.

Las paredes de esta “aula” se construyeron con madera; en cuyas tablas —manchadas con pintura— hay grandes hoyos por

donde entra la luz. Los rayos del sol se cuelan entre la división de las tablas y alumbran por todas partes, dejando ver cómo se desplaza el polvo en pequeñas partículas. Si se cierra la puerta, este lugar se torna muy oscuro y se crea un clima asfixiante por la escasa ventilación.

El establo, como le dicen los niños, es un galerón de siete metros cuadrados y tres de altura, con un techo de dos aguas, el cual está parchado por todos lados, pues tiene partes de lámina, de asbesto y de madera; el piso es de tierra y hay cuatro pequeñas ventanas sin vidrios cubiertas de plástico. La tierra en el interior del lugar es muy volátil pues, cuando pasan los alumnos, se levanta con facilidad, por lo que no se puede correr; al respecto, Paulina menciona que “está prohibido [correr], porque si se levanta el polvo ya no se ve nada”. En este sentido, Isabel contó la siguiente anécdota:

A mí se me ocurrió ponerlos a jugar a la rueda de San Miguel adentro del salón (con sus dedos dibujaba comillas en el aire cuando decía “salón”); [entonces, empezó] la [primera] rueda y a la segunda vuelta ¡ya no se veía nada! [...] Te lo juro, todo era puro polvo; hasta nos ardieron los ojos de la cantidad de tierra que se levantaba, y ya no seguimos jugando [...]. Nos salimos un rato hasta que se aplacara la tierra, por eso les digo que no corran aquí adentro.

En cuanto a las herramientas para trabajar, sólo hay una pequeña pizarra verde muy desgastada, cuyas medidas son un metro por sesenta centímetros y lo apoyan en una silla de plástico que sirve de sostén. No hay bancas, ni escritorio para el maestro. Un largo tablón hace las veces de mesa de trabajo y una larga banca da espacio a los tres niños y seis niñas que asisten a tomar la clase.

Sin embargo, los niños no se quejan del mobiliario sino del extenuante calor, pues la temperatura ronda entre 25 y 29 grados centígrados a lo largo del año y la humedad varía según la época en la que se esté. Respecto a la temperatura en donde se escolarizan los niños de esta comunidad, sube considerablemente ya que, aunque la construcción es de madera, el tamaño reducido de sus ventanas no ventila adecuadamente, sobre todo por el asbesto que

cubre algunas partes del techo, lo cual provoca que en el día parezca un “horno” y que por la noche se convierta en un espacio muy frío. Así lo menciona Verónica:

Aquí no se puede estar [...]; el calor hace que los muchachos se pongan de malas, de no querer hacer las cosas y [...] ya de plano a veces nos salimos [...]; parece un horno, pero acá también afuera hace un aire muy caliente, muy húmedo, que te hace sudar todo el día [...] y el sol [...] ¡quema!, ¡pero quema en serio! [...]. El aire está caliente.

Por su parte, Isabel relata que “en el cerro, en la madrugada, pega recio el sereno; ¡hace mucho frío! [...] Yo no creía pero hasta amanece el rocío. Yo me enfermé la primera semana de los fríos que hacen”. El relato de Verónica es muy similar: “Sí, en la noche hace frío. Para nosotras acostumbradas al calor, sí te cala en la noche. Yo siempre duermo con manga y poncho en la noche, y acá en el monte más porque te enfermas [...] [y] luego luego empieza la garganta a dar lata”.

Al enfatizar en el aula, su interior oscuro es un notable contraste con la claridad del día; incluso, cuando los niños salen para tomar un receso, o al baño, entrecierran los ojos para soportar la luz del sol que los deslumbra. En cuanto al mobiliario, el instructor debe colocar los materiales de trabajo en una pequeña mesa desgastada por el tiempo que, con el menor desequilibrio, puede derribarse. Las letras del abecedario, o algunas instrucciones que los instructores deben pegar en las paredes, se desprenden con facilidad, pues la cinta adhesiva se adhiere débilmente a la madera, por lo que todas las hojas y letreros caen al piso con facilidad.

La división del espacio se conforma por dos áreas; en la primera se ubica el pizarrón y los tableros en donde se sientan los niños. En la segunda —dividida con una cortina de tela—, se ubica el cuarto donde descansa el profesor. En una de las esquinas del fondo se encuentra un catre y unas cobijas gruesas de varios colores, cinco huacales (uno repleto de libros muy empolvados y los otros que sirven de mesitas y de “guardarropa”), así como una pequeña repisa de la que cuelga un foco de 100 *watts*. Las impresiones sobre el lugar que sirve de dormitorio han sido de todo tipo; por ejem-

plo, el testimonio de Isabel, la primera instructora de este recuento, expresa lo siguiente:

¡Cuando vi el lugar me quería dar un tiro!, ¡no lo podía creer!, era de una suciedad horrible, olía a humeado, orines y basura podrida. ¡Horrible! [...] Me habían dicho que la comunidad me ayudaría, que hasta en sus casas se quedaban algunos instructores [...], pero al ver el catre y la tierra, ¡híjole!, sentí mucho coraje y rabia [...] Había caca de gato, conejo o no sé de qué, por todas partes, y no sabía qué hacer. Para poder llegar, el primer día, me tardé mucho, ¡más de tres horas de camino y nadie me ofreció su casa cuando llegué! No hay quién te ayude; te sientes muy sola [...].

El trabajo de instructor —en estas comunidades— obliga a que los mismos pongan en práctica diversas habilidades que en ningún manual se contemplan; por ejemplo, tratar con los padres de familia para solicitar su apoyo y, por supuesto, para interactuar con los niños. Si bien es cierto que hay indicaciones generales, en los cursos de capacitación, sobre cómo acercarse a la comunidad, y a los habitantes, la experiencia de negociar con las personas es un saber que se construye en lo inmediato y a diario. Uno de los retos a los que se enfrentan los instructores, más allá de dominar los conocimientos que se impartirán, es conocer y comprender la cultura, los ritos, hábitos y costumbres que imperan en el lugar donde se insertarán y no hacer un juicio rápido para evitar conflictos con los habitantes. Un ejemplo claro lo citó Paulina:

Tuve un problema ayer con una mamá y me reclamó feo: dije que los señores también tenían que ayudar en la casa [...], hasta a hacer las tortillas, y eso molestó a la señora porque su hija se lo dijo en casa a su mamá [...] y me reclamó. Me dijo: “[...] ¿qué cosas andas diciendo de mi marido?” “¡Yo no dije nada malo!”, le expliqué, pero no quedó conforme y se enojó mucho conmigo.

Así pues, conocer estos aspectos es urgente y necesario para los instructores, tal y como lo refiere un profesor con amplio recorrido en el magisterio nacional al relatar la experiencia de dos jóvenes maestros que llegaron a una comunidad en el sur del país

y que se confrontaron con las costumbres y tradiciones. Incluso, les fue imposible permanecer en la comunidad y la abandonaron intempestivamente:

Un día llegó a la comunidad un matrimonio joven de maestros con su hijo de brazos. Ella [era] una mujer muy dinámica, enjundiosa. Él [era] igual de activo; [eran] gente de mucho trabajo y con ganas de comerse al mundo. Andaban juntos para todos lados. En poco tiempo levantaron la escuela y organizaron a los papás para que apoyaran hasta en la construcción de la escuela que tenemos ahora. Todo iba bien, hasta que él puso “el mal ejemplo” [el entrevistado simuló comillas con sus dedos], y ahí empezó todo [...], y es que acompañaba a su mujer al mercado, a la tienda, y la ayudaba con los quehaceres domésticos!, ¡lavaba! y ¡atendía la casa!, y, a veces, ¡hasta cuidaba del hijo por las tardes cuando su mujer daba clase! [...], y eso sí que no pasó de largo. Los padres de familia hicieron una junta y, tanto padres como madres, dijeron que eso era un mal ejemplo para los niños y que los maleducaban [...]; [entonces], los niños andaban en sus casas diciéndoles a sus padres: ¿por qué mi mamá hace todo sola, si a mi maestra le ayuda su marido? [...] La solución que encontraron al problema fue simple: les dijeron que se fueran, y así los maestros se tuvieron que ir, porque ninguna de las partes quiso cambiar de opinión.

En este sentido las primeras impresiones —ante la comunidad— resultan clave porque determinan un desempeño exitoso o fallido, cuyas consecuencias son importantes para permanecer en condiciones satisfactorias dentro de la comunidad donde se es asignado. Por ejemplo, Israel contó lo siguiente:

A mí no me costó trabajo hablar con las mamás, hasta te puedo decir que me recibieron bien; no digamos que: ¡qué padre!, ¿verdad?, porque no fue así, pero sí con ganas de que ya estudiaran algo sus hijos. A la maestra que estuvo antes —me dijeron— no le fue muy bien [...], [ya que] tuvo muchos problemas [...].

La última instructora en llegar, Verónica, narró que a ella sí la recibieron con agrado:

Yo soy de cerca de aquí [...], de un rancho, y más o menos sé cómo se vive, y se me facilitó hablar con las mamás, porque es un ambiente que conozco [...], y para que los chiquillos se pusieran a hacer algo también, y eso lo vieron bien [...]. Yo diría que hasta con mucho gusto me recibieron.

También debe señalarse que los padres de familia ya se encuentran muy sensibilizados ante la llegada de nuevos instructores, pues cuentan con experiencias diversas, tal y como una madre de familia comentó al respecto:

Te das cuenta [de] quién viene a trabajar o a hacerse “menso” [...]. Nos tocó un muchacho que llegaba los lunes oliendo a ¡borracho! y lo corrimos así [tronando los dedos], pero otros sí se ponen a trabajar, es cosa de irlos conociendo.

La educación enfrenta un reto formidable en este tipo de contextos porque sus miembros no apoyan la finalidad de la escuela; entonces, el discurso simbólico de la institución educativa pierde sentido al no generar normas y valores en los alumnos y en sus padres. Incluso, los padres muestran desconfianza acerca del aprendizaje que se puede generar; pues, es la destitución de la escuela, como lo señalan Duschatzky y Corea (2007: 81), para explicar que los niños conjugan poco, si no es que nada, en su vida cotidiana, los conocimientos, valores y saberes que ofrece la escuela. Al entrevistar y observar a los niños, era frecuente escucharlos decir: “¿Para qué me sirve estudiar?”, ¿para qué sirve leer?” “¡Mis papás dicen que mejor me ponga a trabajar ya!”.

Cuatro familias

La comunidad de El Paraíso está integrada sólo por 21 personas. Cuatro familias son en total y el número de integrantes es diferente en cada hogar: recién nacidos, abuelos, tíos (véase la tabla 5 de la siguiente página).

Tabla 5
Familias que integran la comunidad El Paraíso

Familia	Papá	Mamá	Otros miembros (tíos, tías, abuelos, primos)	Hijos	Edades	Hijas	Edades	Hijos por familia	Niños que asisten a la escuela	Total de miembros en la familia
Ramírez	Sí	Sí	2	1	Tres meses	2	Adriana: 7 y Karla: 9	3	2	7
Hernández	No	Sí	1	2	Esteban: 8 y Jonathan: 10	2	Inés: 17 y Miriam: 11	4	3	6
Gutiérrez	Sí	Sí	1	2	Juan Carlos: 9 y Miguel: 19	1	Sara: 7	3	2	6
García	No	Sí	0	0	0	1	Inés: 11	1	1	2
Total	2	4	4	5		6		11	8	21

Fuente: Elaboración propia.

No todos los miembros de la comunidad se dedican a cosechar y cortar el limón. Las mujeres y los niños, principalmente, son los encargados de los múltiples quehaceres que se realizan en El Paraíso. Los padres y algunos hermanos mayores trabajan en otros lugares. Entre los habitantes existen fuertes lazos de amistad y familiares; además, hay pleno conocimiento de cómo se desarrollan las relaciones en cada hogar, pues la convivencia entre vecinos es muy cercana y las actividades que desempeñan son las mismas. En el caso de los padres y tíos que trabajan fuera de la comunidad, realizan los mismos oficios y, en ocasiones, en los mismos sitios: obras en construcción.

Debido a que son pocos niños, nueve en edad escolar, y la escuela más próxima se ubica a una distancia de dos horas y media o más, caminando, el CONAFE ofreció apoyo para llevar educación a los niños. En este tipo de contextos extremadamente marginales, es la única opción viable ya que, de otra manera, los niños emplearían una considerable cantidad de tiempo en trasladarse a la escuela de la cabecera municipal; además, transitarían por caminos muy solitarios que ponen en riesgo su integridad. Sumado a lo anterior, la entrevistada doña Rosa señaló que a los funcionarios del CONAFE, cuando visitaron a la comunidad en cuestión, los pobladores les dijeron que “los niños tenían que ayudar con la cosecha del limón y no podían estar perdiendo el tiempo en ir y venir de la escuela todo el día”.

El oro verde: el limón

Los habitantes de El Paraíso establecieron un arreglo con el dueño de éste, quien semanalmente lo visita. Entre las actividades que deben realizar los pobladores para vivir, y trabajar allí, son, entre otras, cuidar la propiedad de los intrusos y todo lo relacionado con el cultivo del cítrico, por ejemplo: regar, fumigar, abonar, mantener aseados los árboles, el corte del limón, así como la entrega de esta cosecha a los camiones que pasan los sábados a mediodía.

Los ingresos de estas familias provienen del corte del limón, principalmente, aunque algunos padres de familia —como ya se mencionó— trabajan en comunidades cercanas o en los mu-

nicipios de Colima, Tecomán y Villa de Álvarez, para buscar otras oportunidades en oficios, generalmente, de albañilería; así, para la mayoría de los habitantes, la familia y el trabajo giran alrededor de El Paraíso.

En la economía familiar, los niños de esta comunidad juegan un papel importante y no es extraña la falta de escolarización pues es más común, para ellos, acompañar a sus padres al corte de limón. La jornada de trabajo para los niños, y sus madres, empieza muy temprano, como lo expresa una de las entrevistadas: “Apenas amanece [y] hay que ir a cortar el limón. Ya para las doce ¡el sol quema!, y ya no te apuras tanto [...], mejor tempranito”.

De esta manera, las madres y sus hijos salen a cortar *el oro verde* desde las siete de la mañana y hasta la una o dos de la tarde y, después de esta hora, descansan para comer; enseguida —aproximadamente a las cuatro de la tarde— regresan al corte para iniciar nuevamente la jornada. Las jornadas no tienen horario fijo, se establecen en función de la época del año y de que el cítrico esté “en su punto”, pues el limón debe presentar determinadas características: “No muy chicos porque no sirven, pero no muy grandes porque ya están muy maduros”, comentó una entrevistada.

Los niños de esta comunidad son parte vital de la economía y, en más de una ocasión, los padres de éstos señalaron que acudir a la escuela es perder el tiempo. Algunas madres han comentado a los instructores lo siguiente: “Es una perdedera de tiempo, aquí ni necesitan leer ni escribir, mejor es tener dinero. Lo poquito que se puede ganar de más se pierde cuando van a tomar la clase”.

Además, señalan como una necesidad que los niños trabajen:

[...] los niños son muy buenos para cortar los limones que crecen en medio del árbol o en la parte de arriba; las manos flacas de los niños pueden cortar mejor los pequeños limones sin espinarse [...], [porque si] te descuidas tantito te andas rasgando el pellejo y los piquetes arden como chile [...]. Tienen puntas grandes estas matitas.

Por otro lado, según la temporada, la caja de limón, cuyo peso es aproximadamente de 20 kilos, se paga a diferente precio; por ejemplo, en abril y mayo de 2014 se cotizó en 20 pesos. Éste

es un trabajo a destajo que implica largas jornadas y la participación de la mayoría de los miembros de la familia para obtener dinero extra. Sin embargo, los niños no reciben ninguna paga directamente, pues son las madres las encargadas de cobrar y distribuir lo que se gana.

Los ingresos de esta comunidad son escasos. Una familia de El Paraíso está inscrita en el “Programa de Oportunidades”, por lo que reciben ayuda gubernamental cada mes, pero la principal fuente de ingreso es lo que se obtiene del corte de limón y, desde luego, otros recursos que ganan los padres cuando salen a trabajar a otros lugares, con salarios mínimos y no del todo regulares, ya que los empleos son eventuales. Además, como señala una madre de familia, la situación es complicada por la lejanía del lugar, pues limita las posibilidades de encontrar otro tipo de trabajo:

Los hombres van a trabajar a las construcciones en Colima, Tecomán, en las tiendas, o pintando, o cortando zacate o por ahí [...], [en cambio nosotras tenemos] que ver por los hijos [...], y por la comida [...]. [Nosotras no podemos irnos] tan fácil, y aquí le entramos como hombres a la cosecha, ah [...], pero no podemos salir como los hombres.

Alcoholismo, drogadicción y violencia social

Los problemas de alcoholismo y drogadicción, en El Paraíso, son considerables; así lo comentaron los instructores que permanecieron los fines de semana en esta comunidad, ya que es cuando los esposos, y hermanos mayores que trabajan fuera, regresan a descansar parte del sábado y todo el domingo.

La convivencia entre los habitantes de esta comunidad, especialmente los fines de semana, gira en torno a realizar, por la mañana, algunas labores que ésta requiere, y por la tarde se reúnen a platicar. Desde el sábado, a mediodía, los adultos y jóvenes comienzan a beber cerveza, o alguna otra bebida como aguardiente, fumar tabaco o marihuana, hasta la noche o madrugada. Lo mismo sucede los domingos; bien podría decirse que los fines de semana son para “tomar alcohol”, acompañados por la música de banda y “narcocorridos” “a todo volumen” por largas horas. Los

alumnos se saben muchas canciones de este tipo y, con frecuencia se les escucha cantar estrofas como la siguiente: “Plebe ya te manchaste las manos de sangre; ni modo, ya no queda de otra, sólo queda entrarle. Te enseñaste a matar temprano, y has tomado el mal camino. No cumples ni los 15 años, y aún tienes la cara de niño. No llores ni te sientas mal, así todos empezamos. Bienvenido al mundo real, ahora ya eres un sicario [...]”.

En estas tertulias son comunes las discusiones “acaloradas”, generadas por cualquier tema, así como insultos y conatos de pelea entre los vecinos. Por otro lado, la violencia intrafamiliar hacia las mujeres e hijos es muy recurrente y grave. El ambiente es muy tenso, incluso algunas madres de familia —con mucha molestia y angustia— se refieren a la llegada del fin de semana, de la siguiente manera: “Los sábados y domingos no me gustan [...]. En la semana andamos bien tranquilas, pero nomás llegan los hombres y es puro [...] [emborracharse], problemas, golpes y gritos [...], y [eso es] muy feo”.

Por su parte, la instructora Paulina comentó lo siguiente:

[...] es una costumbre aquí de que se pongan a *pistear* desde que amanece [...]; no hacen otra cosa [...], y luego le andan pegando a las mujeres y a los niños; y ya sabrás, ¡la música a todo [...], ¡pura banda!, es muy feo [...]. Se andan ofendiendo entre ellos [y] peleando; hombres y mujeres igual [...]; y los niños andan viendo todo eso y les da miedo ver a sus papás así.

Este problema se agrava ya que no sólo es cerveza y alcohol lo que se consume, sino también marihuana; esta última afición la comparten algunos adultos de esta comunidad. Al respecto, la instructora Verónica comentó lo siguiente:

Yo por eso mejor me voy a mi casa y no me quedo los domingos [...]; ¡aquí todos los papás toman mucho!, pero mucho [...], que para el calor [o el] frío [...]; [esto lo hacen] hombres y mujeres por igual [...]; ¡se fuma marihuana también!, pero los fines de semana toman más desde temprano. Mandan a los niños a comprar la cerveza a la tiendita, ésa en la

que casi no hay nada de comer, ¡pero [sí] [...]! Así se la pasan tomando y andan haciendo desfiguros y tonterías [...].

Para algunos niños entrevistados, la convivencia de los fines de semana tampoco es muy agradable. Sara, una niña, menciona al respecto lo siguiente: “No me gusta que mi papá tome, porque se anda peleando con todos y nos quiere pegar por todo [...].” Otros testimonios: “Mi papá le pega a mi mamá cuando viene [...] [y] mi papá se chinga a mi mamá y luego se la coge muy duro aunque ella no quiera”. Este otro testimonio también va en el mismo sentido: “A mí no me gusta [que mi papá beba alcohol porque] me pone triste que mi papá se anda peleando con mi hermano, luego saca el palo y le anda queriendo pegar [...].”

Los niños de esta comunidad no sólo presencian actos violentos por parte de los adultos, sino que frecuentemente éstos se drogan, ya sea con sus hijos mayores o vecinos. De esta manera, más allá de las secuelas psicológicas que esta situación conlleva para los menores de estas familias, los mismos aprenden a integrar a su rutina diaria la violencia como principal solución a cualquier problema que se les presenta.

Por otra parte, un tema aún más grave es el posible abuso sexual (por parte de sus padres) hacia las niñas de esta comunidad, así lo comentó la instructora Paulina:

Me dijo una de las alumnas que su papá “le hizo cosas” [...]; sí, que le hizo cosas de tocarle “ahí” [...] y abusar [de ella], creo yo, porque la niña es muy tímida y luego se pone muy agresiva, así sin más [...], y que su mamá se enojó mucho y que cuando toma el papá la encierra en un cuarto y no la deja salir [...], [pero] ¿yo qué hago?, ¿cómo le digo esto a alguien? Imagínate, si le digo a la mamá [de la niña] hasta me linchan, ¿te das cuenta?, pero, ¿qué haces? [...].

La violencia en este contexto encuentra numerosos factores —desde aspectos básicos de crianza hasta la concepción de roles sociales— que contribuyen a su reproducción y que marcarán significativamente la vida de esos individuos. Asimismo, los estereotipos son muy marcados; por ejemplo, los niños no lavan trastes ni ayudan en los quehaceres de la casa ya que, según las ma-

dres de familia, ellos, “como [son] hombres, se dedican al rancho”. Lo mismo ocurre cuando llegan los padres de familia y hermanos mayores, porque durante los fines de semana no hacen otra cosa que dedicarse a descansar, tomar alcohol o fumar marihuana.

La estructura y organización de las familias que integran esta comunidad, se identifica por determinados roles de jerarquía así como por relaciones de poder; en el caso que nos concierne, la posición de la mujer queda relegada a un segundo plano y, desde luego, es ella quien mantiene la responsabilidad sobre el cuidado del hogar, además de cumplir diversas obligaciones laborales. Entonces señalamos que, en cierta forma, la cantidad de responsabilidades y obligaciones, realizadas por las mujeres de El Paraíso, es un modo de maltrato y control permanente. Pues, la equidad de género, desde nuestra perspectiva, no es ser todos iguales, es asumir lo común y lo diverso como condiciones que están presentes y que deben considerarse desde la niñez.

La violencia en estos contextos no obedece a un simple problema genético o de incapacidad cerebral para asumir normas legales, por lo que es necesario explorar en su génesis y perpetuación la presencia de factores culturales al considerar que el comportamiento violento está relacionado con la utilización de códigos sociolingüísticos sobrevalorados por los miembros de la comunidad en cuestión, donde la violencia se ha convertido en un hábito y estilo de vida que se utiliza ante cualquier situación a la que se enfrentan sus integrantes. En el caso de la convivencia que ocurre entre los niños que asisten a tomar clases, la situación guarda también enorme similitud con lo que acontece en sus respectivos hogares, pues las niñas son insultadas frecuentemente y gran parte de las disputas se solucionan a través de amenazas, insultos y golpes.

La estructura de la violencia está arraigada en la comunidad; por ejemplo, muchas de las interacciones cotidianas están asociadas a la violencia física y que ante este tipo de situaciones han perdido progresivamente la capacidad de asombro. Lo mismo sucede en el aula. Aunada a la violencia verbal, también la violencia física se concreta en este espacio, y ésta juega un papel esencial en la construcción de la masculinidad y, por ende, de la feminidad entre los alumnos (Sánchez-Blanco, 2006: 108). De igual for-

ma, se ha construido una serie de rituales y acciones de distinta índole en donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional, entre compañeros, es parte de la vida diaria, como lo presentaremos más adelante.

Niñas, niños, instructores e instructoras

El grupo de niños que asiste a tomar clases de educación primaria se compone por tres hombres y cinco mujeres. Las edades varían, por lo que el instructor de la localidad debe impartir diferentes contenidos educativos de acuerdo con la edad de los alumnos; éstos son denominados grupos multigrado y el instructor debe poner en práctica —además de las que incluyen los materiales de apoyo— diversas estrategias para poder atender a los niños de las distintas edades y niveles de aprendizaje.

Cada vez que un nuevo instructor llega a la comunidad inicia el trabajo de escolarización, ya que no existe registro de las actividades que permita identificar lo enseñado a los alumnos, o información sobre lo que cada uno de ellos aprendió, lo cual dificulta dicha labor. Al respecto, Israel señaló que es necesario contar con estos datos porque “todo se les olvida a los niños”, o “nunca se acuerdan de lo que vieron”. Éste es uno de los señalamientos más recurrentes entre los instructores. Si a esta situación añadimos que, en un lapso de escasos meses, los alumnos recibieron enseñanzas de cuatro instructores diferentes, determinadas lecciones se revisaron más de una vez, pero, de acuerdo con lo observado, los alumnos no dominaban esos aprendizajes.

La falta de continuidad en la enseñanza y los distintos niveles de aprendizaje en que se encontraban los niños dificultó la labor del instructor. El parámetro que Inés utilizó, para verificar qué nivel de avance presentaban éstos, fue instarlos a leer y, para conocer el dominio de operaciones matemáticas, les planteaba problemas que debían solucionar. Sin embargo, al observarlos durante un periodo, los instructores se percataban de que pocos niños podían llevar a cabo ambas tareas correctamente.

Paulina, por ejemplo, manifestó que la falta de continuidad era un aspecto importante, pero era más determinante el hecho de

que los niños no recibieran ningún tipo de apoyo en casa, sino exclusivamente con cada instructor durante las actividades escolares ya que, fuera de ese horario, los padres llevan a los niños para que los auxilien en las labores del campo.

Las tareas que los instructores designan son consideradas irrelevantes, pues los padres no apoyan a sus hijos y es por esta razón que, en ocasiones, los instructores proponen llevar a cabo actividades vespertinas con los niños, pero tampoco son del todo bien recibidas en los hogares “por estar haciendo cosas de la escuela”, así lo expresó Verónica:

En las casas las niñas son las que llevan las de perder, pues tienen que ayudar a limpiar, a cuidar al hermanito y dar de comer, y las mamás se enojan conmigo cuando hago lectura por la tarde (¡sí, se enojan!) porque dicen que nomás se la pasan aquí conmigo ¡haciendo cosas de la escuela!

El valor asignado a la educación es nulo. La opinión de los padres, y las frases que expresan en torno a los instructores, la enseñanza y el aprendizaje, es desfavorable y pesimista, y esta opinión influye de manera determinante y predispone a los niños a hacer juicios en este sentido, como los siguientes: “La maestra no enseña bien y no me gusta ir a la escuela”. “No me gusta leer y quiere que ¡nos pongamos a leer!, ¡qué le pasa!”. “Mi papá dice que lo mejor es irse a trabajar y ganar unos centavos [porque] ¿para qué vamos a la escuela?, ¿qué tanto hacemos ahí?”

En este caso se trata de niños que reciben una alimentación deficiente, presentan baja talla, y diversos problemas en la piel y con poca higiene, pues no se asean diariamente, tampoco se cambian de ropa frecuentemente y su sudor y olor corporal son penetrantes. Paulina recuerda que ésta fue una de sus primeras impresiones, por lo cual les comentaba lo siguiente:

Les digo [a los niños] que se bañen, pero no lo hacen. Huelen mucho a sudor, a agrio, ¡como a rezagado!, y no es que una sea payasa ni nada de eso, pero sí huelen muy feo [...], ¿y lavarse los dientes? ¡Nunca!, y como estás muy cerquita te dan el ¡“alazo”!, o ¡la boca les huele muy mal!, pero qué puedes decir si no los mandan limpios [...]. [Esto se] lo comenté

a una señora y que se “encabrona” en serio, y me dejó de hablar, [después] me enteré de que dijo que [yo] era muy payasa y sus niñas empezaron a no venir a clase, por eso tuve que ir a hablar con ella y ya no decir nada.

La ropa que usan está rota y muy maltratada; por lo regular, son camisetas regaladas de alguna campaña electoral pasada o de programas del gobierno del estado, pero de inmediato se nota que las prendas son de “segunda mano” por lo deterioradas, además de que son tallas grandes para ellos. Una madre de familia dijo que, a veces, cuando van a Tecomán, compran “ropa ‘gringa’ [usada] que traen del otro lado”; pero, por lo regular, las prendas que usan se las regalan por parte del DIF, albergues de Colima y otras asociaciones. En los pantalones y faldas de los niños se ven muchos hoyos y remiendos como muestra del constante uso. Casi todos los alumnos van con chancas de plástico; los varones, en ocasiones, llevan tenis, aunque también muchas veces se presentaron, tanto niñas como niños, descalzos a clase.

En relación con la higiene de los niños, un tema recurrente, para los instructores, son la plaga de piojos que, en ocasiones, infestan a los alumnos. Israel señaló lo siguiente:

[...] de alguna manera ya te vas acostumbrando a verlos [...], obvio que me siguen dando “cosa”, pero es que mira, los niños están sentados escribiendo y pasas junto a ellos y ¡ves cómo les caminan los animales! Los niños traen, sí, pero en las niñas se pone más complicado porque traen pelo largo [...]. No te exagero, pero ¡una niña traía bastantes piojos! De liendres mejor ni hablamos, y eso está muy feo [...]. Y sí se te pegan por mucho que no quieras [...]. Sí me tocó la semana pasada quitarme unos.

Para los instructores, éste fue un tema embarazoso y difícil de tratar con las madres de familia, tal y como lo señaló Paulina:

Tú dime, ¿cómo le dices a la mamá que le quite los piojos a su hija?, si la señora y los hermanitos [de la niña], andan igual de sucios [...]. Le dije a su mamá un día y así como que le dio vergüenza pero dijo que lo iba a ver [...]; se apenó un

poco, pero en sus casas están igual, llenos de animales, ¿qué haces? [...]. [Finalmente] ella no hizo nada.

Isabel también se refirió al tema:

Todos los animales me dan asco, todos los bichos; nomás no los soporto; me [los] imagino y hasta la piel se me pone chinita, mira, nomás de acordarme. ¡[Ahora] imagínate yo viendo eso! Me dijeron que con manteca se podían quitar, y nadie me hizo caso. Hasta a una señora la oí de lejos decir que [yo] era una exagerada [...], pero eso les quita fuerza a los niños, no los deja quietos, nomás se están rasque y rasque [...].

En lo que respecta a Verónica, ésta relata lo siguiente:

¡Yo vi que dos de las niñas se pusieron a ver quién tenía más piojos! ¡Sí!, y se espulgaban y a los animales los ponían en una hoja de cuaderno y luego ¡los tronaban con las uñas! [...]. En otra ocasión vi a Jonathan con un encendedor de esos “Bic” cerca de los perros y ¿qué crees que hacía el canijo? ¡Les quitaba las garrapatas a los perros, que hierven de animales de ésos, eh!, y las quemaba. Juntaba varias y luego las quemaba, hasta tronaban los animales. Lo mismo hacía con las patas de las cucarachas [...]. ¡Oía horrible!

Referente a la alfabetización que han adquirido los niños, ésta es muy diversa, pues pocos saben leer y escribir, aunque las niñas, al compararlas con los varones, en este sentido, y de acuerdo con la opinión de los instructores, muestran mayor interés en aprender así como en la entrega de tareas, ya que “le ponen más empeño a lo que estudian”. Paulina lo comentó de la siguiente manera:

Definitivamente las niñas son más cumplidas; a los niños no les interesa mucho, y mira que hay unos bien listillos ¡¿eh?! Pero las niñas, algunas sí se preocupan por hacer las cosas en clase, hacen caso, no que los niños no mucho [...].

¿Quiénes son los alumnos?

A partir de las opiniones de los instructores y de los padres de familia, se construyó una pequeña semblanza de los alumnos, en

donde se destacan muchas de las habilidades y problemas que detectaron durante su experiencia con ellos. Desde luego que es una mirada parcial, sin embargo, deja ver algunas acciones que marcaron la opinión y juicio de los jóvenes:

Jonathan: “el Pingo”³

Jonathan es un niño pequeño, de diez años, con 1.10 centímetros de altura, de cara ovalada, ojos negros y profundos, de pelo crispado. En sus brazos hay muchas cicatrices, producto de piquetes de mosco, pequeñas cortadas y costras de todo tipo. Llamen la atención las manchas circulares blancas en su cara, que denotan anemia. El Pingo, como le dice su hermano menor, y sobrenombre por el que su mamá le llama, es un niño que habla muy rápido, contesta y opina a toda pregunta, aun cuando a él no se estén dirigiendo, y no puede estar quieto, ya sea porque mueve incesantemente la mano, el pie, o hace gestos con la boca, muerde el lápiz o la pluma, pero siempre tiene que estar en movimiento. Doña Rosa, su mamá, dice que:

Jonathan es tremendo y desobediente, porque se porta muy mal [...] y estoy harta de que siempre se escape al monte para no trabajar y para no ir a la escuela. Le gusta vagar mucho y anda siempre agarrando animales y yéndose lejos [...], luego se lleva al hermanito y andan horas en el monte nomás de vagos, hasta ni vienen a comer.

Jonathan cuenta que “irse al monte a caminar es ‘chingón’”. En estas andanzas por el monte, Jonathan y su hermano han durado más de ocho horas fuera de casa y nunca los han podido encontrar; ellos regresan solos a casa. Las niñas que asisten a tomar clase con él, dicen que “conoce muchos lugares y no le da miedo irse solo”. En la clase se muestra alegre, “es un chico que aprende a la primera, pero se aburre pronto y es cuando empiezan los proble-

³ Los alumnos que asisten a tomar clase tienen diferentes sobrenombres, ya sea que así los apodaron sus respectivas familias o sus compañeros. Desde luego, consideramos inadecuado el uso de apodos, sin embargo, los instructores sugirieron que se mencionaran porque reflejaban, en algunos casos, muchos rasgos de la personalidad de los niños y niñas.

mas, porque hace muchas travesuras”. Otros comentarios sobre sus aptitudes son los de Isabel e Israel:

Lo que tenía de listo lo tenía de latoso. Es alguien con mucha capacidad, y con un empujoncito podía llegar muy lejos, pero que desgraciadamente era muy duro que saliera de esa comunidad, cuando lo que más le importaba a su mamá era que tuviera un tiempo libre para ponerlo a trabajar, y no se diga que creciera un poco más, para mandarlo a trabajar de ayudante de albañil, como su hermano mayor.

Para las matemáticas era muy bueno. Hacía las operaciones de suma, resta y multiplicación muy rápido, y la mayoría de las veces lo hacía bien. Lo que le fallaba mucho era la lectura y era ahí donde sus compañeros se burlaban mucho porque no podía leer de “corridito”.

Si alguna habilidad le reconocieron los instructores era su ingenio para responder muy rápido a cualquier tipo de cuestionamiento, comentario o chiste sobre alguno de sus compañeros, aunque su víctima casi siempre era su hermano menor, su fiel servidor que en todo momento estaba listo para aplaudirle todas sus acciones.

Esteban: “el Enano”

De escasos 80 centímetros de altura, Esteban, de ocho años, es el hermano menor de Jonathan. Su piel es un poco más oscura que la de su hermano, y por esa razón, las manchas blanquecinas en su cara se notan más; sus ojos son negros y grandes, su pelo está muy crispado. Su complexión física es de un niño muy delgado, pero tiene un estómago muy prominente, quizá producto de lombrices u otros parásitos, como lo llegó a comentar Paulina:

Son bien canijos con él. Le dicen “gato de rancho” y que “perro inflado” [...] y nada más lo andan marreando, porque le dicen que “está bien flaco pero bien panzón”, y es que eso debe ser seña de que tiene bichos [...], lombrices o qué sé yo [...]. Aquí no hay nada de clínicas o medicamentos cerca, y ¿qué haces? Sus papás no los llevan al doctor nunca.

Esteban es muy reservado, más bien sigue el ejemplo de su hermano en lo que éste comenta y hace, por lo cual las niñas dicen

que es “su perrito faldero”. Los instructores señalaron que le costaba aprender a leer y a realizar operaciones matemáticas básicas. También, se inclina por jugar en clases y muestra desinterés en las mismas porque siempre está tratándose de comunicar con su hermano, a pesar de que los ubiquen en asientos separados. Paulina resumió este problema de la siguiente manera: “[...] no porque no puede, sino porque nomás está atento a lo que lo deja o no lo deja hacer el hermano [...]; es como si le dijera [...], como estar esperando a que siempre le dijeran qué tenía que hacer [...]”.

Cuando la instructora le preguntaba, primero miraba de reojo a Jonathan y por esa razón siempre le decían: “No te fijas en tu hermano. Tú solo puedes hacer las cosas”. Sin embargo, para él, era una dificultad abstenerse de ello. Isabel y Verónica decían que “Esteban era un buen niño, muy a la sombra del hermano mayor, lo que no lo dejaba crecer”, y que siempre, en donde estuviera sentado o parado había muchas hormigas: Verónica: “Yo no sé qué tiene ese niño, pero donde lo sientes o esté parado hay muchas hormigas de esas rojas [...], de las que pican y dejan roncha”. Isabel también lo notó: “¿Te fijas?, siempre hay hormiguitas, y lo chistoso es que nomás a él, hasta en el salón y no lo pican [...]. A mí me llamó mucho la atención eso; nunca lo había visto.

Juan Carlos: “el Conejo”

A diferencia de sus compañeros varones, Juan Carlos, de nueve años, es alto: 1.55 centímetros; le dicen “el Conejo” porque sus dos dientes frontales están un poco salidos, lo que provoca que hable con un acento extraño. Su hermana menor, Sara, también padece de problemas al hablar, aunque en su caso es más notorio por su labio leporino. Es un chico que está muy por arriba de su peso; es muy callado y no le gusta hablar, tampoco le gusta realizar las actividades que le sugieren realizar. Los instructores coincidieron en decir que no leía bien y las operaciones matemáticas no lograba resolverlas nunca; cuando le dejaban actividades en clase se salía e iba a su casa, incluso Isabel dijo que “a lo mejor tenía un retraso o algo así”.

El extraño comportamiento fue motivo de muchas opiniones e interpretaciones de los instructores y de los alumnos, pero

el común denominador era que en su casa le pegaban mucho a él y a su hermana, y que sus papás se la pasaban emborrachándose. Lo que más destacaron los instructores de la personalidad de Juan Carlos era su carácter reservado, sin embargo, cuando se enojaba con sus compañeros, niñas o niños, los golpeaba brutalmente y era muy difícil pararlo, tal y como lo refiere Verónica:

Juan Carlos le tumbó dos dientes a Esteban [...] y yo no lo podía yo quitar. Que lo tira al suelo y yo no podía con el muchacho, no podía quitarlo [...]. Se pone como loco y hasta babeaba del coraje, me acuerdo.

En opinión de los instructores, era una situación muy difícil porque no había disposición para hacer las actividades y en su casa no le hacían caso, incluso en la reunión mensual de capacitación del CONAFE señaló Verónica que era importante ver el daño psicológico porque los padres eran alcohólicos. Tanto él como su hermana presentaban similares formas de comportamiento, eran muy retraídos y fácilmente recurrían a los golpes.

En la comunidad el alcoholismo es un problema grave, y hay familias en donde tíos, abuelos, padres y hermanos son alcohólicos, incluso, algunos alumnos, niños y niñas, manifestaron haber ya consumido cerveza, y alguna vez fumado un cigarro.

Adriana: “la Flaca”

Es una pequeña niña, de siete años, muy bajita de estatura, apenas llega al los 70 centímetros; su cara es alargada y tiene el cabello color castaño muy largo que le llega a la cintura. Sus ojos son aceitunados y muy vivaces. Llama la atención una gran cicatriz en vertical, como si fuera un surco en la piel, en su mejilla derecha. Es muy delgada, su mamá le dice “la Flaca” y también en el salón la llaman así, sobrenombre que ella detesta. En su casa —decía la mamá— “la tenía que estar arreando porque no hacía las cosas rápido”, por ejemplo, se tardaba mucho en fregar la loza, levantarse, comer y lavar la ropa, incluso constantemente le decía a los instructores que era “muy güevona”.

En palabras de Isabel, señalaba que era una niña con mucha facilidad para la lectura de textos, que “lee muy bien para su

edad", pero es muy penosa, y cuando lee en voz alta y se equivoca de inmediato le hacen burla y no lo soporta", y "se pone a llorar mucho y se queda muda y dice que ya no quiere leer".

Israel siempre decía que era el retrato de su mamá: "Es igualita a su mamá, pero en chiquito"; le gustaba mucho dibujar, en sus cuadernos había muchos dibujos de montañas, árboles, corrales, vacas y otros animales. En lo que respecta a las operaciones matemáticas, le costaba mucho sumar y restar. Con frecuencia la niña le decía a Paulina que: "Soy muy burra para los números y no puedo".

Isabel siempre se mostró muy conmovida por la niña a quien le tomó un cariño especial, una preferencia que era muy notoria en relación con el trato que mantenía con los otros alumnos, incluso había otra niña de la misma edad, Sara, pero no era lo mismo. Quizá por esa razón es que a Adriana le gustaba mucho platicar después de clase con la instructora. Era la segunda de tres hermanas: el más pequeño era de tres meses y su hermana mayor, Karla, de nueve. Fueron tres ocasiones en que Isabel contó que la niña le pedía que no se fuera del rancho, y en caso de irse, que por favor se la llevara de ahí. Lo cierto es que cuando la maestra solicitó su cambio no le avisó a nadie y la niña siempre preguntaba si algún día regresaría.

Karla: "la Gorda"

Es una niña de nueve años, casi de la misma estatura que su hermana Adriana, pero con la diferencia de que es muy robusta, un contraste que en todo momento los alumnos señalaban de la siguiente manera: "Las hermanas hacen el 10, una flaca y otra gorda". Cara redonda y tez morena, ojos pequeños, ovalados y negros, su cabello era negro y liso que le colgaba más allá de la cintura. Le gustaba mucho platicar con sus amigas y pocas veces atendía a la instructora a la primera. Los jóvenes instructores que la conocieron destacaron siempre que era muy difícil mantenerla callada y atenta. De acuerdo con Paulina era "una cosa de no creerse, no se callaba, y de todo rezongaba". Era muy activa, que más que ayudar en los quehaceres de la casa era quien los hacía. Israel siempre destacó este punto:

Una cosa es que ayudes en tu casa como hijo, pero la mamá se manchaba con esta niña [...]: hacía todo. La mamá no sé qué se la pasaba haciendo, y Karla lavaba, cuidaba a la hermana y estaba al pendiente de la comida [...]; seguido se salía para ir a ver qué quería la mamá que nomás se paraba en la puerta de aquí (el salón) y le hacía señas con la mano [...].

Aunque le costaba trabajo hacer las actividades era muy empeñosa, de acuerdo con Isabel:

Cuando llegué no sabía leer la pobre, pero aprendió muy rápido y a sumar también. Era muy empeñosa y terca, pero para bien [...]. Su mamá le decía que aprendiera para que se pudiera ir a trabajar a Tecomán o en Colima a una tienda.

Los demás alumnos en el salón la respetaban, porque no se quedaba callada ante nada y a la menor insinuación respondía con un golpe. A Karla le gustaba mucho contar a todos sus compañeros y a los instructores que “su deseo era salir del rancho para irse a trabajar sola a Colima y tener dinero para comprarse comida y ropa bonita”.

Inés: “la Grandota”

Es una niña de piel muy blanca, pelo café claro, alta, llega al 1.50 metros de estatura y es muy robusta; tiene 11años. Su mamá contó que “la última vez que la pesaron en el Centro de Salud hace dos años, andaba por los 80 kilos”. En su cara se evidencian numerosas cicatrices, producto del sarampión que padeció; también se aprecian numerosas marcas en sus brazos, causadas por picaduras de mosquitos. Su tez presenta una característica: permanece sonrojada, principalmente las mejillas.

Sus compañeros le decían “la Grandota”, y le tenían mucho miedo porque a varios de ellos los había golpeado en alguna ocasión por distintos motivos. Las instructoras decían que “tenía muy mal carácter y, de igual forma, muchos problemas para poder comunicarse porque usaba muchas groserías y amenazaba siempre con golpearlos a todos”. Esteban contó lo siguiente para ilustrar el carácter de Inés:

Karla que le dice que olía feo, que su mamá olía feo y que todo le olía feo [...], que así [...], y que se la agarra de los pelos [risas], así de los puros pinches pelos [risas], y que la tira, y se la llevó así, así en chinga mira [...] [jalándola por el suelo] y la metió allá donde vamos a cagar y la llenó de caca [...]; pinche grandota se la mamó [risas] [...].

A Inés no le gustaba participar en clase y se le dificultaba mucho resolver las operaciones matemáticas. En reiteradas ocasiones discutió con los instructores con tal de no hacer las actividades señaladas y siempre decía lo siguiente: “No me gusta la pinche escuela, me gusta mejor el dinero, yo me voy con mi mamá”. Faltaba mucho a la clase y la mamá no le decía nada; no encontraba ninguna motivación, pues no le gustaba jugar, ni platicar.

Fueron varias las quejas que los distintos instructores señalaron de la niña, pues por lo regular, sólo iba a platicar con las otras compañeras y no hacía caso a las actividades. Paulina habló con su mamá y las cosas se pusieron peor, así lo contó la instructora:

Su mamá muy encabronada me dijo que si ella no quería no la iba a presionar, y si no quería era porque nosotros no sabíamos enseñar, ¡hazme el pinche favor!, y luego se puso peor la cosa, mira [...], te cuento: [...] me acuerdo y me ¡da mucha rabia todavía! Dijo que si su hija pegaba a otros niños era porque la molestaban [...], y ella cuando pudiera se iba a ir a otro lugar donde sí enseñaran de verdad y no nosotros que ni sabíamos hacer nada, así la señora [...], que éramos unos pinches chamaquitos huevones [...], creo que dijo.

Lo mismo le pasó a Israel al intentar llegar a un acuerdo para que Inés “se pusiera a hacer las actividades en clase”:

A mí la señora me dijo pa’ pronto que si no quería ir *pus* no y ¡ya!, con que la ayudara en la tienda a vender la cerveza y eso era mejor [...]. “¿Para qué iba a hacerse pendeja?”, así dijo, ni aprende nada, dijo [...].

De acuerdo con los testimonios de los instructores, la mamá “tomaba mucho y desde temprano”. La relación con las otras familias de la comunidad era muy conflictiva. Verónica decía que no podían esperar otra cosa de Inés porque:

En su casa la tratan peor y la ponen a hacer hasta la comida [...], porque no hay quién la haga. No tiene hermanos, por eso no la dejan venir luego a la escuela; creo que hasta ella ya se toma sus cervezas [...], es lo que puede aprender de su casa, ¿no?

Miriam: “la Muda”

Era una niña de once años, muy delgada, de 1.10 centímetros de altura, con cabello corto y muy maltratado, casi nunca se peinaba, llegaba a clase con muchos nudos en el cabello, sin embargo al entrar al salón se sujetaba el cabello de inmediato con una liga que traía en la muñeca de su mano izquierda. Se caracterizaba por ser una alumna muy tímida, aspecto que contrastaba con sus dos hermanos menores, Jonathan y Esteban, que los maestros señalaban de “muy hablantines”. Su cara era alargada y con muchas manchas producto de la anemia, con unos pómulos muy sobresalientes; su piel morena daba la impresión de estar cubierta de ceniza todo el tiempo; un polvo blanquecino le cubría gran parte de sus mejillas y frente.

Miriam no tenía la mano derecha; su mamá contó que desde niña había nacido así, sin embargo, en algunas ocasiones esto era motivo de burla por parte de algunas niñas, pues le decían “manca”, “la mano de oro” y demás burlas que se traducían en peleas verbales, porque sus hermanos de inmediato intervenían en cuanto la ofendía algún compañero.

Tanto matemáticas como lectura se le dificultaban mucho, y más aún porque a pesar de no entender lo que debía hacer, por lo regular no preguntaba; siempre se quedaba callada y al momento de que los instructores le pedían que llevara a cabo alguna actividad, frecuentemente contestaba “no sé”, o “no me acuerdo”.

Contaba la niña que su mamá la ponía a hacer todo el quehacer de la casa, en tanto que a sus hermanos “por ser hombres no los ponía a hacer nada”. Israel, quien platicó con la mamá en varias ocasiones, señalaba que la opinión de la señora no era muy favorable, pues siempre decía que debería “irse pronto a trabajar en casas en Colima, Tecomán o Villa de Álvarez, haciendo aseo, “pero lo veía difícil por lo de su mano”. Por lo regular estaba sola, jugaba muy poco con los demás niños y con frecuencia, si se decretaba algún receso durante la jornada escolar, de inmediato se iba a su casa

sin dar ninguna explicación. Sus hermanos dijeron que “su mamá siempre le ponía a hacer algo de la casa y no la dejaba jugar porque eso era cosa de hombres y ‘no de viejas’”.

Sara: “la Pelona”

Es una niña muy pequeña de siete años, de ojos redondos y negros; de igual forma que otros niños tenía manchas en la cara. Resaltaba de su rostro el labio leporino que dejaba ver dos enormes dientes encimados. Es muy bajita, apenas sí llega al metro de altura, y escasamente tenía cabello, debido a que su mamá decidió raparla por la cantidad de piojos que tenía, y de ahí su mote de “la Pelona”. Era extremadamente delgada y tenía muchos problemas de comunicación con sus compañeros porque se le dificultaba hablar bien.

La primera impresión, de acuerdo con Verónica, fue que “tenía problemas serios de aprendizaje”, al grado de decir que “tenía un retraso”, pues la niña no entendía a la primera las instrucciones y le tenían que repetir muchas veces lo que debía hacer, por ejemplo, el siguiente testimonio de Israel:

No te miento, era [...] una niña que como que te ponía atención [...]; se te quedaba viendo así [el maestro fija su mirada en el horizonte], como que te entendía, ¡pero no! Le preguntabas y no te entendía [...], no podía leer y no se le entendía, por su boca [...]. Unas niñas le decían que estaba muy fea [...]. Sí creo que tenía un problema en su cabeza, pero aquí ¿qué? o ¿quién la va a ayudar? Exacto, ¡nadie! [...].

En estos casos, si los padres de familia no llevan a sus hijos a un centro de salud o al servicio médico, es muy difícil que se haga algo por ellos, pues si bien los instructores comentan la situación en su reunión mensual, el CONAFE no puede tomar cartas en el asunto, con lo que los niños con problemas físicos, de aprendizaje, u otro padecimiento, quedan más marginados de lo que ya están, porque no reciben atención de ninguna clase.

En el salón de clase Sara tenía miedo de participar y hablar, pues con frecuencia sus compañeros se burlaban de ella, porque su pronunciación era muy extraña por la malformación en su labio. Con frecuencia se peleaba, pues rápidamente reaccionaba de

manera violenta ante cualquier señalamiento. Los cuatro instructores coincidieron en que no era normal que, ante cualquier cosa que le dijeran, la niña se enfrentara a golpes, tanto con niños como con niñas, en riñas muy violentas. Comentaron en una ocasión de una fuerte lesión que sufrió en una pelea:

Sara se puso a pelear [...] y le mordió la mano a Inés y no la soltaba, y la otra chamaca con la mano le empezó a pegar en la cara, te juro que parecía que no le dolía nada; se arrastraron en el suelo y seguía prensada a la mano [...]. No la soltaba y no la soltaba [...], no te miento, casi le arranca el pedazo. Le sangró toda la cara a Sara, y hasta un diente le rompió por la mitad. Y así seguido se pelea, como que tiene mucho odio, de todo se pelea [...]. Tantito le dicen y se les va encima [...] y no hace caso.

A diferencia de otros alumnos, a Sara no la incluían sus compañeros para ninguna actividad; no jugaba con nadie y era muy notoria la marginación que sufría. No contaba con amigas y en su casa la situación no era mejor, pues su mamá se queja frecuentemente de la niña de la siguiente manera (mamá de Sara):

Es bien terca, sí [...], no hace caso [...]; yo sí seguido le tengo que dar sus “chingadazos”, ¿no?, por eso la dejé pelona, ¡porque no se quería bañar!, hasta que la dejé pelona [...]. Me ha dado mucha lata, ¿no sé qué hacer con ella?, y es bien floja; no quiere ayudar a nada, ni se quiere cambiar [...]. Hay que andar marré y marré [sic] para que haga las cosas [...]. Allá la maestra me dice que nomás se anda peleando con todos; yo la verdad sí me da tristeza de que mi hija sea así [...], pero así me la mandó Dios.

Los testimonios sobre los alumnos dejan ver de alguna manera la preocupación de los instructores, pero también muestran con claridad que no saben qué hacer con aquellos alumnos que manifestaban algún problema de conducta o con discapacidad; no saben a dónde canalizarlos. La falta de apoyo, estrategias y capacitación para tratar con este tipo de alumnos es algo que está más allá de sus deseos y posibilidades.

Por otra parte, en las opiniones que los instructores manifiestan se advierte cierta preferencia sobre determinados alumnos, empatía que, en ocasiones, facilita la labor educativa y genera un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, como se registra en algunos casos de este relato, el abandono de la escuela por parte de los instructores, sin explicación para los niños con quienes establecieron un vínculo de amistad, se convierte en una enorme pérdida para los alumnos, que se traduce en una desilusión muy grande.

Isabel: (Des)encanto de la vocación

Primera impresión

Isabel, una joven de 26 años, titulada de la licenciatura en pedagogía y originaria de Pihuamo, Jalisco, pero residente en Villa de Álvarez, fue la primera instructora que llegó a El Paraíso y permaneció en la comunidad 26 días, poco menos de un mes, periodo que se convirtió en un reto desde el primer día, pues tardó más de la cuenta para poder llegar a la comunidad, porque no le habían dado los datos precisos de cómo llegar, así lo dijo:

No daba con el lugar [...], se me hizo muy lejos y solo aquello [...]. Me dio miedo porque no hay nada, ni casas [...]. Una maestra de la capacitación me dijo que caminaba como media hora y estaba embarazada, me acuerdo que me contó, para poder llegar a su escuela [...]. La cosa es que se me hizo *lejísimos*.

Como en el caso de Isabel, algunos instructores deben permanecer en la comunidad e ir a su casa los fines de semana, pues de otra manera el tiempo y el costo del traslado sería muy caro. Por esta razón es que la comunidad, de acuerdo con los lineamientos del CONAFE, debe apoyar al instructor y brindarle alimentación y acondicionar el lugar en donde vivirá. Se trata de un acuerdo implícito, pero no firmado, el que la comunidad brinde apoyo, sin embargo, como veremos en los testimonios de los instructores, esta situación es muy relativa y diferente para cada uno de ellos.

Desde que la instructora llegó por primera vez, mostró un sentimiento de insatisfacción. Se refería al trabajo por desarrollar como una “mala pasada del destino”, y desde luego que esta situación, de alguna manera, se reflejaba en la actitud que tenía frente a los niños y al llevar a cabo su labor. Por ejemplo, los viernes, de acuerdo con el punto de vista de algunas mamás, se iba “casi huyendo”, en “chinga, corriendo muy temprano”, pues a las 12 de la tarde caminaba con rumbo a la carretera para esperar el camión para irse a su casa.

La instructora comentaba que “los fines de semana en su casa se le hacían muy chiquitos, porque le costaba mucho regresar los lunes al trabajo”:

Siempre me la pensé [...]; ya no quería regresar al [...] rancho. Era una cosa muy fea que llegara el domingo por la tarde y el lunes órale temprano a sufrirle [...], pero el dinero es el dinero y no había mucho más qué hacer. En mi casa hace falta el dinero.

Eran varios los motivos que le molestaban, aunque siempre señalaba el bajo salario, la calidad de la alimentación y la poca trascendencia de su trabajo, tanto para ella como en el futuro de los niños. Por otra parte, la expectativa de conseguir otro empleo siempre estuvo latente. El deseo de abandonar el lugar lo expresaba cada vez que podía, e incluso, antes de ingresar al CONAFE, había presentado solicitudes de empleo en varios lugares:

Sigo esperando que me contesten; metí muchas solicitudes en colegios, al sindicato y hasta el gobierno, antes de CONAFE, y si sale algo yo me cambio [...]. No me voy ahorita porque no tengo otro trabajo mejor, pero si hoy me lo dieran yo me iba sin pensarlo.

Prepararse para ir a trabajar a El Paraíso implicaba muchas cosas, era como ir a un campamento, pues era necesario llevar suficientes cambios de ropa, medicinas y, sobre todo, la mayor cantidad de comida: latas de atún, sardina, fruta, pan, o “lo que se pudiera”, con tal de evitar comer los guisos de la familia encargada de preparar los alimentos en el rancho. Por otra parte, y en opinión

de la maestra, “la parte más difícil era hacerse a la idea de ir al rancho”; de prepararse “mentalmente” para pasar toda la semana en un ambiente de mucha pobreza y sujeta a toda clase de privaciones y limitaciones.

Un tema muy sensible para todos los instructores fue el de la alimentación, pues sin excepción, contaron que la forma de cocinar y la comida no les gustaba, porque dijeron que les “hacía mucho daño”, además de sufrir fuertes enfermedades intestinales; por ejemplo, Isabel señaló cómo se le dificultaba comer con los alumnos o en casa de alguna familia:

Yo sé que la gente de aquí hace un esfuerzo grande para darnos algo de comer, pero no te miento, un día [...] me acuerdo y mira cómo me pongo [señala hacia los vellos de su brazo derecho como si se erizaran] y me da todavía asco [...]: me dieron una tortilla con hongo y un huevo que olía ¡horrible!, nadando en aceite; me lo tuve que comer, ¿pus qué haces?, y me dio una soltura de aquellas: tres días malísima, ¡pero malísima! [...] y todo el tiempo aceda, puro huevo repetía, todo el día y un dolor de estómago terrible; me la pasé acostada [...], ¡sigo tomando antibiótico!

Por esta razón, no era casual que los instructores llevaran alimentos desde sus hogares, aunque esta situación generaba varios problemas; en primer lugar, la protesta de las madres de familia que se quejaban de que además de tener “la obligación de darles de comer, los maestros eran muy delicaditos [...] y hasta [...] le hacían el feo a su comida [...]”. Por otra parte, se veía con recelo que los maestros “despreciaran la compañía” y comieran apartados de los alumnos y, algunos, de plano no aceptarían comer en las casas de las familias, una actitud que a los habitantes de la comunidad les molestaba mucho. Pero llevar alimentos para consumo personal además de ser mal visto generaba un sentimiento de culpa para Isabel, que terminaba repartiendo lo que llevaba entre los niños: manzanas, naranjas, atún, sardina, galletas, chocolate, entre otros.

Como no quería comer aquí, el fin de semana fui al mercado de mi casa y compré cosas para comer, cosas que no se echaran a perder: atún, sardina, fruta y unos dulces para

los alumnos [...], pero no se pudo [...], nomás no se pudo [...] porque nomás te ven comer y se les antoja; te empiezan a pedir: “¿Nos da maestra?” “¿A qué sabe?” “¿No le gusta la comida de aquí verdad?” No te puedes hacer la mensa y los niños no saben fingir.

Dice la maestra:

Un día estaba comiendo una manzana y Juan Carlos me miraba con unos ojos de antojo, así de que ¡se le antojaba la manzana!, y ya mejor repartí la fruta entre cada niño, hasta partí las manzanas que traía para que alcanzaran, y me la pensaba ya luego porque si llevaba algo *pus* todos querían [...]. No me pesó nunca darles, pero no tenía dinero; me tardaron en pagar mucho y hasta prestado tuve que pedir para no faltar.

El tema de la comida era un asunto delicado como señalaba Verónica: “¿Qué más te pueden ofrecer?”, si no son frijoles; es lo que se come por acá cuando hay”. Comer tres veces al día en un lugar de extrema pobreza es, en ocasiones, un lujo. De igual modo, saber si se va a comer al día siguiente es algo sobre lo que no se tiene certeza. La dieta de las familias en el desayuno y comida se restringía a frijoles, tortillas, huevos, té de hojas, café y, a veces, pan. En situaciones críticas del año, sólo se hacía una comida que consistía en frijoles y tortillas al día. A veces, se complementaba la dieta con verdolagas, quintoniles, calabazas, guamúchiles u otra fruta o legumbre que se diera en el cerro o en otro rancho cercano.

De manera imprevista, los sábados el dueño llegaba en su camioneta con costales de cebollas, papas, frijoles, algunos cocos, etcétera, para que se los repartieran entre las familias, y aunque no era un apoyo constante, al menos dos veces al mes podían contar en que llegaría “algo”.

La alimentación de todos los habitantes es muy deficiente, en los niños un reflejo de esta situación se puede ver en la talla y peso que tienen, además de grandes manchas blancas en su cara (jiotes), rastros de la desnutrición, sí como también vientres muy abultados, indicio de parásitos intestinales. De igual forma, la comunidad presenta problemas de salud de varios tipos, por ejemplo, como el agua que beben no está purificada produce que niños y

adultos tengan problemas como amebiasis, lombrices y frecuentemente diarreas muy intensas. En temporadas de mucho calor, entre marzo y junio, la conjuntivitis se contagia de manera muy rápida y por largos periodos.

La higiene también es deficiente, no se bañan a diario y los piojos, mosquitos y garrapatas abundan en las cabezas y casas de los niños. El dengue es un problema de salud importante, pues son varios los casos que se han reportado a lo largo de los años en niños y adultos en la comunidad, seguido de las picaduras de alacrán que hasta hace tres años eran muy frecuentes, pues hasta tres casos al mes se reportaban.

Dar la clase

La planeación de las actividades académicas, por parte del instructor, continuamente tiene que adecuarse a los diversos problemas que se presentan a diario, pues aspectos como la puntualidad, no terminar las actividades señaladas, o no ir a clase, eran muy recurrentes y retrasaban el trabajo, así lo cuenta la instructora:

Era un relajo porque se suponía que viviendo ahí juntos *pus* iban a llegar en punto y porque como eran poquitos no iban a faltar y ¡cuál sorpresota! [...]: los niños se levantaban tarde, no iban a clase [...], ya los veías allá acostados en la hamaca o jugando con la pelota [...]; no tenían la costumbre de ir a la escuela [...], tampoco los papás ayudaban mucho, no les interesaba nada [...]. Con las niñas la cosa era peor, porque me decían las niñas que mejor era que se quedaran a ayudar a las cosas de la casa que a ir tomar clase y eso desanima mucho; yo me decía entonces: ¿Para qué te preocupas?, si no lo toman en cuenta [...]; les vale, ¿no?

De acuerdo con Isabel “es difícil seguir una secuencia, pues faltan mucho y hay que estar repasando muchas veces los contenidos ya vistos en sesiones anteriores”. En términos de las indicaciones del CONAFE se deben privilegiar las materias de matemáticas y español y que “son las que más les cuesta trabajo a los niños”.

La instructora recurría a la estrategia de dejarlos salir a jugar si cumplían con la actividad sugerida por ella; un estímulo para que se apuraran a terminar, aunque es importante anotar que si

bien las clases duraban poco, por lo regular dos o tres horas al día, con este tipo de estrategia, la jornada se acortaba aún más. La explicación de la instructora radicaba en que los niños sólo así se ponían a trabajar, situación que se puede ver en el siguiente registro de observación:

Cuadro 1
Registro de observación

Las actividades del día de hoy se iniciaron a las 8 de la mañana, y a las 9 la instructora les dijo lo siguiente:
"Si se portan bien y hacen este ejercicio del libro (nomás esta hoja) se pueden salir a jugar y ya no hacemos otra cosa, pero háganla bien y ¡ya! No les pido mucho, así que ¡a trabajar!"
Los niños de inmediato se pusieron a hacer la actividad y, a las 9:40 de la mañana, el último niño pasó a darle el libro a la maestra para que se lo revisara y todos salieron a jugar.
Ese día ya no regresaron a clase, sino hasta el otro día.

Fuente: Gómez-Nashiki, 2015.

Las clases que reciben los niños no están sujetas a un horario fijo en estas comunidades, queda a criterio del instructor que debe impartir los contenidos de acuerdo a las condiciones del contexto. Por ejemplo, la instructora señalaba que a estos niños "no se les puede pedir mucho", pues había intentado dar cuatro horas al día y fracasaba porque los niños "se aburren y se empiezan a salir". En este sentido, la planeación es un referente muy laxo y está sujeta a muchas variables externas, y a veces, fuera del alcance de la instructora.

En el tiempo que permaneció Isabel en la comunidad nunca tuvo una jornada de más de tres horas, y además hay que contar las múltiples interrupciones que se presentaron en "esas horas de clase", con lo cual el tiempo efectivo se reducía considerablemente.

Junta de padres de familia

En la primera semana, Isabel además de ir a presentarse con cada familia convocó a las mamás de los niños a una junta para explicarles cómo iba a trabajar, sin embargo, el día de la cita sólo llegó una mamá. Al siguiente día les preguntó a las demás señoras ¿por qué no habían ido?; le dijeron, entre otras cosas: "No tengo tiempo

de ir a ver lo de la escuela”; “siempre es lo mismo y nada hacen los maestros”; “para qué, si no van a a aprender nada los niños”.

El nulo apoyo de las mamás se manifestó en varias acciones, en acciones que iban desde la descalificación del trabajo del instructor, por ejemplo al señalar su falta de experiencia, así como lo irrelevante que era llevar tarea a casa. Por este motivo, los instructores no consideraban oportuno dejarles tarea, porque simplemente no la hacían, sus mamás no los motivaban y todas las actividades de la escuela se restringían a las horas que pasaban con la instructora. Si bien se planeaban algunas actividades vespertinas, éstas tenían un énfasis más recreativo para que los niños participaran más activamente.

Por otro lado, la noción de *normas escolares* es un asunto difícil de tratar en la comunidad, primero porque algunos padres de familia no consideran conveniente que sus hijos asistieran a la escuela y por otro lado, desacreditaban el trabajo de los instructores por cualquier motivo: la edad, el sexo, la forma de hablar, etcétera. Por este motivo, al menor comentario por parte de Isabel en torno a la puntualidad, de apoyar a sus hijos en casa, o de que hablaran con ellos para que hicieran las actividades en clase, fueron origen de fuertes discusiones. Por ejemplo, el siguiente registro de observación da perfectamente cuenta de esta situación:

Cuadro 2

Registro de observación

Instructora: “Señora, ya le dije a Inés que tiene que venir más temprano, y que le tiene que echar más ganas a las actividades de la escuela [...]. Eso hay que reforzarlo [...]”.

Mamá de Inés: “¡A mí ni me diga nada! En primera, no me gusta que venga a hacerse tonta toda la santa mañana. ¡Ni hacen nada! ¡[Y] si la niña no quiere venir es porque usted no sabe enseñar!

Instructora: “Mire señora, usted tiene que ayudar a su hija. ¡Yo le enseño, pero esas son cosas de educación que usted debe enseñarle en su casa [...]!”

Mamá de Inés: “¡A mí no me va a decir, una maestra, cómo educar a mis hijos!

Gómez-Nashiki: La señora se dio la media vuelta y dejó a la instructora con la palabra en la boca, quien quedó muy molesta por la discusión y nunca más le volvió a llamar la atención a Inés, quien frecuentemente, cuando quería, iba sólo a jugar y, de igual forma, abandonaba el salón sin el permiso de la instructora.

Fuente: Gómez-Nashiki, 2015.

Ante este tipo de problemas los instructores están muy desprotegidos, pues no hay una instancia que los apoye de manera inmediata, los supervisores no pasan frecuentemente, y en las reuniones mensuales si bien se comentan estos aspectos no se solucionan de manera oportuna, por lo que el instructor se tiene que enfrentar de manera solitaria a diversas situaciones. Por otro lado, su posición en la comunidad se torna difícil cuando algo sale mal, al grado de experimentar miedo, como lo manifestó Isabel abiertamente:

No te creas, da miedo que una doña de éstas se aloque y te quiera hacer algo, pegar o hacerte algo, aquí, lejos de todo ni quién se dé cuenta. Yo ya les dije a mis papás que ya no quiero venir a trabajar. Vengo nomás a pasar puros corajes; me he sentido muy sola [...].

Éstos son los tipos de dinámica que el instructor debe afrontar aislado y que influyen de manera importante en el quehacer cotidiano, pues se presenta un desánimo en las distintas actividades que desarrolla, así lo contó:

Con estas cosas no te dan ganas de volver [...], de nada [...]. Te desanimas, además se te van las ganas de hacer algo; si no les parece pues [...] no son formas, y sola y tu alma ¿qué haces?, pues te vas con cuidado mejor, ¿no? [...]. Y el nivel educativo de aquí no ayuda, no les ayudan y no te dejan trabajar, en fin, es una pena.

“Ni adiós dijo”

La instructora decía que se trataba de un grupo muy desigual, con mucho atraso escolar y que el principal problema radicaba en que los habitantes del lugar no consideraban importante que sus hijos recibieran educación, “no les importaba mucho que sus hijos aprendan”. Tanto padres como alumnos —decían— juzgaban mal o no entendían su papel de instructores comunitarios. Por esta razón, su entusiasmo, de acuerdo con lo que señala, había bajado de manera terrible, al grado de cuestionarse su papel como profesionista:

[...] Me daba mucho coraje la actitud de los padres. Yo me sentía triste y hasta me hicieron dudar de lo que hacía; llegué a llorar muchas veces por las tardes, de la rabia, llorar a solas por el coraje o por la soledad, porque hagas lo que hagas nadie te hace caso. A nadie le importa si lo haces bien o lo haces mal, pero ya luego me calmaba. Pero te desanimas, te hace sentir muy mal todo esto [...].

A raíz de la pelea con la mamá de Inés, la actitud y el rendimiento de Isabel disminuyó considerablemente, porque se dedicó a no exigir a los alumnos que cumplieran con sus actividades, tal y como lo hacía en un principio; también, se mostró mucho más cauta en el trato con ellos y en el cumplimiento de las actividades a los alumnos a raíz de ese acontecimiento. Es más, se notó que privilegiaba llevarse bien con los alumnos y con los padres de familia. La situación generó desde luego que los alumnos se relajaran al máximo y comenzaron a exigirle más tiempo para jugar e irse temprano a sus casas, una situación que se tornó muy tensa y que marcó el fin de las actividades de Isabel en la comunidad, pues fue su última semana en El Paraíso.

En la cuarta semana y como todos los viernes, salió de la comunidad con rumbo a la carretera para ir a su casa, sin embargo, a diferencia de otras ocasiones, ya no regresó a su trabajo el lunes por la mañana. No se despidió de los padres de familia y menos de los niños, que tuvieron que esperar varios días a que llegara la nueva maestra.

Dos madres de familia contaron que el trabajo de la maestra no les había gustado y que de alguna manera, ya no podían creer en “las muchachitas que les mandaba el CONAFE”:

No me gustó, desde que llegó hizo cara de fuchi, y mis hijos no aprendieron nada [...]. Dizque vienen a trabajar y no más vienen por el dinero [...]. Son muchachitas que vienen a hacerse pendejas, pero eso sí, a cobrar sus centavitos, ¿no? [...]; ni adiós dijo [señora Rosa].

El juicio de la señora Ana fue muy parecido, pero con un señalamiento muy crítico hacia la forma de atender la educación en estos contextos:

Acá nos mandan a quien se les ocurre. Mandan a los necesitados de dinero [...]. No mandan maestros buenos [...]. Mandan a quien no tiene a dónde trabajar y así *pus* qué más.

Paulina: Vivir con miedo

Nueva maestra

La segunda instructora tardó varios días en llegar. De igual forma que la vez anterior, las mamás mostraron de inmediato incredulidad ante la llegada de la nueva maestra. Su edad fue el criterio que tres de las señoras señalaron como un inconveniente, antes de conocer su trabajo. Una de ellas dijo lo siguiente: “Así no se puede [...]. Uno quiere maestros para sus hijos y ya hasta parece que uno les tiene que hasta cambiar los pañales a las que llegan [...]. Llegan ¡cada vez más chamacas!” Otra señaló lo siguiente: “¡Ya ve, le digo! Es como una burla [...]; está muy chica. Ésta no va a durar”.

La maestra de 19 años se veía muy joven; su estatura de 1.50 y su físico en extremo delgado la hacía verse casi como la hermana mayor de alguna de las alumnas. Como en otras experiencias contadas por los instructores, no fue de su agrado llegar a esta comunidad; tenía ya varios meses buscando trabajo. Para Paulina era urgente tener ingresos porque su situación familiar era difícil; en su casa había un nuevo hermano, el número cinco, por lo que la oportunidad de trabajar en el CONAFE fue más que afortunada. Quizá éste fue el criterio de peso más importante y que influyó para tomar la decisión, a pesar de la opinión de amigos y familiares que le decían que era un trabajo peligroso, porque tenía que viajar, así lo contó:

Todo mundo me decía que ¿para qué iba a ese trabajo?, que hasta peligroso era y no sé qué [...], pero en la casa la cosa estaba muy mal; mi papá es albañil, a veces no tiene trabajo. Mi mamá hace aseo en las casas y mis hermanos están chicos, así que era o trabajar aquí o trabajar aquí [...].

Por otra parte, Paulina nunca había ido a trabajar “tan lejos”. Si bien desde niña había ya había desempeñado varios oficios, entre los que se encontraban los de afanadora, lavandera, sirvienta en casas, vendedora de zapatos, helados, *hot dogs*, tacos, así como de dependiente en tiendas de abarrotes, todo giraba cerca de su pueblo: Tepames, por lo que ésta era la primera vez que tenía que trasladarse a otro municipio, un poco más alejado y vivir fuera de su casa durante unos días.

Se enteró del CONAFE gracias a una amiga que le comentó que contrataban con sólo saber leer y escribir, y así fue como se trasladaron a Colima para pedir trabajo. Después de la capacitación correspondiente, fue enviada a El Paraíso, desde luego que no dijo nada sobre la distancia o las condiciones, pues lo que le urgía era trabajar. De igual manera que su antecesora, no le fue fácil encontrar el rancho, así lo comentó:

Me dijeron que por Tecomán [...] y que la comunidad era muy amigable, y así muy poco me dijeron [...]. Sí me dijeron cómo irme, pero no sabía bien, pero pues ya tenía chambra y eso era lo importante.

Al llegar y presentarse con los habitantes de la comunidad como la nueva maestra sintió un desprecio por las madres de familia, que de inmediato le dijeron en dónde dormiría y los arreglos de la comida y el desayuno, así como la señora que se encargaría de darle de comer de una manera muy cortante, señaló Paulina: “[...] te hacen sentir que eres como una carga, porque te tienen que dar de comer [...]; hay mucha pobreza [...]; el lugar está muy feo [...]”.

Si bien pudo conocer a los niños a los que les daría clase a lo largo de la tarde y ubicar en dónde bañarse y comer ese primer día, el principal problema para la recién llegada se presentó por la noche, a la hora de dormir, en donde sus miedos comenzaron a manifestarse de manera alarmante, así lo platicó:

A mí me dio miedo, de plano [...], para qué te digo mentiras [...], porque los niños me dijeron que antes de irme a dormir que atrancara bien la puerta y revisara bien debajo de la cama y debajo de los huacales [...], porque luego ahí se escondían los ¡alacranes, culebras y víboras! Yo me quedé sentada en el catre toda la noche y en todas las noches que estuve en la comunidad ¡no apague la luz nunca! Me la pasé sin dormir muchas noches [...].

Paulina les comentó a los niños sobre sus miedos nocturnos, y de inmediato comenzaron los comentarios de burla sobre la joven instructora:

[...] Les conté a los niños y se burlaron de mí, me agarraron de carrilla, dijeron que todo me daba miedo. Me hacían burla, pero de noche sí da miedo. Se oyen cómo las ratas caminan en el techo, o que rascan la puerta o la tierra, y muchas cosas que como no estás acostumbrada te da miedo [...] y la gente al principio se pone muy cerrada. No te quiere ni hablar [...].

El testimonio de la instructora sobre el miedo por las noches se convirtió en una forma de burla, tanto de los adultos como de los niños durante varios días. Por ejemplo, algunas señoras le preguntaban en las mañanas, de modo sarcástico —según cuenta—, cosas como las siguientes: “¿Cómo amaneció?” “¿Le pareció bien la cama?” “¿Sintió frío?” “¿Durmió bien?” “¿Pudo descansar a gusto?” “¿Qué tal, ¿ya se acostumbró?”

Cuando lo cierto era que la maestra no podía conciliar el sueño. En poco más de tres semanas que estuvo trabajando en la comunidad durmió mal, y sábados y domingos en su casa se la pasaba acostada, tratando de reponer un poco las intensas desveladas. Es más, contó que aprendió a dormir sentada y con la luz encendida, y que a veces, el cansancio la vencía, pero no se sentía a gusto: “Cualquier ruidito y saltaba, y lo más feo de todo es que ningún papá me ofreció su casa [...]. Eso me hizo sentir muy triste [...]”.

No dormir por las noches trajo consigo un cambio en sus horarios, pues como no podía hacerlo lo hacía en las tardes, y esta

situación también fue motivo de burlas, incluso de los padres, porque decían que la maestra nada más se la pasaba durmiendo en lugar de enseñar.

Inicio de clases

La opinión sobre el lugar de trabajo y de dónde viviría fue terrible; de inmediato se quejó y decía que “así no se puede trabajar”:

No hay ni dónde poner las cosas [...], todo está muy descuidado, ¡todo se está cayendo! Así no se puede trabajar, es un cochinerito [...], me voy a tener que poner a limpiar; así yo no me acuesto [...].

Como su antecesora, Isabel, no dejó de quejarse por varios días de las condiciones del lugar, sin embargo, trató de ordenar el lugar y revisar los materiales que había dejado la instructora anterior, anunciando que al siguiente día iniciarían las clases. Después de veinte días sin clase, se esperaba que al reiniciar las actividades fueran todos los niños, pero sólo se presentaron dos en el primer día, lo que le molestó mucho:

No se vale [...], casi hasta tengo que casi rogar a que vengan [...]. Allá en los cursos de CONAFE te la pintan muy bonito de que van a esperarte los niños, a apoyarte los padres y ¿cuál apoyo? [lágrimas]. No hay nada y si les *caís* mal ¡ya te chingaste!, como a mí [lágrimas].

Por esta razón fue que decidió ir a cada casa para solicitar el apoyo de los padres de familia y, casi como un favor, les pidió que llevaran a sus hijos a la escuela.

Los comentarios de los padres sobre la instructora influyeron de manera importante en la opinión y en la forma de comportarse de los alumnos, porque además de hacerle burla por sus miedos, no le ponían atención y era muy difícil mantenerlos atentos o que cumplieran con las actividades señaladas. Esta situación comenzó a tornarse en un problema mayor, pues la instructora comenzó a imponer castigos cada vez más frecuentes, con la finalidad —decía ella— de mantener quietos a los alumnos. Pero esta forma de intentar mantener el orden no sirvió, porque la clase se

interrumpía frecuentemente, los alumnos no le hacían caso, las actividades no se hacían y las amenazas y gritos de la instructora producto de su desesperación se convirtieron en parte de la cotidianidad en el aula.

Ante esta situación, la joven estableció como estrategia hablar con los padres, pues el problema —así lo consideraba— era por la falta de educación y de valores de las familias de la comunidad.

Los castigos y las amenazas se convirtieron en un aspecto central de la dinámica cotidiana, y la actitud de la instructora mostró un aire represivo y no educativo, sin embargo, cuando la situación disciplinaria se tornó más compleja, la maestra recurrió primero a citar a las mamás para darles las quejas correspondientes, y por otro lado, señaló como explicación de la situación que la culpa la tenía la cultura familiar:

¿Te das cuenta? Si los papás son groseros y pelados ¿qué te puedes esperar de los niños [...]? Primero tienes que educar a las familias, y eso sí está súper difícil [...]; imposible, no se puede, nomás no se puede [...].

En un grupo multigrado las diferencias de edad, intereses y actividades a desarrollar son un reto que el instructor tiene que atender de manera paralela, porque debe impartir distintos contenidos, aplicar diferentes estrategias de enseñanza, y sobre todo, hacer que los alumnos trabajen a la par. Sin embargo, el estilo de Paulina para atender a los niños era muy desigual: a los más chicos les ponía más atención y era más paciente; les explicaba con detenimiento y se pasaba largo rato con ellos, mientras que a los más grandes simplemente los dejaba en segundo término, una situación que de inmediato se convirtió en una queja constante. Esta forma de proceder dio origen a varios conflictos. El control del grupo se tornó muy difícil; por ejemplo, los alumnos más grandes se salían sin entregar nada de lo que les encomendaba realizar, y se ponían a jugar o a platicar, incluso algunos fuera de su casa, mientras que la clase se desarrollaba.

La explicación que dio Paulina en torno a por qué les ponía más atención a los alumnos más pequeños fue la siguiente:

Los chiquitos están tiernitos y se les puede enseñar mejor, además te hacen más caso, ya los grandes no hacen nada [...], las niñas éstas, Miriam e Inés son una lata [...], a todo mundo le andan pegando todo el tiempo, molestan a los chiquitos [...]. Los chiquitos son los que necesitan más atención.

Otra característica a destacar era que privilegiaba la materia de español, en tanto que matemáticas o civismo escasamente las impartía; por ejemplo, pasó más de veinte días repasando las tablas de multiplicar para los mayores y para los alumnos más chicos la actividad se concentró en la enseñanza de sumas y restas.

La maestra tenía dificultades para manejar las operaciones básicas de matemáticas, situación que de inmediato se puso de manifiesto cuando se abordó el tema de enseñarles a dividir. En esa ocasión, no pudo resolver la división que anotó en el pizarrón. Desde luego que las preguntas y comentarios de los alumnos dejaron ver que la lección no se había comprendido: “Yo no entendí. Mejor ora que venga mi hermano el sábado le pregunto. Él sí sabe [...]”. “Maestra, las tablas, ¿para qué nos sirven aquí en la división?”

Si bien las lecciones presentaban problemas cotidianamente y el avance señalado en la planeación dejaba mucho qué desear por los pocos aspectos desarrollados, la instructora explicaba la situación diciendo que tanto las condiciones como el bajo nivel educativo de los niños le impedía hacer un buen trabajo, así lo manifestó:

Yo no he podido trabajar bien, eso sí lo sé [...]. Los niños, ya los viste, ¿no?, no saben nada, hay que enseñarles, pero todo [...], y luego son bien groseros, hasta las niñas se la pasan diciendo puras peladeces [...]; todo es puro jalón de pelos, pellizcos [...]. Me mandan a educar a niños y que creo que nunca han ido a la escuela, por más que le hagas, y ¿para qué?, no hay que ser gacha, pero la verdad, ¿tú crees que van a salir de aquí algún día? Yo también me siento mal de estar aquí, así mal. En la noche nomás me la paso piense y piense ¿qué hago aquí?

La guitarra

Por las tardes la instructora llevaba a cabo una actividad extraescolar que de alguna manera compensaba algunos de los cuestio-

namientos sobre su persona. Se sentaba en la puerta del “salón” y se ponía a tocar la guitarra; invitaba a los niños a cantar y en poco tiempo logró que hasta algunas mamás fueran a oírla. Esta actividad limó ciertas asperezas, pero el problema de fondo, la educación de los niños, quedó en segundo término, pues si bien por las tardes se respiraba hasta un ambiente cordial, en el aula la situación no cambió un ápice, pues siguieron los mismos problemas de control de grupo y la queja constante de los alumnos más grandes sobre los “enanos consentidos”, y es que era muy notorio, pues Paulina logró que los más pequeños: Esteban, Sara y principalmente Adriana, establecieran con ella una relación muy estrecha, al grado de que se quedaban a platicar con ella más allá de la jornada escolar por largo rato hasta que sus mamás les llamaban para que regresaran a casa.

Una muestra de la empatía que había entre Adriana y la instructora ocurrió en la segunda semana de clases y es consignado en este registro de observación (3):

Cuadro 3 Registro de observación

Al regresar la maestra a la comunidad el lunes por la mañana, después de pasar sábado y domingo en casa de sus papás, encontró al entrar al salón una pequeña lata de *Coca Cola*, y de inmediato preguntó: ¿Es para mí? Los niños contestaron que sí y de inmediato la destapó y se la tomó de un jalón. Agradeció el gesto y tiró la lata en una bolsa de plástico. La clase prosiguió con normalidad. Al terminar la jornada, Adriana se acercó y le comentó lo siguiente:
 “Maestra, ¿le gustó la coca? ¿Se la compré yo!”
 La maestra le dijo:
 “¡Muchas gracias Adrianita! ¿Le pediste dinero a tu papá o a tu mamá para comprármela?”
 Adriana:
 “No maestra, yo le lavé las botas a mi papá y me dio tres pesos, y mi tío me dio dos pesos por lavarle la ropa [...]. ¡Yo le junté, porque la quiero!”
 Maestra:
 “Muchas gracias. Oye, yo también te quiero mucho. ¡Te lo agradezco mucho [...]!”
 Casi de manera automática se llenaron de lágrimas los ojos de Paulina y comenzó a llorar. Abrazó a la niña muy fuerte y le dio un beso. Cuando la niña salió del salón, la instructora sacó de la basura la lata para ponerla en su bolsa de mano y continuó llorando por un largo rato.

Fuente: Gómez-Nashiki, 2015.

Violencia y seguridad

Muchas fueron las situaciones de descontrol y desorden que se presentaron cuando Paulina impartía sus clases, sin embargo, de entre las muchas disputas que se presentaron una en particular se convirtió en un problema de grandes magnitudes, más aún porque a raíz de este incidente fue que decidió dejar la comunidad, tal y como se consigna en el siguiente registro de observación:

Cuadro 4 Registro de observación

Miércoles 22 de octubre, 10 de la mañana.
Miriam comenzó a insultar a Adriana y se hicieron de palabras:
-Pinche culera, pinche envidiosa, ¿qué te quita?, préstamelo [un lápiz].
-¡No, porque eres una pinche ratera y todo me robas!
-Órale pinche culera y toma [le soltó un manazo en la frente], para que te acuerdes de quién es ¡tu madre!, ¡pinche ojeta!
La pequeña le tiró una patada y trató de rasguñarla, gritándole: ¡ratera!, ¡ratera!, sin embargo, Miriam la tomó del cabello y la comenzó a arrastrar por el suelo, en medio de fuertes gritos y lloriqueos. De inmediato intervino Karla (hermana de Adriana), y le empezó a pegar por la espalda a Miriam.
Miriam le decía:
-Te dije pinche enana ¡que me lo prestaras!, y tú pinche metiche [a su hermana de Adriana] quítate, también te voy a madrear.
Fue en ese momento en que intervino Paulina y trató de separarlas, pero al intentar impedir que la siguiera pateando recibió un fuerte golpe en su mano izquierda, a partir de ahí cambió su actitud, su rostro enrojeció y comenzó a jalonear de los cabellos a Miriam, hasta que la tiró al suelo, y le empezó a decir que era una abusiva, una perra aprovechada.
Miriam se puso de pie y le dijo:
-Pinche vieja, ¿tú qué te metes?, porque es tu consentida, ¿verdad?
La maestra le respondió:
-No me faltes al respeto y ¡ya cállate!, vete a sentar y ¡ya cállate!
Miriam no se sentó y se dirigió hacia la puerta y le respondió:
-Le voy a decir a mi mamá pinche vieja.
Salió del salón y en dos minutos ya estaba la mamá de Miriam en la puerta, casi en seguida llegó la mamá de Adriana y también la de Karla, que acudió de inmediato porque Esteban le fue a avisar que le estaban pegando a sus hijas.
La mamá de Miriam le dijo a la maestra:
-¿Por qué le pegas a mi hija?, ¡hija de la chingada!, ¡te voy a partir tu pinche madre! [...].
¡Órale pinche vieja, pégame a mí; aquí estoy pinche puta!
Paulina visiblemente atemorizada, y sin saber qué hacer contestó:
-No señora yo no quise pegarle [...], yo no quería, ¡ella me pegó!
Mamá de Miriam, aproximándose a la maestra para encararla:

Continúa en la página siguiente.

Viene de la página anterior.

Ni madres, tú le pegaste; ¡qué!, no mames que te pegó, pinche puta y le mentaste la madre, ¡me dijo mija!, ¡así que no te hagas pendeja!
 Fue ahí en donde intervino la mamá de Adriana y Karla, y tomó del brazo a la mamá de Miriam, interponiéndose entre ellas.
 -Ya comadre, ya déjela en paz, está bien escuincla [...], ya ve, pinches chamacas cómo son también [...], mejor no hay que dejar venir a las niñas a la escuela y ya [...]; a la chingada, porque está pendejita; no sabe nada.
 Y dirigiéndose a Paulina, la mamá de Adriana y Karla le dijo:
 -Ya no van a venir hasta que llegue otra maestra que sí sepa.
 Lo último que le dijo la mamá de Miriam a Paulina fue una amenaza:
 - Mejor vete pinche maestríta, vete a la verga y nomás te veo sola y te puteo, ya te dije [...], ¡chinga tu madre! [haciendo un corte de manga].
 Paulina temblando se sentó a llorar largamente; le dijo a los demás niños que se podían ir, y que ya no había clase.

Fuente: Gómez-Nashiki, 2015.

Fue la última vez que la instructora dio clase, pues ese mismo día tomó sus cosas y se marchó de la comunidad llorando, en una terrible situación emocional. No se despidió de nadie, dejó los materiales de la clase y se llevó sus cosas en varias bolsas de plástico. Algunos alumnos la acompañaron hasta la carretera, preguntándole “¿por qué se iba?” Sin embargo, no podía articular palabra sin que se le entrecortara la voz y comenzara a llorar. Después de más de una hora de espera pasó el camión que abordó Paulina en medio de lágrimas.

Israel: “Llevársela bien”

“Mejor tener un maestro”

El ambiente que quedó después de la abrupta salida de la maestra Paulina fue de muchas dudas entre los padres y los niños, y se generó un vacío muy fuerte para los alumnos más chicos que habían recibido un trato preferencial. De nueva cuenta, los alumnos iniciarían de cero con el maestro que llegara a la comunidad, porque ante la salida intempestiva de la maestra no había un recuento académico de lo visto con los niños. Por otra parte, tampoco se sabía si en el corto plazo los alumnos tendrían clase de nuevo, y esto porque la llegada de los profesores y su partida no era un asunto sobre el que se tuviera mucha información. Si bien en anteriores ocasiones se contaba con alguna noticia por parte de alguna asesora pedagógica itinerante (API), en esta ocasión, no fue así.

Pasaron más de 21 días para que llegara el tercer maestro: Israel, originario de Colima y con 24 años. Recién se había titulado y tampoco había logrado conseguir trabajo hasta que uno de sus amigos le platicó que había oportunidad en el CONAFE, fue así como pasó a ser parte de la fila de instructores comunitarios. Su ingreso lo cuenta de la siguiente manera:

Me dijo un vale, pero no estaba seguro [...]. Yo ya andaba taloneando mucho [risas], buscando trabajo, hasta de mesero me metí los fines de semana [...]. No tengo papá y mi mamá se tuvo que hacer cargo de nosotros: cuatro hombres y tres hermanas. ¡Ya sabrás la pobreza! No todos estudiaron, pero yo sí [...] y ya me urgía ganar dinero, sacar pal' chivo, ¿no?, porque mi mami no puede seguir sola y le ayudamos [...], yo por eso le entré al CONAFE.

Fue el instructor que duró menos, porque solamente estuvo con el grupo doce días. A diferencia de las otras profesoras tuvo un buen recibimiento por parte de las mamás de los niños, y aunque volvieron a señalar el tema de la edad como un inconveniente, esta vez pasó a segundo término, porque el peso en esta ocasión recayó en una cuestión de género, así se lo manifestaron a Israel:

Me dijeron así las *ñoras* que era mejor tener un maestro, porque hasta los niños les imponía más un hombre [...], porque a las maestras las hacían como querían [...]. A mí me trataron muy bien, yo no me quejo [...]; eso de ser hombre tiene sus ventajas [risas].

Un común denominador entre los instructores que trabajaron en esa comunidad fue la impresión que les causó conocer el lugar de trabajo y su dormitorio, algo difícil de superar para todos. La expresión de Israel fue de desconcierto; contó que además de sentir mucha tristeza fue lo que lo motivó a buscar salir de ese lugar lo más pronto posible:

Vi el galerón y me dieron ganas de salir corriendo, dije: ¡no mames! No me sentí a gusto [...], yo creo que no voy a durar mucho. Yo le ando ya buscando por otro lado ya [...], y si se me hace lo del trabajo en otra parte les digo adiós y con la ¡pinche pena eh!, porque hay que pensar en uno, ¿verdad?

El trabajo en el aula

El primer día fue una sorpresa para él y encontrar que todos los niños, sin excepción alguna, estaban listos para tomar la clase. Incluso, hasta las mamás se presentaron, un contraste repentino con las instructoras que lo antecedieron.

Los tres primeros días se la pasó haciendo exámenes de diagnóstico para saber el nivel educativo de los niños. Los resultados fueron desastrosos y decidió iniciar con lo básico: para los mayores las tablas de multiplicar y con los pequeños sumas y restas, y algunas lecturas en común, con la finalidad de reforzar lo aprendido.

Su método de trabajo era muy sencillo: llegaban los niños, compartía alguna lectura que los niños de manera colectiva leían,

después algunas operaciones en la pizarra y a la voz de “todos a jugar” se salían del galerón. Tanto niñas como niños se ponían a jugar fútbol o voleibol. Vale la pena mencionar que el profesor jugaba a la par de los niños y dividía su participación, primero con las niñas y luego con el equipo de niños. El tiempo efectivo de clase era de dos horas y media cuando mucho, y el tiempo restante de la mañana se la pasaban jugando hasta la una, o una y media, en que se terminaba la actividad y todos se iban a comer. Desde luego que no había actividades vespertinas; el instructor se la pasaba leyendo o en casa de algún alumno.

Desde su llegada, Israel recibió un buen trato por parte de las señoras que de inmediato lo invitaron a comer en sus casas y, algunas de ellas, llegaron a ofrecerle un espacio en sus hogares para que no durmiera en el establo. En reiteradas ocasiones, mencionó que no se explicaba por qué a sus compañeras les había ido tan mal, así lo narraba:

Yo no tengo nada qué decir, ya viste, ¿no? [...] Me tratan re bien y las ñoras de verdad que de primera se portan. ¿Qué hicieron las otras maestras?, no lo sé, pero yo bien me la he pasado [...]; acá todo chido.

Otra diferencia significativa fue que el maestro se paseaba por todas las casas, y trataba de hacer plática con quien estuviera, y esa forma de interactuar le ganó mucha simpatía. Las señoras de inmediato le manifestaron su apoyo y en muchas ocasiones se ponían a platicar con el instructor por varias horas en las tardes. Siguiendo con su estrategia de conocer a todos los habitantes de la comunidad decidió quedarse el fin de semana y convivir con los padres, tíos y hermanos mayores de sus alumnos que llegaban a pasar sábado y domingo.

“¡Al maestro también le gusta *pistear*!”

El fin de semana se presentó con los padres de familia, quienes de inmediato lo invitaron a tomar cerveza y unirse a la plática desde muy temprano. El día transcurrió como era habitual y ya para las seis de la tarde “el maestro Israel estaba muy tomado”, de acuerdo con una de las mamás. Desde luego que no faltaron las discusiones

y conatos de bronca, con la única diferencia que ahora el nuevo instructor también participaba en ellas, incluso hasta él retó a uno de los padres de familia a golpes. El domingo, “para curársela”, dijo, volvió a tomar, aunque esta vez sólo se puso “contento, porque también le gusta ‘pistear’”, dijo una señora, entre otros comentarios.

El lunes, como si nada, el maestro inició la clase y sólo uno de los niños le comentó que su papá le había dicho que su maestro “era chido”. La forma de integrarse a la comunidad había resultado muy exitosa, sin embargo, en cuanto a los asuntos académicos la situación no se modificaba, pues los niños no salían de repetir las tablas y leer algún texto colectivamente. Por supuesto que la planeación y las indicaciones sugeridas en el curso de capacitación no se cumplían en lo absoluto. En opinión de Israel “era mejor llevarse por la buena con los integrantes de la comunidad que verse envuelto en problemas, porque la educación para estos niños de poco les serviría en el futuro”, así lo mencionaba:

Yo pienso que para qué te buscas broncas [...], mejor te la llevas por la buena, les das la suave y nadie te dice nada [...], aquí nadie te va a decir nada [...], además los chiquillos, ora sí que me salió como Fox lo de “chiquillos”, ¿verdad? [risas], no van a salir de perico a perro, y eso es lo ¡cabrón!, no se van a ir muy lejos, como sus papás, ¿no? Van a ser fontaneros, albañiles, lamineros, criadas, lavanderas, o ya de plano a echar tortillas las mujeres. ¿Para qué quieren más? Con que sepan leer y escribir y hacer cuentas. No necesitan más [...].

Más allá de la concepción educativa del instructor, lo grave es que nunca mostró compromiso con quienes educaba y lo alarmante es que lo hacía en medio de una impunidad total, pues en estos contextos no hay nadie que cuestione su forma de proceder y menos aún sus métodos. La figura de supervisión está ausente en estos espacios y el comentario recurrente es que los encargados de llevar a cabo estas acciones casi nunca van a las comunidades, ya sea por la carga excesiva de trabajo o porque la comunidad está lejos.

En comunidades alejadas y marginadas, el compromiso de enseñar depende en gran parte de la actitud del instructor, pues no hay otro tipo de referente o de supervisión de lo que realiza cotidianamente. En el caso de Israel nunca mostró ningún método

de enseñanza, por lo regular improvisaba, además era muy notorio que llevaba a cabo su trabajo sin ninguna convicción personal y plenamente consciente de que no enseñaba los contenidos que marcaba la planeación indicada en los cursos de capacitación. Este tipo de prácticas se traduce en que los niños reciban un servicio educativo de mala calidad, y lo peor es que no hay forma de dar a conocer este tipo de situaciones, pues la supervisión es escasa y los apoyos en el lugar de trabajo llegan rara vez. Sólo la palabra del maestro y sus observaciones en la reunión mensual del CONAFE es la única fuente de información para saber lo que acontece en el lugar de trabajo.

En la segunda semana, las cosas no fueron mejor, porque se registró un brote de conjuntivitis entre los habitantes de la comunidad. Al menos tres niños tenían los ojos rojos y en sus casas toda la familia presentaba molestias que combatían —sin éxito— con lavados hechos a base de té de manzanilla. El instructor no tardó en contagiarse también, y ya para el miércoles tuvo que suspender las actividades escolares, pues tanto los niños como él estaban con los párpados muy inflamados, además de mucha comezón, como una de las manifestaciones más molestas de este padecimiento.

Israel dijo que muchas de las enfermedades eran cosa de la pobreza y de la suciedad que había en el lugar, y narró una experiencia que lo había dejado muy impresionado:

Ya viste donde duermo, ¿no? Bueno [...], a la segunda noche te juro que en una de las tablas había una mancha negra grande, eso vi desde el catre [...], estaba acostado [se pone las manos atrás de la cabeza como si fuera una almohada], y al otro día la mancha ya se había movido [...], ¡neta!, dije, y ora qué chingaos, ¿no? Y se me hizo raro, ¿no? [...], que me acerco ¡y eran un chingo de garrapatas, de esas grises bien gordas, que estaban ahí juntas!, ¡no mames, qué pinche asco! [...]; las quité con la escoba pero ¡no mames!, me acuerdo y sí está cabrón [...].

Gotas para todos

La conjuntivitis, las diarreas, las infecciones en la piel, gripes o catarros son padecimientos fácilmente controlables con la aten-

ción adecuada, sin embargo, en estos contextos las enfermedades se complican con mucha rapidez y llegan a agravarse de manera alarmante, pues la forma de tratarlos, a través de remedios caseiros, no siempre surten efecto. Por otra parte, como una constante, varios niños mostraban cuadros de desnutrición o anemia severa que complicaba aún más enfrentar cualquier malestar físico que se presentaba.

El sábado muy temprano el instructor decidió ir a su casa y les prometió a los niños y a las señoras traer gotas para ayudar a curarlos. Con lentes negros se encaminó a la carretera a esperar el camión; los habitantes de El Paraíso comprobaron poco después que sólo fue una promesa, así lo dijo una madre de familia: “El muy canijo nos dijo que iba a traer gotas para todos y nomás no hubo nada qué [...]; nos dejó con la creencia que sí volvía [...]”. El domingo ante la gravedad de tres niños, sus padres decidieron llevarlos al Centro de Salud de Tecomán para que el médico los atendiera, y fue así como se tomaron algunas medidas al respecto, pero tardaron varias semanas en controlar el padecimiento.

El lunes los niños se presentaron a tomar clase, algunos aún con los ojos muy rojos y con lagañas; la pregunta del día fue: “¿A qué hora se presentaría el maestro? ¿Traería la medicina? ¿Se habría puesto más enfermo?” El maestro Israel ya no se presentó a trabajar y la comunidad una vez más se quedó sin instructor por varios días. La reacción de las señoras al llegar la tarde del lunes fue muy contundente. Por ejemplo, la señora Inés relata lo siguiente:

Yo tenía esperanza de que se quedara [...]. Era buena persona, a los niños les caía bien [...], pero algo no le gustó de nosotros [...], yo lo vi como que sí se quería quedar; a mí [...] mi hija me dijo que a lo mejor se puso malo pero no creo [...]; cuando llega uno más o menos bueno se va [...]. Nadie nos toma en serio.

Semanas después, Israel contó que fueron dos aspectos los que motivaron su decisión definitiva: el primero es que no consideraba importante educar en esa comunidad, así lo dijo:

La verdad es como perder el tiempo, porque ahí nadie sabe nada, nadie te dice nada. Si enseñas o no enseñas, a nadie le importa, así que ¿para qué? No hay mucho qué hacer por allá [...], ni futuro para los niños [...]. ¿Tú crees que sirve de algo? Yo no, y es medio triste, pero no es para mí estar allá.

La segunda, consiguió cubrir un interinato en Villa de Álvarez de una maestra que estaba incapacitada por una lesión en el tobillo.

Verónica: “Para eso me pagan y me importan mucho”

Vecina de El Paraíso

Verónica llegó un día viernes de manera sorpresiva a la comunidad, después de 12 días de que los alumnos tuvieran su última clase, un tiempo breve, tomando como referente las anteriores experiencias. De inmediato fue a las casas de los niños para hablar con los padres de familia y presentarse como la nueva instructora.

Una primera opinión de Verónica fue que ya conocía el “ambiente del lugar”, rancho parecido a donde había nacido; su lugar de origen era un pequeño poblado cerca de Tecomán:

A mí no se me hizo difícil venir [...]. Yo soy de aquí cerca de Tecomán; crecí en un rancho así como éste, y crecí entre vacas y la siembra de papayo [...]. Mi papá es campesino y ya conocía estos rumbos, ya había pasado por aquí [...]. Yo era así como estos niños, así en un ranchito, esperando a que alguien nos enseñará a leer, porque mis hermanos mayores y mis papás, bueno mi mamá algo sabía de leer, pero mi papá nada, y yo por eso me dediqué a la escuela. Quería ser maestra [...]. Sí, siempre me gustó ser maestra [...], desde niña.

Lo cierto es que rápidamente entabló comunicación con los padres y de una manera muy ágil logró instalarse. Desde luego que les dijo a los padres que era vecina de un rancho cercano y eso facilitó mucho la comunicación. De los instructores que habían llega-

do a la comunidad, Verónica era la mayor, con 27 años, una joven de complexión robusta y que aparentaba más edad de la que tenía, además de poseer un tono grave de voz.

Las madres de familia en esta ocasión no pusieron objeción, y tampoco hicieron comentarios negativos, al contrario, lo primero que dijeron es: “Ésta sí parece maestra por cómo habla, ¿verdad? ¡Ora sí ya parece que nos cayó una buena maestra!, pero vamos viendo si no se quiere ir”.

La maestra Vero, como le gustaba que le dijeran, tampoco contaba con experiencia en la docencia, sólo con algunas prácticas que como estudiante de pedagogía había realizado durante seis meses apoyando a una maestra de primaria en una pequeña comunidad de Colima. Recién se acaba de graduar y llevaba ya cinco meses buscando trabajo como docente en una escuela o colegio particular. En ese lapso, trabajó como empleada en una tienda de abarrotes, de recepcionista en un consultorio médico, de niñera cuidando a tres niños pequeños de un matrimonio en Manzanillo los fines de semana, hasta que una excompañera de la facultad le recomendó ir a buscar trabajo, pues varios de los egresados ya habían conseguido empleo por esa vía, y así fue como se presentó en Tecmán y solicitó ser instructora comunitaria.

El primer día, conforme pasaba por cada casa, la cantidad de comentarios sobre sus antecesores fueron acumulándose de manera rápida. El común denominador era que los niños, en todos esos meses, no habían aprendido nada. Las opiniones de los niños también fueron similares (aunque como bien se sabe, es una respuesta inmediata para no hacer la actividad señalada), porque cuando se les preguntó en clase quién quería resolver problemas de matemáticas o leer en voz alta, nadie quería hacerlo, y decían a coro: “Eso no lo vimos”, “no nos enseñaron nada”. Era un señalamiento parcial, pero que obligaba a la nueva maestra —como ya había ocurrido anteriormente— a iniciar de cero. Vale la pena decir que no había ningún dato o información sobre el rendimiento académico de los alumnos, pues los maestros que antecederon no habían dejado ninguna información al respecto.

Si bien el lugar de trabajo y para dormir no fue de su agrado, no hizo mucho énfasis en esta situación, ni tampoco manifestó comentarios negativos, sólo se concretó a decir: “Le hace falta una

buena limpiada”. De inmediato, se puso a ordenar y a limpiar, y comentó que en su niñez había vivido en situaciones de mucha carencia, porque su familia era grande y que, en temporadas, el campo no dejaba mucha ganancia:

Mi familia se ha dedicado al campo [...] y es una friega el campo [...], es mucho trabajo pesado, mis hermanos y hermanas, y yo, ¿verdad? [...], desde niños le hemos tenido que ayudar a mi “apá” y no siempre nos iba bien [...]; a veces eran puros frijoles diario [...]. Tengo siete hermanos, cuatro hombres y somos tres mujeres, yo la más chica [...], ahora ya tenemos casa, así con construcción, pero de niños vivíamos en casitas de lámina y de cartón, así que esto [señalando al establo], no es que esté bien y bonita, ¿verdad?, pero *pues* hay dónde dormir [...]. Una compañera me dijo que en Cuauhtémoc [municipio de Colima], hay niños migrantes que viven en casas de cartón en unas galeras bien oscuras y feas.

Orden, reglas y mucho estudio

Desde el primer día Vero notó que había mucho desorden y que los niños no estaban acostumbrados a tomar clase, además, en sus libros y cuadernos había poco escrito. Por otra parte, los exámenes de diagnóstico que aplicó en matemáticas mostraron resultados terribles, todos reprobaron, y el más alto había sacado cinco. Ante esta situación decidió hablar con las madres de familia y exponer de manera clara y contundente la situación de la siguiente manera:

Cuadro 5 Registro de observación

Señoras, la junta es para informarles que sus hijos necesitan mucho qué estudiar y ponerse al corriente [...]. Sí sé, ya me contaron ustedes, y los niños también, yo sé que otros maestros no los han atendido bien [...], también sé que a muchos niños ya no los dejan venir a la escuela y no sé qué más, pero eso ya pasó, ni modo, pasó y ya pasó [...], ahora me toca a mí, y necesito su apoyo, de su ayuda; si me ayudan en cuatro meses los pongo al corriente [...]. ¿Cómo quiero que me apoyen? Muy fácil, que vengan diario los niños de 8 a 11 y media, nada más, pero que no falten, y aunque sea un café y un pan, una tortilla, pero que los manden con algo en su pancita.

Fuente: Gómez-Nashiki, 2015.

Mucha de la credibilidad de la junta de madres de familia radicó en la seguridad con que la maestra transmitía su mensaje, en su tono de voz y de que en ningún momento titubeó, a pesar de los cuestionamientos de algunas mamás que se centraban en señalar muchas quejas como la falta de experiencia, de conocimientos y de orden de los instructores anteriores.

Organizar la clase

La primera clase que tuvieron los alumnos se centró en tres actividades: 1) limpiar lo que mejor se pudiera el lugar habilitado como salón, 2) revisar el material de apoyo y los cuadernos de los niños, y por último, 3) aprender los tres pilares que, de acuerdo con la maestra Vero, les ayudaría a mejorar su educación: a) orden, b) reglas de respeto y convivencia y c) mucho estudio.

La nueva forma de trabajo también sorprendió a los niños que no estaban acostumbrados a permanecer mucho tiempo en el aula, por lo que ahí empezaron las primeras quejas de los alumnos, sin embargo, la instructora impuso su horario y a la semana se terminaron los reclamos.

En su estilo de dirigirse a los niños, Verónica tenía una fórmula, según ella, que era la más adecuada para comunicarse con los alumnos, y que se notaba en cada una de las instrucciones y explicaciones que hacía, era la siguiente:

Mira [...], yo tengo un método, como una fórmula [...] y que siempre me ha dado resultado en todo lo que hago, como cuando cuidaba niños y en mis prácticas [...] también [...], es que los niños son como animalitos, sí [...], y no de mala onda, sino que como que te huelen el miedo [...], sí, ¡de verdad!; si yo les digo algo con miedo [...], te *verbean*, se te ponen al brinco y no quieren hacer nada [...]. No [...]. Por eso les hablo fuerte, sí, pero con respeto, pero con..., y ahí está la fórmula: seguira [...] de lo que le pides a la niña, o niño [...], como al principio [...], nomás pelaban los ojos cuando les hablaba recio [...]; ora ya se están acostumbrando.

El trato con los niños cambió de inmediato y es algo que las mamás también notaron, pues los comentarios de una de ellas es muy elocuente:

Se los *traí* [sic] moviditos, así, [tronando los dedos]; ora sí están estudiando; es buena gente [...]; yo no quiero que se nos vaya a ir, por eso yo le traigo que unas doradas [tostadas de maíz] con sal, que una salsa, para que esté bien, que se sienta a gusto, ¿no?

Otra de las acciones muy contrastantes fue la posición de Verónica con los padres de familia, porque su interacción con las mamás era muy intensa. Por las tardes, iba a alguna casa y se ponía a platicar con las mamás de los alumnos; otra actividad que le ganó mucho la simpatía de las señoras era que los viernes organizaba “la tarde de cuentos” con los niños y mamás que quisieran ir a escuchar las historias que ella contaba. A partir de una lectura con voz grave, utilizando diferentes entonaciones y expresiones para cada personaje, la instructora narraba de manera muy ágil, lo que mantenía atentos a los niños y a sus mamás. De alguna manera, decía, es una forma de que “todos participen”.

Pero el que algunas mamás se acercaran a su “tarde de cuentos” había sido producto de una insistente invitación para que fueran a acompañar a sus hijos. No había sido una tarea fácil hablar con las mamás, pues algunas se mostraron indiferentes y “hasta groseras”, tal y como lo contó:

Como maestra tienes que ganarte a las mamás [...], porque los papás nunca están, ¿verdad? [risas] [...]; yo fui a sus casas y por ejemplo, la señora de la tienda que vende cerveza casi me pega [risas], ¡sí en serio! Me dijo que no anduviera fregando, porque ella quería a su hija trabajando y ¡ya! y no perdiendo el tiempo [...]. Esa señora *pus* nunca viene, y no va a venir, tampoco deja que su hija venga a la escuela, pero otras señoras sí se ponen, sí ayudan y [...] con una niña o un niño que aprenda aquí ya te das de santos, ¿no? [junta sus manos y mira al cielo como si se pusiera a rezar].

El cambio de instructora y de la forma de trabajo logró imprimir nuevas dinámicas, tanto en la comunidad como en el aula,

aunque algunas actitudes y resistencias se convirtieron en un reto. El primero fue el tema de la violencia sobre determinados niños y, por otra parte, la violencia intrafamiliar sobre las mujeres de la comunidad; problemas de los que Verónica no quedó al margen y en los que se vio directamente involucrada.

La excursión al cerro

Cuando los instructores permanecen en este tipo de comunidades, su vida privada queda expuesta muy fácilmente, porque los alumnos conocen a su profesor en distintas facetas, y no solamente en su papel en el aula, una diferencia notable con las zonas urbanas que después de la clase los maestros se retiran y ya no ven a los alumnos, sino hasta el siguiente día.

El trabajo de la escuela si bien es la parte central, de manera colateral hay muchas funciones que se van presentando y que no están inscritas en ningún manual o instructivo, por ejemplo: platicar con las madres de familia de su situación emocional, de los problemas con sus hijos; ayudar a cocinar a algunas familias; comer en las diferentes casas de los alumnos; lavar los trastes; acompañarlos a donde se corta el limón; jugar con los niños, entre otras actividades que se realizan de manera cotidiana, actividades que de alguna manera van generando vínculos entre los habitantes y el maestro. Desde luego que no en todos los casos fue posible ver la afinidad entre ambas partes, sin embargo, lo que queda claro es que la cercanía del instructor y su actitud para con la comunidad son aspectos muy poderosos para poder transmitir diversos saberes y no sólo académicos.

Los comentarios de las madres de familia sobre el papel que estaba desempeñando la maestra Vero fue progresivamente reconocido y algunas opiniones apuntaban a empezar a sentir confianza de “la nueva maestra”:

Lo que sea de cada quien ¡eh!, esta maestra nueva mis respetos, sí se pone con los niños a trabajar [...], se nota, y además no es creída, ni payasa [...]. Se pone con nosotros a platicar, y eso sí está bien [...]. Las otras maestras se la pasaban nomás durmiendo.

De igual forma, los niños también se expresaban de manera positiva, incluso al grado de señalar que la maestra Verónica los abrazaba: “¡Sí, la maestra cuando jugamos sí nos abraza! Los otros maestros nunca [...]”.

Con la finalidad de estimular a los alumnos para que cumplieran con las actividades de la clase, la instructora hizo un compromiso, que consistía en que como premio los llevaría de excursión al monte para saber qué animales y plantas había.

El paseo, más allá del terrible sol y de la queja de algunos niños por no querer seguir caminando, fue un éxito. Al final de la jornada, regresaron con bolsas de plástico llenas de distintas plantas y un vaso desechable con escarabajos, catarinas, hormigas y una avispa roja. Tal y como lo señaló la maestra, de lo que se trataba era que se dieran cuenta de “que en donde sea se puede aprender”:

A mí tampoco se me hizo fácil caminar mucho [...]. Nos fuimos como tres horas y ya no aguantaba el calorón y ya sabes, los niños, ¡que vamos más allá! [...], qué más allá [...]; ese Jonathan quería ir a un lado que muy bonito decía pero que bien lejos [...]; no llegamos qué [...], pero que vean y que aprendan que en donde sea se puede aprender, ¿verdad?, que unas plantas sirven para hacer té, otras sólo para adornar, y los bichitos [...], ¿para qué sirven? [...]. Les gustó mucho a todos, a las niñas; unas hasta se pusieron florecitas del campo en la cabeza.

Este tipo de recursos educativos impactaron de manera positiva a los niños, porque la instructora las complementaba con actividades como pintar, hacer un relato o hablar sobre los insectos por medio de un cuento, lo que motivaba mucho la creatividad de los niños. Si bien Verónica ya se había anotado varios puntos a su favor, esta actividad le ganó el reconocimiento de mamás y alumnos, por lo que, a partir de este momento, sus opiniones y acciones eran respetadas y valoradas más ampliamente en la comunidad. En un lapso de un mes había logrado mejorar la percepción de los padres hacia su persona, así como también implementar una organización en el aula que le permitía desarrollar su trabajo con mayor facilidad.

“¿Está embarazada o gordita?”

Buena parte de los comentarios de las mamás giraban en torno al aspecto físico de la instructora; por una parte decían que era una mujer gruesa, gordita, y por otro lado, estaba la versión de que estaba embarazada, lo más extraño del asunto era que nadie se animaba a preguntarle. Este tema llegó al salón de clase de manera muy rápida y una de las niñas le preguntó directamente lo siguiente: “Oiga maestra, ¿verdad que va a tener un bebé?” La maestra se vio sorprendida por la pregunta y se mostró muy apenada. Contestó que sí. De inmediato los niños comenzaron a decirle: “¿Cuándo va a nacer?” “¿Se va a ir pronto?” “¿Va a ser niña o niño?” “¿Cómo nacen los bebés?”

El tema generó un gran interés en toda la comunidad, lo que motivó que la maestra Vero convocara a una reunión urgente de mamás, pues muchos rumores comenzaron a contarse, en versiones que iban desde que la maestra ya estaba por irse en unos días hasta aquéllas que apuntaban a que llegaría ya un relevo.

La reunión para tratar el tema, como pocas veces, estuvo muy nutrida, hasta las tías de algunos niños y la abuelita de una alumna acudió con la intención de saber de viva voz lo que ocurría. Se tocaron varios puntos sobre el embarazo y se aclararon muchas dudas que los rumores habían propagado ya de manera alarmante. Sin embargo, dos aspectos fueron centrales, el primero fue que la maestra enfatizó su posición de no abandonar a los niños y se comprometió a que cuando llegara la hora de *aliviarse*, hablaría con la gente del CONAFE para regresar a la comunidad en cuanto pudiera hacerlo. La instructora tenía dos meses y medio de embarazo por lo que su ausencia sería a fines de abril y principios de mayo, y de acuerdo con lo que señaló la profesora, era suficiente tiempo para que los niños se pusieran al corriente en todos los aspectos.

El otro tema que causó polémica fue poner a consideración de las madres hasta dónde explicarles a los alumnos qué era un embarazo y si querían que se les enseñaran temas relacionados con la educación sexual. De nueva cuenta, aquí se confrontaron posiciones de manera muy abierta, porque la maestra señalaba que era importante enseñarles a los alumnos lo que era el cuerpo

humano y explicarles la parte referida a la sexualidad; hacerlo de una manera que fuera entendible para todos, por lo que de aceptar, se podía dividir el grupo, y explicarles de diferente manera, de acuerdo con la edad de los alumnos. En la posición contraria estaban tres señoras que no querían que se les explicara nada a sus hijos porque en su opinión “no era bueno que tan chiquitos y ya supieran de eso y despertarles esas ideas [...]”. Otra señora preguntaba de la siguiente manera: “¿Y a las niñas para qué les tienen que hablar de eso? Mejor ya de grandes que lo aprendan solas”.

Después de hablar largo rato sobre el tema, la instructora llegó a la conclusión de que era hasta peligroso insistir en la educación sexual, por lo que acordó con las mamás no mencionar nada del embarazo a los alumnos, con la finalidad de evitar problemas. Su posición la expresó al terminar la reunión y en tono de malestar señaló que era muy lamentable llegar a estos acuerdos, porque “esto va en contra de la educación”:

Mira [...], y sí me molestó mucho en lo que quedamos [...]. Me siento mal [...]. Siento que no estoy haciendo bien; siento que no estoy haciendo lo correcto, como que estoy en contra de la educación [...], por eso estamos como estamos de atrasados, ¡carajo! [...]. Las niñas y todos deben saber de temas de sexualidad, bien explicados, claro [...]. Aquí nadie les habla de eso y luego dicen que por qué salió embarazada la niña, ¿no? [...], o los niños que hacen su sonrisita nerviosa, ¡pus mejor les explicas y ya! [...], pero por eso y [...], por eso la reunión, porque sí son cosas delicadas y hasta te andan corriendo de aquí a palos [risas], mejor le dejamos así, y aunque yo sé que está muy mal, pero ni modo [...], ya se estaban enojando las doñas.

Piñatas vacías

A la instructora le tocó, a diferencia de sus antecesores, estar en fechas muy significativas; momentos clave, porque además del Día de Muertos también tuvo que organizar la posada de fin de año. En la comunidad no había fiesta de Navidad o Año Nuevo ya que, por lo regular, todo se reducía a una reunión como las de cada fin de semana. Por esta razón, muchos niños desconocían qué era una

posada e incluso que en la escuela se organizaban este tipo de actividades.

El tema del dinero, como de costumbre, era el primer punto a considerar. A pesar del entusiasmo de Verónica para hacer la posada y comunicárselo a las madres de familia, rápidamente encontró limitaciones serias, pues no había recursos y menos aún para comprar dulces o preparar pozole, menudo o birria, que era “lo más barato y rendidor”.

De nueva cuenta, la estrategia fue pedir ayuda y donativos, pero el problema era “a quién pedirselos”. La decisión de la maestra fue acudir al DIF para solicitar algún tipo de apoyo. Sin embargo, no recibió ninguna respuesta positiva y no consiguió nada. Con las vacaciones encima, y las posadas por iniciar, era muy difícil obtener recursos por parte de alguna oficina gubernamental e, inclusive, del mismo CONAFE. En la comunidad no había más que muchas ilusiones y la posición de las madres de “ayudar en lo que fuera, menos con dinero”.

Por su parte, la instructora se mostraba muy impaciente y desesperada ante la situación pues los niños, todos los días, desde que se enteraron de que habría posada, no dejaban de preguntar: “¿Qué vamos a hacer ese día?, díganos maestra.” “¿Darán comida?” “¿[La posada] es como una fiesta?”

La semana previa a la posada, Verónica se fue a su casa el fin de semana, y desde luego que en la comunidad todos estaban de alguna manera esperanzados en que a su regreso trajera algo para la fiesta. Desafortunadamente no ocurrió así, regresó con una bolsa de globos, un kilo de harina y dos bolsas de galletas grandes de animalitos. Verónica contó que ése fue uno de los momentos más difíciles que pasó, así lo narró:

Yo sabía que los niños estaban esperándome a que llevara como la otra vez [la voz de la maestra titubea], con lo del altar, pero no hay dinero [...]. En mi casa la situación está muy terrible, y no me han pagado en CONAFE, hasta me conseguí prestado para poder pagar los pasajes [...]. Y sí me duele verlos ilusionados [sus ojos se ponen rojos a punto de llorar] y mira que ni para posada hay [...]. Traje los globos para hacer piñatas, pero, ¿de qué las vamos a rellenar?, de aire [...]. Me da mu-

cha tristeza; a las gentes de aquí nadie les hace caso, de que si sufren o no sufren, si tienen para comer o no [...].

Cada niño hizo una pequeña piñata a lo largo de la semana, la decoraron a su gusto y con papeles de colores las adornaron. El día de la posada, al ritmo de ¡dale!, ¡dale!, ¡no pierdas el tino!, los alumnos muy emocionados se dedicaron a romper las pequeñas piñatas que estaban vacías. Al final, cada niño recibió un puñado de galletas de animalitos. Fue muy notorio que a cada rato se le salían las lágrimas y se le quebraba la voz a la instructora, pero decía a quien le preguntaba que era porque no se sentía bien, que era por lo del bebé, pero que estaba muy contenta.

Las vacaciones de fin de año llegaron y Verónica se despidió de la comunidad para reiniciar actividades en 2014. Se los dijo de la siguiente manera:

Por este año terminamos niños, y parece que hemos aprendido muchas cosas [...]. El año que viene vamos a hacer más juegos y actividades para aprender más [...]. Les prometo que nos vemos en enero, ¿eh!? Se ponen a dar una repasadita, porque les voy a preguntar [...]. Se portan bien y le hacen caso a sus papás.

De repente, Adriana le preguntó “a quema ropa”: “Maestra, ¿y si ya no regresa?” La instructora, muy conmovida, le dijo: “Por eso me pagan y me importan mucho”.

Violencia(s)

Violencia y género

En esta comunidad, la violencia en contra de las mujeres era parte de lo cotidiano; los hombres y los niños manifestaban en todo momento este dominio. Pegarles a las mujeres, utilizar la violencia verbal y física para enfrentar el conflicto, o descalificar a las niñas en cualquier actividad que realizaban era la forma tradicional de interactuar; por ejemplo, al referirse a las tareas que desempeñan sus mamás o hermanas, Esteban decía lo siguiente:

Mi *apá* dice que las mujeres deben estar, echando tortillas [...] y mi hermana igual [...]; le gusta que le *tortén* [*sic*] [hacer las tortillas al momento] cuando está comiendo [...]. Dice que para eso se casó, para que las mujeres le dieran las tortillas calientitas.

Es frecuente que a la mujer no se le reconozca el papel que desempeña en los distintos ámbitos en donde participa, por ejemplo, además de las actividades de la casa, debe cumplir con lo que la cosecha del limón demanda, pues los fines de semana los hombres no se encargan más que de algunas tareas mínimas y, por lo regular, lo hacen por la mañana del sábado; es una forma de hacer que la mujer trabaje de manera doble, asentado en un sistema de relaciones de tipo patriarcal que desvaloriza lo que la mujer realiza: “Esta valoración es diferenciada de acuerdo a sus niveles de educación, sectores sociales, inserción laboral, pertenencia a sectores rurales o urbanos y otros factores” (Lira, 1993: 198).

Por otra parte, las bases de la construcción de identidades y roles sociales de género se pueden explicar a través de la forma en que socialmente se determinan las concepciones de ser hombre o mujer, como señala Simone de Beauvoir (p. 34): “No se nace sino que se deviene mujer”, es decir, que es producto de una construcción social que le otorga identidad en el marco de una sociedad:

El género se refiere a las diferencias que existen entre hombres y mujeres en cuanto a ideas y valores, y modos de actuar; estas diferencias no tienen origen biológico, sino que son construcciones que la cultura impone a hombres y mujeres para cumplir determinados papeles. Estas manifestaciones dependen del sexo de la persona, su experiencia, su educación y sus valores, entre otras (Beauvoir, 1972).

Desde una perspectiva de género, las relaciones de poder condicionan la violencia en los hogares, tal y como se puede leer en la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia:

La violencia familiar es el acto abusivo de poder u omisión intencional dirigido a dominar, someter, controlar o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho (citado en Lagarde, 2010: 71).

En El Paraíso es ya una forma de interacción reiterada el maltrato de hombres hacia mujeres, pero aumenta de manera considerable los fines de semana, en un ambiente en el que se percibe en el aire el olor a alcohol, cerveza, cigarro y marihuana. Asimismo es frecuente ver cómo las mujeres son golpeadas por cualquier motivo, o verse intimidadas a raíz de discusiones muy violentas, ser insultadas sistemáticamente o simplemente ser ignoradas, en tanto que los esposos, tíos o primos se drogan o beben alcohol frente a sus hijos, cuyas escenas son registradas atentamente por los niños, y que después son motivo de burlas; por ejemplo: “¿Vieron al papá de Adriana cómo se cayó para atrás y el cocota-

zo que se dio!?” “¿Viste cómo nomás se la pasan diciendo ‘nangadas’ [tonterías] [...]!?”

La violencia y el género se vinculan con el contexto de una cultura signada por la desigualdad, una cultura dominante que se extiende por todas las esferas de la sociedad. Por ejemplo, en las familias, el fenómeno de la reproducción social y cultural tiene diversas vertientes, pero prevalece desde luego la huella de una cultura “dominante” que recorre las distintas prácticas sociales y que se refleja en el lenguaje, reglas, relaciones sociales y familiares. Al respecto, Luis Bonino utiliza un concepto que explica el mecanismo sutil —pero efectivo— de transmisión cultural que impera eficazmente para otorgar un papel de dominio a los hombres:

[...] micromachismos, que son difíciles de percibir y que favorecen el dominio de los hombres sobre las mujeres. Añade que éstos no suponen intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada, sino que son dispositivos mentales y corporales incorporados y automatizados en el proceso de “hacerse hombres”, como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres (Citado en Mingo, 2010: 43).

Es decir, se trata de una serie de comportamientos y actitudes que son “aceptados” en algunos sectores que privilegian un discurso de corte patriarcal de la masculinidad, pues “[es un] ejercicio ilegítimo de poder que está asociado a una concepción que infravalora a las mujeres [...]” (Barragán, 2001: 22).

La cantidad de evidencias de maltrato intrafamiliar sobre las mujeres, y niños, es parte del paisaje cotidiano, sin embargo, muy pocas veces se denuncia; es una suerte de anonimato violento que acompaña el crecimiento de los niños en esquemas culturales en donde hay muchas posibilidades de reproducirse. Ante esta situación, Verónica trató de intervenir en un episodio violento que sufrió una señora, al ser golpeada en su rostro por su marido, un domingo por la noche; la instructora lo contó así:

[...] ¡la señora vino con la cara hinchada, el ojo ni se le veía! y toda la sangre ya negra, seca de un cachete, así le amanejó [...]. ¿Sabes por qué le pegó el marido? Porque no quiso levantarse a hacerle de cenar, y briago, como a las diez de

la noche, se le fue encima [...]. Yo le dije que fuera a la comisaría a denunciar, y dijo: “¡No, y usted no se meta, porque la agarra contra usted [...]!” No puedes hacer nada si las mujeres no quieren hacer nada.

Este tipo de escenas de maltrato son recurrentes, ya sea bajo el influjo del alcohol o no, pero es una actitud que desafortunadamente se repite y que se practica entre los distintos sujetos de la comunidad El Paraíso, incluido los niños.

Violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno en el que intervienen varios factores, que provoca muchas y diversas consecuencias e impactos, difíciles de estimar con precisión, ya sea para quienes la ejercen, así como también para quienes la sufren; por su forma de actuar, ya sea física o psicológica, deja marcas. En lesiones físicas, tomando en cuenta su gravedad, pueden desaparecer, lo que no sucede con las cicatrices mentales que se manifestarán a lo largo de la vida de los protagonistas, en distintos momentos y coyunturas. Si bien es cierto que algunos episodios pueden ser resultado de una deficiencia intelectual, gran parte de la violencia escolar es producto del aprendizaje del entorno y de la forma de resolver los conflictos.

La violencia escolar se refiere a aquélla que se ejerce de forma consciente y voluntaria, y no a la estatal, animal o la patológica, pues hablamos de:

[...] a) un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula, y b) entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente [...] (Gómez-Nashiki, 2005: 700).

El problema de la violencia no es nuevo, es más bien un común denominador en la zona, tal y como lo cuentan algunas maestras que trabajan en los municipios de Colima, Villa de Álvarez y Colima, pues señalan que “el cambio tiene que darse desde la fa-

milia”, porque existen muchos factores culturales “que hacen casi imposible” promover cambios; por ejemplo, en la zona de Cofradía de Suchitlán, Colima, tal y como lo reporta una docente que trabajó por algunos años en esos lugares:

[...] piensa en el machismo que hay [...] en Ixtlahuacán [actualmente], o date una vuelta [...] por Cofradía de Suchitlán, Agosto, Colomos, El Remudadero, donde trabajé hace años, y verás cómo se pone los fines de semana y en las fiestas. ¿Quieres ver machos?, pues ahí [hay] [...]. Todos los que van ahí son súper machos, [y] la violencia hacia las mujeres y niños, por allá, está muy cabrón (Gómez-Nashiki, 2013).

En el caso de la violencia física, las docentes señalan que es un grave problema del hogar y que se refleja en el aula de muchas formas, tal y como lo señala el siguiente testimonio de una maestra de Tecomán:

Aquí a los alumnos hombres se les hace fácil pegarles a las niñas, son machitos, y eso lo ven normal, pero lo más grave es que te lo dicen así nomás [...] [y] las niñas ya están hasta acostumbradas [...]. A mí me da mucho coraje eso; así te lo dicen y no te creas que con pena; así nomás lo sueltan. En las casas hay muchos problemas de ese tipo, y las niñas corren muchos peligros [...]; ni en sus casas están seguras [...]. Da pena decirlo, pero las mujeres, todas, hasta las niñas, no son tratadas igual por sus papás.

Los registros apuntan al reconocimiento de una cultura dominante, apoyada en una serie de ritos y costumbres muy arraigados en muchos hogares y en los que los valores relacionados con la equidad y la igualdad de oportunidades, para niños y niñas, es contrastante.

En la interacción cotidiana, entre los niños de la comunidad El Paraíso, impera mucha violencia, pero se detectó un caso grave de acoso sistemático. Si bien esta actitud no era nueva entre los niños, y las víctimas eran las mismas, el problema disminuyó hasta que la instructora decidió intervenir y tratar de solucionar el problema. Las niñas víctimas de acoso eran las más pequeñas del salón. Una anécdota ilustra muy bien la situación:

[...] a Adriana [...] también sus hermanos le hacen burla. Dicen que porque está piojosa, enana, y huele feo porque no se baña; también porque no habla bien, y así todo [...]. Por eso está mal la niña, se la pasa llorando [...], y aunque se vaya a su casa no se acaba el problema [...] porque sus compañeros de aquí son los vecinos de su casa y la misma canción todo el tiempo. ¿Cómo va a crecer esa niña?!

Si bien la violencia escolar ya es un grave problema, en estos contextos rurales lo es más por la impunidad, la falta de apoyo para solucionarlo y el silencio en el que se practica esta serie de aspectos, porque las víctimas están en completa indefensión; sólo la maestra es, de alguna manera, la que puede mediar en este tipo de situaciones, pero ve severamente limitado su margen de acción porque el acoso se da en todo momento, y los llamados para que los alumnos cambien de actitud quedan al margen, pues en ocasiones se combinan dos aspectos que agravan la situación para la víctima; por un lado lo hacen sobre el alumno más joven y débil físicamente y, en segundo lugar, como parte de la forma “cotidiana” que tienen de maltratar a las mujeres y que los padres minimizan al decir que “así se llevan”.

La instructora, al comentar sobre la situación de abuso que viven estas niñas, señaló que “es difícil cambiar las cosas porque en las comunidades es cotidiano ejercer malos tratos hacia las mujeres, y es un aspecto que no cambia desde hace años”; así lo contó:

[...] Como mujer tienes más problemas [...]: mis papás me decían “¿para qué estudias?, ésas son cosas de hombres, mejor cástate y ya”. Eso sí, todo lo de la casa era para uno como mujer [...]; desde niña te ponen [...] a que hagas la comida, laves, y les planches a tus hermanos [...]. Mi mamá era muy sumisa, muy callada. Yo nunca vi a mi mamá discutirle nada a mi papá, eso es de las comunidades de por aquí [...]. De chicos sí me acuerdo que le pegaba, luego ya no, pero ser mujer está bien difícil, y si quieres estudiar nadie te apoya, por eso entiendo un poquito lo que pasa, pero no me parece bien que a las niñas les peguen, y yo no lo permito, pero si vieras que ni a sus mamás les importa nada, y eso está muy mal.

Expresiones de los alumnos, en la interacción en el aula, son muy representativas de este tipo de patrones culturales: “Pinches viejas son bien mensas, nomás sirven para hacer tortillas”. “Mi papá dice que las viejas son como las vacas: hay que guiarlas porque solas no pueden ir a la troje”. Éstas son graves expresiones peyorativas hacia las mujeres. En los casos en donde las instructoras se han atrevido a expresar su opinión, o hecho comentarios referidos a las tareas que deben desarrollar los hombres en apoyo a las actividades de la casa, de manera casi inmediata, tanto los papás como las mamás de los alumnos, reclaman y acuden a señalarle los límites que deben tener en este tipo de opiniones. Es como si nada quisieran que cambiara, incluso las mujeres, pese a los malos tratos y agresiones, pues no se atreven a denunciar y son las primeras en señalar que no se metan en sus asuntos.

En esta comunidad gran parte de las discusiones, disputas y problemas entre los niños, la violencia verbal y física, son moneda frecuente. Se trata de una convivencia en donde no interviene la negociación o el diálogo e impera, en contraste, la descalificación verbal, la violencia física y, sobre todo, el maltrato permanente sobre determinados sujetos, es decir, los más jóvenes y los más débiles. Por su parte, los adultos señalan que es una forma natural de actuar, “normal”, incluso justifican que muchos de los incidentes que se presentan sólo compete solucionarlo a los niños; ésta es una suerte de autorregulación en la que no media la enseñanza de valores o ejemplo, porque, dicen, “ellos sabrán cómo arreglarlo”.

Anotaciones finales

La importancia de conocer los problemas y retos de las distintas regiones de nuestro país —y cómo se desarrolla la práctica docente en situaciones de marginalidad y pobreza rural— es una tarea pendiente, en comparación con estudios sobre contextos urbanos, pues este tipo de estudios son muy escasos.

La riqueza de estudios sobre casos específicos radica en valorar que el cambio social no es repentino, y se requiere contar con mayor información sobre aquellas aportaciones que ocurren en estos contextos, los cuales, en primera instancia, son casi imperceptibles pero que, sin duda, van modificando y desarrollando formas novedosas de educar. En otras palabras, es a través del cambio cotidiano, y su registro puntual, lo que permite ver las aportaciones de carácter específico y acordes con el lugar en donde se desarrollan los hechos. Por ello, es importante impulsar estudios comparativos de las distintas regiones y contextos —rurales y urbanos— de México donde se imparte educación bajo condiciones de pobreza y marginación, y difundirlos con la finalidad de que sean conocidos y apropiados por los instructores en sus respectivos contextos.

En los distintos reportes e informes sobre los programas gubernamentales es cada vez más necesario contar con evaluaciones, tanto de índole cuantitativo como cualitativo, pues ayudarían a dar una visión de conjunto de toda la política o programa, y asimismo, enriquecería la perspectiva para diseñar nuevas estrategias y acciones.

La investigación sobre estos contextos requiere de enfoques inter y multidisciplinarios, así como de diferentes metodologías, con la finalidad de lograr conocer más a fondo la dinámica que se

vive en las distintas comunidades, así como los múltiples retos y facetas que afrontan cotidianamente los instructores que desarrollan su trabajo en condiciones de pobreza y marginación rural.

El sentido de la investigación debe apuntar a que la información recabada sirva para el mejor diseño de políticas públicas y programas sociales acordes con cada población. También, es necesario que se cuente con información precisa y actualizada del estado que guarda la niñez en Colima y de los problemas que afronta la educación y los educadores en el contexto rural.

La práctica docente adquiere diferentes connotaciones y particularidades de acuerdo con el contexto en que se desarrolla. Por ello, es urgente recuperar y aprovechar la gran cantidad de propuestas, acciones y experiencias que se han generado a lo largo del tiempo por parte de los instructores comunitarios, y sistematizarlas, con la finalidad de socializarlas y ponerlas al alcance de otros instructores que actualmente están desarrollando su labor para facilitar la tarea en este campo de trabajo.

Como es bien sabido, la importancia de las sugerencias y estrategias son producto de la experiencia y de la urgencia de afrontar el reto educativo en condiciones inesperadas. Por tanto, son innovaciones hechas sobre la marcha y pocas veces registradas y compartidas con otros docentes. El destino de una innovación, la mejora de la convivencia y del cambio educativo, depende de lo que piensen y hagan los maestros en el aula, pues son ellos, a través de su trabajo cotidiano —mediante su forma de concebir y administrar las situaciones de enseñanza-aprendizaje—, los que tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan dichos cambios.

En el caso que estudiamos, se trató de tres jóvenes recién graduados y una joven con estudios de bachillerato inconcluso, pero sin experiencia laboral en el ámbito educativo. En otras palabras, eran sus primeros pasos en la docencia y en diferentes situaciones se notó la falta de elementos para poder resolver distintas dinámicas que se generaron, tanto con los alumnos, así como con las madres de familia. El aprendizaje logrado a marchas forzadas en distintas situaciones no estuvo exento de conflictos y enfrentamientos, algunos dieron como resultado la salida de dos de los instructores.

Es importante señalar que, en torno a las opiniones, se puede establecer una división en dos grandes bloques; en el primero se ubican tres instructores: Isabel, Paulina e Israel, cuyos juicios son muy coincidentes en términos de señalar muchas dificultades y pocas virtudes; y en el segundo, está sólo una instructora, Verónica, que si bien señala problemas y obstáculos, reconoce el esfuerzo de los alumnos y muestra un compromiso con la comunidad, en especial con los niños. Desde luego que esta opinión tiene su explicación porque la instructora es vecina de la comunidad y conoce el lugar, por lo que cuenta con elementos para comprender la problemática que se vive en esas zonas.

La imagen que tenían los instructores de lo que era ser “docente frente a grupo” se remonta a sus años de estudiantes, cuando habían cursado algún tipo de práctica pedagógica, o bien, realizado su servicio social en alguna institución educativa, en calidad de apoyo. Como ya se mencionó, una instructora no estaba titulada y era estudiante de bachillerato, es decir, que tampoco tenía formación para la docencia y fue contratada bajo el criterio de conocer y saber enseñar habilidades básicas.

En tres casos, los instructores eran docentes con licenciatura, titulados en el área de pedagogía, que llegaron al CONAFE ante la falta de oportunidades de empleo en el sistema educativo colimense. Desde luego, no hay una tradición, menos aún una cultura del oficio de la docencia en los casos revisados, pues no hay antecedentes al respecto, y en la comunidad son ellos los que, al verse solos —porque no hay a quien consultarle—, implementan lo que consideran correcto que se lleve a cabo. En términos de antecedentes familiares, sólo una de las instructoras dijo tener una tía maestra y de ahí su inclinación por la docencia.

Una de las lecciones más importante, para los instructores, fue conocer una realidad distinta, en un contexto diferente en la que viven niños y adultos en condiciones de sobrevivencia, y de la que se conoce poco. Es decir, la confrontación con la realidad de unos alumnos que necesitan gran apoyo. El siguiente testimonio de Israel es muy ilustrativo de los diferentes contextos que convergen en el aula:

¡Te topas con cada cosa que la neta no lo crees! No sabes cómo hacerle; te cuento que un día les dije a los muchachos que necesitaba mandar un “twitter” y no había señal [...]: te juro, me *cai* [*sic*] neta [...], que ninguno de los chiquillos sabía qué onda; no sabían qué era y ahí medio les expliqué, pero no me entendieron [risas].

Una opinión coincidente se refiere a que es necesario contar con mayor información y más elementos encaminados a conocer aspectos de la población, así como conocimientos básicos de las distintas tradiciones y costumbres de los lugares a donde se irá a trabajar, con la finalidad de saber cómo actuar en un contexto rural y de pobreza.

Cuando los instructores conocieron la comunidad y las condiciones en que iban a llevar a cabo su labor, de inmediato mostraron rechazo. Sólo Verónica, vecina de los alrededores, no manifestó un juicio peyorativo. Esta imagen inicial, para Isabel, Paulina e Israel, marcó el rumbo y predispuso en buena medida las acciones y la actitud hacia los niños y su actividad, pues en todo momento manifestaron su inconformidad y muchas quejas al desarrollar su trabajo. Por otra parte, señalaron que cuando se les contrató no se les informó acerca de las comunidades en donde trabajarían; esto se observa en expresiones como: “Es un rancho de Tecomán”, o “se trata de una comunidad lejos [...], en un cerro, y están bien jodidos por allá”; éstos son ejemplos de la percepción inicial. A unos meses de distancia Israel, Paulina e Isabel señalaron, de manera enfática, lo siguiente:

Te cuentan que la comunidad [en los cursos de capacitación de CONAFE], que los apoyos, que el asesor va a ser bien atendido y no sé qué más te dicen; ¿para qué?, para que ¡caigas!, ¡y cuando vas de a de veras allá!, es un lugar con mucha suciedad, pobreza y con gentes muy pobres, y ahí ves que no era como te decían, ¿verdad?; eso está mal, te deberían de decir, ¿no? La verdad no me gustó ir, estaba bien lejos [...], ni loco regreso.

Me habían dicho algo, pero estar allí es [...] triste; no te sientes a gusto. Yo no te digo que muy rica soy, pero sí de plano limpia, ¡¿eh?! [risas]. Y ahí no había limpieza; ésa es nues-

tra gente de los ranchos, pero no me gustó ir a trabajar, yo sí quería salir corriendo luego luego [...]; prefiero batallarle ahorita, o trabajar de mientras en otra cosa, aguantarme, pero otra vez a un rancho así ¡nunca jamás! Esa gente necesita ayuda pero yo no, ¿¡eh?!

El contexto de marginalidad y de pobreza marcó una distancia irresoluble entre los jóvenes y la población, lo que se tradujo en un mutuo desencuentro, sobre todo, en tres de los instructores. La posición que manifiestan es un tipo de justificación ante la impotencia de no poder hacer mucho a favor de los alumnos; el siguiente testimonio de Isabel así lo muestra:

A veces me acuerdo, de a ratos, de cómo me fue con los chiquillos del Paraíso, ¡y muy mal! De verdad que me acuerdo y fue muy [...], cómo te lo digo [...], ¡muy triste hombre!, porque no vas lista para ver esas cosas, no te lo esperas y ¡bolas don Cuco!, te cae toda esa pobreza encima [...]. A mí me daban ganas de llorar seguido; ¡no tenían qué comer!, ¡no tenían ropa!, ¡nada!; eso me acabó [...], de verdad que hasta mis amigas me decían que me veían muy triste en esos días [...]. Sí te afecta. Te deja como mal el no poder hacer nada [...]. Yo digo que no te pueden mandar a esos lugares en donde los niños no tienen nada [...], con la panza vacía; no creo que puedan pensar en otra cosa. Yo no volvería ahí, no aguantaría, de eso [estoy] segura.

En cuanto a los padres de familia, la situación fue muy similar, según relata Paulina:

Yo ya sabes que salí con broncas de ahí con muchas señoras y señores también; son bien cerrados ésos [...]; me sentí del nabo estar por allá con tanto bicho y muchos problemas de ignorancia [...], de gente que no deja que nada les digas, porque luego luego se ponen al brinco, y luego [...] los alumnos no aprenden mucho, pues no están listos para educarse; nada saben [...], yo no sé qué pasó, iba con ganas, muchas ganas y nada que salió, ¡todo salió mal! Yo sí estoy arrepentida de haber vivido ahí; no hay futuro para nadie [...], y hasta creo que si me quedaba me iba a ir peor [...], no estoy a gusto, ni contenta, pero ya qué [...].

Tanto los jóvenes como los alumnos sufrieron cada uno desde su trinchera las consecuencias de esa experiencia poco exitosa; sin embargo, lo que llama la atención es la insistencia en las condiciones de los alumnos y el futuro marcadamente pesimista que vislumbran para ellos, pues los juicios de tres instructores apuntan en la misma dirección: “Un futuro encaminado a reproducir la situación en que viven actualmente sus padres”.

La capacitación que recibieron los instructores comunitarios fue ineficiente, muy general y, en ocasiones, poco útil para las demandas y características de la población que les tocó atender. Con carácter de urgente los instructores manifestaron que es necesario contar con mayores herramientas, información y saber cómo actuar ante situaciones de manejo de aula y de conflicto; asimismo cursos de cuidados de higiene y salud para la población; organización de actividades productivas que involucren a los padres de familia; actividades extracurriculares para la comunidad, así como una permanente comunicación y asesoría, entre otros aspectos, con las autoridades correspondientes del CONAFE. Un señalamiento específico por parte de los instructores fue que, en ocasiones, más que una capacitación se trata de “clases modelo”, que no son compatibles con los problemas de la comunidad, o con el perfil de los niños que atienden.

Una sugerencia interesante fue hecha por Verónica; su propuesta giraba en torno a que las reuniones de capacitación se llevaran a cabo de manera rotativa y en las distintas comunidades, con la finalidad de que tanto los capacitadores como los instructores vivieran la experiencia de “estar en el lugar de los hechos”. Sin embargo, esta propuesta no tuvo eco, ya sea por la logística que implicaría desplazar a un buen grupo de instructores, o por el elevado costo, pero es interesante por la forma de participación que plantea y que involucra a todos los sujetos.

Lo que se constató, a través de cada testimonio, fue que para atender a este tipo de comunidades se debe ir más allá de los aspectos estrictamente educativos, pues queda de manifiesto que los instructores requieren de muchas habilidades y conocimientos relacionados con la cultura y tradiciones del lugar, pero también de primeros auxilios, nociones de educación especial, psicología, so-

ciología, entre otros aspectos, porque la cantidad de situaciones y demandas, que cada uno de ellos afrontó, así lo sugiere.

Otro aspecto que los instructores catalogan “urgente”, es la carencia de estrategias, así como de los pocos recursos didácticos con que contaban para atender las condiciones adversas, pues el “no estaba preparado”, “no me imaginaba”, es una constante en sus expresiones, y reconocen que la falta de experiencia juega un papel determinante; Isabel lo expresa de la siguiente manera:

Sí te hace falta conocer más y saber más [...], porque si no puedes enseñarles de una forma *pus* de otra, pero esa otra es la que, a veces, te cuesta un montón [...]. Sí te das cuenta que *pus* sí te falta la experiencia, ¿pero *pus* cómo la vamos a lograr?, si te tocan estos golpes cuando apenas estás conociendo el trabajo de maestra [...]; te dan en toda [...]. ¿Por qué no mandan a maestros ya con experiencia? Ahora veo que no estaba preparada.

El testimonio de Paulina es muy similar: “Cuando me acuerdo de lo que fue la experiencia de ir al mentado Paraíso, no me da mucha alegría [...]; hasta ahora me pongo triste y es que fue mucho para ser primeriza [risas]; ¡ni me imaginaba!”

En cuanto al respaldo institucional, y apoyos inmediatos ante problemas y situaciones que sugieron en la comunidad, los entrevistados señalaron, enfáticamente, que es importante tener una mejor comunicación, y “sentirse acompañados en todo momento”, porque la experiencia de dos de ellas deja constancia de que abandonaron la comunidad en condiciones de confrontación muy fuertes con los padres de familia, y en estados emocionales críticos y con escaso apoyo por parte de las autoridades educativas, al grado de sentir temor por su seguridad personal.

Para los instructores, esta experiencia fue una lección y les brindó la oportunidad de conocer un aspecto práctico del trabajo de la docencia: lo azaroso y contingente que puede resultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que no está inscrito en ningún manual, cuyas situaciones y problemas, más allá de saber atenderlos oportunamente, se presentaron en su trabajo cotidiano y afrontaron con los escasos conocimientos que poseían, es decir, “como

pudieron". En este sentido, la falta de apoyo y asesoría permanente es relevante porque, si bien existe un programa con reuniones establecidas por el CONAFE, las dudas y problemas se generan de manera cotidiana y el instructor debe "hacerles frente", sin embargo, esta situación conlleva dos problemas; por un lado, el instructor enseña lo que considera correcto cuando no lo sabe a ciencia cierta, como lo pudimos constatar y, por otro lado, puede presentarse que muchos de los contenidos no se enseñen, pues los mecanismos de supervisión y seguimiento son prácticamente inexistentes.

El tipo de enseñanza, impartida por los instructores, siguió esquemas muy tradicionales, apegados a las recomendaciones de la capacitación recibida y con pocas innovaciones. Sólo Verónica puso en marcha otro tipo de enseñanzas y estrategias con los alumnos, así como un trato diferente con las madres de familia, lo cual manifestó que las acciones que el docente lleva a cabo, de manera extraescolar, son fundamentales.

La práctica docente adquiere otro sentido al interesarse por los problemas de los alumnos y de sus padres, porque implica un compromiso y es valorado de diferente manera por los alumnos ya que, en el caso de Verónica, no se circunscribió a los contenidos y acciones dentro del aula, y es en este aspecto que las diferencias para ejecutar el rol de instructor marcó límites claros entre cada uno de ellos.

En relación con las materias, y su avance, podemos decir que en general fue escaso, en buena medida porque no existió una secuencia en su impartición debido a los cambios repentinos de instructor que se suscitaron a lo largo de los meses. Además, cada instructor inició de cero cuando llegó a la comunidad, lo que dificultó cumplir con las actividades en los tiempos señalados en la planeación correspondiente.

En cuanto a los materiales didácticos y papelería para apoyar la labor educativa, éstos fueron insuficientes. Los libros de texto se usaron poco, los cuadernos escasamente y los materiales de apoyo se utilizaron con el paso de cada instructor, dando como resultado que, en todos los casos, los instructores apoyaran con recursos propios para poder impartir sus clases: cartulinas, colores, plastilina, hojas blancas, etcétera.

Cuando el instructor mostró disposición para enseñar más allá de la escuela, fue evidente que la negociación y el diálogo con la comunidad mejoraron considerablemente, pues los habitantes veían al “maestro” como a la persona a quien se le podía consultar sobre múltiples situaciones y aspectos, lo que generó que el instructor, además de cumplir con su labor, se legitimara ante los padres. Por esta razón, acciones y opiniones emitidas por los jóvenes instructores eran importantes en todo momento, lo que equivale a una permanente evaluación a la que estuvieron sometidos desde el principio y que, en algunos casos, fue decisiva.

El deseo de abandonar la causa, y “salir lo más pronto posible de la comunidad”, es un tema recurrente en el discurso de tres instructores, Isabel, Paulina e Israel, quienes mostraron un rechazo al lugar de trabajo y que nunca llegaron a asumir como una parte constitutiva de su trayectoria como jóvenes instructores. Abandonar el lugar siempre estuvo presente y de hecho se convirtió en una inestabilidad para los niños, ya que no recibieron un curso en forma a lo largo de un ciclo escolar.

La posición de los instructores que manifestaron desacuerdo, señala que la falta de reconocimiento a su trabajo, el poco valor que los padres de familia le dan a la educación y a su labor, las difíciles condiciones en que tienen que desarrollar sus clases, la soledad en la que se encuentran, y el nulo apoyo académico y administrativo con que cuentan, son los factores que señalan como los principales problemas que les impidieron desarrollar su trabajo plenamente; así lo cuentan Isabel, Israel y Paulina:

[Isabel:] Los chiquillos andan con la panza vacía todos los días y así qué te van a poner atención ni qué nada [...], ni estudian, por más que le pongas todas las ganas del mundo.

[Israel:] Yo la verdad me deprimía mucho, un montón, todos los niños sucios y enfermos, una verdadera tristeza, y así hasta tú te limitas, no les puedes enseñar mucho.

[Paulina:] Me ponía a llorar sola por las noches y muy triste, pero luego lloraba más porque me ponía a pensar en los niños y lo mal que estaban.

Con diferentes matices y énfasis, Isabel, Paulina e Israel señalaron sentir una frustración en dos vertientes; por un lado,

la idea de demostrar a toda costa que su primera impresión no se modificaría y realizarían su trabajo, enfocados en demostrar que su sentencia se cumpliría, una suerte de profecía de la autorrealización. En otras palabras, atender alumnos pobres a los que de poco les servirían los conocimientos, ya que su futuro estaba decidido, pues se convertirían en campesinos o albañiles, por mencionar algunos oficios. Y, en segundo lugar, la insatisfacción por el incumplimiento de logro que se traduce en un malestar y frustración personal por no desarrollar su trabajo en las condiciones que ellos imaginaban, asociadas a contextos no urbanos, marginales y pobres.

El CONAFE establece, entre sus principios, llevar educación a las comunidades menos favorecidas del país, y esta filosofía marca de manera significativa las directrices del programa que los jóvenes instructores deben llevar a la práctica. Sin embargo, la visión que tienen los entrevistados es muy pesimista; algunas opiniones de Israel ilustran muy bien esta situación:

No hay futuro para estos niños, se va a oír de la refregada [risas], ¡no sé si así se diga!, pero ¿cuál futuro para estos niños?, ¿cuál? Si bien les va, saldrán a trabajar para tener qué comer, pero no creo que la escuela les sirva de nada; yo te aseguro que ninguno de ellos va a estudiar nada, ¿para qué?, no les interesa, eso lo ves y lo vives estando ahí; te desarma la situación, te quedas corto [...].

El siguiente comentario de Isabel va en el mismo sentido, pues esta experiencia la cuestionó, de manera importante, sobre las aspiraciones de ser maestra:

Yo hablé con mis familiares, porque sí me afectó salirme así del trabajo, hasta les dije que ya no quería ser maestra, bueno, sí quiero ser maestra, pero no de rancho, sino de la ciudad, aunque no esté tan lujosa la colonia y la escuela, pero nunca como vivir en esas condiciones; yo sí le lloré mucho, *pus* dije, “yo voy a estudiar lo que sea menos de maestra [...], y del CONAFE”; ya les dije a mis familiares que mejor en una tienda de aquí [...], o de otra cosa, pero no de instructora para que me manden a ¡sabe Dios dónde!

En este sentido, Verónica manifestó, en contraste, un discurso diferente, establecido en un conocimiento del contexto y de los alumnos, con la idea de educar como un precepto redentor y de cambio social, el cual podría lograr que los niños dejaran de reproducir los oficios de sus padres, al decir “con que uno salga de aquí ya la hice”; ello pone de manifiesto que su trabajo busca una repercusión en el ámbito social y educativo de los alumnos:

Aquí no van a cambiar las cosas [...]; acá en los ranchos pasan los años y nada cambia; yo de niña me tocó ver esto, así igual o creo que hasta peor, pero no podemos hacer otra cosa [...], hay que trabajar con lo que hay, aunque sea poquito, con lo poquito que hay. ¿De qué sirve ponerse a chillar?, mejor a tratar de enseñar a estas criaturas, y a lo mejor con una que saques de aquí y ya, no sea campesino, ¿no? *Pus [sic]* ya la hiciste. Yo creo que porque a mí me pasó algo igual por eso, me veo yo en ellos, así de chica [...]; a mí me educaron así como estos niños [...] y ora ya tengo más aspiraciones, ¿no?; ya puedo ayudar a otros niños de por aquí [...].

A diferencia de la dinámica en donde el profesor acude a la escuela e interactúa con los alumnos por unas horas y, en ocasiones, con los padres de familia, en estas comunidades la interacción del instructor con la comunidad es total, de ahí la importancia de llevar a cabo un trabajo profesional y público ante todos los habitantes, pues ésta fue una dura lección para dos de las instructoras en particular (Verónica):

Yo creo que mis compañeros instructores no entendieron; aquí no puedes venir a hacer lo que tú quieres; tienes que encontrarles el modo, hacerte de la gente, porque sí son bien canijos, ¡eso sí! [...]. Acá en el monte no te conviene llevarte mal [...]; la gente de acá es como todo, no confía [...], pero ese es el chiste de que vean tu trabajo y ¡ya!, que lo hagas bien [...]; ya sabes, me contaban las mamás el chisme de los maestros, de que eran así, de que eran asado y enchilado, pero yo nomás a tratar de enseñar y ayudar [...], y hay que ayudar a las mamás, que les platiques, que te acerques a ellas, porque eso te ayuda en tu trabajo, te ayuda a conocer más a los niños, mejor por la buena siempre, ¿no?

A través de los distintos testimonios, y acciones de los diferentes sujetos reunidos en este trabajo, es posible destacar una anotación final: la actitud del instructor es clave para poder generar un cambio en estos contextos. Una joven como Verónica, por ejemplo, que logra implementar distintas acciones y apoyos para sus alumnos con la firme convicción de que se puede generar un cambio, vía la educación, a pesar de las condiciones del contexto, que si bien lo considera crítico en muchos aspectos, no por ello deja de realizar su trabajo para que los alumnos aprendan y, de manera paralela, buscar convencer a los padres de que estudiar y asistir a la escuela es importante. Desde luego, no toda la responsabilidad recae en el instructor, sin embargo, como hemos visto, es un aspecto fundamental e indispensable, y ejemplo de buena práctica docente en un ámbito rural y en un contexto crítico de pobreza y marginación.

Actualmente, Isabel se desempeña como maestra en un colegio particular de Villa Álvarez; Paulina trabaja en una tienda de abarrotes; abandonó el CONAFE y no piensa regresar a sus estudios. Israel cubre un interinato en una primaria pública en Villa de Álvarez, Colima; finalmente, Verónica, sigue en El Paraíso.

Bibliografía

- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. En Green J., Camili, G. y Elmore, P. (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. EUA: AERA, Routledge Inc., pp. 279-295.
- Arriaga, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género, en *Revista de la CEPAL* [en línea], número 85. Consultado el 07 de mayo de 2014. Disponible en <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/6/21046/P21046.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl>
- Barragán, F. (coord.) (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Beauvoir, S. (1972). *El segundo sexo: los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2002). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. En Green J., Camili, G. y Elmore, P. (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. EUA: AERA, Routledge Inc., pp. 357-370.
- Buchmann, M. (1987). Teacher Knowledge: The Lights that Teachers Live by. En *Oxford Review of Education*, p. 13.
- Cano, C., y Cisneros, M.T. (1980). La dinámica de la violencia en México. México: UNAM-ENEP.
- CEPAL (2006). *La protección social de cara al futuro. Acceso, financiamiento y solidaridad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONAFE (1998). *Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento, diagnóstico y planeación*. México: SEP-CONAFE.
- CONAFE (2013). Informe de actividades 2013. Consultado el 09 de julio de 2014. Disponible en <http://www.conafe.gob.mx/Documents/Informe-de-actividades-2013.pdf>
- CONAFE, SIINAFE (2013). Consultado el 06 de agosto de 2014. Disponible en <http://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/tablero/Educacioncomunitaria.aspx#>

- CONAFE (2014). Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018. Diario Oficial de la Federación Consultado el 30 de mayo de 2014. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343879&fecha=08/05/2014
- CONEVAL-UNICEF (2016). Pobreza y derechos sociales de las niñas, niños y adolescentes en México. Consultado el 30 de mayo de 2016. Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf
- De Certau, M. (2009). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. En: *Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos 12*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Friedrich, P. (1986). *Los príncipes de naranja. Un ensayo de método antropológico*. México: Grijalbo.
- García, N.J.; Vázquez, G.; Gómez, M.G., y Heredia, Y. (2009). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena del CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En *Open Journal Systems* [en línea], 16, pp. 18-26. Consultado 15 de marzo de 2016. Disponible en <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/revistaege/article/view/247>
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gómez-Nashiki, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39).
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58).
- Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día 15 de marzo de 2016. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezermeno.html>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- INEGI (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda. México.
- INEGI (2013). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Módulo de trabajo infantil. México.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Käes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillon y J. P. Vidal (eds.), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagarde, M. (2010). Violencia de género. Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. En Sanmartín, José (coord.), *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI. Instituto Centro Reina Sofía, México.
- Lira, E. (1993). Violencia y vida cotidiana. En *Revista Persona y sociedad*, 8(4), Santiago de Chile.
- McNiff, J., y Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. EUA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Merton, R. K.; Fiske, M., y Kendall, P. L. (1956). *The Focused*. Glencoe: Free Press.
- Mingo, Araceli (2010). Ojos que no ven. Violencia escolar y género. En *Perfiles Educativos*, 32(130), México.
- Mollat, M. (1988). *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media. Estudio social*. México: FCE.
- Morgade, G. (2010). Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. En *Novedades educativas*. Buenos Aires, Argentina.
- Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez Gay, J. M. (2011). *La profecía de la memoria. Ensayos alemanes*. México: Cal y arena.
- Postic, M., y De Ketele, JM. (2000). *Observar las situaciones educativas*. México: Narcea.
- Ramírez, R. (1968). *Obras completas*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Ricoeur, P. (2007). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, R. E. (1963). Mexico, the challenge of poverty and illiteracy. San Marino, California: The Huntington Library.
- Saldarriaga, J. (2006). Reflexiones y prácticas sobre la escuela y la contingencia. En Ospina, H., Narodowski, M., y Martínez, A. (comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencia e intereses*. Argentina: Universidad de Manizales, Noveduc, CINDE, RED, Expedición.

- Sánchez-Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. España: Graó.
- Stubbs, M., y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2013). Informe Anual. México.
- Vázquez del Mercado, A. (comp.) (2010). *Infancia en la memoria. Cien años de educación básica en imágenes*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, SEP, Marca de Agua ediciones.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (2007). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Educación y pobreza rural. La enseñanza en un contexto crítico, de Antonio Gómez Nashiki, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición se terminó en junio de 2018. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovic Book. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 16 cm de ancho. Gestión Administrativa: María Inés Sandoval Venegas. Diseño: José Guillermo Campanur Galván.



Enlace de lectura

<http://www.ucol.mx/publicacionesenlinea/promocion.php>

Educación y pobreza rural. La enseñanza en un contexto crítico muestra las condiciones en que se lleva a cabo la escolarización de una zona rural en el estado de Colima, México, por parte de los instructores comunitarios que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) envía y capacita. Además, expone el punto de vista tanto de éstos como de quienes se encuentran inmersos en tales contextos de marginación.

Antonio Gómez Nashiki

Doctor en ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Es profesor-investigador en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y en diversas universidades de México. Miembro del CONACyT de Evaluadores Acreditados y dictaminador para revistas académicas nacionales y extranjeras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Su línea de investigación gira en torno al análisis de las instituciones educativas, la gestión y la violencia escolar.



UNIVERSIDAD DE COLIMA