



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MI ESCUELA A MÁS DE UN AÑO DEL SISMO:
La experiencia de niños, maestros y madres de familia

TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:
JOANA ROCÍO HERNANDEZ OSORIO
ALMA PAULINA JIMÉNEZ JIMÉNEZ

ASESOR:
MTRO. ARMANDO ORTIZ TEPALE

COASESOR:
DR. ALBERTO PADILLA ARIAS

MEXICO, CIUDAD DE MEXICO

NOVIEMBRE 2019

Agradecimientos Paulina Jiménez

A la Universidad Autónoma Metropolitana por abrirme sus puertas, a cada uno de los docentes quienes compartieron sus conocimientos durante cuatro años, especialmente a mis asesores Armando Ortiz Tepale y Alberto Padilla Arias por guiarme y dedicar su tiempo.

A mi hija Andrea quien le dio un nuevo sentido a mi vida; gracias por tu paciencia y comprensión.

A mi familia, en particular a mi madre por sus infinitas y sabias palabras que me ayudaron a levantarme y seguir adelante, por ser una persona fuerte y humana ante las adversidades.

A Diego por confiar en mí y hacer que retomara el vuelo, porque efectivamente no hay tiempo para arrepentimientos.

A Joana por ser mi amiga y guía durante este proceso, gracias por todos los momentos compartidos.

Por último, a los niños, maestros y madres de familia participantes de este trabajo terminal, por sus experiencias y palabras que permitieron la realización y culminación de este trabajo.

Agradecimientos Joana Hernández

¿Entonces para que sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.
Eduardo Galeano

Las letras son pocas para expresar mis agradecimientos...

A mi madre quien a lo largo de la vida me enseñó a ser constante y comprometida con mis sueños, a mí padre quien a pesar de ser rígido en su manera de educar, me ha enseñado que el afecto puede demostrarse en pequeños detalles, a mi hermano por acompañarme y darme palabras de aliento cada vez que fue necesario, además de regalarme la más grande satisfacción, el ser tía de Alice y Jared quienes sin saber han sido mi inspiración a lo largo de mi trayectoria académica y personal.

También es necesario agradecer a mi segunda familia, mis amigos...

A Fernando García Cortes por acompañarme en momentos de felicidad y de tristeza, gracias, mejor amigo. A Juan Carlos Zúñiga Ramírez, Carlos Camargo García y Juan Alberto Vite Cuellar quienes me han acompañado en diversas etapas de mi vida, además de enseñarme que la amistad no significa estar siempre juntos.

A mi Alma (sé que te reirás), un ser humano increíble, excelente compañera de licenciatura y una gran amiga, juntas construimos este trabajo, con momentos de felicidad, tristeza, frustración y enojo.

A quienes creyeron en mí a lo largo de este proceso...

A Gustav Specht, profesor, amigo y ahora colega quien confió en mí y me guio cuando decidí cambiar de licenciatura, a Víctor Hugo Rizo un hombre maravilloso, quien fuese mi compañero, amigo y pareja al inicio de este sueño y aunque hoy día ya no esté siempre le agradeceré por su apoyo, paciencia y cariño, a su madre la Sra. Alejandra Sánchez quien compartió conmigo sus experiencias y me ánimo para continuar con mi preparación profesional.

A mi analista el Dr. Juan Carlos Jiménez quien sesión con sesión me enseña que de las vulnerabilidades nacen nuestras fortalezas, a mi psiquiatra el Dr. Cesar Carmona quien ha sido una persona que me ha brindado contención a lo largo de este proceso.

A quienes han sido una inspiración para continuar mi formación profesional...

Mtro. Armando Ortiz Tepale usted ha sido un guía a lo largo de la licenciatura y pieza fundamental de esta tesina, gracias por la paciencia (mucho paciencia), la motivación y confianza.

A la Dra. Sara *Makowski* quien me inspiro con su proyecto Radio Abierta a través de las experiencias con su equipo de trabajo conformado por Arturo Avendaño y Ulises Chávez, así como cada uno de los participantes.

De igual manera, gracias a cada uno de los participantes que hicieron posible este trabajo.

Finalmente quiero agradecer a la Universidad Autónoma Metropolitana quien me acogió y me ha llevado a consolidar las palabras de Galeno que curiosamente fue lo primero que leí al caminar por sus pasillos, "las utopías se hicieron para caminar"; hoy he finalizado una etapa en sus instalaciones, pero no es una despedida sino un hasta luego...

Índice

1. Planteamiento del problema	8
2. Cuéntame, ¿por qué es importante?	12
3. ¿Cómo contribuye?	13
CAPÍTULO I	18
1.1. Infancia en el Sistema Educativo Mexicano	18
1.1.1. Y... ¿la calidad educativa?	25
1.2. Hacia una pedagogía crítica	30
1.3. Aportaciones desde la psicología	38
1.3.1. El sujeto cognitivo	39
1.3.2. El sujeto sociocultural	44
1.3.3. El sujeto del inconsciente	48
1.4. Educación y sociedad: el imaginario de la institución	54
CAPÍTULO II	59
2.1. ¿Investigación cualitativa? ¿Por qué?	59
2.2. Exploremos el escenario de intervención	61
2.3. Nuestra experiencia en el escenario de intervención	73
2.3.1. De la participación infantil al análisis de la producción de subjetividad	85
2.4. Codificación y presentación de categorías de análisis	88
CAPÍTULO III	90
3.1. Participación infantil: de la experiencia a la narrativa de los y las niñas	92
3.1.2. Mi escuela y el sismo: Niñas y niños en acción por una cultura de la prevención	102
3. 1. 2. 1. Modos de actuar interiorizados	103
3. 1. 2. 2. Demandas de las y los niños	104
3. 1. 2. 3. Desconocimiento de zonas seguras	106
3. 1. 2. 4. Escuela abandonada	107
3. 1. 2. 5. Nuevos sentidos a raíz del sismo y Cambios en la vida escolar	109
3. 1. 2. 6. Comunidad escolar trabajando por una nueva escuela	110
3. 1. 2. 7. Reglas y modos de comportarse	112
3. 1. 2. 8. Clasificación	114
3. 1. 2. 9. Individualismo	115
3. 2. El discurso grupal: la palabra de las madres	115
3. 2. 1. Niños como sujetos activos	117

3. 2. 2 Interiorización de los protocolos de seguridad	118
3. 2. 3. Participación infantil	120
3. 2. 4. Experiencia y acción	121
3. 2. 5. Nuevos sentidos de los Protocolos de seguridad	122
3. 2. 6. Cultura de la Prevención	123
3. 2. 7. Ruptura de lo cotidiano	124
3. 2. 8. Uso de tecnologías	125
3. 2. 9. Reconstrucción de la escuela	126
3. 2. 10. Participación de las Madres de Familia	126
3. 2. 11 Significaciones en torno a la escuela	128
3. 2. 12 Sentido de pertenencia	128
3. 3. La palabra de los maestros	130
3. 3. 1. El sentido de la escuela después del sismo: una mirada del maestro	132
3. 3. 2 Desdibujamiento del Estado	134
3. 3. 3 Sociedad Civil	135
3. 3. 4 Escuela fragmentada	137
3. 3. 5 Contexto	145
3. 3. 6 Transformación de la familia	145
3. 3. 7 Violencia	147
3. 3. 8 Estado y evaluación	149
3. 3. 9 Escuela	149
3. 3. 10 Familia	150
REFLEXIONES FINALES	152
Referencias bibliográficas	157
ANEXOS	166
ANEXO 1. FICHA TÉCNICA Y DEMOGRÁFICA DEL ESCENARIO DE INTERVENCIÓN	166
ANEXO 2. INFORMACIÓN DE CONTACTO PREVENVIDA FUNDACIÓN A. C.	167
ANEXO 3. GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA GRUPAL	168
ANEXO 4. GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA CON MAESTROS	171
ANEXO 5. REGISTROS Y RESUMEN DE OBSERVACIÓN	175
REGISTRO – RESUMEN DE OBSERVACIÓN GENERAL	175
ANEXO 5.1 REGISTROS - RESUMEN DE OBSERVACIÓN SEGUNDO GRADO	180

ANEXO 5.2 REGISTROS - RESUMEN DE OBSERVACIÓN QUINTO GRADO	198
ANEXOS 5.3 DIBUJOS	217
ANEXOS 5. 3. 1 DIBUJOS SEGUNDO GRADO	217
ANEXOS 5. 3. 2 DIBUJOS QUINTO GRADO	230
ANEXO 6. ENTREVISTA GRUPAL CON MADRES DE FAMILIA	248
ANEXO 7 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON MAESTROS	269
ANEXO 7.1 ENTREVISTA CON MAESTRA	269
ANEXO 7.2 ENTREVISTA CON MAESTRO	285
ANEXO 8 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	310
ANEXO 8.1 CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA GRUPAL CON MADRES DE FAMILIA	310
ANEXO 8.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON MAESTROS	312

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema

Debido a los últimos desastres naturales ocurridos en América Latina, en 2017 se publica el índice de gestión de riesgos para América Latina y el Caribe (INFORM-LAC), el cual es una herramienta para evaluar el riesgo de desastres y las crisis humanitarias en los países de esta región. En particular, Colombia, El Salvador, Perú y México son considerados países con riesgo alto de desastres y crisis humanitarias. Debido a este riesgo, cada uno de estos países ha desarrollado diversas formas de intervenir en caso de alguna eventualidad de este tipo, además, de utilizar la infraestructura y de promover la intervención psicológica en casos de emergencia.

Como se mencionó con anterioridad, uno de los países que ha tenido afectaciones a raíz de desastres naturales es México, razón por la cual se ha implementado diversas maneras de prevenir e intervenir en caso de desastres naturales, tales como inundaciones, incendios forestales y sismos. En la historia reciente de México, se ha suscitado dos eventos que han marcado a la población: los sismos de 1985 y de 2017, los cuales han causado pérdidas humanas y materiales, acontecimientos que forman parte de la memoria colectiva.

A raíz de estos eventos, el gobierno federal mexicano comenzó a desarrollar organismos de Protección Civil¹, a saber: en 1986 se dio origen al Sistema Nacional de Protección Civil (SINAPROC) y en 1988 se creó el Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED), un organismo administrativo desconcentrado y jerárquicamente subordinado a la Secretaría de Gobernación, el cual establece la estructura organizacional y provee los recursos para su operación; dicho organismo es inaugurado el 11 de mayo de 1990 (Protección Civil, s.f.).

SINAPROC dio origen a una red de comunicación y acción a nivel federal y estatal; también se creó el Centro de Instrumentación y Registro A. C., el Sistema

¹ Protección Civil nace en 1949 en el Protocolo 1 adicional al Tratado de Ginebra (Protección Civil, s.f.), sin embargo, en México se establece en 1986.

de Alerta Sísmica de la Ciudad de México (SAS) en 1989 (CIRES, s.f.), brigadas de voluntarios como los Topos, los reglamentos y los códigos de construcción establecidos en el artículo 27 de la Ley orgánica de la Administración Pública (Secretaría de Obras y servicios, s.f.), además, de los simulacros y las campañas de información realizadas a lo largo de los años en escuelas, oficinas de gobierno y organismos privados.

El territorio mexicano está ubicado en una zona de alta sismicidad, pues se encuentra sobre cinco placas tectónicas en interacción constante: Placa Norteamericana, Placa del Caribe, Placa de Cocos, Placa del Pacífico y Placa de Rivera y, debido a esto, no es raro que constantemente sucedan sismos. El Servicio Sismológico Nacional² reporta en promedio la ocurrencia de 40 sismos por día. Sin embargo, no exceden una magnitud mayor a 5 grados en la escala de Richter.

Asimismo, son pocos los sismos que exceden estos grados, como fue el caso del sismo que aconteció el 19 de septiembre de 2017 a las 13:14:40 horas y que tuvo una magnitud de 7.1 en la escala de Richter, el cual se originó en el límite estatal entre los estados de Puebla y Morelos, a 12 km al sureste de Axochiapan, Morelos y a 120 km de la Ciudad de México. Este movimiento telúrico dejó afectaciones en los estados de Chiapas, Ciudad de México, Morelos, Puebla y Oaxaca. Dicho evento desconcertó a la población ya que coincidió con la conmemoración del sismo del 19 de septiembre de 1985, suscitado 32 años antes, cuando la sociedad civil reaccionó de manera inmediata, cuyas acciones sobrepasaron la respuesta de las autoridades gubernamentales.

Cabe decir que el sismo del 19 de septiembre del 2017 aconteció en un momento social y político de alta tensión en México, ante el aumento de violencia y pobreza en el país, la falta de credibilidad en las instituciones gubernamentales y un tejido social fragmentado que se agravó en el sexenio de Felipe Calderón (2006-

² Servicio Sismológico Nacional. Reporte Especial. 25 de Septiembre de 2017 Disponible en: http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf. Fecha de última consulta: 3 de diciembre de 2018.

2012) con la guerra contra el narcotráfico, situación que se mantuvo en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Posterior al sismo, en los medios masivos de información y en las redes sociales surgieron reportes de pérdidas humanas y daños materiales. Un año después, se publicó el *Informe sobre la situación humanitaria de la infancia y la adolescencia a un año de los terremotos en México*³ (UNICEF, 2018), el cual menciona que los sismos causaron la muerte de 462 personas, de los cuales se sabe que 32 eran niñas y niños y algunos de ellos se encontraban en sus casas o escuelas cuando ocurrió el sismo del 19 de septiembre de 2019.

Uno de los sectores de la población más afectados fueron las niñas y los niños. El 25 de octubre de 2019 los medios masivos de información reportaron que 16 136 escuelas públicas de nivel básico habían sufrido daños estructurales, de las cuales 1 208 escuelas se ubicaban en la Ciudad de México. Asimismo, nueve de ellas están en reconstrucción total, 822 tuvieron daños menores y 378 con daño parcial (Ramírez, R., Rodríguez, F. & Torres, C., 2017:1).

Luego de la publicación de dichas cifras, diversos medios periodísticos como Animal Político y El Universal, entre otros, informaron que cuatro millones de estudiantes fueron reubicados de manera temporal en otras escuelas o en aulas prefabricadas. Tal es el caso de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, una escuela primaria pública ubicada en la Alcaldía Iztapalapa, la cual sufrió daños estructurales en su plantel y, por ende, tuvo que suspender clases hasta noviembre de 2017, además de tardar casi un año en volver a regularizar sus actividades escolares.

Las clases en esta escuela fueron impartidas en aulas prefabricadas, las cuales fueron colocadas en los patios de la institución para seguir brindando servicios educativos a las niñas y los niños matriculados puesto que los edificios estaban en reparación. Estas aulas prefabricadas fueron retiradas en febrero de

³ 360 muertos por el sismo del 19 de septiembre y 102 por el del 7 de septiembre. “Los sismos de septiembre son los desastres con más víctimas en lo que va del siglo en México”. Animal Político 8 de noviembre de 2017. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2017/11/sismos-septiembre-desastres-letales-siglo/>.

2019. Cabe referir que esta escuela se encuentra ubicada en una zona considerada de alta marginación social y con altos índices de violencia, entre los límites de la Alcaldía Iztapalapa y el Estado de México (Ver Anexo 1).

En este escenario, nos pareció importante recuperar las experiencias de niñas, niños, maestros y madres de familia sobre los efectos del sismo en la vida escolar de los alumnos de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, razón por la cual planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el sentido que estudiantes, maestros y madres de familia construyen sobre la vida de su comunidad escolar en la Escuela Primaria “Rafaela Suárez Solórzano” después del sismo del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México? Siendo el objetivo general de investigación: explorar las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar a partir de la experiencia de estudiantes, maestros⁴ y madres de familia de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, ubicada en la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. Y como objetivos específicos planteamos: a) describir el sentido de las experiencias de las niñas y niños de 2ª y 5ª grado en torno a su comunidad escolar de la Primaria Rafaela Suarez Solórzano ubicada en la alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México; b) analizar el sentido que tiene la vida de la comunidad escolar a partir de las experiencias de dos maestros de la Escuela Primaria Rafaela Suarez Solórzano ubicada en la alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México y c) describir el sentido que tiene la vida de la comunidad escolar a partir de las experiencias de madres de familia de 5º grado de la Escuela Primaria Rafaela Suarez Solórzano ubicada en la alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México.

⁴ Coincidimos con Carlos Ornelas (1995:129) que al hacer mención a los maestros se refiere a los docentes de la enseñanza básica y la media; en cambio, cuando se cita a los educadores de las escuelas superiores, se usa el término de profesor, de igual manera se hace hincapié en la costumbre sexista afianzada en el idioma español, de afirmar el género masculino cuando se habla en plural o se hace referencia al gremio, es un hábito arraigado en la cultura. Como es difícil escapar a ese determinante, al menos se deja constancia de que aunque se usa el masculino, en realidad se piensa en las maestras y los maestros o los niños y las niñas.

2. Cuéntame, ¿por qué es importante?

Al consultar publicaciones de investigaciones sobre los efectos de los desastres naturales, encontramos que la mayoría de éstas está enfocada a población adulta y, además, existen pocos estudios que exploren los efectos de los desastres naturales en los niños, especialmente durante la primera infancia y los años escolares tanto a nivel nacional como internacional. Un ejemplo de esto son dos investigaciones realizadas en Chile, las cuales demuestran que las mujeres, las niñas y los niños son los actores sociales más vulnerables en caso de desastres (Cordero, Repetto, Arbour, 2013 y Cova *et al.*, 2013).

Estos estudios enfatizan que los niños sobrevivientes a los desastres naturales están en mayor riesgo de desarrollar diversos problemas de adaptación psicológica y conductual y de experimentar trastornos de la salud mental: ansiedad, depresión y estrés postraumático (TEPT) (Cordero, *et al.*, 2013:12). Este último es un trastorno muy frecuente y discapacitante en niñas, niños y adultos, como resultado de haber experimentado un grado de estrés alto ante los efectos de desastres naturales.

En América Latina, Chile ha sido el país en donde más estudios se han desarrollado en torno a este tema, en particular, a partir del terremoto y tsunami acontecidos el 27 de febrero del 2010; las investigaciones en este país se han enfocado a los efectos que tienen los desastres naturales niñas y niños y resaltan progresos, aportes y limitaciones de la investigación nacional sobre las consecuencias en la salud infantil del terremoto del 2010; los límites no sólo se circunscriben a la respuesta del Estado en atención a la infraestructura, organizaciones y la población, sino también a los efectos sanitarios que ha tenido este evento en la vida de muchos niños y sus familias, los cuales prevalecerán por muchos años más.

Por otro lado, a dos años de los sismos de 2017, en México sólo se encuentra información estadística de las afectaciones en infraestructura tanto del Estado como de organismos internacionales; existen pocas investigaciones sobre los efectos de

los sismos en la salud mental en los niños, como el trabajo titulado *Impacto de los sismos de septiembre de 2017 en la salud mental de la población y acciones recomendadas* (2018), el cual se enfoca a estudiar a la población en general y sugiere algunas recomendaciones de intervención, ya que las consecuencias aún están vigentes y muchos individuos están en riesgo de desarrollar trastornos mentales y continúan expuestos a importantes factores de estrés, de ahí la importancia de atención psicológica oportuna previamente, durante y después de un desastre natural. En este estado de cosas, ¿qué papel juega el sistema educativo mexicano (SEM) en la prevención de desastres naturales?

El sistema educativo mexicano es considerado como un campo fundamental por su función socializadora, donde, entre otras cosas, se desarrolla una cultura de prevención para las actuales y futuras generaciones de los posibles daños provocados por desastres naturales o humanos. De acuerdo con Dettmer (2002:52), en el caso de los niños de edad escolar, los desastres naturales, como los huracanes, los terremotos o las inundaciones, o de origen humano, como los atentados, tienen un efecto psicológico perdurable, el cual se manifiesta en preocupación, pérdida de memoria, bajo rendimiento y ausentismo escolar, conductas violentas o delictivas. Dettmer también sostiene que después de un desastre, las escuelas contribuyen, mediante un conjunto de actividades lúdicas, tales como el dibujo, el canto o la verbalización, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, a mantener el estado de ánimo de los escolares a la vez que los ayudan a reconocer y analizar sus emociones, a ajustarse a las pérdidas y a no abrigar falsas esperanzas.

3. ¿Cómo contribuye?

Desde nuestro papel como psicólogas, pretendemos visibilizar que un desastre natural puede ser abordado desde dos perspectivas: por un lado, los protocolos de prevención o intervención y, por el otro, generar escenarios de reflexión en torno a los eventos con base en la participación de cada uno de los actores involucrados en una institución, reflexión que consideramos genera una

conciencia en lo individual y en lo colectivo, en lo cual este conocimiento y saber sea parte de todos los sectores de la población sin excepción.

Estudios realizados por otros académicos hablan desde perspectivas públicas y contribuyen con datos cuantitativos, razón por la cual pensamos que es necesario ahondar en la experiencia de quienes lo viven, a partir del análisis del discurso, permitiéndonos conversar con ellos sobre sus modos y formas de vivir la nueva escuela, en situaciones en las que las instituciones educativas carecen de servicios y seguridad para la comunidad escolar.

Por otro lado, consideramos que realizar este estudio en un escenario de educación básica permite establecer un conocimiento que puede ser transmitido por parte de los adultos hacia los niños. A su vez, la experiencia en el campo de intervención nos llevó a percatarnos de que niñas y niños pueden brindar nuevas alternativas para enfrentarnos a situaciones de desastres, logrando establecer una participación colectiva en la institución escolar.

Al pensar en las niñas y los niños como actores sociales nos lleva a visibilizar un entrecruce entre instituciones que están a cargo de este sector, tales como: la familia, el Estado y la escuela. Asimismo, se modifica la percepción apreciación que se tiene de los niños como receptores pasivos del cuidado protector de los adultos, para reconocerlos como protagonistas activos, con el derecho de participar en las decisiones que afectan sus vidas (Lansdown, 2005:20).

En relación con lo anterior y según los resultados de la Encuesta Intercensal 2015⁵, en México residen 39.2 millones de niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, lo que en términos relativos representan 32.8 % de la población total, razón por la cual resulta importante tener un seguimiento cercano al desarrollo tanto biológico como psicológico de los niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con estos datos, un tercio de la población son niñas y niños y, debido a esto, debe

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) "Estadísticas a Propósito del día del niño (30 de abril)" Datos Nacionales. 27 de abril de 2018. Disponible en: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/nino2018_Nal.pdf

hacerse visible a este sector dentro de cada una de las instituciones y no sólo mantenerlos en un encierro o siendo parte de la esfera privada.

Dando voz a este sector poblacional en el año de 1989 en la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN), se habla por primera vez de los derechos de participación, enfatizando que éstos son una condición para el ejercicio de los demás derechos. En el Artículo 12 se establece:

El derecho de cada niño de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan y el subsiguiente derecho de que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta, en función de la edad y madurez del niño. Recae así sobre los Estados partes la clara obligación jurídica de reconocer ese derecho y garantizar su observancia escuchando las opiniones del niño y teniéndolas debidamente en cuenta. (Convención de los Derechos del Niño, 2009: 8)

Así pues, el cuidado de la infancia es responsabilidad del Estado mexicano, las familias y las escuelas, instituciones importantes en la sociedad porque producen y reproducen significaciones que constituirán al sujeto como parte de una cultura. Es por estas razones que consideramos las aportaciones del enfoque de participación infantil de gran utilidad pues nos permitió tener un acercamiento directo con niñas y niños para escuchar sus deseos, intereses y preocupaciones; en el caso de esta investigación, se vuelve visible la vida colectiva y el sentido que toma la escuela en la comunidad escolar. Así pues, la presente investigación consta de cuatro capítulos

En el Capítulo I presentamos el Marco teórico conceptual, el cual comprende tres ejes en los que se estudia a la infancia: En primer lugar, el sistema educativo mexicano, en el cual se realiza un recorrido histórico del modelo educativo a través de tres procesos: la descentralización en la década de los 80's momento crucial en la que el gobierno central transfiere la administración y gestión a los estados, posteriormente el proceso de modernización enfocado a mejorar la calidad -término que hoy en día es ambiguo- y la equidad, por último, el proceso de enseñanza- aprendizaje mismo que sigue vigente. Dichos procesos, han marcado el rumbo de la educación en México, así como en el quehacer educativo de los

diferentes actores, es decir, de alumnos, maestros, padres de familia y directivos que son se hacen presentes dentro del sistema mundial de competencias.

Ante estos procesos de cambio en el sistema educativo y considerando las desigualdades que vive la comunidad escolar a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017, se pone al descubierto un contexto violento y marginado, además de las precariedades que vive la escuela, lo cual nos lleva al segundo subtema: la pedagogía crítica, la cual ve al niño como un ser humano en formación quien a través de la educación adquiere intereses e ideologías marcadas por la cultura, además de visibilizar dispositivos de saber y poder que se hacen parte de la subjetividad de cada sujeto, esto mediante la educación como instrumento de la ideología dominante que facilita la producción y reproducción de discursos hegemónicos en la escuela.

Debido a ello, se retoman tres de las teorías del desarrollo del ser humano desde la perspectiva psicológica, que nos llevan a hablar del desarrollo del niño como: un sujeto cognitivo, es decir, el niño es activo en el desarrollo de su inteligencia apoyándose del proceso de maduración biológica y factores ambientales; un sujeto sociocultural que habla de la construcción del conocimiento como socialmente determinada y que es la génesis del psicodesarrollo del niño, y del sujeto del inconsciente que remite a la vida anímica del sujeto, la personalidad y formación del aparato psíquico en el cual quedan inscritos dos aspectos relevantes en este trabajo: el principio de realidad y la inscripción al orden de la cultura, misma que dicta pautas y modos de ser y actuar en sociedad.

Siguiendo esta línea, se cuestiona hasta qué punto los modos de ser y actuar del sujeto son producto de lo colectivo y de su individualidad, lo cual nos remite a la noción de imaginario social y, con ello, a las tecnologías del yo.

En el Capítulo II exponemos la metodología de investigación, donde discutimos los alcances de los métodos cualitativos en la investigación psicosocial y el trabajo de campo en el escenario de intervención, realizado en tres segmentos correspondientes a los tres actores de la comunidad escolar: niñas y niños, maestros y padres de familia con quienes se utilizaron las técnicas de observación

no participante y participante, la participación infantil, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal.

En el capítulo III, se encuentra el análisis del material empírico en el cual explorarnos las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano, en las que la niñas y niños significan el sismo como una cosa que causa “miedo”, “susto” y “muerte”, además de considerar la cultura de la prevención como modos de actuar para salvaguardar la vida dentro y fuera de la institución escolar. En cuanto al discurso de los maestros refieren a la ausencia paternalista del Estado como benefactor para llevar a cabo el quehacer educativo. Por último, las madres de familia hacen visibles dos discursos que suscitan ante un sismo, por un lado, exige una respuesta inmediata por parte de la institución para llevar a cabo el quehacer educativo y, por otro, el reconocimiento a la escuela por impartir protocolos de seguridad.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este apartado analizamos el tema infancia desde tres ejes principales: primero, describimos los constantes cambios del modelo educativo a través del proceso de descentralización, modernización y procesos de enseñanza-aprendizaje en un sistema mundial de competencias; después, retomamos las aportaciones de la pedagogía crítica, la cual objetiva al niño como un ser humano en formación, quien mediante la educación escolar adquiere ideologías, discursos y prácticas, las cuales sirven como dispositivos de saber y poder y, además, conforman su subjetividad con base en la ideología dominante, lo cual facilita la producción y reproducción de esos discursos en la escuela; por último, nos enfocamos a hablar del desarrollo del niño como un sujeto cognitivo, sociocultural e inconsciente que permite avizorar sus modos de ser y actuar en la sociedad.

1.1. Infancia en el Sistema Educativo Mexicano

La concepción de la infancia en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), particularmente en educación básica, la estudiamos a partir de la puesta en marcha de una serie de reformas cuyos propósitos han marcado su evolución; dichos procesos los consideramos fundantes en la conformación de subjetividades desde la escuela. En particular, nos enfocamos en tres procesos: primero, la descentralización durante la década de 1980, la cual se caracterizó por la ampliación de cobertura de la enseñanza, cuando el gobierno central transfiere la administración y gestión a los estados; segundo, la modernización educativa, enfocada a mejorar la calidad y la equidad en las escuelas y, tercero, que aún está en marcha, la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Pensamos que estos procesos han marcado el rumbo de la educación en México y de los diferentes actores del quehacer educativo: alumnos, maestros, padres de familia y directivos.

Hoy en día nos resulta normal y cotidiano ver a los niños acudir a la escuela, y es que en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece y regulan los fundamentos de la educación nacional. Sin

embargo, el artículo 3º ha sido protagonista de grandes procesos que han influido en la evolución de la educación básica y que han repercutido en la infancia mexicana. En relación con lo anterior, Pablo Latapí (1998:21) menciona que se presta atención especial a la educación básica, no sólo por el peso cuantitativo que tiene en el conjunto del sistema, sino porque muchas de sus orientaciones cualitativas se han proyectado también sobre los niveles educativos posteriores. A lo largo del siglo XX, México aplicó dos formas de administrar la educación.

La primera forma de administración de la educación se dio a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la cual impulsó la centralización ya que esta instancia se encargaba de diseñar los contenidos de la educación en el gobierno federal, así como el financiamiento de las escuelas públicas. En este período, la educación tenía como objetivo una escuela activa y una nueva visión social e inclusiva. Carlos Ornelas (1995:65) refiere que se ponía en relieve la reivindicación de clase, movilización de las masas y se destacaba la mejoría de la comunidad y el progreso de la sociedad por sobre todo el bienestar individual.

Con la dinámica mundial y la industrialización, se puso en marcha el proyecto de unidad nacional, el cual dominó hasta los años 70 del siglo XX, cuando se promovió el desarrollo de la educación urbana y se descuidó la educación rural; al término de la década de los 70, se modificó la forma de administrar la educación y el presidente de la república mexicana, Luis Echeverría Álvarez, impulsó el proceso de descentralización educativa a partir de marzo de 1978, con la creación de las delegaciones de la SEP en los estados de la República; de esta manera se transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos de educación básica y normal, con el objetivo de aumentar la calidad de la enseñanza. Este proceso culminó en la federalización⁶ de 1992 y dio paso a la modernización

⁶ El concepto de federalización adquiere su significado según la circunstancia política e histórica en la que se utiliza. Federalizar un sistema centralizado significa “descentralizarlo”, mientras que la federalización de los años treinta representó una centralización (Arnurt, 1998). Citado por Zorrilla, Margarita & Barba, Bonifacio. Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008, pp. 1-30 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. E-ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

de la educación mexicana en los años de 1990. Pablo Latapí (1998: 306) lo define de manera clara, “ya no se hablará de un único gran sistema, sino como la integración de 32 sistemas menores, aunque bastante grandes cada uno, y algunos todavía menores: los de los 31 estados y el del Distrito Federal”.

Y es en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) que se anuncia y culmina las tendencias *modernizadoras* que alcanzan al sistema educativo. El concepto de modernización se volvió frecuente en los discursos y las políticas públicas, ya que ante un mundo globalizado el objetivo principal era incorporar a México al grupo de los países desarrollados, por lo cual se colocó a la educación básica de calidad en correlación con la posibilidad de desarrollo con la finalidad de facilitar la adaptación social al cambio científico y tecnológico.

El estado mexicano dejó atrás el modelo asistencial para dar paso a un nuevo modelo basado en la privatización y en la apertura comercial, ejemplo de ello fue el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado por México, Estados Unidos y Canadá, que entró en vigor el 1 de enero de 1994 y que consiste en la liberación de todo el comercio entre los tres países miembros, con el objetivo de integrarse a la economía mundial y así aprovechar las oportunidades que esta ofrecía, al existir una asimetría económica y tecnológica de México frente a dos países desarrollados.

Así pues, se pretendió acelerar la modernización de la educación y, en especial, la educación superior, ya que la liberación comercial y la competencia incrementada demandaban mano de obra calificada para poder mantener un empleo y así mejorar la calidad de vida. Carlos Ornelas (1995:125) define esto como capital humano que ocupará los puestos del trabajo bien pagados y que serán fácilmente adaptables al cambio tecnológico.

Respecto a la educación básica, el gobierno a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y la Ley General de Educación (1993) firmado por Carlos Salinas de Gortari, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, los gobernadores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se dejaba atrás la centralización que ya concordaba con los

imperativos de la modernización educativa. Margarita Zorrilla (2008:7) sostiene que el ANMEB se le conoce como “el acuerdo de las tres erres” porque estableció tres grandes líneas de política con el propósito de impulsar una educación básica para todos de calidad y con equidad.

El Acuerdo propuso tres estrategias fundamentales: la reorganización del SEM que promueve una nueva participación social por parte de los maestros, alumnos, padres de familia y directivos escolares en beneficio de la educación; la reformulación de programas de estudios y libros de texto y la revaloración social de la función del maestro, la cual es considerada como uno de los objetivos centrales de la transformación educativa y comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

A través de la reforma al Artículo 3º Constitucional, se modificó el concepto de educación básica, ya que sobresale la educación secundaria como obligatoria; dicho de otra manera, la educación básica integra los niveles de educación preescolar (tres años), educación primaria (seis años) y la educación secundaria (tres años). Cabe señalar que con este Acuerdo sólo se obtuvo un crecimiento en la matrícula escolar y el propósito de calidad y equidad no se alcanzó.

Este ideal transformador de la educación se logró al encauzar las demandas económicas de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) que ha ejercido cierta influencia en la política de México, prueba de ello fue el Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE), el cual fue financiado por el BM y dirigido a cuatro estados del país más pobres; con este programa se intentó dejar claro que la descentralización no olvidaría a las entidades más pobres y que la modernización etiquetada como neoliberal no era incompatible con la equidad social.

Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), quien fuera titular de la SEP en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, dio continuidad a la aplicación de las estrategias del ANMEB y las incorpora a nuevos programas educativos a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Hasta el año 2000, el proyecto modernizador caracterizó la política educativa mexicana que comenzó en 1989.

Dicho proyecto es el antecedente a las políticas del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006), quien presentó un programa sexenal del sector educativo, bajo el nombre de Programa Nacional de Educación 2001-2006 que lleva por subtítulo *“Por una educación de buena calidad para todos. Un Enfoque educativo para el siglo XXI”*. En este periodo se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el objetivo de contribuir a la mejora de la educación básica y media superior, tomando como principal indicador de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. La evaluación se posicionó, entonces, como aseguradora de calidad de la educación.

Para la primera década del siglo XXI emergen las reformas curriculares desde un enfoque de competencias, el cual es central en el sistema mundial. México adoptó este enfoque curricular ante la globalización y el avance tecnológico. Debido a esto, las tecnologías de la información y comunicación se vuelven fundamentales para la vida y cualquier profesión; ante este panorama, se incluye la tecnología como asignatura en los currícula de la educación básica.

Además, se siguieron creando organismos evaluadores y certificadores tanto de alumnos como de maestros, prueba de esto es la creación en 2006 del Programa de Evaluación Externa de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la cual fue de carácter censal y se realizó desde la SEP. En los primeros años se enfocó a educación básica, extendiéndose más tarde a educación media superior. A partir de estas evaluaciones, *educar para la vida y el trabajo* se incorporó al discurso educativo.

Posteriormente, el presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) anunció una serie de reformas estructurales, entre ellas la Reforma Educativa titulada *“La Alianza por la Calidad de la Educación”*. Esta Alianza fue firmada por el gobierno federal y el SNTE, con el objetivo de impulsar una transformación de la calidad educativa y se propusieron algunos ejes principales, entre los que destacan los temas de la infraestructura, el ingreso y la permanencia de los maestros, la formación de los estudiantes, reforma curricular y evaluación de la educación.

La infraestructura de las aulas y el equipamiento fue orientada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se constituyeron los Consejos Escolares de Participación Social, el cual involucra a los padres de familia en los procesos de mejora de los centros escolares, ante las carencias y necesidades que presentan; por tal motivo, los padres de familia junto con los directivos cobran cuotas acordadas en educación básica, una práctica que hasta la fecha se realiza.

Otro aspecto relevante tiene que ver con los maestros y las autoridades educativas. Respecto a los maestros se hablaba de que el ingreso, la promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas se realizara por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente, concursos enfocados a seleccionar a los maestros con mayor preparación; además, conforme a logros y años de servicio, se estableció el pago de estímulos e incentivos en función de logros educativos (SEP, 2008:7-8).

En relación con la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, “la escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial” (SEP, 2008:21). Bajo la idea de modernización y competencias en el sistema mundial, se realizó una reforma curricular que impulsara enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, como es el caso de la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y promoción de la interculturalidad (SEP, 2008:21).

Respecto a la evaluación de la educación se buscó mejorar y elevar la calidad educativa. Esta evaluación debía ser exhaustiva y periódica para todos los actores del proceso educativo, con base en la cual se establecieran estándares de desempeño: por nivel de aprendizaje, gestión del centro escolar, docente, del educando, de padres de familia y tutores, infraestructura y equipamiento escolar, medios e insumos didácticos para el aprendizaje, habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado (SEP, 2008: 13). Asimismo, estas evaluaciones

favorecerían la transparencia y la rendición de cuentas que sirvieran de base para el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2008: 12).

Nuevamente, esta Alianza por la Calidad de la Educación dio continuidad a los Acuerdos o Programas planteados en sexenios anteriores; lo único que cambió fue el nombre, pero el objetivo fue el mismo: transformar la educación nacional.

Al llegar Enrique Peña Nieto a la presidencia (2012-2018), la primera reforma estructural que presenta es la educativa, con el propósito de hacer de la enseñanza la fuerza transformadora del país, la cual representa la culminación de acuerdos, alianzas y pactos ya mencionados, puestos en marcha en los últimos cuatro sexenios a partir de las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales. Así pues, la Reforma Educativa fue promulgada el 25 de febrero del 2013, pensamos que dicha reforma es una agresión a la educación pública y a los trabajadores de la educación.

Se modificó el Artículo 3º de la Constitución en la que se incluye la calidad educativa, sistema de información y gestión educativa, evaluación del desempeño docente, autonomía de gestión en las escuelas, escuelas de tiempo completo de entre 6 y 8 horas, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Pensamos que esta reforma es el vivo ejemplo de la intervención del gran capital, que ha impuesto criterios en la educación nacional a través de reformas educativas; en consecuencia, tenemos la descentralización, privatización, evaluación y competencias, hasta llegar a una educación a la orden del capital, un Estado neoliberal que no solo afecta al sector educativo, sino a la sociedad en su conjunto.

Así pues, con este recorrido histórico se vislumbra como la educación se ha ido transformando a los intereses e ideologías dominantes, se transcurrió de una educación para la formación del ser humano hasta llegar a una educación de clase mundial, es decir, la educación como un instrumento para la globalización que se convierte en un sector estratégico para el control social. Asimismo, esto nos lleva a ver los procesos por los que ha pasado la escuela pública mexicana y, en específico, las condiciones sociales de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solorzano, donde

la comunidad escolar ha sido afectada en la infraestructura y ha generado nuevos sentidos en los modos de vivir la escuela a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017, así como poner en contraste una escuela con carencias de infraestructura de las aulas y el equipamiento. Además, de la relevancia que han tomado los Consejos Escolares de Participación Social para la mejora de los centros escolares, ante las necesidades que presentan y que, en la realidad, nos lleva a indagar en el concepto calidad.

1.1.1. Y... ¿la calidad educativa?

En México, a partir de la década de los 90, las reformas estuvieron dirigidas a mejorar la calidad en la educación o la educación de calidad; hoy en día, este propósito sigue vigente tanto en el orden político como en el de la sociedad misma; de hecho, se escucha decir que la educación es de baja calidad en nuestro país. El concepto de *calidad* no es nuevo, tiene una historia larga en la educación nacional; durante las campañas electorales, este tema cobra relevancia por estar presente en los discursos y en las agendas educativas, dado que se promete mejorarla y la misma sociedad lo exige. Hoy en día no existe una definición concreta sobre educación de calidad y tampoco se sabe cómo mejorarla de acuerdo con esta definición; la educación de calidad se sustenta en prácticas evaluativas que miden el desempeño, la eficacia y la eficiencia de las escuelas, pero carece de una aproximación pedagógica.

Desde el siglo pasado, el trabajo en el área educativa se ha enfocado en dar mayor cobertura de la educación, con la intención de alfabetizar a la población; sin embargo, y aunado a la deficiente calidad de la educación, se ha llegado a lo que Rosa María Torres (2005:78) considera analfabetismo funcional, el cual consiste en leer sin comprender, escribir sin comunicar, educación que no trabaja para asegurar el aprendizaje de las personas; tal cobertura solo ha tenido como resultado el crecimiento de la matrícula que incorpora a alumnos de diferentes sectores con desigualdad socioeconómica.

El concepto de calidad, por su parte, presenta una amplia polisemia ya que dicho término ha sido utilizado y transformado según las demandas nacionales e internacionales ante la globalización. Orozco, Ayala y Villate (2009:164), al analizar los conceptos de calidad de la educación y educación de calidad, mencionan que:

Como discurso socialmente aceptado, la calidad de la educación está revestida de los significados que sobre el concepto más amplio de calidad circulan en el sentido común [...] caracterizaciones implícitas que la vinculan con los productos acabados, la secuenciación de los procesos que aseguran la producción de tales productos y la posibilidad de comparar en un terreno neutral.

El Estado mexicano, al retirar poco a poco el financiamiento a la educación con la intención de dar paso a la privatización, se constituye en lo que Dias Sobrinho (2005) denomina una orientación ideológica: el individualismo, ya que la educación es vista como algo que beneficia al individuo y asegura el éxito en términos monetarios y progreso material, de tal manera que:

La educación se está constituyendo en un instrumento de la economía, conceptos en el mundo económico productividad, excelencia, gestión racional, etc. De suerte que la calidad se concibe como resultado fundamentalmente de criterios y procedimientos de dimensión cuantitativa y se identifica con las nociones de eficiencia y productividad propias de las empresas (Dias, 2005).

En esta misma línea de pensamiento, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define educación de calidad como aquella que “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (OCDE 2001); tal definición posiciona a la educación como un instrumento que equipa para la vida, es decir, recae en la generalización y deja de lado el contexto de las infancias, ya que no es lo mismo equipar a un niño de una zona urbana a uno de zona rural, así como no es lo mismo hablar de las escuelas e infancias que se vieron afectadas a raíz del sismo de 2017, dado que sus carencias se hacen visibles.

Así pues, los factores socioculturales y económicos no deben ignorarse pues tienen influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Giménez (2005:13) menciona que la cultura realmente existente y operante es la cultura que

pasa por las experiencias sociales y los mundos de vida de los actores en interacción.

En América Latina, las políticas evaluativas están lideradas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), la cual promueve evaluaciones internacionales como el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, conocido por sus siglas en inglés TIMSS, que evalúa los rendimientos en Matemáticas y Ciencias en una sola prueba con una parte claramente diferenciada por cada área; este organismo está apoyada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en conjunto aplican cada tres años el estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*), prueba que contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria en más de 80 países del mundo. Esta prueba es aplicada tanto en países desarrollados como en países latinoamericanos, donde claramente existen profundas diferencias sociales y económicas y, como es de esperarse, los resultados no son favorecedores, por lo que ocupan los últimos lugares de la lista. En México, la prueba se comenzó a aplicar en el año 2000 y en el año 2015, PISA evaluó usando computadoras.

México no sólo aplica mediciones internacionales, también ha establecido procedimientos nacionales de evaluación al interior de sus sistemas educativos, como organismos de evaluación para medir el rendimiento de sus estudiantes y profesores (Sánchez y Del Sagrario, 2013:101). Prueba de esto es la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2002, que tiene por objetivo evaluar la educación básica y media superior.

Dicho organismo menciona que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Art. 3, CPEUM), la cual se compone de cinco dimensiones fundamentales: relevancia y pertinencia, eficacia y eficiencia, equidad impacto y suficiencia.

Así pues, Miranda, J. y Miranda, J. (2012:45) mencionan que el INEE presentó un estudio en el cual hace referencia a las ideas que desarrollan los padres de familia y profesores en torno al término *calidad*, encontrando que los padres de familia frecuentemente expresan este concepto a través de palabras como: armas para que los alumnos tengan una mejor vida, transmitir conocimientos, la asistencia de los maestros a la escuela y realizar todas las tareas del libro. En contraste, los profesores expresan el significado de calidad educativa a través de palabras como: el apoyo que los padres de familia aportan a sus hijos en las tareas escolares y en su responsabilidad respecto a la escuela, las calificaciones sobresalientes de los alumnos, la responsabilidad de las partes involucradas en el proceso educativo, la disciplina de los alumnos, los alumnos estudiosos como testimonio de calidad educativa y los recursos económicos que la escuela pueda ejercer. En ambas respuestas se observa que los padres de familia delegan la responsabilidad de la calidad a los profesores y los profesores a los padres de familia, son respuestas a modo de lluvia de ideas ya que no existe una definición clara de qué es una educación de calidad.

Aunado a las reformas y alianzas a las cuales se hizo referencia en párrafos anteriores, se crearon programas compensatorios para atender el rezago escolar en las entidades más pobres del país, con la intención “de igualar las oportunidades educativas entre pobres y ricos (Torres, 2005:68). Dichos programas son considerados como paliativos de la pobreza, con el supuesto propósito de lograr una mayor equidad posible, sin embargo, más allá de disminuir las desigualdades sociales, éstas se han acentuado.

Con la intención de mejorar la educación a principios de los años noventa, la evaluación cobró relevancia afectando considerablemente a la educación pública; se comenzó a estandarizar el aprendizaje adquirido en las aulas; los primeros en ser evaluados fueron los estudiantes mediante pruebas que determinan su rendimiento escolar, seguido por los maestros con el fin de ser seleccionados para ocupar un cargo como maestro o directivo. Sánchez y Del Sagrario (2013:98) mencionan que “*los maestros, que son evaluados con estos instrumentos, perciben que estos mecanismos son más una amenaza a su desempeño que un elemento*

de reflexión y análisis que les permita mejorar su trabajo en las aulas y las escuelas”. A pesar de que los maestros han sido clave para la labor educativa, en el siglo pasado se les señalaba como los responsables de la mala calidad en la educación, idea que sigue imperando en la actualidad.

En este sentido, Rosa María Torres (2005:70) menciona que más allá de las posturas teóricas, los criterios sobre qué es una buena educación varían entre países, culturas, grupos sociales y personas de acuerdo con variables como nivel socioeconómico, zona de residencia, género, edad y nivel educativo; en el discurso sobre educación de calidad se da por sentado que una definición generalizada de dicho concepto; sin embargo, es a partir de las evaluaciones educativas que se han producido nuevos efectos tanto en las políticas públicas como en la sociedad en general y, con esto, una representación de la educación pública básica como deficiente.

En resumen, la conceptualización de la infancia a partir del análisis de la educación básica en el SEM se abordó a partir de la implementación de una serie de reformas centradas en tres procesos. En primer lugar, la descentralización en la cual el gobierno central transfiere la administración y gestión a los estados; en segundo lugar, la modernización enfocada a mejorar la calidad y la equidad en la educación, considerando la calidad como una manera de evaluar los materiales y los actores de las comunidades escolares y, en tercer lugar, los procesos de enseñanza-aprendizaje que han marcado el rumbo de la educación en México y la participación de los diferentes actores del quehacer educativo, los cuales han marcado una evolución en el SEM; por tal motivo, consideramos estos procesos de enseñanza-aprendizaje como fundantes en la producción de subjetividad en la escuela. En relación con la calidad educativa, no existe un concepto o modo en que se lleve en práctica porque únicamente se trata de medir y justificar lo bueno y lo malo de las escuelas, de las maestras y los maestros y de los alumnos; la evaluación educativa sólo premia o castiga, pero no revisa los procesos educativos mediante una aproximación pedagógica.

1.2. Hacia una pedagogía crítica

*“La educación como la vocación
de humanización”*
Paulo Freire (1996:24)

Como hemos presentado líneas arriba, la educación se sitúa en el centro de un mundo globalizado que cada día exige mayores cambios, adaptabilidad y capital humano para un desarrollo tanto social como individual; la educación, por lo tanto, es un instrumento que lleva consigo un ideal: proporcionar movilidad social ascendente para trascender en un sistema mundial competitivo.

Sin embargo, es importante esclarecer qué se entiende por educación, pues dicho concepto está dotado de historicidad y una enorme complejidad; en este sentido, la educación puede ser entendida como la actividad de guiar o conducir desde sus raíces etimológicas o bien, como un proceso de transmisión cultural con el cual se adquieren conocimientos, hábitos, valores y habilidades necesarias dentro del cada contexto social, lo cual nos lleva a pensar en la educación como un fenómeno social.

La sociología de la educación aporta tres enfoques que han interpretado la educación como fenómeno social. En primer lugar, se encuentra la perspectiva funcionalista la cual plantea la *función* de la educación en la sociedad, con una orientación humanista que magnifica la dignidad y grandeza del maestro. Siguiendo esta línea, Salamon coincide con Durkheim, fundador de la sociología de la educación, al decir que la función de la educación es la de socializar al ser humano, en decir, moldear al ser “asocial” y humanizarlo mediante la acción educativa (s.f.:3).

Por otra parte, la perspectiva estructural funcionalista sobre la educación se centra en el problema de normas y valores, provocados por la evolución del sistema social y la enseñanza, esta perspectiva “yuxtapone los conceptos de educación y movilidad social, basándose en el presupuesto de que la sociedad está estratificada [...]. El acceso a la educación es un punto estratégico en el cambio de status social”. (Salamon s/f:4)

Por último, se encuentra la perspectiva de la teoría de la reproducción social, la cual considera a la educación como un elemento de una sociedad históricamente determinada, se centra en el análisis de las clases sociales y en el papel de dominación tanto económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. “La escuela es, según esta corriente, un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes (Salamon s/f:4).

Al conceptualizar la educación como un fenómeno social, también se puede decir que la realidad educativa tiene historicidad porque dicha actividad es fundamental dentro de todas las sociedades y es una necesidad para un crecimiento y desarrollo, lo que Paulo Freire (1970:32) llama un “*ser más*”, en otras palabras, refiere al crecimiento personal.

El ser humano es el único animal que tiene una condición histórico-social y, precisamente, eso es lo que nos distingue del resto de las especies. Paulo Freire clarifica y hace una reflexión de la historicidad del ser humano, partiendo de la antropología que da como resultado su propuesta educativa: basa sus planteamientos en la “condición de ser histórico social, en cuanto histórico, es un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión” (Freire, 1996:22).

En otras palabras, el ser humano está en constante búsqueda, construyendo su existencia, es decir, posee conciencia de su incompletud; la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades sociales, las cuales se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos transmitidas por una cultura, considerando al lenguaje como el mayor mediador, ya que el desarrollo del lenguaje oral y escrito tiene relación con las formas de pensamiento fundamentales para la formación de la conciencia humana.

En las prácticas de crianza, el adulto es quien estructura el mundo al niño, lo educa a partir de la transmisión de conocimientos que han sido adquiridos de generación en generación y a partir de las relaciones interpersonales y culturales en las que se desenvuelve, para dar paso a los procesos intrapsicológicos del individuo.

De modo que la cultura se recrea así misma en cada sujeto y cada sujeto da cuenta de ella y, en consecuencia, las subjetividades colectivas proponen los ejes a partir de los cuales cada sujeto se construye desde la inscripción en lo simbólico (lenguaje). Desde una matriz de significaciones sociales, la subjetividad ha de construirse desde el otro, a partir de una forma específica de relación (interrelación) (Vargas, 2004:63).

En este sentido, Cornelius Castoriadis (1975:186) afirma que “todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico-social, está indisolublemente tejido a lo simbólico” y, primeramente, en el lenguaje, pero él sostiene que en otro grado y de otra manera en las instituciones, siendo una de ellas la escuela.

El enfoque sociocultural otorga a la educación un papel fundamental por considerarla como mediadora, ya que transmite la cultura por medio de procesos de enseñanza, la cual es internalizada en el ámbito individual mediante el aprendizaje; de ahí la interdependencia entre aprendizaje y desarrollo humano, es decir, existe una interacción entre el ser humano y el ambiente (percibiendo, ajustándose y transformándolo), razón por la cual, se presenta un desarrollo tanto biológico como psíquico.

“Tal explicación interaccionista integra la doble etimología latina de la palabra “educación”, *educare* y *educere*. El primero significa crianza, dotación, alimentación; el segundo, desarrollo, extracción, etcétera. *Educare* apuntaría a la enseñanza (acción externa), *educere*, al aprendizaje (acción interna)” (Guichot, 2006:15).

De ahí que Paulo Freire (1970:22) menciona que “aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social”; en todas las actividades cotidianas nos hallamos implicados en alguna práctica educativa, primero, de forma informal y, luego, a partir de una educación formal, cuyo contenido estará determinado por los objetivos de cada sociedad.

En este sentido, en México, desde décadas atrás, se ha intentado encauzar la educación hacia el camino de la democracia, la equidad y la calidad, con el objetivo principal de dejar en el olvido la práctica pedagógica del autoritarismo y su función reproductora de conocimientos, la cual sólo limita a los estudiantes a

convertirse en sujetos pasivos y receptivos, a la memorización y a la repetición de contenidos impuestos por la clase dominante, dejando de lado el pensamiento crítico.

En este sentido, Michel Foucault (1976:158) menciona que en el centro de la educación domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable con el cuerpo manipulable, que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado, lo cual garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y la imposición de una relación de docilidad-utilidad, a lo que se llama disciplina, considerada en los siglos XVII Y XVIII fórmulas generales de dominación, microfísica del poder que se mantiene en aumento intentando cubrir todo el cuerpo social.

Nosotras pensamos que las prácticas disciplinarias descritas por Foucault son vigentes en la escuela mexicana, a pesar de los esfuerzos por diseñar planes y programas que orienten a los niños a desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico; en la práctica los maestros continúan aplicando una enseñanza autoritaria y disciplinaria, lo que genera una contradicción entre los propósitos de la educación nacional.

En relación con los párrafos anteriores, nos remite a la acción pedagógica (AP) como una violencia simbólica en tanto que es una imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1970:45). Así pues, la AP está destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas, es decir, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación llamado educación (Bourdieu, 1970:46).

Así pues, la imposición de una arbitrariedad cultural que presupone la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos (por su existencia y por delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir

un *habitus*⁷ como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse (Bourdieu, [1998] 2007:72).

Haciendo referencia al concepto violencia simbólica de Bourdieu habla de una “violencia espiritual”, misma que hace parte de las estructuras de dominación que son el producto de un trabajo continuado de reproducción (Bourdieu, [1998] 2007:50).

Así pues, una de las características de la disciplina es la clausura, es decir, un lugar heterogéneo cerrado sobre sí mismo. Un ejemplo de esto es la escuela, donde se divide el espacio para la localización rápida de los estudiantes para así evitar aglomeraciones, vagabundeo o desaparición incontrolada de los individuos.

En este sentido, Carlos Ornelas (1995:151) menciona que en la escuela primaria mexicana, el maestro generalmente estratifica al grupo en tres conjuntos: los aplicados y los responsables, los alumnos promedio y los rezagados o *burros*, lo que Foucault (1976:171) denomina como mirada “clasificadora” del maestro; estos últimos, en general, son los que rompen la disciplina; el maestro es quien tiene posibilidad de movimiento, los niños muy poca y él es quien acomoda y dispone los lugares que han de ocupar los alumnos en el aula.

Pierre Bourdieu ([1998]2007:51) considera lo anterior como la violencia simbólica que se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador y que mediante las relaciones de dominación hacen que parezca natural, (...) son producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es producto. Dado que son naturalizadas pueden verse como una especie de autodenigración, pues los dominados contribuyen, a veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación al aceptar los límites impuestos, lo que los lleva a adoptan a menudo a forma de emociones corporales, pasiones, sentimientos o la aceptación del sometimiento de mala gana (Bourdieu, [1998]2007:55).

⁷ Para Bourdieu (1972:178), el *habitus* es un sistema de disposiciones durables y transferibles predispuesto a funcionar como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los sujetos.

La organización de un espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental porque permitió superar el sistema tradicional al asignar lugares individuales, lo que ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos y ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje, es decir, dicha organización ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 1976:170).

Así pues, la función de la escuela, como institución reconocida y representada por la autoridad adulta de la sociedad, es educar al joven mediante la transmisión de conocimientos de una cultura específica; esta función también es un agente clasificador y filtrante: por un lado, refuerza los estatutos socioeconómicos existentes de los estudiantes y, por el otro, estimula la movilidad ascendente; sin embargo, también se entrecruza con la preparación de capital humano que reproducirá las relaciones de producción existentes, de modo que los que más pierden son los hijos de los pobres.

Como hemos mencionado en el primer apartado de este capítulo, la historia de la calidad educativa ha sido larga, los procesos de modernización y transformación le dieron un énfasis meramente cuantitativo, el neoliberalismo la instauró, y con este se inauguró el desarrollo de iniciativas privadas, formas de producción, además de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; mediante el sistema educacional capitalista, se reproduce la fuerza de trabajo, dejando de lado la reivindicación de clase, la movilización de masas y la mejora de la comunidad y el progreso de la sociedad para promover el bienestar individual (Ornelas, 1995:65).

De esta manera, se da paso a un nuevo orden que se refleja en la escuela: eficiencia, individualismo, competitividad, productividad y evaluación; se trata de un momento histórico donde predominan los discursos desde el poder en torno a la calidad educativa en el Sistema Nacional educativo. Por lo tanto, el término calidad es transportado de la esfera empresarial e implantado en el campo educativo a raíz de la globalización. Además, la ideología dominante se hizo presente en la

institución escuela, y en la sociedad misma, mediante prácticas que transformaron las formas de pensar y hacer en torno a la educación, es decir, generó la construcción de nuevas subjetividades.

En relación con lo anterior, Peter McLaren (1984:244) menciona que la “meta formal de nuestro sistema educativo –que es el “gran igualador” de nuestra sociedad– ayudará a los estudiantes marginados a salvar el abismo de las oportunidades que los divide de los niños de medios solventes”. Sin embargo, en el año 2019, José Ángel Gurría Treviño Secretario General de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos también conocida como OCDE, otorga un papel fundamental a la educación, como la institución que dará respuesta a “grandes retos, como son las consecuencias sociales y humanas de la crisis financiera internacional, el cumplimiento de los objetivos de desarrollo, el crecimiento sostenible y la respuesta al cambio climático, el envejecimiento de las sociedades y la economía del conocimiento”.

En consecuencia, la educación vista como adquisición de conocimientos supone el aumento de la riqueza y el bienestar; en este sentido, organismos internacionales y nacionales emiten recomendaciones sobre el desarrollo de la educación en varios países y son fuente de presiones políticas y económicas para que los países orienten o reorienten sus políticas educativas con base en el desarrollo económico, social y laboral.

Asimismo, estos organismos evidencian que las presiones políticas y económicas son más relevantes que estudiantes y maestros, mismos que tratan de entender y aplicar las reformas y políticas educativas, las cuales fomentan día con día la brecha de las desigualdades sociales. Conviene subrayar que “las escuelas reproducen y perpetúan las desigualdades e injusticias de la sociedad en su conjunto” (McLaren, 1984:244), lo cual se puede ver al no considerar el entorno social y, en particular, las infancias.

Así pues, estamos frente a una forma de control de los maestros y estudiantes quienes, al parecer, actúan y piensan de forma automática. Carlos Ornelas (1994:152) critica la educación primaria y los métodos pedagógicos

dominantes y sostiene que aún sigue imperando la memorización y la repetición como práctica escolar fundamental, sin comprender los procesos internos o la lógica de los sucesos, lo que contradice directamente los propósitos de la educación.

Con esto queremos decir que las relaciones sociales de la escuela reproducen pasividad y conformismo entre los niños, además de hábitos, modos de respuesta, los cuales interiorizan en sus conciencias y se vuelven modos de comportamiento ante la vida y la sociedad. A lo anterior, Paulo Freire (1970:9) lo define como “la pedagogía dominante que es la pedagogía de las clases dominantes”, la cual se produce y reproduce en las escuelas mexicanas.

Por otra parte, Peter McLaren (1984:36) sostiene que estas gamas de teorías sociológicas explican cómo las escuelas pueden dar y quitar el poder, deslegitimar y descalificar la vida de los estudiantes en desventaja. Por tal motivo, sostenemos que la pedagogía crítica da la oportunidad de dar una resignificación al concepto de calidad y más aún a la educación en México, con la intención de recobrar “los propósitos de la educación de acrecentar la capacidad de abstracción y razonamiento con el fin de formar personas motivadas, diligentes e innovadoras” (Ornelas, 1995: 152), es decir, un pensamiento reflexivo y crítico.

Mediante el método de Paulo Freire, pensamos que se puede interrogar a la educación para orientarla hacia una “*educación libertadora*”⁸, donde se coloca al educando en condiciones de insubordinación y autonomía, la relación y posición del educador y educandos debe transformarse: es necesario que el educador deje de tomar un papel adultocéntrico y el que lo sabe todo, para dar paso a un educador que, simultáneamente, aprende con los educandos y, de la misma manera, éstos deben dejar en el olvido su posición pasiva y receptiva para dar paso a un educando con capacidad análisis crítico de su realidad social que está en constante transformación.

⁸ Paulo Freire (1970:9) menciona que la educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación.

A modo de resumen, se puede esclarecer un modelo que forma parte de la dinámica mundial de competencias y que respalda el discurso de las clases dominantes a través de diversas instancias, como es el caso de la escuela como un lugar en la que se producen y reproducen los discursos heterónomos y hegemónicos; dicho de otra manera, donde la pasividad, el conformismo, los hábitos y los modos de respuestas se interiorizan en las conciencias y se hacen modos de comportamiento. En palabras de Foucault, se construyen máquinas de aprender, vigilar, jerarquizar, recompensar porque la educación es un medio de dominación sociocultural hacia las clases menos favorecidas.

Por ello, sostenemos que la pedagogía crítica permite interrogar y, quizás, resignificar las formas de educar en México, tomando en consideración las prácticas y los discursos relativos a la educación de calidad o calidad educativa, de la que se habla a través de las alianzas y reformas realizadas en las últimas décadas pues, de esta manera, como refiere Carlos Ornelas (1995:152), se acrecentaría la capacidad de abstracción y razonamiento con el fin de formar personas motivadas, diligentes e innovadoras.

Conviene subrayar que la educación tiene como función alfabetizar e introducir al estudiante al mundo del conocimiento científico y, en conjunto con la pedagogía crítica, busca fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en las alumnas y alumnos con la finalidad de superar modelos dominantes, mismos que se hacen visibles en el Sistema Educativo Mexicano, en específico en las dinámicas sociales pertenecientes a la comunidad escolar de la Escuela Rafaela Suárez Solórzano.

1.3. Aportaciones desde la psicología

En este subapartado se presenta el tema del desarrollo humano desde tres perspectivas fundamentales en psicología, con el objetivo de mostrar que el estudio del desarrollo del ser humano considera la articulación entre naturaleza y cultura, pero enfatizando, sobre todo, que el ser humano es conceptualizado como sujeto sociohistórico.

Siguiendo esta línea, consideramos relevante ubicar el lugar de la infancia en la sociedad, retomando las aportaciones de Philippe Ariés (1973), quien describe y analiza las conductas indiferentes que existían hacia los niños y, por ende, a su desarrollo hasta al menos el siglo XIX. En consecuencia, la psicología del niño como campo de estudio nace hace menos de un siglo y, en un principio, se basó en estudios de tipo sistemático como la observación y estadística acerca de sujetos excepcionales, inusuales y con deficiencias, abarcando intereses de tipo educativos, médicos, filosóficos y científicos, los cuales pretendían crear buenos ciudadanos y establecer alternativas para sus cuidados.

En relación con lo anterior, es relevante otear tres de las perspectivas más conocidas que hablan del sujeto de la infancia: la teoría genética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky y la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, mismas que serán abordadas en este apartado con la finalidad de construir una mirada sobre las infancias desde marcos teóricos que hoy día siguen predominando en la psicología.

1.3.1. El sujeto cognitivo

En primer lugar, nos enfocaremos en la teoría psicogenética de Jean Piaget, la cual articula tres aspectos: la forma en la que se construye el conocimiento, el método de exploración infantil y el recurso complementario, es decir, la psicogénesis. Estos tres ámbitos remiten a hablar del niño como sujeto cognoscente, es decir, un niño que construye conocimiento a través de la acción, lo cual se ve reflejado en los procesos mentales que el niño realiza para desarrollar su inteligencia.

Piaget menciona que el desarrollo psicológico y biológico depende del tiempo y el ciclo vital, por ello, supone una duración para integrar y adquirir conocimiento. Debido a ello, la infancia toma una parte central en las especies (Piaget, 1972:9), como es en el caso del ser humano que vive un largo periodo de dependencia debido a que tiene mucho que aprender.

En relación con la construcción de conocimiento, Jean Piaget estudió el desarrollo intelectual o cognoscitivo, en el cual distingue dos aspectos: *lo psicosocial*, es decir, lo que aprende del exterior a través de la familia y la escuela, y *el espontáneo o psicológico*, el cual refiere a lo que el niño descubre por sí mismo, es decir, como sujeto activo durante su desarrollo.

El tiempo es una variable importante para Piaget, ya que la duración y orden de sucesión son dos aspectos que trabajan en conjunto para construir un nuevo instrumento lógico, el cual supone subestructuras y regresiones indefinidas a nociones antiguas. Lo anterior forma parte de los estadios del desarrollo y el papel importante que tiene la forma en la que el niño interactúa con el medio.

La interacción con el medio nos lleva a hablar del método de exploración infantil, es decir, la manera en la que el niño adquiere conocimiento y desarrolla su inteligencia. Piaget considera que el sujeto no conoce más propiedades que aquellas que su acción le permite conocer, por ello, el niño incorpora y transforma a través de la acción medio-persona, es decir, el acto de inteligencia que encuentra un equilibrio de la asimilación, esto es, la incorporación de un objeto o eventos a esquemas cognitivos previos, y la acomodación, a saber, la modificación de esquemas o estructuras en función de objetos que se incorporan con nuevas significaciones (Piaget, 1959:123).

Asimismo, Piaget hace referencia a la psicogénesis como recurso complementario, lo cual nos remite a los procesos de adaptación que dependen de la herencia y el ambiente, mismos que permiten el desarrollo de la inteligencia a través de cuatro etapas que comienzan en la niñez y terminan en la adolescencia; con esto refiere a los estadios en la cual basa su teoría del desarrollo. Es importante decir que existe diferencia en la edad de acuerdo con el desarrollo y a la cultura a la que pertenezca el sujeto. Las etapas del desarrollo de la inteligencia a las que refiere Piaget son el estadio sensoriomotor, el estado preoperatorio, el estado de operaciones concretas y el estado de operaciones formales.

El estadio sensoriomotor comprende de los 0 a 18 meses aproximadamente; en esta etapa, el niño construye estructuras ulteriores como un acto de inteligencia,

es capaz de englobar la noción de un espacio general, es decir, el espacio visual, táctil y auditivo y, a su vez, conserva la permanencia y desplazamientos de objetos sólidos incluyendo su cuerpo; estas nociones son numerosas, elementales y precursoras de las siguientes etapas. Así pues, Piaget habla de una inteligencia anterior al lenguaje, en la cual no hay pensamiento y haciendo una distinción entre ambos conceptos dice:

la inteligencia es la solución de un problema nuevo por el sujeto, [...] mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc., que permiten representar la inteligencia sensorio-motriz (Piaget, 1972:17).

En el estadio de representación preoperatoria se genera una revolución en el desarrollo intelectual del niño, pues al aparecer el lenguaje nace de la función simbólica, lo cual lleva a Piaget a hablar del lenguaje egocéntrico como un habla interna, aún no socializada. Mediante la función simbólica, el niño aprende un sistema de signos sociales por oposición a los signos individuales, lo cuales se hacen presentes en diversas manifestaciones simbólicas, tales como: el juego simbólico⁹, la simbología gestual y la imagen mental (Piaget, 1972:21).

Asimismo, se hace posible el pensamiento mediante operaciones que son un sistema de acciones interiorizadas, es decir, acciones reversibles y acciones que se coordinan unas con otras en sistemas de conjunto (Piaget, 1972:22). En otras palabras, el pensamiento es una consecuencia del lenguaje, esto es, acciones interiorizadas que se ejecutan en forma material y simbólica.

El estadio de operaciones concretas comienza aproximadamente a la edad de 7 u 8 años y en nuestra cultura corresponde al comienzo de la educación escolar del niño, quien, en este período se hace poseedor de cierta lógica y es capaz de coordinar operaciones en el sentido de reversibilidad (Piaget, 1972: 24). En otras palabras, el niño da un sentido a los objetos como manipulables, acción que lo lleva

⁹ Piaget menciona que este representa una cosa por medio de un objeto o un gesto (1972: Pág. 22)

a crear una lógica de clases y relaciones con la cual puede clasificar, comparar y ordenar objetos.

Por último, el estadio de operaciones formales se vive entre los 14 o 15 años. En esta etapa el adolescente es capaz de una lógica y un razonamiento deductivo a partir del establecimiento de hipótesis o proposiciones (Piaget, 1972:28). Esta nueva lógica se compone de dos caracteres: lógica combinatoria¹⁰ y un sistema de agrupaciones.

Piaget menciona que estos niveles constan de variaciones en tanto a la velocidad y la duración del desarrollo en los que existen factores importantes que son: la herencia, en la cual interviene el factor de maduración interna; la experiencia física, proveniente de las actividades realizadas por el sujeto; la transmisión social, en la que se habla de la educación como un factor interviniente en la transmisión de conocimientos del medio social al niño y, por último, la asimilación del niño, en la que interactúa el desarrollo espontáneo.

Por otra parte, basándose en teorías psicoanalíticas, Jean Piaget realiza una comparativa entre el inconsciente afectivo y el inconsciente cognoscitivo; que son mecanismos íntimos no visibles o palpables, que en relación con lo afectivo se caracteriza por sus composiciones energéticas positivas o negativas distribuidas sobre un objeto o sobre otro (catexis¹¹) (Piaget, 1972:37-38). Respecto a lo cognoscitivo, Piaget se refiere a la conducta, la cual se caracteriza por esquemas de acción elementales, de operaciones concretas de clasificación o seriación o de lógica de proposiciones (Piaget, 1972:38), que conforman un sistema de conexiones que el sujeto puede y debe utilizar; según el nivel de desarrollo intelectual, su fuente inconsciente se remonta hasta las coordinaciones nerviosas y orgánicas (Piaget, 1972:39).

¹⁰ Reunir cualquier elemento con otro (Piaget, 1972: 28) y representa una cosa mediante otra.

¹¹ Concepto económico, la catexis hace que cierta energía psíquica se halle unida a una representación o grupo de representaciones, una parte del cuerpo, un objeto, etcétera (Laplanche y Pontalis, 1996:49)

El inconsciente afectivo se refiere a que el sujeto no conoce qué motiva sus sentimientos e ignora su origen. El inconsciente cognoscitivo supone que el sujeto piensa, conoce o tiene una opinión sobre algún objeto, problema o creencia, es decir, conoce el resultado del funcionamiento de su inteligencia, pero desconoce cómo se da (Piaget, 1972:38). En otras palabras, los procesos son relativamente conscientes en el sujeto, sin embargo, no se percata de que ha construido una estructura nueva.

Las estructuras nuevas forman parte de contenidos manifiestos que debieran ser conscientes con una toma de conciencia de la acción propia (Piaget, 1972:41), es decir, el sujeto realiza una reconstrucción sobre el plano superior de lo que ya se encuentra organizado en el plano inferior, la cual se construye y reconstruye mediante recuerdos que son almacenados en la memoria, lo cual permite entender el nacimiento y desarrollo de la inteligencia en el niño a través de las etapas del desarrollo cognitivo que propone Piaget.

A modo de resumen, Piaget estudia al niño y su desarrollo cognitivo mediante la organización y reorganización de procesos mentales que dependen de lo biológico y la experiencia con el medio, es decir, el niño es un sujeto activo a la hora de adquirir su conocimiento, pues éste incorpora información y la transforma a partir de la acción medio-persona.

Dichos procesos mentales dan cuenta de un plano inferior, reconstruido en el plano superior mediante el estadio sensoriomotriz, en donde existe una inteligencia previa al pensamiento; posteriormente, con la aparición del lenguaje, en el niño se integra la función simbólica, se hacen presentes las manifestaciones simbólicas y, con base en esto, aprende un sistema de signos sociales para, después, hacer una transición del lenguaje egocéntrico al lenguaje socializado.

Respecto al nivel de operaciones concretas, el niño da un sentido a los objetos como manipulables y la acción que realiza lo lleva a crear una lógica con la cual puede clasificar, comparar y ordenar objetos; en el nivel de operaciones formales el niño es capaz de razonar y deducir sobre enunciados verbales.

Conviene subrayar que el sujeto cognitivo tiene mecanismos íntimos como es el inconsciente cognitivo, un sistema de conexiones según su nivel intelectual y que depende de sus coordinaciones nerviosas y orgánicas. En este sentido, el sujeto conoce el resultado de su inteligencia, pero desconoce su funcionamiento, pues parte del resultado de la inteligencia ha sido adquirida sobre la acción propia en el medio, es decir, la asimilación y la acomodación que lleva a reconstruir y organizar lo que se encuentra en la memoria en el plano superior y que hace visible el pensamiento como un acto de inteligencia interiorizada por un simbolismo.

1.3.2. El sujeto sociocultural

Otra de las perspectivas relevantes a mencionar es la de Lev Vygotsky, quien menciona que la construcción del conocimiento está socialmente determinada y es la génesis del psicodesarrollo del niño; su principal interés es explicar y comprender el ámbito de la cultura y las determinaciones sociales.

Vygotsky consideraba que la psicología del desarrollo pasaba por una crisis y, por ello, existían dos mitades irreconciliables: por un lado la rama de la ciencia natural que explicaría los procesos reflejos y sensoriales elementales, y por otra, la ciencia mental que describe las propiedades que emergen de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales (Baquero, 1997: Pág. 32), mismas que tienen origen histórico y social; en otras palabras, el desarrollo no puede darse de manera aislada.

Por ende, la teoría de Vygotsky da cuenta de un sujeto socioculturalmente determinado, quien adquiere aprendizajes mediante la cultura; dicho de otro modo, los procesos de aprendizaje están relacionados con la cultura y dependen de la interacción con la misma. Por tal motivo, Vygotsky pensaba que primero se debían entender las relaciones sociales en las que cada individuo se desenvuelve, además, consideraba que la dimensión social de la consciencia es el origen de la consciencia individual. Así pues, Vygotsky refería que para el desarrollo cultural del niño primero debía pasar por el plano social y después el plano psicológico. Vygotsky clasificaba las funciones psicológicas elementales y superiores. En particular, las segundas son

determinadas por la cultura y su desarrollo se apuntalan en el uso de herramientas y signos que funcionan como mediadores entre el medio y la cultura.

Las funciones psicológicas elementales son comunes en el ser humano y los animales superiores, como los chimpancés. Estas funciones se basan en un eje natural y son la percepción, la atención, la memoria, la motivación y la actividad sensorio-perceptiva (Baquero, 1997:36); a través de este eje natural, el niño organiza datos sensoriales y da significado a los mismos, apoyándose en su capacidad para focalizar objetos, la cual le ayuda a desarrollar su inteligencia práctica y con la memoria almacena y recupera la información en el momento que se requiera.

Las funciones psicológicas superiores son procesos específicamente del ser humano, en tanto histórica y socialmente constituidos, los cuales presuponen la existencia de procesos elementales en los que la cultura toma relevancia (Baquero, 1997:36). Estas funciones tienen dos niveles: rudimentarios, manifestados durante los periodos iniciales del desarrollo, y avanzados, adquiridos mediante la práctica social formal como la escolarización. Se puede ver que estas funciones se logran mediante la práctica social como sucede con el lenguaje¹² y el pensamiento¹³.

Ambos procesos psicológicos tienen una línea natural y cultural relativa al desarrollo intelectual. Según Vygotsky, el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en un nivel social o interpsicológico, es decir, entre personas, y, después, a nivel individual o intrapsicológico, esto es, en el interior del propio niño, mismo que logrará a través de la internalización, que no es otra cosa que la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1978:92), es decir, un proceso de transformación de fenómenos sociales a psicológicos. A esto Vygotsky denomina ley de doble formación y conocida como ley genética general del desarrollo cultural. Conviene subrayar que mediante esta internalización es como se adquieren las funciones psicológicas superiores, contrastando que estas son relaciones sociales interiorizadas en la mente de la persona, es decir, un proceso que se desarrolla en un plano interno de la consciencia. Por ello, Vygotsky

¹² Es un conjunto de significados escritos u orales, mismos que permiten comunicarse con otros y que a su vez van de la mano con la inteligencia práctica que se adquiere mediante los instrumentos.

¹³ Proceso cognitivo con el uso símbolos

menciona que la internalización de las formas culturales de la conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos (1978:94)

En resumen, las funciones psicológicas elementales son consideradas básicas por su línea natural y se organizan, se reorganizan y, en algunos casos, se transforman. Las funciones psicológicas superiores son una apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación dados por la cultura, como es el caso del lenguaje, el cual un sujeto, a partir de un lenguaje centrado en aspectos referenciales y comunicativos, pasa a estructurarlo en un nivel intelectual e interno, conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal (Baquero, 1997:44).

Así pues, el lenguaje tiene una relación con la conciencia, cuya función es la de ser un medio de comunicación social y tiene una progresión genética, es decir, una transición del habla social al habla interior, también llamada egocéntrica, en las que se cimentan las bases del comportamiento interpsicológico, esencial de la actividad interpsicológica.

Un aspecto relevante para contrastar entre Jean Piaget y Lev Vigotsky es que mientras Piaget describía al lenguaje egocéntrico infantil como un lenguaje aún no suficientemente socializado, Vigotsky lo veía como un lenguaje en transición entre el habla social y comunicativa con un uso intelectual y regulador del comportamiento (Baquero, 1997:44). Para Vygotsky, el lenguaje tiene un uso comunicativo y regulador en lo social, lo cual nos habla del lenguaje como instrumento que inserta al sujeto en lo social y que lo constituye mediante el vínculo con el otro. El lenguaje funge como reafirmador y constituyente para insertar al sujeto en la cultura, lo cual hace visible el tiempo histórico-social, es decir, el proceso de evolución y de interacción social.

Resulta fundamental referir a la cultura como la organización de significados interiorizados, de modo relativamente estable, por lo sujetos en forma de esquemas o de representación compartida y, además, objetivados en formas simbólicas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005:16); dicho de otra manera, el conjunto de sistemas simbólicos que generan

producciones de sentido y modos de actuar, se maneja bajo códigos sociales¹⁴, mismos que son interiorizados. Estos códigos sociales son instaurados en forma de representaciones sociales, sistemas simbólicos que se legitiman a través de la educación, por ejemplo: un bebé que es insertado al orden cultural a través del discurso a lo largo de su vida y el *habitus*¹⁵.

Lo anterior contrasta la importancia de lo cultural como lo pensaba Vygotsky y, que más tarde, lo llevo a explicar la forma en que el niño puede aprender a través de los demás, pues menciona que el aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, [...], comienza desde que el niño asimila los nombres de las cosas que hay en su entorno (Vygotsky, 1978:130-131).

En relación con lo anterior, menciona que el aprendizaje y el desarrollo van interrelacionados desde los primeros días de vida del niño (Vigotsky, 1978:131) y, con base en esto, remite a lo que él llama la zona de desarrollo próximo.

Vygotsky explicó que el niño tiene un nivel actual o real que caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1978:134), este puede ser determinado cuando realiza una tarea por sí solo sin dificultad.

En palabras de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo no es otras cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978:133); a esta colaboración y guía Vygotsky la llama *obuchenie* traducido como *enseñaje*, el cual refiere al proceso de relación interpersonal que al mismo tiempo que alguien

¹⁴ Acuerdos sociales de interacción comunicativa que generan ideas, percepciones y representaciones del mundo social a nivel colectivo e individual, la cual se visibiliza en el discurso, se cristaliza en el mito, rito y dogma y que es incorporada a los artefactos, gestos y la postura corporal (Giménez, 2005: 7 cita a Durham, 1984:73).

¹⁵ Para Moreno y Ramírez (2003) son un conjunto de disposiciones para obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada las necesidades y exigencias de los contextos socioculturales junto con las instituciones de las que se hace parte (p. 19). En el caso de Giménez (2005:13), se entienden como formas interiorizadas y objetivadas de la cultura.

enseña, alguien aprende, es decir, es un proceso bidireccional, que tiene implícita el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación social (Ruiz y Estrevel, 2010:138).

En síntesis, Vygotsky permite entender el desarrollo del ser humano a través del uso de instrumentos y signos que lo llevan a la interacción con el mundo social, marcando una diferencia entre la línea natural, como proveedor de materias primas, y la cultural, en las cuales esas materias son transformadas. Es importante rescatar que dicho autor no separa lo natural de lo social, sino que las ve como dos líneas que convergen sin llegar a reduccionismos biológicos o sociales.

A su vez se puede contrastar que Vygotsky relaciona lo psicológico, pedagógico y social, con lo cual podemos referir a la escuela como una institución generada por la relación enseñanza-aprendizaje (Ruiz y Estrevel, 2010:142), en la que se hace visible el aprendizaje infantil mediante herramientas y signos dados por la cultura.

1.3.3. El sujeto del inconsciente

Desde la perspectiva psicoanalítica, con Sigmund Freud se puede pensar la noción del sujeto inconsciente y considera que el pasado tiene efectos en la vida anímica, es decir, retoma la etapa infantil como aquel período en el cual se organiza el aparato psíquico y comienza el desarrollo libidinal, es decir, el deseo sexual que determina el inicio de la energía pulsional en el ser humano, misma que se desenvuelve en sus primeros años de vida mediante cinco etapas psicosexuales: la etapa oral, la etapa sádico-anal, la etapa fálica, el periodo de latencia, en la cual el sujeto sublima sus deseos, y la etapa genital, la cual organiza la vida sexual del sujeto y orienta el deseo a la cópula y a la reproducción.

El psicoanálisis plantea que las primeras relaciones significativas del ser humano se apuntalan en la satisfacción de las necesidades biológicas básicas como la nutrición. Cuando amamanta al bebé, no sólo lo nutre, sino que erogeniza la boca y, con esto, la madre se convierte en el primer objeto de amor del sujeto. Esta relación primaria es determinante en futuras relaciones que el sujeto establece a lo

largo de su vida. En particular, en el estudio de la infancia desde el psicoanálisis, según Freud, siempre es importante estudiarla en la relación con la madre. Este planteamiento básico es retomado por Winnicott para explicar los tipos de dependencia que determinan la vida anímica y social del sujeto.

Para profundizar sobre el concepto de infancia con base en el psicoanálisis, es necesario explicar tres de las etapas fundamentales para el desarrollo de la psique: la etapa oral, anal y fálica, y articular dichas etapas con las aportaciones de Donald Winnicott en su trabajo *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo (1965)*, en el cual nos habla del recorrido que hace el ser humano para llegar a la independencia por medio de la socialización y un escenario social maduro. Dicho recorrido es explicado a partir de la dependencia absoluta, la dependencia relativa y la independencia.

La primera etapa a la que refiere Freud es la oral, en la cual la parte erógena es la boca y mediante esta descarga su energía pulsional. En dicha etapa se establece una relación íntima con la madre a través de la función nutricia en la que el bebé busca satisfacer sus necesidades y, con base en esto, objetiva el placer y displacer o, en palabras de Melanie Klein, hablaría de vivencias recurrentes de gratificación que son sentidas por el niño como *bueno* –estímulos libidinales– y vivencias de frustración en un sentido *malo* –estímulos de las pulsiones destructivas– (Klein, ([1975] 2009):72). Conviene subrayar que la relación con el pecho bueno y malo, amado u odiado, constituye la primera relación de objeto (Klein, ([1975] 2009): 79); los sentimientos de amor y pulsiones destructivas hacia el pecho originan las ansiedades persecutorias y depresivas que contribuyen a crear conflictos en la situación edípica y, por tanto, en la castración. (Klein, ([1975] 2009): 75).

Winnicott (1965:110) refiere la etapa oral como de dependencia absoluta, la cual hace referencia a la paradoja “el infante es dependiente e independiente al mismo tiempo” en términos psicológicos, pues depende de la madre o cuidador y, a su vez, tiene una realidad propia. Al momento de nacer, todo le es heredado, incluso

los procesos de maduración¹⁶, en los que interviene el medio ambiente y, con base en esto, el infante desarrollará su potencial; la tarea de los padres o cuidadores es brindar al niño un ambiente facilitador que permita al niño adaptarse, considerando el término adaptación como satisfacción de las necesidades instintivas y de las del Yo (Winnicott, 1965:112).

Luego, para explicar la etapa sádico-anal, resulta fundamental retomar las palabras de Winnicott, Freud y Lacan que hablan del momento en que el bebé vive una dependencia relativa, es decir, un periodo de adaptación que más tarde lleva al niño a conocer por sí mismo, es decir, se percata de ruidos o de algunas situaciones por conocimiento empírico y comienza a ser consciente de su dependencia, lo que Winnicott llama recompensa. Así pues, el niño al sentir angustia se percata que la madre es necesaria para su crecimiento dado que le brinda la sensación apoyo y seguridad (Winnicott, 1965:115). El niño busca complacer o degradar las actitudes de la madre con la acción de retener o expulsar desechos fisiológicos, acción que le genera placer o bien al privarse de su placer y brindarle a la madre como un regalo, busca obtener amor.

Asimismo, en la etapa sádico-anal, el niño establece la relación de objeto y da origen al “yo” que busca cumplir las demandas del ello y del mundo exterior; para explicar mejor esta etapa, Lacan explica la idea del cuerpo fragmentado mediante la función del estadio del espejo que revela la imago, lo cual implica restablecer una relación del organismo con su realidad (Lacan, 1949:3); en otras palabras, el estadio del espejo nos habla de la forma en la que se instaura el organismo biológico a lo simbólico para devenir de sujeto.

Contrastando las ideas de Winnicott y Lacan, se puede dar cuenta del período de maduración y de dependencia que vive el ser humano o, en términos lacanianos, el bebé desde la edad de seis a los dieciocho meses se vive en una fetalización, es decir, el bebé tiene una dependencia al otro emocional y alimenticia, además de que esta dependencia orgánica le impide identificarse con el Otro y, por

¹⁶ Donald Winnicott se refiere a la evolución del Yo y del Self, e incluye la historia total del ello, de sus instintos y sus vicisitudes, y de las defensas yoicas relacionadas con el instinto (1965:110).

lo tanto, como otro; en consecuencia, se ve como extensión de la madre¹⁷, razón por la cual el bebé no se reconoce y se vivencia en una imagen de cuerpo fragmentado¹⁸.

Debido a su incapacidad motriz y su dependencia biológica, el bebé no se asume como un ente completo; sin embargo, al ver su imagen en el espejo proyecta una imagen especular que construye el yo ideal atribuido por algo externo y que más tarde será reafirmado por medio de las palabras de la madre o cuidador y, de esta manera, percibirse como una imagen completa. El deseo de la madre lo instaura en la realidad concreta, pues ésta es intérprete de la cultura.

Por otra parte, en la etapa fálica el niño se enfrenta a la diferencia anatómica entre los sexos, en la cual percibe que las niñas no tienen pene¹⁹. Es relevante mencionar que esta etapa se vuelve muy importante ya que el niño pasa por dos momentos que lo constituyen: el complejo de Edipo que es la evolución que paulatinamente reemplaza a la madre como personaje central primordial, por el padre, como referencia última y principal (Leclaire, 1984:142) y el complejo de castración se manifiesta en el plano imaginario, momento en que el niño establece una rivalidad con el padre y ante la ansiedad de castración rechaza el incesto y se identifica con él, es decir, ve al padre como portador de la ley y el poseedor del pene real (Leclaire, 1984: 143), la metáfora paterna se sitúa en el inconsciente y por ello, se dice que el padre es un significante que sustituye al primer significante (madre) introducido en la simbolización (Lacan, ([1998]2013):179).

Al percatarse de esta diferenciación, el niño establece una rivalidad con el padre y ante la ansiedad de castración rechaza el incesto y se identifica con el padre, así pues, el niño acepta la ley del padre y se inserta en el orden de la cultura. En el caso de la niña al hacer esta diferenciación de los sexos se da cuenta que esta castrada y culpa a la madre sintiendo envidia del pene y rechazo por la madre,

¹⁷ Refiriendo al concepto de simbiosis del se hace uso para explicar un vínculo que posee el bebé ante un estado de indiferenciación con el otro, se vive como extensión de la madre o cuidador, es decir, existe una interdependencia.

¹⁸ Lo que Lacan refiere como ortopedia.

¹⁹ Freud lo describe este momento como un descubrimiento de la organización genital.

pues no sólo la privó del pecho, sino que ya está castrada y, así, decide abandonar a la madre y elige al padre como objeto de amor añorando un hijo a falta del falo; es a través de la castración que el sujeto acepta la ley del padre. Ambos sexos al aceptar la ley del padre dan origen al superyó y se realizan la elección de objeto de amor.

Durante las etapas del desarrollo el sujeto es dependiente de otros como ya se ha mencionado, sin embargo, en cada etapa se pretende que el niño realice un recorrido hacia la independencia como lo menciona Winnicott, puesto que al llegar a esta se identifica con la sociedad y llega a una existencia personal satisfactoria mientras participa en asuntos de la sociedad (1965:119). En otras palabras, la interacción con el mundo le permitirá conocerse y llegar a la adolescencia o a la adultez como un individuo con madurez completa, aunque en ocasiones el proceso puede retroceder y aislarse por no sentirse identificado o cómodo en un círculo social, tal y como sucede en la adolescencia.

Así pues, se habla del complejo de Edipo como una función normativa, en cuanto a su estructura moral, sus relaciones con la realidad y la asunción de su sexo (Lacan, ([1998]2013):169), es decir, insertar al sujeto al orden de la cultura, éste comienza a recibir estímulos externos que lo hacen parte de una heteronormatividad que impone un orden social, político y económico y, con base en esto, lo hace parte de la hegemonía. Asimismo, las pautas y normas son introyectadas por el sujeto mediante la educación, ya sea de manera informal o formal, por la familia o la escuela, instituciones encargadas de regular y educar al sujeto.

En relación con la acción de educar como función normativa, Freud remite a el niño civilizado como aquel que se debate entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura a través de diques como el asco, la vergüenza y en este caso específico, la moral (Freud, 1905:162) que se reproducen mediante la educación (Braunstein, 1981:17).

Así pues, algunos autores dedicados al trabajo pedagógico han retomado parte de los aportes de la teoría psicoanalítica para pensar de otra manera el estudio del desarrollo y de la educación infantil, debido a que el niño se ha vuelto el sujeto

de estudio en esta teoría y, a su vez, se cree que, a través de la guía, el apoyo y al precaverlo de sus errores el niño puede llegar a su madurez (Freud, 1923 [1925]).

Al retomar el interés de estos investigadores, Freud considera relevante un acercamiento de la teoría psicoanalítica en la práctica pedagógica y habla sobre lo que él considera los tres oficios o profesiones imposibles: educar, curar (analizar) y gobernar; sin embargo, él no profundizó en la práctica educativa sino en el estudio del inconsciente y nos habla de estas actividades como si fuesen parte de una quimera.

Mediante esta idea en el prólogo que realiza para August Aichhorn (1925) menciona que el psicoanálisis podría enseñarle poco a la práctica pedagógica, sin embargo, piensa puede acercarlo a conocer un poco más de su objeto de estudio, el niño, y que la única manera de profundizar en dicho objeto es sometiéndose a un análisis propio y que aun realizando un análisis propio este debe realizar un análisis cada determinado tiempo, lo cual lleva a pensar en un análisis terminable e interminable; además, resalta que el psicoanálisis puede ser un modo auxiliar de apoyo no una manera equiparable de educación.

En síntesis, esta perspectiva nos habla del niño como un sujeto del inconsciente, que durante su etapa infantil comienza su desarrollo libidinal al mismo tiempo que organiza su aparato psíquico.

Así pues, el aporte que brinda para la lectura de campo es la educación como una función normativa que determina la estructura moral y las relaciones con la realidad, las cuales se debaten con las exigencias pulsionales, es decir, el sujeto se inserta al orden social, político y económico y, con base en esto, lo hace parte de la hegemonía.

1.4. Educación y sociedad: el imaginario de la institución

“El individuo es un producto social.”
Castoriadis (1975:42)

En este apartado se analizan los diferentes conceptos relacionados con nuestro objeto de estudio, imaginario e institución desde la mirada de la sociología y la psicología, específicamente desde el psicoanálisis; este enfoque nos permitió comprender al individuo, es decir, su comportamiento en relación con un conjunto personas pertenecientes a un sociedad específica; tales comportamientos no pueden ser explicados independientemente de lo social, de tal manera que la psique humana debe ser socializada, de lo contrario la sociedad no existiría, razón por la cual Gaulejac (2002:52) retoma las palabras de Bourdieu cuando dice que la sociedad existe bajo dos formas inseparables, por un lado, las instituciones y, por el otro, las disposiciones adquiridas, es decir, las maneras de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos, también llamados *habitus*²⁰.

La génesis del sujeto y del objeto es a través del deseo que lo inserta al mundo exterior, ya que los deseos son lo que conecta la pulsión al objeto, es decir, existe una díada sujeto-objeto, entendiendo objeto como aquel del cual la necesidad se llega a satisfacer y sujeto como aquel que conoce el deseo, de tal manera que el deseo no puede concebirse fuera del deseo del otro y tampoco puede realizarse sino en lo social.

La psique debe ser socializada y, así, abandonar sus objetos de investidura (represión de las pulsiones) para crear una realidad que está fundada en el orden simbólico y, a través del lenguaje, se transmite este orden, entendido como:

[...] un conjunto de normas, de leyes, de costumbres, de instituciones que pre-existen en el sujeto y a las que este no tiene acceso. Así el psiquismo individual está en su propia constitución, la expresión de este orden que le

²⁰ Recordando que los *habitus* son un sistema de disposiciones durables y transferibles predispuesto a funcionar como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los sujetos (Bourdieu, 1972: 178).

impondrá su ley marcando su identidad. En consecuencia, no se puede concebir la realidad psíquica independiente de lo social en donde esta se imprime (Gaulejac, 2002:66).

Por su parte, Cornelius Castoriadis (1975:186) sostiene que “todo lo que se presenta a nosotros en el mundo histórico-social, está indisolublemente tejido a lo simbólico”; a partir de las relaciones interpersonales es como se “interpretan los discursos de los demás; para que estos existan primero es necesario que estos hayan hablado y hablar es ya elegir signos, dudar, rehacerse, rectificar los signos ya elegidos —en función de un sentido” (Castoriadis, 1975:222), de tal manera que lo imaginario debe utilizar lo simbólico; se entiende como imaginario a la “creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras/ formas e imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”, “realidad” y “racionalidad” (Castoriadis, 1975:12), es decir, los imaginarios sociales se funden en la mente, en el hacer (el hacer está siempre en relación con el saber) y en el representar/decir.

A partir de este imaginario social instituido se introyectan, por medio de la socialización, los elementos significativos que permiten dar sentido a la realidad, una realidad que no está determinada ya que está en constante transformación; tal realidad tiene un precedente que la sustenta “la historia es tanto creación consciente como repetición inconsciente” (Castoriadis, 1975:36), ya que “la historia no existe sino en y por el lenguaje que transforma la génesis del sentido, la producción de nuevos significados y significantes” (Castoriadis, 1975: 223). La conciencia humana es considerada como un agente transformador y creador en la historia, es una “conciencia práctica” ya que modifica el mundo, conductas de los hombres y sus relaciones. De esta manera, los individuos encarnan el núcleo esencial de las instituciones y las significaciones de su sociedad, de tal manera que sociedad-psique son realidades inseparables.

Por otro lado, el hacer es la praxis, en el cual el otro o los otros son considerados como seres autónomos y como agentes esenciales del desarrollo de su propia autonomía; para ello, debe existir una autonomía social, es decir, la vida social no puede existir sin una organización, sin un mínimo de reglas comunes que

son compartidas por todos los miembros de la sociedad, las cuales no son combatidas, hasta que la decantación de estos imaginarios se haga presente apareciendo la lucha de clases, abriendo una nueva fase de la existencia de las sociedades: la protesta, la oposición en el interior de la misma sociedad:

[...] lo que era hasta ahora reabsorción inmediata de la colectividad en sus instituciones sumisión simple de los hombres a sus creaciones imaginarias, unidad que no era más que marginalmente perturbada por la desviación o la infracción, se convierte ahora en totalidad desagarrada y conflictiva, autocuestionamiento de la sociedad; el interior de la sociedad se le hace exterior, y eso, en la medida en que significa la autorelativización de la sociedad, el distanciamiento y la crítica (en los hechos y en los actos) de lo instituido, es la primera emergencia de la autonomía, la primera grieta de lo imaginario (instituido). (Castoriadis, 1975:250).

De esta manera, de lo instituido, entendido como lo dado, devendrá lo instituyente que remplazará el orden dado para después institucionalizarlo; se habla, pues, de una lógica dialéctica ya que todo instituido fue alguna vez instituyente, todo instituyente será institucionalizado. Para la praxis, la instancia última es la transformación de lo dado, de tal manera que “el sujeto mismo es constantemente transformado a partir de la experiencia, en la que está comprometido y que hace, pero también le hace a él” (Castoriadis, 1975:123)

La sociedad puede existir si está formada por seres autónomos que son capaces de decirse: “Si, éste es mi deseo”, matizando que siempre en relación con las normas y leyes sociales, considerando al individuo autónomo como aquel que es capaz de pensar libremente.

Castoriadis menciona que la autonomía es el dominio del consciente sobre el inconsciente, ya que “allí donde estaba el Ello, debo devenir Yo”, Yo considerado como el consciente general y el Ello como origen y lugar de las pulsiones (instintos) que representa el inconsciente, Jacques Lacan define “el inconsciente es el discurso del Otro”, de tal manera que denota una dimensión social ya que la autonomía se convierte en “ mi discurso debe tomar el lugar del discurso del Otro, es un discurso que está en mí y me domina; habla por mí” (Castoriadis, 1975:162).

En este sentido, la institución es considerada desde la visión económica funcional como el medio adecuado para la organización de la vida social. Sin embargo, Castoriadis plantea una nueva visión de la institución a partir de lo simbólico, es decir, como sistemas simbólicos sancionados que “consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones) (Castoriadis, 1975:187), en las instituciones encontramos su fuente en el imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido existir (Castoriadis, 1975:211).

Las instituciones apoyan el imaginario de la sociedad, una red simbólica que orienta la acción de sus miembros, su pensar y decir; la institución Estado regula a los integrantes de una sociedad, apoyado por los medios de comunicación, quienes construyen la realidad social y, principalmente, se orientan a las instituciones primordiales como la escuela y la familia; mediante los imaginarios sociales se instituye, se crea, se mantiene y se justifica un orden social.

De manera tal que las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio de la sociedad considerada, conforman la psique de los individuos, creando una representación del mundo; tales representaciones son producidas en forma colectiva, que ocurren en la intersección entre lo psíquico y lo social.

Conviene subrayar que el sujeto se conduce por el deseo como “manera de ser”, mismo que remite a la noción de *habitus* como algo exterior al sujeto que funda su deseo y que inscribe al sujeto en la historia (De Gaulejac, 2002:63). En relación con lo anterior, Castoriadis refiere al inconsciente como un depósito de miradas, deseos, de investiduras, de exigencias, de esperas, de significaciones, de las cuales el individuo ha sido objeto, desde su concepción e, incluso, desde antes, por parte de quienes lo han engendrado y criado (Castoriadis, 1975:140).

Siguiendo esta línea, es relevante retomar el concepto de *habitus* de Bourdieu y el imaginario social de Castoriadis, los cuales refieren a una red simbólica de disposiciones durables y transferibles, las cuales orientan acciones, percepciones y discursos de sus miembros, es decir, las significaciones sociales que legitiman, integran y consensúan para crear un orden social. En palabras de

Foucault (1990:48-49), las significaciones sociales remiten a las tecnologías de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo, las cuales casi nunca funcionan de modo separado y se asocian con el poder y la dominación, estas implican el aprendizaje y modificación de los individuos en el sentido de sus habilidades, actitudes y formas de interacción.

En este sentido, es relevante contrastar a las tecnologías del yo como tecnologías de dominación individual que permiten a los individuos efectuar operaciones sobre su cuerpo, alma, pensamientos y conducta por sí mismos o con ayuda de otros (Foucault, 1990:48), es decir, se habla de la representación del mundo en la psique de los individuos.

En síntesis, se puede visibilizar la importancia de las instituciones Estado, escuela y familia como medios de organización en la vida social, mismas que forman parte de una red simbólica que orienta el pensar, decir y actuar del sujeto. Mediante los actos de pensar, decir y actuar, se puede dilucidar los términos autonomía y alineación, refiriéndonos al individuo como un sujeto autónomo y, al mismo tiempo, formando parte de lo colectivo, es decir, un sujeto consciente sobre lo inconsciente (Castoriadis, 1975: 162), pero que, debido a su relación con otros, lo hacen parte de un discurso hegemónico y, con ello, convierte a la autonomía en un discurso que debe tomar el lugar del discurso del Otro.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1. ¿Investigación cualitativa? ¿Por qué?

*Un planteamiento cualitativo es:
como entrar a un laberinto,
sabemos dónde comenzamos,
pero no dónde habremos de terminar.
Williams, Unrau y Grinnell (2005)*

Para comenzar este apartado, nos parece fundamental presentar los ejes guía de esta investigación. En principio, no teníamos claro la forma de delimitar el problema de investigación porque tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo nos permitían investigar el tema planteado. Al consultar bibliografía especializada, observamos que la mayoría de los estudios sobre los efectos de desastres naturales se han enfocado a brindar datos cuantitativos sobre pérdidas materiales y humanas y poco se ha escrito sobre la manera en la que el sujeto experimenta dichos acontecimientos.

Entre los estudios que recuperamos y que nos brindaron una aproximación para comprender a mayores rasgos el campo de intervención fueron: *Informe sobre la situación humanitaria de la infancia y la adolescencia a un año de los terremotos en México* (2018), *El impacto de los terremotos en México en los niños, niñas y adolescentes* (2018), ambos realizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) mismos que mostraban datos cuantitativos sobre efectos en la vida social de las comunidades y la tesina titulada *Significados de la experiencia de terremotos y tsunamis del 27 de febrero de 2010 en un grupo de niños y niñas de la comuna de paredones, VI región, a través de sus narrativas* (Gómez, 2012), trabajo que muestra que los niños y las niñas organizan el campo de su experiencia en dos ejes de significado: protección- desprotección y pérdida-no pérdida, y que mediante la narrativa de la experiencia se visibilizaron cuatro organizadores dinámicos: los significados afectivos, cognitivos, sociales y contextuales en los que suscitaban elementos traumáticos.

En contraste, nuestra investigación pretende aproximarse a la producción de subjetividad de una comunidad escolar, es decir, explorar las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar después del sismo de septiembre de 2019 en la Ciudad de México, a partir de la experiencia de estudiantes, maestros y madres y padres de familia de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano.

Debido a que decidimos recuperar la experiencia de los actores sociales, planteamos el problema de investigación con base en los métodos cualitativos. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987:16), hay dos perspectivas teóricas dominantes en las ciencias sociales: el positivismo y la aproximación fenomenológica. Debido a la pregunta de investigación de este trabajo, la cual consiste en recuperar la experiencia de los actores sociales sobre la vida escolar en una escuela primaria, consideramos relevante y pertinente tomar como guía la aproximación fenomenológica porque permite entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

La investigación cualitativa encauza a la producción de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, es decir, los métodos cualitativos privilegian el estudio de la subjetividad por medio de la interpretación y buscan comprender el contexto social a través de las acciones, las palabras y las conductas de los actores sociales mediante la observación participante, la entrevista, entre otros (Taylor y Bogdan, 1987:20). La tarea central de la investigación cualitativa es la de entender y describir en profundidad, por medio de conceptos teóricos, el movimiento de las sociedades (Martínez, 1999:48).

Por otra parte, es relevante mencionar que el investigador es su mismo instrumento en el escenario de intervención. Al ser nosotras instrumento en el campo, nos vimos envueltas en ciertas limitaciones que tienen que ver con las prenociones, los intereses e implicaciones en el campo de intervención. Por tal motivo, retomamos el concepto vigilancia epistemológica al cual refieren Bachelard y Bourdieu ([1973] 2002:14) como un medio para enriquecer y precisar el

conocimiento del error y de las condiciones que lo hacen posible o inevitable, pues de esta manera brindamos confiabilidad y validez a los datos recolectados.

En principio, pensábamos que las y los niños presentaban el trauma debido a la experiencia vivida por el sismo, lo cual, creíamos, les provocaba temores y, por ende, se haría visible en el discurso; también consideramos las resistencias a las que nos enfrentamos con los actores de la comunidad escolar, dado que nosotras éramos externas, ajenas al campo y no formábamos parte de su comunidad, por ende, buscamos no ser invasivas al momento de realizar las actividades en relación con los horarios y los días de trabajo.

En contraste, consideramos experiencias o acontecimientos que nos movilizaron en el escenario, tales como: las proyecciones con las y los niños en relación el sistema educativo rígido, la vigilancia y nuestro constante interés por integrar a la comunidad escolar para realizar un ideal del quehacer educativo en el que los tres actores pudiesen entenderse y apoyarse en cualquier circunstancia.

2.2. Exploremos el escenario de intervención

Para aproximar al lector con el escenario de intervención es necesario realizar una descripción minuciosa con la finalidad de exponer nuestra entrada al campo y responder a diversas cuestiones, tales como: el escenario de intervención en que se trabajó, la estrategia metodológica y las actividades realizadas para suscitar información empírica, así como los cambios y adecuaciones de nuestras actividades y los obstáculos a los que nos enfrentamos al ingresar a trabajar en comunidades escolares, en específico en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano.

Nuestro primer intento para realizar el trabajo de campo fue en una Escuela Primaria ubicada en la colonia Santa Martha Acatitla debido al interés que teníamos al abordar el tema de significaciones que construyen niñas y niños en escuelas de tiempo completo y cómo esto repercute en sus relaciones interpersonales. Nos dimos a la tarea de buscar una institución cercana a nuestros domicilios, pues uno de los primeros obstáculos al que nos enfrentamos fue a la viabilidad, dado que no

contábamos con recursos económicos suficientes para trasladarnos y cubrir gastos de transporte público y, así, realizar el trabajo de campo.

Nos dimos a la tarea de ubicar una institución que contará con los criterios para la investigación que en principio planteamos. Fue así como nos acercamos y solicitamos el apoyo en la Escuela Primaria Lic. Isidro Fabela, donde nos recibió el subdirector y la directora, quienes estuvieron de acuerdo en que realizáramos nuestro trabajo de investigación; el único requisito que las autoridades de esta escuela solicitaron fue un permiso oficial, mismo que podríamos solicitar en las Dirección Regional de Servicios Educativos Juárez, cercanas al Metro Constitución de 1917. Sin embargo, esas oficinas no estaban autorizadas para brindar dicho permiso, por lo que nos canalizaron a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, donde nos indicaron que debíamos llevar una carta institucional dirigida a la Lic. Isabel Wedad Farha Valenzuela para solicitar el permiso. Una semana después nos entregaron la carta institucional, pero al ser vacaciones decembrinas no se pudo realizar el trámite.

El 7 de enero de 2019, acudimos nuevamente a la Dirección General de Iztapalapa a entregar la carta institucional en la Dirección de Servicios Educativos, donde nos indicaron que no podían brindarnos el permiso, puesto que alguien que no pertenezca a la institución no puede tener acceso, respuesta fundamentada en la salvaguarda de la integridad de las y los niños estudiantes. Ante esta circunstancia, nos encontramos sin campo de intervención.

Cabe referir que cuando recibimos esta respuesta negativa, ya habíamos modificado nuestro tema de investigación porque en la anterior escuela detectamos la falta de recursos materiales y sanitarios para realizar la práctica educativa, debido a las afectaciones suscitadas en la infraestructura escolar por el sismo del 19 de septiembre de 2017. Ante este hecho, nos dimos a la tarea de buscar una nueva institución en la que su comunidad escolar viviera las mismas dificultades o similares a raíz de dicho sismo y donde nos permitieran realizar el trabajo de campo. Sin embargo, durante el periodo de búsqueda de un nuevo campo de intervención, el 1° de febrero de 2019 el Sindicato Independiente de la Universidad Autónoma

Metropolitana (SITUAM) estalló una huelga y, en consecuencia, no pudimos solicitar la carta institucional en la Coordinación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), un documento de apoyo que nos permitiría solicitar el ingreso a una institución educativa dada en nuestra calidad de estudiantes.

En ese momento, nos encontrábamos frente a nuevas limitaciones y al ver que la situación de la huelga no se solucionaba, nos vimos en la necesidad de buscar nuevas alternativas que nos brindarían un respaldo frente a las instituciones educativas que podrían ser opciones como escenarios de intervención.

La Psicóloga Ruth Cortés, directora de Prevenvida Fundación A.C., nos brindó apoyo para la realización del trabajo de campo e ingresar en una institución escolar en la que esta asociación civil trabajaba; cabe decir que dicha institución había sufrido daños estructurales de tipo parcial. Esta asociación civil se localiza en la colonia Agrícola Oriental en la Alcaldía Iztacalco, la cual tiene como tarea la prevención de la violencia intrafamiliar y la promoción de la salud mental a partir de la impartición de talleres de sensibilización en instancias educativas públicas a nivel primaria y secundaria (Ver Anexo 2).

El requisito para poder ingresar a la institución a través de la asociación civil fue presentar el protocolo de investigación, pues de esta manera la asociación conocería el trabajo a realizar. Un aspecto relevante que contrastar respecto a las asociaciones civiles es que generar un vínculo defensor y protector con otras instituciones, además, brindan un respaldo en comparación con las instancias gubernamentales que solicitan diversos trámites burocráticos en que los períodos de respuesta son prolongados o negados cuando se solicita ingresar a las escuelas. De hecho, la asociación civil tardó sólo dos días en notificarnos que nos respaldarían para poder realizar el trabajo de campo en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano, ubicada en la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México.

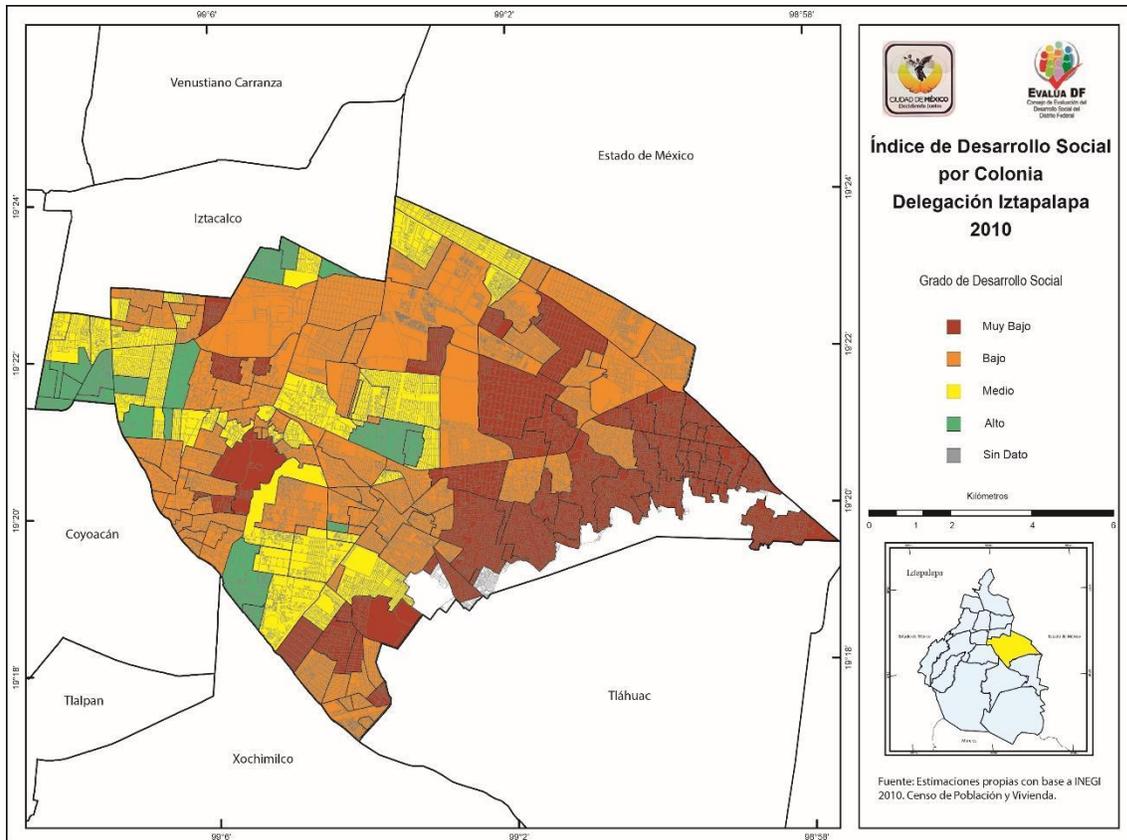
Antes de entrar a trabajar en dicha institución, nos dimos a la tarea de investigar el vecindario donde se ubica la escuela y así tener un panorama más amplio del contexto. Fue entonces que, mediante noticias y estadísticas,

encontramos que existían altos índices de violencia en la Alcaldía de Iztapalapa; de hecho, la información de los boletines publicados mensualmente por la Dirección General de Política y Estadística Criminal refiere que durante el periodo de enero a junio de 2019, se registró una incidencia delictiva de 123, 385 carpetas de investigación, de las cuales 19, 187 corresponden a la Alcaldía Iztapalapa, es decir, un 15.55% de las carpetas de investigación colocan a esta Alcaldía como una de las más violentas de la CDMX, según cifras de la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México (PGJCDMX, 2019).

En adición, la Alcaldía Iztapalapa cuenta con el mayor número de personas en situación de pobreza extrema, de lo cual dan cuenta Gustavo Martínez y José Cerón en su trabajo *Sistema de garantías para la construcción del bienestar social en la Ciudad de México* (2017:368), quienes mencionan que en la Alcaldía Iztapalapa se encuentra concentrada la mayor población en pobreza extrema con 53 678 personas, lo cual se traduce en un sector de la población carente de ingresos económicos que les permita vivir dignamente. En consecuencia, la Alcaldía Iztapalapa es considerada como violenta y marginada, situación que se hace visible a través de las intervenciones que realizamos con las niñas y los niños de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano.

De igual manera, nos parece relevante hablar sobre el grado de desarrollo social de dicha alcaldía, a través de los datos que brinda la Secretaria de Inclusión y Bienestar social de la CDMX, la cual tiene como objetivo brindar una mejor calidad de vida a los habitantes de la CDMX a través del diseño, ejecución y coordinación de las políticas públicas para establecer una cohesión social.

La Secretaria de Inclusión y Bienestar Social de la CDMX evalúa el grado de desarrollo social de cada alcaldía con escalas de muy bajo a sin dato, tal y como se muestra en el siguiente mapa correspondiente a la Alcaldía Iztapalapa.



La imagen presenta fecha del año 2010, puesto que esta evaluación es la más actualizada que se encuentra en las fuentes oficiales de la Ciudad de México, siendo un precedente que las cifras mostradas por Martínez y Cerón, constan a partir del 2010, pero, presentes hasta 2017.

En el mapa se puede visualizar que la mayoría de las colonias pertenecientes a la Alcaldía Iztapalapa tiene un grado de desarrollo social bajo y muy bajo. La información de este mapa nos presenta un contexto donde los niños y sus familias interactúan día con día; estos datos evidencian una de las mayores situaciones de desigualdad en comparación con diversas zonas urbanas de la Ciudad de México y, a su vez, muestra un desarrollo social bajo y niveles altos de inseguridad, mismos que se presentan cotidianamente para los habitantes de esta alcaldía.

Debido al bajo desarrollo social y las carencias institucionales en la zona, colonias como Lomas de la Estancia figuran como una de las mayormente marginadas (SIDESO, 2000) por su cercanía con el Estado de México y la escasa presencia de actividades gubernamentales para establecer zonas de seguridad en las que sociedad y la comunidad refuercen vínculos interinstitucionales. En relación con lo anterior, se hace visible la carencia de instituciones gubernamentales que brinden seguridad, pero ¿qué sucede con las instituciones escolares?

Actualmente, la Ciudad de México cuenta con 3, 173 escuelas primarias (INEGI, 2017:225). En el año 2010, la Delegación Iztapalapa contaba con 621 primarias (CONEVAL, 2010); sin embargo, nueve años después no existen datos que muestran cuántas Escuelas Primarias se encuentran en dicha alcaldía.

Según el Anuario Estadístico y Geográfico de la Ciudad de México (2017) menciona que actualmente hay 879, 568 alumnos matriculados en nivel primaria, del cual el 21.27 % corresponde a la matrícula de Escuelas Primarias de la Alcaldía Iztapalapa, donde se localiza la Escuela Primaria Rafaela Suarez Solorzano.

Ya con un panorama más amplio sobre la situación actual de la colonia Lomas de la Estancia en cuanto a la cohesión social, acudimos a las instalaciones de la Escuela Primera Rafaela Suárez Solórzano el martes 19 de febrero de 2019; nos reunimos con la directora de la institución para explicar el eje de nuestra investigación y poder esclarecer cualquier duda que tuviese; asimismo, mencionó que no habría ningún inconveniente, que sólo le indicáramos con qué grados queríamos trabajar; decidimos trabajar con dos grados, pues consideramos nuevamente la viabilidad en tanto al tiempo y nuestros recursos materiales.

Entonces, seleccionamos un grupo de segundo grado porque en 2017 los estudiantes eran de nuevo ingreso, vivían una transición del nivel preescolar a primaria y debían adaptarse a un sistema más rígido en cuanto a reglas; el otro grupo elegido fue de quinto grado, pues consideramos que al contar con cuatro años previos en el sistema escolarizado, quizás los estudiantes estuviesen adaptados al sistema de reglas escolares y, además, tuvieran un nivel de confianza y seguridad con el personal de la escuela. Dado que por cada grado existen tres grupos, la institución los asignó según sus actividades programadas, ya que los jueves y los viernes los niños tienen otras actividades llamadas clubs.²¹

Debido a las actividades que debe cubrir la escuela primaria, los directivos asignaron los lunes y los martes para la realización del trabajo de campo, sin tener

²¹ Refieren a talleres que fueron introducidos por el nuevo modelo educativo, los cuales tienen como fin que las niñas y niños adquieran otras habilidades extracurriculares; estos se brindan en las escuelas a nivel, preescolar, primaria y secundaria.

aún un horario específico; también, se nos solicitó vía correo electrónico la planeación de las actividades, la cual fue enviada esa misma tarde contemplando fechas y horarios tentativos y se confirmó una cita para el día 26 de febrero de 2019, cuando ya podríamos comenzar a realizar nuestras intervenciones.

Acudimos a la cita el día 26 de febrero de 2019 como las autoridades de la escuela primaria nos había indicado. La directora revisó el cronograma de actividades, el cual se tematizó de acuerdo con los objetivos de la presente investigación; cada tema fue programado con tiempos limitados, con una duración de 40 a 60 minutos, planificando 9 sesiones de intervención (Ver tabla 1).

Sesión	Fecha	Hora	Duración	Eje de intervención	Actividad	Objetivo
1	Martes 26 de febrero	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	2 horas	Observación no participante (General)	Observación	Explorar las dinámicas escolares.
2	Miércoles 27 de febrero	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 hora	Observación no participante (2° grado)	Observación	Explorar las dinámicas de grupo en aula.
			1 hora	Observación no participante (5° grado)	Observación	Explorar las dinámicas de grupo en aula.
3	Lunes 4 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 hora 30 minutos	Observación participante (2° grado)	Observación	Explorar las dinámicas de grupo en aula.
			1 hora 30 minutos	Observación no participante (5° grado)	Observación	Conocer a niñas y niños.

4	Martes 5 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	2 horas	Desastres naturales y Amenazas de riesgo. (2° grado)	a) Exposición: "Los desastres naturales" b) Cuento: "La familia tectónica"	Conocer los conocimientos previos que las y los niños tienen en torno al tema de desastres naturales, en particular, sismos y terremotos.
				Experiencias vividas durante el sismo. (2° grado)	a) Cuento "Cuando la tierra se movió". b) Escucha de experiencias vividas en el sismo de septiembre 2017.	Explorar las experiencias vividas por las niñas y los niños.
5	Lunes 11 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	2 horas	Desastres naturales y Amenazas de riesgo. (5° grado)	a) "Conozcamos los desastres naturales" b) "Amenazas de riesgo"	Conocer los conocimientos previos que tienen en torno al tema desastres naturales. Identificar los espacios de riesgo en la escuela.
				Experiencias vividas durante el sismo. (5° grado)	Círculo de participación	Explorar las experiencias vividas en el sismo.
6	Martes 12 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 hora	Plan de acción para protegernos. (2° grado)	a) Teatro guiñol: un plan para protegernos	Crear un plan de acción entre el equipo de investigación, las niñas y niños.

			1 hora	Plan de acción para protegernos. (5° grado)	Plan de acción para protección	Realizar un plan de acción escuchando las opiniones de las niñas y los niños.
7	Martes 19 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 sesión por maestro titular de grupo. Cada una de 45 min a 1 hr. por entrevista	Entrevista semiestructurada con maestros de 2° y 5° grado	Realización de entrevistas semiestructuradas con maestros titulares del grupo de segundo y quinto grado	Analizar las significaciones de los docentes construyen en relación con los sismos que acontecieron.
8	Miércoles 20 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 sesión con el grupo. Cada una de 45 min a 1 hr. por entrevista	Grupo de discusión entre padres familia.	Grupo de discusión con padres de familia	Analizar el discurso de los padres de familia, sobre los sismos que acontecieron en septiembre de 2017.
9	Lunes 25 de marzo	10:30 a.m. a 12:30 p.m.	1 sesión con el grupo de 2° y 5° grado de 45 min a 1 hr.	Devolución	Realización de títeres y piñatas	Dinámica de integración para la comunidad escolar

Tabla 1. Calendarización de actividades del trabajo de campo

Ese mismo día, la directora nos presentó con las maestras Sandra de 5°B y Laura de 2° C, cuyos grupos serían con quienes trabajaríamos y, de manera breve, les explicamos el tema de la investigación y, además, acordamos en conjunto los días y horarios en los que trabajaríamos con los grupos, quedando en acuerdo los

días lunes y martes con ambos grupos; las actividades con el grupo de 5° grado se realizarían antes de las 10:30 a.m. y con 2° grado después de las 10:30 a.m. Debido a que la escuela maneja dos horarios para receso, los alumnos pertenecientes a escuela alta,²² el receso es de 10:00 a 10:30 a.m., mientras que los pertenecientes a escuela baja es de 10:30 a 11:00 a.m.

Por otro lado, para mantener un control de las personas que ingresan a la institución, disipar dudas y evitar cuestionamientos por parte del personal docente y los padres de familia, la institución nos brindó una credencial de presentación (Ver fotografía 1).



Fotografía 1. Credenciales autorizadas, 2019

²² La escuela se ubica en la Sierra de Santa Catarina a faldas de un volcán inactivo llamado Tetlalmánche, también conocido como volcán de Guadalupe, debido a la irregularidad del suelo y la infraestructura de la escuela, las autoridades escolares designan a los grupos de 1º, 2º, 3º y 4º grado como “primaria alta” porque se encuentran en una zona alta, mientras que los grupos de 5º y 6º son llamados “primaria baja” pues están ubicados en una zona baja.

Así pues, con una identificación, ya acordadas las fechas y los horarios de trabajo con las maestras, nuevamente nos adentramos a conocer más detalles sobre el terreno de intervención. Pudimos constatar que la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano sufrió daños estructurales en sus instalaciones a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017; debido a ello, un porcentaje de los alumnos matriculados permanecían en aulas prefabricadas colocadas en los patios de la misma institución. Según datos estadísticos, la matrícula escolar de la Escuela Rafaela Suárez Sólorzano es de 646 alumnos en ambos turnos y cuenta con 18 grupos en el turno matutino y 19 en el turno vespertino, de los cuales tienen tres grupos por cada grado escolar. La escuela, además, cuenta con 27 personas laborando en sus instalaciones: dieciocho maestros titulares de grupo, dos maestros de educación física, una maestra promotora de lectura, una maestra de tecnología de la información y comunicación, la directora, dos subdirectores, dos trabajadores de apoyo y mantenimiento.

Por lo que se refiere a las instalaciones, la escuela cuenta con dieciocho aulas de clase, una sala de cómputo, dos cuartos de baño, los cuales tienen once tazas sanitarias; la institución cuenta con energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono. Sin embargo, el inmobiliario y las instalaciones se encuentran sin mantenimiento; la escuela carece de áreas recreativas y de seguridad, pues no cuenta con señales de protección civil, ni salidas de emergencia, además, de tener niveles para poder acceder a cualquier aula.

Conforme a la información obtenida y lo observado, consideramos el campo de intervención como vulnerable, debido a la carencia de servicios y seguridad en las que se encuentran a raíz del sismo y que consideramos ponen en riesgo a la población infantil.

En relación con lo anterior, Sara Makowski (2004:40) menciona que las estructuras sociales se han vuelto altamente heterogéneas y complejas y amplios sectores de las clases medias son también parte de las poblaciones vulnerables, en riesgo y con lazos sociales frágiles. En efecto, actualmente la brecha entre la clase

alta y media aumenta, en cambio la brecha entre la clase media y clase baja se desdibuja.

Conviene subrayar que México está inmerso en un ciclo vicioso de desigualdad, falta de crecimiento económico y pobreza. Siendo la decimocuarta economía del mundo, hay 53.3 millones de personas viviendo la pobreza (Esquivel, 2015:5). Según Forbes, en su lista global de multimillonarios 2019, la riqueza se concentra en diecisiete mexicanos, lo cual contrasta la desigualdad que existe en México. Según la OCDE y el coeficiente de Gini (Keeley, 2018:29) una de las sociedades más desiguales es México con un puntaje de 45, el cual ya es considerado como crítico, en consecuencia, la desigualdad limita el desarrollo e impide que mejoren las condiciones de vida y bienestar.

Ante este hecho, Gerardo Esquivel (2015:6) menciona que México necesita un Estado que trabaje para los muchos y no para los pocos, en donde se gaste con sentido en educación, salud y servicios básicos, que impulse políticas para que las personas no trabajen para seguir siendo pobres, para que paguen más los que más tienen y para hacer un Estado más transparente.

En relación con lo anterior y considerando el contexto al cual nos enfrentamos en el escenario de intervención, surgen grandes desafíos y dilemas en los actuales contextos de precariedad social, desilusión política y reconfiguración de las subjetividades (Carballeda, 2012:46). Nosotras pensamos que no se trata de generar programas compensatorios de integración ya sea desde un ámbito social, político o económico, sino de contribuir a la reconstrucción de vínculos de reciprocidad, de solidaridad y habilitar la recomposición de identidades personales y sociales (Carballeda, 2012: 53), los cuales son necesarios dentro de la comunidad escolar de la Escuela Primaria Rafaela Suárez.

Así pues, las palabras de Carballeda (2012) y Makowski (2004) nos llevan a reflexionar sobre los aspectos que permean a los actores de la comunidad escolar, pues pensamos que el deterioro de la escuela se ha generado por múltiples factores que no sólo es la pobreza o la marginación de la zona, sino que tienen que ver con

el tejido social, los vínculos, la organización vecinal y gubernamental que con el transcurso del tiempo han formado nuevas identidades en los sujetos.

Por tanto, la intervención que se realizó se abordó desde un enfoque psicosocial, es decir, desde las nociones de individuo, ciudadano y opinión pública, mismos que se asocian con la idea de un bien común y de procesos indefinidos, es decir, se trata de una valoración positiva del cambio (Carballeda, 2012:44), pues al explorar las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar a partir de la experiencia que vivió la comunidad escolar a raíz de los sismos de 2017 de la Escuela Rafaela Suárez Solórzano, podemos crear un factor de cambio o nuevas maneras para intervenir ante futuras situaciones de desastres.

2.3. Nuestra experiencia en el escenario de intervención

Como se mencionó con anterioridad, la intervención realizada en el campo se abordó desde un enfoque psicosocial y a partir de los aportes del método etnográfico referidos por Taylor y Bogdan (1987:153) como la descripción que permite al investigador proporcionar una imagen fiel a la vida de lo que la gente dice o hace, es decir, el investigador permite que las palabras y las acciones de las personas hablen por sí mismas mediante descripciones detalladas del contexto y los significados que producen y reproducen los sujetos, razón por la cual, la interpretación y conceptualización son mínimas.

De acuerdo con Rolando Sánchez (2008:101-103), el método etnográfico permite al investigador seleccionar un escenario, intentando entender los fenómenos desde dentro, tratando de integrar el punto de vista del “nativo”, es decir, describir los fenómenos sociales que se generan en el escenario, además, trata de recopilar datos, de acumular información descriptiva, misma en que se debe incorporar a aquella información relacionada con el contexto, a saber: el hábitat del grupo social, el tipo de organización, las relaciones de poder, entre otros. Conviene subrayar que la escuela es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad y está formada mediante reglas establecidas.

Por otra parte, se consideró relevante utilizar diversas herramientas que nos permitieran abordar el problema de investigación desde diferentes visiones de los actores de la comunidad escolar; por ello, dividimos las intervenciones en el escenario a partir de tres segmentos: el trabajo con niñas y niños en la institución, con base en la observación no participante, participante y la consulta infantil; la entrevista semiestructurada con maestros y la entrevista grupal con padres de familia.

Así pues, la información suscitada en el trabajo de campo fue recuperada y redactada en un diario de campo, en el cual se hizo un registro de nuestras observaciones, impresiones, interpretaciones y reflexiones de cada sesión, mismo que se utilizó para realizar el análisis, permitiéndonos conjugar la teoría y la práctica.

Como se mencionó con anterioridad, entregamos una planeación de actividades con días y horarios tentativos, mismos que se modificaron por diversas circunstancias. Debido a ello, se terminaron realizando diecinueve intervenciones en el campo y una visita, de las cuales se realizaron: tres observaciones no participantes, una general y una por cada grupo con el que se trabajó; tres observaciones participantes, dos con 2° grado y una con 5° grado; siete sesiones de consulta infantil, cuatro con 5° grado y tres con 2° grado; en el caso del grupo de segundo grado, debido a la falta de tiempo que no nos permitía terminar con las actividades, nos llevó a realizarlas fuera de la calendarización programada, por lo que agregamos dos sesiones más.

Asimismo, se realizó una visita a una junta de padres de familia para hacerlos partícipes en la investigación a través de un grupo de discusión y, por otro lado, con los docentes se realizó una entrevista de tipo semiestructurada; además, llevamos a cabo dos sesiones más para realizar la devolución con los actores que participaron en la investigación, como puede verse en la siguiente tabla:

Sesión	Fecha	Duración	Eje de intervención	Actividad	Objetivo
--------	-------	----------	---------------------	-----------	----------

1	Martes 26 de febrero de 2019	2 horas	Observación no participante (General)	Observación	Explorar las dinámicas escolares.
2	Miércoles 27 de febrero 2019	1 hora	Observación no participante (5° grado)	Observación	Explorar las dinámicas dentro del grupo.
3	Lunes 4 de marzo 2019	1 hora 30 minutos	Observación participante (5° grado)	Observación	Explorar las dinámicas dentro del grupo.
		1 hora 30 minutos	Observación no participante (2° grado)	Observación	Conocer a las niñas y niños
4	Martes 5 de marzo	2 horas	1° consulta participativa Desastres naturales y Amenazas de riesgo. (5° grado)	a) “Conozcamos los desastres naturales” b) “Amenazas de riesgo”	Conocer los conocimientos previos que tienen en torno al tema desastres.
		30 minutos	Observación participante (2° grado)	Observación	Explorar las dinámicas dentro del grupo.

5	Lunes 11 de marzo de 2019	1 hora	2° consulta participativa Experiencias vividas durante el sismo. (5° grado)	Círculo de mágico	Explorar las experiencias vividas en el sismo.
		1 hora	Observación participante Oficial (2° grado)	Observación	Explorar las dinámicas dentro del grupo.
6	Martes 12 de marzo de 2019	1 hora	3° Consulta participativa Dibujo “antes, durante y después” (5° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Actividad dibujo “antes, durante y después. b) Consulta en torno a las afectaciones provocadas a raíz del sismo de 2017. 	<p>Indagar en las experiencias vividas por las niñas y niños a través de sus dibujos, además de sus narrativas.</p> <p>Explorar los efectos que surgieron a raíz del sismo de 2017 dentro de la institución.</p>
7	Martes 19 de marzo de 2019	1 hora	4° Consulta participativa Plan de acción para protegernos (5° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Recomendaciones que las niñas y niños conocen por familiares, la escuela o medios de comunicación. b) Identificar las zonas de seguridad dentro de la institución escolar. 	Realizar un plan de acción escuchando las opiniones de las niñas y los niños.

8	Miércoles 20 de marzo de 2019	1 hora	1° consulta participativa Desastres naturales y Amenazas de riesgo. (2° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Cuenta cuentos "La familia tectónica". b) Material Audiovisual Desastres naturales y del ser humano. c) Actividad identifica a los personajes de la familia tectónica. 	Conocer los conocimientos previos que tienen en torno al tema desastres.
9	Lunes 25 de marzo de 2019	1 hora	Actividad (2° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboración de sopa de letras en torno al tema de desastres. 	Continuación: Conocer los conocimientos previos que tienen en torno al tema desastres
10	Martes 26 de marzo de 2019	1 hora	2° consulta participativa Experiencias vividas durante el sismo (2° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Dinámica "Hilar nuestras experiencias" 	Explorar las experiencias vividas en el sismo.
11	Lunes 1 de abril de 2019	1 hora	Actividad (2° grado)	Teatro guiñol: Cuando la tierra se movió Dibujo "antes, durante y después"	Describir cómo suceden los sismos y cómo debemos actuar frente a ellos. Explorar en nuestras emociones.
12	Martes 2 de abril de 2019	1 hora	3° Consulta participativa Plan de acción para protegernos. (2° grado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Protocolo de seguridad realizado por las niñas y niños b) Mural ¿Cómo me pueden ayudar los adultos? 	Crear un plan de acción entre el equipo de investigación y, las niñas y niños.

13	Miércoles 3 de abril de 2019	30 minutos	Visita Junta de padres de familia (2° grado)	Invitarlos a la realización de la entrevista grupal	Conocerlos e invitarlos a ser participes con sus discursos en torno a los sismos acontecidos en septiembre de 2017.
14	Jueves 4 de abril de 2019	45 a 60 minutos	Entrevista grupal con madres de familia (ambos grupos)	Entrevista grupal con madres de familia	Analizar el discurso de las madres de familia, sobre los sismos que acontecieron en septiembre de 2017.
15	Miércoles 10 de abril de 2019	45 minutos a 60 minutos.	Entrevista con maestros	Entrevista semiestructurada	Analizar los discursos que los maestros construyen en relación con los sismos que acontecieron en septiembre de 2017.
		1 hora 30 minutos	Devolución (2° grado)	Elaboración de títeres	
16	Jueves 11 de abril de 2019	1 hora 30 minutos	Devolución (5° grado)	Elaboración de piñatas entre niñas, niños y padres de familia.	

Tabla 2. Cronograma de actividades. Última actualización 2019.

En relación con la observación no participante y participante, Taylor y Bogdan mencionan que existen dos roles fundamentales de la relación observador-observados: por un lado, no participante, en la cual existe una relación mínima o

nula, depende de si los individuos saben que están siendo observados y, por otro lado, la participante, es decir, hay relación entre el observador y las personas observadas.

En relación con la técnica de observación participante. Taylor y Bogdan (1984:31) y Rolando Sánchez (2008:99-100) coinciden en que la observación participante realiza una contemplación neutral, sistemática, no intrusiva y detenida de la vida social, misma que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, buscando no alterar las situaciones, poniendo énfasis en sus conductas, conversaciones, participaciones, silencios, lo cual no fue posible en el caso de esta investigación, pues al hacer uso de la audiograbación, las conductas y las conversaciones se modificaron.

La participación activa por parte del investigador le permite establecer un *rapport* con los participantes, es decir, ganar su confianza, lo cual lo lleva a recolectar información concreta, profunda, compleja, evitando sesgos personales o de perspectivas en relación con la producción de información y con la construcción de datos, para así captar los significados y sentidos de los actores involucrados; en este caso, construimos un clima de confianza con las niñas y los niños para trabajar en conjunto en el escenario de intervención.

En un segundo momento del trabajo con las y los niños, se decidió partir de un eje temático en donde la participación infantil fue el foco de interés, pues esta hace referencia a una relación necesaria con otros miembros de la comunidad de referencia y con los cuales se toma parte en la toma de decisiones” (Corona y Gaal, 2009:11), misma que se apoya de técnicas para “diseñar previamente estrategias de seguimiento que permitan a los niños y niñas continuar el proceso y participar en mecanismos de gestión ante los adultos y autoridades para llevar a cabo sus ideas” (Corona y Gaal, 2009:12). Esta metodología nos permitió profundizar en los deseos, intereses y preocupaciones de las y los niños, para así enfatizar la importancia de que sean escuchados, vistos, reconocidos, es decir, que tomen parte de problemas o eventos que les preocupen o afecten como fue el sismo de septiembre de 2017.

Así pues, para dar voz y presencia a las niñas y niños de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, se hizo uso del proceso de consulta que se entiende *“como un aspecto dentro de los proyectos participativos que se desarrollan con niños y niñas”* (Corona y Gaal, 2009:35). Esta fue aplicada en ambos grupos, segundo y quinto grado, con quienes, a través de métodos y técnicas planeadas previamente, se buscó propiciar sus capacidades creativas, reflexivas y constructivas frente a la problemática que suscitó a raíz del sismo de 2017, de manera que las y los niños fueran constructores de su propio conocimiento y no sólo receptores (Sauri y Márquez, 2009:15). Estos métodos y técnicas permiten que los niños y las niñas diseñen estrategias y participen en el proceso, es decir, tomen parte en los *“mecanismos de gestión ante los adultos y autoridades para llevar a cabo sus ideas”* (Corona y Gaal, 2009:12).

Así pues, al considerar a las y los niños como constructores de su propio conocimiento, durante cada sesión se solicitó el apoyo de ellos para desarrollar las actividades. Es por ello por lo que se deben incluir todas las voces, promover los intereses de cada niño en lo colectivo, buscar que cada sesión sea un proceso de aprendizaje y descubrimiento individual y colectivo sostenido en escuchar, observar, hacer y descubrir (Corona y Gaal, 2009:37).

Cabe destacar que dentro de los propósitos de esta investigación está el acompañamiento de los infantes a lo largo de este proceso de consulta, retomando a Sauri y a Márquez (2009) en Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil; aplicamos y reiteramos algunas metas expuestas, mismas que han consistido en:

“La construcción de espacios propicios que posicionen a niños y niñas, de forma voluntaria, en una situación de desarrollar proyectos colectivos y que lo hagan abarcando una amplia gama de formas de participación infantil – como son el acceso y manejo de información, la expresión de opiniones individuales y colectivas o la incidencia en decisiones que les afectan, que hemos citado anteriormente- pero que se tratan de concretar desde sus primeros momentos en formas organizativas que abran puertas al desarrollo del protagonismo infantil” (Sauri y Márquez, 2009:13).

En contraste con las ideas de Freire, consideramos a la Participación Infantil como un dispositivo que fomenta el derecho a decidir; con respecto a los procesos de participación, procuramos que se llevara a cabo una praxis a lo largo de toda la intervención, con la intención de que toda acción fuera reflexionada por los sujetos, lo que suscitara acciones dinámicas, mismas que se verían reflejadas de manera directa en iniciativas de actividades de cambio, a manera de posibles soluciones (Sauri y Márquez, 2009:27).

Así pues, para construir nuestras actividades de intervención, retomamos las palabras de Gerardo Sauri y Andrea Márquez (2009:26), quienes mencionan que éstas deben contar con elementos que generen un escenario deseable para las niñas y niños, es decir, que tengan condiciones de confianza e integración, así como que sean atractivas, les permita a los actores apropiarse del espacio y colocar su propia perspectiva.

Asimismo, los juegos y las técnicas como el arte son imprescindibles para estimular a niños y niñas a interesarse por la apropiación del espacio y el trabajo colectivo (Sauri, G., & Márquez, A., 2009: Pág. 26); estas actividades favorecen la *“expresión y comunicación. Algunas ideas son ya conocidas y empleadas, tan sólo se hace una recapitulación de ellas para contemplarlas”* (Corona & Gaal, 2009: Pág. 45).

En el segundo segmento se hizo uso de la entrevista grupal con madres de familia. Originalmente, nuestra propuesta era producir el discurso de las madres de familia mediante un grupo de discusión, con la finalidad de trabajar más por abrir espacios para escuchar la palabra que por solamente hacer hablar el grupo (Gutiérrez, 2008:18).

En relación con este dispositivo, José Bleger (1964:9) menciona que la entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y es una técnica de investigación científica de la psicología. Además, nosotras consideramos la entrevista grupal como una técnica que proporciona elementos invaluable en la producción de saberes, particularmente en la investigación psicosocial.

Fortino Vela en su trabajo *Un acto metodológico de la investigación social: la entrevista cualitativa* (2001:79) define los grupos focales y la entrevista grupal como un conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista semiestructurada y focalizada sobre una temática particular, que es común y compartida por todos, es decir, en esta entrevista se tocan diversos ejes temáticos en torno a un tema central.

Así pues, mediante la práctica en el campo, retomamos los planteamientos de Araujo y Fernández (1998:246), con relación a que mediante el trabajo con grupos podemos asistir a la producción de un discurso de varias personas, quienes hacen hablar múltiples voces que intercambian y producen subjetivaciones plurales que, de otra forma y con otro dispositivo, serían imposibles de constituir.

También es relevante mencionar la concepción operativa de grupo desarrollada inicialmente por Pichon- Rivière, quien incorpora diversos referentes teóricos, como el psicoanálisis y algunos aportes del campo sociológico; esta noción operativa de grupo proporciona un marco de inteligibilidad para los distintos procesos que constituyen el complejo entramado de la subjetividad colectiva (Baz, 1996:61). Así pues, la concepción operativa de grupo:

no hace una reducción entre la dinámica psíquica (individuo) y los procesos sociales (grupo), sino que constituye un objetivo cuya consecución implica un proceso de aprendizaje y obliga a los integrantes del grupo a un análisis semántico, semantístico y sistémico, partiendo siempre de la indagación de las fuentes vulgares (cotidianas) del esquema referencial. Cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia, y sobre la base del común denominador de estos sistemas, se configurará, en sucesivas "vueltas de espiral" (Pichon- Rivière,1986:125).

Conviene subrayar que ésta ha conformado un paradigma grupal, pues es un instrumento teórico que marca un rumbo específico en la producción de conocimientos; por esta razón, la psicología social intenta dar cuenta de los procesos implicados en la subjetividad colectiva, es decir, en la producción de procesos en donde el inconsciente y las redes institucionales que arman la vida social de los sujetos tienen un papel fundamental.

En resumen, en la entrevista grupal se produce un discurso que no basta con escucharlo como un producto individual, sino como resultado de un proceso grupal, que a su vez produce efectos en el proceso mismo del grupo, que se moviliza y reconstruye como colectivo. El discurso se hace en grupo y, a su vez, hace al grupo. (Araujo y Fernández, 1998:248).

En relación con el tercer segmento de la investigación, se llevaron a cabo dos entrevistas de tipo semiestructuradas con maestros, ambas entrevistas se realizaron en una misma sesión (una por cada integrante del equipo de investigación) con una duración de 45 minutos a 120 minutos. Para la realización de estas entrevistas, diseñamos un guión de entrevista que se divide en cuatro ejes temáticos: *experiencia, institución, participación e infancia* (Ver Anexo 4).

Fortino Vela (2001:66) considera a la entrevista cualitativa como un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, una situación construida por las partes involucradas, donde existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso.

Asimismo, la entrevista cualitativa tiene dos dimensiones relevantes: el grado de libertad y el nivel de profundidad, características que distinguen y clasifican a la misma en tres tipos de entrevista: la estructurada, semiestructurada y no estructuradas o abiertas, también conocida como entrevista en profundidad.

Al tomar la entrevista como instrumento de investigación consideramos que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, en tanto que el investigador e informantes son actores sociales, quienes contribuyen a producir y reproducir un discurso en el contexto de interacción en que se desea investigar (Saulu, Boniolo, Dalle, Pablo y Elbert, 2005:46-47), lo cual permite indagar y comprender los significados que el informante da a conocer mediante la expresión de la palabra.

Por lo anterior, la entrevista es ofrece ventajas importantes, principalmente, en los estudios descriptivos y en las fases de exploración (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013:63), y es una técnica que permite trabajar mano a mano junto con la

observación participante porque complementa los datos con base en la suscitación de las palabras del sujeto.

Para la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, dado que presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. La ventaja de esta técnica es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, clarificar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013:63). Además, la entrevista plantea a los participantes cierta sistematización a través de un guión temático, mismo que permite comparar, posteriormente, la información obtenida y realizar una clasificación y análisis de los datos con mayor facilidad (Vargas, 2012:126).

Así pues, el tercer momento de nuestra intervención en el campo comprendió el uso de la técnica de entrevista semiestructurada, con la finalidad de obtener, recuperar y registrar experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente (Saulu, Boniolo, Dalle, Pablo y Elbert, 2005:48), como ha sucedido con los sismos del 19 de septiembre de 1985 y de 2017.

En síntesis, la metodología cualitativa nos permitió aproximarnos a la producción de subjetividad de una comunidad escolar, es decir, explorar las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar después del sismo de septiembre de 2017 en la Ciudad de México, a partir de la experiencia de estudiantes, maestros y madres de familia de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solorzano. Así pues, la perspectiva fenomenológica nos permitió observar el sismo de septiembre de 2017, como fenómeno social desde la propia perspectiva de los actores.

La intervención fue realizada desde un enfoque psicosocial, a partir de cuatro herramientas (observación no participante y participante, entrevista semiestructurada y entrevista grupal) que permitieron abordar el problema de investigación desde diferentes visiones de los actores de la comunidad escolar, mismas que se utilizaron como dispositivos que permiten ver las variables saber,

poder y subjetividad relacionadas entre sí (Deleuze, 2002:155) entre los actores y la institución, esto mediante líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza, de subjetivación, ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones por disposición (Deleuze, 2002: 157-158).

Así pues, los dispositivos hicieron ver, hablar, se produjeron las líneas de fuerza que pusieron al descubierto las dimensiones del poder y saber (Deleuze, 2002:155- 156) a los actores; líneas que se encuentran en el actuar y las narrativas de las y los niños, los maestros y las madres de familia.

2.3.1. De la participación infantil al análisis de la producción de subjetividad

Al incursionar en el terreno se partió con la premisa de escuchar las voces de niñas y niños utilizando en enfoque de Participación infantil y consulta, ya que por medio de estas se pudo tener un acercamiento con este sector de la población de manera poco autoritaria y dirigida. Asimismo, las actividades realizadas fueron orientadas a escuchar los deseos, necesidades y preocupaciones de los niños y niñas entorno al sismo del 19 de septiembre del 2017.

Al ingresar en el escenario y escuchar los discursos de la comunidad escolar, es decir, de los niños y niñas, maestros y madres de familia notamos que el sismo del 19 de septiembre de 2017 transformó su realidad y sentido, con ello, se puso en relieve su contexto, el cual habla de una zona con altos índices de delincuencia y marginalidad, lo cual permea a los sujetos que conforman esta comunidad escolar.

De esta manera coincidimos con Yolanda Corona (2001) en la importancia de fomentar la participación infantil en la vida cotidiana ya que a los “actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social”, que tejera una red simbólica que hará valer la participación infantil en la sociedad.

Por ello, pensamos que la participación infantil no se limita a una visión jurídica-política, ya que pone en relieve las aportaciones que se hacen a nivel comunidad y nivel individual, por tal motivo, “el acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad [...] la dignidad y la autodeterminación son características de la participación (Corona y Morfín, 2001:38).

Asimismo, el acto de participar remite a la construcción de una red simbólica que se entreteje a través de las experiencias de las niñas y niños, mismas que se hacen visible mediante la narrativa o expresiones artísticas. Siguiendo esta línea de pensamiento, se debe mencionar que la experiencia consta del cúmulo de situaciones que vivimos cotidianamente, del conocimiento que adquirimos conforme el transcurso de nuestras vidas y de la apropiación que efectuamos en cuanto a circunstancias que van formando nuestra vida, todo ello en conjunto con el recuerdo de cada una de las situaciones previamente planteadas, mismas que se convierten en parte constitutiva de la subjetividad.

Paralelamente, en la crítica de la razón pura (2003) Kant nos presenta un cambio de esquema en la forma de pensar la realidad o poner en duda aquello que consideramos sentido común, que en función de la experiencia y sensibilidad adecuamos como conocimiento; sin embargo, plantea la idea de repensar lo que conocemos y colocar en duda la experiencia, creando un nuevo panorama de concepción con respecto a lo que la experiencia refiere, mostrando que, esta misma parte de una relación paralela entre el conocimiento, del cual posteriormente se es partícipe en su formulación, y el replanteamiento de la experiencia que obtenemos de la realidad.

En otras palabras, esta propuesta invita a ir más allá de lo fenoménico y ampliar el panorama sobre el mismo conocimiento, definiendo a la experiencia como esa forma que deriva de cómo el sujeto construye las cosas, explicando que las cosas mismas no tienen un sentido, sino que es esa construcción la que se adhiere a nosotros y genera un saber sobre las cosas; las cosas no son lo que son, son el

cómo se proyectan ante nuestra mirada e interpretación; mediante lo que Kant define como la estética trascendental, nos ilustra que el modo en el que percibimos el entorno, depende de nuestra corporalidad y temporalidad. En palabras de Gabriel Amengual (2007):

“En concreto la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser su contenido. En la medida en que el entendimiento humano haya de ser fuente de algún tipo de certeza que vaya más allá de la mera autoconsciencia, debe apuntar a algo que no sea él mismo; ese algo, lo otro del entendimiento, en relación con lo cual se puede plantear la cuestión de la certeza como objetividad que rebasa los límites del cogito,²³ recibe el nombre de experiencia.”

En adición y atendiendo lo anterior, podemos dar cuenta de la importancia que radica en recuperar la experiencia de cada uno de los actores que conformó la comunidad escolar y la que nosotras obtuvimos al desarrollar de trabajo en el campo. Por tal motivo, nos enfocamos en tratar de comprender la realidad de nuestros entrevistados mediante la construcción de sus narrativas, esto es, la forma que el sujeto utiliza para expresar su interpretación sobre la experiencia y lo que, en adición a su conocimiento, articula como locución de lo vivido en torno a la experiencia. Bruner (2003:130) menciona que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”. Para nosotras, la narrativa consta de todo el cúmulo de relaciones que se desarrollan en torno al sujeto, toda la serie de experiencias y conocimientos que, como ser humano tenemos con respecto a la corporalidad que se vincula con nuestro mundo y que, finalmente, terminan por ser la expresión de lo escrito previamente. En palabras de Leonor Arfuch (2002):

“La narrativa, puesta en forma de lo que es informe, adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura. Relación de incoincidencia, distancia

²³ Este término apela a la verdad del primer conocimiento y cómo, con basen en esto, fundamentamos todo lo demás.

irreductible que va del relato al acontecimiento vivencial, pero, simultáneamente, una comprobación radical y en cierto sentido paradójica: [...]. Hablar de relato entonces, desde esta perspectiva, no remite solamente a una disposición de acontecimientos [...], en un orden secuencial, a una ejercitación mimética de aquello que constituiría primariamente el registro de la acción humana”.

En síntesis, mediante el uso del concepto de narrativa pretendemos mostrar la serie de experiencias y vivencias que el sujeto de entrevista plantea con respecto al desarrollo de su vida social, como miembro de un conjunto que ha sido afectado por condiciones institucionales, hasta interacciones que atañen a su experiencia a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017.

2.4. Codificación y presentación de categorías de análisis

Antes de comenzar el análisis de nuestras categorías y subcategorías, se realizó la codificación de nuestro material empírico, de tal manera que se tomaron códigos que vinculan diferentes segmentos que se relacionan a nuestro tema de investigación, de estos códigos se crearon las categorías y subcategorías, lo que nos permitió desarrollar nuestro trabajo analítico, así pues, coincidimos con Seidel y Kelle (1995:52, citados por Coffey & Atkinson, 2003: 46). “Los códigos representan el vínculo decisivo entre los “datos brutos”, o sea, la materia textual tal como las transcripciones, entrevistas o notas de campo, por un lado, y los conceptos teóricos del investigador por el otro”.

En el primer segmento se trabajó con las niñas y los niños con la finalidad de explorar el contexto que los permea y visibilizar las dinámicas escolares dentro de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano. A partir de dichas intervenciones construimos las siguientes categorías: *la cultura de la prevención, nuevos sentidos a raíz del sismo* y *sistema educacional*, mismas que muestran la serie de experiencias del sujeto respecto al desarrollo de su vida social y como esta se modificó a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017.

En el segundo segmento, se utilizó a la entrevista grupal como dispositivo que visibilizó el sentido que tiene la vida de la comunidad escolar a partir de las

experiencias de madres de familia de 5º grado de la Escuela Primaria Rafaela Suarez Solórzano. Al realizar la codificación construimos las siguientes categorías: *Niños como sujetos activos, nuevos sentidos de los protocolos de seguridad y reconstrucción de la escuela*; dicho dispositivo puso en contraste el vigente pensamiento occidental que considera a los niños como incapaces, débiles y faltos de protección, reduciendo las posibilidades de desarrollar su propia autonomía.

Por último, se analiza el sentido que tiene la vida de la comunidad escolar a partir de las experiencias de dos maestros de la Escuela Primaria Rafaela Suarez Solórzano; así pues, al realizar la codificación de las dos entrevistas semiestructuradas realizadas a los maestros se detectaron diversos emergentes, agrupando tres categorías: de las cuales se obtuvieron tres categorías como se muestra: *el sentido de la escuela después del sismo, contexto y génesis de la educación*, que pone en relieve el contexto que rodea a los actores y la constante demanda por parte del Estado, Escuela y familia que evalúa el quehacer educativo

Dichas categorías junto con sus subcategorías serán explicadas en el siguiente capítulo con la finalidad de dar coherencia y entendimiento al material empírico obtenido en el escenario de intervención.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE MATERIAL EMPÍRICO: LA EXPERIENCIAS A DOS AÑOS DEL SISMO

A través de la experiencia adquirida en el escenario de intervención, pudimos recolectar diversos datos que nos llevaron a visibilizar la importancia de las instituciones; así como las relaciones de saber, poder y subjetividad que se enlazan entre los actores de la comunidad escolar y la Escuela, las cuales permitieron explorar las producciones de sentido en torno a las condiciones de la vida escolar después del sismo del 19 de septiembre de 2017, a partir de la experiencia de estudiantes, maestros y madres de familia de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano.

Al realizar la lectura campo se visibilizó la importancia de las instituciones Estado, escuela y familia, las cuales se entrecruzan en el discurso de los actores de esta comunidad escolar. Dicho discurso lo analizamos con base en *La institución imaginaria de la sociedad* (1975) de Cornelius Castoriadis, con la finalidad de explorar e interpretar las narrativas de los actores de las cuales surgieron las siguientes categorías:

Respecto al primer segmento que fue el trabajo con las y los niños, lo subdividimos en dos partes: por un lado, la observación no participante y participante y, por el otro, la estrategia de participación infantil y consulta; las y los niños remitieron a *la cultura de la prevención* como modos de salvaguardar la vida mediante diversas recomendaciones que han internalizado a partir de la práctica de simulacros de evacuación ante un sismo y en este caso de la experiencia, la cual trae consigo *nuevos sentidos a raíz del sismo*, es decir, nuevos sentidos de pensar y actuar en la vida cotidiana de la comunidad escolar que pueden visibilizar diversas problemáticas dentro de la institución. En consecuencia, la escuela se vive como una institución abandonada por el estado y, debido a esto, la falta de calidad en el quehacer educativo, por lo cual directivos y padres de familia como parte de la comunidad escolar buscan alternativas para solucionar los problemas que el gobierno federal tarda en atender y, por último, la rigidez del *sistema educacional*

mexicano, cuya política pretende desarrollar un pensamiento crítico y brindar una educación de calidad. Sin embargo, en la realidad, es otra cosa: el sistema educacional capitalista reproduce la fuerza de trabajo que es orientada a cumplir con las demandas de un sistema político, económico y social.

Respecto al segundo segmento, la cual comprende la entrevista grupal con madres de familia se obtuvieron las siguientes categorías *Niños como sujetos activos, nuevos sentidos de los protocolos de seguridad y reconstrucción de la escuela*; en la narrativa de las madres se confirma que la infancia no ha sido escuchada y que es momento de transformar la concepción de las infancias, dejando atrás las formas tradicionales de educar: la pasividad y receptividad, para dar paso a sujetos activos, quienes transforman su entorno mediante su experiencia y acción, creando nuevos sentidos en torno a los *protocolos de seguridad*, considerando la importancia de mantener y seguir fomentando la cultura de la prevención, conocimientos que son adquiridos en la escuela para después implementarlos en la familia, quienes legitiman los discursos y prácticas de esta institución; las madres, por su parte, dejan de lado su posición adultocentrista para tomar el mismo nivel que los niños de tal manera que sean escuchados.

De igual manera mencionan que fue necesario una *reconstrucción de la escuela* con la intención de salvaguardar la vida de los estudiantes, reconstrucción que no habría sido posible sin la *participación de los madres de familia* quienes después del sismo se involucraron más en la vida escolar, argumentando que no es lo mismo llevar a cabo la educación en casa que en la escuela ya que los maestros poseen mayor conocimiento, así pues existen una serie de *significaciones en torno a la escuela* cuya importancia la posiciona en el campo social como una de las instituciones más importante de la sociedad ya que brinda a los estudiantes movilidad social. Al no poder brindar educación la escuela primaria Rafaela Suárez Solórzano por las afectaciones del sismo de 2017, los niños fueron trasladados a escuelas cercanas para seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, al no ser parte de las otras escuelas, en las propias palabras de las madres, se presentó una sensación de rechazo, añorando la pronta reconstrucción de su escuela, presentándose así el *sentido de pertenencia*.

En relación con el tercer segmento, las cuales fueron las entrevistas semiestructuradas realizadas a dos maestros, se construyeron las categorías: *el sentido de la escuela después del sismo, contexto y génesis de la educación*, los maestros narran su experiencia sobre la nueva manera en que viven la escuela, una institución fragmentada ante la tardada atención del gobierno federal y como se sobreponen con el apoyo de la sociedad civil, sin embargo, también se pone en relieve el contexto que los rodea y permea, además, de la constante demanda por parte del Estado, Escuela y familia que evalúa el quehacer educativo, bajo la idea de construir la educación de calidad.

3.1. Participación infantil: de la experiencia a la narrativa de los y las niñas

En relación con las actividades realizadas con las y los niños mediante la participación infantil y consulta, entregamos una planeación de actividades con días y horarios tentativos, mismos que se modificaron por diversas circunstancias que se encontraban fuera de nuestras manos, pues en un inicio teníamos pensado realizar 9 intervenciones. Cada dinámica en los grupos nos encauzó a modificar actividades, razón por la cual, nos percatamos de que faltaría tiempo para realizar todas las actividades.

En las primeras tres intervenciones utilizamos la técnica de observación no participante con la finalidad de explorar las dinámicas fuera y dentro del salón de clases de las y los niños junto con sus maestras y maestros; además, nos permitió confrontar nuestros supuestos personales e institucionales, tales como: la concepción de la infancia la cual veíamos como un sujeto aún en desarrollo, el cual que podía aprender a través de los otros y los sentidos que dan a la escuela los distintos actores de la institución escolar, como por ejemplo, un lugar para adquirir conocimientos para la vida futura que permite tener una “vida mejor” a través de la educación que prepara para el trabajo.

A partir de la cuarta sesión, utilizamos la técnica de observación participante en las que se buscó realizar una observación neutra, no intrusiva y detenida de la

vida social, misma que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, buscando no alterar las situaciones, además, se pone un énfasis en sus conductas, conversaciones, participaciones, silencios; lo cual no fue posible del todo, pues al hacer uso de la audio grabación las conductas y conversaciones se modificaron .

Debido al tiempo tan reducido que teníamos para realizar las intervenciones, en la observación participante con cada grupo realizamos como primera actividad la construcción del reglamento de convivencia, sus reglas fueron las siguientes:

Segundo grado	Quinto grado
<p>No faltarnos al respeto Poner atención cuando alguien está hablando No correr, no empujar Guardar silencio cuando alguien esté platicando Esperar el turno para hablar No decir grosería</p>	<p>Respeto Amabilidad Convivencia Atención Honestidad Igualdad</p>

A partir de lo anterior, observamos que las relaciones sociales de la escuela reproducen pasividad y conformismo entre los niños. En este sentido, las relaciones sociales hacen visibles los hábitos, modos de respuesta, los cuales interiorizan en sus conciencias y se vuelven modos de comportamiento ante la vida y la sociedad, esto permitió comprender los comportamientos del individuo como aquellos que no pueden ser explicados independientemente de lo social, de tal manera que la psique humana debe ser socializada, de lo contrario, la sociedad no existiría, razón por la cual “la sociedad existe bajo dos formas inseparables —por un lado las instituciones— por otra las disposiciones adquiridas, las maneras de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos” (los *habitus*) (Gaulejac, 2002:52), es decir, un sistema de disposiciones durables y transferibles predispuesto a funcionar como

matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los sujetos (Bourdieu, 1972:178).

Como segunda actividad, utilizamos el juego Pato, pato, ganso, la cual consiste en suscitar la expresión corporal y la interacción con los otros, una actividad que nos permitió conocer los gustos y las preferencias de las y los niños. Como tercera y última actividad, llevamos a cabo la elaboración de gafetes con la finalidad de que tanto los niños como los integrantes del equipo se identificarán por su nombre y hubiera una integración entre iguales.

Así pues, la participación infantil y consulta permitió profundizar en los deseos, intereses y preocupaciones de las y los niños, para así enfatizar la importancia de que sean escuchados, vistos, reconocidos, es decir, que tomen parte de problemas o eventos que les preocupan o afectan como fue el sismo de septiembre de 2017. Asimismo, a través de la participación, se procuró generar una integración y reestructuración del grupo social de niños, haciéndolos partícipes con base en sus recomendaciones, aunque consideramos que aún falta mucho por hacer dentro de la institución para que sean vistos como sujetos activos dentro de la comunidad escolar.

Antes de iniciar el proceso, ya habíamos tenido un acercamiento previo con las niñas y niños de ambos grados, lo cual nos permitió establecer el *rapport* con ellos. Sin embargo, no sucedió lo mismo con algunos de los maestros, pues hacía pocos días el grupo de segundo grado había cambiado de profesor, lo cual dificultó el trabajo con este grupo en específico porque vivían una transición muy importante; además, en ocasiones, hubo algunas dificultades en cuanto al tiempo, pues el horario de nuestro trabajo las sesiones se traslapaban con las clases de educación física.

Independientemente de estas dificultades, decidimos dar inicio al proceso de consulta infantil. En ambos grupos realizamos una presentación formal en la que les expusimos la información de la investigación, tal como: el título, nuestros objetivos y fines de la investigación, pues al ser participantes los actores del terreno de

intervención debían conocer la información y estar de acuerdo en participar en la misma.

Siguiendo esta idea, una de las actividades más importantes que se decidió retomar en este segmento fue el reglamento de convivencia con la finalidad de mantener un ambiente de respeto y cordialidad.

A partir de esto elaboramos estrategias lúdicas y participativas (Ver tabla 2 y 3), considerando que eran grupos que no tenían experiencias previas de participación. Por ello, la propuesta que diseñamos fue con la finalidad de que niñas y niños expusieran sus ideas y crearán soluciones en torno al sismo vivido el 19 de septiembre de 2017. Asimismo, nos enfocamos a las características de cada grupo, como la etapa de desarrollo en la cual se encuentran según Piaget, las dinámicas de interacción en el grupo (maestro y alumnos), así como sus gustos y preferencias; por lo que respecta a las y los niños de segundo grado requerían de actividades manuales, mientras que los y las niñas de quinto grado, debían ser actividades dinámicas y discursivas, con la finalidad de generar un ambiente de respeto, integración y reflexión en torno a la escuela y los modos de vivirla.

Respecto al grupo de quinto se llevaron a cabo 4 sesiones de participación. Como primer eje, planteamos los temas de desastres naturales y amenazas de riesgo, donde el objetivo fue explorar los conocimientos previos de las y los niños sobre estos ámbitos. Hicimos uso de palabras clave, las cuales remiten al tema en cuestión, en el que niñas y niños escribieron qué significaba para ellos las palabras: desastres, riesgo, vulnerabilidad, sismo y terremoto, con las cuales se obtuvieron significados en torno a la palabras sismo, la cual fue asociada con miedo, susto, tristeza, derrumbes y muertos; por otra parte, la palabra riesgo fue asociada con el significado amenaza que remitió por parte de ellos al contexto. La amenaza no refería al desastre sino al contexto, es decir, al vecindario que permean a la comunidad escolar.

En la segunda sesión, planteamos como finalidad propiciar la libre expresión mediante el discurso, mismo que nos permitió escuchar y explorar las experiencias vividas en el sismo de septiembre 2017 a partir de la técnica círculo mágico. Cabe

señalar que para cada sesión fue de suma importancia no interrumpir en las actividades y colocarnos como miembros del grupo, no asumimos el liderazgo, por el contrario, se compartieron nuestros conocimientos y experiencias con la intención de extender la actividad hasta donde los niños lo permitieron. Por lo que siempre nos integramos a cada actividad tomando la misma posición que las niñas y niños (Ver gráfico 2).

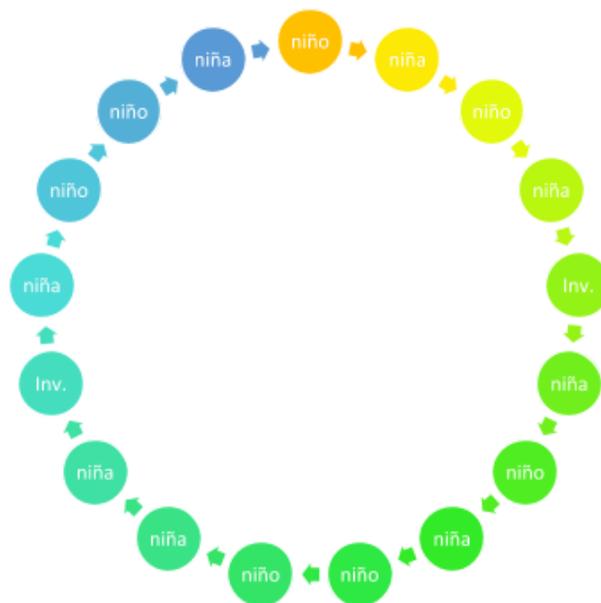


Gráfico 2 Equipo y alumnos (2019). Elaboración propia

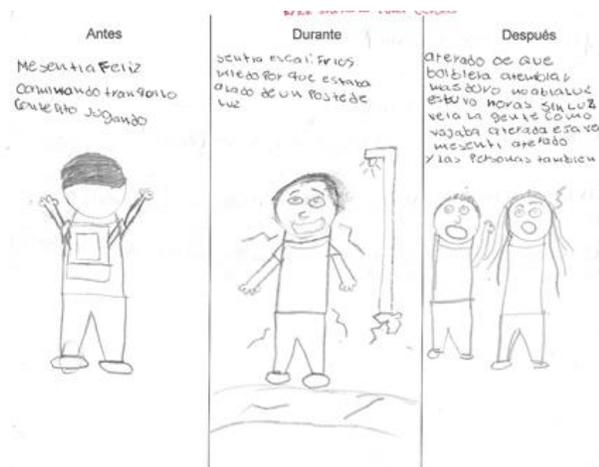
En esta actividad notamos que para algunos niños era difícil expresarse a través del discurso oral, de hecho, ellos mostraban resistencia al diálogo pues les costaba trabajo participar en esta actividad, en particular, en el caso de las y los niños de segundo grado. No obstante, recuperamos algunos testimonios significativos sobre su experiencia ante el sismo del 19 de septiembre de 2019. (Ver anexo 5):

“Yo estaba también en mi casa, de repente comenzó a temblar, las paredes se movían como si fueran hojas de papel, después de que terminé el sismo me sentía muy angustiada porque no encontrábamos a mi papá porque se fue a trabajar.” (Niña de quinto grado).

“yo estaba jugando con mi hermana a la pelota, mi mamá estaba haciendo la comida y se oyó de repente que algo se cayó, se comenzó a escuchar la

alarma, nos salimos corriendo a la calle y vimos cómo se cayó una varilla de construcción arriba de un coche, después recogieron la varilla, llegó la ambulancia y se llevaron al muchacho al hospital.” (Niño de quinto grado).

Ante la dificultad de expresarse en el discurso oral, se hizo uso de otra metodología participativa: el arte, pues concordamos con Corona y Gaal (2009:43) cuando dicen que los niños tienen diferentes maneras de expresar sus intereses, sus preocupaciones, sus necesidades, sus deseos a través de diferentes lenguajes; por esta razón, utilizamos el dibujo como técnica para que expresaran la forma en la que se sentían antes, durante y después del sismo, como se muestra continuación (Ver Anexo 6):



Dibujo 1. Antes, durante y después del sismo 5°, 2019.

Este dibujo fue realizado por un niño de quinto grado en el cual hace uso del arte y el signo para representar su vivencia, a esto se refiere Piaget (1972:28) cuando dice que se encuentra en el nivel de operaciones formales o proposicionales que vive entre los 14 o 15 años; en esta etapa, el niño es capaz de una lógica y un razonamiento deductivo sobre hipótesis o proposiciones; esta nueva lógica se compone de dos caracteres: lógica combinatoria y un sistema de agrupaciones.

Además, se realizó una breve consulta en la que niñas y niños nos hablaran de las afectaciones que sufrieron en sus viviendas. Cabe destacar que la mayoría no hizo referencia a daños sufridos en sus casas; en cuanto a la escuela, no se

profundizó en el tema de los daños materiales en la institución. Decidimos orientar la consulta a las demandas de las y los niños, en las que se hicieron notorios los significados afectivos y sociales, es decir, expresaban las formas en que podían ser apoyados por parte de los adultos dentro y fuera de la escuela. En el discurso infantil, se visibilizaron algunas demandas mediante las preguntas realizadas ¿De qué manera crees que los adultos podrían ayudarte en caso de estos eventos? Y ¿Cómo podrían apoyarte los adultos en caso de algún sismo?:

“Que me escuchen y me cuiden” (participante de 10 años).

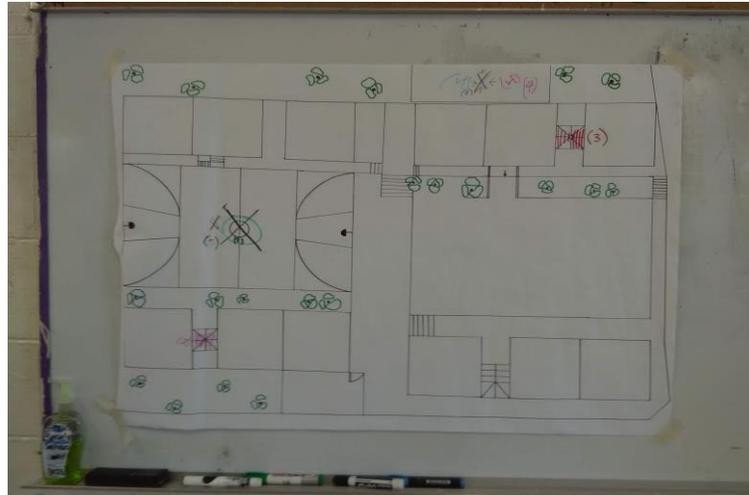
“Que me digan qué hacer” (participante de 10 años).

En nuestra tercera sesión con este grupo, consideramos crear un plan de acción para protegernos, el cual se elaboró en conjunto entre el equipo de investigación y las niñas y niños, es decir, los niños se incorporaron y aportaron sus conocimientos a la actividad a realizar a través de una lluvia de ideas sobre lo que se debe hacer en caso de sismo. Asimismo, se identificaron las zonas seguras de la escuela, en las cuales no existiera riesgo y, por último, entre todos llegamos a un consenso para elaborar un protocolo de seguridad en caso de sismo, como se muestra en las siguientes fotografías:



Fotografía ¿Cómo actuar en caso de sismo?, 2019.

Protección civil recomienda mantener la calma y ubicar zonas de seguridad como columnas, traveses o muros de carga en vez de evacuar el inmueble durante el sismo, además de hacer caso a las indicaciones del personal capacitado.



Fotografía Ubicar zonas seguras en la escuela, 2019.

En relación con las zonas seguras dentro de la escuela, se deben localizar zonas de menor riesgo en las que nos debemos alejar de objetos que pueden caerse o romperse como son vidrios o postes para evitar lastimarse.

Por lo que refiere al grupo de segundo grado, las actividades fueron realizadas de otra manera porque consideramos la edad como una característica importante de su desarrollo, así como el cambio de maestro. Aunque se consideraron los mismos ejes de trabajo utilizados con el grupo de segundo grado, con el de quinto se realizaron tres sesiones de participación infantil y dos sesiones de actividades adicionales con la finalidad de terminar las actividades de acuerdo a calendario de actividades.

El primer eje para trabajar fue Desastres naturales y amenazas de riesgo. Para este eje utilizamos el cuento “La familia tectónica” y una actividad adicional de identificación de los personajes (SINAPRED, s.f.), el material audiovisual “Reducción de riesgos de desastres” de UNICEF *Latin America and Caribbean*. En esta sesión notamos que el grupo necesitaba realizar actividades de manera dinámica o escolarizadas, por tal motivo, la siguiente sesión se consideró como

actividad libre y se realizó una sopa de letras. Durante esta actividad se hizo visible la competitividad entre los integrantes, no colaboraron para una tarea en conjunto y rechazaron el trabajar en equipo manteniéndose como individuales para realizar las actividades.

Posteriormente, se realizó la segunda sesión de consulta participativa, la cual tenía como finalidad escuchar la experiencia de los niños; dado que el grupo no se encontraba muy integrado, consideramos que los discursos debían hilarse como una manera de conocer la experiencia de cada niña y niño. Así pues, la actividad tuvo que ser suspendida pues sólo a algunos de los participantes les resultó interesante, debido a ello el arte nos sirvió posteriormente para ahondar en sus experiencias.

Dado que en la sesión anterior no se tuvo oportunidad de escuchar los discursos de todos consideramos generar una actividad de sensibilización a través de un teatro guiñol colocando en puesta el libro “Cuando la tierra se movió” y posteriormente, a través del dibujo “antes, durante y después” nos permitieron explorar sus experiencias, tal y como se muestra en el siguiente dibujo:



Dibujo 2. Antes, durante y después 2º, 2019.

Dibujo realizado por un participante de segundo grado, en donde muestra mayor facilidad para expresar sus emociones mediante el arte y palabras precisas. De acuerdo con Piaget, consideramos que este participante se encuentra en el período de operaciones concretas, el cual comienza aproximadamente a los 7 u 8

años, edad en la que se comienza la educación escolar; en este momento, el niño se hace poseedor de cierta lógica y es capaz de coordinar operaciones en el sentido de reversibilidad (Piaget, 1972: 24), en otras palabras, el niño da un sentido a los objetos como de manipulables, los que ve y percibe, acción que lo lleva a crear una lógica de clases y relaciones, con la cual puede clasificar, comparar y ordenar objetos.

En la última sesión, se creó un protocolo de seguridad entre todos, fue de manera colectiva entre participantes y el equipo de investigación para, finalmente escribirlas en un mural. Además, nos interesaba conocer la forma en la que a las niñas y los niños les gustaría que los adultos los apoyaran en caso de un sismo. No fue sencillo que lo expresaran en palabras escritas, por el contrario, era más fácil para ellos hacerlo de manera oral.

En ambos grupos el objetivo fue explorar sus narrativas en torno al sismo vivenciado y cómo fueron las experiencias de estos grupos que suspendieron clases por más de dos meses, además, de que a su regreso se encontraron con que debían adaptarse a permanecer en aulas prefabricadas o asistir tan sólo dos o tres días a la semana a sus clases; las y los niños no expresaban inconformidad por no asistir a la escuela, pero al suscitar eventos como inundaciones a raíz de la instalación de las aulas prefabricadas dentro de la escuela, la vivían hasta cierto punto como segura y se sentían vulnerables.

El proceso de consulta nos permitió explorar los deseos, las inquietudes y los intereses de niñas y niños en un ambiente armónico, que les permitiera sentirse libres de expresarse de manera verbal y creativa; aun siendo tímidos, se logró construir un clima de confianza de manera que las niñas y los niños pudieran expresar sus opiniones. Además, les permitió *crear nuevas ideas, aprender de los propios procesos, planificar nuevas acciones y, sobre todo, plantearse opciones para aplicar lo aprendido y compartirlo en los contextos cotidianos en que niños y niñas se desenvuelven* (Sauri, & Márquez, 2009: 27). Dicho de otra manera, se trató de que las y los niños se llevaran lo aprendido para enseñarlo a sus familias.

Nuestras últimas dos intervenciones fueron las devoluciones, es decir, una manera de agradecer a los actores partícipes en la investigación, las actividades programadas para estas sesiones tuvieron como finalidad realizar una reflexión y sensibilización para ayudar a tramitar los miedos o temores experimentados ante una situación de riesgo y de vulnerabilidad, como los suscitados a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017.

Es por ello, que decidimos considerar sus gustos y preferencias para la realización de ambas actividades; en el caso del grupo de segundo grado, realizamos la creación de un títere con diversos materiales, tales como bolsas de papel, estambre, plumones, papel china y crepe, hojas de colores, entre otros. Cada participante crearía un títere según la apariencia que desearan tuviera. La dinámica consistía en presentarlo y contarnos un poco de él; asimismo, al finalizar la actividad, indicamos a participantes que ahora tendrían un nuevo amigo con el cual compartir si estaban tristes, felices, enojados o si sentían miedo, pues este los acompañaría en cualquier momento.

En quinto grado la dinámica fue diferente porque la actividad consistió en decorar una piñata con diversos materiales tales como bolsas de papel, estambre, plumones, papel china y crepe, hojas de colores, entre otros. Indicamos a los participantes que en la piñata tenían que colocar sus miedos, sin indicar si esto tenía que ser realizado en el interior o en la superficie de la piñata. Posteriormente, se romperían, pero antes las niñas, niños, padres de familia y maestra nos hablarían de sus miedos o temores mismos que se encontraban en las piñatas realizadas para después romperlas.

3.1.2. Mi escuela y el sismo: Niñas y niños en acción por una cultura de la prevención

Es importante mencionar que para realizar las actividades con las y los niños en torno al sismo del 19 de septiembre de 2017, el escenario de intervención nos llevó a visibilizar otros aspectos en relación de la vida en la comunidad escolar que no tenían relación con dicho evento, sin embargo, nosotras consideramos importante abordarlo dado que a través de la narrativa de los sujetos observados.

Así pues, el sismo de 2017 modificó la vida de la comunidad escolar y a través de la narrativa de las y los niños pudimos obtener la categoría ***cultura de la prevención*** en las que se hacen visibles tres subcategorías *modos de actuar interiorizados, las demandas de las y los niños*, además del *desconocimiento de zonas seguras*, mismas que se presentan a continuación:

3. 1. 2. 1. Modos de actuar interiorizados

Así pues, al hacer referencia a los modos de actuar interiorizados nos remite a las ideas de Vygotsky, quien hace referencia al niño como sujeto socioculturalmente determinado, el cual adquiere aprendizajes mediante la cultura; y la interacción con la misma. Por tal motivo, Vygotsky pensaba que primero se debían entender las relaciones sociales en las que cada individuo se desenvuelve, consideraba que la dimensión social de la consciencia es el origen de la consciencia individual.

En relación con lo anterior, De Gaulejac (2002) cuestiona lo irreductible psíquico y lo irreductible social, por lo cual menciona que desde la sociología y la psicología se ha generado un hueco en el cual, se debe ver al sujeto como un ser que adquiere el deseo a través de otros y al mismo tiempo tiene autonomía.

Así pues, este aspecto nos lleva al discurso de Castoriadis que hace referencia a las significaciones imaginarias sociales que crean un mundo propio de la sociedad considerada, es decir, conforman la psique de los individuos, creando una representación del mundo, tales representaciones son producidas en forma colectiva, que ocurren en la intersección entre lo psíquico y lo social como refiere De Gaulejac.

Estas significaciones imaginarias son parte de una red simbólica, lo cual nos lleva al concepto institución como parte de los sistemas simbólicos sancionados que “consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones) (Castoriadis, 1975:187), en las instituciones encontramos su fuente en el imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido existir. (Castoriadis, 1975:211). En este

sentido, la escuela como institución y que lleva a cabo la práctica pedagógica propaga la cultura de la prevención como una actividad para mantener la vida, mediante pautas que se adoptan de lo colectivo y se internalizan en lo individual, tal y como se ve en los siguientes discursos:

“No corro, no grito, no empujo”
“Mantener la calma”
“Mantenerse en el triángulo de la vida”
“Salir por la ruta de evacuación”

(niños y niñas de quinto grado)

Así pues, la red simbólica orienta la acción de sus miembros, su pensar y decir; en este caso hablaríamos del actuar de los individuos en relación con la cultura de la prevención, misma que ha sido empleada a raíz del sismo de 1985 a través del Estado como una manera de regular y salvaguardar la vida de los individuos, discurso que se reproduce en la escuela, los medios de comunicación, entre otros, que hacen parte de la realidad social, como se puede leer en los testimonios.

3. 1. 2. 2. Demandas de las y los niños

Lo que propone la participación infantil es crear un espacio en el cual los miembros de la comunidad puedan generar una toma de decisiones en conjunto, algo similar refiere Vygotsky cuando habla de la zona de desarrollo próximo y como esta permite la resolución de un problema de manera independiente bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978:133).

Así pues, a esta colaboración y guía Vygotsky la llama *enseñaje*, el cual es definido como un proceso de relación interpersonal que al mismo tiempo que alguien enseña, alguien aprende, es decir, es un proceso bidireccional, que tiene implícita la relación enseñanza-aprendizaje como una relación social (Ruiz y Estrevel, 2010:138).

Dicho proceso, se ve reflejado en la manera en que las y los niños de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano toman un papel activo para seguir

manteniendo una cultura de la prevención en la escuela y en la casa, es decir, los niños como sujetos activos aprenden y enseñan a través de la reproducción del discurso que han internalizado, lo que Castoriadis llamaría lo instituido y lo instituyente.

La participación infantil permitió profundizar en los deseos, intereses y preocupaciones de las y los niños, para enfatizar la importancia de que sean escuchados, vistos, reconocidos, es decir, que tomen parte de problemas o eventos que les preocupen o afecten como fue el sismo de septiembre de 2017. Por tal motivo, pensamos la participación infantil como una técnica que no debe limitarse a lo jurídico-político, ya que pone en relieve las aportaciones que se hacen a nivel comunidad a nivel individual, por tal motivo, “el acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, [...] y de su pertenencia a un grupo o comunidad (Corona y Morfín, 2001:38).

En otras palabras, la participación infantil remite al proceso del plano interpersonal al plano intrapersonal, la cual es parte de la construcción de una red simbólica que se entreteje a través de las experiencias de las niñas y niños, mismas que se hacen visible mediante la narrativa y las expresiones artísticas como el dibujo “antes, durante y después”. Así pues, mediante las narrativas convergen en lo subjetivo y como el sujeto percibe la realidad.

Desde la lectura de Castoriadis, esta realidad son las significaciones sociales que crean un mundo propio en la sociedad, es decir, la psique de los individuos crea una representación del mundo a partir de lo colectivo.

Por tal motivo, nos enfocamos en tratar de comprender la realidad de las niñas y niños a partir de sus narrativas, que es la forma que el sujeto utiliza para expresar su interpretación sobre la experiencia y su conocimiento que se articula con lo vivido. En este sentido, Bruner (2003:130) menciona que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”.

De ahí la relevancia que toman las demandas de las y los niños, con la finalidad de que la experiencia y sensibilidad que adquirieron los participantes permita orientar un mejor conocimiento sobre las preocupaciones que tienen, considerado que México es un país altamente sísmico. Así pues, los niños y niñas de quinto y segundo grado mencionan la manera en que los adultos pueden ayudarles:

“escuchándome”

“platicando”

“guardando la calma”

“que me enseñen que hacer y cómo actuar”

“una plática sobre este evento”

“que me abracen”

(niños y niñas de quinto y segundo grado)

Con esto queremos contrastar la importancia discursiva de los niños y niñas, pues pensamos que no podemos construir una cultura de la prevención para las y los niños si no damos la relevancia que tiene su palabra y los sentidos que se crearon a partir de la experiencia que vivieron en el sismo de 2017, pues en su narrativa nos dieron a conocer sus experiencias que los llevo a comprender su sentir, preocupaciones y temores que vivieron.

3. 1. 2. 3. Desconocimiento de zonas seguras

Al realizar la primera sesión de consulta teníamos prenociones de que las y los niños conocían los protocolos de seguridad en caso de sismo dentro de la escuela, lo cual les permitía salvaguardar su vida en caso de sismo. Sin embargo, al realizar la última sesión de participación nos percatamos de otra cosa; la actividad en esta intervención consistía en ubicar los lugares de seguridad dentro de la escuela.

Se realizó un plano en el cual las y los niños marcaron las zonas que consideraban seguras, al final del ejercicio descubrimos que los niños no sabían cuáles eran las zonas de seguridad y por ello, los equipos 2 y 3 marcaron las escaleras como zonas de seguridad, mientras que los equipos 1 y 4 marcaron el patio de atrás, y los equipos restantes (5,6 y 7) marcaron el centro de la cancha techada como zona de seguridad.

Esta situación nos preocupó, pues contrasta la falta de señalamientos y la intervención de Protección civil en esta escuela. Y nos lleva a cuestionar si las demás instituciones a nivel básico cuentan con protocolos de seguridad; pues, ante este hecho, también se podría pensar en lo controversial del sentido del discurso sobre la educación de calidad si lo que se busca es brindar un ambiente que propicie el aprendizaje y la seguridad de la comunidad escolar.

Respecto a la segunda categoría es *nuevos sentidos a raíz del sismo*, de la cual se desglosan las subcategorías *escuela abandonada*, *cambio en la vida escolar cotidiana* y *comunidad escolar trabajando por una nueva escuela*.

3. 1. 2. 4. Escuela abandonada

A partir del sismo de 2017, 1208 escuelas de nivel básico ubicadas en la zona centro del país tuvieron daños totales, menores y de tipo parcial en su infraestructura, esto propicio que las clases fuesen canceladas y nuevamente reiniciadas en aulas prefabricadas o reubicando a los estudiantes en otras escuelas. En el caso de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano fue considerada como escuela con daños parciales. Sin embargo, a través del discurso de un maestro titular de grupo se obtuvo lo siguiente:

“[...] el piso de los salones del edificio de enfrente se botó, pero ese problema ya estaba antes de que ocurrieran los sismos, prácticamente el sismo solo te utilizo como pretexto para reparar la escuela, aprovecharon eso para cerrarla y arreglarla”.

Este testimonio nos lleva a cuestionar el discurso y prácticas del Sistema Educativo Mexicano porque contrastan con el propósito de brindar una educación

de calidad y de fomentar equidad. Sin embargo, lo que se plantea queda lejos de la realidad social, pues la educación a partir de los década de 1970 se enfocó en poner a México en la dinámica mundial de industrialización y, con ello, la educación debía estar encauzada a incrementar la obra de mano calificada y, a través del trabajo, mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Durante el sexenio de Vicente Fox se habla de mejorar la calidad de la educación, sin embargo, estas mejoras se estandarizan y se dejan de lado las necesidades específicas de cada escuela, en las que nosotras pensamos se debe considerar el contexto. Así pues, bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación se proponen considerar diversos temas, pero para este fragmento retomaremos el tema de la infraestructura, así pues, se menciona que la escuela debe contar con aulas y equipamiento orientada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Siguiendo esta línea, pensamos que esto no sucedió en el caso de esta escuela, dado que aproximadamente por dos meses no se llevó a cabo el quehacer educativo debido a la falta de una infraestructura, lo cual afectó y modificó su vida dentro de la institución durante y después del sismo del 19 de septiembre de 2017. Asimismo, la maestra menciona que estos daños ya existían y sólo se agravó con el sismo, lo cual nos lleva a ver la situación de una escuela abandonada u olvidada por el Estado mexicano, la cual rompe con la idea de brindar una educación de calidad e igualdad.

En relación con lo anterior, se hace visible la falta de igualdad en el sistema educativo y ello, nos lleva a retomar las palabras de McLaren (1984:244) cuando dice que “las escuelas reproducen y perpetúan las desigualdades e injusticias de la sociedad en su conjunto”; es por ello que consideramos relevante hablar del contexto que permea a los sujetos, dado que esta escuela se encuentra en una zona considerada como de alta vulnerabilidad social y con altos índices de violencia que se hicieron visibles a raíz del evento sísmico, es decir, un desastre natural hizo visible diversas problemáticas dentro de la institución y sus actores.

3. 1. 2. 5. Nuevos sentidos a raíz del sismo y Cambios en la vida escolar

Como se mencionó, posterior al sismo y ya iniciadas las clases hubo cambios en la vida escolar a raíz de las afectaciones estructuras que las niñas y niños mencionan a continuación:

“Si, en el edificio de enfrente se levantó el piso de los salones de arriba”.

“Se partieron los edificios”.

“Se cuartearon los edificios”.

“Si, cerraron la escuela por dos meses”.

“Nos quedamos en nuestras casas, nos daban unas guías que respondíamos en nuestras casas, después comenzamos a venir algunos días a la semana, porque pusieron en el patio unas aulas, unos días venían otros grupos y otros días nosotros”.

En los testimonios anteriores, las y niños hablan de los daños en la infraestructura y la necesidad de suspender las actividades en la escuela, además de los obstáculos que se presentaron para llevar a cabo este ejercicio educativo, pues no hubo una atención constante para llevar a cabo la práctica pedagógica. Esto lleva a cuestionar si se logran los objetivos de la educación de calidad, sobre todo porque se habla de la formación integral del estudiante.

Actualmente podemos ver que se ha obtenido un crecimiento de la matrícula escolar, pero los propósitos de calidad y equidad están lejos de cumplirse ante el abandono de la infraestructura y equipo de la escuela, además de la falta de énfasis en los programas de enseñanza- aprendizaje, que únicamente son compensados por programas de apoyo del Estado, pero no han sido enfocados a la enseñanza- aprendizaje.

Dado lo anterior, consideramos que la pedagogía crítica permite cuestionar la actual práctica pedagógica y permite resignificar el concepto educación basada en el autoritarismo y su función reproductora de conocimientos, lo cual esclarecería el propósito de calidad en la educación poniendo principal énfasis en la enseñanza-

aprendizaje y lo que se necesita para que esta se cumpla, pues así no queda en una mera evaluación que califique lo que falta y que no solucione la problemática.

Como se mencionó párrafos arriba, la vida en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano cambió y, con ello, se generaron nuevos sentidos en cada uno de sus actores, resignificando el modo de vivir la escuela, así como haciendo visibles diversas situaciones que permean a cada uno de los sujetos que viven en esta colonia, al preguntar el significante “sismo” los niños y niñas otorgaron diversos significados tales como:

“es una cosa que causa destrucción y afecta al ser humano”

“miedo”, “susto”, “tristeza”, “muertos”, “derrumbes”, “desastres”

Niñas y niños de quinto grado, 2019

Las niñas y niños representan la vivencia del sismo como algo que provoca miedo y tristeza dado que los afecta y los coloca en riesgo y los hace sentir vulnerables como puede verse también en sus demandas en las que solicitan comprensión y apoyo.

Por otro lado, otro significante relevante fue “amenaza”, a la cual referían cómo:

“Es cuando te amenazan, con su mano hace la forma de una pistola, su compañero de al lado le contesta: ¡ahhh! sí, eso sí, te tenemos ahorcado”

Lo que nos resultó relevante de este significante es que al preguntar ellos inmediatamente la significaron hacia su contexto, es decir, a los índices de violencia que viven de manera cotidiana, tales como los asaltos a mano armada.

3. 1. 2. 6. Comunidad escolar trabajando por una nueva escuela

Debido a la tardía respuesta por parte del Estado mexicano para solucionar las afectaciones suscitadas a raíz del sismo, madres de familia y directivos realizan diversas actividades con el objetivo de obtener recursos monetarios para así

restaurar y brindar nuevas vías de movilidad que permitan salvaguardar la vida de las niñas y niños en caso de sismo, como lo comenta un maestro de la institución:

“la directora hizo una kermés, porque las ayudas gubernamentales no llegan, ya saben que siempre hay desvío de dinero y nunca llegan los recursos, entonces la directora ya había metido una petición para una rampa, porque imagínense si llega a ocurrir otro sismo los niños tardarían mucho en bajar las escaleras, entonces al no llegar el recurso la directora organizo una kermés para recaudar fondos y hacer la rampa. Me parece que recaudó 30 o 40 mil pesos, que fue lo que utilizo para hacerla, y le sobro un poco. La verdad que mis respetos para la directora, se esmera por tener la escuela en las mejores condiciones.”

Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se anunció la Reforma Educativa titulada “La Alianza por la Calidad de la Educación” y con ello, se constituyeron los Consejos Escolares de Participación Social, este involucra a los padres de familia en los procesos de mejora de los centros escolares, además, de que con esta acción se espera que padres de familia junto con directivos se organicen para cubrir las carencias y necesidades que presenten; por tal motivo, los padres de familia junto con los directivos cobran cuotas acordadas en educación básica.

Hoy día estas cuotas siguen vigentes y ello, lleva a cuestionar al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) el cual menciona que el Estado debe garantizar la calidad en la educación obligatoria, considerando que hablar de calidad es brindar materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos mismo que favorezcan el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Art. 3, CPEUM). Sin embargo, esto no sucede en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, pues el Estado delega su responsabilidad al Consejo Escolar de Participación Social que es conformado por los directivos y padres de familia.

Como se mencionó al inicio de este apartado, nuestra intención era ahondar en los sentidos que creaban las y los niños en torno al sismo de 2017, sin embargo, en algún momento esto dejo de visibilizarse y en este sentido surgió la categoría **Sistema educacional** que nos remite a un sistema rígido de educación que se ha

mantenido en la escuela mexicana a lo largo del tiempo, en que la acción pedagógica marca una violencia simbólica que no debe entenderse como “mala”, sino como necesaria para la estructura de la vida social, una violencia que permita mantener un orden, así pues esto remite a las subcategoría *Reglas y modos de comportarse*, misma que corresponde a las ideas dominantes en un sistema educativo globalizado que establece una *Clasificación e individualismo*, que se consideran como cualidades en el sistema educacional capitalista que reproduce la fuerza de trabajo.

3. 1. 2. 7. Reglas y modos de comportarse

Hablar sobre educación es ahondar en un concepto con gran historia y complejidad, además de remitirnos a su función en la realidad social, es decir, la educación como guía u orientación a partir de un maestro a otros que se cree saben menos del contexto social que les rodea y al cual pertenecen.

Así pues, al considerar a la educación como un fenómeno social, se hacen presentes las siguientes ideas: “la educación moldea al ser” desde Durkheim, “la educación como forma de acceder a un mejor status social” de Parsons y “educación como aquella que favorece a la clase dominante misma que domina económica, política, cultural e ideológicamente a las clases menos favorecidas”.

En este sentido, es importante retomar estas ideas como parte de la realidad en el Sistema Educativo Mexicano, pues este pretende que la educación se encauce hacia la democracia, la equidad y principalmente calidad. Sin embargo, esto no se cumple pues se deja de lado la acción pedagógica, la cual es basada en el autoritarismo que se apoya en la función reproductora de conocimientos, hábitos, costumbres a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el desarrollo de un pensamiento crítico.

En relación con lo anterior, Michel Foucault (1976:158) menciona que en el centro de la educación domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable con el cuerpo manipulable, que puede ser sometido, utilizado, transformado y

perfeccionado; lo que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad, a lo que llama “disciplina”.

Foucault habla de la disciplina y Bourdieu hace referencia a la misma en la acción pedagógica, a través del concepto violencia simbólica, entendida como una imposición destinada a reproducir las relaciones de fuerza de la clase dominante sobre la clase dominada. Tomando en cuenta esta idea, la percepción que se tiene del maestro es la de alguien que sabe, guía y, por lo mismo, impone su autoridad, lo cual contrasta con la percepción que se tiene del niño como aquel que aun está en desarrollo y, por ello, desconoce cómo comportarse, como se lee en los siguientes testimonios:

“unos niños corren por las escaleras para formarse nos dirigimos con ellos, al llegar al patio sin techado, escuchamos como una maestra le grita de forma directa y fuerte a un niño, el niño se asusta y se forma hasta el frente de la fila, el docente titular del grupo le agradece a la maestra y comienza a regañar al niño ¡siempre es lo mismo contigo, siempre son problemas!, el niño solo escucha y agacha la cabeza, el docente da la orden de que avance la fila y se dirijan a su salón”

“Siéntense todos en silencio, ese no es el comportamiento que deben de tener con las chicas, y si no van a poner atención las sesiones se van a cancelar”

(Maestro de segundo grado)

En ambos párrafos se puede ver el uso de la violencia simbólica por parte de los maestros hacia los niños a través de las palabras, sin embargo, es importante mencionar que esta disciplina o violencia simbólica también es estructurante y necesaria para vivir en sociedad. En relación con lo anterior, Bourdieu ([1998]2007:72) menciona que la instancia pedagógica que un grupo o una clase impone son presentados como dignos de ser reproducidos, mismos que son producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse, es decir, los habitus que son parte de los conocimientos, modos de comportarnos y modos de hablar que nos enseñan e interiorizamos, en este caso la idea del cuerpo manipulable a través de la docilidad que nace de las palabras

“siéntense”, “silencio” o como sucedía anteriormente, del castigo en el cuerpo por parte de maestros a alumnos.

De igual manera, esta violencia simbólica puede verse en la relación maestro-alumno, pues de la misma manera las reglas y modos de comportamiento se instituyen a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador, relación de dominación que se naturaliza. De igual forma, al naturalizar el ser dominado se aceptan los límites y se adoptan emociones corporales, pasiones, sentimientos o la aceptación del sometimiento de mala gana (Bourdieu, [1998]2007: 51, 55).

Pensando en el aula y la relación maestro-alumno, el maestro tiene posibilidad de moverse, en cambio, los niños no y si lo hacen al romper la disciplina son castigados; bajo las premisas anteriores, no es extraño mencionar que en la Escuela se mantienen como constantes las acciones de vigilancia y castigo.

3. 1. 2. 8. Clasificación

Una de las características de la disciplina a la cual refiere Foucault se llama clasificación, pues esta permite localizar a los estudiantes de manera rápida dentro del aula y al mismo tiempo controlar a los individuos mediante una constante vigilancia dentro de la institución escuela, un ejemplo de esto es la siguiente situación:

“El maestro menciona que le estaba costando un poco y que el niño que estaba separado del grupo es porque es un poco agresivo y que le cuesta integrarse, pero que él tenía que buscar algunas técnicas para integrarlo al grupo, contestamos que se veía que era un grupo tranquilo, se ríe y nos dice que le habían comentado que era un grupo problema y complicado”.

En relación con lo anterior, Carlos Ornelas (1995:151) dice que, en la escuela primaria mexicana, el maestro generalmente estratifica al grupo en tres conjuntos: los aplicados y los responsables, los alumnos promedio y los rezagados o *burros*, lo que Foucault (1976:171) denomina mirada “clasificadora” del maestro; como en el caso del ejemplo anterior el niño rompe con la disciplina del grupo al comportarse

de manera agresiva y al mismo tiempo la institución también tiene una mirada clasificadora de los grupos como los obedientes, puntuales o los problema.

3. 1. 2. 9. Individualismo

El sistema educacional mexicano a tenido que adecuarse a la globalización y con ello al sistema capitalista implementado en el SEM, el cual reproduce la fuerza de trabajo, dejando de lado la reivindicación de clase, movilización de las masas y se destacaba la mejoría de la comunidad y el progreso de la sociedad por sobre todo el bienestar individual. (Ornelas, 1995:65). De esta manera se da paso a un nuevo orden que se refleja en la escuela: eficiencia, individualismo, competitividad, productividad y evaluación. Entre los comentarios y modos de actuar que las niñas y niños mencionaban las siguientes:

“¡me estas copiando!”

“¿Por qué ponen así su cuaderno? Y él me contesta: Para que no me copien”

“¡Ay otra vez que trabajemos en equipo, a mí no me gusta trabajar en equipo!”

(Niñas y niños de segundo grado)

Al realizar las actividades con las niñas y niños buscamos que cada integrante del grupo pudiese realizar las actividades en colectivo con la finalidad de escuchar a todos y que pudiesen expresarse libremente. Sin embargo, notamos que la competitividad y el individualismo es algo recurrente en las acciones y frases de las y los niños que, en vez de apoyarse, compiten entre ellos, ya que el hecho de que no se apoyen entre sí nos resulta preocupante, pues sólo a través de otros se adquiere el conocimiento.

3. 2. El discurso grupal: la palabra de las madres

En el segundo segmento se hizo uso de la entrevista grupal con madres de familia. Originalmente, nuestra propuesta era producir el discurso de las madres de familia mediante un grupo de discusión, el cual estaría conformado por los maestros titulares de cada grupo con el cual se trabajó y madres de familia. La finalidad de esta actividad era conversar, discutir y exponer las ideas, experiencias y vivencias

de los actores en torno al sismo, la nueva escuela y qué se puede hacer para mejorar las condiciones de ésta, es decir, lo que Gutiérrez (2008:18) considera como trabajar más por abrir espacios para escuchar la palabra que por solamente hacer hablar el grupo.

Sin embargo, por cuestiones de tiempo los maestros no pudieron ser partícipes y, debido a ello, acordamos trabajar con las madres de familia de ambos grupos, segundo y quinto grado. Así pues, la invitación al grupo de discusión se hizo de manera personal con el grupo de segundo grado en la junta de entrega de calificaciones, misma que se consideró como una intervención en la calendarización de actividades, y, en el caso del grupo de quinto grado, la invitación se realizó mediante la entrega de volantes, los cuales fueron entregados por la maestra de grupo a las madres de familia en una junta de entrega de calificaciones (Ver fotografía 2).

CONVOCATORIA

A todos los padres de familia se les invita a participar en el grupo de discusión, mismo que se llevara a cabo dentro de las instalaciones de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano el próximo jueves 4 de abril a las 8:30 am para conversar sobre el tema “Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo”, esto con el fin de escuchar las experiencias vividas a raíz del sismo del 2017.



Fotografía 2. Convocatoria, 2019. Elaboración propia

Sin embargo, el día de la cita únicamente asistieron cinco madres de familia, por tal motivo, la técnica tuvo que ser modificada a entrevista grupal, manteniendo el mismo guión temático que abarcaba los siguientes aspectos: *Experiencia*, la cual se enfocó en conocer cómo las participantes vivenciaron el sismo del 19 de septiembre de 2017; *infancia*, eje en el que se cuestionó sobre las posibles repercusiones que pudiese tener el sismo en la vida de las y los niños; *institución*, eje en el que se indagó sobre los daños materiales, la ruptura de lo cotidiano en la

comunidad escolar y la respuesta que dio la escuela para seguir brindando el servicio educativo y, finalmente, *participación*, una propuesta de las niñas y niños como sujetos activos que pueden prevenir y apoyar en situaciones de desastres (Ver anexo 3).

A pesar de que las circunstancias nos llevaron a modificar la metodología, no se perdió el objetivo de analizar los efectos institucionales que suscitaron a raíz del sismo de septiembre de 2017 en las madres de familia, pues se hicieron visibles categorías emergentes sobre la importancia de escuchar a los y las niñas y cómo una experiencia remite, en el caso de algunas madres, al discurso de familiares que vivieron el sismo del 19 de septiembre de 1985, evento que dio origen al nacimiento de la cultura de la prevención.

3. 2. 1. Niños como sujetos activos

Niños como sujetos activos aparece en el discurso de las madres de familia como una nueva visión de la infancia. El concepto de infancia nosotras lo entendemos como el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que norman las relaciones con las niñas y los niños. Este sector de la población ha sido considerado como débiles y necesitados de protección, es decir, se ha reducido a una infantilización, excluyéndolo del mundo adulto.

En la historia del Sistema Educativo Mexicano, la infancia ha tomado un papel pasivo y receptivo dejando de lado el fomento y desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, en el discurso de las madres cambia esta visión dando paso a una nueva conceptualización de las infancias:

“[...] tomar un poquito más de cuenta a los niños porque así, como usted dice, este, a veces los adultos decimos ¡Tú no tienes voz ni voto, tu cállate, ¿no? Los callamos porque yo he visto muchos, muchos casos y no nos damos cuenta que los niños aportan mucho más, eh, este a la familia cuando les ponemos atención, cuando nos sentamos con ellos a platicar, ellos, a lo mejor, ellos sentaditos, calladitos o hasta haciendo su *despapaye* en la escuela, pero si como dicen, puede estar como dicen: No puede estar un ojo en él, en el, ¿cómo dicen? (I3 contesta: un ojo al gato) un ojo al gato y otro al garabato, pero sí están al pendiente y sí agarran algo de lo que se le dice y, este, ahora tratamos de si, o sea, no tratamos de contar la opinión de los

niños yo siempre he tratado de poner de tomar en cuenta la opinión de mi niña en la casa, cuando hacemos un cambio que ella también opine porque, al final de cuentas, es parte de la familia. (I2)

“Yo creo que ellos son capaces de aportar más o de prevenir o llevar o mínimo más que nada para calmar, para calmar a nosotros los adultos, ellos tienen más paciencia de saber cómo manejarlos.”

En el discurso de las madres de familia se vislumbra que aún existe una distinción entre el mundo adulto y el mundo infantil. Esto da cuenta de la significación tan arraigada que poseen las significaciones sociales con respecto al concepto infancia, sin embargo, existe un intento por transformar el concepto infancia “tomando en cuenta su opinión” o como sujetos que “calman al mundo adulto”, es decir, la infancia es vista solo a las necesidades del mundo adulto, cuyas aportaciones son “mínimas”:

3. 2. 2 Interiorización de los protocolos de seguridad

El Estado mexicano, con apoyo de organismos especializados y la escuela, han transmitido a las niñas y los niños de educación básica Protocolos de seguridad, con la finalidad de dar a conocer que es lo que se debe hacer ante un sismo, de tal manera que en la institución se llevan a cabo simulacros que deben ser aprendidos y reproducidos por la comunidad escolar, el imaginario social por tanto se encarna en la institución escuela, creando una red simbólica que orienta la acción de sus miembros, su pensar y decir.

[...] la importancia que tienen los simulacros porque mi niña, este, mantuvo la calma, aparte de que no estábamos viniendo de un lado a otro ella actuó con calma.” (I2)

Dichos Protocolos son aprendidos a partir de la relación interpersonal con los diferentes actores de su comunidad escolar, para más tarde transportar estas representaciones sociales a la familia quienes legitiman dicho imaginario social instituido:

“[...] yo en base de ella ya me senté a platicar que qué hacen en los simulacros, qué se puede, o sea, yo me, cómo te podía decir, me informé a base de ella, ella me llevo la información de lo que ellos hacen en la escuela

y pues ya también busco en internet y ya de ahí pasaron muchas cosas para prevención que se debe de hacer pues ya tratar de, de este pues de hacer lo que se nos recomienda, eso es lo que yo trataba de hacer.” (I2)

[...] ya hacemos simulacros en casa con mi niña, ella es la que dirige, en realidad, ella es la que tiene más conocimiento, bueno, que también tengo, pero a ella le gusta ser como la directora de la casa de cuánto tiempo salimos corriendo del último cuarto de arriba, cuánto tiempo hacemos, que la maleta debe estar a la mano, que nuestra perrita también debe estar corriendo, no dejarla ahí, que pueda caer la casa, o sea, cosas así y, este, ella le explica a su hermanita, entre las dos le explicamos cosa que ella todavía no agarra muy bien, lata pero, bueno, ahí va y ya le decimos ¡corre, corre! Que se en nuestro camino, hacemos simulacro una vez al mes o cada que podemos. (I2)

Yo tengo mi nieto que va al kínder el luego escucha la alarma y me dice, como me dice mama tita me dice: ¡mama Tita hoy eso es para temblar! Y le digo no mijo eso es un carro que va bajando (las demás ríen) y así nos dice: es que en mi escuela así nos ponen y tenemos que salir,- ¿sales corriendo?- ¡No, nos dice el maestro que salgamos en orden y ya nos saca al patio y estamos hasta que se termina lo de la alarma y dice ¡ no tengas miedo eh, no tengas miedo no pasa nada! Así me dice, yo creo que captan más los niños que uno [...]” (I1)

A partir de este imaginario social instituido se introyectan, por medio de la socialización, los elementos significativos que permiten dar sentido a la realidad; los niños y niñas de la escuela primaria Rafaela Suárez Solórzano han desarrollado una conciencia que se forma y transforma en el curso de las actividades cotidianas, las cuales se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos transmitidas por los maestros, quienes son los representantes de la cultura, considerando al lenguaje como el mayor mediador, ya que el desarrollo del lenguaje oral y escrito tiene relación con las formas de pensamiento fundamentales para la formación de la conciencia:

“[...] ellos son mucho más conscientes y son, este, previenen más las cosas y hacen las cosas que ellos hacen aquí en la escuela como para prevención y lo llevan a cabo en casa [...] ella me tranquilizó a mí y me decía, ya después platicamos de que pasó, esto me dijo: Todo eso lo hacemos en los simulacros, todo eso nos mantiene, este de no salir sin correr, sin gritar y

sin empujar, entonces, me doy cuenta que realmente funciona y ahora trato de estar más pendiente con ella de este en este caso asistir y no sé qué pase y yo ni por enterada y pues sí son cosas que aprendemos.”

Se puede observar que la formación de la conciencia es inseparable de lo social, los comportamientos y conductas de los niños dan cuenta de ello, de ahí que Vigotsky (1978:92) mencione que el desarrollo cultural del niño aparece dos veces primero a nivel social o interpsicológico, es decir, entre personas y segundo a nivel individual o intrapsicológico, y es a través de la internalización como se desarrollara la conciencia.

3. 2. 3. Participación infantil

Por medio de la participación infantil se rescatan las voces de los niños con la intención de reconocer su subjetividad, de tal manera que coincidimos con Yolanda Corona (2001) en la importancia de fomentar la participación infantil en la vida cotidiana ya que a los “actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social”, que tejerá una red simbólica que hará valer la participación infantil en la sociedad.

“O como mi niña que va en cuarto me dice “¿sabes cuáles son los lugares seguros aquí en la casa?”, no, “mira debajo de aquí de la puerta, este muro no se cae, la cocina que está más chiquita también esa está más segura, aquí no porque está más amplio y no hay que detenga la loza, pero acá sí”; le digo yo “¿entonces por qué salimos corriendo a la calle?”, “pues para más seguridad, pero si uno no alcanza a salir aquí no nos pasa nada. Entonces yo creo que ellos están conscientes que al momento y bueno ellos reaccionan más rápido que nosotros” (I1)

En relación con lo anterior, las madres de familia tienen la idea que entre menos edad tengan los niños es más fácil engañarlos, sin embargo, Piaget sostiene que la construcción del conocimiento se da a través de la acción, es decir, lo que se aprende del exterior a través de la familia y escuela; el siguiente testimonio (niño a quien se refiere la madre) se encuentra en el estadio preoperatorio en el cual nace

la función simbólica, aprendiendo un sistemas de signos sociales en oposición a los signos individuales, así pues a través de la escucha y la práctica se lleva a cabo la participación infantil:

“Yo tengo mi nieto que va al kínder el luego escucha la alarma y me dice, como me dice mama tita me dice: ¡mamá Tita hoy eso es para temblar! Y le digo no mijo eso es un carro que va bajando (las demás ríen) y así nos dice: es que en mi escuela así nos ponen y tenemos que salir,- ¿sales corriendo?- ¡No, nos dice el maestro que salgamos en orden y ya nos saca al patio y estamos hasta que se termina lo de la alarma y dice ¡ no tengas miedo eh, no tengas miedo no pasa nada! Así me dice, yo creo que captan más los niños que uno, pues yo así temblores fuertes son pocos los que he sentido y cuando son más fuertes ni los siento (las demás ríen) pero este si los niños si, captan más yo le digo a mi hija ¡a mí me da miedo por los niños! Pero pues creo que los niños ni miedo tienen”

A partir de ambos testimonios se puede observar que la familia hace un esfuerzo por llevar a cabo la participación infantil en la cotidianidad, y particularmente en un suceso como el sismo de 2017, sus conocimientos fueron escuchados por los integrantes de la familia de tal manera que coincidimos con Corona y Morfín (2001:38) respecto al acto de participar ya que conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad [...] la dignidad y la autodeterminación es característica de la participación.

3. 2. 4. Experiencia y acción

A partir de la experiencia entendida como el cúmulo de situaciones que vivimos cotidianamente, el conocimiento que adquirimos conforme el transcurso de nuestras vidas y de la apropiación que efectuamos en cuanto a circunstancias que van formando nuestra vida, las madres de familia ponen de relieve la participación infantil, materializada en la praxis, la cual le devuelve a los niños su autonomía, considerándolos como seres autónomos, para Castoriadis la autonomía es el dominio del consiente sobre el inconsciente:

“Yo, la experiencia que tuve es que, admiro a mi niña porque ella, bueno mi niña que está aquí en la escuela, ella mantuvo la calma y me tranquilizó porque la que estaba muy acelerada y la que no sabía ni para donde correr era yo, la que no podía controlar sus nervios era yo y como estaba mi niña (señala a su bebé en brazos) no sabía qué hacer, bueno su casa tiene ventanales y como vibraban muy feo, mi miedo era que se reventaran los vidrios, mi bebé estaba ahí y mi niña me dijo: ¡Cálmate mamá que tenemos tiempo de salir, vamos a salir despacio, con calma! Y gritándole a su mascota porque tenemos un perrito, ya nos salimos y a la hora de salir, ahora sí que en el patio esta la cisterna se sentía como el agua pegaba de un lado a otro, entonces, también yo sentía que la cisterna se iba a abrir, que nos íbamos a ahogar, bueno yo estaba aterrorizada, sentía que se iba a abrir la cisterna y que nos íbamos a caer con mis niñas dentro del agua, ¡No va a pasar nada mamá, eso es el movimiento de la tierra que está pasando, inhala y exhala, vamos a tratar de salir allá afuera y vamos a tratar de estar donde no *haiga* postes, donde no pasen los cables de la luz! Ella fue quien mantuvo la calma.” (I2)

Conviene subrayar que en este mismo testimonio se observa lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo ya que los niños y niñas realizan por sí solos un simulacro tanto en la escuela como en la familia, particularmente en la familia se lleva a cabo un enseñaje donde el niño o niña enseña y alguien aprende, suscitando una relación de enseñanza-aprendizaje.

3. 2. 5. Nuevos sentidos de los Protocolos de seguridad

Ante la experiencia del sismo del 19 de septiembre del 2017, las madres de familia construyeron un nuevo sentido a los protocolos de seguridad, ya que, al sentirse vulnerables, surgió la necesidad de saber qué hacer ante una eventualidad como ésta. Dichos protocolos son tomados de forma consciente, aceptando que en el pasado no tenían el valor que actualmente tienen:

[...] antes del sismo, para mí se me hacían una tontería eso de los simulacros, una pérdida de tiempo, sinceramente [...] y éste yo no le daba importancia la verdad, yo siempre era la que renegaba de no quedarme a las, a los simulacros porque decía que no iba a pasar, entonces, en el momento que pasó el 19 aquí en nuestra casa y yo vi que lo importante.” (I2)

Después de la experiencia del sismo de 2017 las madres de familia han resignificado los Protocolos de seguridad apropiándose de las significaciones

sociales, es decir, los pasos que se deben de seguir para ejecutar acciones seguras en caso de un sismo lo que determinara su comportamiento y acción y es a partir de la cultura de la prevención como las instituciones transmiten el deber ser.

“Yo voy caminando a la calle, yo siempre ando sola con mi bebé cuando viene a la escuela la otra grandecita o cuando está en casa también ando con mis dos niñas y de repente cualquier sonido que parezca a la de la...(ríe)... al de la alarma sísmica yo la verdad yo luego, luego, busco o sea mi reacción es luego, luego, buscar hacia donde ponerme con mis niñas, entonces o voy a algún lugar a los cines al teatro porque a mi hija le gustan mucho o este a lugares así este que son muy recurrentes pues ya lo único, antes yo en mi vida desde que recuerdo iba yo a los cines o algún evento nunca buscaba las la ruta de evacuación o algo entonces desde ahora desde el sismo acudimos y yo lo primero que busco incluso mi esposo que ha dicho ¿Qué tanto ves? Pues las zonas para la ruta de evacuación que es lo primero que busco porque digo ¡Qué tal si me agarra un temblor estando aquí adentro y con toda la gente y como y para donde corremos!”. (I2)

3. 2. 6. Cultura de la Prevención

A partir de la experiencia del sismo de 1985, el Estado mexicano ha desarrollado la cultura de la prevención, apoyándose principalmente en la institución escuela como transmisora de recomendaciones de organismos internacionales, de tal manera que los alumnos y padres de familia han introyectado protocolos de seguridad, produciendo nuevos sistemas de significados y significantes en torno a los modos de actuar ante un sismo.

“Todo eso lo hacemos en los simulacros, todo eso nos mantiene, este de no salir sin correr, sin gritar y sin empujar, entonces me doy cuenta que realmente funciona [...]”. (I2)

A partir de la experiencia vivida que dan cuenta a través de la palabra, las madres de familia sostienen que después del sismo del 2017 han llevado a cabo las recomendaciones de protección civil, incidiendo en la conciencia individual:

[...] después del temblor yo tengo una maleta, la mochila de emergencia ahí la tengo, que cosa, que vamos sacando la botellita de agua y así cambiándola ¿no? Pero tratar de tener todo a la mano porque pues no sabemos en qué momento nos va a tocar o sea son eventos naturales que en cualquier momento nos pueden sorprender [...] Entonces, este, como que uno va concientizando”. (I2)

En este sentido, estamos frente a lo que Castoriadis (1975) define como la conciencia humana a la que, consideraba como un agente transformador y creador en la historia, es una “conciencia práctica” ya que modifica el mundo, conductas de los hombres y sus relaciones, encarnando las significaciones de su sociedad.

“Ahora que salgo pues lo único, en el lugar que este lo primero que busco es la salida de emergencia la ruta de evacuación este o donde la zona cero”. (I2)

3. 2. 7. Ruptura de lo cotidiano

Después del sismo la sociedad en su conjunto comenzó a reorganizar su realidad por demás fragmentada, las instituciones que resultaron dañadas dejaron de funcionar, sin embargo, su función simbólica siguió permeando a los individuos, la institución escuela fue cerrada por más de dos meses a causa de las afectaciones en su infraestructura lo que ocasiono que la vida cotidiana de la familia se transformara:

“No, no vinieron hasta noviembre, porque no podían utilizar la escuela hasta que no hubiera un escrito de que podían”. (I3)

“Sí, protección civil, ya que estaba la autorización. Ya que estaba la autorización...”. (Interrumpe I4) (I2)

“El único edificio en que había en servicio era el de allá”. (O4)

“La escuela se nos daba información, por el motivo de que no iban a poder venir los niños, aunque si estaban de acuerdo todos los papás y ya después, cuando hicieron el escrito para que hicieran lo de las aulas, porque eso fue una ayuda que se dio, y ya cuando la autorizaron, pues mandaron a poner las aulas, entonces, también para que no hubiera tantos días sin tener clases los niños.”

Ante esta ruptura, la familia exigía que la escuela fuera reabierto ya que su función es necesaria para la supervivencia de la sociedad considerada (Castoriadis,

1975) y para estas familias en particular, la escuela es el lugar donde se lleva a cabo la socialización de sus hijos, mismo que cumple un rol formativo y que permite la movilidad social de sus miembros, actualmente a la escuela se le relega toda la responsabilidad de la formación de los niños y niñas ante los cambios sociales.

Diversos obstáculos, como las aulas con daños, la estructura de las aulas prefabricadas, inundaciones, entre otras situaciones entorpecían las condiciones necesarias para llevar a cabo la práctica educativa, creando una ruptura de lo cotidiano en la institución escuela y familia.

[...] muchos papás tuvieron acciones de que decían “¿Qué fecha?, ¿Qué día?” Entonces, querían que se les diera una fecha, como que eso no fue una acción que nosotros como papás debiéramos tomar, porque antes que nada estaba la seguridad de nuestros hijos y, luego, no, bueno, como padres era asegurarse que la escuela estuviera bien para que pudieran iniciar las actividades para que no corrieran riesgo. Yo creo que eso sería seguir las reglas.

“Porque estaba viendo... los maestros nada más les daban tareas mientras la autorizaban” (I2)

3. 2. 8. Uso de tecnologías

“Ella me llevo la información de lo que ellos hacen en la escuela y, pues, ya también busco en internet y ya de ahí pasaron muchas cosas para prevención, qué se debe de hacer, pues ya tratar de, de este, pues de hacer lo que se nos recomienda, eso es lo que yo trataba de hacer.” (I2)

Después de la experiencia del sismo de 2017, en las escuelas se comenzaron a intensificar los protocolos de seguridad, para fomentar una cultura de la prevención en la sociedad, dicha información es cuestionada y verificada, utilizando la tecnología, la cual ayuda a construir la realidad social orientando a las instituciones primordialmente la escuela y la familia.

Debido a la globalización, la educación pública nacional fue orientada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el cual es un instrumento de dominación ya que por medio de esta herramienta se transmite una ideología dominante.

3. 2. 9. Reconstrucción de la escuela

Después del sismo del 2017, las autoridades escolares, apoyadas por las madres de familia, realizaron una colecta para poder realizar adecuaciones a la infraestructura escolar, con la intención de salvaguardar la vida de los niños y niñas pertenecientes a la escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano en caso de que se presente nuevamente otro sismo:

“Optaron por hacer la rampa (llora la niña que acompaña a I2), bueno, es que ahí no había forma de salir de ahí por eso se dividió, todos los de allá tenían que bajar por unas escaleras y aquí por ejemplo si hay espacio, salen de aquí los salones de abajo y ya, y los de arriba también y allá no, por eso se hizo la rampa para que se hiciera más movilización más rápido”. (I1)

Dicha rampa fue solicitada antes de que ocurriera el sismo de 2017, sin embargo, las autoridades hicieron caso omiso a las necesidades de la escuela y fue hasta que los directivos apoyados por las madres y padres de familia como se logró hacer la rampa, evidenciando que las escuelas públicas mexicanas deben auto gestionarse para poder seguir brindando servicio.

3. 2. 10. Participación de las Madres de Familia

A raíz de la implementación de los Consejos Escolares de Participación Social para la educación (CEPSE) en los años 90`s conformado por la comunidad escolar y las autoridades educativas, se evidencia la poca intervención que el Estado mexicano tiene respecto a la educación nacional.

Dichos Consejos tienen como objetivo impulsar la colaboración de las comunidades en las tareas educativas propiciando una educación de “mayor calidad”.

Sin embargo, al no existir una cultura de participación se presenta una apatía respecto a la colaboración de las madres de familia con la escuela considerando la participación como “aburrida”, dejando la total responsabilidad de la educación a la institución:

“Entonces son reuniones que, si me han recibido de algo, porque siempre andamos muy acelerados, siempre nos dejan algo positivo las reuniones, aunque nos aburrimos”: (I3)

“[...] en el kínder de mi niña lo hacían muy seguido y nos pedían participación de papas y yo decía que son cosas que nunca va a pasar, son cosas que nunca he vivido, he sentido vibraciones pero muy bajos que no se sienten para nada y este yo no le daba importancia la verdad, yo siempre era la que renegaba de no quedarme a las, a los simulacros porque decía que no iba a pasar” (I2)

En este sentido y a raíz del sismo de 2017, el concepto de participación de las madres de familia se resignificó de forma sustancial ya que en los testimonios se acepta la importancia de la corresponsabilidad de las madres, padres de familia, maestros y directivos escolares en el quehacer educativo:

“Una vez al mes o una vez al año juntarse los papás y platicar qué podemos hacer entre nosotros, que seamos más participativos porque la verdad, ve cuantos son en el grupo y cuantos acudimos, como que no lo tomamos muy en serio o con la importancia que deberíamos de tener a nuestros hijos, porque al final de cuentas siempre llevamos algo positivo en las reuniones”. (I3)

“[...] Todos tenemos cosas que hacer en casa, pero aquí se va demostrando la importancia que tenemos, que tienen nuestros hijos y el tiempo que... porque luego vamos corriendo y creo que por lo menos estando en... en casa yo siempre ando al mil, en serio, siempre ando a las carreras y si vengo a las reuniones, nos juntamos y platicamos las experiencias”. (I3)

En este sentido, las madres de familia aceptan que aún falta fomentar la participación de la comunidad ya que en las reuniones solo asisten las mismas de siempre, manifestando un sentimiento de enojo al ser únicamente ellas quienes se involucran en la educación de los niños y niñas:

“[...] pero la participación de padres de familia es lo mismo que sucede siempre, estamos las de siempre”. (I2)

Así pues, se evidencia la significación que se tiene de la participación de las madres, padres de familia y comunidad ya que se considera a las madres de familia que participan como personas que no “tienen nada que hacer”:

“Ustedes siempre están ahí porque no tienen nada que hacer” (I3)

3. 2. 11 Significaciones en torno a la escuela

Las madres de familia mencionan que no es lo mismo enseñar en casa que en la escuela, el maestro por tanto toma relevancia como la institución ya que durante el sismo de 2017 y ante el cierre de la escuela los niños y niñas no podían asistir a la escuela, realizando solamente tareas en casa con ayuda de las madres, padres o algún otro familiar, sin embargo, las madres de familia significan al maestro como un sujeto lleno de conocimientos:

“Pues no era lo mismo verlo en la casa, nosotros decirle, que aquí y claro está que les explicamos diferente nosotros a los maestros, igual a nosotras no nos entienden y a la maestra si o bueno, nos entienden a nosotras y después a la maestra ya no” (I3)

“En ese ciclo escolar mi hija si bajo de calificación, porque no es lo mismo estudiar en casa a estar en la escuela, pues con las dudas nosotras como mamás podemos aportar, pero hay muchas cosas que han cambiado desde el tiempo en que nosotras estudiamos, nosotras no tenemos los mismos conocimientos, o bueno, sí los conocimientos, pero no. En el caso de mi niña si bajaron de calificación”. (I2)

En relación con el testimonio anterior, se observa que las madres de familia han introyectado la significación del significante evaluación ya que inconscientemente evalúan los conocimientos de los niños y niñas de forma cuantitativa, es decir, a partir de las calificaciones se miden los conocimientos adquiridos.

3. 2. 12 Sentido de pertenencia

A través del discurso grupal de las madres de familia podemos dar cuenta del sentido de pertenencia que ellas tienen con la institución Rafaela Suárez Solórzano, esto quiere decir que los sujetos que son parte de la institución han sido

instituidos y aún fuera del orden institucional permanecen siendo parte de ella, al menos en un orden simbólico, es decir, un carácter esencial de cualquier institución es que su orden, sentido de pertenencia y funciones van más allá de la misma.

En este sentido, después del sismo de 2017 y al no tener acceso a la escuela por las afectaciones, las madres de familia mencionan que los niños fueron reubicados a escuelas cercanas, por lo que ellas tuvieron que involucrarse en la dinámica de otra institución, tanto los integrantes de la nueva institución como las madres de familia suscitaron resistencia ante la nueva realidad:

“Entonces dividieron a los niños en varias escuelas y unos niños tuvieron que ir allá bajo en donde están dos escuelas juntas, los dividieron ahí; platicaba yo con una señora que decía: “estamos ahí y nos ven raros porque nosotros no somos de ahí, pero ya que este nuestra escuela pues ya; pero ya está funcionando, pero desde abajo tiraron todo y desde abajo empezaron. (11)

De esta manera se da cuenta de la función de una institución que reside efectivamente en la de permitirles a los sujetos una relación intersubjetiva, que permita relacionarse en un orden que vaya más allá que el orden real, ya que sólo es posible concebir a los seres humanos en sociedad por la regulación de las esferas institucionales que le dan a los sujetos características esenciales para su existencia, es decir, la función de las instituciones reside en dotar a los sujetos un manto de sociabilidad, identidad, pertenencia, sentido de ser y hacer, sentido del deber, lo cual es teóricamente un modelo de la existencia de lo social en donde se desenvuelven los sujetos.

En relación con lo anterior, nos lleva al proceso de subjetivación, que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás, es decir, de lo que se encuentra conformado por sus identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos, deseos, fantasías y lo sociohistórico, o sea, las instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder, de ahí que se considere una complementariedad de lo psíquico y de lo social a través de la mediación del orden simbólico como refiere Gaulejac (2002). Así pues, al ser las madres de familia parte del grupo de discusión nos permitió captar lo transindividual, es decir, dio cuenta de la subjetividad

colectiva, la cual es forjada en un orden social y sus instituciones (Margarita Baz, 1996).

3. 3. La palabra de los maestros

En relación con el tercer segmento de la investigación, se llevaron a cabo dos entrevistas de tipo semiestructuradas con maestros, ambas entrevistas se realizaron en una misma sesión (una por cada integrante del equipo de investigación) con una duración de 45 minutos a 120 minutos. Para la realización de estas entrevistas, diseñamos un guión de entrevista que se divide en cinco ejes temáticos: en primer lugar, se habló sobre la formación académica y profesional de los maestros, la *experiencia*, en la que ambos maestros recurrieron a los acontecimientos en torno al sismo del 19 de septiembre de 1985 en la Ciudad de México y como ellos interactúan en esa experiencia en relación con la vivida el 19 de septiembre de 2017; en relación con el eje de *institución*, se cuestionó sobre cómo reaccionaron directivos y profesores ante el sismo, qué medidas se tomaron para restablecer el quehacer educativo y qué afectaciones sufrió la infraestructura, en el eje *participación e infancia*, se habló sobre cómo se percibe al niño y si este podría colaborar con otros para buscar soluciones en caso de algún sismo o cualquier otro desastre natural.(ver Anexo 4).

Las entrevistas no fueron realizadas con la maestra y el maestro titular de los grupos con que trabajamos , ya que ellos tenían poco de haber entrado a laborar a la institución y en ese entonces ya no se encontraban las aulas prefabricadas; sin embargo, los maestros titulares también criticaron el desdibujamiento del Estado como proveedor de bienes materiales para la puesta en marcha del quehacer educativo.

Por esta razón, la directora nos puso en contacto con la maestra Patricia y el maestro Felipe, quienes tienen años trabajando en la escuela y vivenciaron el sismo en la institución. Antes de realizar las entrevistas consideramos diversas condiciones previas, tales como: el lugar, la hora, la duración de la entrevista y por supuesto, la aceptación del informante a participar en la investigación, además, se

brindó el consentimiento informado, en el cual la maestra Patricia y el maestro Felipe aceptaron de manera voluntaria participar en la investigación.

Como se mencionó para este segmento se hizo uso de la entrevista cualitativa, considerada por Fortino Vela (2001:66) como un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, una situación construida por las partes involucradas, donde existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso.

Al tomar la entrevista como instrumento de investigación, nosotras consideramos que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, en tanto que el investigador e informantes son actores sociales, quienes contribuyen a producir y reproducir un discurso en el contexto de interacción en que se desea investigar (Saulu, Boniolo, Dalle, Pablo y Elbert, 2005:46-47), lo cual permite indagar y comprender los significados de la palabra sismo y escuela, que el informante da a conocer mediante la expresión de la palabra. Además, es un dispositivo que permite trabajar mano a mano junto con la observación participante porque complementa los datos con base en la suscitación de las palabras del sujeto, estas palabras permitieron comprender las problemáticas que suscitaron a raíz del sismo y como esto repercute en la vida familiar, dado que la mayoría de padres tienen que salir a laborar con jornadas de trabajo largas que les impiden estar con sus hijos, llevando a estos padres a dejar a sus hijos con familiares que les puedan ayudar a sus cuidados; en su mayoría quedan a cargo de los abuelos quedando al cuidado de la familia extendida.

Para la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, dado que presenta un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. La ventaja de esta técnica es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, clarificar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013:63). Además, la entrevista plantea a los participantes cierta sistematización a través de un guión temático, mismo que permite comparar, posteriormente, la información

obtenida y realizar una clasificación y análisis de los datos con mayor facilidad (Vargas, 2012:126).

En efecto, el uso de un guión temático facilita el trabajo del entrevistador. Procuramos utilizar preguntas abiertas con la finalidad de que la maestra y el maestro expresaran sus opiniones, matizaran sus respuestas e, incluso, permite suscitar temas que no habíamos pensado, lo cual generó el surgimiento de emergentes retomados en el transcurso de la entrevista.

De forma ordenada, recogemos las descripciones, las valoraciones y apreciaciones hechas por los maestros de esta comunidad escolar. Retomando aportaciones de nuestro marco conceptual lo que nos permitió contrastar y complementar nuestra información con la finalidad de enriquecer el proceso de análisis e interpretación.

3. 3. 1. El sentido de la escuela después del sismo: una mirada del maestro

En esta primera sección, nos enfocamos en el discurso de los maestros, con el objetivo de analizar la génesis del sentido después del sismo, es decir, como el sismo irrumpió su cotidianidad y como los maestros significan su nueva realidad.

Se intenta dar cuenta de las afectaciones en la infraestructura de la escuela y como esto genero la construcción de nuevas subjetividades en la planilla total de maestros que laboran dentro de la escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano, sostenemos que ambos maestros son transmisores de una nueva realidad que se vive en esta escuela; ya que debieron adaptarse a las nuevas condiciones de la escuela para seguir ofreciendo educación a los niños, apoyándose en los padres de familia a quienes consideran como “su brazo derecho”, quedando desdibujado el dúo Estado-escuela que impero durante el período centralista en el país, a partir del modelo neoliberal y por medio de los reformas educativas se han implementado una serie de alianzas que desdibujaron este dúo para dar paso a uno nuevo escuela-familia.

Al mencionar el significativo sismo a ambos maestros, inmediatamente le asignan el significado, “dolor” y “terrible”, tomando como referencia su experiencia del sismo de 1985:

“[...] situaciones de emergencia bastante dolorosas...”

“[...] no en el 85 fue terrible...”

Al cuestionar si durante su formación académica recibieron una plática, curso o taller relacionados a los desastres naturales, los maestros de forma inmediata lo relacionan con su experiencia del sismo de 1985, de tal manera que “la historia no existe sino en y por el lenguaje (todo tipo de lenguaje) pero este lenguaje, se lo da, lo constituye, lo transforma la génesis del sentido, la producción de nuevos sistemas de significados y de significantes” (Castoriadis, 1975:223), generando creencias colectivas y la construcción de la magnitud del evento, organizándolo hacia lo caótico. A partir de la experiencia de los dos profesores, este evento se significa una realidad que volvió a presentarse en el año 2017:

“Es increíble que a mí me tocó el temblor de 1985, yo fui parte de las brigadas de ayuda en el temblor del 85. Yo entré a la normal en el 86 y es increíble, pero no había nada de esto siendo que fue terrible el temblor del 85, bajo las circunstancias de que no había, en aquel tiempo no había nada de simulacros, nada.” (Maestro de sexto grado)

“El del 85, pero todavía era estudiante entonces ahí me toco como estudiante en camino hacia la escuela, me toco en el metro, entonces, este, realmente cuando sucedió no nos dimos cuenta de la magnitud del evento ¿no?, hasta que salimos a la calle y pues sí me toco un poco porque iba yo llegando a la estación Revolución, y ahí fue cuando nos tocó el temblor entonces este nos desalojan del metro y nos vamos caminando de, de la estación Revolución a Normal que era la escuela, entonces si nos tocó ver algunas cosas que pasaron sobre lo es la avenida San Cosme pero... y de regreso, o sea, llegando al plantel nos dijeron pues que nos regresáramos a nuestras casas, ya no había servicio de metro y había una ruta de camión que venía desde el Hipódromo y llegaba hasta San Juan a Zaragoza ese autobús, bueno ese camión me quedaba cerca de donde tiene su casa...” (Maestra de segundo grado)

3. 3. 2 Desdibujamiento del Estado

Por otro lado, ambos maestros concuerdan con el hecho de la tardía reacción del gobierno mexicano, haciendo una comparativa con el sismo de 1985 y el ocurrido en 2017, matizando que ambos eventos se presentaron en un momento histórico determinado y con realidades diferentes.

“[...] en, este, en, este, en el Distrito Federal no hay una respuesta inmediata de parte de las autoridades, casi siempre responden más los civiles [...] pero la respuesta a veces de las autoridades es muy lenta.

Me tocó lo del 85 y las autoridades respondieron hasta los dos o tres días, ¡no inventes!” (Maestro de sexto grado)

“[...] cuando el 85 vinieron a reforzar la escuela, ehh, sobre todo el edificio mayor, las paredes las hicieron de concreto o sea las paredes las hicieron de concreto de los edificios les pusieron esas crucetas ¿no? y en ocasiones anteriores nos dijeron que la escuela no tiene riesgo de colapsar o sea que ahorita lo que realmente la hicieron a la escuela a partir del temblor fue un mantenimiento que si ya le urgía ¿no?, pues la escuela ya tiene 36 años de este de servicio ¿no?, y siempre, siempre con bastantes niños ¿no?, entonces también era algo que nos decían ¿no?, es el peso de los niños, el peso del mobiliario ¿no?, y es un movimiento constante suben, bajan ¿no?”

E: “Entonces estas crucetas ya tienen, después del 85 ¿las colocaron?”

M: “Supongo, si mal no recuerdo, como en el 87, 88, o sea, que fue después de lo del temblor del 85.” (M 2º)

“El día que pasó esto puesto del temblor pues todos estábamos incomunicados y yo nunca vi, ni a la media hora, ni a la hora, ni a las 2 horas, ni a las 3 horas nunca vi una patrulla por aquí cerca, ni un camión de bomberos.” (M 6º)

Se observa que en la memoria de los dos profesores existe un tiempo específico en el actuar de las autoridades en ambos sismos que han marcado la historia del país, el acontecido en 1985 y 2017, de tal manera que “la historia es tanto creación consciente como repetición inconsciente” (Castoriadis, 1975:36), ya que “la historia no existe sino en y por el lenguaje que transforma la génesis del sentido, la producción de nuevos significados y significantes” (Castoriadis, 1975: 223).

3. 3. 3 Sociedad Civil

El Estado es considerado como una institución, es decir, como un sistema simbólico sancionado, teniendo su fuente en el imaginario social, “este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido existir, de tal manera que es el encargado de dar continuidad a lo instituido (Castoriadis, 1975:111). Sin embargo, ante la tardía actuación del gobierno en los sismos de 1985 y 2017, surgió un movimiento social por medio de la cual se manifestó su creatividad; en torno a esto, Castoriadis menciona que la “La historia es creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres” (Castoriadis, 1975:21); a través de estos movimientos sociales se instituyen nuevas significaciones, es decir, surgió el significante “solidaridad” que se materializó en la práctica:

“[...] pero los que actúan inmediatamente es la sociedad civil, les duele mucho todavía lo del 85 y les duelen mucho todas estas situaciones que todavía pasan de emergencia, bastante, a la sociedad civil les duele mucho, pero más por lo que tardan las autoridades, es un poquito lento. Ahorita ya, como que ya hay mayor respuesta, pero no, no, no en el 85 fue terrible, como es posible que una autoridad federal responda hasta los tres cuatro días, no, no, no se vale. La sociedad civil es la que respondió rapidísimo.”

“[...] casi siempre responden más los civiles; habrá mucha, muchas situaciones en las cuales la sociedad aquí en el Distrito Federal esta, están como que muy desinformados, pero cuando viene una situación de emergencia ¡híjole!, la solidaridad es bastante buena.” (Maestro de sexto grado)

“[...] la sociedad civil respondió rápidamente, solidaridad y ya hubo respuesta más rápida de las autoridades, pero hay desorganización, hay desorganización.

A través de estos movimientos sociales se altera la sociedad, creando nuevos significados y significantes a partir de la sociedad misma, se presenta pues lo que Castoriadis considera como “la protesta”, esto es, la oposición en el interior de la misma sociedad, mediante la cual se presenta “el distanciamiento y la crítica (en los hechos y en los actos) de lo instituido; se trata de la primera emergencia de la autonomía, la primera grieta de lo imaginario constituido (Castoriadis, 1975:250).

“[...] yo fui parte de las brigadas de ayuda en el temblor del 85, [...] A mí me tocó sacar cuerpos de varias zonas de la Colonia Roma, así cuerpos completamente aplastados por los edificios, fue terrible, para mí fue terrible, fue una situación horrible”. (Maestro de sexto grado)

“¡Ehhh!, se organizaron campañas, yo realmente nada más apoyé llevando a casa de un compañero alimentos y eso, pero yo no personalmente, yo no fui a... ahora sí que ni hacer labor ni eso, o sea, apoyando a compañeros que sí iban, pero yo personalmente no, no fui.” (Maestra de segundo grado)

En ambos sismos, los medios de comunicación, fieles aliados del Estado, han sido los encargados de regular a los integrantes de la sociedad quienes construyen la realidad social, principalmente se orientan a las instituciones primordiales como la escuela y la familia, a través de los imaginarios sociales se instituye, se crea, se mantiene y justifica un orden social, ante la respuesta tardía del Estado y la pronta respuesta de la sociedad civil, el Estado apoyado por los medios de comunicación crearon imaginarios sociales para mantener a la sociedad pasiva y así evitar una sublevación contra la autoridad.

“No sé las autoridades que están arriba, las que, las que, están autoridad como que quieren ser, quieren tener los reflectores en lugar de solucionar problemas quieren tener los reflectores y te dicen estamos trabajando, te dicen estamos haciendo eso y aquello, pero no sé ve una respuesta con la gente que lo necesita”. (Maestro de sexto grado)

Por otro lado, en ambos testimonios se hizo visible el significante *cerro*, al cual se le otorga el significado que ante un sismo es menos probable que se sienta un movimiento telúrico, significado que es compartido en la escuela primaria Rafaela Suárez Solórzano:

“Es increíble, aquí estamos en una zona serranía, se llama la Sierra de Santa Catarina se supone que aquí es una zona un poco firme a comparación de hacia el paso de Texcoco, del Valle de México, aquí es más firme y allá se supone que es como es zona, lacustre se mueve más, pues aquí se sintió terrible, con todo y que estamos en una zona más firme, se sintió terrible, primero se sentía que el piso te levantaba pero bien fuerte no podías ni correr porque te ibas ahí tropezando.” (Maestro de sexto grado)

Al compartir el significado del significante *cerro* en la comunidad escolar, se tenía la idea de las pocas probabilidades de sentir un sismo, de tal manera que cuando se

presentó el sismo de 2017, el imaginario social (que hasta ese momento era una creencia transmitida por generaciones pasadas a las actuales), sufrió una transformación después de la experiencia que resignificó dicho significativo.

“[...] incluso aquí arriba en el cerro en este cerro es mina, entonces se cayó una parte del cerro con el temblor, si se cayó bueno se deslavo una parte que también fue algo impresionante, pero, este, pero ya de ahí ya nos mantuvimos en distancia la verdad.” (Maestra de segundo año)

3.3.4 Escuela fragmentada

A raíz de los sismos del 2017, esta institución pública escolar sufrió daños parciales por lo que tuvo que ser cerrada alrededor de dos meses, hasta que las autoridades correspondientes revisaran la infraestructura y, en base a ello, legitimar un discurso dentro de lo permitido o restringido.

El Estado mexicano, a través de los medios de comunicación, emitían las indicaciones a la población durante y después del sismo con la intención de mantener el control social, durante la reconstrucción la respuesta de las autoridades fue insuficiente ante las afectaciones en la Alcaldía Iztapalapa a la cual pertenece la escuela primaria Rafaela Suárez Solórzano:

“La maestra Mari estuvo aquí hasta sábados y domingos esperando, es que tiene que venir el de RO, es que tiene que venir el de RO y quedó de venir hoy, y es que ahora se fue a tal alcaldía, ya se fue a no sé qué, y es que nada más hay tantos para Iztapalapa y es que Iztapalapa es muy grande, grandísima y está tan poblada que, es que hay muchas escuelas entonces se saturaron, había muy pocos y tardaron en llegar aquí.” (Maestro de sexto grado)

“Principalmente checaron los pisos de los dos edificios que está aquí enfrente y el que ahora sí que, de los dos edificios de enfrente, que ya presentaban un desnivel, este pero que también dijeron bueno que era a consecuencia del movimiento ¿no?

E: Solamente eso, los pisos más no.

M: Ahora sí que realmente otra cosa así porque le digo que revisaron la escuela y según los de Protección Civil en ese entonces... los que estaban pues no le encontraron otro daño a la escuela, entonces realmente fue quitar y cambiar ahora sí que el piso de seis salones.” (Maestra de segundo grado)

A partir de este discurso hegemónico, los maestros tuvieron que modificar su vida en la escuela, la infraestructura resulto dañada y se adaptaron a un solo edificio que no sufrió daños, con la intención de seguir brindando educación a los niños y niñas, reorganizando a 19 grupos; lo que generó nuevas producciones de sentido dentro de esta institución escolar,

“[...] ya cuando llegaron observaron estas situaciones, y pues sí, no nos dieron el edificio de primero y segundo y de tercero y cuarto, el de quinto y sexto fue el único que habilitamos para trabajar con los niños, es el único que observaron que no tenía, que no presentaba esta situaciones y la parte de dirección.”

“Tuvimos que organizar los horarios con los niños y con los grupos aquí son un total de 19 grupos.” (Maestro de sexto grado)

Sin embargo, al no cumplir con la infraestructura de las aulas, uno de los ejes principales de la “Alianza por la calidad de la educación”, firmada en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el año 2006, que tuvo continuidad en el sexenio de Enrique Peña Nieto con la Reforma Educativa, los maestros se vieron en la necesidad de acercarse a los padres de familia para comentar que no podían atender a sus hijos en esas condiciones por lo que les sugirieron otra forma de enseñanza para continuar con los planes y programas de estudio, les entregaron hojas de trabajo las cuales tenían que realizar en casa, para después citarlos en ciertas fechas para calificar y entregar más tareas y trabajos, situación que se mantuvo por dos meses:

“Hablamos con los papás en cuanto a que todos los compañeros bajo esta situación no podíamos estar en la escuela, entonces, manejamos hojas de trabajo para ellos para que trabajaran en casa, fue como de septiembre, octubre y noviembre, y lo citamos en tales fechas algunas, algunas ocasiones los citamos en la escuela Jaime Sabines que está un poquito más arriba, que esa escuela sí no sufrió daños. Ahí citábamos a los papitos y les dábamos las tareas y trabajos y luego nos daban ellos tareas y trabajos ya realizados

por sus niños y las calificábamos así estuvimos hasta por cerca de noviembre.” (Maestro de sexto grado)

Durante dos meses, la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano se mantuvo cerrada, fue a partir del 4 de noviembre cuando los maestros se presentaron en la escuela todos los días con la intención de llevar a cabo su labor educativa, sin embargo era una labor difícil ya que solo se tenía un edificio habilitado el cual contaba con ocho salones para atender a 18 grupos, por lo que se optó en compartir los salones entre los 18 grupos, se organizaron los días que cada grupo tomaría clase con la intención de que ningún grupo se quedara sin tomar clase hasta que se “normalizo”:

“Pues prácticamente sin clases sin clases, las reanudamos el 4 de noviembre pero de manera o sea intermitente ¿sí?, veníamos unos días si otros días no, o sea los chicos, nosotros si nos presentábamos todos los días pero por ejemplo: 1º y 6º que eran los que preocupaban un poquito más tenían tres veces a la semana ¿no?, ¿Por qué?, porque nada más teníamos un edificio habilitado, que es el más grande entonces teníamos ocho salones, y tenemos 18 grupos entonces para tratar de atender a ahora sí que a los que más se pudiera este pues veníamos unos días si otros días no, esté hasta que se normalizó ¿no?” (Maestra de segundo grado)

Después del sismo comenzaron a surgir estadísticas de las afectaciones estructurales de las escuelas públicas a nivel básico, considerando la escuela primaria Rafaela Suárez Solórzano con daño parcial por lo que sus estudiantes fueron reubicados en cinco aulas prefabricadas instaladas en los patios por el gobierno federal:

“Eso fue hasta el 6 de noviembre, me parece que cuando regresamos a clase, y en diciembre, una semana antes de salir de vacaciones, fue cuando nos vinieron a instalar 5 aulas provisionales, dos en el patio superior y 3 en el patio inferior.”

“Ya las autoridades por esas fechas vinieron a instalar dentro de los patios las aulas prefabricadas, nos instalaron cinco, cinco aulas prefabricadas [...]”

Ante esta nueva realidad quedan pendientes los ejes principales de las Reformas Educativas implementadas en los últimos años como: Infraestructura de las aulas y equipamiento que está orientada al uso de las tecnologías de la información y comunicación, formación de los estudiantes, reforma curricular y evaluación de la educación, dichos ejes tienen como objetivo impulsar una transformación de la calidad educativa, sin embargo, después del sismo se priorizó seguir brindando educación a los alumnos, por lo que los maestros habilitaron las aulas de computación y la Biblioteca Escolar como salones de clase, considerando que fueron insuficientes para la matrícula que se tenía, nuevamente se modifica la vida en la escuela ya que se vuelven a reorganizar los grupos, ofreciendo más días de clases, situación que se mantuvo durante todo el ciclo escolar 2017-2018, reanudando clases normales en el mes de noviembre de 2018:

“[...] más los 6 salones que habían el edificio que si nos permitieron ocupar y ahí está una aula que usamos para las computadoras que les damos clases de computación a los niños y la Biblioteca Escolar tuvimos que habilitarla como salones, entonces teníamos ahí seis, siete, ocho salones más cinco de las aulas prefabricadas serían 13 aulas.”

“[...] *entons*, prácticamente, pero aun así eran insuficientes porque eran 14, este, ahh y utilizamos una que está al fondo, ¿no sé si la has visto?

E: Sí, la que está atrás.

M: Sí, la que está atrás esas aulas tienen años que nos las pusieron provisionalmente, que según nos las iban a quitar y ya tienen como 20 años y ahí siguen ¿no?, y utilizábamos una de esas, entonces, pero eran 14 que ahora si, 14 grupos que se podían atender, entonces, seguíamos ahora sí ya con cuatro días, la mayoría otros tres, o sea, sí es muy complicado ahora sí que organizar, así de que unos un día y unos un día y, entonces, prácticamente así terminamos el ciclo anterior y este año lo empezamos igual, este, y pues, se puede decir que hasta noviembre ya reanudamos las clases normales, ¿no? “(Maestra de segundo año)

El Estado Mexicano, al dejar atrás el modelo asistencial y dar paso al modelo de privatización en los años 90s, deja en manos la gestión de la escuela a los directivos y padres de familia, por tanto, esta institución no provee a esta comunidad escolar ningún tipo de apoyo:

“[...] porque tiene años, años que solicitamos escaleras de emergencia, salidas de emergencia y no las tenemos, o sea, entre una cosa y otra que no se puede, que la posición y muchas cosas ¿no?, la burocracia y, este, y no y no, y ahora pues que vimos esa situación que sí era necesario, o sea, era necesario porque *pues* ya se están presentando situaciones más frecuentes, este, ahora sí que bueno o malo con nos vinieron a construir unas aulas eh... para que pudiéramos tener clases mientras arreglaban la escuela y esto ocasionó que la escuela se inundara ¿no? Entonces ya, después, era este temblor, agua y todo, ¿no?, entonces si vimos que eran necesario buscar salidas, salidas.” (Maestra de segundo grado)

“... antes de que ocurriera el sismo, se había preguntado a las autoridades si se pudieran hacer esas escaleras, pero no, que es que no se podía y ahora después del sismo se volvió a preguntar y también siempre dicen que no, pero sí se autorizó esa rampa y sí le bajó.” (Maestro de sexto grado)

Al implementar los Consejos de Participación Social el cual involucra a los padres de familia en los procesos de mejora de la escuela, justificando que son estos los que mejor conocen las carencias y necesidades de la comunidad escolar, Enrique Peña Nieto lo establece en su Reforma Educativa como un eje principal: Autonomía de gestión de las escuelas.

Los directivos y padres de familia pertenecientes a esta comunidad escolar se organizaron para realizar adecuaciones en la infraestructura dañada, para garantizar la seguridad de los alumnos:

“por ahorita logramos ya hacer una rampa en las aulas de quinto y sexto y esa rampa nos ha ayudado a que sea más rápido el desalojo del edificio donde están sextos y quintos, esa rampa no se tenía, hasta ahora la pensamos en hacerla, la contemplamos después del sismo, ¿por qué? Porque cuando dijimos que, si nos hacían una escalera de emergencia, resulta que por la condición de la escuela no se podían hacer esas escaleras, no se podían y no se le puede hacer ninguna modificación a ese edificio, no sé con quién hablo mi directora, con quien habló de RO para ver la posibilidad de hacer una rampa intermedia entre los salones de quinto grado hacia el patio de, hacia el patio que tenemos arriba. Esa rampa es lo que le bajo mucho el tiempo de desalojo de edificio.” (Maestro de sexto grado)

“Apenas se hizo la rampa de... porque si era un riesgo ese edificio por la falta de, de, ahora sí que medio de desalojo ¿no?, el bajar las escaleras y bajar y subir porque, sí se han dado cuenta de ese edificio, este que se baja y se

sube entonces si era, sí era riesgoso porque son muchos niños, o sea, tenemos una población muy grande en la escuela, entonces, sí te conflictúa, la rampa vino a, a desalojar muchísimo, porque ya no es lo mismo que bajen seis grupos por unas escaleras a que salga la mayoría por la rampa y ya sean pocos los que utilicen las escaleras”

[...] pero se hizo con apoyo de los papas. (Maestra de segundo grado)

“Te acabo de comentar lo que nos pasó de que nos inundamos, pues como nuestra puerta era una sola salida, pues ahí se saturó de mamás que les llegaba el agua hasta las rodillas, entonces, se bloqueó la entrada, más, aparte, por esta situación que vivimos, entonces, la dirección escolar con los padres de familia se organizaron y ya nos hicieron una segunda puerta, para que también... está en lo alto para poder salir, o sea, son situaciones que van surgiendo.” (Maestro sexto grado)

“No estuvieron mucho tiempo porque nosotros, éste... la directora y, luego, luego se organizó con los papitos de familia y les habló a las compañeras y cítenme tantos papás, y vamos a ver, y los papás respondieron luego, luego, y a los dos días, tres días se juntaron varios papás, y a mover las estructuras y *pum, pum*, las hicimos a un lado y ya dejamos de espacios libres.” (Maestro de sexto grado)

Así pues, la institución familia es considerada fundamental para el funcionamiento de la institución escuela, es decir, las instituciones apoyan el imaginario de la sociedad, una red simbólica que orienta la acción de sus miembros, su pensar y decir, ya que a través de los imaginarios sociales se instituye, se crea, se mantiene y justifica un orden social.

“Nuestros padres son nuestro brazo derecho para darle respuesta a algunas situaciones de emergencia” (Maestro de sexto grado)

Ante la experiencia del sismo de 1985 y el vivenciado recientemente en 2017, los maestros refieren que la mayoría de sus compañeros maestros y padres de familia no habían tenido la experiencia de un sismo, es decir, las nuevas generaciones solo a través de las narrativas y las experiencias de los otros imaginaban y significaban un acontecimiento de esta naturaleza:

“[...] dicen que desafortunadamente el tiempo hace que la gente olvide muchas cosas y cuando lo del 85 algunos maestros ni siquiera habían nacido ¿verdad? (ríe), o sea, de los que están trabajando aquí otros éramos adolescentes, o sea, ¿no?, entonces pasó tanto tiempo de un, ahora sí que,

de un terremoto a otro ¿no?, que mucha gente creo que habíamos olvidado esa parte de de lo serio que es esto, le digo muchos compañeros no ni lo vivieron ¿no?, muchos papás de nuestros niños no lo vivieron porque son muy jóvenes, entonces, como que ya no lo teníamos tan presente; generalmente, las autoridades son un poquito mayores pero aun así no son tanto, entonces, siento que sí habíamos perdido esta prevención o esta estar pendientes de lo que pasa vuelve a pasar esto y se vuelve repitiendo este ya no con esa magnitud pero sí se han ido sintiendo otra vez más fuertes, pero como que si ya adoptamos otra responsabilidad, otra perspectiva de las cosas, ya no se toma así como que tan a la ligera.” (Maestra de segundo grado)

A partir de la experiencia del sismo de 1985, el gobierno federal mexicano comenzó a desarrollar organismos de Protección Civil, como el Sistema Nacional de Protección Civil (SINAPROC), Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED), el Sistema de Alerta Sísmica de la Ciudad de México (SAS), así como los simulacros y las campañas de información realizadas a lo largo de los años en escuelas, oficinas de gobierno y organismos privados. Es decir, se comenzó a implementar una cultura de la prevención que ha ido evolucionando:

“[...] llegó a la normal y no había nada de eso, no había ni simulacros, si ya se empezaba a hablar de que debíamos estar preparados porque esta era una zona sísmica y sí, pero pláticas, así que puntualizaran estas situaciones y todos estos aspectos, no lo había. Es más no tenía ni clases de computación que ahora, ya veo que ya aquí ya tenemos, o sea, era una situación muy diferente, había menos información, hoy ya ha cambiado ya hay mucha información. (Maestro de sexto grado)

De tal manera que la escuela es considerada como un campo fundamental por su función socializadora, donde, entre otras cosas, se desarrolla una cultura de prevención para las actuales y futuras generaciones de los posibles daños provocados por desastres naturales o humanos; de la misma manera, es considerada una institución que transmite una ideología dominante, con la finalidad de mantener el poder y dominio sobre los individuos. Foucault remite a las tecnologías de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo, las cuales casi nunca funcionan de modo separado y se asocian con el poder y la dominación, estas implican el aprendizaje y la modificación de los individuos en el sentido de sus habilidades, actitudes y formas de interacción (1990: 48-49).

“Lo que pasó que en el 92 o 93 se inició carrera magisterial y dentro de carrera magisterial hicieron algunos proyectos donde hablaban sobre desastres naturales, en la cual el compañero que quería tomar esas clases pues se inscribía y, pues, haber varios compañeros que sí se inscribieron y se saturaban ¡he he!, muchos compañeros decidieron entrar a carrera magisterial y muchos de estos cursos y proyectos se saturaban, no cubrían la totalidad; se hacían grupos de treinta y prrr... un día o dos y se saturaban y ya los demás que querían entrar pues ya no le podían entrar. Claro, entraban a otros proyectos muy diferentes, pero de pedagogía, estrategias para trabajar con tus niños, pero más que un solo cursito lo vi como del 92 al 99. En el 2001 se abrió otro curso igual de proyectos de emergencia escolar, en que se manejaba lo de temblores, incendios, pero, o sea, eran proyectos que, a los dos, tres años otra vez los volvían a sacar y eran muchos proyectos que estaban dentro de carrera magisterial.”

“[...] nos dieron un libro por parte de la SEP que teníamos que platicar con los papitos en ese sentido también, que también ellos deben estar preparados en casa, nosotros estamos ya preparados en la escuela, pero ya también les corresponde a los papás organizarlos en casa.” (Maestro de sexto grado)

En esta categoría se visualizan los significados compartidos con los grupos más cercanos, la escuela y la familia, haciendo una comparativa con un suceso anterior ubicando el cambio y los efectos del terremoto, principalmente, en la infraestructura de la ciudad y pérdidas humanas, así como en los avances que se ha tenido en el desarrollo de la cultura de la prevención y cómo la escuela es utilizada como instrumento que produce y reproduce discursos dominantes materializándose en la praxis.

A partir de la narrativa de los dos maestros, pudimos comprender, teniendo como elemento central el sismo, el panorama de acción que recae en la conciencia de los individuos, entendiendo que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades sociales; se analizó cómo los maestros significaron el sismo y las nuevas producciones de sentido que construyeron sobre la vida en su comunidad escolar.

Durante la codificación, se hizo evidente la importancia del contexto entendido como un sistema abierto donde la interacción se vuelve fundamental en la construcción del sentido y la posibilidad de toma de conciencia, como una relación

dialógica con el mundo y consigo mismo. Para nuestra sorpresa, aunque esta comunidad escolar pertenece a una zona considerada con alto índice de marginación, en la narrativa de los maestros emergieron una serie de significantes que son compartidos en la comunidad, familia y escuela.

3. 3. 5 Contexto

La Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano pertenece a una comunidad considerada con alto índice de marginación social, ubicada en las periferias de la Ciudad de México y el Estado de México, posición que la mantiene en un aislamiento respecto a las zonas céntricas de la ciudad, llegando a normalizar su vida y posición social, justificando la tardía respuesta del Estado en el sismo de 2017:

[...] tuve que tomar la autopista Puebla y llegarle, darle la vuelta hasta el municipio de Ixtapaluca para poderle entrar por aquella parte hacia el rumbo de Texcoco, le di mucha vuelta porque estaba bloqueado todo y entonces al final tuve que, tuve que salir por la autopista Puebla, me fui hasta a la caseta de cobro, allá le di la vuelta en el municipio de Ixtapaluca y de ahí a Coatepec y ya por aquella parte la Sierra nevada, por allá empieza la sierra nevada por ese rumbo le fui a dar a mi casa porque por este rumbo estaba bloqueado y las comunicaciones muertas, entonces a lo mejor por esas situaciones tal vez las autoridades no respondieron rápidamente digamos, posiblemente por esas situaciones.

3. 3. 6 Transformación de la familia

La familia se ha ido transformando a lo largo de la historia; actualmente, en nuestra sociedad moderna se presentan complejos fenómenos sociales y acelerados cambios políticos, económicos y sociales que como consecuencia producen múltiples efectos en las subjetividades; ya que la familia es considerada como un agente socializador primario porque es quien introduce al sujeto en la sociedad lo que le permite objetivar el mundo.

La escuela por tanto se considera como un agente socializador secundario, donde el niño adquirirá conocimientos y competencias de alcance más

especializado, que son transmitidas por el maestro, de tal manera que el maestro mantiene una relación directa con el niño y por consecuencia con sus padres, situación que le permite entrever las dinámicas familiares de cada niño y niña.

En este sentido, los maestros consideran que la familia nuclear se ha transformado, y son más visibles las familias monoparentales ya sea que la madre sea la jefa de familia o el padre, quienes salen a trabajar dejando a los hijos a cargo de los abuelos:

“Es triste ver que año con año aumentan el número de familias monoparentales, es muy triste, ya hoy en, bueno también hay cosas buenas, ya no sólo que mamá sea la cabeza de familia, también hay padres que son padres de familia porque ya así se está dando la situación”. (Maestro de sexto grado)

“Cada vez que conocemos la sábana de cada uno de los grupos encontramos muchas familias monoparentales en la que nada más está mamá o en la que nada más esté papá o el que los atiende muchas veces es el abuelo o la abuela.” (Maestro de sexto grado)

Ante la globalización y la desigualdad social en que viven los integrantes de esta comunidad, algunas veces cuando ambos padres de familia se encuentran juntos, se ven en la necesidad de salir a trabajar, dejando a sus hijos solos:

“Los papás hoy en día tanto madre como padre trabajan y si quisieran apoyarnos mucho, pero es bien difícil, los niños de nuestras escuelas viven, la mayoría viven solos, y mamá y papá llegan hasta la tarde”. (Maestro de sexto grado).

Al ausentarse ambos padres se desdibuja la función madre y la función padre ambos complementarios para la construcción de subjetividad del niño, Burin (1998: 81) considera tres funciones importantes que garantizaran al niño recursos de salud mental y, a su vez, mejores condiciones del vínculo temprano madre-bebe, estas son: nutricias (alimentación), sostén emocional (contención) y cuidados personales.

En este sentido, toma relevancia el significante madre que se entiende desde una mirada de cohesión y contención de la sociedad:

“A mí me tocó vivir la época de los fines de los 60's, era otra educación en, la mamá siempre estaba presente, entonces, el hecho de que mamá

estuviera siempre presente ayudaba mucho y, hoy en día, ya no está mamá, ya no está papá, están abuelos y nuestros abuelos ya están grandes, ya no tienen la fuerza de antes y es lo que se da” (M 6º)

En cambio, la función padre se visualiza distinto, para el psicoanálisis se parte de la idea del padre simbólico el cual instauro la Ley, el orden; lo que permite una estructuración psíquica como sujetos; el padre real el que ejerce esa Ley del padre simbólico, el que está presente en la familia, el padre real, y el padre imaginario, la imagen idea con la cual nos identificamos.

Al no existir estas funciones, los maestros consideran que los niños no tienen quien les instaure la Ley y por tanto no se introducen al orden y la cultura:

“[...] ellos son bien difícil, que en un momento dado vaya quien les diga: “no, *mijo*, estás mal” y “ahora por qué esta tarea no me la hiciste”, ya no tienen quien los dirija”. (Maestro de sexto grado)

Como se puede ver mediante el discurso, la familia tradicional se ha ido transformando, están presentes nuevos tipos de familia como la monoparental a la cual refiere el maestro Felipe y que compara con las familias tradicionales de los años 60's que hacen referencia al matrimonio monógamo, matizando roles específicos del hombre y la mujer; la mujer se sitúa en la reproducción y crianza de los hijos, así como de la esfera doméstica (vida privada). En este sentido, la mujer ejerce su maternidad como una obligación marital y el hombre toma el papel de autoridad de la familia y sustento económico se ocupa de la esfera pública para posicionar a la familia ante la sociedad.

A su vez, la familia es la que se encarga de vehiculizar las prohibiciones, lo permisible y los límites que tiene el sujeto al incursionarse a la cultura, son productores y reproductores de significaciones, lo que dará como resultado que los deseos del sujeto se alojen en el inconsciente reprimidos por la cultura, este inconsciente formado en la niñez y determinante en la vida adulta.

3. 3. 7 Violencia

De esta manera, ante la falta de la función madre y la función padre en la sociedad, la cohesión social se fractura responsabilizando a la madre por el aumento de violencia en esta colonia; se pone en relieve que la educación esta

únicamente a cargo de las mujeres; los hombres, por su parte, toman una función de proveedor, sin embargo, ante la dinámica social, ambos progenitores deben salir a trabajar sin que esta situación diluya la carga social que el significante madre posee, considerando que este aumento de violencia afecta a todos los actores de esta comunidad escolar:

[...] tenía, tuve dos niños que me llegaron borrachos de la escuela, de cuarto grado, de cuarto en aquel tiempo hice la investigación, fui a su casa y, lo triste, la mamá murió de alcoholismo”

[...] hace 8 años que los mismos niños de mi grupo me dicen: maestro trate bien a perenganito, su papá es el efectivo de acá de que vendía droga, entonces ¡imagínate! Cómo iba a estar yo con ese niño trabajando y en segundo grado y no me quería aprender a leer y yo desesperado porque si no lo agarro a explicar, no aprende a leer, cómo va a venir el papá.

Acá en la Rafael Delgado estuve y una mamá me llevo golpeadísima, hasta con un piquete en el brazo, venia desangrada y vino por los documentos de sus hijo y que se separaba de su pareja y yo lo único que le dije: “Ay, señora ¿sabe leer y escribir?”, “Sí, maestro, sí se leer y escribir” pero yo necesito mis documentos y ya que le dan sus documentos porque estaba en riesgo la señora y le digo agarre la libreta de su niño, escriba todo lo que le pasó y con esa libreta váyase aquí a la regional, aquí debajo de santa Catarina, fue todo lo que hice, al año y medio me llega un niño, maestro allá fuera esta un señor que dice que le va a romper toda la cara con groserías y más feo y yo hasta digo: “y ora que pasó?” y me manda a llamar mi director y me dice: “¿Oye, Crisóforo, tienes un alumno que se llama así?” Y le digo no, es que una persona quiso entrar aquí a la escuela y que no sé qué y que venía a golpearte, “¿Cómo que a golpearme?” Y en eso ya formados los niños viene uno de mis alumnos y me dice: “Maestro ya no es su alumno, pero fue su alumno. ¿Se acuerda de...?” Y yo: “Ahhh, sí”. Pues resulta que era el hijo de la señora que yo le dije que hiciera ese escrito y fue a la región, le metió la demanda, pero después regreso con el marido y venía golpeado. (Maestro de sexto grado)

Ante este contexto, es importante retomar la génesis de la educación y especialmente la educación básica pública, a partir de la implementación de reformas, alianzas y acuerdos guiados por un objetivo primordial “hacia una educación de calidad”, utilizando como instrumento principal la evaluación con la intención de llegar a dicho fin, sin embargo el tiempo demuestra lo contrario, es

decir, las políticas educativas no van acorde con lo que sucede en los escenarios escolares, pues no toman en cuenta el contexto y las necesidades específicas de cada lugar.

Por ello, es importante contrastar que la evaluación se maneja bajo una idea de estandarización, que sólo califica lo “bueno” y lo “malo” acorde a lo que necesitan las esferas dominantes y/o empresariales quienes le asignan a la educación un enfoque dirigido a la productividad convirtiendo a los estudiantes y lo que Carlos Ornelas (1995) denomina como “capital humano”, en vez, de orientar la educación como un ejercicio de reflexión y creación de pensamiento crítico.

3. 3. 8 Estado y evaluación

En México se aplican evaluaciones con base en estándares internacionales y nacionales, ejemplo de ello es la Olimpiada del Conocimiento aplicada a los niños de educación básica; sin embargo, y ante la situación de emergencia que se estaba viviendo, dicha evaluación fue aplicada, obteniendo resultados poco favorables para el niño, el maestro y la escuela:

“Los que más sufrieron fueron los niños de quinto grado, los que ahorita se encuentran en sexto grado, son los que tuvieron tres días de clase, ellos resintieron mucho y se notó en la Olimpiada del Conocimiento, aunque no lo quieran creer, pero sí se notó porque los promedios de la Olimpiada del Conocimiento fueron bajo (su tono de voz baja y pareciera en su semblante desmotivado), con eso niños que solo tuvieron tres clases por semana.”
(Maestro sexto grado)

3. 3. 9 Escuela

De la misma manera como el Estado evalúa a los maestros y estudiantes, los maestros reproducen este mismo mecanismo hacia los estudiantes, priorizando concluir el plan y programa de estudio, minimizando el bienestar de los estudiantes:

[...] los compañeros que tuvieron esos grupos de quinto grado tuvieron que sacar el, el programa de quinto grado. (Maestro de sexto grado)

Siguiendo el discurso nos lleva a pensar que la preocupación de los maestros tiene que ver con la exigencia que les hace la escuela, en el cual les solicita terminar un programa y dejando de lado, si las y los niños realmente han adquirido un aprendizaje durante el ciclo escolar y como tal, si el quehacer educativo de “calidad” se ha efectuado.

3. 3. 10 Familia

El significativo evaluación está presente en la vida social, de tal manera que ha sido introyectado y naturalizado en la práctica educativa y en la vida cotidiana, así pues retomando las palabras De Gaulejac (2002) la sociedad funciona mediante dos formas inseparables las instituciones y los *habitus*, es decir, pautas y modos de ser y actuar que se hacen parte de nosotros sin saberlo, mismas que adquirimos a través de los otros, como lo retoma el maestro Felipe haciendo referencia a los valores.

[...] hablamos de valores, pero el valor principal está en casa y cuando no hay quien te lo remarqué en casa, tenemos muchas deficiencias, aquí en la escuela tenemos que tratar de enderezar a esos niños que tienen problemas de convivencia escolar, es difícil, es bien difícil bajo esas situaciones, entonces, hoy en día tenemos muchos problemas de ese tipo y pues la colaboración y evaluación educativa que se le da al maestro, la sociedad cada vez nos pone más tache.” (Maestro de sexto grado)

En efecto, los valores y conductas son parte de los *habitus* que se adquieren a través de otros y que dictan como debemos ser y actuar en sociedad para evitar generar conflictos.

En relación con el dispositivo de entrevista semiestructurada, se logró un acercamiento a la producción de subjetividad de los docentes entrevistados, la cual permite avizorar la forma en la que ellos representan el entorno escolar y los valores educativos y, además, es posible acceder a las significaciones suscitados mediante su discurso. Esto con la finalidad de conocer la perspectiva que tienen los actores sociales sobre las condiciones en las que realizan su trabajo docente en una escuela que sufrió daños parciales a raíz del sismo de 2017. Dicho de otra manera,

se trató de obtener, recuperar y registrar experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente (Saulu, Boniolo, Dalle, Pablo y Elbert, 2005:48), como ha sucedido con los sismos del 19 de septiembre de 1985 y de 2017.

Por otro lado, el trabajo realizado con las entrevistas semiestructuradas y la entrevista grupal, los participantes aceptaron colaborar en la investigación de manera voluntaria y para explicar toda la información de manera detallada se brindó un consentimiento informado, el cual fue firmado por los participantes de ambas dinámicas. (Ver Anexo 8)

REFLEXIONES FINALES

Al incursionar en el terreno, partimos con la premisa de escuchar las voces de niñas y niños utilizando el enfoque de Participación infantil y consulta, mediante el cual se pudo tener un acercamiento con este sector de la población; lo que buscamos fue coordinar las sesiones estableciendo una relación equitativa con las niñas y niños, para así evitar caer en una visión adultocentrista que se basará en el autoritarismo.

Así pues, el trabajo grupal nos permitió analizar a los diferentes actores y su comportamiento configurado en una trama compleja en la que se entretajan vínculos y relaciones sociales, es decir, que para comprender la subjetividad y comportamiento de los sujetos debe hacerse en el contexto social al cual los sujetos pertenecen.

Nuestro principal objetivo fue trabajar en conjunto con cada uno de los actores de la comunidad escolar para crear un ambiente armónico y de reflexión sobre las vivencias acontecidas posterior al sismo del 19 de septiembre de 2017 y como esto creó nuevos sentidos de percibir y ver la escuela, pues conociendo sus necesidades y demandas se pueden generar grupos de apoyo y reflexión ante futuros desastres naturales de esta magnitud.

Asimismo, este enfoque permitió que las actividades realizadas por las niñas y niños fueran orientadas a escuchar sus deseos, necesidades y preocupaciones en torno a esta catástrofe natural vivenciada por primera vez. Nosotras consideramos que la infancia es un sector poco atendido en estos casos, dado que los programas compensatorios e intervenciones se enfocan en brindar apoyo económicos para resolver pérdidas materiales y la intervención psicológica en situaciones de crisis, en consecuencia, no se toma en cuenta que sucede con las niñas y niños posterior a este evento, considerando que son un sector vulnerable y propenso a desarrollar diversos trastornos que imposibiliten sus actividades dentro de la escuela.

La participación infantil y la consulta no se limitó a escuchar a las niñas y niños sobre este evento en específico, sino que dio cuenta de la forma en la que, a

raíz de ciertos sucesos, ellos transforman su realidad, así como, del papel que toman ellos, sus madres y maestros ante estas eventualidades.

Si bien, la participación infantil y consulta nos permitió suscitar la palabra de este sector de la población, también nos permitió aproximarnos a las relaciones de los niños y niñas con las instituciones básicas de su vida comunitaria como la escuela y la familia; de tal manera que la subjetividad está determinada histórica y socialmente adquiriendo valores culturales e ideológicos en función de su pertenencia a un grupo o clase social.

En este sentido, la educación tanto formal como informal sigue siendo una acción que se lleva a cabo por maestros y madres de familia, abuelas o tías, pues el hecho de que los padres no acudan a eventos nos habla que la educación y crianza sigue siendo un rol de las mujeres.

Las actividades realizadas con las niñas y niños, suscitó su experiencia y la manera en la que han modificado la forma de apreciar la escuela primaria pública, así pues, al vivenciar por primera vez un sismo las niñas y niños significan esta experiencia como “miedo”, “susto” y “muerte”. De igual manera, las niñas y niños magnificaron el impacto y la importancia de llevar a cabo los protocolos de seguridad dentro de la escuela, sin embargo, nosotras consideramos que la cultura de la prevención existe, pero aún es insuficiente para resolver las problemáticas que surgen a raíz de estas eventualidades.

Por otro lado, los maestros resignifican la escuela como abandonada por el Estado mexicano, ante la ausencia paternalista del Estado, los maestros buscan el apoyo con los padres de familia quienes trabajan en conjunto con la intención de minimizar las carencias materiales sobre todo en la infraestructura de la escuela con el propósito de brindar seguridad y facilitar el desplazamiento de los diferentes actores en caso de cualquier desastre natural, con esto se evidencia que queda pendiente “la infraestructura” el cual es uno de los ejes principales de las últimas reformas educativas cuyo objetivo es lograr una educación de calidad y equitativa, sostenemos que dicho objetivo está lejos de cumplirse ya que no podemos hablar de educación de calidad cuando se estandarizan los conocimientos adquiridos en

las aulas y menos cuando la escuela ha sufrido afectaciones y modificaciones después del sismo de 19 de septiembre de 2017, mismas que repercutieron en el quehacer educativo.

En relación con la teoría logramos contrastar que la acción pedagógica del Sistema Educativo Mexicano sigue siendo rígido, autoritario y con grandes desigualdades, asimismo, coincidimos con Bourdieu quien sostiene que existe una violencia simbólica dentro de las aulas desde el momento en que se le impone al alumno un capital cultural, de tal manera que sigue imperando la inculcación a través de diferentes métodos de la cultura dominante.

Conviene subrayar, que la teoría y el campo de intervención hizo visible la doble función que tiene la escuela, por un lado, integrar a los niños a la sociedad, por medio del proceso de socialización y, por otro, transmitir y reproducir la cultura dominante y la clase social.

La experiencia en el campo de intervención nos llevó a reflexionar sobre la diversidad de infancias y la importancia de las mismas, ya que no podemos hablar de la infancia de forma generalizada porque sería desdibujar a este sector de la población, y tampoco se puede dejar de lado su contexto, ya que tanto el niño como su entorno social son agentes activos en el proceso de desarrollo, así pues, a partir de la interacción de los niños con su entorno próximo es como construyen su conocimiento.

Por tanto, un hallazgo que no está relacionado con nuestra pregunta de investigación, pero que consideramos importante mencionar es el contexto en el que los niños y niñas se desarrollan; de esta manera y ante los procesos de transformación que están ocurriendo cada vez más rápido en el orden mundial, la comunidad en general vive en condiciones económicas de marginalidad y exclusión, incrementando la delincuencia y violencia así como cambios internos en la organización familiar que tiene como consecuencia la poca o nula interacción con uno a ambos padres de familia.

Al pertenecer a esta comunidad los niños y niñas relacionan el significativo amenaza con violencia, es decir una situación que pone en riesgo su vida, y no lo relacionan con el sismo de 2017.

Dado que las actividades con las niñas y niños nos permitieron conocer más de su entorno nos resultó relevante indagar en la experiencia de maestros y madres de familia porque ellas son quienes integran su ambiente más próximo.

Para suscitar el discurso en los maestros, fue necesario utilizar la técnica de entrevista semiestructurada, la cual nos permitió indagar la experiencia después del sismo mediante cuatro ejes temáticos: infancia, institución, experiencia y participación, con la finalidad de obtener narrativas sobre la forma en la que el sismo transformó su cotidianidad escolar.

Retomando la situación de violencia y marginación de la comunidad, uno de los maestros menciona en su discurso los niveles de violencia de la zona, los tipos de familia que se encuentran con más frecuencia en la institución (monoparentales), donde el tutor se encarga de proveer para cubrir necesidades básicas de los integrantes de la familia, el cual labora en jornada largas y exhaustivas, por ello, los hijos se quedan a cargo de los abuelos o familiares próximos, debido a estos factores existe poca interacción entre padres e hijos, la cual se hace visible en la escuela por sus poca o nula participación en las actividades que organiza la misma.

Del mismo modo se pretendió tener un acercamiento con madres de familia, a través de un Grupo de Discusión, el cual no pudo llevarse a cabo debido al número reducido de participantes, por lo que se modificó a Entrevista Grupal, misma que se llevó a cabo a partir de los mismos cuatro ejes temáticos. A pesar de la poca participación de padres y madres de familia se logró el objetivo previsto, que era ahondar en las nuevas producciones de sentido suscitadas a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017.

De las cinco madres que acudieron por decisión propia, se observó en dos de ellas resistencia a participar, conforme transcurrió la entrevista se animaron a hacerlo. Es visible que a partir del sismo del 2017 existen dos discursos en torno a la institución, por un lado, se exige una respuesta inmediata ante estos fenómenos

naturales, es decir, que la educación se siga impartiendo a pesar de las catástrofes, y por otro lado, el reconocimiento a la escuela por impartir protocolos de seguridad mismos que son llevados a cabo en la familia.

De ahí la importancia de tener un acercamiento con estos actores sociales con una mirada psicológica, ya que de esta manera se podrá hacer visible una problemática oculta, que no sólo radica en la infraestructura del inmueble sino que se hace visible una comunidad fragmentada y por tanto una institución por demás olvidada, de esta manera nos remite al Estado como el encargado de impartir una educación: laica, gratuita y de “calidad”; además del reto que asume la comunidad escolar al afrontar los problemas cotidianos y los desastres derivados de fenómenos naturales.

Conviene subrayar que el Estado habla de impartir una educación pública gratuita y de calidad, misma que se basa en condiciones materiales y de infraestructura históricamente determinadas, así pues, el objetivo de las últimas políticas públicas ha intentado alcanzar ambos preceptos, sin embargo, la escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano está lejos de cumplir esto, dado que las madres y padres de familia son quienes solucionan y solventan las carencias que vive la escuela y no el Estado. Además, al no brindar infraestructura, equipo y materiales educativos se incumple con la idea de calidad en el quehacer educativo.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación, martes 19 de mayo de 1992. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Ángeles, A. (2019). Los mexicanos más ricos aumentan, pero tienen menos dinero. En *Forbes México*. Consultado el 19 de octubre de 2019 en: <https://www.forbes.com.mx/billionaires-2019-la-familia-mexicana-crece-pero-con-menos-dolares/>
- Álvarez I, Dení. y Medina M, María E. (2018). Impacto de los sismos de septiembre de 2017 en la salud mental de la población y acciones recomendadas. salud pública de México. País: México. Vol. 60. Páginas S52-S58. Consultado el 19 de octubre de 2019 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v60s1/0036-3634-spm-60-s1-52.pdf>
- Ariés, P. (1973). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (pp. 57- 77). Madrid: Taurus.
- Baquero, R. (1997). Capítulo 1 La obra de Vigotsky y su contexto. En *Vygotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 19 – 30). Buenos Aires: Aique.
- Baz, M. (1996). El dispositivo de investigación como instrumento de investigación: cuestiones metodológicas. En *Intervención grupal e investigación*. México: UAM Xochimilco, Cuadernos del TIPI 4.
- Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (en línea). Fecha de última consulta: 01 de octubre del 2019. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
- Bonfil, G. (1997). Los rostros de la infancia en México. México: Tierra Adentro, Núm. 85.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève, Paris: Droz
- Bourdieu, P., ([1998] 2007). La dominación masculina. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron([1973] 2002) En el oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos, Argentina: Siglo XXI Consultado el 22 de noviembre de 2019 en: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45441/mod_resource/content/1/1-Bourdieu-El_oficio_de_sociologo.pdf
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970) La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo. México: Fontamara Consultado el 22 de noviembre de 2019 en: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Braunstein, N. (1981) A medio siglo de El malestar de la cultura de Sigmund Freud. México: Siglo veintiuno editores
- Bruner, J, (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Brusset, B. (1992). El estadio oral del desarrollo libidinal, El estadio anal y la organización genital infantil: el estadio fálico. En *El desarrollo libidinal* (pp. 47-100). Buenos Aires: Amorrortu.
- Burin, M. y Meler, I. (1998) Ámbito familiar y construcción de género En *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad* (pp. 71-86): Buenos Aires: Paidós.
- Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Reforma 206: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF 26-06-2013 (en línea). Fecha de última consulta: 03 de octubre de 2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.pdf.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios Sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Chacón, A. y Rodríguez, N. (2009). La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo. *Educere*, 13(46), 645-654. Consultado el 3 de octubre de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf>.
- CONEVAL (2010). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Consultado el 14 de julio de 2019 en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. Ciudad de México. México. 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 15-09-2017. Artículos 3º, 4º, 31, 73 y 123.
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Fecha de última consulta: 08 de diciembre de 2018. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf.
- Cordero, M. A, et al. (2013). *Lo que nos enseña el 27F en Chile sobre el impacto de un desastre natural en la salud infantil*. Revista chilena de pediatría, País: Chile Vol.84 No.1. Páginas 10-19. Consultado el 18 de enero de 2020 en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v84n1/art02.pdf>
- Corona, Y. (2003). Diversidad de infancias. Retos y compromisos. En *Tramas 20*. UAM-X. México. PP. 13-31. Consultado el 18 de Enero de 2020 en: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2003/no20/1.pdf>
- Corona, Y. y Gaal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños. Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: UAM.
- Corona, Y., y Morfín, M., (2001), *Dialogo de saberes sobre participación infantil* UAM-UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción México, 166 pp. Disponible en: <https://programainfancia.uam.mx/publicaciones/dialogo.html>
- Cova, Félix. et al. (2013). Estrés postraumático en población infantojuvenil post 27F. Revista chilena de pediatría. País: Chile. Vol. 84. No. 1. Páginas 32-41. Consultado el 18 de enero de 2020 en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062013000100004

- Cruz, M., (28 de septiembre de 2017). Cómo han cambiado los protocolos de seguridad en México desde el sismo de 1985. *El país*. Recuperado el 20 de julio de 2019 en: https://verne.elpais.com/verne/2017/09/27/mexico/1506531283_511876.html
- De Gaulejac, V. (2002) Lo irreductible social y lo irreductible psíquico en *Perfiles Latinoamericanos*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, vol. 10 núm. 21, diciembre, pp. 49-71
- Deleuze, G. ([1986]1990). Qué es un dispositivo En E. Balbier, G. Deleuze y H. I. Dreyfus, Michel Foucault: Filósofo (pp. 155-163)
- Delval, J. (1994). El estudio del desarrollo humano y Las teorías del desarrollo humano (23 - 81). En *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dettmer G, Jorge. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. País: México. Vol. 32. No. 2. Páginas 43-72. Consultado el 18 de enero de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032203.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 15-09-2017. Artículos 3º, 4º, 31, 73 y 123.
- Dias Sobrinho, J. Traducción: Sule, Tatiana. (2005). Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*. País: Brazil. Vol. 27 No. 108. Páginas 31-44. Consultado el 18 de enero de 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100003
- Díaz, A. (2016). La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria3.pdf>.
- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. y Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. Revisado el 2 de diciembre de 2018 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Durkheim, E., (1974). Educación y sociología. Buenos Aires: Shapire.
- Esquivel, G. (2015). Desigualdad Extrema en México Concentración del Poder Económico y Político. *Reporte de Oxfam*, 23, 1-43.

- Flores, D. (19 de julio de 2019). Trastornos psicológicos por el 19S aún afectan a cinco mil capitalinos. *Publimetro*. Recuperado el 20 de julio de 2019 en: <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2019/07/19/trastornos-psicologicos-19s-aun-afectan-cinco-mil-capitalinos.html>
- Foucault, M. ([1990] 2008) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. ([1976] 2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Ed: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., ([1925] 2012). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En *Obras completas*, Volumen XIX (pp. 296-298). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., ([1937] 2012). El análisis terminable e interminable. En *Obras completas, Volumen XXIII* (Pp. 211-254). Buenos Aires: Amorrortu.
- Galindo, E. (2010) *“Intervención de psicólogos de la UNAM Iztacala después de los sismos de 1985 en México”*. Edición conmemorativa. Asociación mexicana de Alternativas en Psicología A.C. Editorial: Amapsi
- Giménez, G. (2005). Capítulo I. La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Gómez, D. (2012). *Significados de la experiencia de terremotos y tsunami del 27 de febrero de 2010 en un grupo de niños y niñas de la comuna de paredones, VI región, a través de sus narrativas* (Tesis de maestría). Chile: Universidad de Chile. Revisada el 4 de diciembre de 2018 en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116977/Significados%20de%20la%20experiencia%20de%20terremoto%2027F%20en%20ni%C3%B1os%2C%20a%20trav%C3%A9s%20de%20sus%20narrativasaa.pdf?sequence=1>
- Google. (2019). [Mapa Escuela Primaria Rafaela Suárez Solorzano en Google maps]. Recuperado el 10 de julio 2019, de: <https://www.google.com/maps/place/ESCUELA+PRIMARIA+RAFAELA+SUAREZ+SOLORZANO/@19.3379659,-99.0072464,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x51da48aba12976d!8m2!3d19.3379659!4d-99.0072464>
- Guichot, V., Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11- 51 Universidad de Caldas Manizales, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Keeley, B. (2018). Esenciales OCDE. *Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres*. París: OECD Publishing, París. Consultado el 19 de octubre de 2019 en: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/desigualdad-de-ingresos_9789264300521-es#page31
- Klein, M. ([1975] 2009). Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé. En *Obras Completas, 3. Envidia y gratitud y otros trabajos* (pp. 70-101). México: Paidós.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Comunicación presentada ante el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, Zúrich. 17 de julio de 1949. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J., ([1998]2013) IX La metáfora paterna en El seminario de Jacques Lacan: Libro 5: Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Paidós (Págs. 165-183)
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Nueva York: UNICEF (No. innins05/21).
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1996). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Larraz, I., Sanders, N., Díaz, B., Macias, D. y Romero, C. (2018). Reconstrucción fallida: La SEP modificó cifras de escuelas afectadas el 19S y redujo el número de planteles con daños graves. En *Animal Político*. Consultado el 8 de julio de 2019 en: <https://www.animalpolitico.com/2018/06/reconstruccion-fallida-sep-escuelas-19s/>
- Latapi, P. (1998). *Un siglo de educación en México* (Vol. 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Leclaire, S., (1975) “El obsesivo y su deseo” en *Acto psicoanalítico, Nasio, Comp.*, Buenos Aires Nueva visión.
- Ley General de Educación, Reformas y Normas Complementarias (en línea): Fecha de última consulta: 01 de octubre 2019. Disponible en: <https://universidadabierta.edu.mx/revista/LaLeyGeneralDeEducaci%F3n.pdf>
- Makowski, S. (2007). *Ética y micropolítica de la intervención psicosocial*. En *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 27, 39-56. Revisado el 2 de diciembre de 2018 en <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no27/2.pdf>
- Martínez, C. (1996). Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En I. Szasz y S. Lerner (Comps.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 27(1), 35-56.
- Mejora tu escuela (s.f.) Escuela Primaria Isidro Fabela. Consultado el 9 de diciembre de 2018 en: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR2805P>

- Miranda, J. y Miranda, J (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. País: Venezuela Vol. 16 No. 53. Páginas 43-52. Consultado el 18 de enero de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf>
- Moreno, A. y Ramírez, J. (2003). Pierre Bourdieu: Introducción elemental. Bogotá: Panamericana.
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 43 (3), 73-97. Consultado el 13 de julio de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). El Trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. París: OCDE. Disponible en: www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Centro de investigación y Docencia Económicas.
- Orozco C, Juan C. et al. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación* País: Colombia. No. 51 Págs.161-181. Consultado el 18 de enero de 2020 en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.htm>
- Palomares, E. y Campos, P. (2018) Impactos de los terremotos en la salud mental. En *Ciencia*, 69(3), 49-55. Revisado el 20 de julio de 2019 en: https://www.amc.edu.mx/revistaciencia/images/revista/69_3/PDF/impactoSaludMental.pdf
- Piaget, J. (1959). El Juego. En *La formación del símbolo en el niño* (pp. 121-199). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1973). El tiempo y el desarrollo intelectual del niño. En *Estudios de psicología genética* (pp. 3-36). Buenos Aires: Emecé.
- Pichón-Rivière, E. (1986). *El proceso grupal*. Buenos aires: Nueva visión. consultado el 23 de noviembre de 2019 en: https://f1125f97-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/bibliopsicosocial/ps-cuarto-ano/elprocesogrupal.pdf?attachauth=ANoY7cqMrijbqpMT3A3juPfdJgYEU7cHbOAp tRbZ3cbG9yP2eg511P8r10IATmPxx9LUevQySCOYQRrYBZtZlqNozOUNRAAmhS hEuV-o3tKQcqUzrmELvrcSOroeXJr-tZw5teqzfyj_BlqiCknI0vamkE8amXnVrO1iNGYidf97yQtBVTcl51wMFWNXbdmfQR yzUbb2GRSokehzcW1FmT-19K_5tFHvhbfKuiJSr9wpU8BkgWpOPWMZr2XjHTQE3eeT55gLG2CTn&attredirects=0
- Ramírez, R., Rodríguez F. y Torres C. (2017). *El sistema escolar ante los sismos de septiembre de 2017. Temas Estratégicos, Núm. 50*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

- Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010) *Vigotsky: la escuela y la subjetividad* en *Pensamiento Psicológico*, vol. 8, núm. 15, pp. 135-145 Pontificia Universidad Javeriana, Colombia Consultado el 23 de noviembre de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 51-60.
- Salamon, M., "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en *perfiles educativos-CISE*, UNAM. (P.E. No8)
- Sánchez, M. y Corte, F. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. País: México, Vol. 43. No. 1. Páginas 97-124. Consultado el 18 de enero de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27026416001.pdf>
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En María Terrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). México: Miguel Ángel Porrúa y FLACSO.
- Sauri, G. y Márquez, A. (2009). *Participación Infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. REDIM.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, Pablo y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Gobernación (2011). *Estrategia de preparación y respuesta de la administración Pública Federal, ante un sismo y tsunami de gran magnitud "plan sismo"*. Revisado e 20 de julio de 2019 en: https://www.paho.org/disasters/newsletter/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=documents-9&alias=122-plan-sismo-mexico-122&Itemid=432&lang=en
- Secretaría de la Defensa Nacional (2019). *Fases del Plan DN-III-E*. Revisado el 20 de julio de 2019 en: <https://www.gob.mx/sedena/acciones-y-programas/fases-del-plan-dn-iii-e>
- Secretaría de Obras y Servicios (s.f.) *Normas de construcción*. Revisado el 20 de julio de 2019 en: <https://www.obras.cdmx.gob.mx/servicios/servicio/normas-de-construccion>
- Secretaría de Salud (2017). *Manual de Protección Civil ante Casos de Emergencia, Contingencias y Desastres del STCONOPRA*. Revisado el 20 de julio de 2019 en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252641/Manual_de_Proteccion_Civil_STCONAPRA.pdf
- Secretaría de Salud (2018). *1985. El terremoto del 19 de septiembre*. Revisado el 20 de julio de 2019 en: <https://www.gob.mx/salud/75aniversario/articulos/1985-el-terremoto-del-19-de-septiembre>

- Servicio Sismológico nacional (2017) Reporte especial Disponible en: http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf
- SINAPRED (s.f) *Actividades lúdicas para la sensibilización comunitaria en gestión integral del riesgo de desastres*. Nicaragua. Revisado el 28 de noviembre de 2018 en: <http://dipecholac.net/docs/herramientas-proyecto-dipecho/nicaragua/Herramienta%203-Juegos%20L%C3%BAdicos-Borrador%201.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Bogotá: Entre Culturas.
- UNESCO, (2015), Beyond 2015: The Education we want. Consultado el 12 de julio de 2019 en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/Beyond2015_UNESCO-UNICEF-Flyer.pdf
- UNICEF [UNICEF Latin America and Caribbean]. (2019, octubre, 23). Reducción de riesgos de desastres [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HDGw5jLa5kY>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Beyond 2015: The Education we want*. Consultado el 12 de julio de 2019 en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/Beyond2015_UNESCO-UNICEF-Flyer.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund, Latin America and Caribbean. (2019). Reducción de riesgos de desastres [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HDGw5jLa5kY>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. País: Costa Rica. Vol. 3 No. 1. Páginas 119-139. Consultado el 18 de enero de 2020 en: http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Vargas, L. E. (2004). ¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?. En *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-X.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Porrúa.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 75-92). Barcelona: Paidós

- Winnicott, D. (1965). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo".
En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional* (pp. 99-110). Barcelona: Laia.
- Zorrilla, M. y Bonifacio, B. (2008) Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-30.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA TÉCNICA Y DEMOGRÁFICA DEL ESCENARIO DE INTERVENCIÓN

Datos oficiales

Escuela Primaria Rafaela Suarez Solorzano

Clave: 09DPR2842T

Turno: Matutino y vespertino.

Cuenta con: Asociación de padres de familia.

Dirección oficial: Osa Menor Núm. 14, Colonia Lomas de la Estancia, C.P. 09640, Alcaldía Iztapalapa, México: Ciudad de México.



Google Maps (2019). Escuela Primaria Rafaela Suarez Solorzano. Recuperado el 10 de julio de 2019

ANEXO 2. INFORMACIÓN DE CONTACTO PREVENVIDA FUNDACIÓN A. C.

Prevenvida Fundación A.C. fue constituida el 19 de agosto de 2009, la cual realiza actividades de manera comunitaria con el objetivo de promover la prevención de la violencia familiar.

Asimismo, esta asociación brinda diversos servicios, tales como:

- Asesoría jurídica y atención psicológica
- Promoción en jornadas de salud visual a bajo costo
- Pláticas y talleres de sensibilización para la prevención de embarazo adolescentes dirigido a alumnos de nivel secundaria, padres de familia y docentes
- Detección y atención de infantes con conductas disruptivas, TDAH y problemas de aprendizaje en escuelas de nivel primaria
- Servicio de comedor popular

Prevenvida se ubica en Ote. 239 # 86, Agrícola Oriental, alcaldía de Iztacalco, CDMX, C.P. 08500 y en su sitio web: <http://www.prevenvida.org/>

ANEXO 3. GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA GRUPAL

Tema. Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo

Guión temático:

0. Encuadre:

“Buenos días, mi nombre es Joana, seré coordinadora. Mi compañera Paulina, será cocordinadora. Nosotras somos estudiantes de la UAM Xochimilco. Queremos agradecerles su presencia y, sobre todo, su tiempo para la realización de esta actividad. No les quitaremos más de 40 a 60 minutos, siendo una sola sesión. Nuestro objetivo es conocer las experiencias que tuvieron respecto al sismo ocurrido en el mes de septiembre del año 2017.

Durante la sesión les pedimos que seamos respetuosos, es decir, todas las opiniones son válidas e importantes, evitar hablar cuando otro integrante esté dando su punto de vista, así como evitar comentarios despectivos hacia todos los que estamos participando. Dando estas pautas, queremos saber: ¿tienen algún inconveniente en que audio grabemos la sesión?

Tengan la seguridad que todo será confidencial, el material resultante será utilizado con fines académicos; quienes tendrán acceso a él, únicamente serán nuestros profesores, quienes nos asesorarán en nuestro trabajo.

Comenzaremos con una presentación, cada uno dirá su nombre, así como una cosa que le guste mucho y otra que le dé miedo. ¿Quién quiere comenzar?

1. Experiencia

Si les digo la palabra “Sismo”: ¿Qué palabras se les vienen a la cabeza? ¿Cómo fue su experiencia durante el sismo?

¿En dónde se encontraban durante el sismo?

¿Con quiénes se encontraban?

¿Se encontraban con sus hijos?

¿Cuál es su sentir en estos momentos?

2. Infancia

¿Consideran que este evento tuvo repercusiones en la vida cotidiana de ustedes y de sus hijos? ¿Por qué?

¿Cómo trataron este suceso con sus hijos?

Actualmente, ¿consideran que sus hijos se encuentran bien después de vivir este evento?

¿De qué manera piensan que podrían ayudarlos?

3. Institución

¿Cuánto tiempo estuvieron sin clases?

¿Qué actividades realizaban con sus hijos mientras ellos no iban a la escuela?

Ante dicha situación, ¿cómo actuó la escuela ante este suceso?

¿Hubo apoyo por parte de la institución hacia ustedes y viceversa?

¿De qué forma consideran que la escuela debe actuar?

¿De qué forma ustedes pueden apoyar a la escuela si sucediese otro evento como el del 19 de septiembre de 2019?

4. Participación

¿Ustedes creen que sus hijos pueden prevenir o apoyar a la sociedad en alguna situación de desastres? ¿De qué manera?

¿Cuáles serían las actividades que piensan que sus hijos e hijas podrían realizar en un sismo?

Considerando lo anterior, ¿cómo podrían ayudar a sus hijos a realizar dichas labores sociales?

5. Cierre

Evaluación por el grupo de participantes de la experiencia

Sugerencias y propuestas

ANEXO 4. GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA CON MAESTROS

Tema: Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo

0. Encuadre y presentación del entrevistador

Presentación del entrevistador: Nombre e Institución.

Acta de consentimiento informado

Encuadre: Tema de investigación, objetivo, duración de la entrevista, consentimiento de audio grabación, de uso exclusivo de asesores y equipo de investigación, además de contar con la confidencialidad y el anonimato.

1. Presentación del participante

- Nombre
- Edad
- Escuela de egreso
- Años de servicio y ¿cuántos años lleva laborando en la Escuela Primaria Rafaela Suárez Solórzano?
- Grupo que tiene a cargo

2. Experiencia

- Durante su formación profesional, ¿obtuvo información de cómo actuar ante un sismo?
- Anterior al sismo del 19 de septiembre de 2017, ¿había presenciado algún otro evento de esta naturaleza?
- Cuéntenos, ¿cómo vivió o qué recuerda de ese día?
- ¿Cómo fue la respuesta de la escuela frente a esta emergencia?

- ¿Cómo fue la respuesta de los distintos actores (alumnos, padres, profesores, administrativos y autoridades)?
- Hoy en día, ¿cómo se siente? ¿Cómo siente a los niños y niñas?
- ¿Considera que, en caso de que ocurriera otro sismo y se encontrara en la institución, estaría preparado(a)?
- ¿Es una escuela segura?

Aquí pedirle que evalúe la seguridad en:

- Instalaciones
- Protocolos de seguridad
- Simulacros
- Organización
- Ubicación de puntos de seguridad
- Papel de autoridades
- Papel de profesorado
- Papel de alumnos
- Papel de Padres de Familia
- ¿Qué tan seguro(a) se siente en la escuela?
- ¿La escuela se encuentra preparada para otra emergencia de este tipo?

3. Institución

- ¿Qué cambió en la escuela a partir del 19 de septiembre?
- ¿Hay algo que no se haya atendido y que sea importante de ver?
- ¿Cuánto tiempo estuvieron sin clases después del sismo?
- ¿Cuánto tiempo tardaron en instalar las aulas prefabricadas?
- ¿Todos los grupos tenían clases o sólo algunos se vieron afectados?
- Después de la instalación de las aulas, ¿cuántos días a la semana tenían clases?

- ¿Cómo se organizaban para poder brindar clases a todos los grupos?
- ¿Después de cuántos meses se restablecieron las actividades académicas con normalidad para todos los grupos?
- ¿La escuela brindó algún taller o curso a ustedes cómo docentes en caso de sismo?

4. Participación

- ¿Qué nivel de responsabilidad tienen quienes están en la escuela para garantizar la seguridad de los niños y niñas?
- ¿De qué forma considera que las autoridades escolares deben actuar ante un suceso como éste?
- ¿Qué tipo de acciones o intervenciones considera que pudieran tener un papel de apoyo para quienes forman parte de esta comunidad escolar?
- ¿Qué valor puede tener lo que hace usted diariamente en su capacidad de respuesta para otro evento semejante?
- ¿Le hubiese gustado que le brindaran un taller o curso para saber cómo actuar en caso de cualquier emergencia?
- ¿Qué cursos le gustaría que se impartieran como apoyo para usted y sus compañeros docentes?
- Los padres de familia, ¿qué papel tomaron después del sismo?

5. Infancia

- ¿Puede contarnos detalles, acciones o propuestas que le hayan parecido valiosos por parte de los niños y niñas frente a esta experiencia?
- ¿Usted trabajó algún taller, curso o plática en la cual las niñas y niños hablaran sobre sus experiencias vividas durante y después del sismo de 2017?

- ¿Qué impacto tuvo esta experiencia en las niñas y niños a causa del sismo?
- ¿Usted piensa que sus alumnas y alumnos a su cargo pueden prevenir o apoyar a la sociedad en alguna situación de desastres? ¿De qué manera?
- ¿Qué actividades considera que las niñas y niños pueden realizar en caso de sismo dentro de las instalaciones de la escuela?
- Considerando lo anterior, ¿cómo podrían ayudar a sus alumnas y alumnos en dichas labores sociales?

6. Cierre

Agradecimiento por el tiempo.

Nuevamente ratificar que la entrevista es de uso académico, además de ser confidencial y en anonimato, a la cual sólo tienen acceso los asesores de tesis y el equipo de investigación.

ANEXO 5. REGISTROS Y RESUMEN DE OBSERVACIÓN

REGISTRO – RESUMEN DE OBSERVACIÓN GENERAL

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia

Fecha: martes 26 de febrero de 2019

Hora: 10:30- 12:00 horas. Observación general no participante

Participantes: toda la comunidad escolar (directivos, personal de apoyo, maestras, maestros, alumnas y alumnos)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

- a) Observación del contexto en que se encuentra la institución.
- b) Observación de las instalaciones de la escuela.
- c) Explorar las dinámicas escolares en general.

2. Resumen de lo que sucedió en el evento e impresiones del investigador

- a) La colonia parece ser tranquila, las calles nos recordaban a un pueblo o bien, a ciertas colonias de Nezahualcóyotl, en donde las casas son grandes y de colores llamativos como rosa, naranja y verde. Hay diversos locales y se coloca un tianguis los martes.
- b) La escuela se encuentra en un terreno desigual, por lo que se deben subir escaleras para llegar a los sanitarios, la dirección, las canchas techadas y salones.
- c) Al parecer, la escuela sufrió algunos daños debido al sismo, debajo de las escaleras del edificio de 1º y 2º se encuentra material al igual que en las canchas techadas; todos los edificios están reforzados con vigas en forma de X, visiblemente fueron pintadas de color verde; los salones tienen, cada uno, dos ventanales sin cortinas, cada salón tienen una viga atravesada donde los docentes pegan sus adornos; cada salón está muy bien adornado,

las sillas se ven deterioradas y rayadas, en cada mesa se encuentra un escudo de la SEP 2011, año en el que creemos que fueron proporcionadas a la escuela, es decir, llevan en uso 7 u 8 años.

- d) La dirección consta de tres cuartos, en uno se encuentra la directora y el subdirector, cada uno con sus respectivos escritorios y computadoras, otro pareciera ser una bodega pues se encuentra cerrado y no pudimos ver qué había dentro; en el tercer cuarto, que es la entrada principal, se puede ver una mesa grande, archiveros, una mesa pequeña con café, agua y té (C.O. los estantes se ven viejos y algunos en malas condiciones, además de que abunda una gran cantidad de papelería).
- e) Conocimos a las maestras encargadas de los grupos 2° “C” y 5° “B”. Además, se acordaron los horarios de trabajo con ambos grupos con un aproximado por sesión de 45 minutos a 60 minutos.
- f) Al lado de la dirección se encuentra dos pequeñas bodegas, cada una con su puerta en la que tienen un letrero que indica “Turno matutino” y “Turno vespertino”; ahí mismo hay una serie de cajas acumuladas, pero colocadas una sobre otra; también se puede ver un letrero que dice “Desayunos”.
- g) De los baños de niñas sólo funcionaban cuatro: uno estaba totalmente cubierto en la puerta por cinta adhesiva y otro estaba ocupado con las escobas, trapeadores y cubetas; me asomé, vi que estaban limpios, fuera se encuentran los lavamanos en las que de cuatro de las llaves sólo funciona una.
- h) El mobiliario de los salones es viejo y en cada puerta se encuentra pegada una hoja que indica el grupo, grado, total de bancas y sillas que tiene cada grupo.
- i) Cuentan con un aula aún en modo prefabricado en la cual toman clase los alumnos de sexto grado.
- j) Horarios de recesos: de 10:00 a 10:30 los grados 1°,2° y 3° y 10:30 a 11:00 los grados 4°,5° y 6°; el recreo se realiza en el patio superior sin techo, donde se encuentran puestos de alimentos. En este horario también los maestros toman alimentos.

- k) Un maestro se colocó frente a ellos y les dijo que no podían correr y los puso a recoger la basura a modo de castigo. Otra maestra les gritaba a unos niños que corrían.
- l) Alrededor de 15 a 20 niños de diversos grupos juegan en equipo, otros platican.
- m) Decidimos caminar hacia los salones para contar cuántas aulas y qué grupos había en el edificio cercano, pero, mientras lo hacíamos, una mujer se acercó a nosotras y nos alzó la voz diciendo que no podíamos ir hacia allá, qué nosotras a quién veníamos a ver, que no podíamos estar ahí y que nos retiráramos (C.O. En ese momento nos dimos cuenta de que no sabían de nuestra visita).
- n) La chicharra avisó que había terminado el recreo y las niñas y niños se formaron según su grado.
- o) Después de ver como los niños corren por las escaleras para formarse, nos dirigimos con ellos; al llegar al patio sin techo, escuchamos como una maestra gritó de forma directa y fuerte a un niño, el niño se asustó y se formó hasta el frente de la fila; el docente titular del grupo agradeció a la maestra y comenzó a regañar al niño: *“¡Siempre es lo mismo contigo, siempre son problemas!”* El niño sólo escuchó y agachó la cabeza; el docente dio la orden de que avanzara la fila y se dirigieran a su salón. (C.O. Joana y yo nos volteamos a ver y nos sorprendió la forma en cómo la maestra reprimió al niño de forma directa).
- p) Nos dirigimos al salón de 2º “C”; todos los niños estaban en sus respectivos lugares; al percatarse la maestra de nuestra presencia, nos invitó a pasar y en voz alta comenzó a explicar a los niños que íbamos a trabajar con ellos; todos los niños nos voltearon a ver con una sonrisa entusiasta; la profesora dio una pequeña introducción para dar paso a nuestra presentación; la maestra les comentó que ya nos estábamos dando cuenta de quién sí se portaba bien y quién no; algunos niños nos voltearon a ver y en voz alta comentaron que ellos se portaban bien, mientras que uno me volteó a ver a

la cara diciendo que él se portaba muy mal; lo volteé a ver y repetí lo que me dijo: “*¿Te portas muy mal?*”, y, sonriendo, contestó que sí.

- q) Los niños tomaban clase de educación física y la maestra en voz alta decía una suma; cada niño tenía asignado un número del 1 al 17, según la respuesta de la suma, el niño con ese número de ambos grupos tenía que correr rodeando a su equipo; el primero que llegara y tomara la pelota ganaba, es decir, ganaba el punto para su equipo; de lado izquierdo nos percatamos que había dos niños excluidos de la dinámica del juego, uno se emocionaba cada vez que el juego se ponía en práctica, mientras que el otro se percibía molesto (la docente que minutos antes había regañado de forma enérgica a un niño no perteneciente de su grupo, es la docente encargada del grupo en educación física); la maestra en voz alta preguntó a la maestra de educación física que porque el niño molesto no participaba, a lo que contestó que porque había llegado tarde; minutos después la maestra de educación física lo llamó por su nombre y le dijo que era el número 17, el niño se incorporó dejando al otro sin participar.
- r) Una señora de las que vendían comida en el receso se acercó a nosotras y nos preguntó que si buscábamos un salón o a una maestra en específico; contestamos que no, que solo estábamos observando; sonrió y dijo en voz alta: “*es que desde hace rato veo que están dando vueltas, pensé que buscaban algo*”; sonreímos y contestamos que no, que gracias.
- s) Minutos después se nos acercó un señor y nos dijo de forma directa que no podíamos estar ahí, que si nos habíamos registrado y que la directora había dado la orden de que nos saliéramos, que no podía estar ninguna persona extraña en la escuela y que no podíamos estar ahí; por lo que contesté que la directora nos había dado el permiso de estar ahí, que ya habíamos hablado con ella y que nos había autorizado y que también ya nos habíamos anotado cuando ingresamos, (su molestia, poco a poco, disminuyó y disculpándose se retiró) (C.O. fue una situación molesta ya que el portero lo dijo en forma alterada y me sentí amenazada; después, platicando con Joana, me preguntó que si me había molestado, le contesté que sí pero que lo entendía,

que tenía cierta resistencia). Después, nos dirigimos al salón de 5° “B” por las cosas de mi compañera Joana; al llegar al salón, la maestra nos permitió pasar y, en voz alta, comenzó a explicar a sus alumnos que nosotras, las muchachas, íbamos a trabajar con ellos y que recordarán siempre lo que les había dicho que cuando llegara una señora, una muchacha siempre se dirigirían con... y todos los niños contestan en unísono “Respeto”.

- t) Para concluir nuestra visita, nos dirigimos a la dirección para agradecer a la directora; al llegar, nos permitió pasar y el subdirector nos mencionó que, si podíamos entregarle una foto para nuestro gafete y, así, poder pasar a la escuela sin ningún problema; contestamos que sí; nuevamente, mencionó que para que no nos dijeran nada, ya fuera algún maestro a algún padre de familia. Joana mencionó que, si también necesitaba una copia de una identificación, por lo que el subdirector contestó que sí.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Un sistema escolar en donde la vigilancia y el castigo están al día, las reglas y normas son importantes para un orden y disciplina.

Infraestructura de la escuela con pocas modificaciones.

Aulas y mobiliario deteriorado.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

¿Cuánto tiempo tiene que las clases se han regularizado?

¿Cuánto tiempo tiene que retiraron las aulas prefabricadas?

ANEXO 5.1 REGISTROS - RESUMEN DE OBSERVACIÓN SEGUNDO GRADO

Registro – Resumen de observación 1

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: lunes 4 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Observación no participante segundo grado

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Solorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.
 - a) Las escaleras están decoradas con las tablas de multiplicar.
 - b) Al llegar al salón de 2º C el maestro nos mira desde el escritorio y después de unos minutos algunos niños nos abren la puerta y nos invitan a seguir.
 - c) El maestro nos pregunta que haremos hoy a lo que nosotras respondemos que sólo observación, ambas buscamos una silla donde sentarnos y el maestro continuo con la clase.
 - d) El maestro dice: Van a levantar la mano quien prefiere agua o refresco, no se vale levantarla dos veces, si la levantas una vez ya no pueden levantarla otra vez, niños levantan la mano, de repente se escucha un niño que dice y señala: “Ella ya levanto la mano, la levanto dos veces”, el profesor se dirige a la niña y le pregunta que si ya la había levantado, la niña mira al profesor y le contesta que no, que no la había levantado, el niño insiste en que ya la había levantado y el profesor nuevamente comenta que si ya la habían levantado ya no podan volverlo hacer, el profesor en voz alta dice: va de nuevo
 - e) Observamos que enfrente del escritorio del profesor se encuentra un niño que solo observa lo que hacemos, no interactúa con ningún otro niño, está aislado y el profesor lo tiene en constante observación, cada que volteamos a verlo se agacha y simula escribir.
 - f) El maestro nos pregunta cómo lo hemos visto y menciona que él nunca había trabajado con grupos de 2º, solo con grupos de 5º y 6º y que no sabía cómo trabajar con ellos.
 - g) El maestro menciona que le estaba costando un poco y que el niño que estaba separado del grupo es porque es un poco agresivo y que le cuesta integrarse, pero que él tenía que buscar algunas técnicas para integrarlo al grupo, contestamos que se veía que era un grupo tranquilo, se ríe y nos dice que le habían comentado que era un grupo problema y complicado

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.
El ambiente nos resultó tenso, las niñas y niños se distraen fácilmente y se dedican a realizar otras actividades.
Es necesario alzar la voz por parte del maestro, se pretende que el grupo tenga disciplina, que sea un grupo unido, pero se aparta a algunos de sus integrantes por diversos motivos.
Si el grupo no es disciplinado significa que es problemático y con dificultades.
4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

¿Qué motivos hubo para alejar a uno de los niños de todo el grupo?

Registro – Resumen de observación 2

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 5 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Observación participante segundo grado

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.
 - a) Esta sesión fue muy corta tuvo en promedio una duración de veinte o treinta minutos, debido a que ese día tenían educación física y la profesora no permitiría utilizáramos su clase.
 - b) Presentación con los participantes, la finalidad de explicar a las niñas y niños la finalidad de trabajar con ellos, así que comenzamos diciéndoles nuestros nombres y que nos interesaba escuchar sus experiencias y sentir respecto al sismo de 2017, además de que queramos conocerlos y escucharlos.
 - c) Los niños y niñas nos escuchaban y por momentos volteaban y se platicaban entre ellos quien era Paulina y quien era Joana, se reían. Entonces el profesor intervino y dijo que debían guardar silencio y escuchar, guardaron silencio.
 - d) Nos colocarnos frente al salón y les dijimos que para que todos pudiésemos escucharnos creíamos que se debía que tener un reglamento, ¿Ustedes tienen alguno o saben qué es?, le dijeron que sí y señalaron uno que se encontraba arriba del pizarrón, así que de ahí partimos. Las reglas que ellos acordaron fueron: “no faltarnos al respeto”, “poner atención cuando alguien está hablando”, “no correr, no empujar”, “guardar silencio cuando alguien este platicando”, “esperar el turno para hablar” y “no decir groserías”, dijimos

“nosotras tenemos una regla muy importante que nos gustaría compartirles y es que todas las opiniones son importantes y que debemos respetarlas”.

- e) Al asomarse la maestra de educación física las niñas y niños comenzaron a voltear, a moverse de sus lugares y a levantarse para saludarlas, la profesora abrió la puerta y nos saludó, pero vio que la mayoría se encontraba fuera de sus lugares y dijo: “Siéntense y pongan atención, sólo entrégüenme sus cuadernos y en un momento saldremos”; seguían levantados y hablando así que la maestra dijo: “ siéntense (C.O. Tono firme y fuerte), ya les dije que se sentaran (C.O. Todos tomaron sus lugares), después dijo: ¿cómo les he dicho que deben comportarse cuando hay visitas? (C.O. Primero fue todo silencio), bueno les dije que deben estar en sus lugares y deben respetar a quien entre al salón o este con ustedes, entonces pidan una disculpa a las chicas, porque no están poniendo atención”. Las y los niños con la cara agachada y otros tanto con la cara levantada dicen al unisonó: “Discúlpenos por no poner atención”

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Fue una sesión muy complicada para nosotras, pensamos que sería un grupo más fácil de manejar, pero no era así y salimos un poco decepcionadas de nosotras por no controlar al grupo. Además, consideramos que los maestros en este grupo tienen mucho control, su comportamiento es rígido y con reglas de orden y disciplina.

Se dictan patrones de lo que se debe hacer y no hacer.

El regaño y el castigo se hacen visibles para mantener el orden.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
Sin preguntas.

Registro- Resumen de observación 3

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: lunes 11 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Observación participante oficial segundo grado

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.

- a) Al llegar al salón de segundo grado, notamos que el profesor estaba impartiendo su clase, así que esperamos fuera del salón, tardo un poco, después nos abrió para que entráramos.
 - b) Las mesas se encontraban de manera circular, lo cual fue muy bueno para lograr captar la atención de los participantes. El profesor nos dejó a cargo del grupo y comenzamos a platicar con ellos, a modo de presentación les preguntamos: ¿Recuerdan el sismo de septiembre?, respondieron que sí. Entonces les dijimos que nosotras estábamos interesadas conocer sus experiencias durante y después del sismo de 2017, también les comentamos que nos interesaba como se habían sentido y cómo se sentían ahora.
 - c) Realizamos una retroalimentación respecto a las reglas de convivencia, nosotras sacamos un pequeño mural con el reglamento que ellos habían dicho y lo pegamos en su salón justo al lado del pizarrón, en ese momento comenzaron a leerlo y repetirlo.
 - d) Después les dijimos que realizaríamos la actividad en el patio, entonces salían y todos hablaban, no se formaban, se peleaban por quien debía ir delante, otros se colgaban de las vigas de seguridad, entonces salí y les dije que se formaran por estaturas y que caminaríamos con cuidado para que no se fueran a caer en las escaleras.
 - e) Este momento fue frustrante, pues ya completos en el patio los niños corrían y las niñas sólo los veían, intentábamos reunirlos, el profesor llevo minutos después, pero no decía ni hacia nada.
 - f) Para integrar al grupo y conocer de ellos se llevó a cabo el juego “la papa caliente”, la consigna fue: pasar una pelota y el que se la quede pierde y en este caso para nuestra dinámica el que perdía se presentaba, debía decir nombre, edad y sus actividades favoritas.
 - g) El grupo es de 30 niñas y niños sus edades son entre 7 u 8 años, además las actividades que más les gustan son cantar, jugar, ver televisión e ir al parque.
 - h) Terminada la actividad jugamos las estatuas de marfil y bailamos la pelusa.
 - i) Les comentamos que debíamos regresar al salón para realizar otra actividad y algunos seguían corriendo, así que les dijimos que debíamos formarnos. Ya en la fila comenzamos a avanzar, pero en las escaleras comenzó el desorden, pues Francisco y Juan querían subir más a prisa, lo cual le molesto a María y dijo: “Fórmense”, inmediatamente María volteo a vernos esperando nosotras dijéramos algo, pero ellos ya se habían formado de nuevo.
 - j) Ya estando en el salón tomaron su lugar para continuar con otra actividad que consistía en realizar un gafete para que nosotras pudiéramos identificarlos.
3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.
Las sesiones con este grupo siempre son complicadas, pues los niños sólo responden a través de levantamiento de voz, regaños, constante vigilancia y castigos.

Las indicaciones deben ser directas y firmes, por no decir rígidas para los niños y niñas.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
 - ¿Cómo generar un ambiente armónico?
 - ¿Qué tipo de actividades son de más gusto para ellos?
 - ¿Es necesario mantener el castigo y la vigilancia?

Registro- Resumen de observación 4

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: miércoles 20 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Primer sesión participativa segundo grado

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
 - b) Identificar los conocimientos previos en torno al tema desastres naturales (sismos y terremotos)
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.
 - a) Se solicitó el apoyo para utilizar el aula audiovisual, al llegar al aula nos percatamos que estaba muy sucio, las sillas estaban desordenadas, las computadoras estaban llenas de polvo y el piso también, suceso que era más notorio por tener un piso de color blanco
 - b) Al llegar al grupo de 2º el maestro no nos recibe, incluso nos vio pasar por la ventana pero no se inmuta, nos quedamos paradas en la puerta unos minutos, hasta que una niña nos abre la puerta (usualmente siempre es la misma niña quien nos abre) nos saluda y nos dice ¡Hola!, de la misma manera le contestamos, el maestro tarda unos minutos más en acercarse, cuando vemos que lo hace de la misma forma entramos y nos acercamos.
 - c) el maestro continua y les dice que trabajaran con Joana y Alma y de pronto dice: Manos arri... todos contestan ba y de igual forma hacen los movimientos, a la cabe... todos za, a los hom... todos bros, a los o... todos jos (cuando el maestro dice las partes del cuerpo, toca otras partes de su cuerpo para confundir a los niños, algunos niños ríen, otros se confunden, otros solo se muestran atentos a las indicaciones). Con la mirada nos da la señal de comenzar.

- d) Se llevo a cabo una retroalimentación de la primera sesión sobre los propósitos de la investigación y las reglas de convivencia.
- Se realiza una plática previa y se les pregunta: ¿Ustedes saben que es un desastre natural? A lo que responden: Es un tsunami, es un volcán, son unas olas y de repente Dylan levanta la mano y dice: un sismo otro niño continuo y dice: un terremoto
- e) Le comentamos que el día de hoy realizaremos la actividad en el aula audio visual, La mayoría de los niños sale corriendo, y se forman otros tardan un poco más, Joana se coloca enfrente de la fila, mientras que yo me coloco al final, observo que dos niños se van golpeando, me voltean a ver y uno me dice: ¡es que él va atrás de mí!, les pido que no se empujen porque se pueden lastimar, mientras avanzan se empujan
- f) Posteriormente, llevamos a las niñas y niños al aula audiovisual a donde previamente ya habíamos acomodado el material; algunos niños comienzan a correr alrededor del aula, otros toman una computadora y simulan escribir en el teclado, les pido por favor tomen una silla, las niñas siguen las indicaciones, Irving, Dylan y más niños continúan corriendo dentro del aula. Para lograr nos hagan caso les damos la indicación de guardar silencio y tomar una silla, pero al no tener una respuesta decimos que por el desorden tendremos que regresar al salón y preguntamos: ¿quieren regresar a su salón? - las niñas inmediatamente contestan que ¡No! - y algunos niños también. Dylan continúa hablando por lo que Esther volteo molesta y le dice ¡Shhhhhh! Todos guardan silencio y de pronto entra el maestro y se queda parado al fondo del aula.

Actividad 1 Video

- g) Se proyecta el video, algunos ven atentamente, otros se ven sorprendidos, todos en silencio, el profesor está atento, al terminar la proyección les preguntamos: ¿Les gusto? –Todos contestan al unísono ¡Sí! - Continuamos ¿de qué trato el video? Algunos contestan a modo de lluvia de ideas: del tsunami, de las olas, del volcán, de pronto se escucha Leonel ¡Del sismo!, contestamos ¡Exacto!, y ¿Qué fue lo que más les gusto?, Jimena contesta ¡la música! Otros más dicen ¡sí, la música! Edwin, Ian y Dereck se paran y se dirigen a las computadoras, por lo que el profesor les llama la atención, y nuevamente regresan a su lugar.

Actividad 2 Cuento “La familia tectónica”

- h) ¿Ustedes saben qué hacer cuando tiembla? Leonel contesta inmediatamente: Si, debemos alejarnos de cosas colgantes, que se puedan caer y también debemos llevar una linterna.

- i) ¿Recuerdan cómo se llamaban los personajes? Algunas niñas levantan la mano y dicen: ¿Sismote? Otra niña contesta: ¿Temblorina? Leonel: Coco. Damos por finalizada la actividad del cuento pues los niños quieren ver un video y al ver que nos cuesta trabajo mantenerlos atentos, pensamos que el video nos puede ayudar.
- j) Al terminar el video les informamos que debíamos regresar al salón, algunos exclaman ¡Ahh!, otros pedían más tiempo para seguir viendo el video, les comentamos que ya no se podía verlos más. Les pedimos que por favor se formen para regresar al salón, todos comienzan a formarse, les damos la indicación de avanzar, el profesor siempre está observándonos.

Actividad 3 Reconoce a los personajes del cuento

- a) Al llegar al salón, todos los niños toman su lugar y continuamos la sesión; les entregamos una hoja en la cual tenían que identificar y poner el nombre de los personajes del cuento “La familia tectónica”
- b) El tiempo que teníamos para la sesión se agota y les pedimos terminen en su casa, nosotras les agradecemos y nos despedimos del maestro y las niñas y niños.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Los niños y niñas e segundo grado suelen distraerse con facilidad, necesitan actividades dinámicas o manuales para distraerse, tales como: dibujar, recortar, pegar.

En el caso del maestro sólo observa y no interviene durante las sesiones, en ocasiones esto dificulta pues hay niños que quieren correr o realizar otras actividades a destiempo.

El grupo muestra lejanía y desintegración entre sus integrantes y en ocasiones con un niño en particular que se encuentra aislado.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

- ¿El comportamiento del grupo es el mismo que con la maestra anterior?
- ¿Aún se están adecuando al nuevo maestro?
- ¿Por qué aislar a uno de los integrantes del grupo?

Registro- Resumen de observación 5

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: 25 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Actividad 1 Sopa de letras

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Solorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
 - b) Identificar conocimientos previos en torno al tema de desastres
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.
 - a) El maestro se encuentra sentado frente a su escritorio al fondo del salón, indica a los niños que guarden silencio, Esther se acerca a la puerta y nos abre y es ella quien nos dice que nos pasemos.
 - b) Nuevamente el maestro comienza a decir a los niños: manos arri...ba, a la cabe...za, a los hom... bros, a las pom... pas, todos los niños siguen las indicaciones al mismo tiempo que tocan las partes de su cuerpo, al llegar a las pompas todos se ríen., Al terminar el profesor nos indica con la mirada y la cabeza que podemos continuar.
 - c) Se realiza una retroalimentación de la sesión pasada y ya que comienzan a hablar al mismo tiempo tenemos que retomar el reglamento de convivencia.

Actividad sopa de letras

- d) Objetivo de poner en práctica lo que vimos en la sesión pasada. (Todas las bancas del salón estaban acomodadas de forma en que se encontraban y formaban equipo de 6 integrantes), preguntan si deben hacerlo con colores y les decimos que como ellos prefieran
- e) En un inicio cada niño intenta resolverlo de forma individual, después de unos minutos me doy cuenta de que un equipo se organiza para resolverlo de forma grupal, el equipo está conformado por tres niñas y tres niños, el resto del grupo tuvo dificultades para resolverlo, ya que cada niño cuidaba que su compañero de al lado no le copiara, ponían un cuaderno abierto el cual colocaban en su mesa de forma vertical, de tal forma que cubriera su hoja. Juan cubre su hoja con un cuaderno y le pregunto: ¿Por qué ponen así su cuaderno? Y él me contesta: Para que no me copien. Situación que ocurría en la mayoría de las mesas, con excepción de una mesa quienes decidieron “echar carreritas” niñas contra niños
- f) Algunas niñas realizan el trabajo de manera colaborativa
- g) De regreso a la mesa de Juan, pregunto ¿Cómo van?, algunos contestan ¡mal!, no encuentro esta, (señalan la palabra terremoto) les sugiero que trabajen en equipo, comentario que molesta a Ithan y dice visiblemente

molesto: ¡Ay otra vez que trabajemos en equipo, a mí no me gusta trabajar en equipo! (se mueve un poco en su silla y su cara denota enojo-molestia) en ese momento les comento que trabajen de la manera que ellos quieran y me retiro.

- h) Antonio, quien se sienta en una banca solo justo al lado del escritorio del maestro (el maestro de esta forma lo mantiene vigilado) le explico que tenía que encontrar las palabras que estaban de lado derecho de la hoja, el solo observa la hoja, le señalo una palabra y le pregunto ¿qué palabra debemos buscar? (en ese momento me percató que Ángel no sabe leer y tiene problemas de lenguaje), por lo que le digo: ve la palabra y las letras y búscalas en la sopa de letras, le ayudo con dos palabras, le pido que las marque para que él sepa que ya las había encontrado.
 - i) nuevamente los niños cubren su hoja con otro cuaderno y si algún niño intentaba ver la hoja de su otro compañero inmediatamente los niños contestaban de forma agresiva ¡me estas copiando!
 - j) Algunos no logran terminar la actividad, pero les decimos que se la lleven y la terminen, otros toman sus lapiceras y las llevan para terminarlas en el receso, los niños se despiden y salen del salón. Nos acercamos al maestro y le agradecemos acordando la nueva sesión.
 - k) Al llegar a la dirección notamos que cuentan con cámaras de circuito cerrado, 4 cámaras, y una justamente está en el patio donde habíamos trabajado con ambos grupos, de alguna manera nos hace sentir vigiladas.
3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Se hacen necesarias actividades de condicionamiento para atraer la atención de las niñas y niños.

Disfrutan de actividades manuales.

Se hace visible la competitividad entre los integrantes, pero nos de colaborar entre ellos, rechazan el trabajar en equipo manteniéndose como individuales para realizar las actividades.

Ayudarse entre ellos significa copiarse.

Constante dispositivo de vigilancia dentro de la comunidad escolar.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
- ¿Dispositivo de vigilancia como de poder para con la comunidad escolar?
 - ¿Educación como condicionamiento y violencia simbólica que introduce a convivir en sociedad?

Registro- Resumen de observación 6

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 26 de marzo de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Circulo de participación (Bola de estambre)

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Solorzano”

1. Objetivos principales:

- a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
- b) Escuchar las experiencias de las niñas y los niños durante el sismo del 19 de septiembre de 2017.

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.

- a) Al llegar al salón de 2º por la ventana algunos niños nos saludan; al llegar a la puerta Esther nos recibe, al fondo se encuentra el profesor sentado enfrente de su escritorio con la mirada nos indica que nos pasemos (nunca se levanta) nos dirigimos a dejar nuestras cosas en un rincón del salón y nos acercamos al profesor para comentarle que para nuestra actividad la realizaríamos en el salón y para ellos necesitábamos mover las sillas y mesas y que si podíamos hacerlo, nos contesta que sí, que no hay ningún problema, se dirige a los niños y dice: Chicos, vamos a guardar todo, suspendemos la actividad (todos los niños comienzan a guardar sus cosas) y comienza a decir: Manos arri...ba, a la cabe... za, a los hom...bros, a las rodi... llas, a las pom... pas. Guardamos silencio y ponemos atención.
- b) Todos comenzamos a mover las bancas y las colocamos alrededor del salón, mientras tanto el maestro se sale para atender a una mamá que está en la puerta, todos los niños ayudan a mover las bancas.
- c) Al terminar de acomodarlas, les pedimos a los niños que se sienten en el centro en forma de círculo, todos siguen la indicación, Joana y yo nos integramos al círculo, cuando todos estamos sentados en el piso les comento la actividad.
- d) Consigna: esta actividad trata de que nos cuenten como les fue en el sismo, en donde estaban, con quien estaban, que sintieron, pero recuerden que lo haremos en orden, ¿se acuerdan de las reglas? Algunos contestan a modo de lluvia de ideas: Guardar silencio, no decir groserías, esperar nuestro turno. Bueno, a quien le pase la bola de estambre nos contara su experiencia durante el sismo y después se la pasara a otro compañero.
- e) En el transcurso de la narrativa los niños comenzaron a jugar con el hilo, otros corrían por el salón, las niñas hablaban entre sí, pero se mantenían en su lugar). El niño le paso el hilo a una niña que no pudo hablar en público, por lo que le pedimos que le pase el hilo a otro compañero o compañera, se lo pasa a un niño que habla, pero no se logra escuchar porque sus demás compañeros estaban jugando, gritando y haciendo mucho ruido, situación

que se repite varias veces aproximadamente estuvimos 20 minutos intentando llevar a cabo la actividad, mientras tanto el profesor continuó hablando con la mamá afuera del salón. Al ver que los niños no siguen las indicaciones decidimos cancelar la actividad ya que algunos niños estaban totalmente enredados con el estambre (En ese momento el profesor entra al salón). Nos dirigimos a los niños y les comunicamos que la sesión se cancelaría ya que no seguían las indicaciones, un niño se acerca y un poco triste me dice: ¡Yo sí quería hacer la actividad!, lo volteo a ver y le digo que regresaríamos a hacer otra pero que esta debía cancelarse, les pedimos que por favor nos ayuden a colocar las bancas y sillas como estaban, mientras que Joana toma al niño que estaba enredado mientras que yo corto con las tijeras el estambre, cuando terminamos todos regresan a su lugar. Damos por terminada la sesión, y agradecemos por el tiempo que nos habían brindado y que más adelante nos íbamos a volver a ver. (CO el ambiente se siente triste por la situación)

- f) El maestro interviene y dice: Siéntense todos en silencio, ese no es el comportamiento que deben de tener con las chicas, y si no van a poner atención las sesiones se van a cancelar. (CO los niños se ven visiblemente asustados y tristes) Seguido a esto nos despedimos de los niños y del maestro, les agradecemos y salimos del salón. Fue una sesión sumamente complicada ya que no pudimos controlar a los niños, en lo personal entre en frustración y tristeza por los niños que querían seguir participando.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Maestro como figura de autoridad que enseña orden y disciplina.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

Sin preguntas

Registro- Resumen de observación 7

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: lunes 1 de abril de 2019 Hora: 8:30- 12:00.

Actividad 2 “Teatro guiñol “Cuando la tierra se movió” y dibujo “antes, durante y después”

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Solorzano”

1. Objetivos principales:

- a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.

- b) Conocer las experiencias vividas a raíz del 19 de septiembre de 2017
- 2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.

Actividades:

- Teatro guiñol “Cuando la tierra se movió”
 - Materiales
 - Teatrín
 - Títeres
 - Dibujo “antes, durante y después”
- a) En esta ocasión nos quedamos de ver a las 8:30 am, para poder organizar la actividad que tendríamos. Nos encontramos en la entrada de la escuela, pero teníamos que armar el teatrín ya que en el transporte estorbaría si lo llevábamos armado. Debido a ello, nos sentamos en una banqueta y comenzamos a armarlo, nos tardamos alrededor de veinticinco minutos.
 - b) Al llegar al salón el profesor nos miró y nos dejó esperando diez minutos, después nos abrió la puerta uno de los niños y todos se levantaban para saludarnos. Algunos se levantaban sorprendidos al ver que llevábamos una caja, comenzaron a preguntar: ¿Qué es?, otros les decían “es un teatro pequeño”, entonces preguntaban: ¿Qué vamos a hacer?, nosotras íbamos cargando las cosas y el profesor les dijo: “tomen sus lugares”, algunos hacían caso y otros cuantos sólo nos veían, entonces colocamos las cosas en un rincón y volvimos al frente.
 - c) preguntamos: ¿Hoy tienen ganas de realizar una actividad?, a lo que contestaron: ¡Sí! Esta vez tres niños estaban jugando y al no poner atención, una vez más el maestro se molestó y dijo: “pongan atención, manos arriba, a la cabeza, a los hombros, a los ojos...” (C.O. Mientras les indicaba lo iba realizando como en otras ocasiones, pero esta vez con la peculiaridad de tocar otras partes de cuerpo que no tenían nada que ver con sus palabras), al terminar la actividad digo: “Siéntense bien, guarden silencio y pongan atención. Adelante (C.O Se dirigió a nosotras).

Actividad 1 Teatro guiñol

- d) Nuevamente continuamos y les dijimos que la actividad de hoy sería un teatro en el cual les contaríamos un cuento acerca del sismo, además de que nos dijeran como creen que se sentían los personajes, qué para contarlos necesitaríamos la ayuda de todos.
- e) Para continuar con la actividad, dijimos que por esta ocasión necesitaríamos a ayuda de dos compañeros, y todos comenzaban a gritar:” yo, yo, yo, yo”, entonces nosotras consideramos a una niña y un niño para participar, aquellos que pocas veces habían querido participar (C.O. Con eso consideramos que se sentirían incluidos); les pedimos pasarán al frente y los demás se sentaran en su lugar. Paulina fue la narradora del cuento, mientras

la niña y el niño nos mostraban los personajes y yo me hacía cargo de la escenografía.

- f) Paulina dijo: ¿Saben que fue lo que sucedió?, los niños decían “tembló”, “la tierra se movió”, continuo la historia ¿Ustedes saben por qué suceden los terremotos?, respondieron: ¡No!, Pau continuo y dijo: “ Yo les voy a explicar, debajo del suelo que pisamos, la tierra tiene distintas placas en su interior, las cuales se mueven y suelen chocar entre ellas, para liberar energía, ha estos se les llama temblor o terremoto. ¿Ustedes saben cuál es la diferencia entre ambos?, un niño contesta: “que unos es más fuerte que el otro”, Paulina responde: “Uno es más leve y otro más brusco” (C.O. Los tres niños comenzaban a aburrirse con la historia, entonces se agachaban para ver a sus compañeros que estaban moviendo a los personajes), por lo cual tuvimos que pedirles tomaran su lugar, en un principio hicieron caso, pero después volvieron a desorganizarse (C.O. Al ver esto Paulina y yo decidimos ir al aspecto que nos interesaba que era cómo se habían sentido), cambiamos los títeres por otros personajes que expresaban emociones (C.O. Los títeres feliz, asustado y triste), en ese momento Paulina dijo: La mayoría se sintió asustado y preguntó: ¿Ustedes cómo se sentían? Una niña dijo: “con miedo”, otra dijo: “con ganas de llorar”, un niño dijo: “asustado”. Paulina continuo y dijo: Cuando nos sentimos asustados o preocupados podemos tener pesadillas, miedo a la oscuridad, querer dormir con los papás, sentirse nervioso o hacerse pipí (C.O. Algunos comienzan a reírse).
- g) ¿y qué podemos hacer para sentirnos mejor?, sólo un niño contesta: “estar con mis papás” y Paulina retoma de las palabras del niño y dice también podemos: pintar, cantar, hacer deporte, leer, bailar, respirar hondo etc. Además, como dice Jaime podemos acercarnos a nuestra familia, amigos, jugar con otros niños. Terminamos cerrando el cuento con una frase que decía: “No sabemos cuándo pueda volver a temblar, pero ahora sabemos que es normal tener miedo y que podemos pedir ayuda” (C.O. Tuvimos que acelerar la actividad porque nuevamente se volvían a inquietar y no queríamos suspender a actividad). Posterior a esto, pedimos salieran sus compañeros que participaron y les dieran un aplauso.

Actividad 2 Dibujo “Antes, durante y después”

- h) Consigna: Les daremos una hoja en ella pueden dibujar o escribir cómo se sentían antes del sismo, al momento del sismo y cómo se sintieron después del sismo.
- i) Después de veinte minutos comenzaban a terminar y nos comenzaron a dar sus dibujos, pregunté: ¿Aun les hace falta mucho? (C.O. Pocos eran los que faltaban y se veían apresurados), quedaban algunos minutos para que fuera el receso así que les pedimos que nos pusieran un momento atención. Les pedimos que nos entregaran sus dibujos, algunos preguntaban si ponían nombre y les dijimos que no había problema, mientras se los entregaban, les

agradecemos por participar y les comentamos que esta sería la penúltima sesión con ellos, que nos veríamos pronto para nuestra última sesión.

- j) Ya en esta sesión volvíamos a recibir detalles de los niños como cartas, dibujos, especialmente de uno de ellos que al finalizar la sesión se acercó a mí y me dio un sobre, él no habla muy bien, lo único que entendí es que era para Paulina y para mí, yo le dije gracias, él sólo me sonrió y salió al recreo.
3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.
Vigilancia, condicionamiento, introyección de modos de ser y actuar a través de reglas que se instauran en los sujetos mediante la practica educativa.
 4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
Sin preguntas

Registro- Resumen de observación 8

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 2 de abril de 2019 Hora: 9:30- 12:00.

Tercera sesión de consulta participativa segundo grado

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
 - b) Explorar en los discursos de las niñas y niños.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.
 - a) Ya para este momento nos veían como parte de lo cotidiano, el saludo era diferente como alegre.
 - b) Posteriormente subimos al salón de segundo, como siempre subimos las tres escaleras para llegar y nos quedamos fuera del salón. Esperamos a que el maestro saliera a recibirnos, pero un niño nos abrió, en esta ocasión, al entrar notamos que estaban trabajando y el profesor estaba platicando con el padre de uno de los niños, mientras tanto la madre estaba con el niño y nos observaban. El profesor nos saludó de reojo y continuo con la conversación, nosotras colocamos nuestras mochilas en un rincón y dejamos el papel Kraft que llevábamos para la actividad.
 - c) Nos colocamos al frente y les pedimos se sentarán en sus lugares, pero unos platicaban, otros se encontraban en sus lugares y no nos ponían mucha atención, así que tuve que hacer uso del juego del maestro y dije: “manos arriba, a las rodillas, a la cabeza...”, las y los niños realizaban la actividad

(C.O. No me gustaba realizar este juego, sin embargo, era una manera de lograr la atención del grupo).

Actividad 1 “Protocolo de seguridad realizado por las niñas y niños”

- d) La consigna fue: “¿Cómo debemos actuar en caso de un temblor?, entonces les decimos que entre todos haremos una lista de recomendaciones. Entre todos logramos hacer una lista de catorce recomendaciones: “No correr -en las escaleras-”, “cubrirnos de algo que se pueda caer”, “no estar cerca de cosas que se puedan romper”, “no gritar”, “no empujar- en las escaleras-”, “Traer lampara por si se va la luz”, “no llevar nada”, “Buscar un lugar seguro”, “precaución”, “no asustarse”, “llevar mochila de la vida”, “ponernos en posición de caparazón y cubrirnos”, “caminar rápido y seguro” y “si no da tiempo de bajar meternos debajo de las mesas” (C.O. Casi todos los niños participaron, alguno sólo complementaron las ideas de sus compañeros).
- e) Al terminar la lista les dijimos que estas serían las recomendaciones que todos debían tomar en cuenta en caso de un sismo y que entre todos haríamos un cartel para que se quedará en su salón y no las olvidarán.

Actividad 2 Mural “¿Cómo me pueden ayudar los adultos?”

- f) Posteriormente los invitamos a participar, debido al número de niñas y niños, además del poco espacio que teníamos en el salón decidimos pasar por filas para que cada uno escribiera una recomendación, dibujara o respondiera a la otra pregunta. Así pasaron las seis filas, buscando hubiese orden pasaban dos filas, una de ellas escribía en las recomendaciones y la otra, en la pregunta ¿Cómo me gustaría me ayudaran los adultos en caso de sismo?, en esta las y los niños decían: “mantenerme en calma”, “decirme que hacer en caso de un sismo”, “mi papá y mi mamá”, “mi familia”, “permitirme rezar”, “No” (C.O. Dibujaron una casa como si temblara).
- g) Para finalizar la sesión todos se encontraban en sus lugares, les recordamos que esta era nuestra última sesión y que nos había gustado mucho platicar con ellos y escuchar sus experiencias las cuales eran muy importantes para nosotras; les pedimos se dieran un fuerte aplauso por su participación y les comentamos nos veríamos pronto para realizar una actividad que tenemos de regalo.
- h) Posteriormente, nos acercamos al maestro y le recordamos el grupo de discusión, él sólo asintió con la cabeza. Le agradecemos la oportunidad de trabajar con su grupo y le confirmamos la asistencia para una actividad de cierre con el grupo y con él.
- i) Nos retiramos del salón entre abrazos y sonrisas de las y los niños.

j) Caminamos a la dirección, le comentamos a la directora y al subdirector que nuestras intervenciones estaban por llegar a su fin, les preguntamos qué salón podrían brindarnos para realizar la actividad de grupo de discusión, a lo que nos indicaron que lo verificarían, pero lo más seguro es que fuera en un salón tipo aula prefabricada, también les comentamos que estábamos interesadas en realizar dos entrevistas con docentes, pero que teníamos entendido los maestros de los grupos con que trabajamos aún no se encontraban laborando ahí cuando sucedió lo de sismo; el subdirector nos dijo: ¿Qué estuvieran en el sismo?, y la directora dijo: creo que... (C.O. Se quedo pensando); yo les mencione que también estábamos interesadas en realizar la entrevista con ellos, pero el subdirector sólo se comenzó a reír y dijo que no (C.O. Mostraba cara de vergüenza), la directora por su parte dijo que ella verificaría que maestros y nos diría, después preguntó: ¿Cuándo realizarían la entrevista?, nosotras les comentamos que el día miércoles de ser posible, ella dijo: No hay problema, yo hablaré con ellos y ese día se los confirmo.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

El grupo poco a poco acepta integrarse, se deja de lado el individualismo y comienzan a apoyarse entre ellos.

La vigilancia y el constante bombardeo de reglas es visible en cada sesión.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
Sin preguntas

Registro- Resumen de observación 9

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: miércoles 10 de abril de 2019 Hora: 10:30- 12:30.

Devolución "Creación de títeres"

Participantes: maestro titular y 33 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria "Rafaela Suárez Sólorzano"

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares dentro del grupo.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador.

Actividad 1 "Creación de títeres"

Materiales
Bolsas de pan

Papel crepe (diversos colores)
Papel china (diversos colores)
Estambres
Hojas de colores
Tijeras
Pegamento Resistol

- a) En actividades anteriores nos habíamos dado cuenta el grupo prefería realizar actividades manuales, pues solía aburrirse con facilidad. Debido a ello, nos pareció bueno realizar un títere.
- b) Al llegar al salón, el maestro nos vio y abrió la puerta (C.O. Fue la única ocasión en que nos recibió), entramos al salón y preguntamos: ¿Cómo están?, gritaban: ¡Bien! Colocamos nuestras mochilas en un rincón y nos pusimos al frente de todos, les comentamos que en esta ocasión sería nuestra última actividad, que esperábamos que les gustará y se divertirán.
- c) Consigna: “Hoy haremos un títere, ustedes pueden decorarlo como ustedes quieran, nosotras dejaremos el material al frente, ustedes puedan tomar lo que gusten y si necesitan algo más pueden pedirnoslo” (C.O. La mesas estaban en pequeños grupos así que nos resultó viable llamarlos por equipos para evitar no hubiese orden).
- d) Llamamos al primer equipo y se formaron, Paulina les dada la bolsa y cuando pasaban conmigo veían el material que había y escogían el color que le gustaba, algunos pedían estambre y como llevábamos de dos colores, les preguntaba cual preferían y que cantidad para brindárselos. Así fue pasando cada equipo y tomando su material (C.O. En su mirada se veía alegría y entusiasmo).
- e) Paulina y yo también realizamos nuestros títeres con ellos; al maestro también le brindamos su bolsa para que pudiera realizar su títere en participación con algún equipo.
- f) La dinámica fue muy diferente a las anteriores que habíamos realizado, porque estaban realmente entretenidos realizando sus títeres; muchos que terminaban se acercaban y decían: ¿Puedo hacer otro? (C.O. Esperando les dijéramos que sí), nosotras les brindábamos las bolsas y se acercaban a la mesa a tomar más papel.
- g) Por momentos caminábamos entre las mesas y veíamos sus títeres, nos miraban y una niña decía: ¿Está bonito?, yo le respondí: “sí, muy bonito. ¿Me ayudarías a hacer el vestido como el de tu títere?” (C.O. Asintió con la cabeza y me sonrió), así caminábamos por las mesas para ver si les hacía falta material, necesitaban ayuda o ya habían terminado.
- h) Minutos después se acercó Jaime (C.O. él se hizo muy cercano a nosotras, nos hablaba, nos sonreía nos regalaba dibujos y colores, además nos pedía

ayuda para realizar las actividades, las cuales le explicábamos y permanecíamos un poco más de tiempo).

- i) Al trascurrir los cinco minutos y estando todos en su lugar les dijimos tenían que elegir un nombre para sus títeres y qué nos gustaría conocerlo, entonces cada uno presentaría a su títere para la clase y diría el nombre que le había puesto. Algunos eran muy participativos e inmediatamente nos compartían, pero otros eran tímidos y les costaba más (C.O. Lo curioso de esta sesión fue que a pesar de ser tímidos participaban, incluso el maestro que regularmente sólo se quedaba a ver).
- j) Después de la presentación de cada uno de los títeres, les dijimos que esos títeres podrían usarlos cuando sintieran miedo, que podrían contarle como se sentían (C.O. Sus caras mostraban alegría y sonreían).
- k) Les pedimos colocar todos los títeres en la parte trasera del salón, pues les tomaríamos una foto a todos los títeres que habían hecho; poco a poco se acercaron y los colocaron cuidando no tapar a otros (C.O. Parecían orgullosos de sus trabajos, el títere del maestro y los de nosotras estaban incluidos en la fotografía). Después, cada uno recogió el suyo y se lo llevo a su lugar para seguir jugándolo.
- l) Después de ello, les confirmamos que esta sería la última actividad que realizaríamos con ellos, pero que nos había gustado mucho trabajar con ellos y que nos habían enseñado mucho al escucharlos, que les agradecíamos su participación y que queríamos cerrar con un aplauso pues todos se lo merecían (C.O. Parecía no entendían que las actividades habían llegado a su fin, pero mantenían la sonrisa). En ese momento intervino el maestro y les dijo: ¿No se van a despedir?, entonces se acercaron a nosotras y nos dieron un abrazo colectivo.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

En relación con otras sesiones un ambiente cordial y ameno.

Se muestran participativos y siguen un orden.

Solicitan ayuda de otros.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar
No hubo preguntas que suscitaban.

ANEXO 5.2 REGISTROS - RESUMEN DE OBSERVACIÓN QUINTO GRADO

Registro- Resumen de observación 1

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia

Fecha: miércoles 27 de febrero de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Observación no participante quinto grado

Participantes: toda la comunidad escolar (directivos, personal de apoyo, maestras, maestros, alumnas y alumnos)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:
 - a) Observación del contexto en que se encuentra la institución.
 - b) Observación de las instalaciones de la escuela.
 - c) Explorar las dinámicas escolares en general.
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador
 - a) Al llegar a la escuela el portero nos abre y nos pide que nos registremos en su bitácora, mientras lo hacíamos una persona también encargada de aproximadamente 25 o 29 años menciona que la directora no iba a poder atendernos porque no estaba, el encargado le contesta que ya había hablado con ella y que pidió que nos dieran acceso.
 - b) Al entrar a la Dirección nos encontramos con la docente de 2º año quien nos comenta que los chicos de su grupo no habían asistido (lo que nos toma por sorpresa), prosigue diciendo que ella ya no estará con el grupo sino el nuevo profesor iba ser el encargado del grupo (C.O. en la mesa de al lado se encontraba un joven de aproximadamente 30 años, quien nos observa extrañado), ese joven es el nuevo maestro de 2º , nos pusimos de acuerdo con el nuevo docente para nuestras actividades.
 - c) el subdirector nos comenta que la Directora no estaba pero que ya había dado la orden de que nos dejaran pasar, después de esto nos pregunta -¿Si traen su fotografía?- para pegársela a la credencial- Contestamos que sí, y que también llevábamos la copia de nuestra identificación (llevamos la fotocopia de la credencial de la Universidad), pregunte -¿Solo necesita una foto?, el subdirector contesta- dos o tres, por la que me voy a quedar yo, (comienza a reír?, Joana y yo nos volteamos a ver extrañadas, y también reímos), después de entregarle nuestra foto, nos pide la copia de nuestra identificación, al dársela menciona que si no las habíamos sacado de Santo Domingo, (Joana no entiende el chiste, y pone una cara de

- extrañeza), le contesto que sí, que eran de Santo Domingo (CO lugar de la Ciudad de México, donde se falsifican documentos oficiales), nos pide que se las dejemos y que más tarde nos entregaba las credenciales ya que les pagaría la foto y las enmicaría.
- d) nos dirigimos al grupo de 5º, al llegar la maestra muy amablemente nos dice que nos pasemos e inmediatamente nos presta una silla.
 - e) una niña del lado derecho en voz baja me pregunta - ¿Qué van a hacer? (su expresión facial denota preocupación)- le contesto que solo observaríamos, respuesta que la tranquiliza y contesta –¡Ahh! - me sonrío y se voltea hacia su cuaderno, la maestra continua su clase.
 - f) el salón es amplio, hay alrededor de 10 sillas vacías, cuentan con una mochila de la vida y al fondo de encuentra un escritorio con una computadora deteriorada, visiblemente no se había usado desde hace mucho tiempo, algunos niños voltean para saber en dónde estábamos sentadas. Además, se encontraba un mueble similar a un escritorio de computadora el cual se encontraba sucio y roto, además, había una computadora desconectada y con polvo, daba la impresión de no haber sido usada en mucho tiempo.
 - g) La clase del día es de español y hablan sobre ¿Qué es el cuento?, la maestra pide que otro lea su definición, nuevamente elige a una niña que lee, al término la niña quería seguir leyendo la segunda definición por lo que la maestra le dice que no, que esa no porque esa definición no les sirve y que es como cuando te mienten o “cuentean”, como cuando les dice me estas “engañando”, enseguida pide que saquen su cuaderno y anoten la definición
 - h) la pareja de niñas que se encuentran de lado izquierdo de mí comienza a preguntarse entre sí por las características, solo sonrían; una niña que está delante de ellas voltea molesta y les dije que se callen porque no la dejan trabajar, la niña de atrás contesta que tenían que hablar sino como iban a hacer las características, la niña de enfrente molesta se voltea.
 - i) Después de unos minutos la maestra se levanta de su escritorio y les pide que guarden su cuaderno en la papelera de su banca que más tarde la pediría para calificar, y que ahora sacaran... (duda un poco en decidir) por lo que algunos alumnos contestan en voz alta que les tocaba historia y geografía, la maestra contesta: saquen su cuadernillo de lecturas, en ese momento la niña que se encontraba de lado derecho de mí dice en un tono de preocupación que no lo llevaba y que la maestra la castigaría.
 - j) Toma un libro que se titula “Amor mío”, y comienza a leerlo, (se trata de un animal que tenía rasgo de algunos otros animales, algunos animales le preguntan que quien era, de donde era, y al no saber el animalito contestar se molesta, y les dice que ni el mismo sabe que

es), al terminar de leerlo la maestra pregunta que de que había tratado el cuento, y directamente le pregunta a un niño, quien al sentirse observado no contesta, algunos compañeros levantan la mano para que la maestra les otorgara la palabra, la maestra les dice que no, que ahora les tocaba a los niños que no participan, se dirige al niño y le pregunta que si no se le ocurría nada que le pensara un poquito, al ver que el niño no contestaba la maestra nuevamente le pregunta ¿no?, y asistiendo con la cabeza le contesta – no-

- k) La maestra entonces se dirige a los niños que siempre quieren participar y les pregunta que entendiste, algunos dijeron: que lo que importaba era el interior de las personas y no su exterior, que hay que tratar a las personas por lo que son no por su apariencia, todas las respuestas estaban relacionadas con esto, la maestra interrumpe y dice: acuérdense que no es necesario hablar para hacer sentir mal a alguien sino que... (y una niña contesta) que nuestros gestos, exacto nuestros gestos también pueden hacerlo
- l) se escucha la chicharra del receso (para los de primaria baja indica que ya se terminó el receso y para primaria alta que inicia el receso, algunos niños guardan sus pertenencias, otros simplemente toman su lonchera y dejan sus cosas en sus mesas, todos se dirigen al pizarrón donde se encuentran dos botellas de gel, al inicio todos quieren tomar primero, poco a poco se organizan para formar una fila, la maestra les da la indicación que se pongan gel en orden, una niña toma el gel y comienza a aplicárselo a los niños que estaban formados,
- m) Al terminar el receso todos los niños forman una fila, Belinda (la niña más alta del grupo), les da las indicaciones que la fila es del más chico al más grande, como la fila no estaba por estaturas le da la indicación a un niño que busque su lugar porque no era el más chaparro, cuando considera que ya está la fila por estaturas, les pide tomar distancia y cuenta, 1, 2, 3. Se coloca en la parte trasera de la fila y con un grito le indica a sus compañeros que avancen, todos avanzan en orden y al entrar al salón toman su lugar en orden; nosotras esperamos a que todos entren y seguido a ellos entramos nosotras, tomamos nuestras cosas y la maestra le habla al grupo explicándoles que ya no iríamos.
- n) Nos dirigimos a la Dirección donde se encontraba la directora y el subdirector quien nos entrega nuestro gafete.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Nos percatamos que su mobiliario está deteriorado, al lado del pizarrón se encuentra una mochila roja, la cual tiene impreso “Mochila de la Vida”, creemos que es utilizada para cualquier emergencia.

Entre la dirección y a lado de los baños en funcionamiento se encuentra un cartel que indica que hacer en caso de emergencias, de un sismo y un incendio, es el único señalamiento visible.

Los niños remiten mucho al castigo o regaño.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

¿La maestra suele ser muy rígida con los niños?

¿Hace cuánto que no se cambia el inmobiliario, se limpia y se organiza?

Registro- Resumen de observación 2

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: lunes 4 de marzo de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Observación participativa quinto grado

Participantes: maestra titular, maestro educación física, 35 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

a) Explorar las dinámicas escolares en general.

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador

a) Solicitamos permiso para realizar la actividad en el patio, pero algunos grupos tenían educación física por tal motivo tuvimos que acudir a un patio trasero.

b) nos dirigimos al salón del grupo de 5º, al llegar la maestra nos recibe y nos indica que nos pasemos, le informamos sobre nuestra actividad, y que para ello necesitábamos salir al patio ya que nos presentaríamos, nos indica que sí, que no hay ningún problema, solo que la siguiente hora les toca la clase de Educación Física, le preguntamos que si no había ningún inconveniente y sonriendo nos dice que no.

c) Nos presentamos con el grupo e informamos de manera formal los propósitos de la investigación, el horario, el lugar y el tema central que es el sismo de 2017 y su experiencia en la escuela.

d) Se establecieron las reglas de convivencia entre el grupo, las cuales fueron: respeto, ser amables, poner atención en las actividades, ser honestos e igualdad (C.O. El grupo es visiblemente participativo).

e) Conversamos con el maestro de educación para tomar su hora de clase, nos permitió usarla y le platicamos en qué consistía la actividad (C.O. Parecía molesto por tomar su hora de clase)

- f) La actividad a realizar fue el juego “pato, pato ganso” en el patio que queda atrás del edificio, el maestro de educación física menciono que ese patio no era una superficie firme y plana, que estaba a desnivel y que era peligroso para los niños y más si corren, en una ocasión haciendo una actividad un niño tropezó y se lastimo un brazo, si llega Supervisión nos pueden regañar, (C.O. En este momento sentí miedo después de todo lo que nos había dicho, y comencé a precipitarme a los hechos, paso por mi mente la idea de que alguien se nos accidentara), Joana y yo nos volteamos a ver con cara de asustadas y nos acercamos a la maestra, le preguntamos sobre lo que nos había dicho el profesor de educación física y el riesgo que existía al trabajar ahí; riendo, y en voz baja nos dice: no pasa nada chicas, realicen su actividad. C.O (La expresión corporal de la maestra y gestual, me tranquiliza mucho y me da seguridad para seguir con nuestra actividad ya que insinúa que el profesor está exagerando o quizá intenta intimidarnos cosa que estaba logrando, la maestra se percata y nos tranquiliza.)
- g) el profesor se dirige a nosotras y nos pregunta que después de concluir nuestros estudios que íbamos a hacer, le contestamos que seguir estudiando, sonrío y dice: ¡Ahh esta era de los millenians!, se ríe y nuevamente nos pregunta que si podíamos con el grupo o queríamos que nos ayudara, Joana le contesta que si podíamos pero que si gustaba ayudarnos no había ningún problema.
- h) La consigna al grupo al encontrarnos en el patio fue: “Vamos a jugar pato, pato, ganso; a quien no alcance a sentarse nos dirá su nombre, su edad y que es lo que más les gusta hacer”
- i) Entre los niños lo que más les gusta es jugar videojuegos, Xbox, jugar futbol, todos los niños oscilan entre 10 y 11 años.
- j) Hubo un momento interesante para nosotras pues llegó el turno de Juan quien no pudo hablar, algunos niños comentaban en voz alta que no sabía hablar, Juan solo se movía, hubo un momento donde intento hacerlo pero no pudo, por lo que decidimos no presionarlo y le indicamos que escogiera a otro compañero, cuando le tocó el turno a Felipe nos sorprendió que escogió a Joana lo que genero un ambiente de confianza ya que los niños se emocionan cuando nosotras participamos.
- k) Durante nuestra actividad ambos maestros estuvieron a un costado observando, el profesor de Educación Física en momentos indicaba que los niños lo hicieran con cuidado, y que solo era tocar la cabeza no golpear, en momentos la maestra hablaba con él.
- l) Otra actividad para realizar fueron los gafetes a cada uno les proporcionamos hojas media carta de color y plumones para que los decoraran de forma libre, les pedimos que lo terminaran en su casa y

que lo trajeran para la siguiente sesión ya que la ocuparíamos para poder identificarlos, algunos preguntan que si debían enmascararlos por lo que les contestamos que no era necesario y tampoco era obligatorio

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

La presencia del profesor de Educación Física al inicio generó tensión, pero fue el mismo grupo quien con su participación lo fue disipando, tanto que nos olvidamos de él.

La maestra titular siempre busca brindar apoyo para trabajar con el grupo y notamos hay una relación activa de participación.

Terminando con el grupo de 5º nos dirigimos con el grupo de 2º, antes de entrar con ellos esperamos unos minutos para disiparnos de cualquier implicación de nuestra intervención anterior por lo que esperamos alrededor de 5 a 10 minutos en el patio con los niños en turno de su receso. Cuando nos sentimos listas nos dirigimos a las escaleras del edificio de 1º y 2º.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

En esta sesión no se generaron nuevas preguntas, pues fue con la finalidad de conocer las dinámicas entre maestros y alumnos sin llegar a ser invasivos, además de quitarnos juicios y valores sobre los actores.

Registro- Resumen de observación 3

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 5 de marzo de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Primera sesión de consulta participativa quinto grado: Desastres naturales y amenazas de riesgo.

Participantes: maestra titular y 35 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria "Rafaela Suárez Solorzano", salón y patio trasero.

1. Objetivos principales:
 - a) Explorar las dinámicas escolares.
 - b) Identificar los conocimientos previos que tienen en torno al tema desastres naturales (sismos y terremotos)
2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador
 - a) Al llegar a la escuela como siempre nos registramos y mostramos nuestros gafetes.
 - b) Se realiza una retroalimentación de la sesión pasada sobre la actividad, el tema de la investigación y los acuerdos de convivencia.

- c) Salimos al patio y mientras caminamos por las escaleras hay niños de otros grupos que nos encuentran y se quedan extrañados al vernos.
- d) Los niños tienen un interés en conocernos y preguntan nuestras edades.
- e) Como actividad se realiza un círculo de participación, La sesión fue audio grabada con permiso de los participantes, aunque en un inicio se genera un ambiente de sorpresa y preocupación todo continuo con tranquilidad.
- f) Significado de la palabra desastres
 “Lucero: Es como cuando podemos hablar de los desastres naturales o los desastres que hay en la casa”

Ángel: Como un tsunami

Paola: Los terremotos

Luis: Los sismos

Daniela: Los volcanes (contesta con un tono temeroso y dudando)

Andrea: Descargas eléctricas

Carlos: ¡Los incendios forestales!

Joana: hay diversos desastres naturales, pero también hay otra parte, que son los desastres más o menos de lo que hablaba Lucero que son creados por el hombre, ¿Ustedes saben cuáles son?

Niña: ¿La contaminación?

Joana: Si

Niño: La tala de arboles

Niña: Incendios forestales

para esta actividad queremos que ustedes nos digan una idea general, o que la escriban sobre el papel acerca de lo que es un desastre y poco a poco iremos mostrando algunas palabritas que ustedes también van a dar su opinión, ¡Vale!, ¿Hay alguna duda?

- g) Significado de amenaza

Dafne: Es cuando una persona o alguien te hace sentir miedo

Irving: Levanta la mano, diciendo ¡yo, yo, yo!, es cuando una persona se siente en peligro, amenazada.

Luis: Es cuando te amenazan, con su mano hace la forma de una pistola, su compañero de al lado le contesta: ¡ahhh! sí, eso sí, te tenemos ahorcado (comentario que solo se habla entre dos compañeros)

“que dice algo que te hace sentir miedo”

“es cuando una persona se siente amenazada por otra”

“es cuando una persona se siente con miedo o en peligro”

h) Significado de vulnerabilidad

Niño: Ehhh, sensible... ya no me acuerdo

Ashley: Pide la palabra y contesta: Es sentirse sensible

(Algunos niños continúan hablando lo que dificulta un poco que logren escuchar todos)

Ashley: Es cuando una persona se siente sensible a las cosas o a las personas.

Nicol: Es cuando la persona se siente desprotegido, que no tienen protección

i) Significado de riesgo

Algunos contestan: Miedo, cosquillas.

j) Emergente: miedo

Paulina: Para disminuir el miedo, ¿qué creen que tenemos que hacer?

Algunos a modo de lluvia de ideas contestan: Guardar la calma, no correr, tener control de las emociones, no alterarnos, no gritar.

k) Diferencias entre sismo y terremoto

Niña: Que el sismo viene de la tierra se mueve todo y el terremoto es más fuerte.

Paulina: Exacto el sismo es un movimiento (contesta un niño: lateral, y al mismo tiempo mueve sus manos de forma horizontal) un poco más lento que el terremoto, el terremoto es un poco más fuerte y hay consecuencias más graves.

l) Significado sismo

A modo de lluvias de ideas contestan: muertos, derrumbes, desastres.

“es cuando las placas tectónicas se mueven o chocan”, “pasa cuando las placas tectónicas se juntas y provocan sismos, etc., desastres naturales”, “es cuando se mueven a los lados y pueden dar miedo”, “un sismo es más leve que un terremoto”, “son casas tiradas que pasan cuando hay un temblor muy fuerte” y “es una cosa que causa destrucción y afecta al ser humano”

Niña: Amenazas

Todos comienzan a reír y un niño dice: Ahhh... Apoco llego el sismo y te amenazo.

Algunos compañeros ríen.

- m) Mientras que los niños dibujan se acerca la maestra para preguntar: ¿Brayan ya escribiste tú?, el niño afirma con un movimiento con la cabeza. La maestra se acerca y nos comenta que hay una niña que tenía problemas de aprendizaje, que su familia no la apoya: Su familia es comerciante y ya saben que ellos no le dan prioridad a la educación, falta mucho y yo ya hablé con su papá, pero dice que eso no es importante: la niña va a regularización, pero aún le falta.
- n) En esta sesión la maestra se acerca y nos pregunta si trabajamos, en ese momento nos sugiere que entremos a la SEP como maestras, que una escuela privada siempre pagan menos y es más tiempo, continua- Bueno, lo digo porque una vez en un consejo estaban unas compañeras maestras que venían de una escuela privada y nos comentaban que les pagaban menos y era mucho tiempo; aquí hay compañeras que son psicólogas igual que ustedes y por la mañana trabajan en la escuela y por la tarde dar terapias, y pues es un dinero extra. Deberían entrar a la SEP, pero si necesitan el título, el examen no esta tan difícil, supongo que han visto pedagogía, en cuanto lo tengan metan sus papeles.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

El ambiente de trabajo en este día fue muy grato la maestra titular, junto con las niñas y niños son participativos y organizados al realizar la actividad.

Las y los participantes relacionaban la palabra riesgo, amenaza y peligro con asaltos, armas y diversas cosas que creemos remiten a su contexto.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

- ¿El contexto de la comunidad es altamente violento?
- ¿En dónde y con quienes vivieron la experiencia del sismo?
- ¿Cómo se sintieron y ahora como se sienten?
- ¿Qué afectaciones tuvo la escuela?
- ¿Qué dificultades atravesó la comunidad a raíz del sismo?
- ¿Cómo se arreglaron las afectaciones?

Registro- Resumen de observación 4

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: lunes 11 de marzo de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Segunda sesión de consulta participación quinto grado: Circulo mágico experiencias

Participantes: maestra titular y 35 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

a) Explorar las experiencias vividas en el sismo del 19 de septiembre de 2017 a través de las narrativas.

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador

a) Circulo mágico de experiencias, la consigna es: “en esta actividad nos interesa escucharlos y que ustedes nos cuenten su experiencia a partir de una pelotita, nosotros vamos a darles una pelota y quien tenga la pelota va a contar como vivió la experiencia del sismo, cuando termine se la pasa a otro compañero y así nos vamos a ir”

b) Algunos niños no quisieron participar por lo cual se les menciona que no se preocupen, que participen los que quieran compartir su experiencia y que no es obligatorio.

c) Sismo significa miedo, asusto y tristeza

d) “Pues yo estaba en la calle caminando, cuando de repente todo se comenzó a mover y no sabía qué hacer, me quedé parado, me sentí muy asustado, sentí mucho miedo”

e) “yo estaba en mi casa, cuando de repente comenzó a temblar, me sentí muy triste porque mi papa estaba trabajando y no sabía nada de él, pero también por la demás gente.”

f) “Yo estaba también en mi casa, de repente comenzó a temblar las paredes se movían como si fueran hojas de papel, después de que termino el sismo me sentía muy angustiada porque no encontrábamos a mi papa porque se fue a trabajar.”

g) “cuando comenzó a temblar me salí corriendo, me asusté mucho y estaba muy preocupada por mi papa que estaba viajando y mi padrastro estaba trabajando y no sabíamos nada de ellos.”

h) “yo estaba jugando con mi hermana a la pelota, mi mama estaba haciendo la comida y se oyó de repente que algo se cayó, se comenzó a escuchar la alarma, nos salimos corriendo a la calle y vimos cómo se cayó una varilla de construcción arriba de un coche, después recogieron la varilla, llegó la ambulancia y se llevaron al muchacho al hospital.”

- i) “Yo estaba en mi casa viendo la televisión y que empieza a temblar se comenzaron a caer los vasos, me asusté mucho”
- j) “yo me estaba comiendo un delicioso mango acostada en el piso, mi mama estaba acostada en la cama, de repente se comenzó a mover todo, sentí mucho miedo que hasta me salí descalza, sentía mucha desesperación porque mi hermano estaba en la secundaria y mi papa trabajando, no estaban en mi casa”
- k) Salí de la escuela y llegue a mi casa cuando comenzó el sismo, no me asuste, después llego mi papa y nos fuimos a mi otra casa, después mis primos me dijeron que el cerro se había deslavado el cerro.
- l) “cuando empezó el sismo sentía muchos escalofríos porque estaba a un lado de un poste de luz y pensé que se iba a caer, pensé que volvería a temblar más duro, no había luz, estuvimos muchas horas sin luz, vi cómo la gente estaba alterada, también me sentía así”
- m) “Estaba en mi casa viendo la televisión, cuando se empezó a mover todo me sentí asustado y a la vez feliz porque era la primera vez que sentía un temblor, después nos dijeron que se había caído una gran parte del cerro de pura roca, me sentía preocupado”
- n) “Bueno pues yo estaba trabajando en una escuela de tiempo completo, aún estaba ahí cuando comenzó a temblar, todos salimos al patio, algunos niños lloraban otros seguían las indicaciones, fue tan fuerte que casi no podíamos caminar, al llegar al patio una maestra entro en crisis, el profesor de educación física fue quien nos tranquilizó, porque mantuvo la calma. Fue una experiencia fuerte.”
- o) “Yo estaba en mi casa comiendo mi postre favorito: arroz con leche, y viendo Bob Esponja, de repente comenzó a temblar muy fuerte las luces se apagaban y prendían, después comenzó a sonar la alarma, mi hermano estaba durmiendo lo fui a despertar y salimos, mi hermana se regresó por las llaves y su celular, sentí mucho miedo y lloré, mi mama también estaba con nosotros, salimos y fuimos por mi hermano a la secundaria.”
- p) “Paulina: Entonces ¿usted no estaba en esta escuela cuando ocurrió el sismo? Maestra: No, yo trabajaba en otro que queda por el centro, pero si me toco todavía adentro, recuerdo que el profesor de educación física decía: Que la única forma de aprender era con eventos fuertes y que, aunque sonaba fuerte era la verdad, lamentablemente nos había tocado y que solo así aprenderíamos, también se los decía a los niños.”
- q) “la maestra dijo: Yo creo...y ustedes lo han de saber, ustedes que estudian psicología y saben cómo actuar, que nosotras como maestras deberíamos ir a terapia para saber cómo actuar ante un evento como este, a veces no sabemos qué hacer, no podemos alterarnos porque los niños se alterarían también, entonces si es importante que vayamos a terapia”

- r) Juan y Teresa son niños muy tímidos, y son considerados como como rezago por ello los envían a regularización, el grupo es muy amable con ellos, pues algunos de sus compañeros les explican y les ayudan con las actividades.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto. La maestra nos comentó la experiencia de uno de los participantes con los que más trabaja, pues dice que él tenía una situación complicada en casa, pues a su hermana la habían violado en el transporte público de regreso a casa, lo cual nos llevó a pensar nuevamente si la colonia como peligrosa. En esta sesión recibimos algunos presentes un dibujo de unicornio y minion, mientras otro de los participantes nos brindó un pambazo para desayunar, las ideas que teníamos hasta este momento del contexto eran de precariedad y marginación, pero los niños y niñas brindaban lo que tenían. El grupo sigue siendo organizado y participativo en todo momento.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar La situación anterior nos llevó a hondar en el índice delictivo de la zona.

¿Es una zona de alta marginación?

Registro- Resumen de observación 5

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 12 de marzo de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Tercera sesión de consulta participativa de quinto grado

Participantes: maestra titular y 35 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

- a) Explorar a través del dibujo sus experiencias antes, durante y después del sismo.

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador

- a) Saludo y retroalimentación de la sesión pasada.
b) Consigna: En esta sesión les vamos a dar una hojita que tiene tres columnas, una indica como era o que sentían antes del sismo, la siguiente dice que sentí o que hice durante el sismo, y la última dice que sentí o hice después del sismo (mientras se los decía se los indicaba de la misma forma en la

hoja), en esta hojita dibujaran que sintieron antes, durante y después del sismo, ¿de acuerdo?

- c) Una niña pregunta: ¿Solo es dibujo o también podemos escribir? Se les comenta que pueden escribir, dibujar o ambos.
- d) Se realiza una breve consulta de cinco preguntas que son las siguientes:
 - ¿Tu casa tuvo algún daño?
 - ¿Tu escuela sufrió daños?, ¿Cuáles?
 - ¿Con quién o quienes hablaste del sismo?
 - ¿En tu escuela tomaste una plática o taller sobre este evento?
 - ¿De qué manera crees que los adultos podrían ayudarte en estos eventos?
- e) Después en colectivo compartieron sus respuestas y retomando sus palabras dijeron:

“sí, los salones”

A modo de lluvia de ideas: “Si, en el edificio de enfrente se levantó el piso de los salones de arriba, se partieron los edificios, se cuartearon los edificios, alguien más dice: si, cerraron la escuela por dos meses.”

“ya no venimos a la escuela, porque estaba cerrada”

“¿Y qué hicieron durante ese tiempo?”

Niños: Nos quedamos en nuestras casas, nos daban unas guías que respondíamos en nuestras casas, después comenzamos a venir algunos días a la semana, porque pusieron en el patio unas aulas, unos días venían otros grupos y otros días nosotros.

Niña: veníamos lunes y miércoles y después otros días”

- f) La mayoría de los niños refieren que no tomaron una plática o taller sobre este evento.
- g) A su vez refieren que la manera en que los adultos pueden ayudarlos es: “platicando, hablando con ellos, tranquilizándolos, guardando la calma, que les enseñen que hacer y cómo actuar, escucharlos, que les den una plática sobre este evento, explicándoles, que me protejan, que me abracen”
- h) “el piso de los salones del edificio de enfrente se botó, pero ese problema ya estaba antes de que ocurrieran los sismos, prácticamente el sismo solo te utilizo como pretexto para reparar la escuela, aprovecharon eso para cerrarla y arreglarla, lo que si es que la directora hizo una kermes, porque las ayudas gubernamentales no llegan, ya saben que siempre hay desvío de dinero y nunca llegan los recursos, entonces la directora ya había metido una petición para una rampa, porque imagínense si llega a ocurrir otro sismo los niños tardarían mucho en bajar las escaleras, entonces al no llegar el recurso la directora organizo una kermes para recaudar fondos y hacer la rampa. Me parece que recaudo 30 o 40 mil pesos, que fue lo que utilizo para hacerla, y le sobro un poco. La verdad que mis respetos para la directora, se esmera por tener la escuela en las mejores condiciones.”

i) “¿Y entonces la escuela estuvo cerrada?”

Si, estuvo cerrada como dos meses, los niños venían dos o tres días a la semana, en el patio de aquí (señala con su dedo el patio que está enfrente del edificio) pusieron unas aulas prefabricadas que se turnaban los grupos para utilizarlas.”

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Parecía que las niñas y los niños comenzaban a tener más confianza con nosotros, pues en esta sesión recibimos algunos regalos, como chocolates y dibujos.

La maestra parecía estar en confianza también pues conversaba algunas situaciones de la institución que nosotras consideramos son importantes.

En actividades como el dibujo, las niñas demuestran mayor dedicación y paciencia.

El ambiente es tranquilo y colaborativo

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

¿Hace cuánto tiempo que no daba mantenimiento a la escuela?

¿Cuánto tiempo tardaron en poner las aulas prefabricadas?

¿Cómo se organizaron los grupos para poder impartir clase?

¿quién o quiénes lo organizaron?

Registro- Resumen de observación 6

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: martes 19 de marzo de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Cuarta sesión de consulta participativa con quinto grado

Participantes: maestra titular y 35 alumnos (entre niñas o niños)

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

- a) Identificar zonas de seguridad
- b) Crear un protocolo de seguridad entre maestra, alumnos y grupo de investigación

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador
- Al llegar solicitamos el apoyo a la institución para que nos permitieran usar su proyector o aula audiovisual para segundo grado, lo cual fue facilitado.
 - Al estar en el aula, saludamos y se realizó una retroalimentación de la sesión pasada, además de retomar un emergente que brindaron los niños: “Que los adultos deben mantener la calma para transmitirnos a nosotros lo mismo” y con ello dimos comienzo a la actividad.

Primera actividad

- se realizan equipos de 5 a 6 integrantes (muchos voltean a ver a sus amigos), pero para agruparse deberán de contar del 1 al 5 consecutivamente, al final todos los números 1 se agruparán, los números 2, los números 3, los números 4 y los números 5, todos en voz alta dicen ¡Sí! (C.O. se decidió hacer así con la finalidad de que todos se integraran).
- Sin embargo, al momento de agruparse había equipos de 8, 7 y 4 integrantes; por tal motivo, la maestra intervino y pregunta: ¿Por qué aquí hay más integrantes?, José estaba sentado a lado y la maestra le pregunta: ¿José que numero te toco?

José dice: El numero 3 (contesta de una forma muy segura)

Se acerca una niña y le contesta: No, yo era el 3 y después tu contestaste 4.

La maestra lo voltea a ver molesta y le dice con un tono enojado: Váyase al equipo 4, yo había confiado en tu palabra, ¿Qué paso con lo que hablamos de las mentiras, otra vez lo estás haciendo?; José apenado se va al equipo 4.

la maestra al observar que todos están agrupados les da la indicación de que volteen sus bancas para contraponerlas a las de sus compañeros y que ellos se sienten alrededor, todos siguen las indicaciones.

- Consigna de la actividad 1: “Deben tomar una hoja, en ella escribirán las Recomendaciones que han escuchado, que les han dicho o han visto en la televisión o escuchado por la radio, en caso de un sismo, escribirán una recomendación por integrante” se brindó un tiempo de 10 minutos para realizar la actividad el cual fue de común acuerdo por las niñas, niños y el equipo.
- Algo curioso que notamos es que cuando les mencionamos que el tiempo había acabado algunos levantan las manos
- Consigna 2: Ahora cada equipo nos dirá una recomendación que hayan escrito en su hoja, y las iremos escribiendo en el pizarrón, no se pueden decir repetidas, las recomendaciones fueron: Hacer caso a los mayores
 - No alterarse
 - Mantener la calma

- Mantenerse en el triángulo de la vida
- Salir por la ruta de evacuación
- No llevar objetos en las manos
- Llevar documentos importantes

Algunos integrantes de los quipos levantan la mano, y a la lista se incluyen tres recomendaciones más:

- Evitar usar los elevadores
 - Resguardarse en un lugar seguro
 - No estar cerca de los postes de luz
- h) Un equipo se acerca y decide exponer sus recomendaciones al grupo.
- i) Paulina dice protección civil recomienda que debemos buscar zonas de seguridad como trabes y columnas, y debemos alejarnos de ventanas y objetos colgantes, y asegurar objetos que representen un peligro.

Si el sismo sucede cuando estamos en la escuela, debemos dirigirnos al patio de la escuela en el punto de reunión, ¿Ustedes tiene punto de reunión?

Algunos contestan: Si, es en el patio techado.

Segunda Actividad.

- j) Consigna: por equipo a marcarán las zonas de seguridad en el plano de las instalaciones de la escuela, (C.O. el propósito es observar si los niños conocían las zonas de seguridad de su escuela).

En esta actividad descubrimos que los niños no sabían cuáles eran todas las zonas de seguridad y por ello, los equipos 2 y 3 marcan las escaleras como zonas de seguridad, mientras que los equipos 1 y 4 marcan el patio de atrás, y los equipos restantes (5,6 y 7) marcan el centro de la cancha techada como zona de seguridad.

Tercera actividad

K) Por votaciones se seleccionaron las recomendaciones que se escribirían para hacer la creación de un periódico mural, mismo que quedó escrito en el pizarrón y que en equipos escribieron, decoraron y agregaron recomendaciones que no estaban en el primer listado tales como: Llevar la mochila de la vida.

l) Suena la chicharra del recreo y damos por finalizada la sesión, la maestra nos dice: ¡Hubieran visto en septiembre, no se controlaban, en el patio corrían y se colgaban en las trabes en forma de cruz!

m) El periódico lo conservarían ellos, así que preguntamos a la profesora en donde pegarlo y entusiasmada dice: A ver si el grupo de la tarde no lo rompe, porque todo rompen!, en ese momento regresa una niña, la maestra la ve fijamente y en tono fuerte le dice: ¡No te quiero ver con los de 6º!, la niña le contesta: ¡No maestra me

voy a juntar con las niñas!, la maestra le contesta ¡Bueno!. Cuando la niña se va, la maestra nos voltea a ver y nos dice:

Estas niñas están muy alocadas con los niños de 6º, cuando veo ya están con ellos. (Hace una cara de susto)

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Nos encontrábamos atemorizadas pues creímos era lunes y que debíamos pedir la hora del profesor de educación física, pero recordamos que era martes lo cual nos alivió, pues la maestra nos mencionó que el maestro no quería que se tomara su hora de clase y nos dijo: “No se preocupen el avance en su aprendizaje no solo depende del tiempo sino de otros factores”. La maestra nos brindaba una sensación de tranquilidad en comparación al otro maestro.

El grupo siempre se mostró muy participativo y ordenado, no hubo mayor problema, aunque con una mirada de la profesora bastaba para generar orden, en el transcurso de nuestras intervenciones con ellos, ella no alzó la voz.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

¿Cómo fue la experiencia de los maestros ante el evento del sismo?

¿Cómo es el protocolo de seguridad?

¿Cuáles son las zonas de seguridad?

¿Cada cuanto se hacen los simulacros y cómo organizan a los grupos dado que el espacio es reducido?

Registro- Resumen de observación 7

Estudio sobre la experiencia de niños, maestro y padres de familia en el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fecha: jueves 11 de abril de 2019 Hora: 10:30- 12:00.

Devolución “Elaboración de piñatas”

Participantes: maestra titular, 35 alumnos (entre niñas o niños), madres de familia

Lugar: Escuela Primaria “Rafaela Suárez Sólorzano”

1. Objetivos principales:

a) Unificar lazos entre la comunidad escolar

2. Resumen de lo que sucede en el evento e impresiones del investigador

a) Ya en este momento la mayoría de los actores de la comunidad escolar nos reconocía, la relación con ellos era más cordial y nos apoyaban con

algunos materiales como en esta sesión que les pedimos un lazo y un palo para romper las piñatas.

- b) Presentación con las madres de familia con quienes no habíamos tenido una aproximación previa, comentándoles los propósitos de la investigación.
- c) Consigna de la devolución: La actividad de hoy es a manera de agradecimiento por la participación que tuvieron, la actividad que vamos a realizar es hacer dos piñatas, que deben decorar como ustedes quieran, utilizando el material que se les proporcionara, al final deberán escribir cada quien un miedo que tengan. Para ello deberán conformar dos equipo, indico con la mano la fila que esta justo en medio del salon y al mismo tiempo les digo que de lado izquierdo es un equipo y del lado derecho otro, les indico a las mamás que pueden estar en el equipo que quieran.
- d) En el equipo 1 (ubicado a la derecha) se observa mayor organización, sin embargo las mamás son las que dan indicaciones y quienes comienzan a decorar la piñata, mientras que los niños recortan sus manos que pegaran al final y en donde escribiran su miedo.
- e) El equipo de la izquierda se muestra con mayor desorganización, ya que quienes llevan la actividad son los niños en especial las niñas, quienes le dan indicaciones a los niños y ellos obedecen, las mamás solo observan y de igual forma siguen indicaciones, cuando me acerco solo se rien de como estan trabajando los niños, aquí las niñas comienzan a decorar el huevo, en la parte superior colocan color azul, y en la parte inferior color rosa (C.O. lo asocio con inferioridad-superioridad [mujer-hombre] y como los propios niños reproducen representaciones sociales inconcientemente)
- f) Se invita a la maestra para que se incorpore a la actividad quien contesta que no, porque tenia que calificar muchos cuadernos y señala su escritorio que estaba lleno de cosas y cuadernos; también menciona ¡porque compraron tanto material muchachas, seguramente gastaron mucho!
- g) La maestra de educación física de la escuela baja entra y se dirige con la maestra titular a entregar unos documentos, al salir nos dice: ¡Que padre actividad!,
- h) El equipo izquierdo decidio escribir su miedo en un papel para depositarlos dentro de la piñata, mientras que el otro equipo decide recortan su mano, escribir su miedo y pegarlos para decorar su piñata
- i) Terminadas las piñatas, fuimos al patio trasero para realizar la segunda parte de la actividad. Así que formamos un circulo y niñas, niños y madres compartieron sus miedos, entre los mas recurrentes eran:
 - La oscuridad
 - A momo

- A perder a su familia, en el caso de las niñas y niños.

Algunas mamás:

- A que le pase algo a mis hijos
- A perder a mi familia
- j) la maestra con un tono nervioso y asustada indica a los niños que se formen rápido ¡rápido, rápido, formense rápido, avancen al salón!, en ese instante preguntamos: ¿Por qué?, voltea y dice: Es que hay contingencia, por eso les pregunte si la directora les había dado permiso, las mamás se ven un poco consternadas.
- k) Al llegar al salón todos nos vemos con cara de preocupación ya que la maestra se muestra muy asustada, dice: cuando yo llegue aquí, hacia actividades, a veces sacaba a los niños y ellos venían y me regañaban, me decían que no podía hacer lo que yo quisiera, que tenía que pedir permiso; un día me regañaron muy feo y hasta me hicieron llorar, ese día no solo me regañaron a mí también a otra maestra y un maestro, y yo les decía que a ellos no los regañaran” retoma, ¡por eso les pregunte si ya les habían pedido permiso!
- l) Debido a la contingencia sólo repartimos dulces a los participantes y las madres de familia comentaron que sería bueno guardar las piñatas para el día de niño
- m) Nos despedimos y nos dirigimos a Dirección, en donde se encuentran ambos directivos, les comunicamos que ya habíamos terminado con el grupo de 5º y que la siguiente semana solamente trabajaríamos con el grupo de 2º, en ese momento les explicamos que al bajar al patio había sido un error de nosotras y que nada tenía que ver la maestra, que incluso la maestra nos había preguntado pero que nosotras no sabíamos nada referente a la Contingencia, ambos directivos rien y la directora toma la palabra diciendo que ya nos había autorizado y que podíamos terminar la actividad.

3. Especulaciones de lo que sucede en el lugar o contexto.

Son pocas las madres de familia que acuden, suponemos es por cuestiones de trabajo, la maestra se muestra comprometida con las madres de familia y con el grupo.

Las intervenciones con el grupo fueron amenas, organizadas y colaborativas, pues poco se veía una cuestión de individualismo, aunque si eran muy competitivos como sucedió al elaborar la piñata, lo cual suscito discrepancias.

4. Preguntas o indagaciones que es necesario realizar

No hubo preguntas en esta sesión.

ANEXOS 5.3 DIBUJOS

ANEXOS 5. 3. 1 DIBUJOS SEGUNDO GRADO

a) Dibujo 1

Antes



Durante

Después

b) Dibujo 2

Antes	Durante	Después
Medolia a esto hago y me peso a doler la cabeza	sentia que se caia mi casa y me sentia mal	mas o menos con miedo
Brayan Gael		

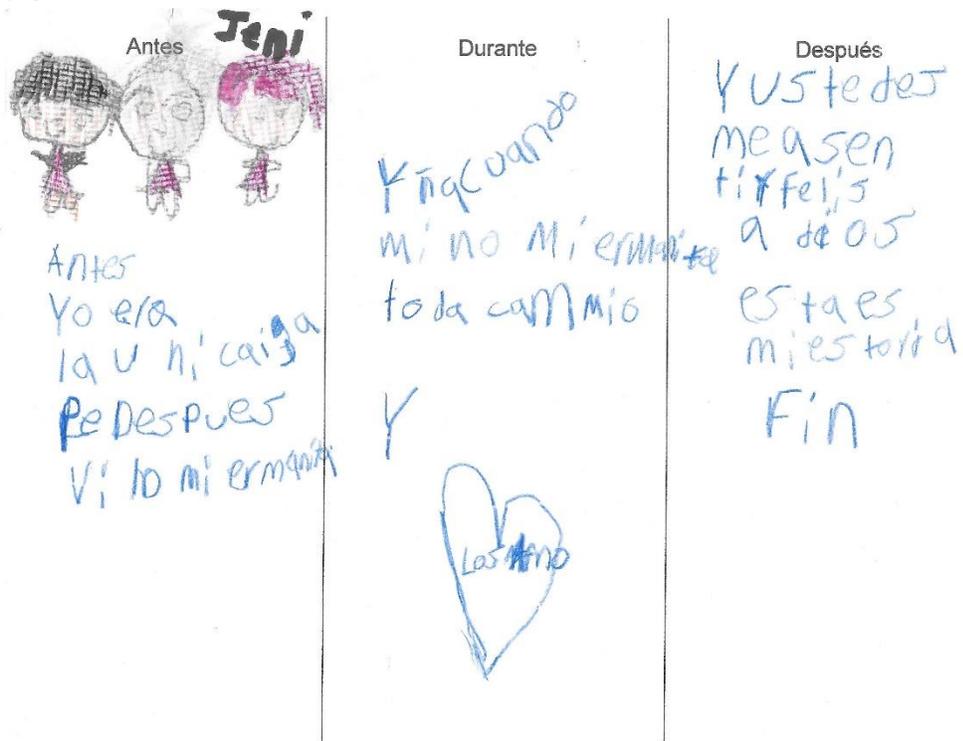
c) Dibujo 3

Antes	mong Durante	Después
	tranquila	mucho  mejo

d) Dibujo 4



e) Dibujo 5



f) Dibujo 6

Antes
Me sentia
muy felis



Durante
Me senti
muy azustado



Después
Me senti
mas omeno!



g) Dibujo 7

Antes
felis



Durante
Jose
asustado



Después
muerti



h) Dibujo 8



i) Dibujo 9



j) Dibujo 10

Antes



Durante

Después



k) Dibujo 11

Antes

me sentia feliz

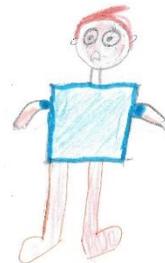


Durante

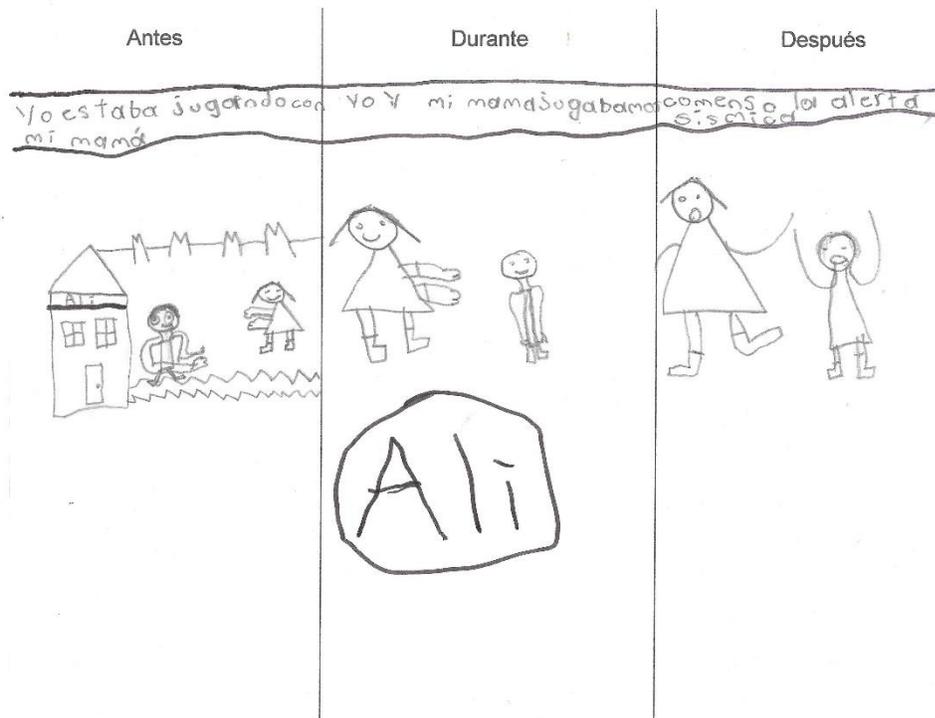
muy asustado



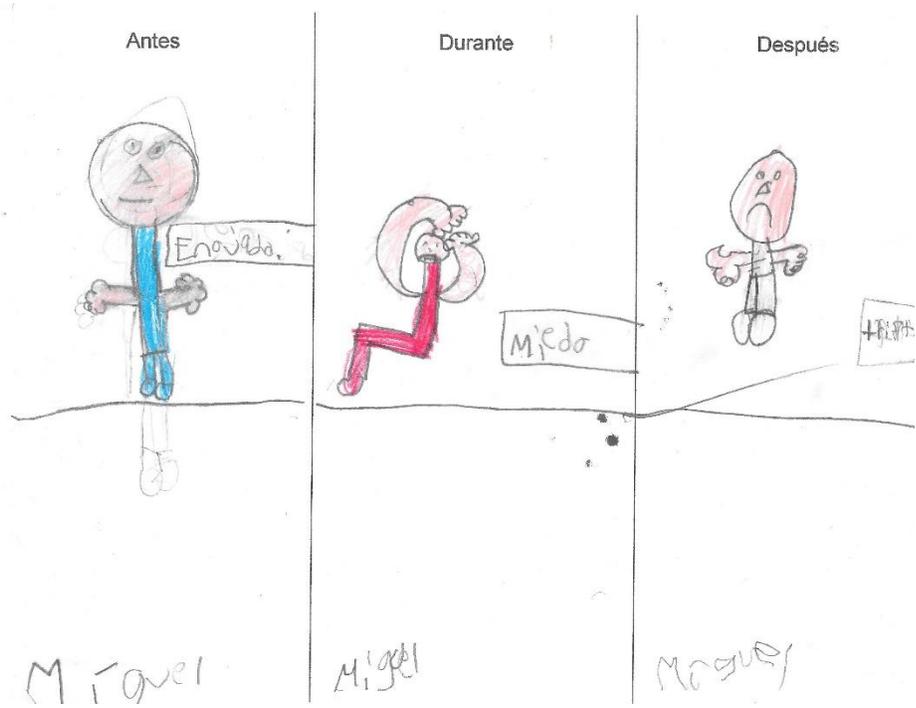
Después



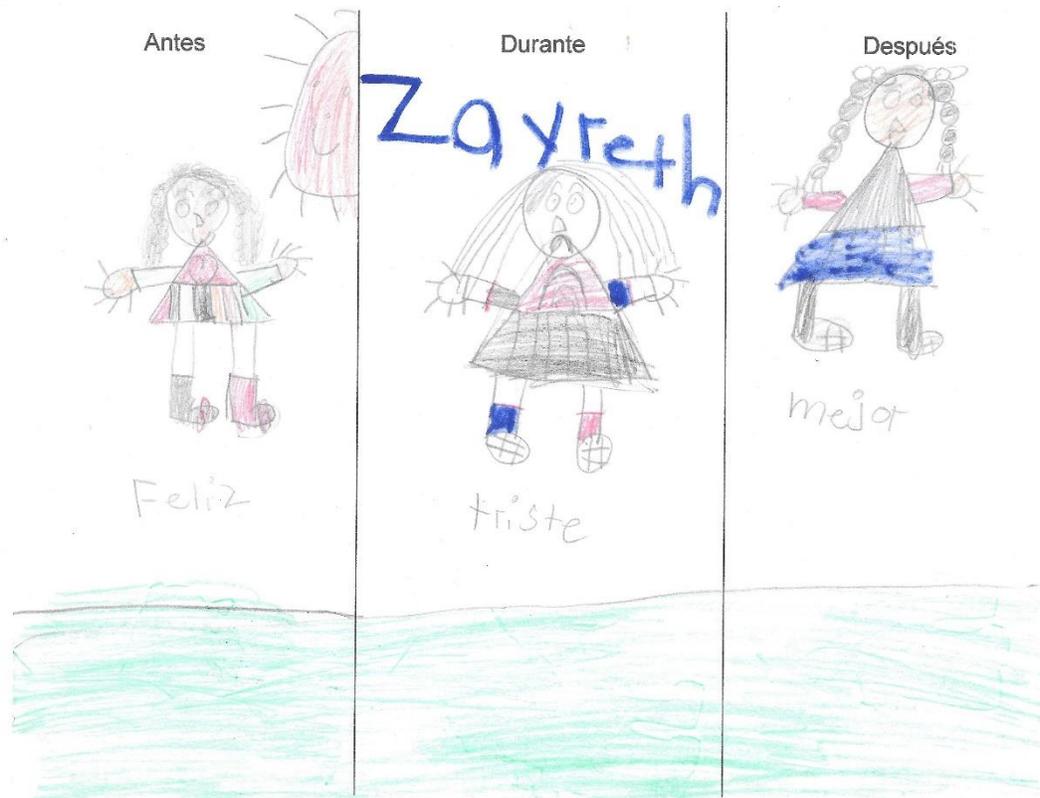
l) Dibujo 12



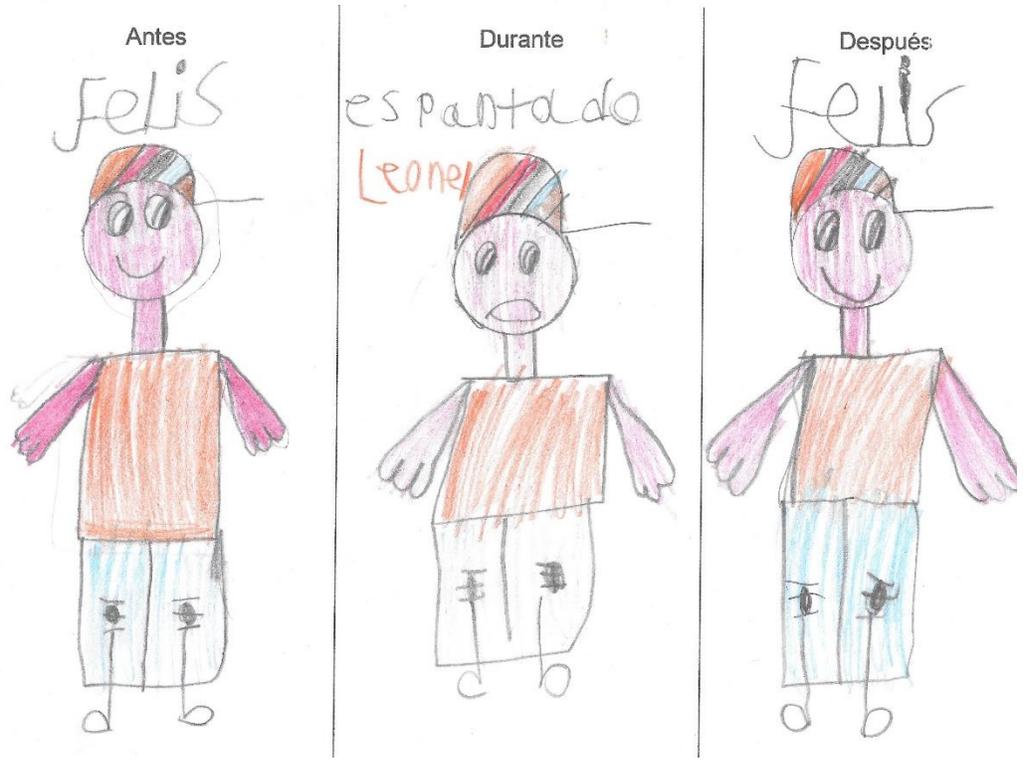
m) Dibujo 13



p) Dibujo 16



q) Dibujo 17



r) Dibujo 18



s) Dibujo 19



t) Dibujo 20



u) Dibujo 21

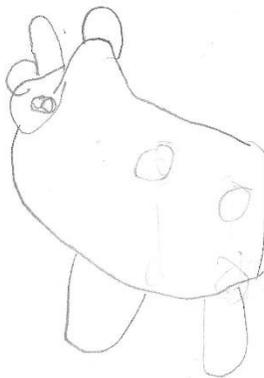


v) Dibujo 22

Antes



Durante



Después



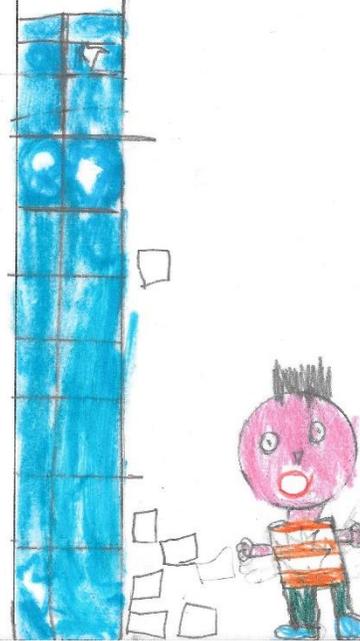
w) Dibujo 23

Antes

Durante

Después

Edwin



x) Dibujo 24

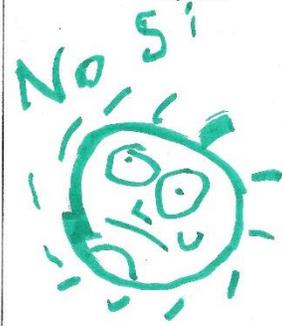
Antes

Durante

Después



Dahlia
fotobe
Zapato



ANEXOS 5. 3. 2 DIBUJOS QUINTO GRADO

a) Dibujo 1



b) Dibujo 2

Antes



Durante

Me sentia muy
asustada y
Triste muy nerviosa



Después

Me sentimejor
y muy Feliz



c) Dibujo 3

Antes



Durante



Después



d) Dibujo 4



e) Dibujo 5



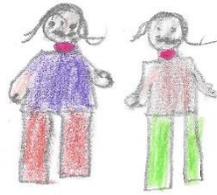
f) Dibujo 6

Nancy Monserrat

Antes
No estaba sentada y de repente se empezó a mover y a casa grande



Durante
y se empezó a mover feo



Después
ya se me volvió a pasar el miedo pero tenía miedo que se fuera a temblar

g) Dibujo 7

Antes

FELIS



Durante

MIEDO



Después

Asustada



La Chica se asustó

h) Dibujo 8

Luis Alberto

Antes	Durante	Después
me sentia relajado y tranquilo	no me senti asustado ni feliz senti muy padre por que era la primera vez avia sentido un temblor	tranquilo pero preocupado por que se avia caido una gran parte del cerro de pura roca y

i) Dibujo 9

Antes	Durante	Después
Me sentia Feliz Cominando tranquilo Contando Juguando	sentia escalofrios miedo por que estaba alado de un poste de luz	aterado de que bolbiera a temblar y mas de oro no avia luz estubo horas sin luz veia la gente como vagaba aterada esa vez me senti aterado y las personas tambien



j) Dibujo 10

Antes	Durante	Después
<p>yo estaba caminando y lleve qmicsa y voyger y pidg por mirmano</p>	<p>x enpese el simo yo he ante x llego ni papa y nos fulma a mi otra caga</p>	<p>x llege y ne dije con mi primo que se de estado el zero</p>

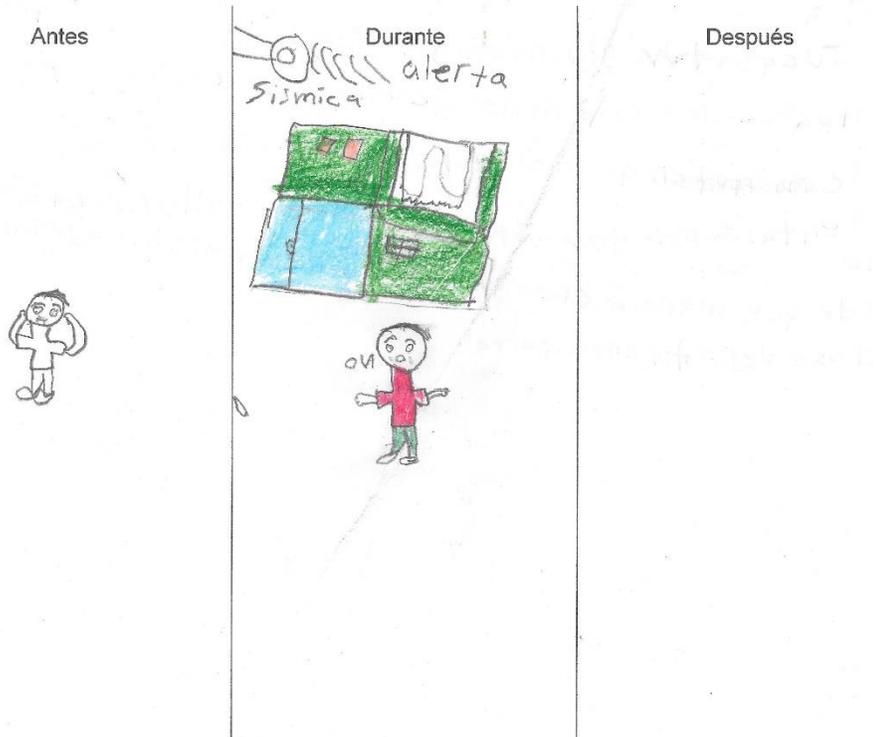
k) Dibujo 11

Antes	Durante	Después
<p>Bueno yo me estaba comiendo un delicioso mango y acostada en el piso y mi mamá en la cama.</p>	<p><i>Estrella Zuleyma</i> Yo aqui senti mucho miedo que asta mes ali descalza y mi hermano estaba en la secun- daria y mi papá trabajando.</p>	<p><i>Necón</i> senti mucha desesperación por mi herma- no y por mi papá porque no estaban en mi casa.</p>
		

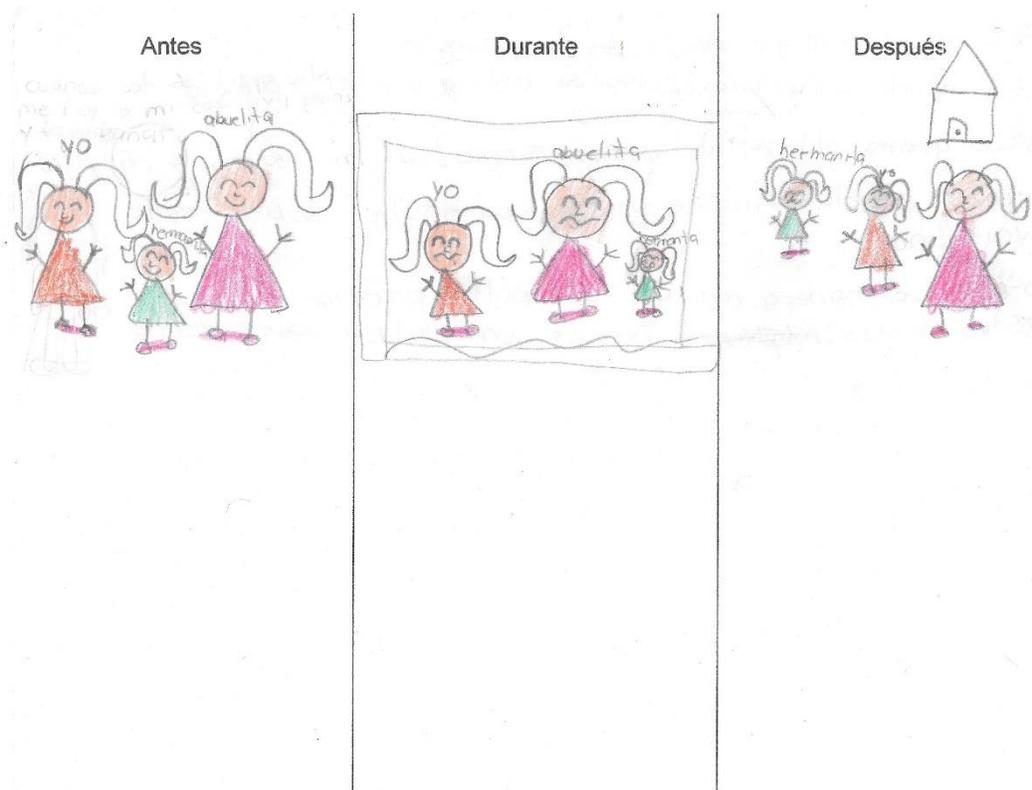
l) Dibujo 12

Antes	Durante	Después
<p>Felices con papá y mamá estaban jugando con miso lolo</p>	<p>con miedo está con mi mamá papá y me? mamá de la bi en la escuela</p>	<p>no sabía porque pensé que podía estar briga se fue</p>

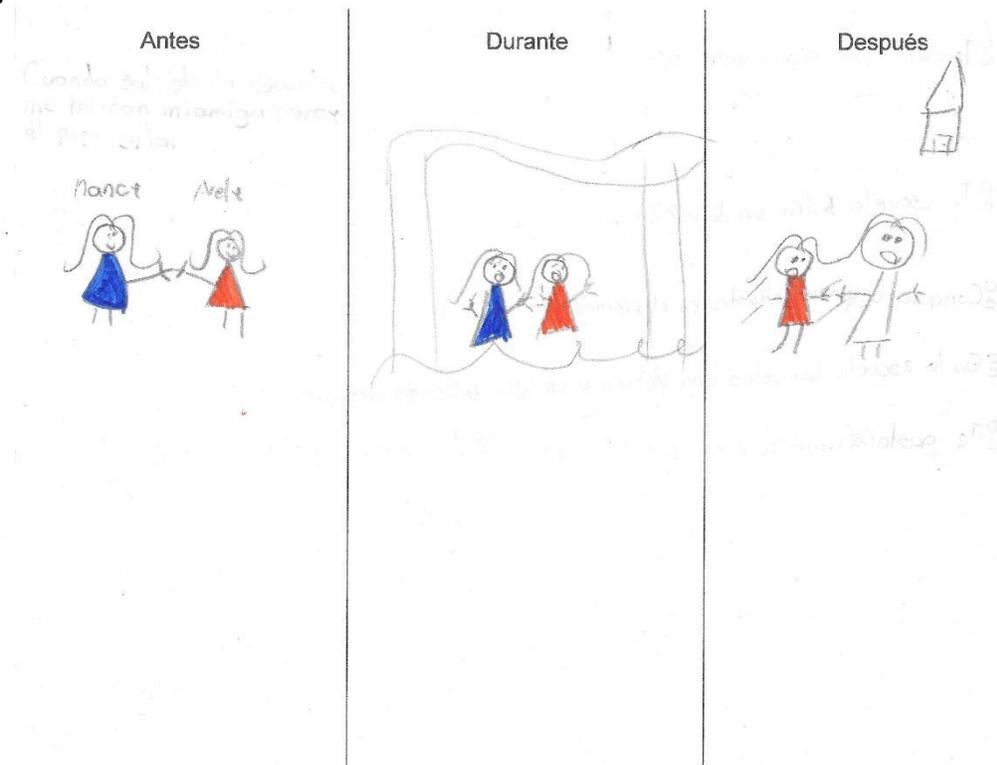
m) Dibujo 13



n) Dibujo 14

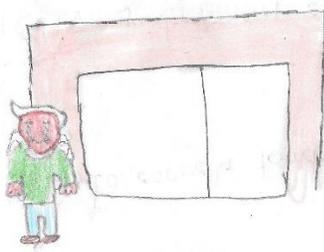


o) Dibujo 15



p) Dibujo 16

Antes



YO sali de la escuela

Durante



Ryan
Durante

Tirado

Limos

y estaba viendo la tele y empieza a temblar y se cayeron vasos

Después



Y cuando paso pues hablamos y F: n

q) Dibujo 17

MARILYN SULEY JUAREZ

Antes

Pues yo me sentia Feliz emocionada



Durante

Pues yo sentia miedo fue por algo y yo estaba con mi hermana jugando y mi mamá es tava asustada y mi comer y hermana estaba en la escuela y yo me asuste mucho



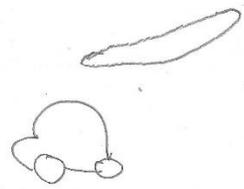
Después

Yo toda via tengo miedo que pase otra vez

r) Dibujo 18

Luis Antonio
 Antes
 Yo estaba jugando
 con mi hermana con
 su pelota mi mamá
 estaba haciendo la
 comida y se cayó
 se cayó mi hermana
 y sonó la alarma

Durante
 se cayó y se cayó
 una garrafa de con
 trucción en un coche



Después
 se cayó de nuevo pero
 dieron la garrafa
 y el muchacho lo
 llevaron al hospital



s) Dibujo 19

Antes



Durante



Después



t) Dibujo 20

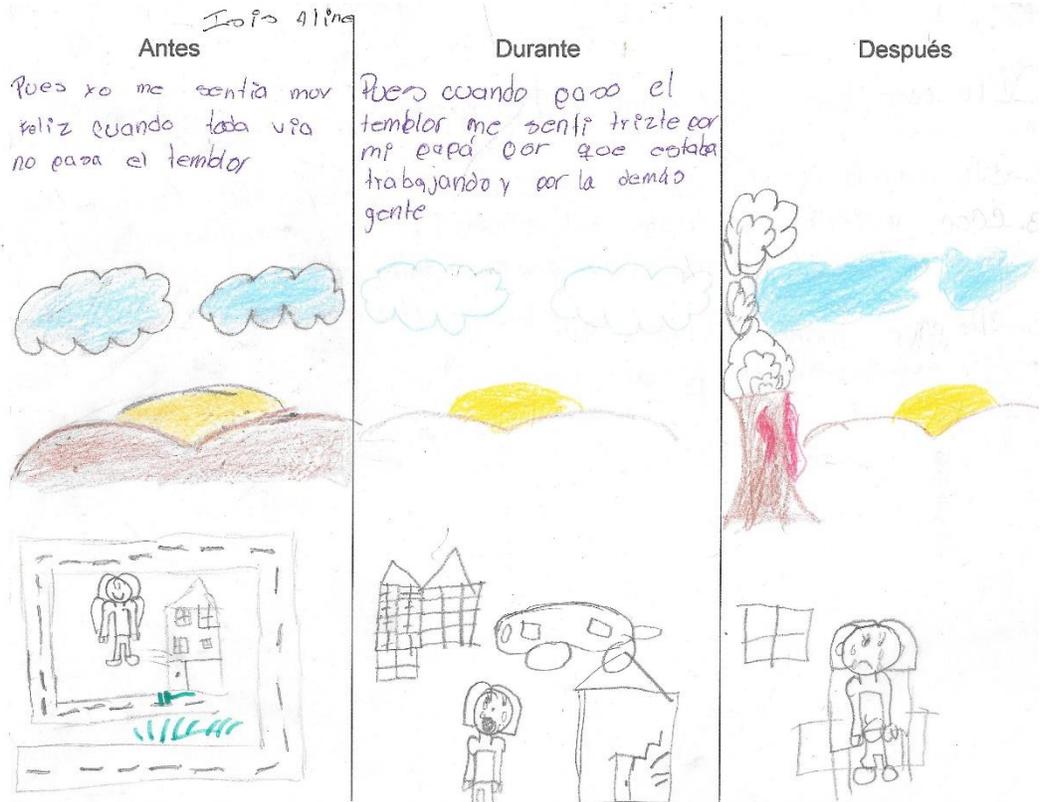
Antes	Durante	Zoe'	Francella V +
<p>Yo estaba muy feliz tranquila y no pense q Podria pasar pero Poes paso</p>	<p>Poes yo estaba Muy preocupada Wara ba por que mi papa estaba viajando y mi padastro estaba trabajando y Poes fue muy feo</p>		<p>Después Poes cuando escucho la alarma siempre me pongo muy Nerviosa siempre y empiezo a temblar</p>
			

u) Dibujo 21

Antes	Durante	Después
<p>Yo no tenia miedo por que piense que nunca pasaria un temblar tan fuerte como los de antes</p>	<p>Senti angustia por que no encontramos a mi papa por que se fue a trabajar y las paredes se movian como si fueran hojas de papel</p>	<p>Me siento segura y se que si vuelve a pasar otro temblar no tengo que mantener la calma</p>

Ashly Paola Rodriguez

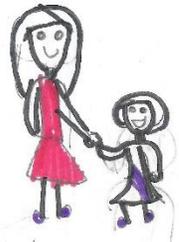
v) Dibujo 22



w) Dibujo 23



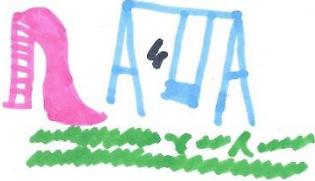
x) Dibujo 24

Antes	Durante	Después
feliz jugando con mi primita chiquita	nerviosa asustada con ansiedad y abrazando a mi prima	ya con un poco de miedo y después me sali por mi primera mas grande
		
		

y) Dibujo 25

Antes	Durante	Después
<p>Yo me sentia bien esta va con mis papás viendo una pelicula y mi hermana bañando para ir al escuela esta vamos bien mi mamá ablo por telefono con mi primo que esta va en pueblo</p>	<p>después cuando iba a cojer en pesaron a moverse las ventanas bien feo y mi abuelito nos grito que estaba temblando y nos salimos a la calle de echo se enchueca un arbol estaba espantado sentia que mi casa se iba a caer</p>	<p>Ya cuando acabo el temblor senti un alivio no se callo nada más que mis cosas y va ablo mi primo pero no avia, luz, señal</p>
		

z) Dibujo 26

<p>Antes X X yo estaba bien en el parque y mi hermano también.</p> 	<p>Durante mi hermano se subió al tobogán y se movió enton- ces se le cayó y se cayó y nos reímos me sentí tranquila.</p> 	<p>Después fuimos a la casa para ver si mi familia estaba bien.</p> 
--	--	---

aa) Dibujo 27

<p>Antes me sentía feliz, tranquila sin miedo a que yo sea el Sismo</p>	<p>Durante me empezó a dar miedo a cualquier cosita que sonara luego me asustan bromas y me asustaba</p>	<p>Después todavía tengo miedo pero no tanto como antes y ya estoy mejor</p>
---	--	--

bb) Dibujo 28

Da me Jean Valiente o.

Antes
 muy feliz pero mas por que me abian echo chilaquiles esmicos mi da favorita

Durante
 casi se me cae a un espejo en si ma pero mi mamá me grito

Después
 me senti muy mala

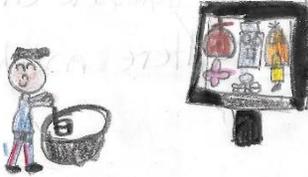
cc) Dibujo 29

Antes
 me sentia asustada cuando hai la alerta sismica me asuste mucho

Durante
 me senti muy asustada

Después
 me senti más tranquila

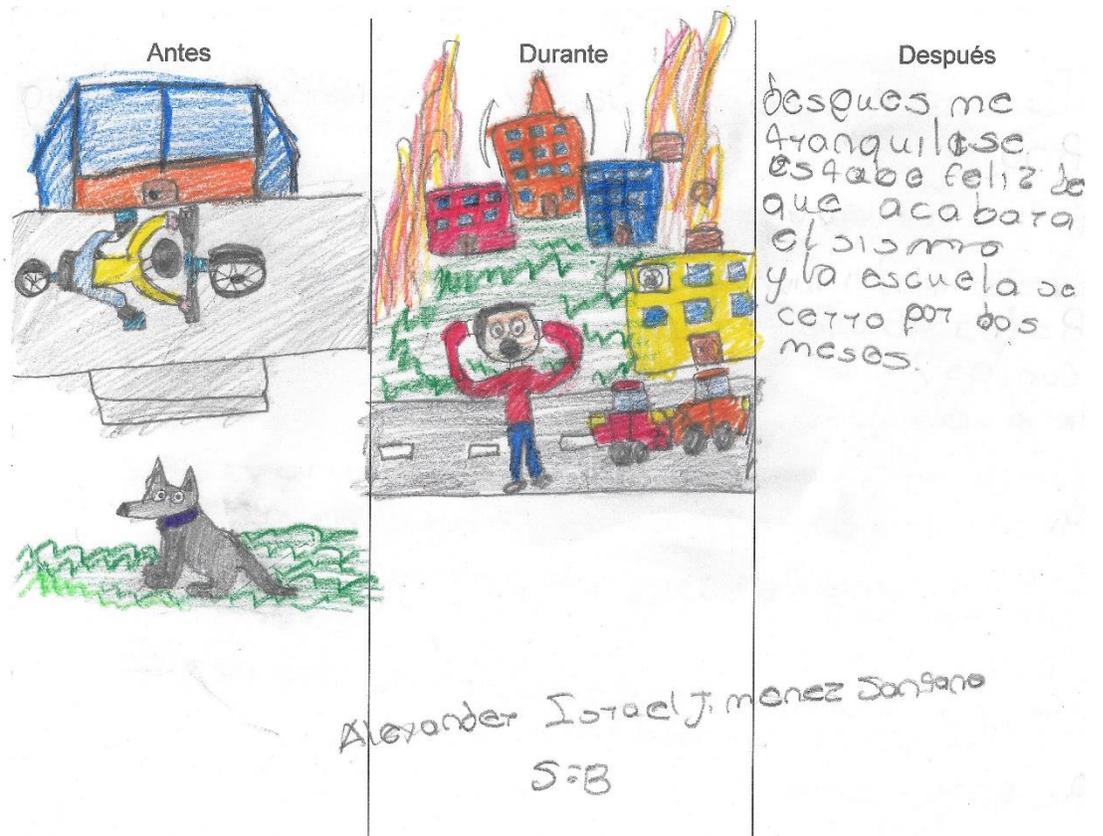
dd) Dibujo 30

Antes	Durante	Después
<p>feliz por que sali de la escuela me estaba sirbiendo mi postre favorito el arroz con leche y estaba pasando bobesponja en la tele</p>	<p>estaba temblando muy fuerte se prendieron y apagaron las luces y despuesito se peso a ar la a lesta mi hermano estaba durmiendo la desperte se limo y iba cerrar la puerta y dijo mi hermano</p> <p>- deca entro por las llabes y mi selclar no y me senti con mucho miedo y llore y mi mama estada con nosotros y mi hermano estada en la escuela</p> <p>Secundaria 291 y lla idamas por mi hermano</p> <p>Yahir hermano</p>	<p>me senti tranqulo inale y exale y poco poco me Puse tranqulize</p>
		

ee) Dibujo 31

Antes	Durante	Después
<p>me sentia Feliz porque ubia llegado un familiar mio mi abuelita porque en su trabajo le dieron vacaciones y era su cumpleaños</p>	<p>me sentia espantado Pre ocupado por mi familia nervioso por mi primo qto Recien nacido</p>	<p>me sentia queste porque mi casa no recibio ningun daño no me rafe nada ni a mi familia</p>
<p>Feliz Cumpleaños</p> 		

ff) Dibujo 32



gg) Dibujo 32



hh) Dibujo

Antes

me sentia muy
feliz



Dilan
I Sai

Durante

me sentia asustado
y con nervios



Después

me sentia aliviado
y con nervios

ANEXO 6. ENTREVISTA GRUPAL CON MADRES DE FAMILIA

Fecha: 4 de abril 2019

Lugar: Instalaciones de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano,
salón asignado a sexto grado.

Hora: 8:44 am

Duración: 50 minutos

Entrevistadoras:

Joana Hernández (J) Coordinador

Paulina Jiménez (P) Cooordinadora

Entrevistadas:

I1: María Lucia

I2: Eus

I3: Zenaida

I4: María Lorena

Joana: Bueno pues nuevamente como les comentaba Pau, mi nombre es Joana Hernández, en este, pues en esta pequeña entrevista entre las dos vamos a coordinar de manera de hacerla más rápida y que todo esté muy fluido, además de eso les comento que la duración será de 45 minutos a 60 minutos por máximo, intentaremos que sea lo más rápido posible porque sabemos que ustedes tienen cosas que hacer, entonces, no queremos, como ahora, sí, que vayan a la prisa o cualquier cuestión. Igual, no sé, si nos podrían brindar algún apoyo en cuanto su nombre, si por favor se podrían presentar.

1) Bueno pues yo me llamo María Lucia

2) Yo soy Eus y este aquí estamos para lo que necesiten

Paulina y Joana: Gracias

3) Yo me llamo Zenaida

4) Yo María Lorena

Joana: Yo me llamo Joana Hernández y mi compañera...

Paulina: Yo Paulina Jiménez

Joana: Y como les comentaba, pues nos gustaría establecer, primero que nada, unos puntos específicos en cuestión de qué les gustaría desarrollar en esta pequeña entrevista, es decir, algunas reglas que ustedes consideren que sean importantes para que puedan ustedes dialogar.

Lucia: Yo la verdad no sé, a mí me preguntan, si se contestó si ¿no?

Eustalia: (Se ríe brevemente) Yo creo que necesitamos saber qué nos pueden aportar y de ahí nos vamos desarrollando de acuerdo al tema, porque no sabemos ni que temas vamos a tocar, entonces, como para ponernos reglas no tengo ni idea.

Joana: Bueno a lo que me refería es a las reglas de convivencia, en algún reglamento que ustedes consideren que es importante, ¿gustan que les demos, no sé, alguna idea? Por decir, o ¿ustedes tienen alguna propuesta de que sería importante?

Lucia: Yo pienso que como dice la señora conforme se vaya dando el tema nosotros vamos entrando, verdad, si se contestó; si no se, pues, no contestó.

Paulina: Ok, muchas gracias, ¿están de acuerdo?

Zenaida: Sí

Joana: Bueno pues a nosotros nos gustaría tomar en cuenta algunos puntos, que es importante tomar en cuenta el punto de vista de cada uno, generar lo que es una conciencia de respeto y por supuesto esperar el turno para hablar; si una persona está hablando, tratar de no interrumpir para que todos, todos, el diálogo se dé la mejor manera.

Pues, bueno, antes que nada, nos gustaría comentarles, ¿no? Si nosotros llevamos... decimos la palabra sismo ¿qué es lo primero que viene a su cabeza de ustedes?

María: Para mí la palabra sismo significa miedo porque no sabe uno realmente

cuánto dura o lo que vamos a sentir, porque luego, a veces, siente uno que, cuando nos tocó este último sismo, pues yo estaba mala me había caído y no podía caminar, entonces este todos estábamos bien alocados mi hija no había ido a trabajar, estaba en la casa, mi niña de quinto año había salido un poco más tarde, la otra se estaba cambiando arriba y que empieza a temblar, yo sentí que el sillón en el que estaba sentada me hacían así (mueve las manos indicando un movimiento fuerte) y dije ¡Ay, Dios! Quién me está moviendo, en el momento grita mi hijo ¡Mama, con cuidado salte, está temblando! Y yo lo único, no podía subir la escalera para bajar a mi otra niña y yo lo único que hice fue patear así la escalera (con su pie hace el sonido en el piso) ¡Naomy bájate, bájate, Naomy, bájate, bájate aquí! Mi hija salió, la grandecita se cayó porque venía hacia la casa y como estaba temblando se cayó en la calle, ahí en la banqueta y todos salimos ya mi niña bajaba nada más con ropa interior, la chiquita y lo único que hice fue quitarle en suéter y teparla y nos salimos a la calle como pudimos, hasta que salimos a la calle fue cuando terminó el temblor y dice mi hijo: ¡No se espanten, esto es así y tenemos que hacerlo bien! Ahorita nos tomó de sorprendida pero siempre nos agarra desprevenidos, pero hay que estar conscientes de que cuando eso suceda, ir saliendo, no corriendo, sino a prisa, pero salir, a mí me causa pánico, pues.

Joana: ¿Y para todas las demás?

Eustasia: Pues en parte es pánico, bueno a mí me causa miedo, bueno de mi parte es vivirlo y buscar la manera de cómo reaccionar. Yo la experiencia que tuve es que, admiro a mi niña porque ella, bueno mi niña que está aquí en la escuela, ella mantuvo la calma y me tranquilizo porque la que estaba muy acelerada y la que no sabía ni para donde correr era yo, la que no podía controlar sus nervios era yo y como estaba mi niña (señala a su bebé en brazos) no sabía qué hacer, bueno su casa tiene ventanales y como vibraban muy feo, mi miedo era que se reventaran los vidrios, mi bebe estaba ahí y mi niña me dijo: ¡Cálmate mama que tenemos tiempo de salir, vamos a salir despacio, con calma! Y gritándole a su mascota porque tenemos un perrito, ya nos salimos y a la hora de salir, ahora sí que en el patio está la cisterna, se sentía como el agua pegaba de un lado a otro, entonces también yo sentía que la cisterna se iba a abrir que nos íbamos ahogar, bueno, yo estaba

aterrizada, sentía que se iba a abrir la cisterna y que nos íbamos a caer con mis niñas dentro del agua, ¡No va a pasar nada mamá, eso es el movimiento de la tierra que está pasando, inhala y exhala, vamos a tratar de salir allá afuera y vamos a tratar de estar donde no haiga postes, donde no pasen los cables de la luz! Ella fue quien mantuvo la calma, bueno pues es muy cierto como ustedes nos dicen, a veces a los niños no les hacemos caso porque pensamos que ellos no tienen ni voz ni voto, pero ellos son mucho más conscientes y son, este, previenen más las cosas y hacen las cosas que ellos hacen aquí en la escuela como para prevención y lo llevan a cabo en casa, cosa que nosotros lo tomamos... Bueno yo, anteriormente, antes del sismo para mí se me hacían una tontería eso de los simulacros, una pérdida de tiempo, sinceramente, porque en el kínder de mi niña lo hacían muy seguido y nos pedían participación de papás y yo decía que son cosas que nunca va a pasar, son cosas que nunca he vivido, he sentido vibraciones pero muy bajas que no se sienten para nada y, este, yo no le daba importancia, la verdad, yo siempre era la que renegaba de no quedarme a las, a los simulacros porque decía que no iba a pasar, entonces, en el momento que pasó el 19 aquí en nuestra casa y yo vi que lo importante, la importancia que tienen los simulacros porque mi niña, este, mantuvo la calma, aparte de que nos estábamos viniendo de un lado a otro, ella actuó con calma, ella me tranquilizo a mí y me decía, ya después platicamos de que pasó, esto me dijo: Todo eso lo hacemos en los simulacros, todo eso nos mantiene, este de no salir sin correr, sin gritar y sin empujar, entonces, me doy cuenta que realmente funciona y ahora trato de estar más al pendiente con ella de este en este caso asistir y no sé qué pase y yo ni por enterada y pues si son cosas que aprendemos.

Joana: ¿Alguien más tiene esta idea, recuperando las palabras de María y de Eus, el sismo para ustedes sería igual a pánico o a miedo?

Lucia: Bueno para mí, sí es pánico pero yo me tranquilizo, la que se pone más loca es mi hija la mayor, esa sale corriendo que va por sus hijos y le digo: no, tranquila, hasta que pase el sismo entonces vas, no es que mi hija, mis hijos, se pone bien loca (se ríe) y quiere salir corriendo pero pues yo los tranquilizo, pues es normal, le digo a qué te da miedo y, pues, ya nos salimos al patio, como dice la señora pues

el agua de la cisterna se oía feo.

Joana: Bueno, por lo que me comentan algunas estaban acompañados con otras personas.

Lucia: Si, con mi esposo, mis hijos.

Joana: Bueno en este caso, en ese momento como era su sentir de ustedes en comparación de ahora actualmente.

Eus: En ese momento pues, yo solamente sentía como vibraba la casa, yo no sabía cómo reaccionar, porque no sabía lo que estaba pasando le comento que mi niña comenzó a decir: ¡mama está temblando! Y yo pensando que era el aire que estaba corriendo, entonces, cuando yo escuché la palabra de temblor y ya empezó de que se fue la luz, se fue la señal de la tele (Lucia dice y del teléfono) y ver que en ese momento íbamos llegando de la escuela y mi niña estaba comiendo, yo le serví un pescadito y el pescado brinco pa'riba, entonces dije, entonces, sí está temblando (comienzan a reír), yo lo único que quería era sacar a mi niña que estaba sentada en su sillita, pero no podía por los nervios, no podía desabrochar la sillita de mi niña, en ese momento fue como y “ahora que hago, para dónde corro”, no tenía ni idea para dónde correr porque en todo momento es peligro, así como está vibrando la casa, yo vivo cerca de... ya en el cerro mi miedo era que se empezara a desgajar, el cerro que se comenzaran a caer las piedras, no sé, me hice una película de terror muy fea y esa, me aterrorice yo misma y eso era lo peor, pero ahora ya digo, bueno, ya hacemos simulacros en casa con mi niña, ella es la que dirige, en realidad, ella es la que tiene más conocimiento, bueno, que también tengo, pero a ella le gusta ser como la directora de la casa de cuánto tiempo salimos corriendo del último cuarto de arriba, cuanto tiempo hacemos, que la maleta debe estar a la mano, que nuestra perrita también debe estar corriendo, no dejarla ahí, que pueda caer la casa, o sea, cosas así y este ella le explica a su hermanita entre las dos le explicamos cosa que ella todavía no agarra muy bien, lata pero, bueno, ahí va, y ya le decimos “¡corre, corre!” Que se en nuestro camino, hacemos simulacro unas vez al mes o cada que podemos o que no tenemos nada que hacer porque luego andamos siempre a las carreras, entonces, ya como que, bueno no sé si llegara a pasar otra

vez, no sé qué reacción tendría porque posiblemente en ese momento mis nervios me traicionan y que actué así muy acelerada y digo, bueno, si llegara a pasar como que ya, bueno, eso pienso yo, no sé cómo vaya a reaccionar en ese momento.

Joana: ¿Consideran que ese evento tuvo repercusiones en la vida cotidiana de ustedes, de la familia y de sus hijos?

Eus: Si

Lucia: Yo sí.

María: Yo me apure, me apuraba por los niños, porque hay veces que los niños, por ejemplo, dos de mis niños no habían sentido el temblor (tose), entonces, para ellos fue muy feo, hasta mi niño, mi nieto el más chiquito, dice: “¡Ay! Se siente como hacen los caballitos”, se siente muy feo, se siente muy feo, entonces, ese es mi temor.

Zenaida: Es que este temblor se sintió ¿no?, porque aquí casi no se siente, bueno ahí donde vivo casi no se siente, yo creo que fue muy fuerte por eso se sintió.

María: Luego, a veces, se sienten los temblores y, a veces, aunque esté uno viendo que está temblando, no lo siente uno, no me van a creer, pero el 85 fue muy duro, yo no lo sentí...

Zenaida: ¿No lo sintió?

María: Yo no lo sentí, si no que yo estaba desocupando un tambo que en aquel entonces nos traía la pipa agua, estaba desocupando el tambo para que nos llenaran el tambo, entonces, mi esposo estaba con mis niños adentro viendo la tele en el cuartito, entonces, vi a los lejos, un... como un flamazo así y dije ¡Hay está haciendo corto!, entro yo corriendo y le digo a mi esposo “Apaga la tele, que está haciendo corto” y él me dice de adentro “¡Esta temblando!” Y yo “No, apaga la tele que está haciendo corto” y en apagar y todo eso se pasó el temblor y yo no lo sentí. Hasta después de ese día mira ven “¡Está temblando ya poquito, ya pasaba en las noticias!” Y le digo “¡Ay, yo no lo sentí!” “¿No lo sentiste?” Y estuvo bien fuerte y mis niños, mis hijos estaban chiquitos, entonces, estaban bien espantados ya hasta después no hablaban estaban nada más se veían y nos veían y no hablaban, hasta

después mi niño ¿Qué tienen miedo? Y harta por mucho empezaron a hablar “¡Ay, mamá, se sintió bien feo, se sintió como que nos íbamos para abajo!” Y le digo “¡Ay, mijo, pues yo no sentí nada, yo entré a que pagaran la tele nada más!” Le digo “Pero no sentí nada” Y le digo que yo veía los postes que se movían y se movían pero yo pensaba que por lo mismo que estaban haciendo corto por eso se movían, pero yo no sentí nada, yo veía pero no sentía, ahora sí que no sentía nada, y es muchas veces es el pánico que da, anda uno, por ejemplo, en una ocasión fuimos al centro y me dice mi hija: ¡Ay, mamá, que feo se ha de sentir aquí un temblor, te acuerdas, dice, este que tú nos platicaste que del 85 como había acá! Le digo “Yo no vine acá al centro cuando el 85, yo nomás todo lo que vi se cayó fue en la tele nada más, ¿y que temblara aquí mamá para dónde corremos?” Y en eso que empieza a temblar (se escuchan risas) estábamos en una tienda y a poquito que empieza a temblar y le digo “¡Ya ves, por estar hablando!” Y ya salimos así, nos dijeron que evacuáramos ya nos salimos a la calle y si se sentía pero tantito se hacía así, y tantito se hacía así (mueve las manos simulando el movimiento en forma horizontal), si se sintió y digo “¡Ay no, no, no, aquí no me gusta estar, mejor me voy a mi cerro allá sí, muy feo que se sintió pero si, los nervios como dicen nos atacan y no sabe uno ni qué hacer, dice uno pues no que venga el temblor, ya sé lo que voy hacer, pero mentira, en ese momento... Interrumpe Lupe: Y a la mera hora ni se acuerda uno (se ríe), continúa María: ajá, en ese momento, nada.

Lupe: Como mi hija dice que va a preparar sus papeles, prepara, le digo “¡Ay, mija, a la hora del temblor ni de tus papeles te acuerdas!”, le digo (se ríe).

Eus: Se quedan, no es que sí es importante, porque ahorita, por ejemplo, después del temblor yo tengo una maleta, la mochila de emergencia ahí la tengo, qué cosa, que vamos sacando la botellita de agua y así cambiándola ¿no? Pero tratar de tener todo a la mano porque pues no sabemos en qué momento nos va a tocar, o sea, son eventos naturales que en cualquier momento nos pueden sorprender, pero pues sí, sí nos afectan nuestra vida cotidiana porque yo voy caminando a la calle, yo siempre ando sola con mi bebé cuando viene a la escuela la otra grandecita o cuando está en casa también ando con mis dos niñas y de repente cualquier sonido que parezca a la de la...(ríe)... al de la alarma sísmica yo la verdad yo luego, luego

busco, o sea, mi reacción es luego, luego buscar hacia dónde ponerme con mis niñas, entonces, o voy a algún lugar a los cines, al teatro, porque a mi hija le gustan mucho o, este, a lugares así, este, que son muy recurrentes, pues ya lo único, antes yo en mi vida desde que recuerdo iba yo a los cines o algún evento, nunca buscaba la ruta de evacuación o algo, entonces, desde ahora, desde el sismo acudimos y yo lo primero que busco incluso mi esposo que ha dicho ¿Qué tanto ves? Pues las zonas para la ruta de evacuación que es lo primero que busco porque digo “¡Qué tal si me agarra un temblor estando aquí adentro y con toda la gente y como y para dónde correremos!”, entonces, este como que uno va concientizando las cosas y dice, bueno, a la vez no actuamos nosotros por miedo hacia nosotros, bueno, yo digo para mí, era divertido sentir un temblor porque es muy bonito sentir como se menea (se ríen) pero mi miedo es a mis hijas porque digo y si se cae la casa y ellas se quedan adentro, o sea, son muchas cosas que después del sismo yo, este, me puse a pensar porque digo y si se caía la casa, y si el vi y las ventanas se rompían, y se caían y le caían los vidrios a mi niña, no sé, son cosas que uno se va torturando y se va sintiéndose, yo creo que aparte como que culpa ¿no? Y este si le digo que ahora que salgo pues lo único, en el lugar que esté lo primero que busco es la salida de emergencia, la ruta de evacuación, este, o donde la zona cero que le llaman, ¿sí, ¿no? La zona cero, entonces, yo digamos, yo cuando llego a estacionarnos, ando buscando a dónde es la zona segura por cualquier cosa que nos llegara a agarrar en ese lugar, entonces, ahorita ya trato, bueno, y ya es algo que no es de que yo vaya planeando, sino que simplemente solito traigo en la mente de que ¡Ay, vamos a ir a tal parte! Hay que buscar primero y mi niña también le digo: “Cuando lleguemos a tal parte, ayúdame a buscar donde está la zona cero y fíjate dónde están las salidas de emergencia”, entonces, como que es parte ya de la... de prevenir pues por cualquier cosa.

Joana: Y las demás ¿también tienen este, esta alerta de prevención cuando escuchan el sonido de la alarma todavía?

Zenaida: Sí

Joana: ¿Sí, todas?

Lucia: Yo tengo mi nieto que va al kínder, él luego escucha la alarma y me dice, como me dice mamá Tita, me dice: “¡Mamá Tita, *oi* eso es para temblar!” Y le digo “No, mijo, eso es un carro que va bajando (las demás ríen)”. Y así nos dice: “es que en mi escuela así nos ponen y tenemos que salir” “¿Sales corriendo?” “¡No! Nos dice el maestro que salgamos en orden y ya nos saca al patio y estamos hasta que se termina lo de la alarma y dice: ¡no tengas miedo, ¿eh?, no tengas miedo, ¡no pasa nada!” Así me dice, yo creo que captan más los niños que uno, pues yo así, temblores fuertes son pocos los que he sentido y cuando son más fuertes ni los siento (las demás ríen) pero, este, sí, los niños sí captan más, yo le digo a mi hija “¡A mí me da miedo por los niños!” Pero pues creo que los niños ni miedo tienen.

Eus: Lo que pasa que como papás nosotros tenemos miedo a lo que les pueda pasar a nuestros, a lo que nosotros se supone que debemos de proteger, bueno yo siento así ¿no? Yo siento más miedo y le digo a mi niña “El día que tiemble y me pase algo, yo creo que no me voy a preocupar por mí, nos vamos a preocupar más por los hijos”. Más que nada que yo, en mi caso del temblor del 19 de septiembre, yo pienso que, o sea, yo veía a la gente cómo corría y yo decía “¡Ay, Dios mío, ¡qué bueno que mi niña ya estaba conmigo!” O sea, esa es la tranquilidad que tuve porque ya había sido la hora de la salida, entonces, la calma que yo, la tranquilidad que tuve fue que mis niñas estaban conmigo porque yo no sé qué reacción hubiera tenido, si a mi niña le hubiera agarrado aquí en la escuela o simplemente como dice la señora “A lo mejor hubiera venido corriendo a patear la puerta, a brincar”, no sé, pero no sé qué reacción hubiera tenido en ese momento la verdad.

Lucia: En una ocasión (disculpé que la haiga interrumpido) una ocasión yo a mí me tocó en la combi ehh, fui a dejar a mi niño al kínder hasta allá abajo al Chalhui y veníamos en la combi cuando empezó la gente, “¡Ay, está temblando! Ven, cómo sienten si venimos en la combi, ¿cómo sienten?” Entonces, se paró la combi y se empezaron a bajar y le digo “¡Bueno, pues yo también me bajo!” (las demás ríen) continúa diciendo: me bajé y ya me acordé del niño, pero como son aulas así pues no hay tanto peligro salen y ya y este me fui para allá corrió la gente para allá y fui a ver y nos dijeron: “¡No, no se preocupen, los niños están bien! Entonces, me subí y me vine para acá, cuando llegué aquí ya estaba mi hija acá afuera y me dice: “¡No

pasa nada, mamá, todo está bien, todo está bien, vámonos!” Y ya no nos dejaron sacar a los niños porque todavía estaban en la escuela, y ya hasta después ya fui por el niño al kínder ya después me vine para acá para los otros niños, pero pues si uno se alarma pero uno mismo piensa: “¡debe uno mantener la calma porque si no uno mismo provoca un accidente en uno mismo, porque si yo me hubiera bajado así corriendo como unas que se bajaban en la combi ¡nombre se bajaban y ya no hallaban para donde correr!” Y yo dije no pues yo me voy para acá para el niño, estoy cerquita, a una cuadra del kínder, una o dos cuerdas estaba del kínder, no pues me voy al kínder me fui todo estuvo bien, no nos dejaron ver a los niños, regresé y me vine para acá, digo allá me tienen que dar noticias, a ver me vine para acá y también a nadie dejaban entrar, me dice mi hija “¡vámonos, todo está bien mamá, vámonos!” Y ya nos regresamos, mi hija se regresó a su trabajo y yo me fui para la casa y ya, después, llegó la hora para ir por ellos.

Paulina: Bueno, y después de este suceso como trataron ustedes a sus hijos, o sea, si hubo repercusiones, y cuales repercusiones, en ese momento llega otra mamá, a la cual saludo “¡Hola, buen día adelante!”

Saluda y se incorpora a la dinámica

Zenaida: En voz baja dice: Ahí vienen más

Joana: Puede tomar asiento

Retoma la pregunta Eus y contesta:

Eus: Pues yo, yo siempre he tratado de, de este pues ya de platicar más con mi niña le digo que antes yo no tomaba muy en serio lo de los simulacros, entonces, yo en base de ella, ya me senté a platicar que qué hacen en los simulacros, que se puede, o sea, yo me, como te podía decir, me informe a base de ella, ella me llevo la información de lo que ellos hacen en la escuela y, pues, ya también busco en internet y ya de ahí pasaron muchas cosas para prevención que se debe de hacer pues ya tratar de, de este pues de hacer lo que se nos recomienda, eso es lo que yo trataba de hacer y pues tomar un poquito más de cuenta a los niños porque así, como usted dice, este a veces los adultos decimos “¡Tú no tienes voz ni voto, tú cállate”, ¿no? Los llamamos porque yo he visto muchos, muchos casos y no nos

damos cuenta que los niños aportan mucho más, ehh, este a la familia cuando les ponemos atención, cuando nos sentamos con ellos a platicar, ellos a lo mejor ellos sentaditos calladitos o hasta haciendo su *despapaye* en la escuela, pero si como dicen puede estar como dicen: No puede estar un ojo en él, en el ¿cómo dicen? (Lucia contesta: un ojo al gato), un ojo al gato y otro al garabato, pero si están al pendiente y si agarran algo de lo que se le dice y este ahora tratamos de si, o sea, no tratamos de contar la opinión de los niños, yo siempre he tratado de poner de tomar en cuenta la opinión de mi niña en la casa, cuando hacemos un cambio que ella también opine porque, al final de cuentas, es parte de la familia, entonces, este, bueno es lo que trato de hacer yo, no sé qué opinen.

Lucia: Es que hoy hay más información mediante todo eso, yo me acuerdo que antes ¿pues quién nos informaba? Nomás íbamos a la escuela y tareas y trabajos ahí, pero nos informaban como hoy hay información, si hasta el niño de kínder me dice que no pasa nada, entonces, yo digo que ahora los niños están más despiertos y tienen más información mediante a eso, antes no porque yo creo que veían que nos llenábamos de miedo y ya no nos decían nada, no sé.

(Se integran a la entrevista dos mamás.)

J: Entonces, eee... Bueno, voy a repetir la pregunta para las personas que se integraron apenas, estamos hablando sobre el sismo

I2: Las que llegan al último se van hasta el último, ¿verdad? (se ríen).

J: ¿Alguien que guste comentarles un poco de lo que hemos hablado? (silencio)
¿Alguien que quiera comentarles a las dos integrantes que acaban de llegar?
Bueno, les comento brevemente, estamos hablando sobre el sismo y en sí estamos hablando de que posterior al sismo del 19 de septiembre, como padres ¿Qué hicimos para apoyar a nuestros niños después de este evento? (silencio) Eu nos comentaba que se puso a revisar en internet y que se apoyó del conocimiento de su hija para poder implementar una protección en casa. ¿Alguna de ustedes hizo una actividad similar o se apoyó en otros materiales?

P4: Pues hablando con ellos y uniéndonos todos como la familia que somos ahí, saber cómo hacer las cosas para que no caiga como desprevenido y sea como de

¡qué, ¡qué pasa!, y que sepan que hacer.

J: ¿Alguien más que guste compartir?

P5: Me puedes repetir (Se ríen)

P: ¿De qué forma, después de este suceso qué piensan que podrían ayudar a los niños?

I2: ¿De qué forma?

P: Sí, ¡ajá!

I2: Bueno yo, yo he tratado de, bueno tratar de proteger a mi hija; a lo mejor es muy egoísta porque si he hablado de mi parte, le digo mira si te agarra en la escuela tú salte, tú no voltees a ver quién viene a tras de ti (Se ríe y junto con ella otra P4), que corra por su lado, o sea, que cada quien vea por su parte, pero... (Se escucha la voz de la hija de I2 que dice “mamá, mamá”)

I4: Bueno, que corra no, bueno que salga.

I2: Bueno, es que mi hija es de esas de las que se preocupa por los demás o dice mis libros, o mi compañero se quedó hay que regresar por ella, mi hija es así, la verdad. Entonces, yo le digo “No hija, déjala que salga, porque todos van a salir, porque si tú te quedas detienes al grupo, entonces, tú avanza, camina y salte”, o en el caso del Rébsamen que muchos, decían en las noticias que habían ido por su material, por sus mochilas y que se quedaron ahí atorados. Entonces, yo le decía a mi hija ya no importa, yo no te voy a regañar si se pierden tus lápices o tus libros, a ver cómo le hacemos después, tú no te preocupes, lo importante eres tú, tú ahí deja la mochila y, entonces, ya tratamos; y en mi caso, como anteriormente le decía, “¡no me pierdas el lápiz, a mí me llegas con la lapicera completa (se escucha balbuceo)”. Entonces, como que eso la detenía más, ella es así de que trata de llevar acabo las reglas que uno le pone en casa. Después de esto, le digo a mi niña no importa que se te quede el lápiz, no importa que se te quede la mochila, tu ropa si es necesario déjala ahí, el suéter que es el que siempre se anda quitando, no importa, tú salte lo demás no importa y ese es el caso del que yo hablaba de mi hija (se escucha que tosen). Que no se preocupen por sus cosas.

J: ¿Alguien más vive o vivió la experiencia de manera similar?

I4: Pues igual nada más decirles que si les llega a pasar en la escuela, pues primero se deben de tranquilizar, ya después, porque si no, si corren se empujan y no; entonces, si empieza tranquilos, nada más y ya que han tomado simulacros, ya saben en donde quedarse, digo ya no importa que no llegues a donde te tocaba lo importante es que llegues, sus cosas ahí y ya, tus cosas ahí déjalas (se ríe).

P: Ahora, retomando lo que nos comenta Eus de la escuela Rébsamen, ¿qué sucedió aquí en su escuela, de los niños?

I1: En esta escuela fue cuando... se hizo la...

I4: Sí, fue cuando se hicieron los salones aquí.

Los techos se hicieron hacia abajo, o sea, se hicieron así (colocaba las manos a manera de cuna).

J: ¿No se cayeron ni nada?

I4: No, sólo se hicieron así (vuelve a colocar sus manos a modo de cuna) y se levantó el piso.

I2: Se levanto el piso, sí en todo el edificio.

I4: Y sólo fue aquí y en el otro edificio (Señala los dos edificios contiguos al aula en que nos encontrábamos).

I1: Porque el de allá como que está más resistente y por eso optaron por hacer la rampa (llora la niña que acompaña a I2), bueno, es que ahí no había forma de salir, de ahí por eso se dividió, todos los de allá tenían que bajar por unas escaleras y aquí, por ejemplo, sí hay espacio, salen de aquí los salones de abajo y ya, y los de arriba también y allá no, por eso se hizo la rampa para que se hiciera más movilización más rápido.

P: Y con estás afectaciones, ¿la escuela siguió abriendo sus puertas? ¿Qué sucedió con los niños? ¿Seguían viniendo a la escuela? (llora la niña acompañante de I2).

I1: Sí, siguieron viniendo a la escuela.

I3: No, no vinieron hasta noviembre, porque no podían utilizar la escuela hasta que no hubiera un escrito de que podían.

I2: Sí, protección civil, ya que estaba la autorización. Ya que estaba la autorización... (interrumpe I4)

I4: El único edificio en que había en servicio era el de allá.

I1: Sí, el de allá.

P: ¿Cuánto tiempo estuvieron?

I2: Porque estaba viendo... los maestros nada más les daban tareas mientras la autorizaban (llora la niña acompañante de I2)

P: ¿Más o menos cuánto tiempo sin clases?

I1: Creo que quince días.

P: Y mientras no hubo clases, ¿qué actividades realizaban?

I1: Tareas, tareas.

I3: Guías que les dejaban y los maestros las revisaban.

I1: Y después dividieron los grupos, unos venían un día y otros otro día, y ya luego optaron por poner aulas.

I3: ¡Ajá!

I1: Unos días les tocaba en un aula y otros en el salón, lo rolaban. Y decía yo y ahora si hay junta, ¿a dónde voy?

I5: O luego en el patio nos daban junta.

P: ¿Y hubo algún apoyo de la escuela hacia ustedes o de ustedes hacia la escuela, o viceversa?

I1: ¿Un apoyo? ¿Así, cómo?

P: Respecto al suceso, si hablaron con ustedes, este...

I3: O sea, de lo que pasaba en la escuela se nos daba información, por el motivo de que no iban a poder venir los niños, aunque si estaban de acuerdo todos los papás

y ya después cuando hicieron el escrito para que hicieran lo de las aulas, porque eso fue una ayuda que se dio y ya cuando la autorizaron pues mandaron a poner las aulas, entonces también para que no hubiera tantos días sin tener clases los niños.

P: ¿Consideran que la actuación de la escuela fue buena? ¿Y cómo les gustaría que actuara la escuela ante estos eventos naturales?

I1: Pues para mi si fue buena porque se preocuparon por que hubiera clases, porque aquí en la zona esta una escuela, pues esa se cayó toda.

I3: ¡Ah, sí!, me platicaron

I1: Entonces dividieron a los niños en varias escuelas y unos niños tuvieron que ir allá bajo en donde están dos escuelas juntas, los dividieron ahí; platicaba yo con una señora que decía: “estamos ahí y nos ven raros porque nosotros no somos de ahí, pero ya que este nuestra escuela pues ya; pero ya está funcionando, pero desde abajo tiraron todo y desde abajo empezaron.

I3: Construir todo nuevo, sí.

I1: ¡Ajá! Y ya que se iban a pasar, pero no sé si ya esté en función.

I2: Ya empezaron hace quince días.

I1: Una vez pasé por ahí y dije “Híjole, no quedó nada de la escuela”, y si, bueno, yo creo gracias a Dios no hubo accidentes.

I3: Pues porque no estaban los niños, también.

I1: Entonces aquí sí... otra escuela que esta allá arriba, no sé cómo se llama, le dicen la escuela aforada, esa esta toda *coartada* y aun así admitieron que siguieran en la escuela y está muy feo, muy peligrosa, y como también tiene varios niveles, está muy fea.

P: Después de este suceso con la ayuda, con la experiencia que ya tuvieron, con cómo actuó la escuela, como familia, ¿cómo creen ustedes, como padres de familia, pueden apoyar a la escuela si llegase a ocurrir otro evento de esta naturaleza como el sismo del 19 de septiembre? ¿Cómo creen que pudiesen apoyar o apoyar a la

escuela?

I1: Pues yo creo que acatando las indicaciones, que nos dé aquí la escuela, la directora, el subdirector, que ellos nos digan que podemos hacer.

I3: Pues en el momento que ellos nos informaron que se iba a suspender las clases, en lo que venían a revisar, muchos papás tuvieron acciones de que decían “¿Qué fecha?, ¿Qué día?” Entonces, querían que se les diera una fecha, como que eso no fue una acción que nosotros como papás debiéramos tomar, porque antes que nada estaba la seguridad de nuestros hijos y, luego, no, bueno, como padres era asegurarse que la escuela estuviera bien para que pudieran iniciar las actividades para que no corrieran riesgo. Yo creo que eso sería seguir las reglas.

I4: Como la primera vez, yo creo que ya hay una experiencia para los papás, porque muchos decían: “es que no se ve que haya pasado nada”, querían a fuerzas que vinieran.

I3: No querían que suspendieran.

I2: En ese ciclo escolar mi hija sí bajo de calificación, porque no es lo mismo estudiar en casa a estar en la escuela, pues con las dudas nosotras como mamás podemos aportar, pero hay muchas cosas que han cambiado desde el tiempo en que nosotras estudiamos, nosotras no tenemos los mismos conocimientos, o bueno, sí los conocimientos, pero no. En el caso de mi niña si bajaron de calificación.

J: ¿Y las demás vivieron alguna experiencia similar en cuanto a sus hijos que hayan bajado de notas, que haya sido complicado o que existiera de alguna manera una dificultad?

I2: Bueno, yo creo que todos, porque todos los niños se quedaron sin clase en toda la escuela, el mismo proceso que llevaban, entonces no creo que *aiga*.

I3: Que se hayan terminado de ver las cosas que se tenían que ver, pues no era lo mismo verlo en la casa, nosotros decirle, que aquí y, claro, esta que les explicamos diferente nosotros a los maestros, igual a nosotras no nos entienden y a la maestra si o bueno, nos entienden a nosotras y, después, a la maestra ya no.

J: Y bueno, retomando un poco las palabras que ustedes comentan, las

experiencias en tanto a prevención a un poco de las pláticas que les dieron por lo que tengo entendido, ¿ustedes creen que sus hijos pueden prevenir o apoyar en general a la sociedad, en caso de desastres, en este caso de algún sismo?

I2: ¡Sí!

I3: ¡Sí!

I1: Bueno, yo digo que sí en pequeñas cosas (se ríe).

I3: Yo creo que ellos son capaces de aportar más o de prevenir o llevar o mínimo más que nada para calmar, para calmar a nosotros los adultos, ellos tienen más paciencia de saber cómo manejarlos.

J: Y en el caso de sus hijos o sus nietos, ¿creen que ellos podrían orientarlos a implementar estas medidas no sólo en la escuela sino también en casa?

I1: Sí.

J: ¿Cuáles creen que podrían ser estas actividades que podrían realizar sus hijos o hijas para poder aportar no sólo en la casa, sino a nivel escuela o en cualquier otra zona de desastre?

(Silencio)

I1: Pues no sé yo, en prevenir que no estallen en nervios y brindar la ayuda.

I3: Pues más que nada con ubicar rápido las zonas de alto riesgo, o zonas altas, ubicar las áreas de emergencia

I1: O como mi niña que va en cuarto me dice “¿Sabes cuáles son los lugares seguros aquí en la casa?” No. “Mira debajo de aquí de la puerta, este muro no se cae, la cocina que está más chiquita también esa está más segura, aquí no porque está más amplio y no hay que detenga la loza, pero acá sí”. Le digo yo “¿Entonces por qué salimos corriendo a la calle?” “Pues para más seguridad, pero si uno no alcanza a salir, aquí no nos pasa nada. Entonces, yo creo que ellos están conscientes que al momento y bueno ellos reaccionan más rápido que nosotros.

J: Considerando lo anterior, ¿cómo podrían ustedes como padres, como abuelos apoyar a sus niños en dichas actividades? Es decir, ¿cómo podrían apoyar a que

los niños a que realicen estas actividades no sólo en casa o escuela, sino en la comunidad?

I1: Pues sí, que reaccionen como ellos nos lo han dicho, su serenidad más que nada.

I2: Y tomarlos en cuenta, escucharlos porque volvemos a lo mismo, a veces les decimos “cállate, tú no sabes” y seguirles, porque a veces ellos dicen esta zona es importante, esta zona es segura, entonces sí, llevar acabo lo que ellos también nos digan.

J: En el caso de usted, señora María, ¿usted también cree que podrían implementarse estas medidas en su casa o bien existiría alguna otra actividad que pudiesen desarrollar sus nietos?

I3: Pues los saco al patio o nos quedamos ahí en la puerta, como le digo que mi hija la otra sale corriendo y se va por sus hijos, pues yo les digo que se tranquilicen y ahí nos quedamos o nos salimos al patio. Dicen tranquilízate, tía, no va a pasar nada, ponte aquí, ponte allá y ella está llorando.

J: Bueno, ya a manera de cierre, nos gustaría que nos contaran un poco de la experiencia que vivieron de la misma entrevista como tal, si les gusto o qué les hubiese gustado platicar más a fondo, alguna idea o alguna sugerencia, algo que ustedes creen que es importante abordar no sólo en el grupo, sino a nivel escuela.

(silencio)

(Se ríen)

I3: Quédense ahí nos vemos (se ríen).

I2: Primero respondan y luego ya se pueden ir (se ríen).

I1: No, se quedan con la duda.

I3: Pues hacer más pláticas, como por decir ahora que se tomaron el tiempo, pues hacer más así con nosotros, con los papás.

I1: Más que nada para prevenirnos a nosotros como adultos muchas veces no tenemos el conocimiento y nos hace falta, estas pláticas para que de aquí

agarramos experiencia para prevenir nosotros, claro que no vamos a entrar a dar órdenes, pero por lo menos estar allá fuera viendo cómo y acatar las órdenes de... sabe que no se pueden ir, tranquilos están bien, porque si hacemos allá fuera como un mitin queremos entrar, pues alarmamos a los niños y si vemos todo bien, pues todos tranquilos.

I3: Pero dicen que los niños son más tranquilos.

I1: Sí, por eso.

I2: Es que nosotros no reaccionamos al momento.

I1: Venimos y hacemos un *mitote*.

I3: Una vez al mes o una vez al año juntarse los papás y platicar qué podemos hacer entre nosotros, que seamos más participativos porque la verdad, ve cuantos son en el grupo y cuantos acudimos, como que no lo tomamos muy en serio o con la importancia que deberíamos de tener a nuestros hijos, porque al final de cuentas siempre llevamos algo positivo en las reuniones, en las pláticas a lo mejor no todo porque a veces también es aburrido estar así porque tenemos cosas que hacer en casa, pero en verdad, todos tenemos cosas que hacer en casa, pero aquí se va demostrando la importancia que tenemos, que tienen nuestros hijos y el tiempo que... porque luego vamos corriendo y creo que por lo menos estando en... en casa yo siempre ando al mil, en serio, siempre ando a las carreras y si vengo a las reuniones, nos juntamos y platicamos las experiencias, uno se concientiza y dice uno en qué momento le pongo atención a mi hija, cinco minutos o diez minutos y bueno cuando estoy cansada lo único que quiero es irme a la cama o estar metida en el celular, cosa que no es la gran importancia.

Entonces, son reuniones que, si me han recibido de algo, porque siempre andamos muy acelerados, siempre nos dejan algo positivo las reuniones, aunque nos aburrimos.

J: ¿Y en el caso de las demás?

I4: Luego dice uno para que se queda uno así, no creo que sea muy importante lo que van a decir y se va uno mejor, ya después uno anda preguntando (Todas se

ríen), es la verdad.

I2: Anda uno preguntando “¿qué dijeron?”

I4: O uno va saliendo y preguntan “¿Y qué les dijeron?” ¡Ay, yo no les digo nada!
(Se ríen).

I2: Para que no entró.

I4: Pues sí, yo que voy a dar información si no se presentan; si no les ponen atención a sus hijos.

I3: Y va a haber muchos que nos van a preguntar

I2: Sí

I4: Ahorita se fueron todas las que estaban.

I2: No pasa nada, luego que nos digan las que entraron.

I4: ¡Ajá! Es lo que van a decir, *tons* yo me haré la de la vista gorda y no les diré nada.

I2: O sea, somos cinco de treinta y seis.

I3: Ni una cuarta parte.

I5: Es que se fueron, algunas entraron y se regresaron.

I4: Mi hija llegó tarde por el trabajo.

I1: Vienen dos por uno (se ríen).

I4: ¡Ajá!

I3: Hay una plática, “¡ay, no mejor no!”

I2: Es una plática para prevención, pero la participación de padres de familia es lo mismo que sucede siempre, estamos las de siempre.

I4: Uno, dos, tres, cuatro o cinco.

I2: Luego no vienen a apoyar a la escuela.

I4: Por eso digo...

(Inaudible: Comienzan a hablar todas al mismo tiempo y no se entiende lo que dicen)

I3: Ustedes siempre están ahí porque no tienen nada que hacer.

I2: ¡Ajá!

I3: Y por eso sus hijos llevan más y luego esos mismos comentarios son los que les llegan a nuestros hijos; es que tu mamá sí viene...

I4: Pero pues venimos a las que nos importa.

J: Entonces a modo de cierre, nos podrían decir si les gustó esta experiencia

I1: Sí

I2: A mí sí.

I4: Sí.

I1: Fue muy interesante.

I4: Pienso que debí llegar más temprano.

I1: Yo hasta les dije a mis niños.

I3: Yo me sentía, yo les diría que les hubieran dicho que se iba a tomar en cuenta su participación con un punto a sus hijos.

I2: Entonces, ahí vienen corriendo.

(Inaudible: Comienzan a hablar todas al mismo tiempo)

J: Pues nos da mucho gusto, pues que se hayan dado la oportunidad de vivir esta experiencia, posteriormente, nos gustaría realizarles una devolución a ustedes por la participación, es muy importante para nosotros porque no se trata únicamente de escuchar a los niños, sino también escucharlos a ustedes como padres de familia y de darles un lugar dentro de la misma institución y de apoyarles con sus niños, así como ustedes los escuchan ellos tengan la oportunidad de escucharlos a ustedes, entonces es muy importante para nosotros que hayan participado, les damos las gracias y nos gustaría que nos brindáramos entre todos un aplauso (aplausos) porque al final se tomaron el tiempo para venir a hacer esta actividad, no es sencillo

y sabemos que tienen bastantes cosas que hacer, pero posteriormente les estaríamos regalando una devolución por parte de nosotras e igualmente no sé si nos podrían esperar y no sé si queda alguna duda o comentario que deseen hacer.

I3: No, ya

J: Les agradecemos su participación, que tengan un bonito día y posteriormente nos estaríamos poniendo en contacto con ustedes. Muchas gracias.

I1: Gracias a ustedes, también.

ANEXO 7 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON MAESTROS

ANEXO 7.1 ENTREVISTA CON MAESTRA

Fecha: 10 de abril 2019

Lugar: Instalaciones de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano, oficina dentro de la dirección.

Hora: 9:30 am

Duración: 51 minutos

Entrevistador: Paulina Jiménez (E)

Entrevistado: Patricia Ramírez (M)

Entrevistadora: Me podría decir, su nombre, su edad, escuela de egreso

Maestra: Mi nombre es Verónica Ramírez Sánchez tengo 52 años, salí de la Escuela Nacional de Maestros.

Entrevistadora: ¿Años de servicio?

Maestra: Treinta y dos y medio

En: ¿Y cuántos años lleva laborando aquí, en esta escuela?

Maestra: Todos (comienza a reír)

E: ¿Grupo que tiene a cargo?

M: Segundo, segundo "B"

E: Durante su formación obtuvo alguna información de cómo actuar en un sismo

M: Si

E: Me podría contar que información

M: Bueno acudí a un curso, bueno a un taller prácticamente de primeros auxilios, este en donde nos comentaron cierta, esta manera de cómo actuar en caso de sismo.

E: Ok, anterior al sismo del 2017, ¿había presenciado algún otro evento de esta naturaleza?

M: El del 85, pero todavía era estudiante entonces ahí me toco como estudiante en camino hacia la escuela, me toco en el metro entonces este realmente cuando sucedió no nos dimos cuenta de la magnitud del evento ¿no?, hasta que salimos a la calle y pues si me toco un poco porque iba yo llegando a la estación Revolución, y ahí fue cuando nos tocó el temblor entonces este nos desalojan del metro y nos vamos caminando de la estación Revolución a Normal que era la escuela, entonces si nos tocó ver algunas cosas que pasaron sobre lo es la avenida San Cosme pero... y de regreso o sea llegando al plantel nos dijeron pues que nos regresáramos a nuestras casas, ya no había servicio de metro y había una ruta de camión que venía desde el Hipódromo y llegaba hasta San Juan a Zaragoza ese autobús, bueno ese camión me quedaba cerca de donde tiene su casa...

E: Gracias

M: Tomamos el autobús y nos tocó recorrer todo lo que es eje 1 Norte y ver varias cosas que sucedían y este bueno y ahora sí que.

E: ¿Y cómo estudiante apoyo o hizo alguna labor social?

M: Ehhh, se organizaron campañas, yo realmente nada más apoye llevando a casa de un compañero alimentos y eso, pero yo no personalmente yo no fui a... ahora sí que ni hacer labor ni eso o sea apoyando a compañeros que, si iban, pero yo personalmente no, no fui.

E: Ok, ahora respecto al sismo del 2017, me podría contar como vivió o como recuerda ese evento

M: Bueno en esa ocasión este pues nos retardamos guardando las cosas, íbamos saliendo junto con otras compañeras, íbamos llegando a la puerta cuando yo sentí el temblor pero de forma oscilatoria estaba con una amiguita y le dije: ¡hazte para acá, está temblando ¿no?!, porque estábamos cerca del bebedero en donde teníamos señaladas las zonas de seguridad en la escuela, entonces nos jalamos

cuando de pronto se empieza a sentir ahora sí que ya la vibración ¿no? Y toda la escuela empezó a crujir, en la techumbre empezó a sonar así muy muy fuerte, este sinceramente yo pensé que, que si se rompía algún vidrio o algo porque si, si se oyó muy fuerte y la verdad si me sorprendió mucho porque estando en cerro normalmente no sentimos los temblores y este si se sintió,^[RH2] si se sintió este la verdad mi primer reacción yo tengo familia que vive cerca del metro San Antonio Abad y que en el 85 fue donde hubo muchas afectaciones entonces dije: Si aquí se sintió muy fuerte en el centro se sintió peor y en la casa de ustedes...

E: Gracias

M: Es de cinco niveles, entonces también pensé en mi familia y dije estuvo muy fuerte muy fuerte, para que se hubiera sentido tan fuerte aquí en la escuela ¿no?, porque hay otras ocasiones en que han sido relativamente fuertes y aquí ni cuenta nos dábamos o era muy leve lo que se sentía, y si o sea fue le digo, no sé cuánto tiempo duro, pero o sea si se hizo mucho tiempo, todos los que estábamos aquí si nos reunimos en la zona de seguridad, pero si era impresionante el sonido de la estructura de la escuela ¿no?, este mi primer reacción fue tratar de comunicarme con mi familia, no se pudo, este pasamos de una compañera que vive acá arriba, pasamos a ver a su mama que ya es una persona mayor para ver cómo estaba, la deje en su casa y me fui inmediatamente a mi casa.

A mí, mi preocupación era que mi hija, una de mis hijas entraba a la escuela a las 2 de la tarde, entonces si ese día hubiera entrado a las 2 de la tarde le hubiera tocado en el trayecto de la casa a su escuela, afortunadamente ese día entraba a las 4, entonces estaba toda mi familia junta en la casa de ustedes.

E: Gracias

M: Este y pues lo vivieron ellos juntos ¿no?, ya, ya cuando si o sea... lo primero que hice fue llegar por donde pudiera hacia mi casa, como acababa de suceder realmente todavía estaba más... o sea como que la gente todavía no captaba lo mismo ¿no?, lo que había sucedido; no me costó trabajo llegar y este pero ya cuando iba en camino precisamente me di cuenta de ese detalle de que mi hija ese día entraba a las 4 de la tarde entonces dije: ¡No, no, están en mi casa! O sea, están en mi casa, ya no salimos de casa o sea yo llegando estaban ellos ¡bien! También dicen que se sintió muy fuerte y la ventaja de donde está su casa

E: Gracias

M: Es que los edificios tienen cimientos hidráulicos entonces disminuye un poco la sensación, pero también dicen que se sintió feo, se cayeron cosas, cuadros o sea cosas sueltas y pues también lo sintieron muy fuerte.

E: Ok, ¿aquí en la Institución no había niños?

M: ¡No!, ya habían terminado, o sea también eso es otra ventaja porque el turno termina a las 12:30 y el otro empieza a las 2, entonces prácticamente estábamos en el entre turno y pues éramos profesores, algunos profesores los que estábamos, padres de familia que nos apoyan con el aseo, pero era muy poca la gente, los niños estaban en su casa.

E: Ok, ¿Y cómo fue la respuesta de la escuela ante esta emergencia?

M: Pues ahora sí que de nosotros pues luego, luego ver a la gente sobre todo a los que estaban afuera ¿no? Y como que nos tocó un poquito menos, se cargó más en el turno vespertino porque del turno matutino quedábamos 3 o 4 profesores ¿no? ya la mayoría ya se había retirado y curiosamente habíamos hecho un simulacro a las 11:00 a.m. por conmemorar el del 85 y tengo muy presente a una pequeña que me decía: ¡Es que yo tengo miedo, porque dicen que va a temblar ¿no?, y yo le dije: ¡no te preocupes, acuérdate que hacemos simulacros para saber cómo debemos actuar en caso de que tiemble! ¿No?, na va a temblar; (ríe un poco) después habrá^[RH8] dicho que, que mentirosa verdad, (reímos un poco) como si uno supiera lo que va a pasar y entonces ahí ya se cortó prácticamente la comunicación este ya posteriormente ya empezamos a ver que sucedía estar en contacto, obviamente pues tratar de obstaculizar lo menos posible ¿no?, incluso aquí arriba en el cerro en este cerro es mina, entonces se cayó una parte del cerro con el temblor si se cayó bueno se deslavo una parte que también fue algo impresionante pero este pero ya de ahí ya nos mantuvimos en distancia la verdad.

E: Ok ¿y cómo reaccionaron los diferentes actores, por ejemplo, alumnos, padres de familia, profesores, autoridades, administrativos?

M: En ese momento la verdad todos sorprendidos, o sea sorprendidos si nos impactó la sensación que tuvimos porque como le comento fue muy fuerte ¿no?, pero de igual manera yo personalmente si supuse que había sido algo muy fuerte ¿no? Pero aquí no, no realmente no se vio nada ¿no?, le digo niños ya no teníamos eran contaditos los que estaban si en la calle pues la gente nerviosa algunos histéricos pues tratamos de platicar con ellos pues que se calmaran, que regresaran a sus casas que estuvieran pendientes de la información ¿no?, pero este, pero si o sea no yo creo ya después conforme se fueron sabiendo lo que fue pasando ya este pues ya hubo otros actores o sea otras actuaciones ¿no?

E: ¿Hoy en día como se siente usted, como siente a los pequeños de su grupo digamos o de ese entonces del grupo que tenía a cargo?

M: Es el mismo que tengo ahorita, generalmente tenemos primero y segundo, si (tose un poco) se ponen nerviosos, pero principalmente son los papas, los que (en ese momento le da un ataque de tos ¡hay perdón!) los papas se ponen más nerviosos y los asustan cuando ha habido otros (en ese momento se para y pide

unos momentos para ir por agua)

E: Si, si no se preocupe

M: Gusta (me indica su vaso de agua)

E: No, no así están bien muchas gracias

M: Este ha habido otro justamente el año pasado hubo algunos otros temblores que se llegaron a sentir, los papas vienen histéricos por los niños entonces les digo que es increíble que quizá también por el trabajo de los simulacros y esto los niños no, saben que hacer ¿no? y entonces son los papas los que vienen y se ponen así medio desesperados y ¡es que me los llevo!, les digo es que ustedes cálmense, si los niños los ven nerviosos a ustedes ellos se ponen nerviosos o sea ellos ya saben que hacer, saben cómo actuar ¿no? Obviamente pues si no deja de ser este sorpresivo ¿no?, el, el hacer hacer un simulacro o el sentir que está temblando ¿no?^[RH9], pero en general la mayoría yo siento que reaccionan bien, son tranquilos ¿no?, pero aquí yo le achaco más a los papas y sobre todo porque son pequeños, pero lo que me llamo la atención ehh... yo pertenezco al Comité de Emergencia y Seguridad de la escuela, entonces cuando hacemos simulacro se toca un silbato ¿no sé si ya les toco cuando hacemos?, y ahorita en una actividad del libro hablábamos de los sonidos se les preguntaba en el libro ¿Qué sonido te agrada y que sonido te desagrada?, y varios comentaron que el sonido del silbato les desagrada^[RH10]... o sea porque ya saben que es lo que significa ¿no?, o sea digo a pesar de que no está temblando ¿no?, pero saben que es una situación que si podría suceder, entonces si me llamo mucho la atención porque no me lo habían externado, generalmente los chiquitos son muy dados a decir lo que sienten y lo que y si me llamo la atención esa situación ¿no?, de decirles como ya saben que cuándo está el silbato es porque va a ver un... y actúan la mayoría ya muy bien ¿no?

E: ¿Usted cómo se siente?

M: Pues realmente no me preocupa ehh, o sea ehmm quizás mmmm no he vivido a lo mejor la situación muy fuerte ¿no?, o sea realmente las dos ocasiones si me tocó ver cosas pero no, no a sentir un temor o eso, no, no me da miedo o sea no me da miedo este como le comentaba incluso en la casa de usted, cuando tiembla nos subimos a la azotea porque se me hace más fácil subir que bajar cuatro pisos ¿no?, este le digo Dios no lo quiera pero si llega a suceder algo este es complicada ahora sí que es complicada el sitio donde vivo pero siento que hay más seguridad entre comillas en la azotea que tratar de bajar porque los edificios son encontrados (mueve las manos) aparte del edificio esta hasta el fondo tendría que salir todo el pasillo hasta el estacionamiento ¿no?

E: Considera que en caso de que ocurriera otro sismo y se encontrara en la escuela, ¿estaría usted preparada?

M: Pues yo siento que sí, que, si trato de guardar la calma en esta situación este, lo, lo a lo mejor también tengo una voz fuerte y ayuda esto a controlar mucho a los niños este si o sea sí.

E: Considera usted ¿qué es una escuela segura?

M: Mmmm si por el sitio donde nos encontramos he desafortunadamente bueno o malo tenemos demasiados árboles, demasiados árboles y árboles que son viejos ¿no? , o sea este que nos proporcionan ahora sí que nos proporcionan oxígeno pero también hay que estar continuamente solicitando que los poden porque este la verdad dudo mucho que alguno se llegue a caer ¿no?, pero en determinado momento zonas de seguridad seguridad que dijéramos donde no haya nada que no me pueda caer no tenemos. Apenas se hizo la rampa de... porque si era un riesgo ese edificio por la falta de, de ahora sí que medio de desalojo ¿no?, el bajar las escaleras y bajar y subir porque si se han dado cuenta de ese edificio este que se baja y se sube entonces si era, si era riesgoso porque son muchos niños o sea tenemos una población muy grande en la escuela entonces si te conflictúa, la rampa vino a a desalojar muchísimo, porque ya no es lo mismo que bajen seis grupos por unas escaleras a que salga la mayoría por la rampa y ya sean pocos los que utilicen las escaleras.[RH13]

E: Y la rampa ¿cómo se hizo, mandaron presupuesto?

M: Fue... si, pero se hizo con apoyo de los papas porque tiene años, años que solicitamos escaleras de emergencia, salidas de emergencia y no las tenemos o sea entre una cosa y otra que no se puede que la posición y muchas cosas ¿no?, la burocracia y este y no y no, y ahora pues que vimos esa situación que si era necesario o sea era necesario porque pus ya se están presentando situaciones más frecuentes[RH14] este ahora sí que bueno o malo con nos vinieron a construir unas aulas eh... para que pudiéramos tener clases mientras arreglaban la escuela y esto ocasiono que la escuela se inundara ¿no? Entonces ya después era este temblor, agua y todo ¿no?, entonces si vimos que eran necesario buscar salidas, salidas.

E: Usted podría evaluar la seguridad de las instalaciones, si son buenas, o no son buenas o no son las suficientes

M: Pues yo creo que en general se ha procurado que estén bien ¿no?, que estén en buen estado se ha buscado que las escaleras estén en buenas condiciones que este los accesos estén en buenas condiciones ¿no?, los barandales para proteger este, porque muchas cosas no estaban ¿no?, cuando inicio la escuela, entonces si se han ido modificando precisamente buscando la seguridad de los chicos ¿no?

E: ¿Los protocolos de seguridad?

M: Últimamente los hemos estado manejando, manejando mucho, mucho, o sea.

E: ¿Antes no?

M: Como que era muy esporádico, la verdad era muy esporádico y ahora si ya lo hacemos más, hacer hincapié con los chicos que estén consientes este, de que se debe de hacer ¿no?, zonas donde no deben de estar por seguridad este entonces sí, si se ha buscado que los maestros estén tranquilos porque si hay compañeros, compañeras principalmente que se ponían muy nerviosas ¿no? de oír la alerta sísmica ¿no?

E: Y eso igual este aplica en los simulacros, ¿va de la mano protocolos con simulacros?

M: Si

E: En organización

M: Pues cada vez, cada vez tenemos ahora sí que mejor, nos va saliendo mejor ¿no?, obviamente entre más lo practiquemos pues más va funcionando, pero si, si este ha cambiado ¿no?, ya se nota más el compromiso más por ejemplo con los papas también y que se les pide a los papas que en casa también tengan su zona de seguridad, les digo que en determinado momento uno no quiere que vuelva a suceder nada ¿verdad?, pero si llega a pasar algo que tengan donde reunirse que sepan donde pueden localizarse ¿no?, porque lo primero que se cae son los teléfonos ¿no?, que en el sismo pasado el WhatsApp no dejo de funcionar pero mucha gente no lo supo entonces si buscar esa manera de tratarse de comunicar por donde se pueda pero buscar zonas en donde se puedan encontrar que sean accesibles ¿no?, porque pues si como estamos aquí en las orillas ¿no?, la mayoría se traslada lejos a las escuelas superiores o sea entonces si es complicado.[RH17]

E: Ubicación de puntos de seguridad

M: Pues los tenemos este aquí tenemos una controversia sobre la techumbre ¿no?, yo tengo muchos años en la escuela y me consta que la hicieron muy sólidamente, excavaron bastante para hacer los pilares de sostén entonces es lo que les digo ¡esa techumbre no se cae! ¿no?, pero si hay controversia de que si es peligroso o no es peligroso ¿no?, y realmente no hemos tenido así una persona no se dé este de Protección Civil que venga y diga ¡Aquí no hay problema!, ahora sí que nosotros señalamos lo que consideramos las zonas seguras.

E: ¿Cuál es su zona segura aquí?

M: Por ejemplo, en el patio de abajo es prácticamente hacia el zaguán, casi porque también tenemos ese poste que está ahí ¿no?, digo que tampoco es factible que se

caía, pero en una cuestión fuerte, pues si podría ser ¿no?, el que no se recarguen de los barandales que no queden cerca de los barandales, pero si tenemos demasiados arboles ¿no?

En el patio de arriba prácticamente en el centro de... que cuando el 85 vinieron a reforzar la escuela ehh... sobre todo el edificio mayor las paredes las hicieron de concreto o sea las paredes las hicieron de concreto de los edificios les pusieron esas crucetas ¿no? y en ocasiones anteriores nos dijeron que la escuela no tiene riesgo de colapsar o sea que ahorita lo que realmente la hicieron a la escuela a partir del temblor fue un mantenimiento que si ya le urgía ¿no?, pues la escuela ya tiene 36 años de este de servicio ¿no?, y siempre, siempre con bastantes niños ¿no?, entonces también era algo que nos decían ¿no?, es el peso de los niños, el peso del mobiliario ¿no?, y es un movimiento constante suben, bajan ¿no? [RH19]

E: Entonces estas crucetas ya tienen, después del 85 ¿las colocaron?

M: Supongo si mal no recuerdo como en el 87, 88 o sea que fue después de lo del temblor del 85.

E: Y después de este del 2017, que le hicieron a la escuela, dentro de ese mantenimiento que menciona.

M: Principalmente checaron los pisos de los dos edificios que está aquí enfrente y el que ahora sí que, de los dos edificios de enfrente, que ya presentaban un desnivel, este pero que también dijeron bueno que era a consecuencia del movimiento ¿no?

E: Solamente eso, los pisos más no.

M: Ahora sí que realmente otra cosa así porque le digo que revisaron la escuela y según los de Protección Civil en ese entonces... los que estaban pues no le encontraron otro daño a la escuela, entonces realmente fue quitar y cambiar ahora sí que el piso de seis salones.

E: Ok, bueno seguimos evaluando la seguridad, respecto al papel de las autoridades, bueno que ya me había comentado como hacen un Protocolo, lo mismo de los alumnos que si siguen las indicaciones.

M: Si, si la mayoría o sea lo toma en serio por ejemplo ahorita ya no tenemos niños que lloren porque al principio cuando empezábamos a hacer los simulacros sobre todo los chiquitos lloraban ¿no?, este ahorita ya lo toman como mas este pues no sé si más en serio o ya como más costumbre, pero ya no tenemos esos detalles de que se espanten ¿no?

E: Por último, los padres de familia

M: Aquí yo creo que todavía nos falta un poquito más trabajar con ellos este que si se les menciona cuando están dentro que deben de seguir los protocolos que tenemos nosotros en caso de simulacro este no les ha tocado bueno son contados cuando les ha tocado de algún sismo que se ha llegado a sentir y si, si lo hacen ¿no?, aquí lo único que nos falla es cuando tienen que venir por sus niños el tratar de mantenerse serenos este repito ¿no?, vuelvo a lo mismo o sea depende de dónde nos toque ¿no?, o sea yo tengo un familiar que el primer temblor le toco en casa entonces realmente no lo sintió ahora le toco ahí en la Roma ¿no?, entonces ahora si se espanta ahora si esta así como más ciscado, entonces este ahora si ya se... oye la alerta sísmica y entonces si brinca y yo creo también de eso depende, realmente aquí pues fue la sensación pero no ver todo lo que, todo lo que está aconteciendo.[RH23]

E: ¿Qué tan segura se siente usted aquí en la escuela?

M: Aquí, mucho, o sea aquí la verdad no pasa nada.

E: ¿Considera usted que la escuela está preparada para otro evento de esta naturaleza?

M: ¿Cómo ese?

E: Si, como el sismo del 2017

M: Pues yo siento que sí, que ya estamos más preparados como más conscientes de que tenemos que hacer, de que tenemos que hacer este si o sea las compañeras que se ponían nerviosas ya se fueron, porque si, si había quien se ponía nada más oía y era este el, el brincar ¿no?, y desgraciadamente pues los primeros de guardar la calma somos nosotros porque se los transmitimos a los niños, entonces si el maestro o la maestra está nervioso pues los niños se ponen de la misma manera, entonces este siento que sí que sí, si podríamos este... trabajar o sea que acciones en caso de que nos volviera a pasar.

E: Ok, considera que cambio la escuela a partir del sismo del 2017

M: Si, si como que ahora ya se volvieron más conscientes de lo que puede suceder ¿no?, le digo que se daba esta cuestión de que aquí realmente no se sentía ¿no?, entonces pues como que era ¡Ah tembló!, o sonaba la alarma o sonaba lo que están en los salones que ahora ya no sé si funcionan o no funcionan porque no se oyen, este y como que había quienes no lo tomaban en cuenta ¿no?, entonces ahora si ya también en los simulacros ya nos, nos preocupamos un poquito más porque salgan más ordenados, porque hagan lo que tienen que hacer ¿no?

E: Ok, estos simulacros que menciona, ¿cada cuánto se hacen?

M: Eh por lo menos uno cada mes, hay veces que hasta dos dependiendo, incluso se han trabajado simulacros de desalojo y simulacros de repliegue.

E: ¿Y aquí les ayudan los padres de familia o solo la institución?

M: Solo la institución, si

E: ¿Hay algo que usted considere que no se haya atendido y que sea importante ver?

M: Mmmmm por ejemplo tener herramientas extin... no sé cómo que

E: Si, algo que necesite la escuela y que no se haya atendido

M: O sea tenemos el detalle de los extintores o sea que no están a la mano que este la verdad no tengo idea si están cargados o no (ríe un poco) ¿no?, entonces principalmente ¿no?, una ocasión utilizamos uno con los vecinos que se les estaba quemando el tanque de gas ¿no? entonces fue con el extintor de aquí afortunadamente no hemos tenido ningún conato de incendio ni mucho menos ¿no?, entonces esas ¿no? a lo mejor un poquito este porque incluso tenemos nuestro mochilas de vida de cada salón que tiene lo básico ¿no?, que el agua que o sea para en determinado momento pero ya una cuestión para entablillar o camillas o esas cosas pues no.

E: Considera que eso si es importante tener en la escuela

M: Pues yo creo que sí, si hace falta un poquito tener el material por ejemplo para entablillar ¿no?, este algo que nos comentan bueno somos médicos ¿no?, entonces si se cuenta con un servicio médico este externo que hay que activar en caso de algún accidente porque esos se dan independientemente este pero a veces si como que, que se le o sea que ponerle al chico para que no mueva el brazo o para que este tenemos primeros auxilios básicamente primeros auxilios ¿no?, pero siento que si nos haría falta un poquito más tener este no sé, una tabla que nos sirviera como camilla en determinado momento o un cabestrillo provisional para que el chico no moviera el brazo y se pudiera trasladar mejor.[RH29]

E: Muy bien, bueno me comentaba que después del sismo cerraron la escuela ¿Cuánto tiempo estuvieron sin clases?

M: Pues prácticamente sin clases sin clases, las reanudamos el 4 de noviembre pero de manera o sea intermitente ¿sí?, veníamos unos días si otros días no, o sea los chicos, nosotros si nos presentábamos todos los días pero por ejemplo: 1º y 6º que eran los que preocupaban un poquito más tenían tres veces a la semana ¿no?, ¿Por qué?, porque nada más teníamos un edificio habilitado, que es el más grande entonces teníamos ocho salones, y tenemos 18 grupos entonces para tratar de

atender a ahora sí que a los que más se pudiera este pues veníamos unos días si otros días no esté hasta que se normalizo ¿no?[RH30]

E: ¿Solo utilizaban ese edificio?

M: Solamente ese edificio

E: ¿No pusieron este algunas otras?

M: Eso fue hasta el 6 de noviembre me parece que cuando regresamos a clase y en diciembre una semana antes de salir de vacaciones fue cuando nos vinieron a instalar 5 aulas provisionales, dos en el patio superior, y 3 en el patio inferior, entons prácticamente pero aun así eran insuficientes porque eran 14 este ahh y utilizamos una que esta al fondo ¿no sé si la haz visto?

E: Si, la que esta atrás

M: Si, la que esta atrás esas aulas tienen años que nos las pusieron provisionalmente que según nos las iban a quitar y ya tienen como 20 años y ahí siguen ¿no?, y utilizábamos una de esas,[RH32] entonces pero eran 14 que ahora si, 14 grupo que se podían atender entonces seguíamos ahora si ya con cuatro días la mayoría otros tres o sea si es muy complicado ahora sí que organizar así de que unos un día y unos un día y entonces prácticamente así terminamos el ciclo anterior y esta año lo empezamos igual este y pues se puede decir que hasta noviembre ya reanudamos las clases normales ¿no?

E: Entonces podríamos decir que todos los alumnos o todos los grupos se vieron afectados

M: Todos, todos, todos

E: Después de instaladas las aulas, ¿Cuántos días a la semana tenían clases?

M: La mayoría 4

E: ¿4 a la semana?

M: A la semana, si no, no teníamos semana completa, 4 pero hubo no sé si uno o dos grupos que tres nada más porque era muy complicado o sea porque incluso nos rolábamos los salones ¿no?, este o unos días nos tocaban aquí otros días acá o sea trataba la maestra o sea mis respetos, pero como organizo todo para que tuviéramos los horarios y que pudiéramos seguir trabajando lo más que se pudiera.
[RH33] (Tose)

E: ¿Entonces la directora era quien organizaba para poder brindar clase a todos los grupos?

M: Si

E: ¿La escuela brinda algún taller o curso a ustedes como docentes en caso de sismo, antes del sismo digamos?

M: No (tose un poco)

E: Bueno, ¿Qué nivel de responsabilidad tiene quienes están en la escuela para garantizar la seguridad de los niños y niñas?

M: El nivel de responsabilidad mucho, muy grande o sea es mucha responsabilidad porque al fin de cuentas tenemos 35-40 niños a nuestro cargo y pues son nuestra responsabilidad los que estén dentro del plantel, o sea si es mucha no nos podemos desligar de esto porque son chiquitos entonces todos tenemos mucha responsabilidad debemos tener esa responsabilidad.

E: ¿De qué forma considera que las autoridades escolares deben actuar ante un suceso como este?

M: Pues yo creo que, definitivamente todo, todo cambia a partir de este evento ¿no?, dicen que desafortunadamente el tiempo hace que la gente olvide muchas cosas y cuando lo del 85 algunos maestros ni siquiera habían nacido ¿verdad? (ríe) o sea de los que están trabajando aquí otros éramos adolescentes o sea ¿no?, entonces paso tanto tiempo de un ahora sí que de un terremoto a otro ¿no?, que mucha gente creo que habíamos olvidado esa parte de, de lo serio que es esto, le digo muchos compañeros no ni lo vivieron ¿no?, muchos papas de nuestros niños no lo vivieron porque son muy jóvenes entonces como que ya no lo teníamos tan presente, generalmente las autoridades son un poquito mayores pero aun así no son tanto entonces siento que si habíamos perdido esta prevención o esta estar pendientes de lo que pasa vuelve a pasar esto y se vuelve repitiendo este ya no con esa magnitud pero si se han ido sintiendo otra vez más fuertes pero como que si ya adoptamos otra responsabilidad otra perspectiva de las cosas ya no se toma así como que tan a la ligera [RH35] ¿no?, ya está y está aquí o sea no nos tocó gracias a dios ¿no?, pero que está pasando entonces sí, si ser más conscientes de aquí algo que nosotros hemos pedido que se dé un taller de primeros auxilios de prevención civil pero dentro de los planteles que no tengamos nosotros que salir a tomarlo ¿no?, porque si vamos dos, vamos otros dos vamos yendo poco a poco pero no es lo mismo, no es lo mismo que asistieran que a un grupo de padres de familia que a los profesores o sea a todos ¿A ver qué tienes que hacer en estos casos? ¿No?, ¿Qué tienes que hacer si alguien se te pone histérico, que tienes que hacer si algún niño se lastima, ¿no?, o sea ya más seriamente porque pues sí, sí hemos atendido fracturas, descalabradas ¿no?, pero generalmente pues es por a la hora del recreo, por estar jugando ¿no? o sea no en una situación así.

Entonces eso siento que es parte que si nos haría falta, que asistieran a las escuelas

o sea directamente a proporcionar esos servicios.

E: ¿Qué tipo de acciones o intervenciones considera que pudieran tener un papel de apoyo para quienes forman parte de esta comunidad escolar?

M: Pues sería eso ¿no? principalmente o sea que viniera una persona personalmente de Protección Civil y nos dijera a ver esta parte o sea nosotros las zonas que pusimos seguras es las que, que nosotros consideramos seguras, pero no ha venido una persona especializada que nos diga si es segura esta área que tu estas poniendo ¿sí?, o sea nosotros buscamos pues que este alejada de los árboles lo más que se pueda, que este alejada de las cosas que pudieran llegar a caerse ¿no?, que no tenemos o sea afuera de los árboles no tenemos este objetos que se puedan caer ¿no?, le digo a la mejor a mí lo que me brinda esa confianza o seguridad no sé, es que hace muchos años nos dijeron: ¡La escuela no se cae!, o sea no se cae, entonces eso es a lo que yo les digo pues tenemos dentro del plantel tenemos seguridad ¿no?, pero si nos hace falta que alguien oficialmente venga y nos diga: ¡Si, si tienes razón, esta si es tu área de seguridad!, ¿no?

E: Que les ratificara que si es segura

M: Aja si la decisión que nosotros tomamos es la correcta ¿no?, porque si o sea nosotros vemos y creo que aquí es nuestra zona es segura pero no sabemos realmente si estamos en lo correcto.

E: ¿Y los padres de familia que papel tomaron después del sismo?

M: Pues al principio pues si todos estaban asustados, estaban temerosos, no querían que sus hijos salieran eh incluso cuando empezamos a trabajar en las aulas muchos papas dijeron mejor ¿no?, que no se tengan que subir a los edificios, este a pesar de los inconvenientes de que no vinieran todos los días a clases o de ¿no?, no es que es mejor, pero le digo que sucedía que nos inundamos ¿no?, entonces le digo que ya eran otras situaciones que se vinieron presentando y que después dijeron que habían sido a causa de las aulas ¿no?, eh el hecho de que la escuela este en un cerro (ría) si se fija tiene muchos niveles, el agua llego hasta la ventana en una de las inundaciones la más severa que tuvimos ¿no?, entonces este o sea fue muy complicado ¿no?, y este fue a consecuencia de las aulas que teníamos porque retachaban el agua o sea como en el patio están los desagües pero estaban cubiertos porque estaban las aulas entonces una cosa llevo a otra este a pesar de eso los papas decían: ¡No, mejor que no se suban!, algunos papas si decían: ¡Mejor que no se suban a los salones!, es que son peligrosos es que son riesgosos incluso cuando empezamos a trabajar en el aula muchos papas decían: ¡es que yo no voy a mandar a mis hijos! ¿no?, no los podemos obligar o sea ustedes deciden si o no, y ya ahorita como que poco a poco ya hemos regresado a la normalidad ¿no?, ya lo ven como mas este bueno yo tengo esa perspectiva de que pues ya se dan cuenta

de que los niños saben cómo actuar ¿no?, este y que la mayoría lo tomas más en serio, digo no falta el travieso que cree que es para jugar pero la mayoría si lo toma más en serio, incluso las mochilas de vida los niños ya saben que la tiene que tomar y bajársela ¿no?, quien va.. el que primero pase la agarra y se la baja, como abrir la puerta, como ponerse este que aquí hay una controversia ¿no?, porque lo correcto es que no tuviéramos las puertas cerradas pero hay tantas actividades en el patio que distrae a la clase en el salón o hace mucho frio o hace mucho calor ¿no?, este porque es lo que aconsejan ¿no?, que las puertas se tengan abiertas porque se pueden llegar a trabar ¿no?, entonces este ese es el detalle que si yo creo que ahí este nos conflictúa un poco porque si hay veces que en temporada de frio y sobre todo en los pisos superiores se siente mucho, mucho la corriente del viento y sienten frio entonces ¡maestra puedo cerrar la puerta! ¿no?, entonces este esos detalles que ahí si tengan la puerta abierta, pero es complicado (ríe)

E: Después de que bueno vinieron las autoridades a colocar las aulas prefabricadas, después de que retomaron, o regreso a la normalidad todo, ¿seguían las aulas ahí o fue antes de que?

M: No, nosotros ya habíamos entrado a los edificios a trabajar y las aulas seguían

E: ¿Cuánto tiempo más o menos estuvieron?

M: Es que también le digo que llegaron de un día para otro, este prácticamente en noviembre ya nos metimos a las aulas a finales de noviembre este... hay no me acuerdo para que fecha de pronto un día ya llegaron...

E: ¿Sin avisar?

M: Sin avisar, sin avisar este... llegaron y dijeron saquen lo que tienen (ríe) porque este ya las van a quitar y llegaron y las quitaron, las desarmaron y las dejaron ahí amontonadas ahora sí que ya desbaratadas y después ya vinieron por, por ajá el material pero también tardaron de que las desbarataron a que este pues todavía en que fue, le digo que llegaron así de un día para otro (ríe un poco) entonces este si nos agarraron de...

E: ¿Y entonces para salir al receso?

M: Tenemos dos recesos, o sea como son tantos niños entonces se optó porque el ciclo de 1º, 2º y 3º salen de 10:00 am a 10:30 am y 4º, 5º y 6º salen de 10:30 am a 11:00 am, porque si tenemos más de casi 700 niños en el plantel y nada más utilizamos un patio, entonces era complicado tener tantos niños entonces este y bueno hasta la fecha se continua trabajando así en los recreos, que salen en dos horarios porque hay más control hay más y prácticamente el patio de abajo sigue sin utilizarse para el recreo.

E: ¿Y eso cuando se implementó?

M: A partir de lo del temblor

E: ¿Antes salían todos’

M: Salíamos todos, si el recreo era de 10:30 a 11:00

E: ¿Todos los grupos?

M: Todos los grupos

E: ¿Después del sismo del 2017?

M: Aja porque si se vio el problema de que era un solo patio eran muchos niños entonces no se podían tener a todos los niños en el patio entonces la directora hizo esa situación ¿no?, los chiquitos regresan a clase a las 10:30 y salen los grandes ¿no? , y este y después cuando quitaron las aulas pues ya teníamos el patio de arriba libre pero teníamos todo el material abajo pues seguíamos sin utilizar el patio de abajo y este y bueno por consenso se decidió que por lo menos terminemos el ciclo escolar así.

E: Entonces cuando estaban las aulas arriba...

M: Nada más utilizábamos pues en la parte que nos dejaba libre las aulas, si precisamente por eso era lo complicado porque si había dos aulas en el patio de arriba entonces pues nos quedaba una escuadra, pero pues si era muy chiquito.

E: Puede contarnos detalles, acciones o propuestas que le hayan sido valiosas por parte de los niños y niñas frente a esta experiencia

M: Valiosos o sea de que los niños hayan comentado ehh pues principalmente de que... como actuar ¿no?, porque hasta ellos mismos proponen a este ¡cuando tiembla que tenemos que hacer o acuérdense que no debemos correr!, ellos ya saben el ¡No corro, no grito y no empujo! ¿No?, entonces como lo manejan este proponen: ¡oiga maestra ahora vamos a ser así o vamos a ser a! ¿No?, cuando es de repliegue: ¡acuérdense que aquí no tiene que estar! ¿no?, si toman mucho en cuenta lo que se les comenta en los simulacros que se hacen ¿no?, esta peri... le digo que el silbato ya vi que les causa (ríe), sí que los altera ¿no?, realmente la, la alerta sísmica yo creo que bueno ya tiene mucho que no suena ¿verdad?, pero no sé si les causa el impacto que les causa el silbato.

E: ¿Usted trabajo algún taller, un curso o plática en el cual niños y niñas hablaran de sus experiencias vividas durante y después del sismo del 2017?

M: En si nada más fue comentar que sintieron, que pero le digo que la mayoría ni

cuenta se dieron ¿no?, como estaban en su casa, estaban en su casa este si lo comentamos así nada mas pero la verdad yo vi que no era este o sea que no había tanta impresión en ellos ¿no?, entonces si lo comentamos ¿que habían hecho?, ¿cómo habían estado?, ¿Cómo se sentían?, ¿no?, si hay algunos que me dicen que todavía les da miedo ¿no?, este pero no abunde mucho en el tema la verdad.

E: Ok, ¿usted piensa que sus alumnos a cargo pueden prevenir o apoyar a la sociedad en alguna situación de desastre y de qué manera pueden este ayudar o apoyar?

M: Yo pienso que sí, porque ellos les fomenta mucho el que tenemos de ser empáticos que debemos apoyar que debemos ayudar el, el, el, cuidar ¿no?, nuestra casa, nuestra comunidad y incluso ellos dicen: ¡maestra es que si luego tiran basura yo la recojo!, o eso ¿no?, entonces pienso que si habría esa cuestión de apoyo que se les pidiera algún apoyo o que ellos dieran algún apoyo si lo darían

E: Ok, ¿Qué actividad considera que los niños y niñas pudieran realizar en caso de sismo dentro de las instalaciones de la escuela?

M: ¿En el momento del sismo?

E: Si, en caso de que ocurriera otro sismo

M: Pues ahora sí que el salir, ahora sí que el desalojo de las instalaciones donde estés si lo harían, si lo harían...

E: ¿Solos?

M: Solos, si, aunque no estuviera yo.

E: Bueno y, por último, considerando lo anterior como podría ayudar a sus alumnos y alumnas en dichas labores sociales...

M: Pues principalmente pues promoviéndolo, haciéndoles este énfasis en la importancia del apoyo o incluso cuando regresamos de lo ahora sí que a clases también juntamos despensa y todo para apoyar a los damnificados y todo entons como que ellos están un poquito conscientes de cómo hay que apoyar a quien lo necesitan entonces este apoyar más esa parte ¿no? Y incluso hasta les digo: hagan ustedes platiquen con sus papas, háganlos consientes a sus papas ¿no?, y si algunos papas: es que me dijo... pues si es que vean como si impacta lo que nosotros hablamos en la escuela en casa ¿no?, que no a todo les hacen caso, pero... (Reímos).

E: Bueno, pues le agradezco mucho por su tiempo, nuevamente le ratifico que es totalmente confidencial y anónimo y solamente para uso académico para nuestra

investigación. ¡Muchas gracias!

M: Espero que le haya servido, si porque este... si fue una experiencia diferente a la del 85 definitivamente, pero este espero que cuando si llega a suceder así me toque (ríe) ligerito.

E: Pues muchas gracias, fue un gusto conocerla y que nos platicara un poco de su experiencia, de usted y de sus pequeñitos que están a su cargo.

M: Gracias, si le digo que realmente no fue tanto el impacto, pero si, si hubo definitivamente pero no a la magnitud de quienes lo vivieron dentro de los planteles.

E: Pues sí, pues muchas gracias, profesora, un gusto

M: Igualmente, hasta luego

E: Gracias.

ANEXO 7.2 ENTREVISTA CON MAESTRO

Fecha: 10 de abril 2019

Lugar: Instalaciones de la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano, pequeña área de profesores ubicada al lado de la dirección, área libre similar a un patio trasero con vegetación.

Hora: 9:30 am

Duración: 85 minutos

Entrevistador: Joana Hernández (J)

Entrevistado: Felipe Cano (C)

Antes de comenzar la entrevista me presenté y le comenté que el tema principal de la entrevista era sobre el sismo de 2017, con el fin de conocer su experiencia en este suceso y su participación en la escuela. Asimismo, se le comento que la entrevista es únicamente para fines académicos, que únicamente los profesores tutores tendrían acceso a la misma, es decir, el uso de la confidencialidad y anonimato, así como la autorización para que la entrevista fuese grabada.

C: ¿tú me preguntas y yo te contesto?

J: Sí.

C: Ok.

J: ¿Cuál es su nombre?

C: Crisóforo Cano, a tus órdenes.

J: Ok, mucho gusto, mi nombre es Joana Hernández. De la información que le he brindado previamente ¿hay alguna duda?

C: No, parece que no.

J: ¿No? Bueno, el tema de nuestra investigación lo vuelvo a repetir es “Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo”, es para explorar las dinámicas, nuevamente reitero la entrevista es confidencial y está también la cuestión del anonimato y se haría también lo del consentimiento informado para que no haya ningún inconveniente.

C: Muy bien, Joana.

J: Bueno, pues me gustaría conocer un poco de usted, su nombre, su edad, que me contará un poco acerca de su trabajo

C: Me llamo Crisóforo Cano Jiménez a tus órdenes. Yo inicié mi carrera de magisterio en el año de 1990, hasta ahorita en este año voy a cumplir 28 años de servicio y pues es un trabajo arduo trabajar con los niños y luego más en situaciones a veces de emergencia escolar, como la que vivimos en 2017. Pero también es gratificante ver cómo las mamás a veces y los niños también se organizan par a tratar de salir de estas situaciones, es gratificante que, si lo apoyan en ese sentido de sacar adelante el trabajo bajo las situaciones que estén con los chamacos, siempre hay mucho apoyo de mamás, hay excepciones pequeñas como en todo, hay situaciones que se logran sacar adelante. Es un trabajo muy bonito, bastante bonito.

J: ¿Y usted de qué institución es egresado? Perdón.

C: soy... salí de la escuela nacional de maestros, de la benemérita Escuela Nacional de Maestros. Yo ingreso de la nacional de maestros en el año de 1986 cuando la escuela cumplió 100 años de vida. A mi generación se le conoce como la generación del centenario, en ese año y salí en el año de 1990; si de esa escuela.

J: mmm... ¿Y cuántos años lleva de servicio dentro de esta institución?

C: En esta escuela llevo 20, 20 años. Si, entre en el año 2000, febrero del año 2000, en la Rafaela Suarez Sólorzano y he andado en varias escuelas cubrir interinatos,

con mi clave base, pues ahí trabajando, con la doble clave llevo 24 años. Que es pesadito, pero ahí la llevamos.

J: ¿Y su grupo el cual está a su cargo aquí en la institución?

C: ¡Ahhh! Ahorita en la institución tengo en la tarde tengo el grupo de sexto grado grupo "A" y en la mañana estoy en la subdirección académica, estamos en apoyo de todos los compañeros maestros con otras necesidades que se generan aquí, por ejemplo últimamente hemos tenido nueva generación de maestras que pues al igual que todos han tenido sus bebés y que año con año, bueno llevo tres años aportando grupos de compañeras que han tenido sus bebés y les dan sus periodo de incapacidad de gravidez y he estado atendiendo grupos de sexto, de cuarto, de quinto, ahorita acabo de atender el grupo de la maestra Margarita que ya regresó de su gravidez y terminamos de trabajar con ellos ya, ya, ya los está atendiendo, y después de la gravidez viene un periodo de lactancia de 6 meses y yo trabajo con sus grupos de 8:00 am a 8:40 am en lo que ellas vienen de su periodo de lactancia.

Yo cubro eso, a veces cuando hay problemas de asistencia de algún compañero por situaciones diversas, yo atiende sus grupos desde las 8:00 hasta las 12:30

J: ¿Lo qué es el cierre del día?

C: Del día del turno matutino, ¡ajá!

J: ¿Y Bueno durante su formación en la normal, usted tuvo algún curso, algún taller en el cual a usted le brindaran información de desastres naturales y cómo saber actuar en caso de estos dentro de alguna... (se corta la pregunta)

C: ¡Nooo! (se ríe mientras dicen que no)

J: ... grupo

C: Es increíble que a mí me tocó el temblor de 1985, yo fui parte de las brigadas de ayuda en el temblor del 85. Yo entré a la normal en el 86 y es increíble, pero no había nada de esto siendo que fue terrible el temblor del 85, bajo las circunstancias de que no había, en aquel tiempo no había nada de simulacros, nada.

A mí me tocó sacar cuerpos de varias zonas de la Colonia Roma, así cuerpos completamente aplastados por los edificios, fue terrible, para mí fue terrible, fue una situación horrible y llegó a la normal y no había nada de eso, no había ni simulacros, si ya se empezaba a hablar de que debíamos estar preparados porque esta era una zona sísmica y sí, pero pláticas así que puntualizaran estas situaciones y todos estos aspectos no lo había. Es más no tenía ni clases de computación que ahora, ya veo que ya aquí ya tenemos, o sea, era una situación muy diferente, había menos información, hoy ya ha cambiado ya hay mucha información.

J: Y bueno, en el caso, bueno ¿al entrar al campo laboral hubo algún taller de la misma escuela en las que usted estuvo o cómo profesor que le impartieran de caso de algún sismo o desastre de cualquier índole ya sea en zona urbana o rural?

C: Mmmm... No, no la había así que te dijeran directamente que te invitaos a que tú, a que todo el grupo de maestros no. Lo que paso que en el 92 o 93 se inició carrera magisterial y dentro de carrera magisterial hicieron algunos proyectos donde hablaban sobre desastres naturales, en la cual el compañero que quería tomar esas clases pues se inscribía y pues haber varios compañeros que si se inscribieron y se saturaban ¡he he!, muchos compañeros decidieron entrar a carrera magisterial y muchos de estos cursos y proyectos se saturaban, no cubrían la totalidad; se hacían grupos de treinta y prrr... un día o dos y se saturaban y ya los demás que querían entrarme pues ya no le podían entrar. Claro, entraban a otros proyectos muy diferentes, pero de pedagogía, estrategias para trabajar con tus niños, pero más que un solo cursito lo vi como del 92 al 99. En el 2001 se abrió otro curso igual de proyectos de emergencia escolar, en que se manejaba lo de temblores, incendios, pero, o sea, eran proyectos que, a los dos, tres años otra vez los volvían a sacar y eran muchos proyectos que estaban dentro de carrera magisterial.

J: ¿Pero en si durante la preparación no había un taller?

C: No, no lo había.

J: Y bueno, en este caso si yo digo la palabra sismo ¿a usted a qué le remite?

C: Aaa... situaciones de emergencia bastante dolorosas, en este, en este en el Distrito Federal no hay una respuesta inmediata de parte de las autoridades, casi siempre responden más los civiles; habrá mucha, muchas situaciones en las cuales la sociedad aquí en el Distrito Federal esta, están como que muy desinformados, pero cuando viene una situación de emergencia ¡híjole!, la solidaridad es bastante buena, pero la respuesta a veces de las autoridades es muy lenta.

Me tocó lo del 85 y las autoridades respondieron hasta los dos o tres días, ¡no inventes!, pero los que actúan inmediatamente es la sociedad civil, les duele mucho todavía lo del 85 y les duelen mucho todas estas situaciones que todavía pasan de emergencia, bastante, a la sociedad civil les duele mucho, pero más por lo que tardan las autoridades, es un poquito lento. Ahorita ya, como que ya hay mayor respuesta, pero no, no, no en el 85 fue terrible, como es posible que una autoridad federal responda hasta los tres cuatro días, no, no, no se vale. La sociedad civil es la que respondió rapidísimo.

J: ¿Y en el caso del 19 de septiembre del 2017?

C: cómo te digo la sociedad civil respondió rápidamente, solidaridad y ya hubo respuesta más rápida de las autoridades, pero hay desorganización, hay

desorganización. No sé las autoridades que están arriba, las que, las que, están autoridad como que quieren ser, quieren tener los reflectores en lugar de solucionar problemas quieren tener los reflectores y te dicen estamos trabajando, te dicen estamos haciendo eso y aquello, pero no sé ve una respuesta con la gente que lo necesita.

J: Y bueno, este 17 de septiembre, pero de 2017, ¿usted en dónde se encontraba?

C: Estaba como trabajo aquí en ambos turnos en ocasiones ya no salgo de la escuela y estaba precisamente aquí en la dirección, comiendo un sándwichito porque era el intermedio, eran como la una cuarenta y cinco y unas compañeras estaban hablando con unos papitos, cuando empieza el temblor pues bastante duro, bastante duro y pues luego, luego fuimos a las zonas de seguridad, ya hay zonas de seguridad y con zonas que están marcadas y con la maestra Margarita que salió bien espantada, la jale y le dije salgase, vamos para allá arriba, para el patio que tenemos techado ahí teníamos una zona de reunión y ahí nos pusimos en lo que terminaba el temblor fuerte. Se escuchó la alarma sísmica, pero ya cuando estaba el temblor ya después estábamos bien molestos, “¿Cómo es posible que la alarma y pues ahora resulta que el temblor del 19 de septiembre del 17 pues se generó cercas, entonces la verdad el tiempo de que llego hasta acá el movimiento pues fue demasiado rápido y nos agarró, y pues cuando ya estaba temblando sonó la alarma sísmica que tenemos aquí a una cuadra, o sea, no, no aviso y no pudimos salir.

J: ¿Entonces aquí se sintió muchísimo el movimiento?

C: Es increíble, aquí estamos en una zona serranía, se llama la Sierra de Santa Catarina se supone que aquí es una zona un poco firme a comparación de hacia el paso de Texcoco, del Valle de México, aquí es más firme y allá se supone que es como es zona, lacustre se mueve más, pues aquí se sintió terrible, con todo y que estamos en una zona más firme, se sintió terrible, primero se sentía que el piso te levantaba pero bien fuerte no podías ni correr porque te ibas ahí tropezando.

J: Y bueno, esta cuestión de las escaleras ¿no?

C: Y la cuestión de subir las escaleras también.

J: Eso también lo hace complicado ¿no?

C: ¡Ajá!

J: Y bueno, después de esto ¿la escuela tuvo alguna afectación?

C: Sí, si hubo una afectación bastante, pues no, no era visible ¡eh!, tú llegabas y dices no, pues a la escuela no le pasa nada, cuando ya llegaron en el 17, fueee una semana después llegaron las autoridades a checar cómo estaba el edificio y lo único

que a los 15 días fue lo único que nos dejaron ocupar fueron tres edificios que tenemos, ya cuando llegaron las autoridades, pues su es que se saturaron de trabajo; andaban en todo el Distrito Federal no sé cuántas personas serían las que tenían que checar esto pues yo creo eran muy pocas. Por eso te digo que a veces la respuesta de las autoridades es muy lenta, como a los 15 días vinieron y revisaron el edificio y fue cuando ya estando con ellos notamos que del edificio donde ocupaban los niños de primer año y segundo, y los que ocupaban tercero y cuarto este, los pisos estaban doblados.

J: ¿En el techo?

C: En la parte media y entrabas en la planta baja y veías en medio como si el techo tuviera una pancita y subías al primer piso y se sentía y se veían los pisos hundidos, pero no mucho, digamos que tirabas una moneda, una canica y se iba al centro la canica, o sea, sí estaban hundidos.

J: ¿Como una cunita?

C: así como una cunita.

J: Bien, ¿entonces la respuesta a esta emergencia al menos en esta escuela fue de 15 días más o menos?

C: Más o menos, para que me dé observar la escuela. La maestra Mari estuvo aquí hasta sábados y domingos esperando, es que tiene que venir el de RO, es que tiene que venir el de RO y quedo de venir hoy, y es que ahora se fue a tal alcaldía, ya se fue a no sé qué, y es que nada más hay tantos para Iztapalapa y es que Iztapalapa es muy grande, grandísima y está tan poblada que, es que hay muchas escuelas entonces se saturaron, había muy pocos y tardaron en llegar aquí, ya cuando llegaron observaron estas situaciones, y pues sí, no nos dieron el edificio de primero y segundo y de tercero y cuarto, el de quinto y sexto fue el único que habilitamos para trabajar con los niños, es el único que observaron que no tenía, que no presentaba esta situaciones y la parte de dirección.

J: Y la parte de respuesta en tanto a esta a este suceso y los daños que había la estructura ¿cómo tal como fue por parte de los papás, de los alumnos?

C: Solamente tuvimos el edificio de quinto y sexto grado. Hablamos con los papás en cuanto a que todos los compañeros bajo esta situación no podíamos estar en la escuela, entonces manejamos hojas de trabajo para ellos para que trabajaran en casa, fue como de septiembre, octubre y noviembre, y lo citamos en tales fechas algunas, algunas ocasiones los citamos en la escuela Jaime Sabines que está un poquito más arriba, que esa escuela si no sufrió daños. Ahí citábamos a los papitos y les dábamos las tareas y trabajos y luego nos daban ellos tareas y trabajos ya realizados por sus niños y las calificábamos así estuvimos hasta por cerca de

noviembre.

En esas fechas, ya las autoridades por esas fechas vinieron a instalar dentro de los patios las aulas prefabricadas, nos instalaron cinco, cinco aulas prefabricadas más los 6 salones que habían el edificio que si nos permitieron ocupar y ahí está una aula que usamos para las computadoras que les damos clases de computación a los niños y la Biblioteca Escolar tuvimos que habilitarla como salones, entonces teníamos ahí seis, siete, ocho salones más cinco de las aulas prefabricadas serían 13 aulas.

Tuvimos que organizar los horarios con los niños y con los grupos aquí son un total de 19 grupos.

J: ¿En ambos turnos?

C: En ambos turnos. No, perdón en el turno matutino son 18 y en el turno vespertino son 19 grupos y tuvimos que organizar los horarios y a algunos grupos se les comenzó a impartir clases a partir del seis de ¿noviembre?, del seis de noviembre ya se les dieron clases a algunos grupos de tres días a la semana y así nos tuvimos que organizar para poder ocupar esas, esas aulas que si podíamos ocupar.

J: ¿Después de esto a que fecha se regularizaron las clases con un orden digamos de una semana para todos?

C: ¿Para todos? Apenas en enero de este 2019.

J: O sea, en enero ya todos...

C: ¡Del 2019! (su tono y cara demuestran una impresión por el tiempo que ha transcurrido) Apenas en este año.

J: ¿y hoy día cómo se siente?

C: Da gusto saber que ya a partir de enero se llevaron las aulas prefabricadas, los papás nos apoyaron mucho para desarmarlas, para empezar a limpiar todo; ya vinieron a la compañía y ya las desarmo y ahí ya tuvimos un poquito de espacio para los niños para tratar de normalizar mucho los recreos, porque no dejábamos de darles sus recreos; tratar de hacer todo eso.

J: Tengo entendido que las aulas ocupaban el espacio...

C: Se formaron dos recreos, de 10:00 a 10:30 primaria baja que es de primero a tercero y de 10:30 a 11:00 la escuela primaria alta que es de cuarto a sexto grado, para ocupar más o menos un espacio del patio de arriba que estaba grandecito, entre comillas grandecito porque sólo así cabían los niños.

J: ¿Entonces anteriormente ustedes no manejaban estos horarios dos horarios?

C: No, fue a raíz del sismo, sí

J: ¿Usted cree ve a los niños cree que ha cambiado algo en ellos?

C: Sí, a las respuestas ante los simulacros si ha cambiado, cuando empezaron las citaciones de los simulacros les decía: “chaparritos vamos hacer un simulacro” y ahora va a hacer con la campana, ahora con el silbato y comenzaba el simulacro, y hay una citación de decirles “no corras, no grites, no empujes y yo a mis alumnos les decía además y no compadrees, había niños que se agarraban y abrazados “¿Qué pasó compadrito?”, no mira que... es simulacro y pareciera fiesta cada vez que hacíamos un simulacro; no tomaban en cuenta al 100% el simulacro, se iban cotorreando empujándose, y que el platicando y la respuesta para simulacros era más de 2 minutos, ¡imagínate!; si fuera un temblor de a de veras y que hubiera tenido problemas la escuela pues ahí se quedaban varios niños, no lo agarraban con la situación este, el compromiso de aprender bien.

J: ¿Esto sucedía antes? ¿Y después?

C: Si antes, después del sismo. Ahora todavía nos falla hay situaciones que se tuvieron que arreglar aquí en la escuela, pero ya es a lo mucho un minuto diez segundos, no pues ya es ganancia.

J: Pero aún sigue siendo mucho.

C. sí, aún sigue siendo mucho, pero por ahorita logramos ya hacer una rampa en las aulas de quinto y sexto y esa rampa nos ha ayudado a que sea más rápido el desalojo del edificio donde están sextos y quintos esa rampa no se tenía, hasta ahora la pensamos en hacerla, la contemplamos después del sismo, ¿por qué? porque cuando dijimos que si nos hacían una escalera de emergencia resulta que por la condición de la escuela no se podían hacer esas escaleras, no se podían y no se le puede hacer ninguna modificación a ese edificio, no sé con quién hablo mi directora, con quien hablo de RO para ver la posibilidad de hacer una rampa intermedia entre los salones de quinto grado hacia el patio de, hacia el patio que tenemos arriba. Esa rampa es lo que le bajo mucho el tiempo de desalojo de edificio.

J: sí

C: Son dos pisos tienen que bajar por escaleras y luego aparte trasladarse al patio de arriba, subir otras escaleras; entonces los de quinto y sexto peligraban mucho.

Una vez hubo un temblor por ahí del 2008-2009 no recuerdo, que fue a la hora de la bajada al recreo, ¡no inventes! Era un lloradero de niñas de sexto grado ahí en las escaleras y bloqueados, no pudieron bajar al patio para su recreo y un lloradero.

J: ¿Entonces debido a esto ustedes ya tenían previsto desde antes la construcción de la escalera de emergencia?

C: sí, antes de que ocurriera el sismo se había preguntado a las autoridades, si se pudieran hacer esas escaleras, pero no, que es que no se podía y ahora después del sismo se volvió a preguntar y también siempre dicen que no, pero si se autorizó esa rampa y si le bajo.

J: ¿usted considera que en caso de que ocurriera otro sismo la escuela estaría preparada?

C: para esta situación por parte de los alumnos y los compañeros, ya, ya están más preparados, ya la agarran con más compromiso los simulacros. Me imagino que en una situación real de sismo con todo y los miedos que tengan, pero van a responder más rápido.

J: ¿Entonces estaríamos hablando de que es una Escuela Segura?

C: Al 100% mmm... este no, al 100% no creo si le pegara al 90% sí, sobre todo por la estructura de los de los edificios, como esta de bajadita estamos en la sierra hay muchos niveles, hay muchas cosas que no hemos podido mejorar.

J: ¿Eso sería en cuestión de instalaciones?

C: Exactamente, en cuestión de instalaciones. Fíjate hace como dos o tres años niños con problemas de... son niños especiales que no podían caminar y usaban andadera para poder desplazarse, yo los tuve en sexto grado, los tenía que cargar desde arriba la tenía que cargar, bajar primer piso, segundo piso y planta baja cargándolos.

J: ¿Eso cuantos años tiene?

C: serán como 10 u 11 años, si hubiera tenido esa rampa que está ahorita en quinto y sexto grado me hubiera desplazado más rápido con los niños que tenía hasta allá arriba.

Una vez mi alumna Lupita una de las niñas especiales por su situación tenía que usar pañal desechable, porque pues no, no podía ir al baño, aunque quiera ir rápido y no quiso que la cargara yo creo que le gano la pipí y yo de todos modos la cargue, pero cuando la cargue pues sentí húmedo y se puso a llorar y me dijo no, no quiero, yo le dije no te preocupes lupita y se fue bajando. Yo le dije: “¿Sí puedes bajar las escaleras?” y me dijo: “sí, puedo maestro” ya no me cargue por favor; bajaba pompita escalón, pompita escalón; son 42 escalones para ir al baño, pobrecita. Es la escuela. (Baja el tono de voz como si se mostrara afligido)

J: ¿Cómo tal en las instalaciones no están preparados todavía?

C: No y menos para niños especiales y últimamente nos han estado llegando niños especiales.

J: ¿Se refiere a la cuestión de hacer la escuela inclusiva?

C: Exactamente, pero las instalaciones no están para estos chaparritos.

J: ¿Retomando el tema del sismo en cuanto a protocolos de seguridad tanto en grupo como en general de la institución ya se estaría preparado?

C: Sí, yo creo que sí en ese aspecto sí.

J: ¿Cada docente ya tiene programado como actuar con sus niños?

C: Ya. Es increíble te preguntas ¿Cómo cambió esta situación? pero sí porque antes estaba bien gracioso. Esa vez que te digo que sí paso este simulacro la compañera maestra, tú maestro eres el último en salir, checar que todos salgan; una compañera fue la primerita que salió (Se ríe) y sus niños bajando, o sea, no estás preparado cuando no lo haces continuamente no estás preparado. Si sabes lo que va a pasar, si sabes lo que vas a hacer, pero en situaciones de emergencia te bloqueas.

Hoy en día no, ya lo he visto bajar los niños en los simulacros y ya después baja la maestra al final y ella ya es la encargada decirles a los niños quién es la que baja la mochila de la vida, o sea, ya, ya están más preparados.

J: Entonces si tuviéramos que evaluar esta cuestión de seguridad en cuanto a instalaciones ¿Qué porcentaje estaríamos dando?

C: ¿Para mejoras de las instalaciones? Yo creo un 60%.

J: ¿En tanto a protocolos de seguridad?

C: Ahí si le pongo el 100%, pero sí el 100% (su tono se muestra un poco dudoso)

J: ¿Cada cuanto hacen simulacros?

C: En este año les toco a los maestros de educación física, no, desde el año pasado les ha tocado a ellos y si cada mes lo han estado haciendo, sólo se nos avisa que día se va a hacer y más o menos la hora, no nos dicen, sólo nos dicen entre nueve y nueve treinta; tu maestro debes estar preparado en el momento en que suene el silbatazo o suenan las campanas, cuando han hecho sonar la alarma sísmica es más caótico porque los niños si se espantan , ese sonido de alarma sísmicas y si les mueven a los niños, feo.

Todavía queda el recuerdo terrible y les mueve horrible cuando hicieron los simulacros del sonido que para ver que estaban bien y eso, sonó y en todos los salones vieras visto una parálisis y decían es simulacro o es de a deveras o sea el pánico y en todos los salones paso.

J: ¿Y cuándo usan la alerta la organización es la misma?

C: Sí, la organización sigue siendo la misma.

J: lo pregunto porque muchos entran en pánico.

C: Sí, este sonido, a muchos niños me los he hecho llorar, o sea, si saben ahí si cuando va con la letra del sonido sísmico este tenemos que avisar a los compañeros que va a ser con ese tipo de sonido para que les digan a los niños y no entren en pánico, pero de lo demás si se ha logrado.

J: En cuanto al papel de las autoridades ¿cómo lo estamos evaluando, qué porcentaje le brindaríamos?

C: En este caso mi autoridad directa pues es mi directora. Ahora desde haceeee 6 años, ya aquí tenemos a la supervisión ellos también participan en los simulacros y pues veo que checan muy bien, como lo tenemos ya más directo aquí e nuestra escuela, nos checan más rápido y se nos avisa: “¿maestros todos bien?, si todos bien, ¿la mochila, la mochila de la vida?, ¡aquí la tenemos!, ¿también sus niños?” es más rápido ahorita nuestras autoridades directas están aquí y las autoridades de la región, pues tiene que checar y avisar a la dirección escolar los protocolos de seguridad, los veo más comunicados en ese sentido

J: Y en tanto a la ubicación de puntos de seguridad ¿cómo los evaluaría usted?

C: Yo digo que sí, sí estamos preparados en cuanto a protocolos de seguridad, hace un año había una plática de los puntos de seguridad los podríamos poner bajo la techumbre, porque de repente nos llega mal la información no muy bien y se nos informaba que la techumbre no era segura y bueno yo vi cuando pusieron las techumbres y los cimientos son bastante buenos entonces yo digo ¿Por qué nos niegan el hecho de, yo los vi bastante bien hechos.

J: Entonces ahorita ¿Cuáles serían los puntos de seguridad?

C: Y pues hace como cuatro meses ya nos dijeron, ya nos cambió la información y dice que las techumbres son muy buenas, son muy seguras entonces ahí ya pusimos un punto de reunión, entonces ahí ya se reúnen algunos grupos, porque cuando no teníamos bien esa información era una situación muy poco espacio.

J: Y más si estamos hablando de 18 grupos ¿No?

C: ¡Imagínate! Se aglomeraba

J: Entonces si ya dijeron, si ya mejoro la información ya se nos puntualizó que, si es una zona segura, entonces ya lo tomamos como un punto de reunión, entonces ya no esta tan saturado los puntos de reunión que teníamos antes.

J: Los puntos de seguridad son...

C: Son los patios

J: ¿y no hay otra más?

C: No, por la situación de las escaleras, jardineras, muchos puntos que no son muy seguros.

J: ¿En el caso de los padres de familia en este tipo de eventos?

C: Pudiera decirte que es muy, muy buena, pero en ocasiones hay papitos que les gana el pánico y nos golpean las puertas y en un pánico total creo están más organizados nuestros niños que los padres en sus casas. ahí dentro de los protocolos de seguridad es el hecho de que nosotros les demos una clase a las mamitas y papitos y lo hemos hecho en reuniones para que tenemos con los papitos y les hablamos ustedes deben tener organizado una situación de emergencia en su casa, puntos de reunión, pero pareciera que nos papas no lo entienden, es mucho tiempo.

Aquí los niños responden bien rápido y a la hora de situaciones que nos han pasado reales de emergencia, aquí en la escuela nos han pasado situaciones de emergencia, llegan los papás en pánico total y nos han golpeado la puerta.

Cuando estaban las aulas en esta escuela, ocupan parte del desagüe de los patios, pues resulta que las aguas no tenían salida y nos inundamos, llegaron Papás golpeando la puerta, unos tipos como el agua llegó, como el agua los llevaba a mis compañeras hasta la cintura, unos papás se atrevieron a abrir las puertas y metieron una camioneta para sacar a sus hijos.

J: ¿no había organización como tal?

C: No, no, nos ayudan los papitos, hay papitos que les desespera este tipo de situaciones pero no están bien organizados en casa, los niños todos bien tranquilos y de repente se espantan cuando ven a los papás llegar como locos, ese tipo que entro con su camioneta y otro con s carro todavía haciendo maniobras, los niños los... bueno es que los teníamos en otra parte, pero ¡imagínate! pudo haberme atropellado dentro del patio y mi directora desesperada y las compañeros desesperados porque el agua nos llegaba.

J: ¿Y eso cuándo sucedió?

C: La última inundación fueeee está que llovió mucho, no me acuerdo cuando fue, creo que fue en febrero y marzo de este año.

J: o sea, ¿no tiene mucho?

C: ¡No tiene mucho! y eso fue, pero bueno ya ha habido otra inundación cuando estaban las aulas prefabricadas se inundó también aquí la escuela y también papitos desesperados.

J: ¿Y los niños en donde estaban? ¿en el edificio?

C: No, eee... en el patio de allá arriba con todo y que estaba la lluvia, vámonos ahí quédense, los reunimos.

J: ¿entonces el que se inundo fue el patio de abajo?

C: Sí, fue aquí la dirección escolar y en ese sentido los papitos son, pero también hay otros que son bien organizados y quieren y nos apoyan mucho, dicen: “¿Maestro en que le puedo ayudar? Mire esto o vamos a poner esto, no sé.

J: Hay un poco de variedad.

C: sí, pero a los papitos en sus casas le hace falta tener más consciencia de las situaciones de riesgo que ellos viven en casa, porque ahí los niños tienen, están más organizados, están más preparados para situaciones de emergencia que los papás en casa, que las mamás en casa.

Yo les he pedido en ocasiones a mis grupos después de la plática con sus papás que me traigan en su cuaderno escrito ¿Cómo están organizados para situaciones de emergencia? Y no me traen, no me lo traen poquitos son los que me traen, que los papeles en una bolsa de plástico, que donde va a hacer su punto de reunión y así.

J: pero esta tarea es para que la hagan en familia ¿no?

C: En familia, ¿Por qué? porque también nos dieron un libro por parte de la SEP que teníamos que platicar con los papitos en ese sentido también, que también ellos deben estar preparados en casa, nosotros estamos ya preparados en la escuela, pero ya también les corresponde a los papás organizarlos en casa.

J: Y bueno, ¡ehh! considerando el orden que han logrado ahora, dentro de cada grupo, en general de toda la institución ¿Podríamos decir que usted ya se siente seguro en la escuela o todavía no?

C: Me siento seguro, la verdad me siento más seguro aquí en la escuela que fuera de ella. Yo veo a los niños como responden, te digo cuando hemos tenido situación de emergencia estamos organizados y de repente llegan los papás en pánico y se quedan los niños viéndolos y diciendo: “pero estamos bien” y la mamá ve la cara. La verdad yo me siento más seguro en la escuela que fuera de ella debido a estas situaciones que hemos practicado.

J: Entonces por lo que me decía hace un momento suscitaron muchas cosas después del sismo del 19 de septiembre de 2017

C: Sí.

J: ¿qué cambio en la escuela a partir de este día?

C: ¿En la escuela? mayor compromiso en situaciones de emergencia por parte de todos los compañeros, no solamente pensando en nuestra seguridad sino pensando en la seguridad de los niños, cambió mucho.

Ahora por parte de los alumnos también cambió mucho también ya existe su compromiso de cuidarse ellos también; ya no, ya el niño ya no piensa en que su mochila favorita, no ya piensa en su vida.

Antes de esto el cuándo había un simulacro las niñas agarraban su lapicera con su imagen favorita, su... no sé cualquier cosita que traían que no, ahora no, ahora sí ya saben y cuidan su vida. Sí, ya cambió algo. Ya tienen más compromiso para con ellos para cuidarse ellos.

J: ¿Y en el caso de la subdirección y la dirección?

C: También, también más comunicación, cómo que antes quedaba en la situación anecdótica, ya pasaba el momento de emergencia y no pues yo estaba en mi salón y me paso esto ja, ja, ja bla, bla, bla, bla, bla ¿No?, pero ahora ya no están anecdótico ahora sí ¿Qué paso sacaste la mochila de la vida? ¿Qué pasó cómo están tus niños? es una situación de comunicarnos cómo lo viviste, cómo lo vivieron tus alumnos y que situaciones viste que estaban bien y mal, y cómo vamos a mejorar. Esa es la situación hay más compromiso.

J: Y bueno, ¿Hay algo que no se haya atendido aún y que todavía quede por hacer o qué sea importante ver?

C: para las situaciones de emergencia aquí dentro de la escuela (Se muestra pensativo) Mira, por ejemplo: Te acabo de comentar lo que nos pasó de que nos inundamos, pues como nuestra puerta era una sola salida, pues ahí se saturó de mamás que les llegaba el agua hasta las rodillas, entonces se bloqueó la entrada, más aparte por esta situación que vivimos entonces la dirección escolar con los

padres de familia se organizaron y ya nos hicieron una segunda puerta, para que también... está en lo alto para poder salir, o sea, son situaciones que van surgiendo.

J: ¿Y está puerta en dónde se encuentra?

C: En la lateral, en la parte de la escuela, es hacia la parte sur de la escuela junto a donde acumulamos la basura de la escuela.

J: Entonces ya hay dos vías.

C: Sí, ya hay dos vías, pero esa parte está más alta entonces si nos vuelve a ocurrir situación parecida a la de febrero marzo, ya tenemos una salida por donde desalojar a los niños. Son situaciones de emergencia que nos han pasado y nos han obligado a buscar una respuesta, pero por parte de la escuela, de las tareas escolares.

J: ¿Y por parte del gobierno federal?

C: No, a veces no. por ejemplo, cuando se quitaron las aulas prefabricadas viene una compañía y las desarmó y ahí no las dejaron; fuimos a, mi directora, mi subdirector, el maestro bruno y yo hablamos con las personas, oigan pues nos podrían hacer todo el material de las aulas, no lo pueden poner en esa parte porque aquí bloquean toda la aérea de la hora del recreo porque quedaban sobre los patios; no mi empresa nada más me dice que yo tengo que venir a desarmarlas y que las debo de dejar ahí, así de crueles todo el asunto y ahí no las dejaron.

J: ¿Y cuánto tiempo estuvieron ahí?

C: No estuvieron mucho tiempo porque nosotros éste... la directora y luego, luego se organizó con los papitos de familia y les habló a las compañeras y cítenme tantos papás y vamos a ver y los papás respondieron luego, luego y a los dos días, tres días se juntaron varios papás y a mover las estructuras y pum, pum las hicimos a un lado y ya dejamos de espacios libres.

J: ¿Y cuánto tiempo tardaron en venir por ellas?

C: como una semana y media. Si no hubiera sido por la directora y los padres se hubieran quedado ahí, es que nuestros padres son nuestro brazo derecho para darle respuesta a algunas situaciones de emergencia.

J: ¿Cuánto tiempo me había comentado que estuvieron sin clases?

C: yo creo que sería del 17 de septiembre hasta como por el seis de noviembre de 2017, nada más los citábamos al mes a los niños y ellos nos traían su trabajo que les dejábamos y nosotros les dábamos otros trabajos.

J: ¿Cuánto tiempo tardaron en instalar las aulas prefabricadas?

C: ay, no recuerdo muy bien, pero sería, yo creo que sería por diciembre de ese año ¿si fuera diciembre?, no lo recuerdo muy bien.

J: como me decía no todos los grupos tenían clases, sino que eran intercalados.

C: Los que más sufrieron fueron los niños de quinto grado, los que ahorita se encuentran en sexto grado, son los que tuvieron tres días de clase, ellos resintieron mucho y se notó en la olimpiada del conocimiento, aunque no lo quieran creer, pero si se notó porque los promedios de la olimpiada del conocimiento fueron bajo (su tono de voz baja y pareciera en su semblante desmotivado), con eso niños que solo tuvieron tres clases por semana.

J: Y los demás ¿Cuántos días a la semana?

C: cuatro, la mayoría cuatro y aparte trabajo en casa, pero pues ahora sí que así se dio la situación, los compañeros que tuvieron esos grupos de quinto grado tuvieron que sacar el, el programa de quinto grado.

J: ¿Y ustedes cómo se organizaron para brindar clases a los niños?

C: Con la dirección escolar, la maestra Mary es muy organizada y pues algunas observaciones de algunos compañeros y se organizaron los horarios.

J: Posterior al sismo de septiembre de 2017, ¿ustedes tomaron algún taller o curso que les brindara dirección o regional?

C: No, nos mandaron un libro para emergencias escolares, a todos los maestros se les dio y se habló de, yo en algunas juntas de consejo técnico, con ese libro también se iniciaron las clases con los niños, la primer semana al regreso ya de, de digamos clases normales, fue cuando esa semana se habló con los niños y con ese libro se manejó la información, sobre los protocolos de seguridad y todo eso, pero así un taller o un proyecto como tal que nos hayan mandado a decir y el sábado se me vienen al centro de maestros para aprender esto o algo, no, la verdad no, así directamente que fuera para eso no.

J: ¿qué niveles de responsabilidad tienen para salvar guardar la seguridad de los niños?

C: En porcentaje podría decirte que un 100%. Si, porque es lo primero que hay que cuidar, por su seguridad de ellos; ya no es el hecho de que te digo que me daba risa que algunos compañeros eran los espantados y eran los primeros que salían en lugar de los últimos ¿no?, no, ahora no ahora ya no es igual que hace años están más comprometidos. Yo digo que si ya un 100%, bueno hacia mi persona yo pienso que un 100%.

J: ¿De qué forma deberían o deben actuar las autoridades en caso de algún evento, sea sismo o cualquier otro?

C: Ay, mira pues responder casi inmediatamente a los llamados, pues es parte de sus trabajos, yo veo a mi compañera directora que hace tenemos tal cual situación y se comunica inmediatamente para tratar de mejorar las situaciones de emergencia que se dan y la respuesta a veces, a veces es buena, pero a veces es nula.

El día que pasó esto puesto del temblor pues todos estábamos incomunicados y yo nunca vi, ni a la media hora, ni a la hora, ni a las 2 horas, ni a las 3 horas nunca vi una patrulla por aquí cerca, ni un camión de bomberos.

J: ¿Usted vive cerca de aquí?

C: No, yo vivo hasta ¡eh! San Vicente Chicoloapan allá rumbo a Texcoco.

J: ¿Y al salir de aquí fue complicado?

C: Muy complicado ¡eh! tuve que tomar la autopista Puebla y llegarle, darle la vuelta hasta el municipio de Ixtapaluca para poderle entrar por aquella parte hacia el rumbo de Texcoco, le di mucha vuelta porque estaba bloqueado todo y entonces al final tuve que, tuve que salir por la autopista Puebla, me fui hasta a la caseta de cobro, allá le di la vuelta en el municipio de Ixtapaluca y de ahí a Coatepec y ya por aquella parte la Sierra Nevada, por allá empieza la Sierra Nevada por ese rumbo le fui a dar a mi casa porque por este rumbo estaba bloqueado y las comunicaciones muertas, entonces a la mejor por esas situaciones tal vez las autoridades no respondieron rápidamente digamos, posiblemente por esas situaciones.

J: ¿Qué valor es lo que puede tener lo que hace usted diariamente en la casa de cada uno de los niños o la respuesta que se puede tener a este tipo de eventos, sea la inundación sea cualquier desastre?

C: O sea, cualquier situación de emergencia, pues yo le veo un gran valor entre mi trabajo y el de todos los compañeros, bajo las situaciones que a hoy observó que mis niños están más preparados para situaciones de emergencia que sus propios familiares, pues yo le veo un gran valor, ¡eh!. En todas las instituciones manejándote, manejado toda la información con los jóvenes, con los niños, aquí en nivel primaria, nivel secundaria que se hacen los simulacros y todo eso, le veo mucho valor ya responden más positivamente y ellos, los niños hoy en día los veo más seguros tengo que cuando llegan los papás y vienen como desesperados los niños dicen: “pero estamos bien”, ellos lo dicen están seguros.

Y hay niños de primero y segundo que a veces lloran, pero de ver que la mamá llega casi a punto de llorar también, o sea, yo veo que el niño se siente más seguro aquí bajo esta situación, yo le doy un gran valor al trabajo que hacen todos los

compañeros y que hace mi directora, es bien organizada la verdad.

J: ¿A usted le hubiese gustado que le brindaran cualquier tipo de taller para casos de situación de emergencia o de desastres naturales dentro de la misma institución?

C: sí, ¡eh!, la verdad sí.

Ahora que lo veo así de todo lo que vivido... amm... ahorita me voy acordando por parte de región nos invitaron a un curso de emergencias, pero solamente fuimos 2 personas porque la invitación sólo fue para algunos compañeros de la escuela, en ese caso me eligieron a mí.

J: ¿Eran sorteados?

C: No, que crees la invitación llevo así, pero nada más eran dos personas.

J: ¿Dos personas por escuela?

C: una por turno. Porque yo fui y nos enseñaron a manejar hasta el extintor, nos presentaron a un muñequito para darle el cómo se llama, nos dieron varias cosas que yo hasta me quede asombrado de como poder ayudar en situaciones de emergencia a mucha gente y digo, estas clases debieron haberlos dado, pero a todos.

J: ¿De alguna manera estos cursos son para algunos?

C: Pues sí, porque el compañero que está en el aula, este yo como no tengo grupo a lo mejor por eso me mandaron, pero la información después la dimos en una junta de consejo técnico, pero no es lo mismo que yo que recibí, esa, esa plática y esa capacitación digamos por parte de gente experta, porque la verdad nos dieron gente experta, esa capacitación; a que yo venga y haga una réplica con mis compañeros cuándo de repente digo: "ay, déjenme ver", no sé... como tenía que ser, se me olvidó esto, o sea, se me olvido tal o cual situación que me dieron estas personas, esas personas capacitadas son las que deberían de enseñar a todos los compañeros maestros.

Aquí una ocasión me pasó, una casa vecina a la escuela se empezó a incendiar y nadie alrededor de la escuela este, y dentro de la escuela sabía manejar el extintor y en ese momento tampoco yo sabía, yo me atreví a jalar los extintores que tenemos en la escuela y la saque y salimos y arrastras llegamos a la casa y yo empecé a manejar el extintor, da la casualidad que uno de los papitos que vine a dejar a su hija es soldado y estaba en esa ocasión estaba de vacaciones, no sé cómo le digan y él ha trabajado en situaciones de emergencia, el señor esté, hasta se hizo mi amigo y este, y él me dice "no maestro cómo es posible que no sepa usted" y le digo: "pues es que no sé, pero ayúdame vengase, vengase ayúdeme" y me dice:

“Agarre el extintor así se da a donde nace el fuego no hacia donde está saliendo la flama y que no sé qué”, y pues nos arrastramos y me acerque; otro papito que estaba del otro lado, de la otra parte también se arrastró y jalo el tanque de gas que se empezó a incendiar y empezó a incendiar todo y como ese muchacho ya me dijo como, pues ya le hicimos hacia la flama y la pudimos apagar, pero cuando yo pensé pues cual seguía la flamota, no sabía y fue una situación de emergencia, fíjate nada más.

J: ¿Qué cursos le gustaría que impartieran?

C: Pues uno de esos pues estaría bien uno de estos.

J: ¿Para cualquier situación de emergencia?

C: Para cualquier situación de emergencia.

J: Y ¿me podría contar algún detalle, alguna experiencia algo que le haya parecido importante y valioso por parte de las niñas y los niños en el caso de esta situación del sismo o de la inundación que hubo?

C: Pues los niños ya responden bastante bien. En una de las situaciones de emergencia que hemos vivido, pues te digo que ya los niños se sienten más seguros aquí en la escuela que fuera de ella, de... (silencio) situaciones que hemos vivido aquí, hay varias... situaciones de emergencia.

J: ¿Alguna que recuerde?

C: Pues el hecho de que varias niñas pues apoyando a las personitas de... ¡fíjate! Ese día había personitas mamás de familia que nos apoyan en el aseo escolar, y las mamitas estaban aseando en el intermedio, o sea, nos apoyan en el aseo algunas mamitas, se les da una invitación y las mamitas que vienen..., pues empezó el temblor pues mejor fueron las niñas las que dentro de la escuela les gritaban a las mamás que estaban en los salones, les gritaban “¡sálganse!” no tienen que estar ahí (se ríe), mejor las niñas y los niños que acompañaban a esas mamás fueron las que les gritaron: “¡bájense! no estén en los salones” y las mamitas en el aula con sus escobas, con su jerga con lo que tú quieras, pero no bajaban, o sea, ve ¿Cuáles la respuesta?, la de los niños ya está, las de las mamás les falta responder.

J: Y bueno, perdón que te interrumpa después del sismo, de estos días en que no tuvieron clases, que más o menos se vieron o no se vieron ¿se retomó parte de esta experiencia de cómo la habían vivido ellos? ¿se hizo un taller o un trabajo con ellos?

C: Te digo que cuando iniciaron este, nos dieron un libro de emergencia escolar a cada compañero y esa fue la tarea que su planeación lo primerito que tenían que poner para regularizar más o menos ¿no? El ambiente con los niños, manejamos

estas situaciones.

J: ¿Usted cómo lo manejo?

C: Con el grupo que tuve lo manejamos, dentro de nuestra planeación pues esa platica y casi fueron tres días ¡eh!, porque ellos dieron sus experiencias y algunas experiencias si fueron tremendas para los niños y en una de los días también manejamos el hecho de que ellos hicieran sus, sus también su situación de emergencia en familia, que se comunicarán y fue cuando de los niños salió, en ese tiempo muchos niños respondieron trayendo su plan de emergencia familiar, varios fueron los que trajeron. Sí, ahora hemos seguido pidiéndolos, pero ahora son menos (se ríe) como que ya pasó el susto y ya lo dejan de hacer, pero aun así hay más niños que lo hacen los planes de emergencia para sus familias, en esa semana, hubo varios dibujitos los que hicieron algunos niños. ¡Ay, hójole! Algunos dibujitos de los que recibí, si están medio, medio como de humor negro ¿no?, pero sí. Hay otros que muy, muy bien.

J: ¿Entonces tuvo un impacto en ellos el sismo?

C: Sí, la verdad si y hay situaciones que si les afectan y... pero yo veo más lo positivo, porque ya responden más, aunque hay algunos niños que todavía veo que, si les gana el miedito, pero ya son los menos y en este caso hay que hablarles y comentarles recordarles que deben salir adelante.

J: ¿Usted piensa que sus alumnas y sus alumnos pueden apoyar o prevenir a la sociedad en caso de algún evento de emergencia?

C: Sí, ellos pueden apoyar, yo digo que sí. Mira en este caso tengo alumnos de sexto grado que están dentro de una situación bastante cambiante están en su pubertad próximamente adolescencia y tú sabes la situación emocional y física de sus cambios que tiene es tremenda, de repente actúan demasiado emocionales, pudiera decirte que entrarían en pánico, algunos, pero ya la gran mayoría yo creo que si pudieran ayudar y solidariamente con todo y sus miedos y sus cambios terribles que tienen.

J: ¿Qué actividades se deben realizar?

C: En un momento dado de apoyo a otras personas que entren en pánico, apoyarlas, hablar con ellas.

Ellos, ellos ya pueden hablar de lo que podemos hacer ¡Oye, no tengas miedo, mira todo va a estar bien, ya salimos, puntos de seguridad, ya tenemos no sé, hacerlos sentir seguros; yo digo que en ese aspecto son solidarios! En cuanto a su situación emocional de los niños de sexto de repente ¡ayyyy! (Sube tono de voz); yo creo que algunos podrían espantar más a otros, sobre todo a algunas personitas que su

pubertad está iniciando y muy fuerte, pero yo digo que sí, que si pueden ayudar.

J: y bueno que podrían hacer ellos si hubiese algún evento, digo al final vivimos en una zona sísmica, considerando esto ¿Qué podrían hacer?

C: Fíjate que han apoyado, yo he hecho grupitos de exposición, viene dentro de la planeación hacer exposiciones ¿no? y yo luego les digo saben que va a exponer y el tema son emergencia escolar, “¿quién se anima?”, pero va exponer no lo van a exponer aquí en mi grupo sino que van a exponer con sus compañeros de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto grado y hay quien luego, luego empiezan “yo, yo, yo” y levantan la mano, hay otros que todavía tienen miedo aparte de las situaciones de emergencia tienen miedo de exponer, les da pena y todo eso y ya los he mandado a exponer a otros grupos y les pido que al compañero le pongan una calificación a los niños como expusieron, si lo hicieron bien y los maestros de esos grupos a donde los mando, o le dicen al maestro que les ponga que o alguna observación si no les pone calificación , pero por lo menos que les ponga alguna observación de su exposición y ya me llegan con sus maquetas o su o con lo que hayan expuesto y en la parte de atrás algún compañero le pone: “te faltó mayor información, te faltó exponerlo con tu voz alta o no sé” y ya lo han hecho mis alumnos.

J: ¿Y en el caso de los niños de primero la dinámica sucede de la misma manera?

C: ¡Ayyy!, con los niños de primero son trabajos de equipo, pero son distintos, no sé si los compañeros hayan hecho labor de exposición junto con ellos sobre todo en este tema, sí de emergencias escolares, a lo mejor con otros temas y dentro de su aula lo pudieran haber hecho, pero no, no sabría decirte porque viene ya el trabajo colaborativo debe de ser desde primer grado.

J: Bueno considerando lo anterior estas exposiciones otras maneras de reintegración después del sismo, como poco a poco van cambiando, como va mejorando esta organización y se siguen cuestionando. ¿Cómo podría usted ayudar o apoyar a sus alumnas y alumnos para que ellos logren encontrar todavía más seguridad y aparte puedan lograr una convivencia en tanto a la prevención y actuar en situación de desastres?

C: Pues nos ayudamos todos los días, los tratamos de ayudar todos los días sobre todo esté tratando de mejorar su autoestima, si primero su autoestima, primero quiérete té, yo siempre les digo primero quiérete tu hija, en situaciones de emergencia no te lleves tu pluma bien bonita, no te lleves, primero está tu vida esa es más hermosa. Yo siempre les hablo he tenido problemitas porque luego les manejo que “tú eres muy hermosa, tú eres muy bonita”, “¡hey, tu guapetón!”, tú debes de quererte primero tú y después querer a la demás gente y el hecho de querer a la demás gente es quererte tú primero para saber que puedes brindar de

positivo para los demás; sí yo así trato de hablar con ellos a veces en esas situaciones de equidad, situaciones de equidad que estamos en una sociedad bastante, bastante violenta que ellos deben de ver, el modo de que tanto mujeres como varones somos seres humanos y debemos de tratarnos iguales y por lo mismo apoyarnos también bajo estas situaciones de emergencia, yo digo que todos los compañeros desde estas situaciones de emergencia que se nos han pasado en la escuela es lo primero que deben de hacer, ¿sí? Porque hay de repente niños que tienen una baja autoestima que son los primeros que se bloquean, son los primeros que quedan pasmados y lloran y no se quieren salir de un solo lugar, entonces yo digo que el valor que se le está dando a su autoestima de ellos es muy grande ahora. El hecho de que un niño ve a su mamá desesperada viniendo por él dice: “ay, por qué viene mi mamá” casi llorando, ¿Qué quiere decir? Que él ya está tomando en cuenta su valor, él mismo. Entonces yo digo que eso vale mucho y vale mucho no sólo para las situaciones de emergencia sino para su situación diaria de convivencia; te voy a poner un ejemplo: una vez una mamá muy molesta que porque yo le decía bonita a la niña y hermosa, y a la niña no le gustaba que le dijeran hermosa, ni bonita y la mamá hasta ese momento se lo dijo su hija en su casa y me lo dice a mi bien molesta: ”¿Por qué le dice esto? Y le digo: “Ay, señora es que en la edad de estos niños cualquier persona es hermosa, preciosa. Juventud divino tesoro” le digo a la señora y dice: “es que mi hija se siente mal que usted le diga bonita, que porque ella es fea”, ve nada más esa niña que te platico cuando hemos hecho emergencia es la primera que se relega, le digo por su nombre “tráeme la mochila de la vida” y ahí la veo toda espantada y hace una cara de que no quiere hacer nada o sea yo digo que eso le hace más mal a ella, su autoestima es muy baja.

J: Algo que me resultó muy curioso que noté a la entrada de la escuela es que tienen un cartel que habla del horario y dice “si llegas tarde a tomar el avión el avión se va. Si llegas tarde a tomar el camión pues igual, pero hay algo muy interesante que dice al final: “la escuela únicamente reafirma lo que hay en casa”, dice una frase así no sé si usted la ha notado.

C: Eso ya tiene rato que se puso.

J: ¿Y qué pasa con esta frase los padres si les apoyan a ustedes como docentes?

C: Son nuestro brazo derecho, al inicio del año escolar ellos nos llenan una hoja de emergencia en la cual nos ponen todos sus datos, nos hacen sus croquis, o sea, toda su información. Es triste ver que año con año aumentan el número de familias monoparentales, es muy triste, ya hoy en, bueno también hay cosas buenas ya no sólo que mamá sea la cabeza de familia, también hay padres que son padres de familia porque ya así se está dando la situación.

Los papás hoy en día tanto madre como padre trabajan y si quisieran apoyarnos

mucho, pero es bien difícil, los niños de nuestras escuelas viven la mayoría viven solos, y mamá y papá llegan hasta la tarde, ellos son bien difícil que en un momento dado vaya quien les diga: “no mijo, estas mal” y “ahora por qué esta tarea no me la hiciste”, ya no tienen quien los dirija. Cada vez que conocemos la sabana de cada uno de los grupos encontramos muchas familias monoparentales en la que nada mas esta mamá o en la que nada mas este papá o el que los atiende muchas veces es el abuelo o la abuela. Y entonces hay problemitas, hay problemitas, eso que viste en la puerta pues es para recordarles nada más que hablen con ellos, porque pues es la única situación la comunicación, yo luego este oigo a las mamita y cuando vienen a la firma de calificaciones y todo, les damos alguna pequeña actividad antes de hablar de ellos de lo principal porque a lo que vienen ellos es a ver calificaciones; entonces le damos una actividad para tratar de sensibilizar y de que ellos agarren la onda y de que ellos al final del día tienen que hablar con los niños ¿no?; yo luego les comunicó yo voy a estar con sus niños un año o dos años a lo máximo y ustedes van a estar con ellos toda la vida entonces traten, traten de educarlos, al final nosotros los maestros en la escuela damos instrucción educativa, una instrucción pues de matemáticas que tienes que ver lo de matemáticas, de español lo de español, posiblemente en formación cívica les hable algo de educación, tenemos un libro que se llama PNCE (Plan nacional de convivencia escolar) y hablamos de valores pero el valor principal está en casa y cuando no hay quien te lo remarqué en casa tenemos muchas deficiencias, aquí en la escuela tenemos que tratar de enderezar a esos niños que tienen problemas de convivencia escolar, es difícil, es bien difícil bajo esas situaciones, entonces hoy en día tenemos muchos problemas de ese tipo y pues la colaboración y evaluación educativa que se le da al maestro, la sociedad cada vez nos pone más tache ¿sí?. A mí me tocó vivir la época de los fines de los 60's, era otra educación en la mamá siempre estaba presente, entonces el hecho de que mamá estuviera siempre presente ayudaba mucho y hoy en día ya no está mamá, ya no está papá, están abuelos y nuestros abuelos ya están grandes, ya no tienen la fuerza de antes y es lo que se da.

Esto es algo que es constante y repercute todos los días en nuestras aulas ¿sí? con niños que no tienen autorregulación porque en la casa no los autorregulan. sí un niño bien aquí y te grita a ya maestro quiere decir que ella lo hizo en casa o lo sigue haciendo en casa, pero bueno al final el maestro le dicen: “Este es un grupo de cuarto grado” él decide si le pone atención o no a ese niño que debe de ser, ni modo es tu responsabilidad sacar a delante al chamaco un año y la mamá que no habla con ese niño que rompe la comunicación en casa. Yo tuve luego les doy un ejemplo de una mamita que tuve hace años que cite a su niño y la mama porque de cada diez palabras ya ocho eran groserías y la señora le digo mire mamacita es que su niño de bla, bla, bla y que me contesta: “pues rómpale su, porque solamente este hijo de sus tamañotas así entiende el hijo de su no sé qué”, pues ya dije, ya veo que no hay remedio.

J: Bueno...

C: Y así hay muchas situaciones tenía, tuve dos niños que me llegaron borrachos de la escuela, de cuarto grado, de cuarto en aquel tiempo hice la investigación, fui a su casa y lo triste la mamá murió de alcoholismo, pues el niño.

J: Entonces el contexto en general de muchos niños de esta escuela es muy complicado y sus dinámicas también.

C: Complicadas, hace 7 años tuve otro niño, hace 8 años que los mismos niños de mi grupo me dicen: maestro trate bien a perenganito su papá es el efectivo de acá de que vendía droga, entonces ¡imagínate! Como iba a estar yo con ese niño trabajando y en segundo grado y no me quería aprender a leer y yo desesperado porque si no lo agarro a explicar, no aprende a leer, como va a venir el papá.

J: ¿También se empieza a pensar en el riesgo?

C: Riesgo, en el riesgo personal (Baja su tono de voz y se muestra pensativo). Yo estuve en ese año, en ese año estuve en riesgo, lo bueno es que me aprendió a leer al final del año, un año y medio estuve sufriendole y pongo ejemplos mucho así.

Acá en la Rafael Delgado estuve y una mamá me llevo golpeadísima, hasta con un piquete en el brazo, venia desangrada y vino por los documentos de sus hijo y que se separaba de su pareja y yo lo único que le dije: “ay, señora ¿sabe leer y escribir?”, “sí, maestro si se leer y escribir” pero yo necesito mis documentos y ya que le dan sus documentos porque estaba en riesgo la señora y le digo agarre la libreta de su niño escriba todo lo que le paso y con esa libreta váyase aquí a la regional, aquí debajo de santa Catarina, fue todo lo que hice, al año y medio me llega un niño, maestro allá fuera esta un señor que dice que le va a romper toda la cara con groserías y más feo y yo hasta digo: “y ora que pasó?” y me manda a llamar mi director y me dice: “¿Oye, Crisóforo tienes un alumno que se llama así?” y le digo no, es que una persona quiso entrar aquí a la escuela y que no sé qué y que venia a golpearte, “¿cómo que a golpearme?” y en eso ya formados los niños viene uno de mis alumnos y me dice: “ Maestro ya no es su alumno, pero fue su alumno. ¿se acuerda de...?” y yo: “ahhh, sí”. Pues resulta que era el hijo de la señora que yo le dije que hiciera ese escrito y fue a la región, le metió la demanda, pero después regreso con el marido y venia golpeado.

J: Supongo hay situaciones en las que ya hay límites y tal vez ya no se pueden meter.

C: Yo le dije sólo un proceso que ella podía hacer, yo sólo le ese es un proceso y yo según ayudándole, pero bueno si la mataba con ese antecedente.

J: Pues bueno profesor. Yo le agradezco muchísimo el tiempo igual ¿no sé si gusta agregar algo más?

C: referente a las situaciones de... hay muchas situaciones que se viven en la escuela, no sólo las situaciones de emergencia de inundaciones, mira hasta hemos tenido situaciones de incendios aquí, sino también las situaciones que se dan de convivencia social con los padres de familia, siempre estamos en riesgo, pero hay que tratar de manejarlas de manera positiva es lo principal, porque al final de cuentas damos un servicio a los papitos y debemos de tratar de dar el mejor servicio que se puede con todas las carencias que se tienen, pero tratar de dar lo mejor que se pueda un servicio y aquí esta escuela creo que lo trata de hacer y bueno, esta escuela es de las más saturadas de toda esta zona, los papás la piden mucho y yo digo que es, pues no sé por el grupo de trabajo que ha formado mi directora, la dirección escolar, la maestra margarita, Raquel mi supervisora, pero si ya tiene buen tiempo que esta escuela ha sido muy, muy elegida por muchos papás, entonces siempre ha estado saturada.

J: Pues nuevamente le reitero el agradecimiento por su tiempo, nos gustaría que, bueno no sé si el día de mañana usted tenga tiempo nos gustaría agradecerle a modo de devolución. Entonces nuevamente le reitero la entrevista es confidencial. Nuevamente le agradezco por el tiempo en verdad.

Ahora si también considero que es muy importante no la voz que ustedes como docentes tienen dentro de la misma institución y lo importante no es darle prioridad a una parte sino enaltecer todo lo que puede apoyarles y ayudarles a organizarse todavía más. Pues muchísimas gracias.

C: No, gracias a ti.

ANEXO 8 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

ANEXO 8.1 CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA GRUPAL CON MADRES DE FAMILIA

Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo

Consentimiento informado

En el marco de la Licenciatura en Psicología y la Universidad Autónoma Metropolitana, estamos realizando una investigación que busca conocer las experiencias de niñas, niños, docentes y padres de familia en torno al sismo vivido el 19 de septiembre de 2017 dentro y fuera de las instalaciones de la institución escolar. Este estudio ayudará a comprender los aspectos que favorecen o limitan la participación de los niños y niñas en caso de desastres naturales, con el fin de elaborar una propuesta educativa para identificar y prevenir los riesgos en caso de sismos dentro de las instituciones escolares a nivel primaria.

En coordinación la Escuela Primaria Rafaela Suárez y la Universidad Autónoma Metropolitana se realizó una cordial invitación a participar en el grupo de discusión en torno al tema *Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo*. La información que nos brinden será confidencial y usada exclusivamente para esta investigación.

Hacer parte de esta investigación supone lo siguiente:

- Reunimos con los padres de familia en una sola sesión.
- La participación de uno o dos integrantes de la familia por niño o niña pertenecientes a los grupos de segundo y quinto grado de la escuela primaria en el grupo de discusión.



La participación en esta investigación es voluntaria. Si ustedes como familia, aceptan participar, les pedimos el favor de darnos su aprobación firmando esta carta.

Manifestamos que hemos sido informados de los propósitos de esta investigación y que hemos decidido participar de manera voluntaria. Para constancia de ello firmamos a continuación:

Nombre	Documento de identidad	Firma o huella
[Redacted]	[Redacted]	[Signature]

Los datos de las instituciones, así como los nombres de las personas responsables de la investigación, ustedes pueden contactarles cuando lo requieran, son:

- UAM Xochimilco- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C. P. 04960 Ciudad de México.
Teléfonos: 5483 7063 y 54 83 70 00 Preguntar por:
Mtra. Eugenia Vilar Peyri, Coordinadora de la Licenciatura en Psicología.
- Joana Rocío Hernández Osorio Teléfono: 044 56 10 61 50 02
- Alma Paulina Jiménez Jiménez Teléfono: 044 55 63 75 92 61



Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo

Consentimiento informado

En el marco de la Licenciatura en Psicología y la Universidad Autónoma Metropolitana, estamos realizando una investigación que busca conocer las experiencias de niñas, niños, docentes y padres de familia en torno al sismo vivenciado el 19 de septiembre de 2017 dentro y fuera de las instalaciones de la institución escolar. Este estudio ayudará a comprender los aspectos que favorecen o limitan la participación de los niños y niñas en caso de desastres naturales, con el fin de elaborar una propuesta educativa para identificar y prevenir los riesgos en caso de sismos dentro de las instituciones escolares a nivel primaria.

En coordinación la Escuela Primaria Rafaela Suárez y la Universidad Autónoma Metropolitana se realizó una cordial invitación a participar en la entrevista semiestructurada en torno al tema *Infancia y participación: Mi escuela a más de un año del sismo*. La información que nos brinden será confidencial y usada exclusivamente para esta investigación.

Hacer parte de esta investigación supone lo siguiente:

- Reunirnos con la maestra o maestro en una sola sesión.
- La participación de dos maestros o maestras titulares a cargo de un grupo, sin importar grado, los cuales son maestros adscritos a la Escuela Primaria Rafaela Suárez Sólorzano, mismos que vivenciaron el sismo del 19 de septiembre de 2017 dentro de las instalaciones de la institución.



La participación en esta investigación es voluntaria. Si ustedes como maestros, aceptan participar, les pedimos el favor de darnos su aprobación firmando esta carta.

Manifestamos que hemos sido informados de los propósitos de esta investigación y que hemos decidido participar de manera voluntaria. Para constancia de ello firmamos a continuación:

Nombre	Documento de identidad	Firma o huella
[Redacted]	[Redacted]	<i>[Handwritten signature]</i>
[Redacted]	[Redacted]	<i>[Handwritten signature]</i>
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]

Los datos de la institución, así como los nombres de las personas responsables de la investigación se muestran a continuación y ustedes pueden contactarles cuando así lo requieran.

- UAM Xochimilco- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C. P. 04960 Ciudad de México.

Teléfonos: 5483 7063. Preguntar por Mtra. Eugenia Vilar Peyrí

- Joana Rocío Hernández Osorio Teléfono: 044 56 10 61 50 02
- Alma Paulina Jiménez Jiménez Teléfono: 044 55 63 75 92 61

