



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

Niños, agua y escuela.
Una mezcla inestable.
Un estudio comparativo en cuatro escuelas.

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

NOHORA BEATRIZ GUZMAN RAMIREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

MEXICO, D. F. DICIEMBRE DE 2004

Niños, agua y escuela.

Una mezcla inestable.

Un estudio comparativo en cuatro escuelas.





GUINIA DE INVESTIGACIÓN

CIESAS - DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Especialidad ambiente y sociedad

Mtra. Nohora Beatriz Guzmán Ramírez



¿Conoce usted la leyenda del Mohán?

COLEGIO: C. E. D. Quinto



CURSO: Edad

NOMBRE: Edison Alexan

Fecha: miércoles 15 de octubre

- Jesús, credo, mire que le dan pesadillas si sueña con el mechudo, algunos dicen que es sociable, pero yo sé que se chanea ferozmente con los pescadores y bogas. Él castiga a los pescadores que no hacen caso de bendecir las atarrayas y a los que van a pescar los domingos y fiestas de preceptos.

- ¿Y cómo sabe todo eso?

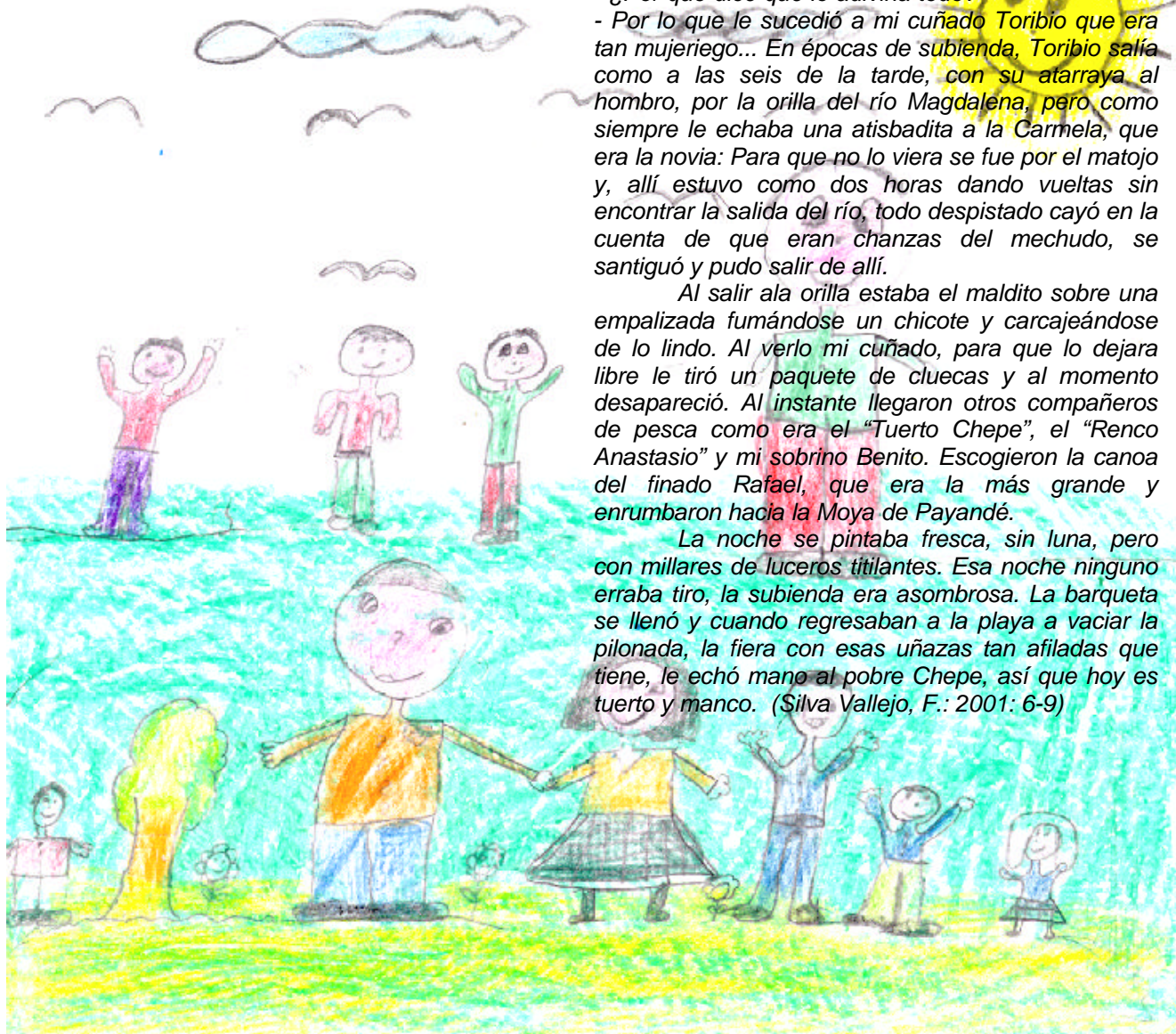
- Porque él muy confiscado es amo y señor de las aguas, por eso lo adivina todo.

- ¿Por qué dice que lo adivina todo?

- Por lo que le sucedió a mi cuñado Toribio que era tan mujeriego... En épocas de subienda, Toribio salía como a las seis de la tarde, con su atarraya al hombro, por la orilla del río Magdalena, pero como siempre le echaba una atisbadita a la Carmela, que era la novia: Para que no lo viera se fue por el matojo y, allí estuvo como dos horas dando vueltas sin encontrar la salida del río, todo despistado cayó en la cuenta de que eran chanzas del mechudo, se santiguó y pudo salir de allí.

Al salir ala orilla estaba el maldito sobre una empalizada fumándose un chicote y carcajeándose de lo lindo. Al verlo mi cuñado, para que lo dejara libre le tiró un paquete de cluecas y al momento desapareció. Al instante llegaron otros compañeros de pesca como era el "Tuerto Chepe", el "Renco Anastasio" y mi sobrino Benito. Escogieron la canoa del finado Rafael, que era la más grande y enrumbaron hacia la Moya de Payandé.

La noche se pintaba fresca, sin luna, pero con millares de luceros titilantes. Esa noche ninguno erraba tiro, la subienda era asombrosa. La barqueta se llenó y cuando regresaban a la playa a vaciar la pilonada, la fiera con esas uñazas tan afiladas que tiene, le echó mano al pobre Chepe, así que hoy es tuerto y manco. (Silva Vallejo, F.: 2001: 6-9)





A Ikingari y Sergio por el tiempo compartido y el apoyo en este proceso. En especial a mi hijo que desde el vientre me acompañó a los seminarios y me enseñó que existen tareas más duras que realizar una tesis.

Los amo.



Centro de Estudios en Antropología y Sociedad CIESAS - DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Especialidad ambiente y sociedad

Mtro. Noé Bustos Guzmán Ramírez



Escuela 20-02-19



Grupo 3F Edad 9

Fecha 19 mayo Ciudad DF



i
1
3
3
3
5
3
7



Cultura del agua y Escuela

CIESAS - DOCTORADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL
Especialidad ambiente y sociedad
Mtra. Nohora Beatriz Guzmán Ramírez



Escuela: Vidal Alcocer



Grupo: 7 B.

Edad: 6

Fecha: Mayo 17 Ciudad: Mexico





Cultura del Agua y Escuela

CIESAS - DOCTORADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

Especialidad ambiente y sociedad

Mtra. Nohora Beatriz Guzmán Ramírez



Escuela: José Azueta



Grupo: 3-A

Edad: 9 años

Fecha: 12 de Mayo del 2000 Ciudad: Mexico



El Sol siempre sale por el Este y se pone por el Oeste

(El Sol siempre sale por el Este y se pone por el Oeste)

(El Sol siempre sale por el Este y se pone por el Oeste)

Escuela: Escuela Primaria

Nombre: Diego Clase: 1º Edad: 7 años

Fecha: 12 de Mayo del 2011 Clase: 1º



ste
ste
ión
los
de
de
de
se

SIGLAS



Presentación

La necesidad de conjugar mi formación profesional con mi experiencia laboral y personal en un proyecto de investigación que aportara elementos tanto a discusiones académicas actuales como a todos aquellos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, dio como resultado esta tesis, intitulada: **“Niños, agua y escuela. Una mezcla inestable”**. Mi formación inicial de pedagoga¹ especializada en la enseñanza de la historia y la geografía, me llevó como docente por los salones de clase de las escuelas primarias y bachillerato², donde tuve particular interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas disciplinas y el diseño de propuestas alternativas que permitieran los aprendizajes significativos por parte de los niños.

A lo anterior se suma mi eterna pasión por la investigación histórica regional, específicamente de los Llanos Orientales de Colombia, que inició desde temprana edad por los relatos de mi abuelo y que mantuve por una necesidad de participar activa y políticamente en el devenir de mi región nativa. Terminada la licenciatura, al ingresar a la maestría en historia³ encontré un espacio propicio para profundizar teórica y empíricamente en la investigación que venía desarrollando, ésta se convirtió eventualmente en la tesis de maestría: **“La segunda conquista del llano. Expansión de la frontera económica en el territorio Nacional de San Martín 1850-1900”⁴**.

Una inesperada pero deseada beca para realizar estudios de maestría en Sociología en FLACSO-sede México⁵, cambió radicalmente mis perspectivas en todos los aspectos. Tal vez para aquellos de los lectores para quienes el contacto internacional forma parte de su cotidianidad esto no sea significativo y les resulte irrelevante, pero para mí significaba una gran oportunidad, tal vez tan importante como cuando salí de mi pueblo, Medina (Departamento⁶ de Cundinamarca), a la capital Bogotá a los 9 años, en donde conocí la luz eléctrica, el teléfono y la televisión. A través de esta experiencia tuve la oportunidad de acercarme a la sociología y conocer México. No fue posible trabajar el tema de investigación que quería desarrollar en la maestría,

¹ Licenciada en Ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1986

² Correspondiente a la secundaria y preparatoria en México.

³ Magíster en Historia. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. 1993

⁴ Universidad Externado de Colombia. Tesis de Maestría. Santafé de Bogotá D.C. 1993

⁵ Maestra en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO. México. 1990

por no contar con los apoyos académicos y financieros necesarios, así que debí cambiar de tema, de Colombia a México, del siglo XIX al XX, de los procesos de colonización agrícola a las políticas públicas, ***“Integración y conflicto en el desarrollo regional de Jalisco, 1940-1960”***⁷. Desde entonces mi trabajo académico ha estado marcado por la interdisciplinariedad, o por lo menos de su búsqueda, desde una perspectiva tanto teórica como metodológica.

De regreso en Colombia y al trabajo docente, ahora a nivel de pregrado y posgrado en la formación de profesores especializados en la enseñanza de las ciencias sociales, me encontré de nuevo en la investigación de los procesos pedagógicos–didácticos, área en la cual se centraba el esfuerzo de varias instituciones como la Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, entre otras, de tal manera que proliferaron las propuestas y espacios académicos para dicho tema. Paralelamente se llevaba a cabo una iniciativa gubernamental de profesionalización docente, atendiendo a la formación y actualización de docentes en ejercicio y proponiendo alternativas en la enseñanza interdisciplinaria por proyectos, que se pretendía redundar en el mejoramiento de la calidad en la educación. Uno de los puntos principales de estas nuevas propuestas era la participación del docente en la construcción del conocimiento pedagógico-didáctico a partir de la autoreflexión. La metodología que se propuso y que encontró gran eco en la comunidad educativa fue la de la etnografía educativa, con sus raíces en la antropología, sus principales exponentes eran los pedagogos como: Juan Delval, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo. Mikel Asensio y Rafael Porlan, Peter Woods, Wilfred Carr, L. Stenhouse, entre otros⁸.

Dado lo anterior, al ingresar al Doctorado en Antropología, y por segunda vez en México, constituyó un reto plantear una investigación que me permitiera capitalizar este conocimiento teórico-práctico, y a la vez integrar los nuevos conocimientos antropológicos, con los cuales había coqueteado desde la investigación educativa, con la etnografía educativa, pero en los que no había profundizado desde la disciplina de

⁶ División político administrativo de Colombia, equivalente a los Estados en México.

⁷ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso-Sede México. Tesis de Maestría. México D.F. 1990

⁸ Para referencias de las publicaciones de estos autores, remítase a la bibliografía de esta misma tesis.

origen. Por ello la investigación debía involucrar la relación escuela – antropología y acercarme a la escuela desde la antropología. En medio de estas expectativas surgió el tema de la “cultura del agua y la cultura escolar”, la cual involucraba el estudio de un concepto eminentemente antropológico, cultura, en relación a dos ámbitos: el del agua y la escuela. Pero a la vez permitió un estudio comparativo en cuatro escuelas, en las cuales existía una variable que en primera instancia parecía determinante la ubicación geográfica, para ello cual se eligieron dos escuelas en México y dos escuelas en Colombia.

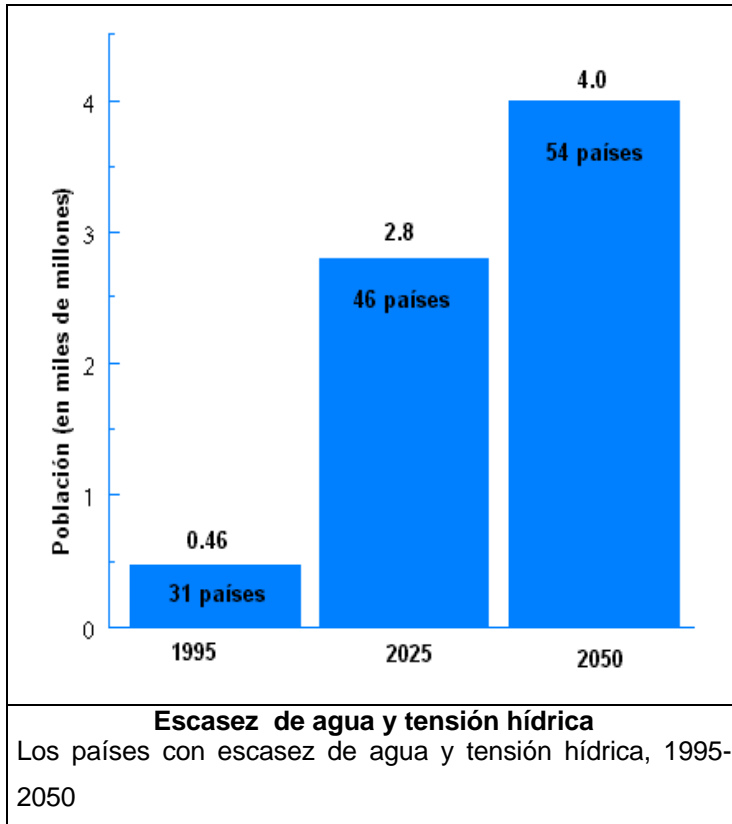
Y así inicié un proceso que llevó siete años, en los que fueron muchos los amigos que se ganaron y muchos los apoyos que se encontraron, tanto institucionales como de la comunidad educativa de las escuelas de Colombia y México. De nuevo un agradecimiento muy especial a cada una de las personas que de alguna forma apoyaron mi trabajo.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, muchas cosas se han dicho con respecto al agua, las cuales se han convertido en verdades compartidas, difícilmente impugnadas, e incluso, en realidades científicamente incontrovertibles en las que participamos todos. Entre ellas están los consabidos argumentos con respecto a su escasez y su relación decreciente con respecto al número de habitantes del planeta, al mal uso que hacemos de ésta y los efectos ambientales contraproducentes por su uso en muchos procesos productivos. Estos argumentos repetidos por distintos actores sociales se fundamentan en las verdades comprobadas que se divulgan y enseñan, esto es, aparecen ante la opinión pública como argumentos perfectamente legítimos y validados por la ciencia.

Es así como la escasez se mide a partir del concepto de tensión o estrés hídrico formulado por Malin Falkenmark, basándose en un índice de las necesidades de agua dulce per cápita. Para ello estimó una necesidad mínima de 100 litros por día por persona para uso doméstico, y de 5 a 20 veces más para usos agrícolas e industriales (Falkenmark, M., y Widstrand, C., 1992) (Gardner-Outlaw, T. and Engleman, R., 1997). Estos conceptos han sido ampliamente aceptados y empleados por los hidrólogos, el Banco Mundial y otras organizaciones. Population Action International (PAI), por ejemplo, se ha valido de ellos para efectuar proyecciones de la disponibilidad de agua per cápita para pronosticar situaciones de escasez de agua en 2025 y 2050 (Gardner-Outlaw, T. and Engleman, R.).

El uso de fórmulas y cifras para sustentar estos argumentos, se basan en estadísticas que buscan dar un carácter de objetividad a dichos resultados. En México como en otros países, se han generalizado evaluaciones sobre el uso del agua en las que se insiste en la escasez del agua a partir de un cálculo de metros cúbicos por habitante, y así una serie de relaciones como valor agregado a la economía por metro cúbico, e incluso el valor económico de lagos como bienes ambientales, entre otros. Asimismo se ha calculado un promedio mínimo por habitante, al que porcentajes crecientes de personas no acceden normalmente, a partir de las cuales las instituciones gubernamentales organizan políticas de manejo del recurso.



Según la PAI en 1990, 28 países con una población de 335 millones en total experimentaron tensión hídrica o escasez de agua. En 1995, 31 países con una población conjunta de más de 458 millones, enfrentaron tensión hídrica o escasez de agua (Engelman, R. y Leroy, P., 1995). Esto representa una adición de sólo tres países, en cinco años, pero el número de habitantes que, según se estima, viven en países con tensión hídrica y escasez de agua experimentó un aumento de casi 125 millones,

colocándose de manifiesto el aumento de la población en países con escasez de agua. Estas cifras, que ya son indicadores de una situación crítica se tornan aún más catastróficas en las proyecciones. Para el año 2025 estiman que más de 2,800 millones de personas vivirán en 48 países que encaran tensiones hídricas y para el 2050 el número de países ascenderá a 54, y la población conjunta a 4,000 millones de habitantes —40% de la población mundial proyectada de 9,400 millones (United Nations Population Fund, UNFPA, 1997).

Más allá del impacto del crecimiento mismo de la población, se considera que la demanda de agua dulce ha estado aumentando en respuesta al desarrollo industrial, la dependencia creciente en la agricultura de riego, la urbanización masiva y los niveles de vida más altos. Se plantea que en el siglo XX, mientras la población mundial se triplicó, la extracción de agua aumentó más de seis veces. Y que desde 1940 la extracción mundial de agua por año ha aumentado en promedio entre 2.5% y 3% por año, en comparación con un crecimiento anual de la población de 1.5% a 2%. (Marcoux, A., 1994). Como si esto no fuese suficiente, se estima que el suministro de agua dulce de que dispone la humanidad se está reduciendo a raíz de la creciente

contaminación de muchos de esos recursos hídricos. Dado que en algunos países los lagos y ríos se han transformado en receptáculos de una variedad abominable de desechos, como aguas negras municipales parcialmente tratadas, afluentes industriales tóxicos y sustancias químicas de las actividades agrícolas en las aguas superficiales y subterráneas.

Lo que llama la atención es que muchos de estos argumentos se hacen sin hacer referencia a las relaciones sociales a partir de las cuales cada sociedad se organiza en torno al recurso. Este enfoque, genéricamente llamado de gestión integral del agua, y que tiende a enfatizar el manejo del recurso por cuenca hidrológica, también ha considerado un amplio conjunto de acciones para cambiar al usuario final del recurso, como pueden ser los mecanismos de mercado en la asignación de volúmenes, con el fin de “racionalizar” su uso en las actividades más productivas y limitar el desperdicio. Propone hacer eficiente su consumo, de manera tal que el usuario final sea parte de la solución. Esto es posible, desde esta perspectiva, haciendo que la población asuma un uso “racional” del recurso, en otras palabras, no desperdicie el agua e incorpore prácticas apropiadas y nuevas tecnologías. Esto ha sido ampliamente difundido como un proceso necesario de *reeducación* de la sociedad respecto a como se debe utilizar el agua. Este es el punto central de muchos de los discursos en torno a la cultura del agua, o incluso como oficialmente en México se le califica, de “nueva cultura del agua”. ¿Cuál es el planteamiento principal que subyace a este discurso de la escasez? ¿Qué tipo de soluciones surgen de esta visión catastrófica de la relación población/recursos? ¿Existe alguna diferencia entre la escasez definida técnicamente y la que establecen socialmente los grupos humanos? ¿Cómo perciben este proceso de deterioro del agua los grupos sociales? O es acaso que ¿no son capaces de percibirlo?

Aquí vamos a entender por racionalidad de una acción social cuando para su realización se toman en cuenta todas las alternativas posibles en una situación, se identifican las consecuencias de cada una de las alternativas y la elección de las mismas obedece a la maximización de su valor (económico, político, etc.). Se considera que la racionalidad se ha organizado históricamente de distinta manera, dándole a cada sociedad características particulares. Un autor que ha retomado la clásica discusión de Max Weber sobre los tipos de dominación, llevó a lo que consideramos representa

actualmente el discurso dominante sobre el agua con base en la *racionalidad instrumental* –medios fines-. Jürgen Habermas analiza la racionalidad instrumental mediante el influjo del pensamiento científico, teniendo como trasfondo el cambio económico de la sociedad moderna, que modifica las relaciones entre la teoría y la praxis. Esto se da a través de la cientifización de la política. La teoría es entendida entonces como un sistema lógico-empírico cerrado, con tendencia hacia formulaciones nomológico cuantitativas. La praxis se ve modificada al tratar de fundamentar la política y la ética con rigor científico, y hacer del comportamiento humano objeto de la ciencia. Esto lleva a que los problemas del ordenamiento social se conviertan en problemas "técnicos". La praxis es absorbida por la ciencia positiva. Las cuestiones político sociales son técnico sociales, estableciendo así una separación estricta entre conocimiento y moral. La sociedad moderna, gracias a la lógica de la racionalidad tecno-económica, la ciencia, la técnica y la administración pública del Estado, se interrelacionan formando un sistema.

Para Habermas, existen distintos niveles en que esta razón instrumental del capitalismo va penetrando todas las relaciones sociales, transformándolas, a la vez que desarrollan sus propias tendencias hacia la estabilidad y contradicciones. Hay cuatro grados de racionalización: 1) la racionalización tecnológica, que afecta los procesos productivos; 2) la elección tecnológica de los medios más adecuados, en donde el experto sustituye al político; 3) la racionalización de la acción estratégica, formación de voluntad según el sistema; y 4) la formación de un sistema autorregulativo, organización social cibernética. En esta última, sucede la integración sistémica del capitalismo de organización o tardío. (Habermas, 1975; Alexander, J., 1988) La relación que Habermas define entre economía y política, a partir del desarrollo de la razón instrumental, definen en gran medida el conjunto de contradicciones y procesos a distintos niveles y dimensiones que ocurren en los países centrales. Pero algunos de estos procesos, bajo condiciones particulares, están reproduciéndose en los capitalismos periféricos. Tras la pérdida de la centralidad social de la religión y la ocupación del centro de la producción social por la economía en la sociedad burguesa, ha sido la base económica misma la que "desde abajo" ha proporcionado la legitimación de las desigualdades. El mecanismo económico o de consumo utilizado ha sido la ciencia económica y jurídica.

Presenta relaciones sociales como "necesarias" y "naturales". La "ciencia" como primera fuerza productiva. La legitimación directa del poder político, la tecnificación de la política (convierte los problemas políticos en problemas técnicos). La ciencia tecnicista de la vida. La lucha de clases queda, en esta situación redefinida. No se presenta como tal. Permanece en estado latente y es desplazada hacia problemas periféricos de tipo técnico, económico o de consumo. La crítica de Habermas a la razón instrumental la realiza apelando a una nueva forma de entender la relación entre conocimiento e interés, encontrando en la "acción comunicativa" la posibilidad de reelaboración conceptual.

Ocasionalmente se discuten las consecuencias de estos argumentos con respecto a las soluciones que se proponen hacia el problema de la escasez del agua, pero mucho menos se consideran sus consecuencias o causas sociales. Lo importante de estos razonamientos es que muchas veces se parte de ellos para delimitar políticas públicas, acciones locales, nacionales o internacionales, sin que exista la reflexión necesaria sobre la realidad social que están tocando. Este discurso, caracterizado por sus tesis malthusianas respecto a la relación recursos naturales y población, así como un fuerte pesimismo respecto a la forma en que socialmente se responde a nivel mundial al reto que implicará manejar la escasez de agua en las próximas décadas, ha llevado a proponer, bajo la lógica de estas mismas argumentaciones, que hay que cambiar las prácticas en su uso, generando distintas estrategias en las políticas públicas hacia una gestión del recurso que considere todos los elementos de riesgo, así como los aspectos ambientales necesarios para garantizar su sustentabilidad.

El resultado en la práctica es una fuerte contradicción, como ocurre en muchos sistemas de riego tradicionales, en donde la percepción y prácticas productivas en la agricultura llevan a los campesinos a utilizar láminas de riego de más de 1m, lo que a los ojos de los técnicos y planificadores racionalizadores del uso del agua sólo representa un gran desperdicio. En estas situaciones claramente se opone la *racionalidad tecnológica* con la *racionalidad productiva* de los campesinos, poniendo en evidencia que la escasez no es vista igual por todos, tampoco la tecnología, y mucho menos lo que significa desperdicio, o buen o mal uso del recurso.

Dado lo anterior considero que este planteamiento debe formar parte de una

problematización más amplia entorno a la *relación entre naturaleza y sociedad*, como establece Arturo Escobar (1999). Problematización que está motivada por el carácter destructivo del “desarrollo” y la degradación ambiental a escala mundial. Y como en toda problematización, han surgido una serie de discursos que buscan dar forma a la realidad a la que se refieren,

“Estos discursos no son necesariamente descripciones “objetivas” de la realidad – como en general se pretende-, sino reflejo de la lucha por definir la realidad en cierta forma y no en otra. Estas luchas están ligadas al poder así sea sólo por el hecho de que más percepciones y definiciones dadas saldrán políticas e intervenciones que no son neutras en relación a sus efectos sobre lo social” (pp. 75-76).

A principios de los años setenta del siglo XX, en la conferencia de Estocolmo (1972) y los informes del club de Roma sobre “los límites del crecimiento”, surgió una categoría de análisis nueva: “los problemas globales”. Dentro de esta perspectiva, el mundo se concibió como un sistema global cuyas partes están interrelacionadas, requiriendo por tanto formas de gestión igualmente globalizadas y globalizantes. El desarrollo sostenible o sustentable, se constituye como la primera respuesta a dicha problematización, desde una perspectiva globalizante. El informe Brutland, publicado en 1987 bajo la dirección de Gro Harlem de Noruega, publicado en varios idiomas bajo el título de “Nuestro Futuro Común”, lanzó al mundo la noción de desarrollo sustentable.

Algunas de las premisas culturales que están implícitas en el discurso dominante del desarrollo sustentable son: La naturaleza está compuesta de “recursos” y, por lo tanto, con valor “monetario” y sujetos a ser “poseídos”. Y los deseos del “hombre” son ilimitados y que, dada la escasez de los recursos, sus necesidades solo puede ser satisfechas a través de un sistema de mercado regulado por los precios en el que el bien social se asegura si cada individuo persigue su propio fin de la forma más eficiente posible; lleva a pensar finalmente, que la condición actual de la vida, su calidad, se mide en términos de productos materiales. Brundtland, realiza propuestas a futuro, avanza en el concepto de “ecodesarrollo” para definir el de “desarrollo sostenible” como aquel que satisface las necesidades de las actuales generaciones sin comprometer las de las futuras, atendiendo al equilibrio social y ecológico y prioritariamente a las necesidades de los más pobres. En el discurso liberal del desarrollo, el crecimiento económico es necesario para erradicar la pobreza; como se piensa que la pobreza es

tanto causa como efecto de los problemas ambientales, el crecimiento económico se hace necesario para eliminar la pobreza con el objetivo a su vez de proteger el ambiente.

Este discurso se repite desde el Banco Mundial hasta muchas ONG's que actúan a nivel local. "La planificación ambiental puede maximizar los recursos naturales, de manera que la creatividad humana pueda maximizar el futuro" (Escobar, A., 1999: 72-79). La economización de la naturaleza que supone esta situación histórica puede ser llevada a sus conclusiones lógicas, como la propuesta cada vez más audible de que se privatizen todos los recursos naturales. Se trataría de extender el sistema de precios a todos los aspectos de la naturaleza posibles, incluyendo el aire, el agua, los genes, etc.

Es necesario mencionar que la tendencia privatizante de los recursos se está convirtiendo en realidad en muchos países del tercer mundo, particularmente en América Latina, en el marco de las políticas de ajuste económico y de "la apertura de corte neoliberal". Uno de los puntos clave de este discurso es el que se refiere a la naturaleza como mercancía; la ecología en estos reportes se reduce a una forma de mayor eficiencia "producir más con menos" (Escobar, A. 1999, p. 81).

El discurso sobre la escasez del agua se ha introducido perfectamente con el de la economía, ciencia de la asignación de recursos escasos entre distintas alternativas, enfatizando la idea de su uso racional. ¿Pero qué significa esto? Se argumenta que el agua debe usarse bien, usarse de manera *racional*, no desperdiciándola o pagando su costo. De aquí es fácil llegar a un tema ampliamente discutido en la actualidad con respecto a la introducción de las reglas del mercado como mecanismo más racional para la distribución del agua. El otro es el de educar para conservar y proteger el recurso natural.

Muchos de estos discursos oficiales de carácter técnico administrativo, sobre la "cultura del agua" han incurrido en esta racionalidad instrumental avalada "científicamente", mezclando las relaciones cuantitativas entre población y agua, las cuales nos parecen inobjetables en sí mismas, con los procesos sociales. Con base en estos argumentos se han planeado muchos programas de educación ambiental, ya que se afirma cotidianamente la necesidad del cambio de actitudes, con lo cual se formulan programas de educación formal vinculados con esta nueva idea sobre la cultura del

agua. La racionalidad instrumental de la administración pública se expresa en políticas educativas específicas.

Si bien es cierto, que los orígenes de la educación ambiental (EA) se ubican a finales de la década de los sesenta, con un claro tinte conservacionista e impulsado por la creciente conciencia del deterioro del medio, también es cierto que en sus más de treinta años de historia, ésta se ha caracterizado por una serie de jalones, que en efecto marcan el interés de las distintas organizaciones internacionales. La conferencia de Estocolmo¹, ya mencionada, hizo hincapié en la educación como base de la política ambiental. Los principios que en ella se definieron fueron:

“Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana”².

Cinco años después en la reunión de Tbilisi-URSS, octubre de 1977, se definió a la EA como: “estrategia interdisciplinaria que debería estar orientada a la resolución de problemas y acorde con las realidades locales”. Los objetivos generales de la EA señalados en la reunión de Tbilisi, centraron su atención en dos puntos: primero, ayudar a los grupos sociales y a los individuos a tomar conciencia del ambiente global, a adquirir una experiencia variada, la formación de valores sociales y al desarrollo de competencias. Segundo, abrir las posibilidades para que desarrollen su sentido de responsabilidad frente al manejo de medio ambiente. (Torres Carrasco, M., s.f.:26)

En este contexto, el informe asociaba el desarrollo sostenible con la educación; recomendaba que ésta fuera instrumento prioritario para la formación participativa y autónoma, creativa y responsable y de gestión de los individuos y de las sociedades con respecto al manejo del ambiente. La declaración y recomendaciones de la conferencia se convirtieron en referencia indispensable para los organismos y personas interesados por la EA.

En el congreso de Moscú del 21 de agosto de 1987, se realizó la revisión de todas las políticas y el diseño de un plan de actuación para la década de 1990, con una

¹ 5 y 6 de junio de 1972 en Estocolmo

² Conferencia de Estocolmo 5 y 6 de junio de 1972. Principio 19

participación de 110 países del mundo, se redefinió a la EA como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hiciesen concientes de su entorno a partir de los conocimientos, las competencias, las experiencias y la voluntad, de tal forma que pudiesen actuar individual y colectivamente para resolver problemas ambientales presentes y futuros. En medio de los diez años que transcurrieron entre Tbilisi y el congreso de Moscú se concretaron los trabajos de la Comisión Brundtland y la EA se adecuó a estos planteamientos.

La conferencia mundial de las Naciones Unidas de Río de Janeiro³, conocida como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río, asistieron 178 países durante 12 días y reunieron a más de 100 jefes de estado o gobierno impulsando una serie reuniones internacionales y la consolidación de la relación desarrollo sostenible-EA. El programa o agenda 21, capítulo 36, específicamente, tiene como ejes el desarrollo de la sensibilización, de la formación y de la educación relativa al ambiente. Educación para el medio ambiente y el desarrollo, haciendo alusión a todas las modalidades educativas en particular a la educación básica. En el documento se considera que la EA es indispensable para la modificación de actitudes y para desarrollar comportamientos compatibles con un desarrollo sostenible, y por ello debe ser introducida en todos los niveles escolares, reexaminando los programas escolares y los métodos de educación y aprovechando, para ello, la experiencia de las ONGs. La traducción de estas propuestas sin embargo, no fue similar entre los distintos países.

La cultura del agua. A partir de lo anterior los proyectos educativos de “cultura del agua” proliferaron. Encontramos programas de alcance internacional patrocinados por Naciones Unidas, como el “Día del Agua”, coordinado vía Internet desde la página Web⁴ de esta organización, a través de la cual se socializaron algunas propuestas didácticas informativas y se promovieron y apoyaron con documentación la celebración escolar del “Día del Agua”. También a nivel nacional se desarrollan dichos proyectos educativos.

En Colombia, el proyecto de gobierno sobre “cultura del agua” es coordinado por el Ministerio de Economía y Desarrollo, y los proyectos de educación ambiental, que

³ Del 3 al 14 de junio de 1992

⁴ **Día Mundial del agua 2000.** http://www.unesco.org/science/waterday2000/wdw2000_Spanish.htm
Febrero 2000

incluyen al agua como recurso protegido, se coordina desde el ministerio del Medio Ambiente y de Educación. En México los programas gubernamentales de cultura del agua se plantean desde la Comisión Nacional del Agua (CNA), a nivel nacional, pero cada uno de los organismos operadores desde los estados cuenta con un programa propio, además de los desarrollados por organismos descentralizados como el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA) y la Secretaría de Educación pública de México (SEP), que cuenta con su propio proyecto para llevar a cabo en las escuelas. Además de los programas oficiales o de gobierno, en los dos países, abundan las propuestas paralelas de ONG's ambientalistas.

Los programas denominados de "La cultura del agua" se han constituido en una bandera de las políticas públicas, especialmente en la literatura oficial, con lo cual se hace referencia a involucrar y hacer participar a la sociedad en la gestión del recurso. En este sentido, se ha utilizado ampliamente este término para las campañas publicitarias y la propaganda de las instituciones responsables del manejo del agua. Sin embargo, el uso común de este término puede expresar cierta confusión, e incluso sobre la visión dominante con respecto a cómo abordar su problemática entre los responsables de la gestión de los recursos hídricos. Como ejemplo se pueden citar las siguientes definiciones, que aparecen en documentos oficiales tanto nacionales como internacionales:

*Las **Naciones Unidas** en la reunión cumbre sobre medio ambiente en Río de Janeiro define la cultura del agua como: "Las campañas de creación de conciencia tendrán asimismo componentes para superar la resistencia de los usuarios a servicios de segunda clase haciendo hincapié en las ventajas de la fiabilidad y la sustentabilidad. También, como la "creación de conciencia e información/participación públicas"⁵.*

*El proyecto de Cultura del agua de **República Dominicana** la define como: "La edificación de una conciencia sobre la importancia del recurso agua y sobre los impactos del mal uso, del desperdicio y de la contaminación, tendrán un efecto positivo para que se den las condiciones institucionales y financieras que garanticen la sustentabilidad del abastecimiento y calidad del agua para los usos actuales y futuros de la población"⁶.*

⁵NACIONES UNIDAS. Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. **Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo**. Documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se publica en cinco volúmenes. Río de Janeiro 3 a 14 de junio de 1992.

⁶ REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaría de Educación, Bellas Artes y culto (SE-EBAC) en cooperación con el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos y el Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. **La cultura del agua en la República Dominicana. Estrategias**. Marzo 21 de 1997. Santo Domingo, República Dominicana. Lista de debate AGUA-ES <http://www.redirirs.es/rediris/> junio de 2000

El proyecto de cultura del agua de **Colombia** se plantea como objetivos:

“recuperación y conservación del recurso hídrico con el abastecimiento pleno de la demanda de agua potable para consumo humano. Articula las leyes ambientales y de servicios públicos, y propicia nuevos espacios de participación comunitaria para la prestación eficiente de los servicios domiciliarios, en un contexto de sustentabilidad ambiental y de los sistemas de agua potable y alcantarillado”⁷.

En el proyecto de cultura del agua **peruano** se define la cultura del agua como:

“La necesidad de cuidar el agua y de hacer un uso razonable de la misma como evitar su contaminación por diferentes elementos químicos usados en el desarrollo minero como es el caso del mercurio en la extracción del oro, por los fertilizantes y pesticidas de a agricultura, o por los usados en la industria como en el caso del cromo en las curtiembres, o tintes en los desagües de la industria textil y de químicos usados para la fabricación de la droga procesando las hojas de coca”⁸.

La **Comisión Nacional del Agua de México (CNA)** plantea:

“Por cultura del agua se entienden los hábitos, costumbres y maneras de hacer uso eficiente y racional del recurso, para que éste se preserve en cantidad y calidad para presentes y futuras generaciones de México”⁹.

La Comisión estatal de agua y saneamiento de **Guanajuato (México)** define cultura del agua como:

“El conjunto de normas y valores transmitidos a la ciudadanía con la finalidad de provocar un cambio de actitud más responsable hacia el uso y cuidado del agua; difundiendo con ello, una nueva relación más armónica del ser humano con su medio ambiente”¹⁰.

La Comisión Estatal de Agua y Saneamiento de **Chihuahua (México)** define cultura del agua como:

“La utilización racional del agua en la vida cotidiana, tener buenos hábitos de consumo”¹¹.

En el programa especial para niños del **Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA)** se plantea:

“Sin agua no hay vida. Por lo tanto, se hace necesario que tú, yo y todos tomemos conciencia de lo importante que es utilizarla eficientemente y cuidar su calidad, aprovechándola lo más posible y procurando evitar que se contamine cuando pasa por los continentes”¹².

⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Viceministerio de Desarrollo Urbano y Agua potable. Ministerio de desarrollo Económico. **Plan de agua 1995-1998**. Colombia a marzo 22 de 1995

⁸ Lista de discusión Agua-es. Residente en Rediris. <http://www.rediris.es/rediris/>. Julio de 2000

⁹ Comisión Nacional del Agua. <http://www.cna.gob.mx>. Julio de 2000

¹⁰ Comisión Estatal de Agua y Saneamiento. Guanajuato, Guanajuato. México. <http://guanajuato.gob.mx/ceasg>. Marzo de 2000

¹¹ Junta Municipal de Agua y Saneamiento de Chihuahua, Chihuahua, México. <http://www.chihuahua.gob.mx>. Julio de 2000

¹² Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Programas especiales. Sección para niños. <http://www.imta.mx/otros/tedigo/home.html>. julio de 2002

El proyecto educativo de “**Aguas con el Agua**” de la Redescolar se propone como objetivos:

“Fomentar una Cultura del Agua, misma que permita: Comprender la importancia del agua para preservar la vida actual y futura del planeta. Concientizar a los niños y a la comunidad en general, sobre el uso eficiente y racional del agua. Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural”¹³.

Afirmaciones que llevan a negar la existencia de una cultura del agua: “La cultura del agua prácticamente no existe, ya que no se tiene una percepción clara sobre el valor social y económico del agua.”¹⁴

Como observamos, en la documentación oficial se sobre entiende por cultura del agua el alcanzar un nivel de conciencia individual e incorporación de prácticas que conlleven su uso eficiente, y el reconocimiento de su costo real, como base para su mejor aprovechamiento y distribución. La “nueva cultura del agua” exige buenos pagadores, usuarios eficientes y racionalizadores en sus actividades de consumo o productivas” (Vargas, S.: 1999). De esta manera, la visión dominante reduce la cultura del agua a un problema educativo, en el cual no se reconoce la diversidad de factores fundamentalmente relacionados con la estructura social como la forma en que diferentes grupos sociales están organizados y manejan sus recursos; no se conoce tampoco la manera en que una estructura estatal (gubernamental) pretende regular su acceso y su calidad, y el resultado de esto en cuanto a su distribución y acceso entre grupos sociales, la complejidad de intereses que van desde entidades políticas y económicas multinacionales hasta pequeños grupos de usuarios de la más diversa índole. Se olvidan de hecho de lo que se refiere al proceso de construcciones culturales; asumen que no existe una percepción y conocimiento con respecto al agua y que el problema es de conciencia de quienes la desperdician. No se reconoce que cada grupo social es portador de una cultura del agua, que hace un uso específico de ella y que tal uso está inserto en una racionalidad de su manejo que, generalmente, poco o nada se entiende. De esta manera, la visión dominante despolitiza y desconflictiva (neutraliza) dicho concepto.

¹³ SEP-ILCE. Proyecto educativo “**Aguas con el agua**”. Redescolar. Red Edusat <http://redescolar.ilce.edu.mx> Julio de 2002

¹⁴ Movimiento ciudadano por el agua. <http://www.mcaa.org.mx/cultura.htm>. julio de 2002

Todos estos proyectos cuentan con una serie de materiales didácticos impresos o en páginas Web, integrados por juegos de mesa, videos, cómics, afiches o posters, actividades lúdicas que buscan atraer la participación de los niños y transmitir una serie de informaciones sobre el agua. Estos tienen como principal objetivo un cambio en los comportamientos de los niños como usuarios y consumidores del agua, que deberán ser transmitidos por ellos a su vez a sus padres. A los niños se les ha asignado un papel preponderante como educadores de adultos, en “Defensores del agua” o “Guardianes del agua”¹⁵ difusores de la cultura del agua, a través de lo cual buscan generar cambios en el uso del agua tanto en el ámbito doméstico como escolar. Sin embargo en la mayoría de los casos es nulo el papel de las escuelas en la elaboración aplicación de dichas propuestas y sólo en algunos, cuando son receptores de dichos materiales, lo son de manera pasiva.

Así se da una cadena de presunciones, por parte de los que participan en estas campañas educativas, que obvian la profundización en las diferentes disciplinas, como la antropología y la pedagogía, se percibe la cultura como un problema educativo y lo educativo es reducido a materiales didácticos. Se mide la efectividad a partir del número de receptores¹⁶, sin poseer un mecanismo de evaluación válido para establecer los aprendizajes significativos y los cambios que se producen en las comunidades trabajadas.

El uso popular del concepto “cultura del agua”, influido por la visión oficial, también ofrece una amplia gama de definiciones, en las cuales se combinan las múltiples definiciones de cultura con las cosmovisiones particulares sobre el agua. Como ejemplo podemos citar algunas definiciones dadas por estudiantes¹⁷ y maestros de escuelas tanto de México como de Colombia.

¹⁵ Ver referencias en citas No 9, 10 y 11

¹⁶ “Se realizaron 43 pláticas escolares en 12 escuelas de la ciudad... 5 al nivel preescolar, seis del nivel primaria y una secundaria... 2051 alumnos. (CNA:1997c:15)

¹⁷ La pregunta fue realizada a estudiantes de Quinto Primaria del Centro Educativo Distrital Quinta Díaz, en Octubre de 2000 en Bogotá – Colombia. Taller realizado en el marco de la investigación de Tesis por la Profesora de dicho grupo, Ana Josefina Nieto.

En las definiciones de los estudiantes¹⁸, que sin ser totalizadoras sí son representativas, las definiciones están en un rango bastante amplio, que va de las concepciones religiosas¹⁹, pasando por la cultura como expresiones de las tradiciones²⁰, buen comportamiento, las visiones oficiales²¹, hasta algo externo al individuo que existe por sí sola. Igualmente las definiciones dadas por los docentes de las escuelas mexicanas y colombianas²², más sesgadas por la visión oficial, dos se refieren al disfrute del agua²³ como parte de la cultura escolar y -ésta es una de las pocas veces que encuentro tal referencia en este tipo de definiciones) y también se observa que la definición se da desde su rol como docentes²⁴.

¹⁸ Que hay que cuidarla para poderla conservar limpia y muy bonita por eso quiero que los colombianos la cuidemos y la mantengamos bonita. Judith Sarmiento. (Estudiantes de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

- Yo creo que la cultura del agua es la fuente de la energía vital de la vida. Anónimo.
- ...para mi es una realidad. Que el agua es una vitalidad para la vida humana pero para no desperdiciarla no debemos echar basura a los ríos. Lina Viviana Reyes Aldana
- Es el beneficio de los que se encuentran a su alrededor. Servir a la humanidad y a todos los seres vivos. Julián Hernando Valencia N.
- Es un beneficio para los humanos los animales, Jhon Henry Parra Barrantes
- ...para mi es vida una gran vitalidad cultural que los seres humanos no debemos desecharla. Luz Mary Celiz González
- A mi me significa, cultivar nuestra agua, para que no se nos acabe. Jhonatan Andrés Jiménez Silva
- ...es cuidar y cultivar el agua. Erick Giovanni González Mora
- ...para mi es como vida por que del agua también hay vida es como la naturaleza que podríamos vivir sin ella. El agua es algo muy puro. Chirly Darley Barbosa Peña
- ... para mí significa que hay que cuidarla y no echar basura en ellas porque es un deber para nosotros. Tener que cultivarla para que no se acabe. Edwin Andrés Rubiano Cerón

¹⁹ Es un método que invento Dios. Sin ella no podíamos comer. Alex Fabián Rodríguez B (Estudiante de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

...es, una cultura inventada por Dios. Samanta Yessenia Salgado Mora (Estudiante de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

²⁰ ... es como un mito, a una leyenda o tal vez las personas deben tener una cultura al agua, también trata sobre respetar el agua. Yuri Carolina Rojas Páez (Estudiante de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

²¹ ...significa lo que el agua tiene y para que sirve por ejemplo el agua es de (...) mucho y por ella es que vivimos y hay que cultivarla como: cuidándola no botar basura a los ríos y saberla utilizar. José Rodríguez (Estudiante de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

Para mi conservar la cultura del agua es muy importante porque el agua es muy importante para el uso diario de nosotros. Dora Inés Montenegro (Estudiante de Quinto de Primaria del Centro Educativo Quinta Díaz – Bogotá)

²² Ver Anexo No 2. La cultura del Agua. Desde la perspectiva docente.

Encuesta a profesores realizada durante el segundo semestre del ciclo escolar 1999-2001. En el capítulo de metodología explico las dificultades para aplicar las encuestas a docentes en Bogotá.

²³ Conocer la importancia del agua, su utilidad, cuidado y disfrutación (Profesora de grupo)

- Usarla adecuadamente, cuidarla, saborearla, disfrutarla la potable y la del mar (Profesora)

²⁴ El agua es el líquido vital por lo que debemos cuidarla y fomentar hábitos para que no la desperdicien. (Profesora de grupo)

Ahora, la relevancia que ha tomado el tema del agua y en específico de la cultura del agua no ha estado ausente de los espacios académicos antropológicos y sociológicos, en los cuales se están abriendo espacios. Desde estas disciplinas se ha tratado de reconceptualizarlo, ampliarlo o crear conceptos alternativos como los de “nueva cultura del agua”²⁵, “cultura hidráulica”²⁶. Aunque también, desde la perspectiva antropológica y sociológica, los estudios sobre cultura del agua muchas veces se encuentran inmersos en los planteamientos de cultura ambiental. En los últimos años se ha generado una amplia literatura acerca de la forma en que cada grupo humano conoce su entorno, y en particular, cómo se relaciona su concepción respecto a la naturaleza con el manejo y utilización que hace de ella. Esto ha dado origen a una multitud de estudios y especializaciones como la etnoedafología, etnobiología, estudios de agroecosistemas, etcétera. Asimismo, se han investigado los procesos de enseñanza-aprendizaje en los sistemas escolares formales acerca de la naturaleza del conocimiento ecológico, aplicado a sociedades rurales y urbanas (Leff, Enrique, 1994). En este sentido, es posible identificar una constante conceptual en la mayoría de los trabajos: la relación que existe entre un recurso relativamente escaso y la desigualdad social para acceder a él, la cual genera relaciones de poder entre los distintos grupos sociales en el proceso de su aprovechamiento.

En varios enfoques se resaltan recurrentemente dos elementos a considerar. El primero corresponde al control burocrático estatal que se requiere para el manejo del agua a gran escala, el segundo, las formas sociales o comunitarias de organización en torno al recurso. De esta manera nos encontramos por un lado con Karl Wittfogel, con su teoría de las sociedades hidráulicas, y por el otro, mucho menos conocido, a Arthur Maass con toda su argumentación contrapuesta al primero. Además de un amplio

²⁵ Gracia Santos, José Javier. De la Coordinadora de afectados por grandes embalses y trasvases. “La coordinadora de afectados por grandes embalses y trasvases tenemos a gala haber creado el concepto “Nueva cultura del agua”... Se utiliza por primera vez en la celebración del día mundial del agua en Ayerbe (Huesca, 22 de marzo de 1996) en que se organizaron unas jornadas lúdicas y reivindicativas por parte de los afectados por el embalse de Biscarrués-Mallos de Riglos bajo el lema “Por una nueva cultura del agua”. Participación en la Lista de discusión Agua-es. Residente en Rediris. <http://www.rediris.es/rediris/>. Julio de 2000

²⁶ REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaria de Educación, Bellas Artes y culto (SE-EBAC) en cooperación con el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos y el Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. **La cultura del agua en la República Dominicana. Estrategias**. Marzo 21 de 1997. Santo Domingo, República Dominicana. Lista de debate: AGUA-ES@listserv.rediris.es junio de 2000

conjunto de científicos sociales influidos por la antropología ecológica, el materialismo cultural o la ecología cultural, como son Julian Steward, Ángel Palerm, Roy Rappaport, Aguirre Beltrán y Marvin Harris entre otros, los cuales han influido en el desarrollo de diversas investigaciones en este campo²⁷.

Referido al concepto del agua desde la antropología y la sociología encontramos algunas definiciones, como la del antropólogo Roberto Melville (1999), quien define la cultura del agua como: “Las necesidades, las formas de aprovechamiento, los derechos adquiridos, las costumbres, las cosmovisiones y deidades, de cada pueblo, en torno al agua como recurso clave de las sociedades humanas.” Y la del sociólogo Sergio Vargas (1999), “la cultura del agua se puede entender alternativamente como el conjunto de relaciones de uso y apropiación del agua por parte de una estructura u organización social, de acuerdo a patrones de conducta, un sistema de valores, costumbres o convenciones.” Aunque las anteriores definiciones forman parte de una reflexión antropológica y se asume una definición de cultura más amplia, terminan por ser totalizadoras en torno al agua como recurso y las sociedades, en general, como sujetos de investigación.

Frente a este discurso surge una propuesta que pone énfasis en la cultura como instancia fundamental de nuestra relación con la naturaleza. Es una cultura economicista y científicista de occidente, donde encuentra el origen de la crisis ambiental actualmente. Para estos es simplemente posible racionalizar la defensa de la “Naturaleza” en términos económicos. Una crítica hecha por los culturalistas a los economistas liberales es la imposibilidad de reconciliar crecimiento económico y ambiente en el desarrollo sostenible, y una de sus principales contribuciones es su interés por rescatar la Naturaleza, no sólo material sino también espiritual. Esta insistencia en el valor de la naturaleza en sí proviene del contacto que muchos de ellos han tenido con poblaciones indígenas y campesinas del tercer mundo, para los cuales no es ni un ser aparte, ni algo externo a la vida humana. Como es bien sabido, en

²⁷ Como ejemplo de algunos trabajos desde la antropología en México y América Latina podemos mencionar a Rodríguez Rojo (1995); Finkler, Kaja (1974); Henao, L.E. (1980); Hunt, Eva (1974); Hunt, Robert, (1988); McDonald, J.C. (1991), entre otros. Con enfoques sociológicos y aplicados al manejo del agua, podemos mencionar a Easter, K.W. J.A.Dixon y Maynard M. Hufschmidt (1991); Coward, E.Walter, Jr (1980); Federico Aguilera Klink (1992); Barkin, David y Timothy King (1979); Robert, Jean (1994);

muchas culturas llamadas “tradicionales” hay una continuidad entre el hombre material, el espiritual y el humano.

La naturaleza ha cesado de ser un actor social importante en gran parte de la discusión sobre el desarrollo sustentable. Si revisáramos la mayoría de los textos con respecto a este tema, probablemente encontraría que la palabra “naturaleza” rara vez se menciona. Se habla de recursos naturales, ambiente, diversidad biológica, etc., pero no se incluye la noción de naturaleza. La desaparición de la noción de naturaleza es un resultado inevitable del desarrollo de la sociedad industrial, la cual ha afectado la transformación de la naturaleza en ambiente. En la forma como se usa el término hoy en día, el ambiente representa una visión de la naturaleza según el sistema urbano industrial. Todo lo que es indispensable para este sistema deviene del ambiente. Lo que circula no es la vida, sino materias primas, productos industriales, contaminantes, recursos. La naturaleza se reduce a un éxtasis, a ser mero apéndice del ambiente.

Implícito en el discurso liberal del desarrollo sostenible está el que debe ser la mano benevolente de occidente la que salve la tierra. Son los padres del Banco Mundial, junto a los *ecócratas* del tercer mundo que circulan en el jet set internacional de consultores ambientales, quienes habrán de reconciliar a la humanidad con la Naturaleza. Siguen siendo occidente quien hable por la Tierra; sólo en una segunda instancia se invita a las comunidades del tercer mundo a compartir su conocimiento tradicional en los augustos templos del saber occidental y de las organizaciones internacionales.

Estos discursos implican diferentes necesidades de conocimiento, espacios de lucha y tareas políticas. La ecología contemporánea debe ser vista como un espacio disputado por múltiples lenguajes a pesar de que el lenguaje dominante intente con persistencia traducir los lenguajes populares a su gramática y reglas del juego o, más aún, de invitar a los grupos minoritarios a que participen en la traducción de su propia realidad en los términos abstractos que definen los espacios que dominan.

En resumidas cuentas, necesitamos nuevas narrativas de la cultura y de la vida. Estas narrativas deberán ser híbridos de algún tipo, en el sentido de que deben partir

Cernea, M.M (1985); Worster, Donald (1985), Dourojeanni, Axel(1994), entre otros muchos. Ver Aboites Aguilar, Luis, 1999, sobre la bibliografía social sobre el agua en México.

de mediaciones e hibridaciones que las culturas locales logren efectuar sobre los discursos y prácticas del capital y la modernidad.

En México, el agua es uno de los recursos naturales cruciales para el desarrollo agrícola y para el asentamiento de pueblos y ciudades, por ello el control de este recurso ha dado origen a profundas relaciones de colaboración, poder y conflicto entre los distintos grupos sociales que la utilizan, tanto para fines productivos como para su consumo directo. Lo anterior se explica por las características geográficas y climáticas del territorio nacional que impone grandes obstáculos para proveer del agua suficiente a todos sus habitantes en la cantidad y tiempo en que la requieren. Los diagnósticos oficiales siempre resaltan esta situación: las principales fuentes de agua se encuentran apartadas de las grandes concentraciones de consumidores, que en ocasiones se encuentran a cientos de kilómetros, además de que las precipitaciones pluviales, que constituyen el grueso de los recursos hídricos disponibles, se concentran en períodos cortos a lo largo del año, así como en pocas regiones. (CNA, 1994).

El problema de investigación.

Con base en todo lo expuesto hasta aquí se pueden plantear varios problemas de índole teórico, metodológico y empírico. Entre los primeros se insertan las cuestiones ¿sigue siendo *cultura* un concepto válido para el análisis de una problemática como la referida al agua, desde el punto de vista antropológico? Si la respuesta es positiva ¿cómo se puede replantear teórica y metodológicamente el uso de este concepto? Y más cercanamente al uso y manejo del recurso agua ¿cómo se puede hablar de *uso* sin caer en los *clichés* analíticos tales como “cultura del agua”?

En el mismo tenor y en relación con la educación ambiental y su instrumentación en el ámbito formal de la escuela, cabe preguntarse ¿cómo se integra esta nueva propuesta (aquí tienes que dejar muy claro a qué propuesta te estás refiriendo, no importa que se repita) a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ya existen en la escuela? ¿Se puede integrar en esta línea de investigación un concepto nuevo –*cultura escolar*- para analizar la interacción entre los procesos de enseñanza que ya existen y una problemática como la que representa el uso y manejo del recurso agua?

Estas preguntas y el análisis del contexto antes expuesto permiten entrever que el concepto “cultura” debe ser retomado pero desde su plural, *culturas*, lo que modifica el panorama analítico y da entrada a la generación de nuevos cuestionamientos: ¿cómo se expresan las culturas en las comunidades educativas? ¿Pueden establecerse las variables que determinan e influyen en el proceso de construcción de las culturas? Y en relación con la problemática del uso y manejo del agua ¿permiten los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela un cambio en el pensamiento (¿no te gusta más la actitud?) de los estudiantes con respecto al agua? o por el contrario ¿genera la construcción de dos discursos en la realidad cotidiana, que muchas veces son contrapuestos?

Retomando los cuestionamientos expresados hasta aquí, el objetivo principal de esta investigación que es también la hipótesis que la guía, es demostrar que las prácticas y representaciones culturales con respecto al agua son actitudes que responden a construcciones socioculturales y que estas construcciones se enriquecen en el contexto de la vida cotidiana, lo que les agrega valor social. De esta manera, pretendo mostrar que el planteamiento de que las prácticas y representaciones culturales del agua están determinadas por la disponibilidad, el acceso y la calidad del agua, se aleja necesariamente de los datos técnicos en virtud de que estos se constriñen a una apreciación cuantitativa, técnica. De ahí que la escuela resulte un escenario privilegiado en donde se pueden identificar por un lado, las construcciones sociales elaboradas en el contexto de la vida cotidiana y por otro, las elaboradas desde la perspectiva técnica (gubernamental, institucional, educativa) en el proceso de enseñanza aprendizaje; todo ello en relación con el uso y manejo de un recurso cotidiano: el agua. Un objetivo paralelo es integrar el concepto de *cultura* –revisado, refuncionalizado, revitalizado- al análisis de la problemática del agua, de ésta en el ámbito escolar y finalmente, de la interacción de ambos, agua y escuela.

Otros objetivos son:

- Analizar la cultura del agua desde una perspectiva comparativa en dos países con distinto acceso al agua, mediante el estudio de la percepción de la comunidad académica, particularmente entre los niños de primero a tercero de primaria
- Analizar las diferentes representaciones que confluyen en la escuela y cómo éstas

influyen (o determinan) la cultura del agua y la relación con la cultura escolar

- Observar el tipo de prácticas concretas y representaciones que se originan de la relación cultura escolar-cultura del agua
- Aportar elementos para la discusión teórica en torno a la construcción y transformación del concepto *cultura del agua* y también en el tratamiento de éste en el ámbito escolar
- Aportar elementos a la discusión metodológica en torno a la etnografía del aula y el acercamiento a los niños como informantes

Para llevar a cabo estos objetivos aproveché la oportunidad de desarrollar un trabajo comparativo en dos países cuya disponibilidad de agua, geográfica y técnicamente, es diferente pero que, sin embargo, cuentan en sus capitales con el mismo acceso privilegiado a este recurso; se trata de Colombia y México. Ambos países tienen una tradición del manejo del agua que se remonta hacia la época prehispánica, Colombia en un entorno ribereño y México en un paisaje lacustre. En sus ciudades capitales están ubicadas las escuelas que fueron sujeto de estudio en esta investigación, todas ellas cuentan con un acceso privilegiado al recurso agua y tienen garantizada la disponibilidad durante todo el año. Este hecho me lleva a plantear que la construcción de la cultura del agua se planea a largo plazo y en función directa del acceso al agua; en este sentido, la visión de lo global (cómo se trata el problema del agua en el mundo) se maneja técnicamente pero no así desde la percepción nacional, en donde el ámbito educativo tiende a resaltar los elementos particulares para la formación de conciencia, como mostraré en el desarrollo de esta tesis.

He manejado como unidad de análisis en esta investigación a la comunidad educativa, definida como la que se constituye de los actores que confluyen diariamente en la escuela: estudiantes, profesores, docentes, personal administrativo y padres de familia. Considero a la escuela no como un espacio de procesos sociales verticales sino como una arena de conflicto, entendida ésta como un espacio amplio, restringido y específico: es el lugar donde ocurre la interacción entre los actores participantes. La cotidianidad escolar, definida como forma de negociación, es la que estructura los espacios de la escuela en arenas legítimas para la coexistencia de intereses opuestos,

a partir de la redefinición de las relaciones y las acciones sociales de los individuos. Al incluir en este análisis el concepto de *acción social* en su acepción weberiana, pretendo imprimir un sentido a cada una de las acciones de los individuos sin importar edad, género u otra condición social factible de segregación; por ello, cada uno de los individuos que participa desde su individualidad se retroalimenta en las diferentes comunidades en las que participa. Como lo apunta Podestá: “La escuela es un espacio idóneo para gestar proyectos de esta índole porque, a pesar de haber sido desde su origen la institución encargada de transmitir e inculcar la cultura occidental, podemos recurrir a esta para trabajar grupalmente, esas formas de socialización primaria de los niños con distintas edades y sexos”. (Podestá Siri, R., 2002:98).

La unidad de registro en el trabajo en las escuelas fue restringida a la comunidad educativa, con actores sociales directamente relacionados o integrantes de los tres primeros grados de educación primaria, con énfasis en los niños de 6 a 10 años dado que son las edades en la que cursan primero, segundo o tercer grado. Estos grados constituyen el inicio de la educación formal obligatoria de los niños y es para muchos su primer contacto “formal” con el conocimiento y los discursos en torno a él. El rango de edades bajo estudio estaba directamente relacionado con la naturaleza del problema y por ello variaba de acuerdo a él, por esta razón no se pudieron establecer normas de comportamiento general. Seleccioné sujetos en los que esperaba que se produjera un cambio evolutivo, pero ello dependía también del planteamiento del problema. Si se esperaba llevar a cabo un estudio evolutivo (es decir, cómo va cambiando una representación a lo largo del tiempo), resultaba conveniente que tomara sujetos con edades consecutivas para poder observar esa evolución; esto constituyó un estudio transversal, estudios de distintos grupos con diferentes edades para ver como cambiaban las conductas. Este estudio permitió obtener datos evolutivos en poco tiempo y examinar un buen número de sujetos ubicados, como señalé antes, en los tres primeros años de primaria, en los que los niños inician su educación escolar formal, e inician los primeros contactos con los conocimientos sociales, biológicos y ambientales. Son individuos que se encuentran, según Piaget, en un periodo preoperatorio, pasando de lo concreto a lo formal.

Dado el carácter comparativo de esta investigación, se tomaron cuatro escuelas

bajo estudio, dos en Colombia y dos en México. En el estudio se manejaron dos constantes determinantes y dos variables estructurales; las constantes, se trataba de escuelas oficiales que están en zonas urbanas en ciudades capitales; las variables, son escuelas ubicadas en dos países con condiciones geográficas diferentes, en especial las hidrológicas y las condiciones sociopolíticas y de política pública distintas.

Para presentar los resultados de esta investigación, he dividido esta tesis en cuatro capítulos. El primero constituye una reflexión teórica en torno a los conceptos de cultura, cultura del agua y cultura escolar; considero que este capítulo constituye el punto neurálgico de la discusión y da cuerpo al proceso investigativo. El segundo capítulo hace referencia a la metodología utilizada en el proceso de investigación y busca ofrecer una propuesta para el trabajo antropológico en la escuela, no solo para investigadores profesionales sino principalmente a los docentes con interés en cambiar la dinámica de la escuela. Los capítulos tercero y cuarto son el aporte de esta investigación a la cultura escolar y la cultura del agua. El capítulo tercero se articula en torno a los ejes espacio y tiempo, los que tal como explico en el capítulo 1, son dos factores determinantes de la vida escolar y en consecuencia de la relación con el agua, tanto desde su presencia como también desde su ausencia. Finalmente, el capítulo cuarto está organizado en dos grandes tópicos: representaciones culturales y prácticas culturales; éste da cuenta de estos tópicos en la escuela y su relación con el agua.

CAPITULO I

UNA REFLEXIÓN TEÓRICA PERTINENTE.

Algunos elementos que conforman la necesaria teoría para explicar el problema que representa el análisis de la cultura escolar y la cultura del agua en la escuela, hacen hincapié sobre el hecho de que el enfoque tiene que ser multidisciplinar por necesidad, es por ello que comprende conceptos antropológicos, sociológicos, psicología cognitiva, etnografía, ciencias políticas, historia y otras disciplinas.

Un enfoque de estas características presenta varios inconvenientes. Las teorías y metodologías en las que dichas disciplinas se han desarrollado no son directamente compatibles. Pero a pesar de la disparidad tenemos buenas razones para suponer que la integración multidisciplinar es posible, y además tan crucial, teórica y empíricamente, como para tener en cuenta fenómenos tan complejos como son los de la cultura del agua y la cultura escolar. Hemos sugerido que un enfoque con miras a tal integración es multidimensional e integra el discurso, la cognición y la interacción social, por tener dimensiones mentales y al mismo tiempo socioculturales. Así pues, la complejidad teórica de nuestro análisis conceptual refleja, necesariamente, la complejidad empírica de la escuela en la sociedad. No nos dejamos guiar por lo estrecho de algún paradigma preestablecido

1.1 Cultura

El uso del concepto de cultura en un trabajo antropológico constituye en sí una provocación a la reflexión teórico-metodológica. Y éste se torna más polémico cuando el trabajo gira entorno a dos usos de este concepto que no han surgido en el seno de la antropología, “cultura del agua” y “cultura escolar”; el primero emerge de la política pública, y el segundo de la historia cultural y la sociología de la educación. El uso indiscriminado de este término en diversas situaciones sociales e históricas, la dificultad para definir con claridad las fronteras semánticas de la o las *culturas*, llevó a una pérdida de productividad científica de un concepto que se ha vuelto polisémico. Esto ha abierto en la antropología una gran discusión en torno a dicho concepto,

generándose algunas críticas que han llevado a algunas propuestas por parte de algunos antropólogos: una desecharlo¹, otra redeterminarlo², y, una tercera alternativa el reconceptualizarlo. La primera gran crítica al concepto cultura, viene de autores como Appadurai, Rosaldo Clifford y Friedman (Brumann, C., 1998: S1-S27), que argumentan la falta de fronteras precisas, homogeneidad, coherencia, estabilidad, y estructuras de dicho concepto. Aplicado en esta forma, cultura es una mera abstracción antropológica la que es transformada en una cosa, una esencia o incluso en un ser vivo o algo que se desarrolla como a un ser vivo (Keesing, 1994: 301, 302; Appadurai, 1996:12; Friedman, 1994: 206-207; Clifford, 1988: 235). Esto lleva al concepto de cultura a ideas desagradablemente cercanas como la de raza que originalmente hicieron un gran esfuerzo por trascender (Appadurai, 1996:12; Friedman, 1994:207; Abu-Lughod, 1991:144)

Como un resultado, las diferencias entre antropólogos y la gente bajo estudio son exageradas, y más tarde son colocadas como una posición de subordinación. Esto incrementa la distancia entre las dos partes en el encuentro etnográfico, haciendo crecer como privilegiada la posición del antropólogo como un experto y traductor:

“Cultura opera en el discurso antropológico para reforzar las separaciones que invariablemente lleva un sentido de jerarquía. Se podría argumentar que cultura es importante a la antropología por que la distinción antropológica entre el yo mismo y el resto de los otros descansan en ella. Cultura es una herramienta esencial para hacer al otro como un discurso profesional que elabora en el significado de cultura para dar cuenta, explicar y entender la diferencia cultural. La antropología también ayuda a

¹ “En sus aplicaciones el concepto de cultura fragmenta la continuidad experimental de ser en el mundo, aislando a la gente tanto del ambiente no humano como del otro... no sería preferible moverse en la dirección opuesta para recuperar la continuidad fundacional y de esa base enfrentar la hegemonía de un discurso alienante, si es así entonces el concepto de cultura como un término clave del discurso tendrá que irse tal vez lo haríamos mejor si nosotros detuviéramos de privilegiar la representación e cultura y en vez de eso nos centráramos en el nivel de los eventos, actos, gentes y procesos (Barth, 1994: 358; citado por Brumann, C., 1998: S1-S27)

² “Me encuentro a mi mismo frecuentemente problematizado por la palabra cultura como un sustantivo pero centralmente cargado a su forma adjetivada de la palabra esto es cultural... Si cultura es un sustantivo que parece llevar asociaciones con cierto tipo de sustancias de maneras que parece **conocer** antes que revelar, el adjetivo cultural mueve dentro del reino las diferencias contrastes y comparaciones que son más útiles.” (Appadurai, 1996: 12) “Nacionalismos estaban usando ellos mismo serán en si mismos aquellos que parece argumentos muy antropológicos acerca de cultura un posible escape del dilema podría ser abandonar hablar de diferentes culturas juntas por que esto tienta al esencialismo pero retiene algún uso adjetival cultural” (Barnard y Spencer, 1996a: 142) (Citados por Brumann, C., 1998: S1-S27)

construir, producir y mantenerla. Los discursos antropológicos dan diferencia cultural, y la separación entre grupos de gentes que implica. Sería mejor pensar en las implicaciones de los grandes juegos antropológicos tiene en sustentar y perpetuar una creencia en la existencia de culturas que son identificables como discretas diferentes y separadas de lo propio” (Abu-Lughod, 1991: 137-38, 143, 146)

Más aún, apelar de la creencia de que aunque si uno lo quisiera sería imposible desechar el concepto de cultura, por que: primero, de alguna manera, reifica la realidad y segundo, esta profundamente en la raíz de las ideas y de la disciplina antropológica. Esto no significa que los antropólogos en su trabajo etnográfico y teórico hayan hecho uso del concepto en los anteriores términos. Excepto por los usos ocasionales de palabras fuera de moda, (como raza, civilización o el sesgo masculino) estas definiciones no se desvían fundamental de las definiciones modernas, incidentalmente la mayoría de los libros antropológicos e enciclopedias que consulté anotan la formulación de Taylor invariablemente con comentarios extensivos (Harris, M., 1975: 144; Keesing, 1981:68) pero sin dar una definición alternativa. Parecen tener diferentes teorías acerca de la misma cosa, y no existe ninguna definición que explícitamente niegue que una cultura tenga fronteras claras sea homogénea no cambie o sea una cosa u organismo.

La mayoría de las definiciones en el libro Kroeber y Kluckhohn (1952) ven a la cultura como un conjunto consistente de elementos identificables y usan un sustantivo seguido de un “de” y una enumeración de los elementos que la definen como en el que se menciona arriba totalidad integral de o suma total de. Claramente esta noción aditiva de cultura es solo una forma de concebirla. Pero mientras estos sustantivos usados para este propósito tiendan hacia la abstracción (suma conjunto, sistema, clase, organización) o lo concreto (por ejemplo masa, patrón, cuerpo) incluso los últimos emplean invariablemente una clara forma metafórica. Incluso algunas formulaciones antiguas son sospechosas de un animismo conceptual, como cuando Kroeber y Kluckhohn (1952: 165-66) usan “el destino de una cultura depende del destino de la sociedad que la sostiene”, o cuando Richard Thurnwald define cultura como la totalidad de usos y ajustes que se relacionan a la familia a la formación política, la economía, trabajo moralidad, costumbres, ley y formas de pensamiento, estos están vinculados a la vida de las entidades sociales en las cuales ellas son practicas y perecen con ellas (Thurnwald, 1950: 104 en la traducción de Kroeber y Kluckhohn, 1952: 84). A parte de

estas excepciones las definiciones más reificantes y esencialistas en la colección de Kroeber y Kluckhohn no vienen de antropólogos sociales/culturales. Y cuando Leslie White caracteriza cultura como un elaborado mecanismo... en la lucha por la existencia o sobrevivencia (Kroeber y Kluckhohn, 1952: 137), el pone esto en un contexto en el que es obvio que solamente implica una metáfora.

Al mismo tiempo, de cualquier manera, también se puede continuar con formulaciones como las que siguen:

Cultura es esencialmente un *constructo* que describe un cuerpo completo de creencias comportamiento conocimiento sanciones valores y objetivos que marcan la forma de vida de cualquier pueblo. Eso es una cultura que puede ser tratada por el estudiante como capaz de una descripción objetiva, en el análisis final esto comprende lo que las cosas que la gente tiene las cosas que ellos hacen y que piensan (Herskovits, 1948: 154; ; Kroeber y Kluckhohn, 1952: 84)

¿Cuándo entonces los aspectos no deseados asociados con el concepto de cultura presumiblemente fueron originados? Algunos identifican a Boas como el principal culpable, quien no fue consistente, haciendo que sus seguidores se dividieran entre quienes insisten en la coherencia de las culturas, como Kroeber y Mead, y los que sostienen una noción altamente integrada mientras otros como Lowie y Radin que se concentran en la investigación de la diversidad y los individuos. Me parece que el giro sincrónico en antropología ganó peso al reemplazar la primera orientación diacrónica (evolucionismo, difusionismo, particularizo histórico) con un enfoque en el análisis de los sistemas culturales en un punto fijo del tiempo (como en la escuela de cultura y personalidad, estructural funcionalismo, estructuralismo y posteriormente interpretativismo de la cultura como texto). En los últimos enfoques hubo ciertamente una fuerte inclinación para ver más la coherencia cultural que la que actualmente existe. Esto fue posteriormente exacerbado en la antropología americana por la influencia de Talcott Parson en la segmentación de la cultura y la sociedad como campo separados de estudios distintos, una decisión teórica que desanimó el interés que había hacia el estudio de la diferenciación social de la cultura y promovió una concepción mentalista.

Especialmente de supuestos exagerados con fronteras limitadas y homogeneidad de cualquier manera yo creo que la responsabilidad no puede ser simplemente referirse a enfoques teóricos particulares. Un número de supuestos teóricos raramente discutidos implícitos en la tradición etnográfica tradiciones que son

más viejas que la disciplina antropología deben ser también anotados. Estos supuestos incluyen la idea de un mosaico de culturas discretas territorialmente delimitado, de las cuales supuestamente consiste el mundo, la irrelevancia de las variaciones intra o interindividuales, la atemporalidad de las culturas en estudio, que bien puede tener no historia o haber adquirido una solamente por venir en contacto con el colonialismo, y la superioridad de las culturas de precontacto como un objeto de investigación. En muchas etnografías clásicas, una cultura fue simplemente entendida como sinónimo con lo que inicialmente se llamo un pueblo y las unidades así designadas fueron tomadas como las unidades naturales internamente indiferenciadas y no problemáticas para la descripción tal como ellas habían sido y continúan siendo en la mayoría de la etnografía no antropológica. Como una consecuencia muchos retratos de la cultura japonesa, trobriandesa o marroquí están enlazados por los aspectos que deploran sus críticos.

Aun todavía al menos en el uso más general y teórico había una clara conciencia de la naturaleza construida del concepto de cultura entre un buen número de representantes de la tradición clásica y uno de ellos incluso elevó sobre la permisividad de la variación del status de problema central (Firth, R., 1951: 478) Desde aquí si un precedente disciplinario es necesario cualquiera que busque retener un concepto de cultura no reificado como una abstracción aquí lo puede encontrar, definiciones como las anteriores han sido abiertas en este vistazo y por tanto yo propongo sostener aparte

En este trabajo propongo que se mantenga aparte el uso histórico del concepto – que ha sido tomado por muchos en el pasado- y su uso óptimo que podría significar si se usara en los mejores intentos para hablar. A veces un concepto científico ya no puede ser salvado por ejemplo aquel de raza a dejado de tener fundamento empírico.

1.2 Cultura como una abstracción

Discutiendo el concepto de cultura se debe diferenciar o distinguir el concepto de cultura en general y culturas en sentido específico. De la misma manera que hace Mead (1937), el primer significado se refiere al potencial general de los individuos de compartir ciertas rutinas heredadas, no genéticamente, de pensar sentir y actuar de acuerdo con otros individuos con los que ellos están en contacto social y/o a los productos de dicha capacidad. No esta muy claro y solamente es mencionada en

algunas definiciones y se deriva de un segundo significado en el que la definición se concentra. Aquí la cultura es un concepto específico de rutinas aprendidas (y sus productos materiales e inmateriales) que son característicos de un grupo de gente delimitada, algunas veces esta gente está tácita o explícitamente incluida. La existencia de cualquier cultura presupone que otro conjunto de rupturas compartidas por otros grupos de gente se constituyen en diferentes culturas.

Las culturas están siempre construidas. El término se refiere a un agregado abstracto, literalmente a la copresencia prolongada de un conjunto de ciertos ítems individuales, por lo que es empleado de una manera no muy diferenciadamente de otros sustantivos como bosque, multitud o ciudad. Al identificar una cultura tenemos que abstraer un conjunto de ítems de instancias observadas de pensamiento y comportamiento seleccionando los que ocurren repetidamente en vez de los que hacen en forma singular. Este es una operación mental que no es en principio diferente identificar un estilo en trabajos individuales de arte y las mismas capacidades de memorizar instantes previamente percibidos e ignorar diferencias menores para el juego de las cosas comunes que son requeridas por cualquiera que las lleva a cabo. Dado que en el mundo empírico dos cosas no son completamente idénticas los resultados de cualquier operación son siempre cuestionables y por lo tanto no puede ya probar la existencia de la cultura japonesa que probar eso del estilo gótico. Las culturas pueden tener fronteras no naturales pero solamente aquellas que los antropólogos, entre otros, les dan, y delimitando un cierto conjunto de elementos como una cultura pueden entonces ser así más o menos percibidas, pero nunca estrictamente verdaderos.

Siempre habrá más de una manera de delimitar las culturas de un conjunto poco claro en sus límites de hábitos que nosotros observamos. Confrontado con este dilema, siguiendo a Brumann, considero conveniente usar el concepto de cultura incluyendo las formas plurales por sus ventajas prácticas. Nosotros debemos hacerlo de una manera responsable atenta a una audiencia específica y también a los problemas de economía comunicativa. Hay muchas situaciones en las cuales hablar de la cultura mexicana o colombiana son formas cortas de designar: algo parecido a aquello lo que muchos o la mayoría de los japoneses son. La manera en que la mayoría de los

mexicanos o colombianos, independientemente de género y clase u otras diferencias en que regularmente piensa y hacen en virtud de haber tenido un contacto social continuo con otros japoneses.

Debemos distinguir entre rasgos centrales que son compartidos universalmente y otros que son menos o cercanos a universales por los portadores de la cultura en cuestión y otros que son menos ampliamente e inequívocamente distribuidos y deben ser vistos como menos centrales, nada nos previene de introducir variaciones temporales en el cuadro buscando para los mismos rasgos y el mismo individuo en otros puntos en el tiempo puede producir diferentes distribuciones las cuales también pueden ser expresadas en matrices y sobre puestas a las previas para introducir una tercera dimensión. Uno debe también pensar reemplazar la dicotomía simple de presencia ausencia con valores cuantitativos desde que la gente actuara de manera muy seguida indiferentemente y con variada intensidad y en circunstancias referidas de la misma situación, Todo esto incrementa la complejidad pero la distribución seguirá muy probablemente de conglomerados y nosotros no necesariamente lo arrojarémos a la intuición como el único método a encontrar tales conglomerados. Así nosotros dejamos con el problema de nombrarlos. Se puede objetar que la matriz con la que estamos tratando tiene 6 millones de renglones unas por cada individuo viviente no para mencionar actores corporativos que también podrían ser vistos como portadores de cultura e individuos, y ese es casi un número infinito de columnas. Siendo difícilmente duramente cualquier limite para identificar rasgos en la parte más alta de eso los cambios en el matiz como un paso tremendo.

1.3 Una propuesta

El sistema global al que se refiere la *cultura*, uno de los usos generalizados del término, no es algo observable de forma inmediata, ni sus características están dadas externamente al investigador, es decir, accesibles a la experiencia directa como afirmaba el positivismo lógico (García, R., 1986:48). Consideramos, en acuerdo con la amplia discusión que ha cuestionado los principios del neopositivismo, que no existe una lectura inmediata de la experiencia: toda experiencia-observación está cargada de teoría, tanto la del hombre común (con su sentido común) como la experiencia del

científico que analiza con sus propios conceptos las relaciones sociales de otro grupo humano que le es ajeno, y que siempre se le dificulta para jerarquizar desde su propia experiencia, la cual a su vez es un producto de su propia experiencia social, los valores, criterios para la acción y la intencionalidad de los otros. A fin de cuentas siempre se interpreta lo que se ve y se dice del otro grupo. Ningún observable es puro ni surge de la percepción directa, siempre supone una previa construcción de relaciones por parte del sujeto que conoce.

Dado que “el problema fundamental, para darle una mejor aplicación metodológica al concepto de cultura, está precisamente en ciertos usos del concepto antes que en el concepto mismo” (Brumann, C., 1998: S1-S27), el eje de la disertación teórico metodológica lo constituye la definición de cultura para lo cual el concepto de Bruman sobre lo que es cultura como concepto metodológico es bastante oportuno:

“la cultura como un concepto metodológico que nos permite delimitar y ordenar un número determinado de relaciones sociales reconocibles, y no como una realidad ontológica de los seres humanos. De esta manera, este concepto permite recortar de la realidad empírica las relaciones sociales significativas. La cultura es un sistema global, abarca toda la construcción social de la realidad de los individuos en sociedad. Por lo tanto, es necesario establecer los límites de cada investigación para poder identificar precisamente el conjunto de relaciones sociales (culturales) que se pretenden identificar, en sus escalas espaciales y temporales” (Brumann, C., 1998: S1-S27).

En este sentido, es importante identificar los elementos del sistema o la forma en que está organizada la realidad que queremos estudiar. Para lo cual definimos el conjunto de relaciones sociales que se establecen en torno al proceso de interacción de los niños de cierta edad con el agua y la escuela. Se pretende analizar el entorno cultural de los niños con respecto al agua, incluyendo la educación formal que pretende dirigir su proceso de socialización en dicho aspecto.

Como característica principal de la definición asumida por Bruman,

“la cultura tiene un significado entendido como el acto de identificación de culturas discretas, lo cual se sostiene que no está fundamentado empíricamente, teóricamente desorienta y moralmente objetable por los críticos del concepto. Las culturas pueden tener fronteras no naturales pero solamente aquellas que los antropólogos, entre otros, les dan, y delimitando un cierto conjunto de elementos como una cultura pueden entonces ser así más o menos percibidas, pero nunca estrictamente verdaderos” (Brumann, C., 1998: S1-S27).

Para este caso definimos dos culturas una la del agua y otra la escolar, identificadas a partir de la relación sociedad – agua, en el primer caso y sociedad –

escuela, en el segundo. De una u otra manera son relaciones permanentes, en las ciudades tomadas como espacio de referencia, por presencia o ausencia.

Al identificar una cultura tenemos que abstraer un conjunto de ítems de instancias observadas de pensamiento y comportamiento seleccionando los que ocurren repetidamente en vez de los que hacen en forma singular. Este es una operación mental que no es en principio diferente a identificar un estilo de trabajo individual de arte, a utilizar las mismas capacidades de memorizar instantes previamente percibidos e ignorar diferencias menores para el funcionamiento de las cosas comunes que son requeridas por cualquiera que las lleva a cabo. Dado que en el mundo empírico dos cosas no son completamente idénticas los resultados de cualquier operación son siempre cuestionables.

Hay observables que se organizan desde una edad muy temprana, cuando el niño empieza a interactuar con el espacio y tiempo, y se convierten en base de la experiencia, los cuales se van complejizando en el proceso de socialización de los niños. Cada observable se convierte en formas de organización de datos de la experiencia que fueron elaborados en niveles anteriores. Esto no implica una posición subjetivista, ya que conocer implica organizar y establecer relaciones entre los elementos que provee la experiencia, pero cuya organización depende del sujeto cognoscente.

Las investigaciones realizadas con niños muestran de manera inequívoca que la organización de los observables requiere la previa construcción de instrumentos asimiladores de la experiencia. Estos instrumentos son, en un comienzo, esquemas de acción, para convertirse luego en esquemas de conceptualización. Simplificando considerablemente la explicación de estos procesos, se puede decir que el niño debe primero organizar sus acciones para poder accionar eficazmente sobre el mundo que lo rodea. Así como debe luego organizar sus propios esquemas conceptuales para poder aplicarlos al mundo de su experiencia. Claro está que la organización de los esquemas conceptuales no surge de la nada, son elaborados en un lento proceso constructivo a partir de experiencias previas. Así, en cada nivel se construyen los recursos conceptuales que van a permitir hacer observables experiencias que eran ininteligibles antes (García, R., 1986: 49-50).

Los niños aprehenden la realidad de la vida cotidiana como una manera ordenada. En el proceso de socialización, la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de su entrada en escena. El lenguaje dispone al niño de estas objetivaciones y orden de los objetos a través del cual adquieren significado. En este proceso de ordenamiento la conciencia manifiesta su carácter intencional, y el carácter múltiple de la realidad, en donde la realidad de la vida cotidiana resulta primordial para el proceso de socialización para construir su sentido común. El lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos (Berger y Luckmann, 1986: 39-46). Esto también ocurre a través del mundo intersubjetivo que produce el fenómeno del lenguaje. En esta conciencia resulta fundamental el aquí y ahora, siendo el espacio y el tiempo nociones construidas en el proceso de socialización que pueden variar significativamente de un grupo humano a otro. Dado lo anterior, los ítems a observar en la relación niños, cultura del agua –cultura escolar son aquellos que definen las fronteras de la acción social, especialmente en la escuela, el tiempo y el espacio.

El tiempo y el espacio escolar son dos categorías esenciales de la cultura escolar que asignan significado institucional e identidad a los actores, dado que el orden de la infancia se articula fundamentalmente, en torno al orden de la escuela, de sus tiempos y sus espacios (Escolano, A., 2000: 39). Por ende, analizar estas dos categorías en la escuela supone aproximarse al conocimiento de las relaciones que mantiene una sociedad con su infancia y su juventud, pero también acercarse a la comprensión de las estructuras y dinanismos de toda una comunidad y su cultura. Los cuales ordenan la escuela y a su vez se articula el orden la infancia (Escolano, A., 2000: 10).

Cuando nos referimos a la escuela muchas veces limitamos los análisis a los procesos de enseñanza aprendizaje y olvidamos que esta se transforma en parte de la cotidianidad del niño, en constante dialogo y construcción, pues, aproximadamente, un tercio de la jornada infantil esta estructurada en torno al tiempo educativo y los ámbitos asociados a él. Ello significa que el orden del tiempo escolar ha terminado por afectar al cómputo de la vida misma (Escolano, A., 2000:11). El orden de la escuela afecta todas las relaciones familiares y sociales, pero a la vez en la escuela se construyen

relaciones, representaciones (sociales, simbólicas y geográficas) y practicas culturales como los juegos, la alimentación, el aseo, higiene y salud, las cuales no son el resultado dirigido de un proceso pasivo. Y en el caso del agua el proceso es más complejo y menos evidente, “El agua se ve, se siente, el agua se paladea: el agua se juzga según los criterios que pueden parecer universales, pero depende en realidad del lugar, el momento y de la moda” (Musset, A., 1992: 29).

La delimitación de las culturas se hace a partir de establecer formas identificables de pensar, sentir y actuar. La distribución de rutinas aprendidas no es homogénea entre gente real y consecuentemente abría más de una forma para recortar las culturas de un conjunto con ángulos difusos de hábitos que observamos. Desde esta perspectiva el uso del concepto cultura incluye las formas plurales de ventajas prácticas. Debemos distinguir, primero, entre rasgos centrales que son compartidos universalmente, segundo, otros que son menos o cercanos a universales por los portadores de la cultura en cuestión y tercero, los que son menos ampliamente e inequívocamente distribuidos y deben ser vistos como menos centrales. Introducir variaciones temporales, buscando para los mismos rasgos y el mismo individuo en otros puntos en el tiempo puede complejizar y enriquecer el análisis.

Muchos estudios antropológicos clásicos de pequeña escala de las sociedades aisladas, ciertamente no muestran preocupación por dicha diferencia, pero las investigaciones contemporáneas, de antropología social y cultural, si. En los estudios de campesinos, los estudios y exploraciones sobre la gran y las pequeñas tradiciones y las relaciones centro periferia, género y el estudio etnográfico de sociedades complejas y ciudades han estado presentes en el trabajo antropológico por mucho tiempo y frecuentemente los antropólogos se ocupan explícitamente en tal variación o al menos el reconocimiento de su existencia.

Los procesos de transformación cultural a los que asistimos, no son ajenos a la Escuela; por el contrario, ésta es permeada no sólo por las concepciones social y políticamente predeterminadas, sino por la circulación de saberes y formas culturales, en razón a la existencia de distintos actores que allí se interrelacionan.

Siguiendo la propuesta interaccionista de N. Elías, coincidimos que:

“Los conceptos de tiempo y espacio pertenecen a los medios básicos de orientación de nuestra tradición social.... Tiempo y espacio son símbolos conceptuales de ciertos

tipos de actividades e instituciones sociales; permiten a los hombres orientarse ante posiciones o distancias entre estas posiciones que los acontecimientos de todo tipo toman tanto en su relación recíproca dentro del mismo proceso, como respecto de posiciones homólogas dentro de otro proceso, normalizado como medida". (Elías, N., 1997:11).

1.4 Educación y cultura

Posiblemente fue el sociólogo francés Emile Durkheim el primero que desarrollo de una forma sistemática la idea de que la educación es una institución social, que aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales y que, por tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad, e incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando. Por eso propone la fórmula siguiente:

"la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que esta particularmente destinado" (Durkheim, E., 1911, p. 70).

Así pues, resulta que cada sociedad trata de perpetuarse en los nuevos individuos que nacen dentro de ella e intenta transmitirles todas las tradiciones, normas y valores y conocimientos que se han ido acumulando. Busca entonces producir individuos lo más parecidos a los que ya existe y para ello los socializa de forma sistemática haciéndoles que se identifiquen con los ideales de la sociedad, o con los diales del grupo dominante que tratan de imponerse a todos.

"Aunque existan elementos comunes en los sistemas educativos actuales, posiblemente la educación que se da a los distintos grupos sociales en una misma sociedad no sea la misma y haya diferencias, que pueden ser sutiles, e incluso imperceptibles si no se analizan con gran cuidado, entre la educación que se proporciona a unos grupos y a otros, aunque se pretenda que vivimos en una sociedad democrática e igualitaria". (Delval, J., 1997:3)

Lo que sucede es que la educación es un fenómeno tan amplio, tan complejo, y que es realizado por instancias tan diferentes, que puede decirse que no hay un designio explícito y único. Es una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido. Puede ser el resultado de tensiones entre grupos sociales y por ello presentar un carácter extremadamente contradictorio. Podríamos decir que se ocupan de la educación: los padres, los adultos en general, los profesores, los medios de comunicación, las

instituciones, el Estado, las organizaciones religiosas, en definitiva la sociedad toda, y esas distintas influencias no siempre tienen que ir en el mismo sentido.

“Al mismo tiempo, la educación es absolutamente necesaria y no puede prescindirse de ella si el recién nacido debe llegar a ser hombre. Entendida en sentido amplio es en gran medida lo mismo que la socialización, es decir, la interiorización de las conductas, actitudes y valores necesarios para participar en la vida social” (Delval, J., 1997: 5).

Las sociedades no suelen formular de manera explícita los objetivos de la educación, las características deseables de la generación joven, pero hay mecanismos sutiles que llevan a la reproducción de las características de los adultos con gran exactitud, y que estos ejercitan perfectamente sin ser conscientes de ello. Los padres, los maestros, o los adultos en general, saben exactamente aquello que debe permitirse y no debe permitirse a los niños, lo que debe apoyarse y lo que debe combatirse, frecuentemente sin percatarse de lo que están haciendo.

En cierto sentido podría decirse que en nuestras sociedades modernas se ha perdido un poco la meta hacia la que se tiende. En otras sociedades el fin era mucho más explícito, quizás porque se trataba de sociedades más simples, con unos fines más unitarios. Esta mayor imprecisión de los objetivos tal vez sea el resultado de las tensiones sociales que existen en nuestro mundo y de la mayor complejidad que tienen nuestras sociedades, en la que los objetivos de la conducta social no siempre están formulados con suficiente claridad, ni son compartidos por todos. La educación actual tiene muchas huellas del pasado, incluso algunas que se ha pretendido eliminar de forma explícita. Esto es lo que explica que se hable de un “currículo oculto” que parece como subyacente a las prácticas educativas, y que realiza de una manera vergonzante, o muchas veces ignorándose por parte de los individuos que lo ejecutan. Algunos han utilizado el término de currículo oculto, para referirse a lo que transmite la escuela por debajo de lo que aparentemente se enseña.

La educación es algo más que una mera transmisión de información. Hay un intercambio simbólico y comunicativo en torno a la formación marcado por determinados procesos culturales. Las interacciones son complejas y los intercambios más sutiles y cargados de múltiples significaciones.

En el proceso de enseñanza aprendizaje hay todo un conjunto de relaciones que va más allá de la transmisión y de la enseñanza de un conocimiento que condiciona su efectividad y explica la dificultad que presentan muchos estudiantes para asimilarlo.

“El aumento de los conocimientos sobre una parcela de la realidad no implica que la actuación sobre ella se modifique. Conocer algo no implica poder aplicarlo.” (Hernández, F. y Sancho, J., 1993: 24). Por eso, en la actualidad, el aumento de los conocimientos sobre determinados fenómenos físicos o sociales no implica que se produzca cambios cualitativos en torno a ellos. El hecho de que un individuo o un grupo tengan asimilado el discurso de una determinada disciplina, no implica que éste pueda traspasarse simple y automáticamente a su comportamiento personal o profesional. Que una persona sepa que las minorías de cualquier tipo no son, en principio, mejores ni peores que la mayoría, ni son ni más ni menos inteligentes no garantiza su comportamiento con estas minorías.

Por eso resulta de un enorme interés entender como se forman o adquieren conocimientos nuevos. Dado que el conocimiento constituye un aspecto tan esencial para la vida de los hombres, es natural que estos dediquen una parte importante de su actividad a adquirir nuevos conocimientos. Por ellos, en todas las sociedades, los adultos ponen un gran énfasis en conseguir que los pequeños adquieran las formas de conducta y saberes que se consideran indispensables para la vida social y para la supervivencia, transmitiéndoles las adquisiciones que es sociedad ha ido acumulando a lo largo del tiempo.

Los niños aprenden continuamente desde el nacimiento actuando sobre la realidad, transformándola y observando los resultados de sus acciones. De esta manera forman representaciones o modelos de funcionamiento de la realidad que les permite actuar. Ese es el procedimiento general para tomar nuevos conocimientos. De esta forma los niños aprenden las conductas esenciales para una vida, como comer, hábitos de limpieza, a moverse en su entorno, las propiedades de los objetos que los rodean, las conductas de los otros, etc. Esos conocimientos les permiten sobrevivir y actuar sobre la realidad. Es un conocimiento para la acción y que permite obtener resultados prácticos. Es el conocimiento espontáneo. Por el contrario el conocimiento escolar, muchas de las cosas que se enseñan a los niños en la escuela no responden a

problemas previos que tengan planteados. Se proporcionan soluciones para problemas que no existen, para el niño. Es una enseñanza que no está conectada con la vida del niño ni con los problemas que le preocupa. Por ello el conocimiento está desconectado del contexto y lo que se enseña no sirve para la acción porque se relaciona con ella. El conocimiento escolar está separado de la vida y no facilita la acción.

El conocimiento escolar y espontáneo se constituyen en dos sistemas de conocimiento, el escolar y el de la vida cotidiana, y cada uno se utiliza en un contexto. Para responder a las preguntas del maestro se utiliza el conocimiento escolar y en la vida fuera de la escuela se sigue utilizando el conocimiento espontáneo. Alguna función debe tener aprender las cosas de esta manera. La primera que podemos comprobar es la semejanza de esta enseñanza con la que se ha practicado desde hace muchos siglos, sobre todo los que en occidente implantó la iglesia, cuando los contenidos que había que aprender eran normas, preceptos y doctrinas religiosas. Allí se trataba de no pensar y de reproducir lo más fielmente la verdad revelada. La única diferencia con lo que sucede actualmente está en que los contenidos han cambiado y ahora no se trata ya de doctrinas religiosas, sino de conocimientos científicos.

La escuela ha desempeñado tradicionalmente una función de facilitadora de la inserción del individuo en el mundo social, hacerle un miembro del grupo social. Para ellos tiene que aprender las formas de conducta social, rituales, tradiciones y técnicas para sobrevivir. La escuela es una institución extremadamente compleja, aunque a primera vista puede parecer simple. Aparentemente los niños asisten a ella para recibir la formación que precisan para poder integrarse en la sociedad en la que viven. La sociedad exige cada vez más que los individuos asistan a la escuela durante un gran número de años, y allí aprenderán los conocimientos que precisarán para su vida posterior. Pero, “en realidad, la escuela desempeña muchas más funciones y algunas de ellas parecen bastante misteriosas y ocultas.” (Delval J., 2001a: 80)

¿Cuáles son los nexos – si es que existen- entre las formas de conocimiento y de comunicación históricamente ligadas a las instituciones escolares y las formas de conocimiento y de comunicación que existen fuera de esas instituciones? Esta constituye una preocupación fundamental para la reflexión pedagógica. En muchos casos, el saber escolar no llega a ser objeto de una apropiación real; es apenas materia

de un aprendizaje que no lo integra en la red de explicaciones que el individuo ha hecho propias y que emplea de manera relativamente espontánea para responderse preguntas o resolver problemas. Además, en general, ese saber escolar es apropiado fragmentariamente, de modo que desplaza o invalida transitoriamente algunas parcelas del saber común o coexiste con éste, a pesar de las contradicciones que puede haber entre uno y otro. Los sujetos realizan un trabajo personal y creativo y que, por tanto, su aprendizaje está muy lejos de ser una pura repetición de lo que se les trasmite.

Se suelen denominar a estas explicaciones “teorías espontáneas”, teorías implícitas, teorías de acción, o con otras etiquetas parecidas, señalando así el papel que los alumnos realizan. En realidad no son plenamente espontáneas, pues el chico está realizando una elaboración con elementos que le proporciona la escuela y todo el medio social. Muchas veces son el resultado de adaptaciones y deformaciones de conocimientos escolares, pero en todo caso el sujeto está poniendo una marca propia en la construcción que realiza. Tampoco son totalmente implícitas, pues le sirven de guía en su acción y en sus explicaciones y se manifiestan en ellas. Naturalmente, no son tan sistemáticas y elaboradas como la ciencia de los adultos y muchas veces presentan rasgos de contradicciones dentro de las mismas teorías.

Podría pensarse que la escuela no tiene que preocuparse demasiado de estas ideas, que son puras curiosidades, que pueden prescindirse de ellas por que finalmente tienden a ir desapareciendo, sustituidas por las enseñanzas escolares. Pero no es así: muchas creencias son extraordinariamente persistentes y resistentes con fuerza a la enseñanza escolar, hasta el punto que siguen manteniéndose en los adultos que no han realizados estudios especiales en la materia que se trate. Lo que sucede en muchos casos es que el alumno establece dos tipos de explicaciones, una para dar cuenta de los fenómenos de la vida cotidiana que emplea cada día en su actividad normal y otra para la actividad en la escuela.

Estas explicaciones espontáneas son bastante resistentes al cambio y la sustitución. Incluso la presentación de experiencias que van en contra de la teoría o del modelo no lo elimina y el sujeto entonces descuida esa información que va en contra de su creencia. Se podría decir, en términos de la filosofía de la ciencia, que son “resistentes a la falsación”, como sucede también con las teorías científicas, pero en

este caso quizá lo sean más. Por ellos incluso las pruebas en contra no llevan al sujeto a modificar sus ideas, sino a adaptarlas, llegando incluso a ser completamente impermeables a la experiencia contraria.

El reconocimiento de esta dinámica ha llevado a trabajos en el área de la didáctica de las ciencias; trabajos que intentan desarrollar elementos que den cuenta de ella o buscan de manera más inmediata estrategias prácticas para enfrentar las dificultades que ella involucra. Ya sea mediante la generación de un proceso de argumentación que conduce al reconocimiento de contradicciones, ya sea mediante experimentos materiales o experimentos mentales, se trata de problematizar las explicaciones espontáneas y los conocimientos previos a propósito de un fenómeno o un problema.

Hoy la televisión y otras formas de comunicación audiovisual tienen una gran importancia, y los niños pasan muchas horas del día delante de la pantalla. A través de ello reciben mucha información, pero esta información es necesario abordarla e integrarla con los otros conocimientos, cosa que supone una actividad personal que los medios audiovisuales no promueven.

1.5 Representación en los niños

Según Piaget (1996), lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan. Para comprender qué papel desempeña la cognición en la cultura del agua y la cultura escolar, distinguiremos entre el conocimiento “individual”, las opiniones y representaciones de experiencias personales incluidas, por parte de las relacionadas con grupos y las creencias “sociales” compartidas de los miembros de un grupo, por otra. Los primeros se almacenan en el área de memoria a largo plazo, llamada “episódica” (que también puede llamarse memoria personal). Este conocimiento personal se presenta como modelos, es decir, como representaciones mentales únicas de situaciones, eventos, acciones y personas específicas (Van Dijk, T., 2003: 65). Cada acción, interacción y discurso en particular que nos concierne personalmente se planifica y ejecuta- junto con nuestras evaluaciones personales- siguiendo la forma de dichos modelos; lo mismo es cierto para cada evento que presenciamos o sobre el que leemos, comprendemos, memorizamos o evaluamos. Los modelos son personales porque los individuos asumen

un sin fin de experiencias, asociaciones, conocimientos y opiniones personales que emanan de su propia “autobiografía” mental (Van Dijk, T., 2003: 65).

Estos modelos desempeñan un papel muy importante en una teoría de la reproducción por que unen las experiencias personales con las compartidas por grupos, las opiniones individuales con las actitudes sociales y el texto y habla individuales con el discurso social, político o cultural del grupo o institución. Los modelos también explican porque los miembros de un grupo social que comparte aproximadamente los mismos conocimientos y actitudes pueden, no obstante, tener opiniones individuales variable, y por ende, desarrollar un discurso y unas acciones personales únicas. Estos modelos personales únicos también explican una condición de cambio social muy importante, a saber, la desviación de las normas, reglas actitudes e ideologías establecidas, es decir, la misma posibilidad de cambio social (Van Dijk, T., 2003: 66).

A pesar del papel tan importante que desempeñan los modelos en la descripción de casos únicos y, por extensión en el análisis de ejemplos concretos de texto y habla, la teoría de la cognición social está, pro su puesto, más interesada en las representaciones sociales compartidos por los miembros de un grupo como son el conocimiento, las actitudes, las normas, los valores. Suponemos que estas representaciones sociales están almacenadas en el amplio sector de la memoria a largo plazo, normalmente llamada memoria semántica, o memoria social. No obstante las representaciones sociales pueden adquirirse de forma más directa, por ejemplo, mediante el pensamiento (inferencias a partir de representaciones sociales existentes) y mediante el discurso y la comunicación con otros miembros del grupo (Van Dijk, T., 2003: 66).

1.6 El niño y la comprensión de lo social

“Gran parte de la comprensión de las instituciones sociales que tienen los niños implica la comprensión de las normas que rigen a dichas instituciones. Al interactuar con otras personas, desde una edad bastante temprana los niños se percatan de que las demás personas tienen emociones similares a las propias. Si bien los niños muy pequeños tienden a otorgar conciencia a los objetos físicos, hacia los 5 años esta actitud declina considerablemente.” (Langfor, M., 1990: 43).

Es poco probable que la naturaleza convencional y mutable de las reglas sociales en el entorno social amplio sea comprendida por los niños hasta la

adolescencia. Sin embargo, incluso los niños pequeños entienden bastante bien que tanto los demás como ellos mismos pueden obedecer las normas sociales.

En la enseñanza de las nociones sociales se proporciona un conocimiento trivial del medio, no se intenta que los escolares participen, o siquiera se aproximen a las decisiones sociales y están ausentes de la enseñanza de una cantidad de fenómenos de gran interés. Entender todas las cuestiones sociales resulta enormemente difícil y esa dificultad puede atribuirse a varias razones: una disciplinar, los conceptos sociales son muy imprecisos, dos, la actividad pasiva del sujeto en la participación política y económica de los niños. Tres, la estructura de pensamiento egocéntrica, que no le permite colocarse en el lugar del otro.

La representación del mundo social esta constituida por elementos de distinta naturaleza. Por un lado adquiere una serie de normas, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse y junto con ello valores sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado adquiere lo que podríamos llamar nociones, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. La diferencia esta en que las normas se aprenden pronto y dan lugar a explicaciones muy esquematizadas cuando se pide su justificación (Delval, J., 1991: 311).

Las explicaciones a estas normas aparecen muy tardíamente para justificar algo que se aprendió mucho tiempo antes. Por el contrario las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. A lo largo del desarrollo del niño se va produciendo una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquellas, aunque en algunos casos produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir un solo elemento aislado y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediato, con relaciones indirectas. Este paso de la comprensión de lo inmediato es muy característico del progreso de la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Por ejemplo la ley la hace el policía y la vez se encarga de su cumplimiento. Así en la evolución de las nociones, parece que puede

distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En primer nivel los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En segundo nivel se empiezan a construir sistemas que forman conjuntos de hechos, pero permanecen determinados a un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes. Finalmente un tercer nivel, la sociedad se concibe como un sistema múltiple que está en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusión sobre los demás.

Una de las características más llamativas de las representaciones infantiles del mundo social es que este se concibe como algo estático en donde el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y solo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que lo rodea y tiene grandes dificultades para efectuar la descentración (Delval, J., 1991:313).

1.7 Estrategias: discursivas, cognitivas y social.

En el análisis del discurso interdisciplinar también se puede establecer conexiones entre las distintas estrategias de texto y habla, las estrategias mentales de manipulación de las creencias y las estrategias sociales de interacción educativa. Así pues, en el curso de las conversaciones cotidianas, la gente utiliza distintas estrategias para presentar, sostener o cambiar un tema determinado. Es posible que se intenten introducir nuevos temas a un discurso sobre otra materia cuando se estima relevante la expresión de una creencia personal tema presente porque, de alguna forma, sea socialmente arraigado para el hablante (Van Dijk, T., 2003: 61).

Desde el punto de vista global de la organización del discurso general se encuentran las estrategias de argumentación, como las que utilizan el hablante cuando defiende su posicionamiento personal (creencia) mediante razonamientos de apoyo o plausibles, o bien atacando la posición de su interlocutor al refutar sus argumentos. Una historia puede parecer más efectiva o más creíble cuando se subrayan los aspectos más notorios, inesperados o interesantes en relación a su complicación, por ejemplo mediante el establecimiento de un fuerte contraste con aquello que normalmente sería lo corriente en dicha situación. Una vez más, dichas estrategias nos revelan algunos aspectos de las estrategias mentales que utiliza el hablante cuando

establece relaciones entre sus creencias subyacentes o el representar un episodio en un modelo mental (Van Dijk, T., 2003: 62).

Dichas estrategias discursivas son funcionales dentro del propio contexto comunicativo. Es decir, que puede tratarse de estrategias sociales de interacción y desarrollar una función informativa, de persuasión o de información de una impresión. Así pues, las estrategias de retórica y argumento desempeñan tradicionalmente un papel dentro de una estrategia general de persuasión, mientras que las desviaciones semánticas de concepción pueden utilizarse en estrategia combinada de autorepresentación positiva y de presentación negativa del otro (Van Dijk, T., 2003: 62).

1.8 La cultura escolar

“El estudio del establecimiento educativo como cultura nace de la necesidad de explicar la ausencia de relación directa entre educación y éxito económico en diversos grupos sociales de los Estados Unidos, tesis que era sostenida por la sociología funcionalista de la educación de mediados del siglo XX. Así, el estudio de la cultura escolar esta asociado al surgimiento de la llamada "Nueva Sociología de la Educación" (Villalta, M., 2000).

Sin embargo paralelamente en Europa y América Latina se venia incursionando en la propuesta de los estudios de la cultura escolar, como un concepto que explicara la complejidad existente en la cotidianidad escolar y se superasen las reducciones a estudios de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dominique Julia define la cultura escolar como:

“...un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)... Producto de una construcción social e intersubjetiva y por ende en continuo cambio” (Julia, D., 1995: 132).

Aunque esta definición que se acerca a la de currículo oculto, desde el cual se analiza el sustrato del proceso de enseñanza aprendizaje, incorpora la noción de construcción y cambio continuo de la cultura.

Continuando con esta idea de la cultura como construcción social y en continuo cambio, Antonio Viñao, define la cultura escolar como

“Un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y practicas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instalaciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase,

interactuar con los compañeros y otros miembros de la comunidad³ educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discurso y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria” (Viñao, A., 1998:136).

Sin embargo se cae en la desaparición de límites teóricos y la definición de estos por unidades de análisis. E indistintamente se denomina cultura escolar o académica, recurriéndose al término de subcultura para establecerse límites más precisos, “Una visión amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica, profesoral y otras tales como los alumnos y la de los padres de familia consigo mismo, expectativas y estrategias ante y dentro del sistema escolar” (Viñao, A., 1998:136).

Retomando la definición de cultura de De la Peña, María Bertely plantea la aplicabilidad de esta para definir la cultura escolar “...como un cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suele transmitirse –no mecánicamente -, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra” (De la Peña, Guillermo en Prensa. Citado por: Bertely, M., 2000a: 45). En esta definición se establecen ciertos ítems precisos para el análisis de la cultura al igual que la idea de transmisión generacional, que resultan importantes para el trabajo que se presenta, pero en el cual deben incluirse algunos otros elementos presentes en las otras dos definiciones como el de cambio y el límite del análisis desde el concepto teórico. Al igual que deben redefinirse los ítems de manera que puedan relacionarse la cultura del agua y la cultura escolar.

³ Comunidad definida como “ *una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social –en el caso particular, por término medio o en el tiempo puro- se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes en constituir un todo” (Weber., M., 1979: 33).*

CAPITULO II

REFLEXIÓN METODOLÓGICA EN TORNO AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR.

Así fue siempre, ajeno a la existencia de sus hijos, en parte porque consideraba la infancia como un periodo de insuficiencia mental, y en parte porque siempre estaba demasiado absorto en sus propias especulaciones quiméricas. (García M. 1998: p. 78)

La educación como campo de investigación es bastante amplia y ha sido estudiado desde múltiples visiones teóricas y metodológicas, abarcando un gran número de tópicos. Este campo ha estado presente en la antropología estadounidense, desde la segunda década del siglo XX con los trabajos en antropología cultural de Margaret Mead. Ella fue la primera antropóloga en estudiar la educación y crianza de niños en las distintas culturas. De hecho, se puede decir que a partir de Mead se despertó el interés en el estudio de la infancia dentro de la antropología. En 1925 realizó su primer trabajo de campo en Samoa centrándose en el estudio de las chicas adolescentes, y en 1929 viajó a las islas Manus, de Nueva Guinea, donde investigó sobre las historias, cuentos y relatos utilizados por adultos para la educación y socialización de los niños, plasmada en su libro "Coming of Age in Samoa". Mead, además prestó especial atención a describir explícitamente sus técnicas de campo y sus presupuestos metodológicos (Harris, M., 1989:355), en los cuales se destaca, la profesionalización del trabajo de campo, un énfasis creciente en el poder de la observación, la focalización temática, sincrónica a corto plazo y la comparación. Constituyéndose en el punto de partida de la etnografía educativa. A nivel de América Latina la incursión de la etnografía educativa como campo de investigación es posterior, a finales de la década de los setenta (Bertely, M., 2000a: 19). Y aún más reciente es su incursión directamente en la escuela y los procesos transformadores de la educación.

Aunque los procesos e enseñanza aprendizaje son fundamentales –implícita y/o explícitamente- para la antropología en los procesos de adaptación humana, socialización, cambio cultural, y en un sentido amplio, en la producción y reproducción de la cultura en la sociedad (Pelissier, C., 1991: 75), este proceso no se encuentra constreñido a la escuela. En consecuencia a pesar de que la antropología tiene una

larga tradición en la investigación educativa, el estudio sobre y en la escuela, es decir, la escuela como objeto de estudio, es reciente. Este punto de encuentro de la antropología con la escuela se genera a partir del interés de los pedagogos y sociólogos en una metodología de trabajo de campo que permitiera acceder a la comprensión de la complejidad escolar, lo cual les llevo a recurrir a la única tradición de trabajo de campo establecida en las ciencias sociales: la etnográfica, procedente de la antropología cultural.

La investigación en educación, al igual que en los distintos campos de investigación social, ha estado marcada por dos corrientes principales, la positivista y la interpretativa. Si bien es cierto, que es desde la primera perspectiva en la que más se han desarrollado estudios que han delineado los procesos educativos, también es cierto que la segunda, es actualmente la más auge tiene en los análisis de comprensión de la escuela. Y será sobre esta que desarrollare el siguiente apartado.

2.1 La etnografía educativa interpretativa

Clifford Geertz, el mejor exponente de la antropología interpretativa, atraído tanto por la hermenéutica en la tradición de Dilthey, como por la semiótica moderna, argumenta que el camino correcto para describir los fenómenos culturales es, precisamente interpretarlos (Geertz, C., 1973, 1983 – Ricoeur., 1971). Porque los fenómenos culturales son vínculos de significado, son señales, son mensajes, textos -“La cultura de un pueblo es un conglomerado de textos” (Geertz, C., 1973:452)- y porque la interpretación es una forma particular de descripción, la forma requerida para describir tales hechos de significado. Resumiendo, se puede decir que la explicación interpretativa, se centra en el estudio de los fenómenos culturales, entendidos como sistemas de símbolos y de interpretación de significados de las acciones, desde el punto de vista de los propios actores. El objetivo final es la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de la búsqueda de esos significados. Los interpretativos afirman que las relaciones sociales están inmersas en este sistema de significados y toman formas simbólicas. El sistema de símbolos de la gente ordena las relaciones.

¿Qué involucra mirar la cultura como un conjunto de texto a interpretar? James Clifford retomando los planteamientos de Paul Ricoeur y Clifford Geertz, responde que la

“textualización” se entiende como el prerrequisito de la interpretación, la constitución de las “expresiones fijas” de Dilthey. Es el proceso a través del cual la conducta no escrita, el habla las creencias, la tradición oral y el ritual son caracterizados como un corpus, como un conjunto potencialmente significativo separado de toda situación discursiva o preformativa inmediata. En el momento de la textualización este corpus significativo asume una relación más o menos estable con un contexto; ya estamos familiarizados con los resultados de este proceso, a través de lo que se conoce como descripción densa etnográfica” (Geertz, J., 1992: 156).

Se plantea una relación entre texto y “mundo”. Un mundo no puede ser aprendido directamente; siempre se lo infiere sobre la base de sus partes y esas partes deben ser arrancadas conceptual y perceptualmente del flujo de la experiencia. Girándose a partir de la textualización un movimiento circular a la contextualización. El correspondiente trabajo de campo requiere ser excesivamente reflexivo en notar y describir minuciosa y detalladamente los eventos cotidianos en la localidad. Si bien mucha escritura etnográfica se produce en el campo, la composición completa de una etnografía se hace en cualquier parte. Los datos constituidos en condiciones discursivas y dialógicas solo pueden ser sujeto de apropiación en una forma textualizada. “La traducción de la experiencia de la investigación en un corpus textual separado de sus condiciones discursivas de producción poseen consecuencias importantes para la autoridad etnográfica” (Geertz, J., 1992: 157). Los textos se convierten en evidencia de un contexto envolvente y una realidad cultural. El texto etnográfico, adquiere una nueva dimensión, es el producto de de la investigación, no solo como una actividad que se desarrolla en el campo o como un método.

Quiero destacar dos características especiales de los textos etnográficos que han sido identificados como problemas desde la tradición, pero en realidad constituyen la particularidad del análisis interpretativo. Primero, Etnografías de grupos similares o sobre temas similares, difieren entre sí. Lo cual es consecuencia de varios factores: uno, la influencia del etnógrafo sobre la investigación, dos, los cambios constantes en los grupos de estudio y tres, las audiencias a quien apunta el reporte etnográfico. Por lo cual en lugar de verse como un problema epistemológico, debe verse como un campo de análisis en esta misma disciplina. Segundo, el trabajo etnográfico en su naturaleza

emergente. La centralidad de la emergencia choca con los tradicionales modelos lineales de la investigación social, que comienza con las hipótesis, siguen con la recolección de datos y finalizan con el análisis.

2.2 Trabajo de campo

2.2.1 Tocando puertas o el acceso a las instalaciones escolares

Encontrar el escenario ideal para realizar investigación de campo en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con la temática que pretende estudiar, difícilmente se encuentra en las escuelas. (Heras, L. ., 1997:133). Aunque el “ingreso” es un problema común en la etnografía y, consecuentemente la literatura respectiva presenta voluminosas y valiosas recomendaciones a los investigadores que tratan de introducirse en una institución, sobre cómo vestirse, cómo comportarse, que decir. En el fondo se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor.

El ingreso es un proceso lento de acercamientos y negociaciones, en el cual distingo tres niveles: el primero de acceso al espacio físico, segundo el acceso social, obtener la aceptación por parte de la comunidad educativa que permita penetrar a los diferentes grupos, y tercero el acceso a los significados compartidos, “estar allí. (Calvo, B., 1992: 11)

2.2.2 El acceso al espacio físico

La escuela, en general, es un espacio cerrado con acceso restringido. Rodeada por bardas, muros o mallas que la delimitan y con accesos claramente definidos y controlados para la entrada y la salida de esta. Las entradas a los edificios escolares son portones, puertas o/y rejas que la mayor parte del tiempo permanecen cerradas, bajo la responsabilidad de un conserje, portero o celador⁴. Este constata la identidad

⁴ En cuanto al personal encargado de la vigilancia del acceso de la escuela existe una diferencia administrativa entre las escuelas de México D.F y Bogotá, a pesar de las cuatro ser escuelas públicas. En México, en la escuela “José Azueta” y “Vidal Alcocer” el conserje pertenece al personal de intendencia, adscrito a la SEP. En Colombia tanto en el “Instituto Pedagógico Nacional” y el “Centro Educativo

del visitante y el motivo por el cual va a la escuela. También están dentro de sus responsabilidades el controlar el ingreso y la salida de los alumnos, quienes solo tienen libre acceso al inicio y final de la jornada, en otro horario diferente tienen que contar con autorización de la instancia encargada del control disciplinar de los estudiantes. El personal docente y administrativo goza de cierta libertad para el ingreso a la escuela, sin embargo los retardos en el horario de la jornada que les corresponde o las inasistencias se hacen evidentes por los brotes de indisciplina de los alumnos que se encuentran solos. Y si bien el docente no es cuestionado por el conserje, si ejerce una vigilancia y una sanción de hecho cuando el incumplimiento del horario se hace constante. El conserje o vigilante ha ido tomando un papel más importante y de mayor autoridad en la medida que la inseguridad en las ciudades ha aumentado, lo que fuese un medio para el control interno disciplinario, se ha convertido en un medio de defensa para la comunidad educativa frente al exterior.

A pesar de los controles, la hora de inicio y al final de la jornada escolar, se abren las puertas y la vigilancia se relaja, el visitante puede mimetizarse con los demás integrantes de la comunidad escolar. Sin embargo, debido a que son momentos de mucha actividad, carreras para ingresar a tiempo, formaciones y desplazamiento a las aulas, salidas apresuradas, no son estos los mejores tiempos para obtener la atención de alguno de los integrantes de la comunidad educativa.

Atravesar el umbral de la escuela, constituye el primer paso del primer nivel. Aunque el conserje o vigilante es el directo responsable de la puerta, son los directivos o docentes los únicos que pueden autorizar el ingreso a la escuela, tanto los alumnos como los padres de familia no tienen ingerencia en este aspecto.

Luego de ingresar a la escuela los visitantes están vigilados constantemente por los docentes administrativos y personal de servicios o intendencia, evitando así que rebase las áreas de los lugares permitidos. Estos lugares corresponden a la dirección y las oficinas de la secretaria, donde se encuentran las personas que pueden autorizar o negar el acceso al interior de la escuela. Sólo la dirección de la escuela puede autorizar el libre tránsito por ella, el acceso con docentes y personal de servicio o intendencia

Distrital Usaquen” el control del acceso a las instalaciones escolares están a cargo de empresas de vigilancia y seguridad privada que son contratadas a través de licitación pública.

limita los movimientos a la compañía de estos. Después de atravesar el lumbral y pasar a la oficina de la dirección, se inicia un proceso de negociación para el acceso regular a la escuela, mediado por la presentación del proyecto.

2.2.3 El acceso social

El segundo paso de la primera etapa es obtener el permiso correspondiente para desarrollar el trabajo etnográfico. La decisión, de aceptar o no el proyecto, es tomada de forma diferente según la estructura organizativa de las escuelas y el contexto nacional. En los casos estudiados se presentaron dos formas de toma de decisiones: una vertical desde la dirección y otra horizontal negociada en el comité académico. La primera forma en las dos escuelas de Tlalpan en México D.F., “José Azueta” y “Vidal Alcocer” y el “CEDU” en Bogotá; la segunda en “IPN” de Bogotá. En Colombia a partir de los cambios constitucionales de 1991 y de la Ley General de educación de 1994 (República de Colombia, 1994: 82-86), se estableció el gobierno escolar, el cual está conformado con representantes de la comunidad académica y a través del cual deben pasar la toma de decisiones que afecten a la escuela. A pesar de las anteriores leyes el proceso de cambio no se ha dado de igual forma en todas las escuelas del país. Mientras el “IPN” tiene una tradición de un comité académico consultivo, que se ha fortalecido con las reformas legislativas, muchas de las escuelas distritales hasta ahora inician el proceso. Por el contrario en México este es un proceso que hasta ahora se está esbozando y que se enfrenta a una férrea estructura vertical de las escuelas.

Superar este primer nivel tiene sus contratiempos, puede estar precedido por una serie de negativas, por problemas de horario o distancia entre las escuelas. El no poseer las redes sociales que faciliten el acceso, el desconocer la estructura organizativa, lleva a perderse en la maraña de la estructura burocrática de la educación pública. O por el contrario el exceso de confianza en las redes sociales y conocimiento de la estructura burocrática te lleva perder de vista procedimientos de acceso inmediato que detienen el inicio de la investigación.

Durante el proceso de trabajo de campo de esta investigación, estas dos primeras etapas de acceso a las instalaciones escolares, estuvo marcada por un proceso de aprendizajes, no solo desde el punto de vista académico sino también personal. En

primera instancia las redes sociales constituyeron un elemento fundamental en el proceso de negociación para ingresar a la escuela. Estas actuaron como mediadoras entre la investigadora y las instancias de toma de decisiones. En la primera institución en la cual intente ingresar, el acercamiento inicial se realizó con una docente de la escuela Primaria “Roberto Gayol”, ubicada en la Delegación Iztapalapa⁵. Ella es una profesora del turno vespertino⁶, que se caracteriza por desarrollar proyectos innovadores en la escuela, como la compilación y publicación de una selección de escritos de los alumnos sobre el medio ambiente (Pérez, R., 1997), característica muy importante para que creyera y apoyara el proyecto. Dado que considero de vital importancia que el mediador conozca y considere importante el proyecto, para que de esta manera apoye un primer ingreso a la escuela, pues este acercamiento es de tipo académico, no personal. El intermediario facilita el acceso a las instancias de poder, las cuales toman la decisión de las estrategias a seguir para obtener el ingreso a otro nivel de acceso, que para este caso fue una junta de profesores. Los comentarios fueron “acá no hay cultura del agua”, “Si quiere tome mi grupo todos los días”, “El que tiene que dar permiso es el director, debe hablar con él”. Esta primera junta con los profesores me permitió reafirmar varias hipótesis que tenía, existe un preconceito de cultura del agua como uso racional y eficiente, que es el que se maneja cotidianamente; existe una “dialéctica fina⁷” en el discurso docente, “no lo hago por que me mandan, no lo hago porque no me han mandado”, así que si que si quieren que trabaje que lo mande el director, pero no lo hago porque ya tengo mucho que hacer.

Un proyecto sobre “cultura del agua” en una delegación con problemas de agua, con un alto índice de trabajos ecológicos y con una programa por desarrollar de uso racional y eficiente por parte de la SEP⁸, parecía encajar perfectamente. Para los docentes y directivos un proyecto sobre “cultura del agua - cultura escolar” se pensaba como una propuesta de enseñanza aprendizaje para el uso racional y eficiente del agua, definición popular de cultura del agua, como ya vimos en el capítulo anterior. Por lo cual se

⁵ Delegación de México D.F.

⁶ Turno vespertino de las 14:00 horas a las 18:00 horas.

⁷ Con este término no quiero generar polémica solo parafrasear un concepto muy usado en ciencias sociales.

⁸ Programa Nacional Educativo sobre el Uso Racional y Eficiente del Agua. Puesto en operación el 22 de marzo de 1999 por la Secretaria de Educación Pública. México

propuso que se asignaran las últimas horas después del descanso para desarrollar el trabajo. El argumento principal giro en torno al control disciplinar de los alumnos, pues se considera que si se realizan actividades dinámicas en las primeras horas los estudiantes se aceleran y después es difícil controlarlos. Sin embargo existía una razón de mayor peso, no oculta, el interés de los profesores en obtener un reemplazo gratuito para las últimas horas y de esta manera terminar su jornada de trabajo antes. Dado lo anterior y con el interés de desarrollar el trabajo paralelamente en más de una escuela, opte por ubicar dos escuelas cercanas, que me permitiera aprovechar mejor el tiempo, obviando los grandes desplazamientos.

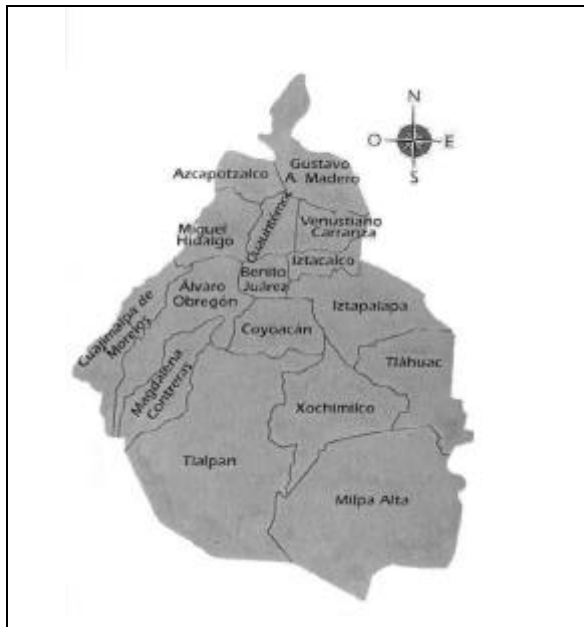
La búsqueda de escuelas se concentro en la delegación Tlalpan⁹ y especialmente en la zona del centro, que corresponde al antiguo pueblo de Tlalpam¹⁰. Cambiando de estrategia y recurriendo a las instancias oficiales para los permisos de acceso a la escuela, de arriba hacia abajo, recorrí un tortuoso y largo camino burocrático que me llevó desde el director de la escuela hasta el Director General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal de la SEP, pasando por los supervisores y los jefes de zonas. Tropezando con una serie de negativas, que entendía como evasivas, que solo entendí cuando accedí a algunos códigos de la comunicación en México¹¹.

Regresando a la estrategia del uso de las redes sociales, otro personaje pertinente para desempeñar el papel de intermediario en el ingreso a la escuela lo constituyen los padres de familia. Ellos son otro canal de comunicación entre el investigador, los docentes y directivos de la escuela. Sin embargo una falla en la comunicación puede constituirse en un obstáculo para el acceso. Esta falla esta dada por los preconceptos

⁹ La delegación de Tlalpan **representa el 20.7%** de la superficie de la ciudad de México D.F. con **312 km²**, ocupando el primer lugar en extensión territorial a este nivel. Tiene una **superficie total de 10,545,416 m² de áreas verdes** divididas en 4 parques: el Parque Ecológico de la Ciudad de México, el Parque Nacional Fuentes Brotantes, el Parque Ecológico Manantial Peña Pobre, y el Parque José María Morelos y Pavón; 1 bosque, el Bosque de Tlalpan y 42 jardines. Las áreas dedicadas a zonas de conservación ecológica, la delegación participa con el 30.3% que la coloca como la segunda con mayor participación en ese total. La Delegación Tlalpan representa un alto valor estratégico para el ecosistema del Distrito Federal. La alta filtración de sus suelos, principalmente en la zona del Ajusco, permite captar el 70% del agua de lluvia, misma que sirve para abastecer a la Ciudad de México. En tan sólo una década, más de 150 hectáreas de bosques y zonas rurales de la demarcación desaparecieron ante la presión ejercida por los asentamientos humanos. Delegación Tlalpan. Pagina Web del Gobierno de la Ciudad de México. <http://www.df.gob.mx/delegaciones/tlalpan/index.html>. Abril de 2000

¹⁰ Originalmente la denominación tenía terminación en m

existentes con respecto a la temática y actividades a desarrollar en la escuela. Al igual que en la primera escuela que he hecho referencia, las definiciones existentes sobre “cultura del agua” dieron la falsa idea de un programa de enseñanza aprendizaje sobre el uso eficiente y racional del agua. La escuela era particular y confesional católica de monjas, en primera instancia, la directora se mostró interesada, pero al presentarle una propuesta de trabajo de corte etnográfico, considero que este tenía características evaluativas y que este era el papel que desempeñaba la supervisora escolar de la zona.



Mapa No 1. División política actual de México D.F. (De Gortari, H., 1999:136)

La escuela como institución pública, de carácter privado o estatal (oficial) esta en la mira de la comunidad y las instancias gubernamentales encargadas de su control, por ello existe cierta prevención con respecto a los procesos de observación, que pueden constituirse en evaluaciones. Esta es una actitud que no puede simplificarse como miedo o necesidad de ocultar, constituye un proceso más complejo asociado al significado de lo que significa ser docente y el papel que desempeña y la escuela en la comunidad, lo cual puede ser tema de otro trabajo posterior.

Una nueva variable que puede presentarse y favorecer el ingreso a la escuela, es la solidaridad entre colegas, que en este caso solo fue por azar. En la búsqueda de un espacio para desarrollar el trabajo de campo visite la escuela Primaria “Vidal Alcocer”, en el centro de Tlalpan, de jornada vespertina. El director un etnólogo, dedicado a la docencia, me permitió de inmediato el ingreso a la escuela para realizar la investigación, no por ello sin una contraprestación, en la que de nuevo los preconceptos sobre cultura del agua determinaron mis actividades. Así me encontré frente a grupo aplicando una propuesta de la SEP sobre uso racional y eficiente del agua. Esta

¹¹ Bueno el acceso a los significados no solo fue en la escuela, también fueron en el país. A pesar de hablar el mismo idioma, existen formas de comunicación que están codificadas y que solo se aprenden a través de la cotidianidad, pues la particularidad de los contextos impide una generalización.

actividad marcó y ocupó los dos primeros meses de mi trabajo de campo en esa escuela.

Aunque siempre se hizo explícito el interés por romper con el concepto generalizado de cultura del agua, este siempre fue el marco desde el cual mis interlocutores me escucharon. Independientemente de los argumentos que se esgrimieran o las explicaciones que se dieran eran estos marcos conceptuales existentes los lentes a través de los cuales se interpretaba mi trabajo. En la escuela primaria “José Azueta” en Las Fuentes Brotantes, la experiencia adquirida en el largo camino de encontrar un sitio de trabajo y la seguridad de ya tener una escuela donde trabajar, hizo que bajaran los niveles de presión, pero además la existencia de un antecedente de aceptación en otra escuela, favorecieron el acceso a esta última escuela. Sin embargo las razones por la cual la directora acepto mi ingreso fueron vinculadas con el uso racional y eficiente del agua. El primer comentario de la directora fue: “llega en el momento adecuado estamos en la semana del agua y tu trabajo podrá servirnos para evaluar si tuvo éxito o no la actividad”.

En este primer acercamiento a las escuelas mexicanas¹² puedo concluir lo siguiente: primero, que a pesar de ser el investigador quien llega a la escuela a pedir acceso y trae una propuesta a desarrollar, este se ve condicionado por las necesidades concretas de la escuela. Y que es el director quien vislumbra esta necesidad y la posibilidad del apoyo externo, lo cual esta mediado por sus marcos conceptuales. Si no eres necesario no te dejan ingresar. Segundo, la toma de decisiones en la escuela tiene una apariencia vertical, pero que resulta más compleja en la medida que la el ejercicio de la autoridad no se basa exclusivamente en la estructura burocrática, es decir, existen grietas en la estructura que permiten evadir o negociar las líneas de autoridad. Grietas como necesidades no resueltas, decisiones arbitrarias, incapacidad para la resolución de conflictos, conflictos personales, alianzas y grupos sindicales.

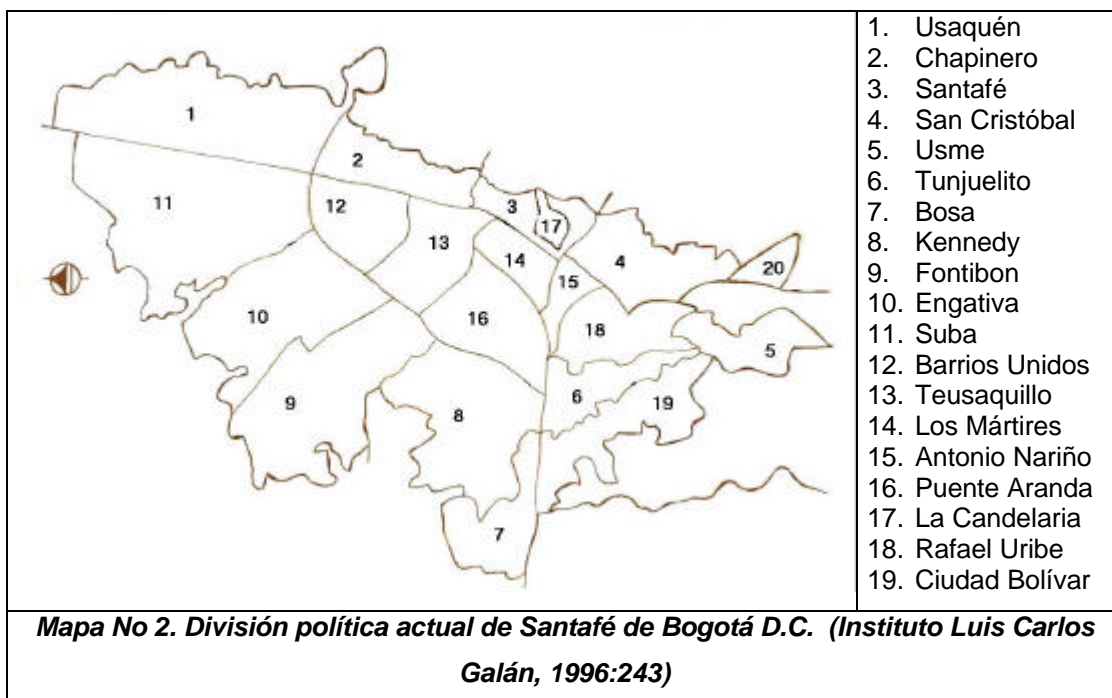
Las otras dos escuelas en las cuales se realizó el trabajo de campo para esta investigación fueron en Bogotá- Colombia. Ubicadas en la localidad de Usaquén¹³, al norte de la ciudad. Dos escuelas que comparten espacios, pero con procesos históricos

¹² Ver mapa No 1. División política actual de México D.F.

¹³ Ver mapa No 2. División política actual de Santafé de Bogotá D.C.

diferentes. Si bien es cierto que el poseer una red social amplia y conocer la estructura escolar favorece el primer ingreso institucional, pero también es cierto que esto no es suficiente. Las instancias administrativas escolares no pueden ser obviadas, pues son quienes legitiman de derecho la instancia del investigador en la escuela.

Por ejemplo en el Instituto Pedagógico Nacional, aunque conocía personalmente a la mayoría de los profesores de esta institución, el proyecto fue llevado al comité académico que en última instancia decidiría la factibilidad de llevar a cabo la investigación. De inmediato el comité académico autorizó mi estancia en el espacio escolar, si dejaba a discreción de los docentes el ingreso a las aulas de clase y el contacto con los grupos de estudiantes. La contraprestación, dar a conocer los resultados de la investigación, dejando un ejemplar de la tesis para consulta en biblioteca del Instituto.



La segunda escuela a la cual ingrese, en Bogotá, fue al Centro Educativo Distrital de Usaquén (CEDU). Allí recurriendo a las redes sociales, accedí a la directora, quien tomo la decisión directamente, permitiría que llevara allí el trabajo, más por razones de solidaridad que por considerarlo importante institucionalmente. Dado que en la institución se venían desarrollando otras investigaciones paralelamente, consideraba que existía un exceso de proyectos al interior de esta. De nuevo la condición debía

negociar con los profesores el ingreso a cada uno de los salones y donar una copia de los resultados para la biblioteca escolar. Como contraprestación adicional entregué un archivo digital fotográfico, del material que ellos mismos me facilitaron.

En México D.F. o en Bogotá, los directores siguen manteniendo la última palabra sobre los aspectos globales de la escuela, pero las particularidades siguen definiéndose en procesos de negociación individual, investigador - profesor. Aunque en las escuelas mexicanas no se explicitó desde el comienzo la necesidad de respetar la decisión de los profesores con respecto al ingreso a los salones, es algo que no puedes pasar por alto, un salón es recinto privado del docente y se considera una violación del ingreso de cualquier persona a este sin su consentimiento, aun del director o cualquier otra autoridad superior. Esto es un elemento común en las instituciones escolares.

En el caso de una escuela en Bogotá que se involucró de manera diferente en el proyecto, allí las docentes estaban interesadas en realizar ellas mismas la recolección de la información. El proyecto otra escuela, el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz. Pero allí la recolección de la información, con la aplicación de las encuestas y los talleres fueron realizados por los docentes, que en una etapa anterior habían participado conmigo en un proyecto de investigación en escuelas del centro histórico de Bogotá. Y se realizó como un proyecto interno de aula de los maestros sin intervenir la dirección y se centró en observar algunos de los ítems sobre cultura del agua.

Aprovechando unos días de vacaciones en una pequeña población colombiana, en la cual nací, Medina también realizó algunas observaciones y entrevistas con los niños de los vecinos, que van a la única escuela del pueblo. La motivación lápices, crayones y gomas o borradores que obsequiaba. Pero resultó muy interesante pues me permitió ver algunos elementos que incluiré en el análisis, destacando lo particular de las situaciones.

Estas dos últimas experiencias son un pequeño esbozo de otras posibilidades que se pueden explorar para desarrollar investigación sobre la cultura escolar, que obviaría todo el proceso de ingreso a la escuela, pero que nos dejaría totalmente dependientes de los informantes y ayudantes, que funcionaría si se hace un seguimiento muy constante del trabajo. Pero adicionalmente requiere el manejo de redes sociales muy amplias en el medio a investigar.

2.2.4 El investigador en la escuela. El acceso a los significados compartidos

Académicamente se pueden distinguir dos formas de hacer investigación en la escuela: “sobre” o “en” la escuela. La primera se refiere al trabajo del investigador que no perteneciendo a la comunidad educativa realiza su estudio sobre esta y la segunda constituye el trabajo de investigación realizado por la comunidad educativa en su escuela (Porlan, R., 1995: 23). Pero a nivel de la escuela el investigador es integrado en un rol y por ende un status dentro de la comunidad escolar desde el cual es asumido, el investigador está en la escuela no sobre o fuera de la escuela. En este último caso el acceso esta cerrado y será el señor o la señora, sinónimo de extraño a la escuela. En la escuela “Vidal Alcocer” ingresé como docente y en la escuela “José Azueta” como señora. Y con este rol asignado debía comenzar mi proceso de negociación, ahora más lento, para acceder a los docentes y a los estudiantes. El acceso a los significados es un proceso que se va dando en la medida que se entra en interacción con los miembros de la comunidad educativa. La lectura de estos significados entra en continua reconstrucción.

En la escuela “Vidal Alcocer”, comencé mi trabajo con la proyección del vídeo que la SEP, había enviado a la escuela, los primeros que la vieron fueron los estudiantes de sexto, quinto y cuarto, como esta no era una población con la que proyectara trabajar, sino que formaba parte de la contraprestación que me había comprometido con el director a realizar. Aunque había preparado otras actividades para reforzar el vídeo me desalenté cuando no observé que los directores de los grupos participaran, era mi responsabilidad y yo debía realizarla. En este punto comprendí que el status que había adquirido en la escuela “Vidal Alcocer” era de “profesora” y especializada en “agua”, “la maestra del agua”. Esto explica la actitud de maestros y alumnos, los primeros les llamaba la atención mi horario tan flexible, pues había pactado con el director que iría solo tres veces a la semana y de 14 a 16 horas, lo cual me colocó como en el régimen que tienen los de artes o de educación física. Y con los estudiantes ya había logrado reconocimiento, en alguna oportunidad iba para la biblioteca del CIESAS en la casa Chata, la escuela queda a dos cuadras de allí y un niño de la escuela pasaba y me dijo “Maestra cuando nos va a dar clase de nuevo”.

Con el título de maestra del agua siempre me reconocieron y aun si alguien preguntaba por mí en la escuela siempre lo hacían con este nombre, algunos no me identificaban por el nombre de pila. De la puerta de la escuela hacia adentro se es la “la maestra” alguien investido con autoridad, reconocida y legitima, diferente a los que están fuera de la escuela. Al salir se regresa a ser de nuevo fulano de tal y este es una idea que manejan padres y maestros, los estudiantes en menor escala, pero cuando se presenta un conflicto por lo general se argumenta “usted acá es la maestra y no le puedo hacer nada, espere a que salga”. El nombre desaparece y usarlo es un símbolo de irrespeto, reforzando relaciones muy verticales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es el maestro y ya estas dentro del estereotipo, pierdes individualidad y te vuelves invisible, te pierdes bajo el título asignado. Y ante esto cualquier aclaración previa o posterior queda sin piso, el director de la Escuela primaria “Vidal Alcocer”, en una reunión les habló a los profesores de mi proyecto y de quien era, en esa oportunidad no estuve presente por lo tanto era alguien sin rostro y al iniciar las actividades me desvanecí en sus memorias. La conformación del estereotipo se vio reforzada con mi participación en actividades de la escuela.

Como maestra ante los estudiantes cumplía un rol y debía asumirlo o de lo contrario no contaba con la atención de los estudiantes, como es el de llamarles la atención para que guardaran silencio pues no dejaban oír el vídeo, el que se sentaran bien para que no molestaran al compañero que se quejaba, o simplemente para que se estuviesen allí. Estas son formas de ejercicio de poder, que cuando no las ejercí no pude lograr su colaboración. Sin embargo por el tipo de vídeo y el interés de los chicos por el tema era una actividad más que tenían que hacer. La verdad yo tampoco estaba interesada en organizar una clase de ecología, por lo que no consideré que el vídeo por el vídeo lograra algún aprendizaje significativo o que una actividad coyuntural lograra generar un tipo de hábitos que no se reforzaban por el resto de la escuela. Y viéndolo retrospectivamente en esta escuela fui una maestra más, lo que me permitió observar más de cerca las diferentes situaciones que se presentan en la escuela.

En la escuela primaria “José Azueta”, el rol que desempeñé fue diferente. Inicié observando los descansos, las clases de educación física que eran en el patio y la hora de la comida, que comprende todo el proceso de consumo de alimentos e higiene

personal. Cómo la escuela estaba en la semana del agua algunos maestros tenían programadas actividades, sobre las cuales les pregunté a la vez que les comentaba a grandes rasgos mi propuesta, y me hice invitar a tales actividades como exposiciones de los niños, representaciones y juntas de padres. El ser una observadora, adulta y que habla con la maestra no me salvo del status de maestra por parte de los estudiantes, pero se preguntaban que hacia allí. Como maestra me daban quejas, pedían mi aprobación para las tareas. Ya fuese en el salón o a la hora del descanso los niños y niñas se acercaban para preguntarme: ¿Qué haces?, ¿Por qué estas aquí?, ¿Eres profesora?, era importante para ellos identificarme. Los mecanismos de registro grabadora, diario, vídeo los hacia suponer que era periodista. Y me preguntaban en que noticiero saldrían. En la mayoría de las veces les contestaba que hacia una tarea para mi escuela y eso les satisfizo por algunos momentos, sin embargo no faltó el que preguntara y que es lo que tiene que hacer y les decía que quería saber como eran los niños de esa escuela a que jugaban, como utilizaban el agua, como se portaban, como hablaban y que comían. Como en un comienzo centré mis observaciones sobre el uso del agua, una niña dijo: Ella esta cuidando el agua, es la cuidadora del agua.

Con los maestros la situación fue un poco más difícil, cuando terminó la semana del agua no se explicaban porque seguía en la escuela y que hacia. Les explique a unos cuantos mi propuesta, mi rol quedo establecido la antropóloga que esta estudiando la escuela. Aunque pareciese que se hubiese dado una mejor comprensión de mi trabajo, no fue así, para los profesores eso significaba que los estaba evaluando, que los resultados podrían ser utilizados en contra de ellos. Una coyuntura muy especial, me permitió un mayor acercamiento, al querer ingresar a los archivos escolares me pasaron una carpeta que conformaba el archivo más viejo de la escuela, en ella comencé a encontrar cosas interesantes sobre la historia de la escuela. El aportar elementos nuevos al conocimiento de la escuela y de los niños que lo hice a partir de charlas informales, sobre todo en la fiesta del maestro, me permitió acceder a un mayor numero de maestros, que luego me pedían que trabajara con sus niños.

Así esta circunstancia al igual que el cambio de actividad de pasar de la observación a los talleres me permitió una relación diferente con los maestros, los estudiantes y los de servicios. Se oficializo mi status de maestra y antropóloga, el asumir un trabajo

escolar de aula me marcó. Sin embargo es interesante un comentario de una de las conserjes que una mañana cuando llegue me dijo “siga maestra”, le dije “gracias” y sonreí, ella de inmediato me pregunta “si es usted maestra, lo que pasa es que a todos los que vienen les decimos maestros”. Le conteste que si, aunque no era profesora en la escuela y le explique que hacia, ella lo contó a sus compañeros, pero el titulo continuo no había otro para darme con el que se sintieran cómodos.

En las dos escuelas mi ingreso por permiso directo de la dirección me ubicó desde un comienzo en el grupo de la directora o el director, esto marcó la relación pues ya pertenecía a un bando. En los dos casos el acercamiento a los profesores fue parcial. En los dos casos el tipo de actividades artísticas y lúdicas influyen en un tipo de relación diferente con los estudiantes, más horizontal. La cotidianidad escolar marca también el nivel de confianza que se da con los estudiantes y maestros.

En Bogotá la situación no fue muy diferente. Después de haber trabajado durante varios años en el IPN, regreso no como docente sino como investigadora. Mi presencia suscitó curiosidad y en algunas suspicacias, entre los excompañeros menos cercanos, me preguntaban: ¿Regresó?, al contestarles que solo estaba haciendo mi trabajo de campo para mí tesis respiraban con alivio y su trato cambiaba, ya no representaba competencia, estaba de paso. Para los niños, debido a la presentación que de mi hacían las profesoras: “Ella fue profesora de la sección de bachillerato y fue muy buena profesora”, los alumnos me asumían como docente que venia del extranjero ante lo cual ellos preguntaban sobre México o me comentaban sobre donde habían viajado.

En el CEDU mi presencia a penas fue sentida por los docentes con cuyos alumnos trabajé. Para los estudiantes era la profesora mexicana y tenían gran curiosidad por saber si había visto a Vicente Fernández¹⁴ ¿Allá es donde vive Vicente Fernández?, otros querían saber como eran los aviones en los cuales se llegaba allí, ¿Cierto que son aviones de dos pisos? Tanto en el CEDU como en el IPN era la visita de paso y una visita que venia del extranjero. Y todo porque: “se le prendió el cantadito de los manitos”.

¹⁴ Los cantantes mexicanos, especialmente de rancheras y corridos, son ídolos populares en Colombia.

2.3 Técnicas de investigación

2.3.1 Observación directa

Es una actividad cotidiana que olvidamos que también es una forma de conocer y que en el proceso investigativo juega un papel fundamental. Observar nos lleva a detallar, describir, a construir y reconstruir nuestro objeto de estudio. La observación pasa del registro a ser la plataforma que nos ayuda a entretrejer, en otro nivel, nuestra flexibilidad y, con ella, el conocimiento del objeto¹⁵.

Pero al ser una actividad cotidiana requiere de una revalorización, pues muchas veces me encontré subvalorando observaciones que catalogué de anécdotas sin importancia y solo hasta que las comenté y analicé con mi asesora o el director de la línea logre ver su importancia. Por ejemplo consideraba sin importancia o que no debía registrar mis problemas o fricciones con los docentes, pero al analizarlo de fondo este tipo de hechos me permitió observar características de los maestros que se expresan en acciones directas. Luego ha sido un ejercicio que he tenido que hacer constantemente para lograr hacer registros que contengan la riqueza informativa que requiero para elaborar un texto que aporte a la comprensión de la comunidad.

La observación la realicé tres veces por semana durante tres meses, en un promedio de 5 horas en la jornada matutina y 3 en la jornada vespertina. Enfatizando esta observación durante las actividades fuera del salón como recreos, clases de educación física, descansos y festivales cívicos y sociales.

Esta la realicé en el IPN y el CEDU durante veinte días, en los momentos de descanso, la hora de almuerzo y en los talleres artísticos. En promedio observaba unas seis horas al día entre las dos instituciones. Se realizó también la observación de dos clases que se realizaron exclusivamente para que la grabara en vídeo. Durante este período re - descubrí, recordé, conocí y compare momentos, espacios y sujetos de las instituciones educativas. En Medina no asistía a la escuela, la observación la enmarqué en los ámbitos familiares y de la calle.

¹⁵ Covarrubias, Karla. "Etnografía: el registro del mundo social desde la vida cotidiana (Apuntes metodológicos). En revista: **Culturas contemporáneas**. Vol. IV. No 8. Epoca II. Diciembre 1998. Universidad de Colima

2.3.2 Observación participante

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. La mejor manera de hacer tal cosa es adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás. Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios.

Si observar me costó trabajo, observar y participar me costó un poco más, ya que muchas veces me encontré realizando actividades y metiéndome tanto en ellas que olvidaba registrar todo lo que observaba, me resultaba tan familiar que me costaba separarlo para analizarlo. La participación más que ser una decisión mía fue parte de la dinámica misma de involucrarme en la escuela y también como contraprestación por el acceso. Primero, me involucré participando al asumir las clases sobre el agua y en las actividades del día del maestro en la escuela “Vidal Alcocer”, aunque en esta escuela fueron menos las actividades si fueron durante más tiempo y más regulares que en la escuela primaria “José Azueta”. En esta última escuela mi participación comenzó con mi investigación sobre la historia de la escuela, a partir de allí se hizo más patente mi presencia. En la fiesta de la escuela tuve a mi cargo la reseña histórica de la escuela, el diseño de las invitaciones y las carteleras sobre la historia de la escuela, invite a los exalumnos, filmaba y fotografiaba los eventos especiales, diseñé los certificados y reconocimientos de fin de año, comencé el archivo histórico de la escuela, digitalicé el archivo fotográfico de la escuela, fui invitada a la celebración de la fiesta del maestro, a las juntas técnicas.

Pero mi participación se salió de los muros de la escuela y me encontré involucrada con las actividades de la comunidad de la Colonia la Fama que se mostraba ansiosa de conocer su historia. Con las fotografías que la comunidad me facilitó organicé una exposición histórica de fotografía de la vida cotidiana de la Colonia, para la colonia, además se me invitó a participar en el encuentro de narradores de la colonia en las fiestas de San Agustín de las Cuevas. Lo cual me llevó a conocer la dinámica de los grupos de representación que se disputan el reconocimiento y la legitimidad al interior

de la comunidad, para los cuales el conocimiento histórico-social y cultural de esta juega un papel importante. Los del centro de Tlalpan, “los riquillos”, los de las colonias con sus respectivos cronistas y los nuevos grupos que abanderan y forman a partir de los conflictos sociales, como la lucha por la legitimidad en la apropiación de la zona de Fuentes Brotantes.

<p>Exposición histórica-fotográfica: “Lo visible y lo invisible... pero, no tan invisible en las fotografías” Colonia Fuentes Brotantes. Delegación Tlalpan. México D.F. Festival cultural de Tlalpan 2000. Agosto de 2000</p>	

En el ámbito de la comunidad del Barrio La Fama gane el reconocimiento de mi trabajo, en varias oportunidades me han enviado a hablar conmigo misma, como en una ocasión cuando quise comprobar que tan cierta era la frase, que se ha hecho popular en esta comunidad: en cada casa de este barrio hay por lo menos un exalumno de la Azueta. En un puesto de quesadillas pregunte: “Señora, ¿algún miembro de su familia ha estudiado en la escuela primaria “José Azueta”?”. Contesto: “Mi suegra y mi marido estudiaron allí. Mis hijos también estudiaban allí, pero con el cambio de horario los cambie de escuela”. Pregunte de nuevo: “¿Sería posible contactarlos para entrevistarlos?”. Contesto: “Voy ha hablar con ellos y luego le digo”. “Hable con una señorita que esta haciendo una investigación en la Fama, ella sabe sobre la escuela”. Al sondear de donde había obtenido la información resultó ser de la familia que había contactado para llegar a la comunidad. Y como este caso me pasó otro, además de los que me comentario mis informantes.

La observación participante, en la cual el investigador se involucra en las actividades de la comunidad y aporta en el desarrollo de esta, cumple la función de generar una relación más íntima con la comunidad, que permite profundizar en el conocimiento de esta y obtener información oral y documental personal, que de otra forma no se habría abierto. La participación sobre todo legitima la presencia del investigador en la comunidad. El mostrar resultados parciales legitima ante las comunidades el trabajo pues constatan que y como se está trabajando.

Esta estuvo más limitada por el poco tiempo que permanecí en las instituciones. Sin embargo participé en un taller de investigación que realizan en el IPN los docentes de cuatro instituciones educativas: Los reyes católicos, el CEDU, el Bosque y el IPN. En este taller las reflexiones de los maestros sobre las instituciones educativas se convirtieron en información para el trabajo que realizaba.

2.3.3 Conversaciones día a día

Es esta una actividad que nos permite ponernos en interacción de manera más “espontánea” con nuestros informantes, se presenta de manera más natural, con cualquier pretexto (Covarrubias, K., 1998:105). No lo planeas te encuentras con alguien que te comenta los sucesos del día, se queja de lo que pasa o te cuenta sus conflictos familiares y laborales. Pero tienes que estar lista para escucharlo, no solo oírlo, entenderlo e incorporarlo a la base de datos. ¿Cómo aquella oportunidad cuando el conserje dijo con cara muy seria: Maestra ya conoce la historia del niño que destazaron en la escuela? Muy intrigada le digo “no”, “¿cómo fue? ¿Qué paso?”, Y él responde: “El niño estaba jugando tazos y le ganaron todos sus tazos”. O en otra oportunidad que termina una actividad todos cansados buscamos un rincón para descansar y allí nos encontramos hablando de los fantasmas de la escuela. Las conversaciones día a día con los miembros de la comunidad escolar se dan, no solo en la escuela, sino también, cuando te encuentras con la señora de la esquina, el señor que vende frutas, la señora de la tienda etc.

En el IPN las charlas con los profesores y algunos alumnos, eran inevitables, motivadas principalmente en el interés en mi vida privada. Las conversaciones me permitieron ponerme al día de algunas situaciones particulares de la institución en los

últimos tres años en que he estado ausente. En el CEDU estas se limitaban a las profesoras de los cursos donde realizaba los talleres, a la trabajadora social y a mi amiga, esto apoyado en el hecho de que no me conocían y que no despertaba interés mi presencia. En el CED de la Quinta Díaz asistí solo un día aprovechando para charlar con los profesores que conocía. En las diferentes instituciones colombianas las conversaciones se limitaron a las charlas con maestros y alumnos.

2.4. Instrumentos de registro

2.4.1 El diario de campo

Para realizar este tipo de registro “es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, aplicar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber como realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documenta de manera detallada el contexto, el escenario, los actores y los comportamientos” (Bertely, M., 200a: 50)

Al comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes. Se suele atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de las otras personas, etc.

El diario ha de propiciar, en este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permite ir más allá de la simple percepción intuitiva. Así se puede comenzar con narraciones sobre las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos, reflejando los tipos de actividades y las diferentes secuencias que son frecuentes en la clase.

El objetivo en esta fase debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo. Lo anterior puede resultar difícil en la dinámica general de la escuela, por la carga de subjetividad que impregna toda la actividad escolar.

2.4.2 El vídeo

El vídeo es uno de los instrumentos más polémicos, en el trabajo etnográfico en la escuela, pues juega a favor y en contra dependiendo de la situación. Primero, resulta comprometedor para los docentes, por lo cual muchas de las tomas que ellos permiten son en situaciones ideales. Segundo, es un distractor para el trabajo con los estudiantes quienes dejan de hacer sus actividades cotidianas para aparecer en la filmación y muchas veces el ser filmados es una recompensa a portarse bien, solo los mejores reciben reconocimiento público.

Se realizaron 7 horas y 27 minutos de grabación de actividades cotidianas de los estudiantes y profesores, de las actividades cívicas y sociales de la escuela y de algunas actividades en clase y de mi trabajo de campo. El objetivo del vídeo es doble, por un lado me permite recrear y observar con más detenimiento situaciones que considero importantes y por otro se convierte en un excelente mecanismo de presentación del trabajo.

Como apoyo al de análisis se inició un proceso de clasificación y edición de vídeo, que permita visualizar los usos, espacios, tiempos y discursos sobre el agua en la escuela. Organizados en fragmentos cortos y ágiles, del tipo documental informativo.

2.4.3 Grabadora

Utilizar la grabadora es un punto de apoyo más en el registro que no reemplaza a los otros, y discriminar el uso de uno u otro instrumento se realiza de acuerdo a los objetivos del registro. Al igual que el vídeo tiene el mismo efecto en la población a grabar y por lo cual su uso debe ser concertado primero con los actores involucrados. Las negativas no fueron muchas, pero si existieron, como en el caso del informante de los críos, que se negó a ser grabado o identificado públicamente.

La grabación de audio principalmente se utilizó para las entrevistas. Se realizaron 35 horas de grabación, las cuales ya aparecen relacionadas con las entrevistas. También grabé algunas actividades escolares como debates y conversatorios con los niños.

2.4.4 Libreta de trabajo

Es un buen apoyo en el trabajo de campo, siempre los apuntes son necesarios para recordar aspectos importantes o datos que es necesario tener a mano para el registro del diario de campo. También cumple la función de agenda como datos de instituciones, fuentes de investigación, datos de contactos, datos de informantes. De cuaderno de apuntes y de registro de actividades. Para esto último en algunas oportunidades me resulta más útil una ficha de registro, pero no siempre las llevo a mano y mi libreta sí. El nombre de libreta no es cuestión de forma, sino de fondo, por la función que cumple. En mi caso era un cuaderno de pasta dura, este último soporte a la hora de escribir.

2.5 Encuestas

La conjunción de metodologías sociales cuantitativas y cualitativas permite reconocer información y recoger percepciones que, de otro modo, no podrían ser comprendidas en su totalidad. La combinación de ambas permite un acercamiento amplio al objeto de estudio. Para este caso, la conjunción de ambas formas permitió el ajuste al cuestionario de la encuesta, específicamente, aunque también permite un análisis por separado. La organización de la encuesta considera varias etapas:

- a) Desarrollar el conjunto o subconjuntos de preguntas donde se registrarán los datos con los que desarrollaremos nuestros índices.
- b) Realizar una prueba piloto en la que se valida este proceso de identificación y estandarización de la escala de respuesta, para después proceder a aplicar el cuestionario final, mediante la definición de los criterios muestrales. El cuestionario está estandarizado cuando hemos logrado identificar y cerrar la escala de variación de las preguntas.
- c) Análisis o interpretación de los datos.

Antes de aplicar un cuestionario es importante realizar una aplicación previa que nos permita evaluar la pertinencia de la organización y redacción de las preguntas del cuestionario. Para tal fin se define una muestra para la prueba piloto, que dependerá del elemento que queremos controlar.

A través de los criterios de muestreo se hacen representativos nuestros resultados de encuesta de uno o más características de la población que estamos estudiando. Se considera que el muestreo por conglomerados es el más eficiente en este caso, ya que nos permite considerar criterios geográficos de distribución de la muestra con los de características de la población.

De los cuestionarios recabados se realizó, después, trabajo de gabinete, que consiste en la codificación, clasificación y análisis de los cuestionarios, con el fin de tener una base de datos para realizar el análisis final o la interpretación. La captura de datos en computadora se hace mediante un programa conocido como *Paquete Estadístico para Ciencias Sociales* (SPSS, por sus siglas en inglés).

Indicadores

Información

General: Escuela, localidad, curso, edad, sexo

Familiar: Número de hermanos, ocupación del padre y la madre, barrio o colonia de residencia, tipo de residencia.

Acceso al agua: Formas de acceso al agua

Conocimiento formal el agua – Identificación geográfica de espacios y agua

Percepciones del espacio escolar – Identificación de espacios escolares

Prácticas- Alimenticias, de aseo e higiene y de juegos.

2.5.1 Encuesta a estudiantes

Realicé encuestas a los niños de 1, 2 y 3 grado, las cuales diseñé con ilustraciones y preguntas en su mayoría cerradas. Con ello busqué llamar la atención de los niños para responderlas y obviar el problema de los que no leen. Como las encuestas se realizaban por grupo y no individualmente opté por dar instrucciones de llenado paso por paso. Como a la mayoría de los niños se les dificulta seguir instrucciones, terminaba dando explicaciones individualmente. En algunas oportunidades los maestros

me colaboraron explicando a los niños, pero en algunos casos también dirigieron la repuesta.

Como sabía que el uso de algunas palabras es una brecha no solo por ser extranjera, sino también por la diferencia generacional, opté por una prueba piloto en la cual los niños me dieron su opinión sobre la encuesta, criticaron varios de los dibujos y algunos conceptos, como el caso de la pregunta ¿Cuál es la ocupación de tu papá? Y contestaban trabajar. Otra pregunta fue la del número de hermanos, a lo cual ellos contestaban contándose, esto hacia necesario que las preguntas debían explicarse para que marcaran el número de hermanos, sin contarse ellos. Con los niños hay que ser claros y precisos, no se pueden preguntar generalidades, pues el desarrollo de inferencias es escaso.

Cultura del agua y escuela
 DESARROLLADO POR: DOCTORADO EN ASTROLOGÍA SOCIAL
 Especialidad: astrología y bienestar
 Elin, Schen, Susana, Quirino, Marlene

ENCUESTA SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL
 1o, 2o y 3o GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESCUELA JOSÉ AZUETA

A continuación encontrarás una serie de preguntas que debes responder. Cuando haya una línea responde en forma escrita, cuando haya dibujo ilumina el que corresponda a la respuesta que quieras dar.

NOMBRE: Daniel R. S. G. F. A.
 AÑOS CUMPLEOS: 6
 GRUPO: A B C D
 NÚMERO DE HERMANOS: 0 1 2 3 4 5 6 7
 EN QUE TRABAJA PAPA: trabaja en casa
 COLONIA DONDE VIVES: Xocomico

EL AGUA QUE USAS EN LA CASA COMO LA OBTIENES?
 MANGUERA TUBERIA PIPA LLUVA

QUE TOMAS EN LA ESCUELA?
 AGUA SIMPLE AGUA DE SABOR REFRESCO BONG LECHE

EL AGUA QUE TOMAS EN LA ESCUELA:
 LA TRAES PREPARADA DE LA CASA LA COMPRAS EN LA TIENDA

LA TOMAS DE LA LLAVE EN LA ESCUELA TE LA DAN CON LA COMIDA

CONOCES EL MAR? SI NO
 DONDE? Tapachula

CONOCES LAGUNAS? SI NO
 OY LAGOS? SI CUALES? Amacido

CONOCES LOS RIOS? SI NO
 CUALES? Acapuzo

PARQUES ACUATICOS? SI NO
 CUALES? Parque de las aguas

CONOCES EL PARQUE DE FUENTES BROTANTES? SI NO

VAS A JUGAR CON EL AGUA AL PARQUE DE FUENTES BROTANTES?
 SIEMPRE A VECES CASI NUNCA NUNCA

CREES QUE LA ESCUELA FUE UN CEMENTERIO?
 Te han asustado los fantasmas en la escuela? SI NO

TE GUSTA JUGAR EN LA LOMA? SI NO
 Escribe dos lugares de la loma que conozcas: Escuela de las niñas y niñas

TE GUSTA JUGAR CON EL AGUA? SI NO
 A QUE JUEGOS CON EL AGUA? la chlama

TE GUSTA ENCHILARTE? SI NO
 QUE HACES CUANDO TE ENCHILAS?

Para los niños la encuesta era un examen, pues eran preguntas que ellos deberían contestar, por ello siempre me preguntaban si era eso o no, a lo cual les respondían que debían escribir lo que pensarán, algunos me preguntaban si pasaban el año, pues como lo estaba haciendo a final de ciclo lo entendieron como una prueba para pasar de grado. Ello también lleva a que trataran de copiar al compañero. De nada sirvieron mis

explicaciones y aclaraciones que no era un examen y que era una encuesta con la cual recogería información para mi tesis.

2.5.2 Encuestas a profesores

Al igual que en la encuesta para los niños, con ella intente recabar información de características generales de los docentes como tiempo de servicio, tiempo en la escuela, dedicación laboral y opiniones sobre la escuela y el agua.

Aunque consideré que con los profesores hacer la encuesta resultaría menos difícil me equivoque. No tenían tiempo para contestarla conmigo así que se las entregaban y más tarde las recibiría, pero se les traspapelaban con sus documentos, o se les olvidaba llenarlas. Al final las llenaban a la carrera y también en algunas oportunidades preguntaban a los compañeros que contestar. Una profesora que en un comienzo se había negado a contestarla y logré convencerla para que la contestara, fue la persona que más la leyó con detenimiento, luego se acercó y me comentó que le había gustado la encuesta porque le había hecho recordar algunas cosas que creía olvidadas. Pocos maestros en definitiva no la contestaron y siempre me daban excusas y evasivas, terminé por dejarlo por la paz.

Las encuestas se aplicaron a estudiantes y profesores en Bogotá, en dos de las instituciones las apliqué directamente y en una tercera fueron realizadas por los docentes de los respectivos cursos. Noté que los niños prefieren que se les encueste directamente y no tener que contestarlas ellos. Respondieron a ella 4 grupos de segundo, tres de primero y tres de tercero. La encuesta a profesores solo fue posible llevarla a cabo en dos instituciones, en una respondieron la totalidad de los profesores de primaria, en otra algunos profesores de primero, segundo y tercero y en otra ninguno.

2.5.3 Encuestas a exalumnos.

Estas se realizaron de forma aleatoria, aprovechando los vínculos que aun existían entre los exalumnos y la comunidad escolar. Algunos de estos eran padres de familia y/o maestros en las escuelas; en la escuela “José Azueta”, en México D.F. y el “Instituto Pedagógico Nacional” en Bogotá, se presenta una mayor permanencia de los vínculos de los exalumnos con las instituciones. En el primer caso, al compartir espacios e

historia fabrica-escuela-comunidad (ver capítulo 3), se generó una relación de pertenencia e identidad. En el segundo caso, las características académicas del instituto, con altos niveles competitivos a nivel nacional y su carácter público hacen de este un lugar con alta demanda educativa, en el cual se privilegian para la admisión la pre-existencia de vínculos familiares de exalumnos o trabajadores del IPN o Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Las encuestas aplicadas a exalumnos de la escuela “José Azueta” se llevaron a cabo durante dos encuentros que se organizaron conjuntamente con el “Colectivo Cultural de Fuentes Brotantes”, organización popular de la zona, en septiembre del 2000. Las encuestas permitieron obtener información de las trayectorias de vida familiares y escolares, al igual que identificar lugares y momentos de su vida estudiantil más significativos, entre los cuales el canal y los juegos con el agua sobresalieron. Igualmente durante los encuentros se llevaron a cabo talleres de historia oral de la vida escolar, que se recuperó en video. En la primera etapa de la escuela de la “Fama Montañesa”, en la cual solo se impartían cursos de primero a tercero, la educación era complementada en la escuela de primaria superior “Vidal Alcocer”, dado lo anterior muchos de los exalumnos de la primera escuela también lo fueron de la segunda, lo cual facilitó la recolección de información. Los exalumnos de las escuelas colombianas que se contactaron fueron aquellos que aun están vinculados laboralmente con el Instituto Pedagógico Nacional, como profesores. Del Centro Educativo Distrital Usaquén, no se pudo contactar a las exalumnas, pues dadas las características de la escuela y al tipo de población que allí asistió, la cual se encuentra dispersa por la ciudad y el país.

2.6 Entrevistas

De las metodologías cualitativas pueden mencionarse la entrevista, la historia oral, los grupos focales o de discusión. Específicamente para el presente proyecto se utilizó la entrevista a profundidad, como medio para obtener información.

La entrevista estará, de principio, demarcada por el entrevistador que le interesa conocer ciertos temas, obtener determinada información. Pero, en verdad, la situación es una de comunicación en el que interactúan dos sujetos. Existe un entrevistado, que habla y cuyas palabras remiten a más allá de lo que dice, no se trata sólo de escuchar.

La entrevista sale de las manos del entrevistador y entra en el terreno de un juego intersubjetivo.

Ocurren dos aspectos en una entrevista. Uno, significativo para el entrevistador, quien la ha buscado y ha intentado diseñarla de acuerdo con una serie de preguntas de investigación, con una guía temática abierta tratando de centrar el asunto que le interesa conocer y tomando al entrevistado en primera instancia como un informante. El uso de esta guía puede ser variable, según el estilo y el objetivo tanto de la propia acción de entrevistar, la situación específica y la intención del entrevistador. Parecería tratarse de un momento igual al de la aplicación de una encuesta, sólo que en ésta el entrevistado corresponde a un número que se transformará en inferencia estadística, mientras que en lo referente a técnicas cualitativas, el otro, el entrevistado, se transforma en un sujeto y la situación se transforma en un encuentro intersubjetivo.

Aquí es donde entra el segundo aspecto y que se refiere al proceso desde el punto de vista del entrevistado: no sólo está hablando con un extraño, sino que, además, está rememorando, recordando, otorgando nuevas significaciones a experiencias vividas y codificándolas en un lenguaje. Y no sólo eso, porque mientras entabla un diálogo con el investigador-entrevistador, establece múltiples conversaciones en su psique. De principio, dialoga consigo mismo, pero dialoga también con los otros que vivieron la misma experiencia, aunque físicamente estén ausentes.

Entenderemos al tipo de entrevista utilizada, entonces, como una metodología cualitativa basada en encuentros cara a cara del investigador con informantes, con la perspectiva de comprender las perspectivas y percepciones que tienen éstos últimos respecto de un tema en particular, sus experiencias y situaciones, tal y como lo expresan con su (s) propio (s) lenguaje (s). Se trata de un encuentro "equilibrado" y en el que el entrevistado tiene la oportunidad de expresarse de forma extensa frente a las preguntas del investigador. Los resultados de las entrevistas deben transcribirse y pueden alimentar un programa de cómputo para análisis cualitativo, mediante el cual se pueden realizar varias corridas. Algunos de estos programas son *Etnograph* o *QSR Nudist*.

La entrevista constituye una excelente técnica para obtener información sobre algo o alguien, nos permite acercarnos a los sujetos de manera personal y directa, lo que favorece la relación de empatía entre el investigador y el informante. El registro de la entrevista se realiza con grabadora y/o notas, permitiendo precisar información y establecer algunas formas de pensar y sentir de nuestros informantes.

Realicé dos tipos de entrevista: semi-estructuradas y abiertas. Las primeras giraron entorno ítems temáticos predeterminados como: Vida cotidiana en la escuela, maestros y compañeros, juegos, festividades, tiempo y espacio escolar. La segunda se diferencia de las conversaciones día a día, dado que la entrevista abierta es una situación creada en un espacio para dialogar, donde por lo menos hemos establecido previamente un tópico.

Las entrevistas con maestros y alumnos se realizaron en la escuela, en las horas de descanso o aprovechando las actividades autónomas de los niños. A los exalumnos y padres de familia los visite en sus domicilios. Los estudiantes y maestros los contacte directamente en la escuela. Con los padres de familia y los exalumnos el contacto no fue posible desde la escuela, por lo cual recurrí a un contacto que me sugirió el Dr. Trujillo, ella es una empleada del CIESAS que tiene su familia política en el Barrio de la Fama, a través de esta familia logre contactar a los exalumnos y padres de familia.

Realicé 20 entrevistas, discriminadas así: 6 a profesores 4 a grupos de alumnos 2 padres de familia 8 exalumnos. Dedique un promedio de hora y media por entrevistado, en algunos casos más y en otros menos. Para realizar estas entrevistas realicé un proceso de convencimiento con algunos maestros, concertando varias fechas en las cuales no se podía por que se cruzaba con otra actividad. Los estudiantes todos quieren ser entrevistados, pero seleccione a aquellos que tienen una actitud muy "seria" y en grupos en promedio de 5.

En el caso de los exalumnos y padres se hicieron varias visitas por personas, lo cual permite lograr confianza y obtener mayor información, además que te permite evaluar lo que tienes y lo que falta. Mucho del tiempo dedicado a las entrevistas es de relaciones publicas, mucho menor al tiempo efectivo de grabación. El contacto con los entrevistados se mantiene, primero, pues sigo haciendo actividades, que ya mencione, con ellos, me han invitado a comer a sus casas, me han pedido que les preste libro, que

he optado por conseguir y regalar, igualmente pasa con la música colombiana y las fotografías. Algunos de mis informantes ahora conforman mi círculo de nuevos amigos y se han convertido en mis mejores contactos y promotores en la comunidad. Las entrevistas no estructuradas, las cuales realicé con tres profesoras, se vieron limitadas por la imposibilidad de conciliar tiempos y por la predisposición de estos a ser entrevistados.



Izq. Ofelia Rodríguez y Ángel Luna exalumnos de la escuela de la “Fama Montañesa y escuela “Vidal Alcocer”, respectivamente. Centro-Arriba. Fernando Luna, exalumno de la escuela de la “Fama Montañesa” y “Vidal Alcocer”. Centro-Abajo. Exalumnas de la Escuela “José Azueta”. Der. Leonor y Ángel Gamboa Contreras, exalumnos de la escuela de “La Fama Montañesa” y “José Azueta”, respectivamente.

2.7 Historias de Vida y de familias

Construir una historia de vida es dar sentido y coherencia a un proceso esencialmente complejo, contradictorio, marcado por reveses, idas y venidas, y por interpretaciones siempre ambiguas, implica un reto para el que construye una historia a partir de su propia historia. El narrador selecciona, ordena, interpreta y justifica sus experiencias, y el historiador se convierte en el artífice y cómplice de este relato porque, con sus inquietudes y preguntas participa en la creación artificial del sentido. Creer que la vida constituye una historia, es decir una relación lineal, cronológica, causal de acontecimientos dados, orientados por una intención global y listos para ser

inventariados y transcritos en una unidad totalizante, es para Pierre Bordieu (1989:28), una ilusión biográfica.

El investigador debe entonces saber preguntar y escuchar el cómo y los porqués de las trayectorias personales que analiza y recoge críticamente. El investigador debe estimular su memoria mediante el juego de asociaciones que le permite armar los recuerdos, jamás exhumados éstos del archivo inconsciente sino contruidos en el dialogo con el otro. De ahí que la evocación solicitada inicialmente por el entrevistador resulte, para el entrevistado, una especie de auto-análisis, propicio para la elaboración de interpretaciones sobre su propia vida. En esa conversación, narrador y escucha negocian, desde distintos tiempos y puntos de vista, los sentidos individuales y colectivos del relato construido. Se trata de un trabajo de introspección sin más freno que el que dicta la autocensura, e indispensable para la protección de la propia imagen que se proyecta y se guarda de sí mismo.

En torno a la utilización de las historias de vida, en tanto que fuente y método de investigación, se ha creado un interés común interdisciplinario. Las historias de vida son entonces un recurso renovado y un método revalorado mediante el cual se han desarrollado enfoques cualitativos desde los años sesenta, que han sensibilizado y facilitado la intercomunicación entre los diversos agentes de la investigación sociohistórica y antropológica. El interés actual que despierta el recurso de la historia oral y a las historias de vida es un hecho también reconocido. Las historias de vida se descubrieron como una tierra fértil para la formulación de teorías sustantivas, aunque ahora concebidas más como interpretaciones que como explicaciones científicas. Con este cambio de perspectiva, la creencia en un método único para acercarse a una biografía se descartó y con ello se pudo concluir que al existir distintas maneras de contar una vida, también existen diversas formas o estrategias para abordarla y, por tanto, para usarlas.

Un enfoque moderno de la biografía, basado en la historia oral, se deriva de la literatura y la etnografía, donde la vida se leen como textos. La etnografía caracteriza la historia de vida como la historia que cuenta una persona de su propia vida, o de lo que ella cree es la parte más importante o significativa de su existencia. Como en toda narrativa tradicional, el discurso y la estructura de la historia sobrepasa la importancia

de los hechos específicos relatados. La historia de vida contribuye con importantes interpretaciones de la cultura y de su tiempo, pero su foco de atención se encuentra en el pequeño detalle de la vida cotidiana. Es finalmente una forma subjetiva.

La historia oral como tal, tiene interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer sociohistórico, como lo expresan los sujetos sociales considerados. Y porque va a intentar destacar y centrar su análisis en la visión y versión de la experiencia de los actores sociales con que se relaciona, la utilización de las historias de vida se ha perfilado como uno de los recursos más idóneos para lograr esos fines. Con este tipo de elaboración biográficas, no solo se aportan nuevos cuerpos de evidencia sociohistórica: las fuentes orales, sino que también se privilegia una aproximación cualitativa a los procesos del conocimiento socioantropológico. Las historias de vida propician el desarrollo de la práctica historiográfica metida a la recuperación y el análisis de los testimonios orales y los relatos personales. La historia de vida al resaltar las experiencias vitales de los individuos en su acción dentro de la sociedad, descubre la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social.

La historia de vida forma parte de las llamadas fuentes orales o sea, las fuentes vivas de la memoria, a diferencia de las de carácter documental y secundarias, como las memorias, cartas, diarios, crónicas, autobiografías, etc. Las fuentes orales se componen básicamente de dos tipos: las propias historias de vida, los relatos de vida y los testimonios orales producto de las entrevistas.

En la historia oral se trata siempre de recopilar un conjunto de relatos personales que den cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores –o informantes-entrevistados. Cada unidad, fragmento o cuadro narrativo forma parte de un relato de vida que los conjunta y articula. Una sucesión amplia y extensa en diversidad y profundidad de relatos de vida, puede llegar a constituir el cuerpo de una autobiografía generada en situación de entrevista oral. Autobiografía que se diferencia de aquel documento personal generado en soledad y que por iniciativa propia produce el personaje.

En la historia oral se puede optar por dos caminos que no son excluyentes sino más bien complementarios: a) producir historias de vida y b) realizar una historia oral de carácter temático. El decidir cual emprender depende de los intereses, objetivos, posibilidades, recursos y tiempos, así como de la intuición personal y de la oportunidad histórica para relacionarse con los personajes adecuados en ambas vías.

En esta investigación se trabajaron testimonios personales y evidencia proveniente de la tradición oral. Para la construcción de las historias de vida nos interesa la evidencia de los testimonios personales ya sean del ámbito colectivo o las directamente propias del narrador. Con esta evidencia, con estos relatos de vida, se generaron autobiografías, trayectorias personales y familiares, estudios de caso e historias de vida. Son memorias de personas, pero no podemos olvidar que están insertas en un contexto sociocultural. Al optar por una historia temática, nos interesa recavar evidencia perteneciente al ámbito colectivo, que se nutre también de la tradición oral, en que se utilizan ambas evidencias, y hay más campo para reconstruir la memoria colectiva de la comunidad en la que están insertos los narradores.

Al construir las historias de vidas el narrador abarca toda la existencia memorable y comunicable en la situación de investigación. Implica además la triangulación de las fuentes y perspectivas; o sea, que hay completar la versión autobiográfica del narrador con otros documentos secundarios y personales, así como con otras fuentes orales y testimonios de terceros. El papel de investigador no concluye con la elaboración del texto autobiográfico, sino que tiene que agregar un trabajo preciso de reflexión, crítica y contextualización del texto oral, en el marco sociohistórico correspondiente, con la finalidad de comprender el sentido propio y particular de la experiencia personal relatada por el sujeto en cuestión. En la historia de vida temática, además, se enfatiza en un aspecto problemático de la vida del narrador, o sea, abordando un solo tema o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado. Esto permite realizar una variante que serían las historias de vidas cruzadas o múltiples: de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y polifónica del tema/problema objeto de interés de la investigación.

La historia de vida antropológica estudia, en la vida individual, cómo las personas son, a la vez, las hacedoras y los productos de los sistemas sociales de que forman parte. De este modo del antropólogo graba entrevistas para conocer la estructura y los patrones de una sociedad tal y como son exhibidos por una visión individual y representaciones del mundo de los rasgos culturales y las tradiciones.



“Familia Contreras Gamboa e Ibarra Sánchez del Barrio La Fama” Foto archivo familia Contreras Gamboa. Barrio de La Fama. c.a. 1935

Para la construcción de las historias de vida las herramientas principales son la interacción empática, la observación etnográfica y, de modo central, la entrevista en profundidad. Las historias de vida incluyen la descripción de los acontecimientos y experiencias más significativas de la vida del narrador, en sus propias palabras. En este sentido, el análisis establecerá en el proceso de compaginación y reunión de los relatos de vida autobiográficos, a fin de dar cuenta de los sentimientos y modos de ver y concebir el mundo del narrador. Con las historias de vida se pretende identificar también las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas de los protagonistas. Ciertamente, el objetivo en una historia de vida es descubrir la coherencia de esas

incoherencias racionales que se presentan como consistentes, como perfectamente encajadas dentro de los cuadros o episodios de una vida

Solo fue posible realizarlas en el caso de las escuelas mexicanas. Construidas a través de varios encuentros y entrevistas, con varios miembros de familias donde por lo menos tres generaciones estudiaron en la escuela “La Fama Montañesa”, “José Azueta” y en algunos casos en la “Vidal Alcocer”. Y aunque la información que se obtuvo rebaso los fines de esta investigación, apporto muchísimo al proceso de contextualizar históricamente la comunidad y su relación con la fabrica, el control del agua y su relación con el centro de Tlalpan, al igual que permite entender las relaciones de pertenencia con la escuela a pesar de no tener, actualmente, vínculos directos con

esta. Además se trabajo la historia de dos maestros: la profesora Maria Teresa Arciniega, que lleva 45 años de servicio en la escuela y el maestro Carlos Espiritu Reyes (1917-2000), que fue profesor en el período de cambio de la escuela. A través de estas dos historias se reconstruye otra parte del discurso entorno a la escuela y su papel en la comunidad.

Estas historias de vida permitieron construir las historias de familias, y en ellas se establecieron generación de alumnos de la escuela y obreros de la fábrica, discriminándose su formación académica, desempeño laboral, sitio de vivienda y estado civil. El objetivo era establecer líneas generacionales de alumnos y obreros de la Fama Montañesa.

2.8. La fotografía

El proceso de interpretación de las fotografías se construye desde las respuestas a preguntas generales como: ¿Qué se fotografía?, ¿A quién se fotografía?, ¿Cuándo se fotografía?, ¿Cómo se fotografía?, ¿Quién toma la fotografía?, ¿Quién conserva las fotografías? Desde lo cual se profundiza no solo en el conocimiento de los hechos, sino también en las construcciones sociales “de” y “sobre” la escuela que poseen tanto la comunidad escolar como el investigador.

2.8.1 La fotografía en el trabajo etnográfico

El inicio del desarrollo de la investigación etnográfica en las escuelas, como ya describí, estuvo marcado por la dificultad del ingreso a estas, principalmente en las escuelas mexicanas donde no poseía redes que facilitaran el acceso, y los procesos de negociación se tornaron más lentos. El uso de instrumentos de registro como la grabadora, la cámara fotográfica y la cámara de vídeo requirieron una negociación diferente en dos niveles: uno en el ámbito de la dirección y otro en el ámbito de los actores que participarían. El permiso explícito para tomar las fotografías y videos contemplaba el compromiso de dar a conocer la totalidad de los registros gráficos realizados. Cuando intenté negociar paralelamente mi ingreso junto con las cámaras fracase, quedando completamente cerradas las alternativas. La resistencia a permitir hacer registros gráficos esta fundada en el “mal uso” que el investigador pueda hacer

del material, ya sea de forma consciente o inconsciente, al constituirlos en pruebas que acusen o desprestigien a la institución educativa.



Izq. "Niños trabajando en el aula". CEDU. Bogotá. 2000. Der. Exposición histórica-fotográfica: "Lo visible y lo invisible... pero, no tan invisible en las fotografías" Escuela "José Azueta". Colonia Fuentes Brotantes. Delegación Tlalpan. México D.F. Septiembre de 2000

Inicialmente privilegié el registro fotográfico de las actividades cotidianas en las escuelas, las formaciones, los recreos, la merienda o lunch, la llegada y la salida de la escuela, entre otros. Siempre buscando los momentos más representativos como indicadores de la cultura del agua y la cultura escolar. Esta actividad generó curiosidad por parte de los estudiantes, que me identificaron como periodista, por el uso de la cámara y el cuaderno de notas. Satisfecha su curiosidad, tras explicarles el objetivo de mi trabajo, me convertí en la fotógrafa de las escuelas, "tómeme una foto a mí señorita" decían algunos de los niños de la escuela primaria "José Azueta". Este querer participar de los estudiantes en el proceso de registro me llevó a comenzar a plantearme situaciones y lugares que debía fotografiar, "el árbol de la virgen", "las abejas", entre otros. Ante esta respuesta espontánea y amable opté por capitalizar la información que acompañaba a las tomas sugeridas y profundizar más en el sentir de los niños sobre estas situaciones y lugares que consideraban dignas de ser fotografiadas, ¡pues no todo era fotografiable!, "¿eso para qué?", "no, allí hay uno mejor", fueron algunas de las expresiones con las que calificaban las escenas.

Posteriormente al ver las fotografías, tanto los profesores como los estudiantes, observaban nuevas cosas, dos personas viendo la misma fotografía observaban cosas diferentes. Y son estas narraciones de las observaciones las que permiten contrastar percepciones sobre una misma situación. Y algunas veces descubrir en la fotografía

espacios o acciones que eran invisibles para una parte de la comunidad educativa, por ejemplo la casa de chocolate en una de las escuelas en Bogotá, donde funciona el centro de cómputo pero que para los niños esta tenía forma de la casa de chocolate del cuento de Hansel y Gretel.

Las tomas fotográficas sugeridas por los estudiantes rebasan los muros de la escuela. Un niño, de una de las escuelas mexicanas, explicándome sus actividades después de la jornada escolar me contó que realizaba pintas en los muros permitidos, como no di muestras de entender lo que me hablaba, me indico donde podía ir a observarlos. En los muros de un pozo de agua en Tlalpan encontré las pintas y las fotografié, con fotografía en mano el niño me explico cada una de una de las pintas y los tiros de línea que se encontraban allí. El hecho de no desplazarnos con el estudiante al lugar indicado no solo implicaba disponibilidad de tiempo y confianza, sino también el no ser identificado en el lugar como el delator del grupo al cual pertenecía. Realizándose así una entrevista a profundidad con fotos, sin comprometer al informante.



“Pintas en muro permitido” Pozo de Agua de Tlalpan. Viaducto Tlalpan e Insurgentes sur. México D.F. Mayo de 2000

Además de los beneficios académicos de la fotografía en el trabajo etnográfico, éstas constituyen una forma de retribución, a corto plazo, a la aceptación, colaboración, amabilidad y desinterés de nuestros colaboradores. Algunas de las fotografías que logre fueron utilizadas en la exposición de fin de año del ciclo escolar.

2.8.2 La fotografía en el trabajo histórico

Al iniciar el proceso de contextualización de las escuelas las fotografías de los archivos familiares, en el caso mexicano, y escolares, en el caso colombiano, brotaron de forma

espontánea. Para mi sorpresa los registros fotográficos de las escuelas mexicanas los he encontrado con los exalumnos y alumnos, los archivos escolares se limitan a las fotografías tomadas durante el período del director en ejercicio. Mientras que para el caso de las escuelas colombianas los archivos escolares cuentan con un gran acervo, de los cuales algunas forman parte de los diarios de campo o publicaciones sobre las escuelas. Las diferencias en los proyectos educativos influyen en dichas diferencias, una escuela mexicana unificada alrededor de un proyecto nacional, frente a una escuela colombiana que destaca las diferencias y los proyectos educativos particulares. Lo anterior también determina el uso de las fotografías en las escuelas, como posesión personal o institucional. Las fotografías en las escuelas mexicanas resaltan los símbolos nacionales como los héroes, la figura presidencial, mientras que en las colombianas sobresalen las de los fundadores y las instalaciones.

El tipo de registro fotográfico escolar está marcado por el contexto. En el caso mexicano existen dos tipos: primero, los archivos familiares de exalumnos, que privilegian las fotos de los grupos de estudiantes por grados, junto al profesor y en las escuelas; segundo, las de los archivos de exprofesores que privilegian las instalaciones y las actividades cívicas y sociales, con algunos registros de actividades cotidianas. Para los archivos de las escuelas colombianas existe un predominio de las fotografías de ritos religiosos como primeras comuniones y misas junto a las actividades extracurriculares como salidas de campo (paseos) y actividades cívicas. El contraste principal entre las fotografías analizadas de los dos países fue el registro de las actividades religiosas. Aunque en los diferentes archivos fotográficos revisados encuentran registros de primeras comuniones, en las fotografías mexicanas el lugar de las tomas son el estudio del fotógrafo frente a un telón con pinturas de imágenes religiosas, fuera del ámbito escolar, mientras que para las colombianas estas actividades son registradas dentro de la escuela, con un carácter social escolar. Diferencias generadas a partir del carácter laico de la escuela mexicana y la participación directa de la iglesia en la escuela colombiana.

La recuperación de las fotografías históricas permitió la construcción de líneas de tiempo de las instalaciones y el entorno. Lo cual dio lugar, en el caso de la escuela primaria “José Azueta”, a una exposición itinerante que ha acompañado las fiestas de la

delegación, el aniversario de la escuela y las actividades sociales del “Barrio la Fama”, donde se ubica dicha escuela. El éxito de esta actividad fue consecuencia de un proceso coyuntural de recuperación de identidad, promovido por los grupos culturales de la comunidad que identificaron a la escuela y la fabrica como los dos principales símbolos de unidad. Durante la exposición los espectadores se reconocieron o reconocieron familiares o amigos y dieron sentido a las fotografías de manera individual relacionándolas con sus vidas.



Izq. “Primeras comuniones” Colonia Vacacional de Usaquéen. Bogotá 1952. Archivo escolar. Der. “Recuerdo de domingo en el D.F.” c.a. 1910. Esquina Insurgentes Sur-Camino al Parque de Fuentes Brotantes. México D.F. Archivo familiar: Gamboa Contreras.

2.8.3 La fotografía como herramienta de investigación

Las fotografías en sí mismas presentan ciertas características que permiten recuperar elementos para desarrollar entrevistas a profundidad con foto, para el análisis de contexto social. El deterioro natural del papel y del color, las marcas que accidental o directamente infringidas sobre la fotografía permiten observar situaciones coyunturales personales o colectivas que dan lugar a la ubicación de indicadores para la entrevista. Los incendios, las inundaciones, los conflictos familiares, se hacen visibles en las ajaduras, en la tinta corrida, en una rasgadura y en los cortes de tijera, entre otros. Las

fotografías se convierten en testigos, recuerdos y/o trofeos de aquellos sucesos, “las que se lograron salvar”.



Izq. “Los revolucionarios de Tlalpan”. C.a. 1910. Ajusco. México D.F. Archivo Familiar: Espíritu Reyes. Der. “Fabrica de hilados y tejidos de La Fama Montañesa”. La Fama. Tlalpan. México D.F. Diciembre 12 de 1920. Archivo fotográfico; Sra. Sofía Rojas

Las marcas en las fotografías tienen diversos orígenes. Algunas de estas marcas se realizaron al tratar de exhibirlas, repararlas o guardarlas en un lugar seguro, resultando más dañadas las más apreciadas. Existen otras marcas menos accidentales y más conscientes, las de los actores visibles que se recortan o raspan de la fotografía para volverse invisibles, pero que resulta contraproducente, dado que el rostro no está pero la presencia del actor se resalta. Con lo cual se pretende mostrar inconformidad con la imagen que proyectan o el lugar donde se encontraba el actor en el momento de la toma.

Las marcas también revelan un proceso de apropiación de las fotografías, a través de la identificación de estas o las dedicatorias. En algunas fotos estas marcas están dadas desde el fotógrafo quien se encargaba de colocar la inscripción en la fotografía o con un sello distintivo de su estudio, pero otras se generan muchos años después, principalmente cuando se trata de distribuir el tesoro fotográfico familiar. Cada nuevo poseedor de las fotos establece marcas de propiedad sobre ellas, sobre todo en las que no aparece registrada una relación directa o única, como en el caso de fotos de los padres o de grupo. Las formas de organizar y archivar las fotos familiares son indicadores de apropiación: en álbumes, en marcos, en cajas de zapatos, dentro de un

libro o un viejo cuaderno, en cada una de estas formas lleva un sello personal, que las identifica como propiedad particular.

Cada una de las fotografías que conforman el archivo de mi investigación, ha recorrido un largo camino, no solo en el tiempo sino también en el espacio. Viajando de generación en generación, de familia a familia. En el espacio han circulado por diferentes casas, ciudades y países. También han viajado en diferente forma, como un mensaje de Navidad, como un recuerdo de familia, como una muestra de agradecimiento, como una conmemoración. Los viajes de las fotografías no son siempre placenteros, arrojadas a la basura, como recurso para olvidar o borrar el pasado, son rescatadas de allí por otros que se niega a que este sea su destino. Porque los que quieren ser olvidados por unos, por otros quieren ser recordados

Pero sea cual sea el recorrido que hayan hecho, donde las he encontrado no se han quedado, yo misma he contribuido a que sigan viajando y traspasen las fronteras de lo invisible a lo visible en la comunidad académica. Lograr que una fotografía llegue hasta el investigador requiere de una gran dosis de confianza de los informantes que colocan a tu disposición su vida privada, evidencia de su vida privada.

2.8.4 La construcción de archivos fotográficos

Catalogar y clasificar las fotografías no es un trabajo adicional o labor de expertos, es simplemente una actividad técnica que permiten hacer un mejor uso de ella, igual que se hace con las fichas bibliográficas o el diario de campo. Constituye un proceso de ordenación de la información que luego será utilizada en el análisis y en la presentación de los resultados

La construcción del archivo fotográfico de investigación, para otros la base de datos gráfica, implica no solo un proceso técnico con referencias específicas a los registros fotográficos, sino también una reflexión del papel que estos pueden desempeñar en la investigación y una contextualización teórica. Cuando el número de registros gráficos fue considerable se hizo necesario recurrir a procesos de sistematización en programas de computadora.

De este proceso de construcción de archivos el acceder a los archivos familiares y tener copia constituyó la labor más difícil. Requirió de convencer o generar estrategias que permitan el desplazamiento de los materiales y sus dueños a donde se encuentran

los equipos para la digitalización o de los equipos técnicos al lugar del informante. La construcción de archivos digitales facilitó el proceso de consecución de los materiales, dado que conservar originales es imposible por el valor de las fotos para los dueños de estas. Digitalizar y no copia fotográfica ha permitido mantener calidad en la fotografía, y la posterior vinculación a un programa de clasificación y de análisis cualitativo y cuantitativo.

El desarrollo tecnológico de las cámaras fotográficas, al igual que la popularización del uso de esta la han convertido en una herramienta de uso cotidiano en la escuela. Sin embargo la falta de un sistema de catalogación o un ejercicio de archivarlas hace que se pierdan en el olvido o en documentos sin contexto. Para la recuperación de dichos archivos escolares se depende de la presencia de los actores, cuando los hay. El uso de la fotografía en la escuela esta restringido a recuerdo, evidencia en la evaluación institucional administrativa o académica. Las exposiciones fotográficas escolares forman parte del proceso de apertura a la comunidad validando el trabajo realizado.

El uso de la fotografía en el proceso investigativo debe superar el rol de evidencia y ubicarse como producto material cultural al momento de realizar los análisis, involucrando un trabajo metodológico interdisciplinario.

2.9 Para descubrir el pensamiento de los niños

Para estudiar a los niños y en especial su pensamiento, se han utilizado diversos procedimientos. El estudio del niño comienza relativamente tarde. Deberíamos suponer que siendo el niño algo tan importante en la vida de los adultos, ya que son los que garantizan la supervivencia del grupo social, el conocimiento de los niños fuera una parte importante de las prácticas de crianza. Los primeros estudios aparecieron a finales del siglo XVIII, basados en observaciones e inferencias sobre lo que hacían. A lo largo del siglo XIX aparecieron algunos trabajos más y fue la influencia de la teoría de la evolución de las especies de Darwin, la que contribuyo a dar impulso al estudio sobre el desarrollo de los niños. La mayor parte de los trabajos que se realizaron en esos años eran biografías o estudios monográficos de un solo sujeto tomando observaciones repetidas a los largo de su desarrollo, generalmente pariente del autor del estudio.

Cuando Piaget empezó el trabajo, la observación continuaba siendo un método muy empleado frecuentemente. Pero para el estudio de representaciones infantiles resulta insuficiente, pues no permite penetrar en muchos aspectos del comportamiento infantil.

Como afirma Rossana Podestá Siri (2002: 11) en los niños encontramos un potencial poco explorado por los científicos sociales, quienes tenemos mucho que aprender de estos actores negados. Para conocerlos es necesario adoptar una nueva actitud y estar dispuestos a que ese otro nos comparta su mundo generando nuevas estrategias metodológicas.

2.9.1 Dibujos del propio niño



Dibujo de niña de primer grado de la Escuela "Vidal Alcocer". Tema: "Para que uso el agua". Mayo de 2000. México D.F.

Esta es otra técnica que resulta útil en la investigación, pedir al niño que realice un dibujo de aquello sobre lo que se esta preguntando. Es una técnica que ha sido utilizada con frecuencia por diferentes investigadores desde hace mucho tiempo. Piaget ya se sirvió de ello en su estudio sobre los sueños (Piaget, J., 1993: 102), en la que pedía a los niños que dibujaran su sueño. Es una técnica que resulta útil con sujetos jóvenes, pero no tan pequeños, pues hay que tener en cuenta que los sujetos muy pequeños, de 3 a 5 años, frecuentemente

tienen todavía poco desarrolladas sus capacidades para el dibujo, por lo que los dibujos que hacen son difíciles de interpretar. Se ha utilizado esta técnica en diferentes estudios y, por ejemplo,

"Villoslada (1997) lo utilizó para investigar las ideas sobre la riqueza, la pobreza y la desigualdad en niños de 4 a 10 años. Muria (1995) sobre concepciones acerca de Dios, Bombi y Pinto (1993) concepciones sobre la amistad en niños de 6 a 11 años (Delval, J., 2001b: 98).

En los dibujos aparecen múltiples rasgos, comunes a muchos asuntos, que no surgen en la entrevista, como las dimensiones, la posición, el espacio ocupado, los colores, etc.

A partir de los 12 o 13 años esta técnica empieza a perder su utilidad por la relación que tienen los sujetos con el dibujo. Han entrado en una etapa de relativismo visual y se preocupa mucho por la adecuación de su dibujo a la realidad, lo que hace que vayan desapareciendo las capacidades expresivas que tienen los dibujos de los niños más pequeños (Delval, J., 2001b:98).

Una de las ventajas de esta técnica es que frecuentemente, y sobre todo en el caso de los niños pequeños, éstos son capaces de expresar en el dibujo muchos más elementos a los que no se refieren verbalmente. Con todas sus ventajas, el problema que representa es que a veces resulta difícil interpretar los dibujos. Por ello, lo mejor es completar el dibujo con la entrevista. Puede suceder que, si realizamos primero la entrevista y después pedimos el dibujo, éste refleje sobre todo los temas que han surgido en la entrevista y limite la expresión del sujeto. Por ello es recomendable, en muchos casos, realizar primero el dibujo y luego preguntar sobre él. Pero naturalmente esta no es una norma general, sino que depende del estudio que estemos realizando y de cuales sean nuestros objetivos.

2.9.1.1 Talleres artísticos

Los dibujos de los niños son esencialmente realistas, pero el niño pinta sobre todo lo que saben del objeto de su dibujo más que lo que ve. Por ello el dibujo no es una copia de la realidad, sino más bien una copia del modelo interno de que dispone el sujeto que es lo que aparece allí reflejado (Delval, J., 1991: 139), los talleres artísticos resultan ser una técnica preferente para obtener información de los niños.

“El dibujo tiene un enorme valor pedagógico y para el niño es una forma de representación de la realidad mucho más natural que la escritura. Cuando se le dice a los niños que representen algo lo hacen generalmente por medio de un dibujo y no mediante una descripción con palabras, aunque ya sepan escribir, por que el dibujo tiene un carácter simbólico que aproxima el significante al significado mientras que el lenguaje escrito es puramente arbitrario, son signos que no representan objetos sino simplemente sonidos.” (Delval, J., 1994: 140).

A diferencia de la pregunta oral o escrita, cuyas respuestas son muchas veces monosilábicas, en el dibujo expresan de forma más compleja su conocimiento como parte de su cotidianidad.

Este tipo de talleres se llevo acabo con todos los niños de 1 a 3 de primaria, en las cuatro escuelas, dado que como es una actividad artística y divertida no se pueden excluir grupos o niños, ya que esto puede generar fricciones con maestros y estudiantes.

El trabajo de los niños se caracteriza porque se representan los rasgos esenciales del objeto sin tener en cuenta la perspectiva. Las perspectivas se coordinan para proporcionar toda la información sobre el objeto aunque esa información no sea posible verla simultáneamente, lo que Delval (1994: 140) ha denominado como la etapa de realismo intelectual en el dibujo que aproximadamente se da entre los seis y ocho años, sin ser ello una camisa de fuerza.

De los talleres lo que más les llamaba la atención a los estudiantes era el material que se les entregaba para trabajar, los cuales preferían a los propios. Las hojas de trabajo fueron diseñadas con motivos infantiles, los cuales resultaron llamativos para los niños, fue indispensable dar un espacio para que el niño la marcara y se identificara, pues al contrario de los estudiantes de secundaria o los adultos que prefieren el anonimato para el niño es muy importante ser reconocido.

Identificarse y firmar el trabajo para los niños es muy importante, por ello iluminaban los dibujos, y cuando no se dejo espacio para marcar la hoja, ellos reclamaron por este hecho. Aunque la mayoría de los niños prefieren dibujar, en contadas excepciones prefirieron escribir.

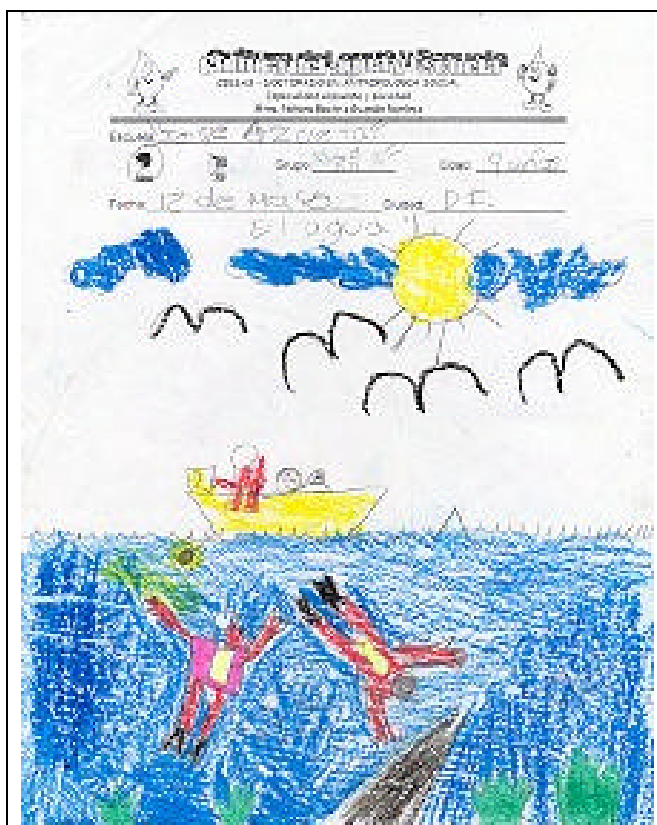


“Niños pintando” Taller artístico en el grado primero de primaria en el IPN. Bogotá. Octubre de 2000

En los talleres los niños disfrutaban el trabajo y resulta una excelente estrategia para entrar en dialogo con ellos. El taller es un punto de encuentro con los niños, allí nos conocíamos, hablábamos y contábamos anécdotas. Se realizaron talleres de dibujo libre con tema específico y mapas de sensaciones. En Colombia, por encontrarse los niños en la misma escuela, incluí en estos talleres a los niños de preescolar que realizaban un proyecto sobre el agua y los niños de educación especial (Síndrome de Down, parálisis cerebral, retardo mental y autismo).

2.9.1.2 Dibujo libre

Como su nombre lo indica ante un tema los niños dibujan lo que quieren. Con ello se busca que los niños expresen lo que piensan o saben de los temas. Sin embargo en las primeras actividades los niños siempre preguntaban: ¿Si es así?, ¿Esta bien?, ¿Qué tengo que dibujar?, ¿Para que es? Preguntas a las cuales respondía diciéndoles que dibujaran lo que pensaban o sabían, en muchas oportunidades no faltó la maestra que me quiso ayudar y les decía que dibujar o les recordaba que eso ya le habían visto en clase y que ya debían saberlo. Los temas trabajados son dados en primera persona para remitir a la autorreflexión: ¿Qué es para mí el

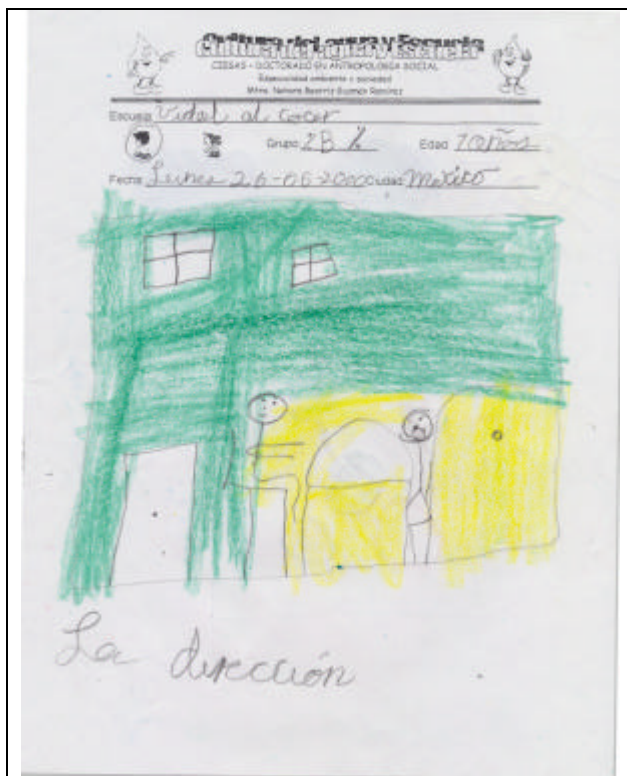


“El agua” Escuela José Azueta. Niño de segundo grado, Mayo de 2000

agua?, ¿Cómo llega el agua a mi casa?, ¿Cómo uso el agua? ¿Qué clases de agua conozco?

2.9.1.3 Mapas de sensaciones

“Los niños poseen imágenes razonablemente detalladas y precisas de los espacios personales dentro de los que se mueven de manera regular (Bale, J., 1996: 18), como es el caso de la escuela. “Lo que el niño explora primero son los espacios inmediatos, que le proporciona estímulos para la exploración y un descubrimiento posteriores” (Bale, J., 1996: 21). Estas imágenes geográficas son, el resultado de un proceso de comunicación que se da entre familiares y compañeros. Sin embargo, dichas imágenes se encuentran limitadas a sus desplazamientos dentro de la escuela, que dependen del grado y el género.



Dibujo de niño de segundo grado de primaria de la escuela "Vidal Alcocer". Tema: "Sitios de la escuela que me dan miedo" Junio de 2000. México D.F.

Para los mapas se utilizó la ubicación de espacios en la escuela a partir del niño y sus sensaciones, dado que en esta etapa, 1, 2 y 3 de primaria, los niños aun tienen una representación topológica¹⁶ de su entorno y hasta ahora inician una etapa proyectiva¹⁷. Las sensaciones con las cuales se trabajaron fueron: bonitos de la escuela, lugares feos, lugares que huelen bien, que huelen feo, lugares peligrosos, lugares que dan miedo. Las sensaciones esta íntimamente relacionado con las representaciones geográficas que hacemos. Para obtener esta misma información con los docente lo realice de forma escrita a través de una encuesta, pues la representación gráfica esta unida a

un valor estético.

2.9.2 El uso de dibujos y fotografías

Se pueden utilizar como punto de partida para la entrevista. Por ejemplo si estamos preguntando sobre ¿Qué es el agua para él?, podemos utilizar su propio dibujo o el de algún compañero en el cual el niño establecerá las características o elementos que encuentre relevante en el dibujo. Igualmente la fotografía puede expresar algunas representaciones de los niños, dependiendo si se trata de fotografía histórica o las tomadas por sugerencias de los niños (Ver ítems sobre el uso de la fotografía en este mismo capítulo). Por ejemplo: al presentarles a los niños unas fotografías antiguas de la escuela, un niño buscaba la foto del héroe nacional en su escuela, motivo por el cual le

¹⁶ "...la localización de objetos de su entorno en un sentido topológico, es decir en relación uno con otro". (Bale, J: 1996: 23)

¹⁷ "...que los objetos, tridimensionales, como los edificios, se ofrecen en dos dimensiones." (Bale, J: 1996: 25)

habían dado su nombre a la escuela. O la identificación de la transformación de los espacios.

2.9.3 La entrevista

Parto de la idea del método clínico, el cual es un procedimiento para investigar cómo piensan, perciben, actúan y sienten los niños, que trata de descubrir aquello que no resulta evidente en lo que los sujetos hacen o dicen, lo que está por debajo de la apariencia de su conducta, ya sea en acciones o en palabras. Aunque el método clínico ha sido utilizado de una forma muy amplia por numerosos investigadores en todo el mundo, sin embargo las representaciones de este método difieren de una manera sustancial con la forma de trabajo de Piaget y sus colaboradores. Esto está propiciado, además, por el hecho de que no existe ninguna exposición detallada sobre el uso del método clínico en todos sus aspectos que haya sido realizado por Piaget o algunos de sus colaboradores más próximos.

Muchas veces el método clínico consiste en conversaciones con el sujeto, pero caracterizado por la repetida intervención del investigador, ante las respuestas o explicaciones del sujeto. El investigador trata de analizar y de aclarar el significado. La utilización de este método se basa en el presupuesto que los sujetos tienen una estructura de pensamiento coherente, construyen representaciones de la realidad que tienen a su alrededor y ponen de manifiesto a lo largo de la entrevista o sus acciones. El niño como un sujeto epistémico.

2.10. Fuentes escritas

Las fuentes orales están conformadas por la comunidad educativa de las escuelas: Estudiantes, profesores, directivos, personal de servicios, exalumnos, alumnos, padres de familia, familias de alumnos y exalumnos. Las formas de contactarlos y la información que de ellos obtuve ya se encuentra descrita en las técnicas e instrumentos de registro. Por lo que no elaborare un apartado para ellas, sino me centraré en las escritas.

En Colombia de nuevo por el enemigo tiempo, solo se realizó una búsqueda y acopio de materiales que se está revisando, entre ellos tenemos legislaciones, guías de trabajo de los alumnos, publicaciones de las instituciones educativas y una selección de

documentos y fotografías de los archivos históricos de las escuelas. Estos últimos de gran importancia por el número de manuscritos de diarios de campo y fotografías que existen, aunque algunos ya han sufrido mutilaciones y han sido desordenados o que han pasado a ser propiedad privada. Otro archivo revisado fue el del profesor que es el fotógrafo escolar que conserva un acervo importante de materiales de los últimos quince años.

De los organismos estatales como el Ministerio del Medio Ambiente y del Desarrollo económico se obtuvo el material de sus respectivos proyectos de cultura ecológica y cultura del agua. El hecho de que creyesen que era extranjera, como hablo, abrió muchas puertas en las instituciones burocráticas que me facilitaron materiales y explicaciones personales sobre los proyectos. Finalmente de las fuentes escritas sólo se revisaron documentos oficiales.

2.10.1 Materiales escolares

2.10.1.1 Textos escolares

Este término está reservado para los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para uso en la enseñanza. En México los textos gratuitos han tendido a desplazar a los cuadernos, hasta asumir esta última denominación. Son registro de información que el niño(a) debe recibir, pero a la vez es cuaderno de ejercicios donde se plasma la reflexión de los niños. En el caso colombiano el proceso ha sido inverso, los cuadernos han ganado importancia en la medida que los textos suben de precio, y se ha optado por la elaboración de unidades didácticas por parte de los docentes. Este es un punto de comparación muy importante que permite hacer la siguiente reflexión: ¿cambian los contenidos y las estrategias metodológico didácticas con la elaboración de los materiales por parte de los docentes, o por el contrario se reproducen esquemas de los textos, y lo único que se logra es disminuir la inversión en textos por parte de las familias? Pregunta que para esta investigación es válida en cuanto los textos contienen el discurso sobre el agua que el maestro desarrollará en la clase.

La posibilidad de acceder al material está mediada por el costo de los materiales. En México al ser gratuitos es fácil obtener ejemplares usados que se pueden analizar, al igual que un juego que me facilitó la SEP distrital. Pero en Colombia el alto costo de los

libros limitó los libros a obtener, además los libros se heredan o intercambian entre familias o en mercados escolares que han organizado las juntas de padres de familia. Por ello obtener cualquier texto implica comprarlo a precio de libro nuevo en el mercado, aun cuando sea usado.

El análisis de textos escolares se ha abordado desde diversas ópticas, de las cuales destacare dos, las cuales se abordan en este trabajo: una, desde la perspectiva de la historia cultural, que coloca el énfasis en las formas de apropiación de los textos y libros. La otra, desde la interpretación de los discursos, que coloca el énfasis en el discurso implícito y explícito del texto, como forma de expresión de una elite dominante.

Desde los análisis de la historia cultural con Roger Chartier, el análisis de textos privilegia tres tipos de indagaciones: el análisis de texto descifrando en sus estructuras, motivos y objetivos; el estudio de objetos impresos, de su distribución, de su fabricación, de sus formas: la historia de las practicas que, al tomar contacto con lo escrito, le conceden una significación particular a los textos y las imágenes que estos llevan. Situado, pues, en el cruce de la critica textual, la historia del libro y la sociología retrospectiva de las practicas de la lectura (Chartier, R., 1999: 1; Borre, E., 1996: 24).

" La cuestión esencial que esta historia nos plantea es la de las relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procesos de interpretación que sufren. ¿Cómo los textos convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen o escucha a otros que los leen? ¿Cómo gracias a la mediación de esta lectura (o esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado? (BORRE, E., 1996: 24).

Aunque esta segunda perspectiva, la del análisis del discurso de los textos escolares, ya gozaba de gran popularidad, sobre todo en los estudios políticos de regimenes totalitarios, es importante destacar que el análisis del discurso implícito en los textos escolares como forma de legitimación de un discurso dominante, resulta novedosa.

(...) Casi todo lo que un menor puede saber fuera del mundo de sus experiencias cotidianas y de su discurso familiar, se lo debe probablemente a la televisión, aunque en segundo lugar sean los libros su mayor fuente de información. Por otra parte, los libros se asocian a la autoridad y a la legitimación puesto que forman parte de la programación educativa y lo que ellos dicen se considera "Veraz". Esta "verdad" debe aprenderse y reproducirse en los exámenes y demás pruebas" (Van Dijk, T., 2003: 209).

Van Dijk da al texto escolar un papel preponderante como medio para la reproducción de discursos e ideologías. El discurso del texto escolar tiene validez al interior de la comunidad y por ende se constituye en un objeto de estudio relevante, en el análisis de discurso dominante, que para Van Dijk es el racismo y para este estudio el agua.

“En muchos sentidos se puede afirmar que los libros escolares de texto representan la manifestación del conocimiento general oficial, del sentido común y de las ideologías dominantes de la sociedad. Justamente por ser obligatorio para todos los niños, es preciso que reflejen un tipo de “contenido de conocimiento” aceptable para una amplia gama de ciudadanos y de grupos. Los libros de texto cuando menos, deben reflejar todo lo que cuenta como creencias políticamente correctas en cada periodo y en cada país. Si el discurso político, mediático, corporativo e incluso académico puede ser partidista, el del libro de texto es un ejemplo clásico del discurso que, al menos en teoría, se supone que debe proporcionar información “objetiva” e “imparcial”. Por los mismos motivos un análisis ideológico de este tipo de textos aceptados (y prescritos) por lo general, se hace todavía más relevante” (Van Dijk, T., 2003: 210).

Estas dos formas de análisis del texto escolar lejos están de ser excluyentes, por el contrario son complementarias. Una tercera perspectiva, que dejare enunciada es el análisis pedagógico didáctico de los textos escolares. Este último responde a la necesidad de generar nuevas propuestas didáctico pedagógico en el os procesos de enseñanza aprendizaje de las disciplinas.

2.10.1.2 Libros de texto

Comprenden los libros de apoyo que usan los maestros y alumnos, algunas veces complementarios en el trabajo de aula, pero por lo general para las tareas. “Los libros de texto son una literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas (especialistas, autores, editores, autoridades), y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes, padres). Las motivaciones no son las mismas para cada grupo. En el caso del trabajo sobre el agua, los maestros buscaron apoyo de enciclopedias, monografías y textos especializados sobre el tema

2.10.1.3 Libros piratas

Se consideran como libros piratas a los materiales que los maestros construyen con fotocopias y los dan a los alumnos para trabajar, también denominados antologías. Constituyen la recopilación de artículos de revistas, periódicos o libros que abarcan los temas a trabajar. Se construyen por unidad, por tema o por proyecto. El uso de estos

libros se ha popularizado mucho en Colombia dado que no existen los textos gratuitos y el costo de los de editorial son muy altos, promedio de 15 dólares por libro, dependiendo de la editorial. Son difíciles de registrar y catalogar, pues la mayoría de las veces no se guardan, o se hace de forma aleatoria sin ningún sistema de clasificación.

2.10.1.4 Cuadernos



“Cuaderno de apuntes” de Ángel Gamboa Contreras. Exalumno de la escuela primaria “José Azueta”. 1944

Los cuadernos son parte de la cotidianidad escolar actual, sin embargo el uso y el valor de este en la escuela esta íntimamente relacionado con el proyecto educativo, sus transformaciones históricas y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Hasta mediados del siglo XX, el cuaderno constituía el principal y en algunas oportunidades, junto con el lápiz, el único material escolar de los estudiantes. Dependiendo del nivel socioeconómico de los estudiantes se tenían uno o más cuadernos en los cuales se realizaban los apuntes de la información más relevante, las tareas o ejercicios. En el caso de las normales estos se constituían en los textos de los

docentes para la enseñanza. A partir de los procesos de especialización de la enseñanza y la popularización de los cuadernos, se fue ampliando el uso de este.

En el caso de los estudiantes de escasos recursos económicos o en condiciones rurales, constituían un artículo de lujo. Ángel Gamboa Contreras¹⁸. Exalumno de la escuela primaria “José Azueta”, de 1938-1944, recordaba que cada alumno de esta escuela solo tenía un cuaderno de papel china con pasta y un lápiz sin goma. “La goma era un lujo al igual que la pluma fuente, era para los que tenían mucho dinero. *Mi mamá me compraba un cuaderno de tres centavos y un lápiz de dos centavos, eran cinco centavos. Eso era mucho dinero*”.

¹⁸ Entrevista con Leonor y Ángel Gamboa Contreras. México DF. Mayo de 2000

En las escuelas mexicanas el concepto de cuaderno ha cambiado de forma radical. La implementación de textos de ejercicios y textos recortables, ha llevado a desplazar al antiguo cuaderno y estos textos redefinidos como cuadernos para los estudiantes. Cuando pedí prestados cuadernos muchos niños me entregaron sus textos de ejercicios. Dado lo anterior el texto nuevo tendrá un análisis aparte, desde el discurso oficial y los usos desde la utilización que le da el estudiante. Obtenerlos fue un problema pues los maestros no quieren prestarlos consideran que están muy feos, que no llevan mucho escrito o que simplemente los están usando. Algunos me prestaron los cuadernos pero dando explicaciones como que no todos los niños iban regularmente a clase o no todos tenían apoyo en casa. En otras ocasiones optaron por escoger los cuadernos que me prestaban, solo dándome acceso a los de los “mejores alumnos”.

2.10.1.5 Registros docentes

En México estos registros estuvieron conformados por los idearios de los niños, los cuales son realizados por los maestros de grupo, los registros de clase de los maestros, los informes finales de los maestros y los directores, los documentos de trabajo en los cursos dados por la SEP, los comunicados oficiales de la SEP a las escuelas. Todos ellos obtenidos a través de la dirección, pues los maestros directamente solo me permitían verlos, siempre esta presente la idea de que van a ser evaluados. El numero de materiales obtenidos cambio mucho de una escuela a la otra, y en el caso de las escuelas colombianas no fue posible acceder a ellos.

2.10.2 Revisión de archivos históricos

La necesidad de contextualizar históricamente las escuelas, que datan de finales del siglo XIX y comienzos del XX y su desconocimiento por parte de la comunidad educativa, me llevo a incursionar en esta área que ha resultada rica en historia de la cultura escolar y del agua. Para lo cual he visitado los siguientes archivos:

- Archivo histórico de la SEP, con poca información histórica de las escuelas a consultar.

- Archivo histórico de la ciudad de México, solo catalogado hasta 1926. Y los registros de este período, de instrucción pública, corresponden principalmente a rubros de erogación fiscal.
- Archivo de las escuelas, debido a su dinámica y cantidad de información que deben manejar en su quehacer cotidiano, desplazan rápidamente los archivos, terminando mucha de esta información en el olvido y posteriormente en pérdida.
- Archivo histórico de Tlalpan, es un archivo olvidado y con muy poco material, la información más vieja data de los años 70's. Pero el servicio es bueno cuando no mandan a la encargada a realizar otro trabajo diferente al del archivo.
- Archivo Histórico del Agua, la información allí encontrada se refiere principalmente a planos y mapas de la zona de Fuentes Brotantes y la fabrica de la Fama Montañesa, la cual permite ubicarse espacialmente en el lugar, en el periodo que comprende finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

2.10.3 Revisión de archivos familiares

Al investigar sobre las historias de vida y de familia afloraron los recuerdos materiales de las familias. Estos archivos no son de acceso libre, por lo cual su consulta se da bajo la selección hecha por los informantes, que en algunas ocasiones eran muy colaboradores y en otras no permitieron el acceso. Entre las pertenencias que observe y en algunos casos fotografíe o copie están: libretas de calificaciones, diplomas, cuadernos, libros, fotografías y vestidos de sexto grado.

Con las fotografías he organizado un álbum digital con 243 fotografías. Estas son de los obreros de la fábrica de la Fama montañesa, ceremonias religiosas, deportes, familias, paseos, niños, estas ubicadas en un periodo de la primera década del siglo XX hasta mediados de este.

2.10.4 Revisión de archivos escolares

El trabajo de archivo constituye un apoyo útil a la observación, pues ofrece información sobre sitios y momentos en los que la investigadora no pudo o no puede estar:

- Documentos oficiales: registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes, programas, propuestas de trabajo, manuales escolares, periódicos y revistas

escolares, grabaciones escolares, estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en el pizarrón a partir del periódico escolar.

- Documentos personales: diarios de maestros, los cuadernos de los alumnos, cartas y notas personales. Se tratan de materiales que forman parte de la llamada cultura escolar” (Julia. D., 1995: 131’153).

2.10.5 Revisión hemerográfica

Realizado en los periódicos de circulación local, en los cuales se privilegia la búsqueda de sucesos específicos con fechas y lugares delimitados.

La revisión hemerográfica constituye un material de apoyo importante en la investigación, dada la incidencia de la prensa escrita en las propuestas ambientales. Para el análisis se tuvo en cuenta variables como: tendencia política, cobertura geográfica , periodicidad de publicación, fecha de fundación, tipo de artículo, autor (Características), ubicación en el periódico, espacio asignado, contenido, fotografías y establecer a quien va dirigido.

2.10.6 La revisión del ciberespacio

El Internet no solo es un medio de comunicación o de información es también un espacio de investigación, que procedimentalmente es muy productivo, ahorra tiempo en la ubicación de documentos, sitios y personas. En la red de Internet ubique páginas “Web”¹⁹ con documentos oficiales nacionales e internacionales sobre cultura del agua y educación, legislación, proyectos, propuestas y planteamientos teóricos. También a través de Internet se han abierto un gran número de espacios de discusión de especialistas en torno a temáticas como: Investigación educativa etnográfica, cultura del agua, políticas públicas entorno al agua, educación ambiental, la educación física e historia entre otros.

Igualmente, la incursión de las escuelas en la informática se ha visto favorecido por programas de red escolar dinamizados por la Secretaria de educación en México y

¹⁹ Ver índice de paginas Web consultadas

el Ministerio de educación nacional en Colombia. En el caso Mexicano la red escolar²⁰ presenta varias propuestas de foros vía Internet, entre las cuales se encuentran los proyectos educativos, específicamente el de “**Aguas con el agua**” desarrollado por el ILCE, tiene como propósitos:

- “Fomentar una Cultura del Agua, misma que permita:
- Comprender la importancia del agua para preservar la vida actual y futura del planeta.
- Concientizar a los niños y a la comunidad en general, sobre el uso eficiente y racional del agua.
- Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural.”²¹

En este espacio participé en el segundo ciclo de funcionamiento incluyendo cuestionamientos y aportes de información sobre el agua, favoreciéndose el intercambio con niños de toda la república con los cuales se pudo contrastar la información obtenida en el trabajo etnográfico. Una limitante es el hecho de que la propuesta ya esta funcionando con niños de tercero en adelante y el tipo de temáticas ya se encuentran definidas por el ILCE. Otro limitante y de mayor trascendencia es la dinámica que se genera en las actividades que involucren a la escuela, los diálogos son reemplazados por respuestas secas a las preguntas que pretenden dinamizar el foro, pareciesen respondiendo un cuestionario, por lo cual se inicio una tarea de intercambio y mutua lectura que contribuirá a largo plazo a cambiar la forma en que se dan estos foros.

²⁰ RED ESCOLAR propone llevar a las escuelas de educación básica y normal un modelo tecnológico flexible, que pueda adaptarse fácilmente a las necesidades particulares de cada entidad federativa. El modelo esta basado en el uso de la televisión y la informática educativas, principalmente a través de la RED EDUSAT y de la conexión a Internet. Tiene el fin de proveer a la escuela con información actualizada y relevante y con un sistema de comunicación eficiente que permita a estudiantes y maestros compartir ideas y experiencias. Esta plataforma permite asegurar al equipo instalado una vida útil de al menos 5 años, ya que el principal objetivo pedagógico está sustentado en el manejo de Internet, la programación de Edusat y el uso del correo electrónico. Al no estar ligado al uso de algún software es independiente de las variaciones de mercado en cuanto a avances en hardware. SEP-ILCE. Proyecto educativo “**Aguas con el agua**”. Redescolar. Red Edusat. <http://redescolar.ilce.edu.mx> Julio de 2002

²¹ *Ibidem.*

CAPITULO III
“AGUA...CERO”
EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA CULTURA DEL AGUA Y LA
CULTURA ESCOLAR

El tiempo y el espacio escolar son dos registros empíricos de la memoria de la educación. Estos dos componentes de la cultura escolar, han pasado al primer plano de la curiosidad intelectual de los historiadores de la educación, y aun de los profesores y agentes sociales que están implicados en el desarrollo de prácticas académicas.

“Los conceptos de tiempo y espacio pertenecen a los medios básicos de orientación de nuestra tradición social... Tiempo y espacio son símbolos conceptuales de ciertos tipos de actividades e instituciones sociales; permiten a los hombres orientarse ante posiciones o distancias entre estas posiciones que los acontecimientos de todo tipo toman tanto en su relación recíproca dentro del mismo proceso, como respecto de posiciones homólogas dentro de otro proceso, normalizado como medida”. (Elías, N., 1997:11)

Los niños ocupan hoy una parte importante de su tiempo vital disponible en cubrir los requerimientos del sistema de educación obligatorio. La arquitectura y el calendario escolar, que definen el medio físico educativo y el curso de la escuela, son dos coordenadas básicas que enmarcan la constitución de la condición del menor. Asignar un tiempo y un espacio a la infancia implica, pues, atribuir un status a este grupo de edad. Someter a los niños a la disciplina del calendario escolar supone reconocer a los menores como grupo diferencial al que hay que adscribir tiempos largos (Los años de escolaridad) y cortos (los que computa el almanaque y el reloj). Su paso por estos tiempos se constituye en ritual como proceso de iniciación y defiende una edad como identidad reconocida.

El tiempo no solo sería un factor determinante en la constitución social de la infancia, sino un orden experimentado y aprendido en la organización misma de la escuela como institución en la que los menores se socializan. Al igual que en el caso del espacio, la apropiación de las estructuras del tiempo entro a formar parte del currículo de la educación escolar. Los lugares en los que se lleva a cabo la educación institucional y los tiempos en que ésta cursa son sin duda dos referentes básicos en la

codificación de la cultura que otorga identidad a la condición infantil y al arte de la enseñanza que sustenta la profesión de maestro. En estos espacios y tiempos, niños y maestros ponen en escena sus roles, bajo determinados modos retóricos y didácticos de representación. Pero sin los códigos de tiempo y lugar, la acción educativa que ellos gestionan quedaría despojada de significación institucional, y los actores perderían la identidad que la escuela les ha asignado. La infancia y el oficio docente se han ido constituyendo, pues, entre otras cosas, alrededor de los tiempos y espacios que se le atribuyen y que le confieren unas señas propias de identificación. En estos contextos, los enseñantes han ido también inventando reglas de su oficio, entre las que se cuentan las que tienen que ver con los usos de los espacios y tiempo en esa especie de teatro cognitivo que es la escuela.

Las profesiones asocian en parte identidades a espacios y tiempos específicos, es decir, a los lugares y ritmos que tienen que ver con los trabajos y los días de cada ocupación. Estos tiempos y espacios son construcciones culturales que forman parte de las tradiciones corporativas que regulan los modos de relación de los actores que intervienen en determinado ámbito

3.1 Tiempo Escolar

En lo que al tiempo se refiere, la inserción de los niños en los patrones y ritmos que se expresan en los almanaques y horarios escolares suponen la segregación de aquellos del colectivo de los adultos, con el que las sociedades premodernas, comparten en espacios comunes trabajos y ocios, y la conquista de un tiempo propio, que es el tiempo de la infancia.

El tiempo escolar es “una construcción cultural y pedagógica, un “hecho cultural”, “es un elemento básico de la cultura escolar cotidiana, del día a día de la escuela: la distribución diaria y semanal del tiempo y de las actividades que en ella tiene lugar” (Viñao, A., 1998: 129) En el cual se conjugan los diferentes tiempos sociales, físicos y personales¹. Por lo cual se “requiere, entre otros aspectos, el análisis por memorizando

¹ “La construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y con complejidad creciente....El niño va a comenzar a dominar una serie de nociones temporales en la acción; después empieza a usar las representaciones y conceptualizaciones del tiempo, expresadas fundamentalmente a través del lenguaje; posteriormente, coincidiendo con otros logros cognitivos, el niño comienza a utilizar y

de la evolución del tiempo y del trabajo en las instituciones y sistemas educativos” (Viñao, A., 1998: 130). En el fondo, es de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas. Desde la perspectiva institucional se pueden distinguir tres usos dados al tiempo escolar: “a) medio disciplinario, b) mecanismo de organización y racionalidad curricular, y c) instrumento de control externo” (Viñao, A., 1998: 131). En torno a los cuales se establecen tres formas principales de organización del tiempo escolar: la jornada, el horario y el calendario. Los cuales interactúan constantemente con los demás tiempos escolares manejados por la comunidad escolar.

3.2. La jornada escolar

La jornada escolar no solo determina los tiempos de la comunidad académica, sino en general de todos los que comparten sus espacios. Las zonas donde se ubican escuelas, son reconocidas como congestionadas en las horas de entrada y salida de los alumnos(as), las vacaciones laborales se hacen coincidir con las escolares, los horarios de las comidas se adecuan a los escolares. Dependiendo del momento histórico y el proyecto escolar, ya sea de carácter nacional, departamental o estatal o regional, el tipo de jornada cambia, es decir, las horas de permanencia diaria de los niños(as) en la escuela cambia.

Jornada ²		México	Colombia
Matutino		8:00 a 12:30 hrs.	7:00 a 12:30 hrs. 7:30 a 13:05 hrs.
Vespertino		14:00 a 18:30 hrs.	13:00 a 18:30 hrs.
Tiempo completo	Continua	8:00 a 16:00 hrs. ³	7:15 a 14:30 ó 15:30 hrs.
	Discontinua	8:00 a 12:30 y de 14:00 a 16:00 hrs.	8:00 a 12:00 y de 13:00 a 17:00 hrs.

Las actividades que se realizan en cada tipo de jornada varían de acuerdo a la disponibilidad de horarios y el estado del tiempo. Igualmente relación comunidad académica-agua cambia, en forma directamente proporcional, a más tiempo en la escuela más uso de agua, a menos tiempo en la escuela menos uso del agua, lo cual es apoyado por las limitaciones de acceso a los espacios que se imponen en la

comprender el tiempo convencional, que planteará serios problemas de utilización hasta edades relativamente tardías”. (Carretero, M: 1989:110)

² Los horarios pueden presentar pequeñas variaciones de acuerdo a la época y la región del país.

³ Secretaría de Educación Pública de México.

<http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2294>. Julio de 2002

escuela. En las escuelas en estudio tenemos tres tipos de jornada que se dieron a través de su historia: el internado (tiempo exclusivo), la jornada matutina o vespertina (medio tiempo) y la jornada única (tiempo completo).

3.2.1 Los internados

“Los internados, al igual que en la modernidad, fueron ámbitos de policía disciplinaria, en los que el orden académico y las prácticas de control de los tiempos y los espacios se configuraron como sistemas de preservación y proteccionismo de la infancia” (Escolano B, A., 2000: 30)

Contándose como éxitos de los internados la facilidad que encuentra el

“profesor para aprovechar cualquier hora para su enseñanza, también fuera de la clase reglamentaria; por la posibilidad por parte de la alumna de concentrarse, ya que faltan las grandes distracciones del externado y por la regularidad de la vida que garantiza, hasta donde es posible, la salud del estudiante” (Radke, F., 1936: 34).

En el caso de las dos escuelas colombianas CEDU e IPN fueron creados como internados e iniciaron labores como proyectos específicos, de dedicación exclusiva en la formación integral de alumnas, que contemplaban tener entre sus estudiantes representatividad regional, lo cual implicaba el desplazamiento de personal de sus lugares de origen y debería apoyarse su estancia, en un sitio seguro y aislado que garantizara el éxito del proyecto.



“Llegada de alumnas a la Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquéen”. Octubre 31 de 1947. Archivo escolar CEDU. Bogotá.



“Final de estancia de alumnas a la Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquéen”. Diciembre 14 de 1947. Archivo escolar CEDU. Bogotá.

En 1937 se crea la **Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquéen**⁴, actual CEDU, era parte del programa de Colonias vacacionales del Ministerio de Educación Nacional que operaban en sectores geográficos y climatéricos especiales, con cobertura de servicios para todos los departamentos del país y para una población infantil, cuya edad oscila entre 6 y 11 años.

Entre los objetivos generales se plantearon; primero, Recuperar la salud de niños escolares con desnutrición leve, moderada o avanzada, para que obtengan una mayor eficiencia física y mental y proporcionarles una educación que persiga su educación integral y armónica con énfasis en la creación de actitudes y hábitos favorables a su propia salud. Segundo, Proporcionar al niño un ambiente saludable durante su permanencia en la colonia desde el punto de vista físico, emocional y social. Tercero, proporcionar a los beneficiarios una alimentación completa y proporcionar los servicios de salud, médicos, odontológicos y de enfermería. Cuarto, impartir a los beneficiarios una educación basada en los programas oficiales de la educación primaria. Impartir programas de la enseñanza de la salud y nutrición.⁵

La capacidad de la colonia de Usaquén era de 150 niños proveniente de diferentes regiones del país, pero inicia con cincuenta niñas provenientes de los Departamentos de Santander del Sur, Tolima y Cundinamarca. Hasta diciembre de 1938 se atendieron de forma alternas niñas y niños y a partir de enero de 1939 se dirige exclusivamente a las niñas, las cuales permanecían en la colonia por periodos de tres meses junto con una de sus profesoras.

Por resolución 2917 de junio 14 de 1972 el Mineducación establece la permanencia de las niñas en la colonia por diez meses dándole importancia a todas las asignaturas propias del pensum de primaria y se crean los grados 4 y 5 de primaria.

En 1983, el servicio se restringe exclusivamente a la población femenina de las zonas marginadas de Bogotá, la secretaria de Salud y el Instituto de Bienestar Familiar se encargan de la selección de las niñas que ingresarán a la colonia. En 1996 el Ministerio de Educación Nacional entrega a la secretaria de Educación Distrital los Establecimientos Educativos de orden nacional, y se inician modificaciones sustanciales en la Colonia, pasa en comodato a la UPN, institución que delega el manejo al IPN, quien utiliza las instalaciones como salones para las asignaturas de bellas artes.

Por resolución 2594 del 19 de marzo de 1997 la secretaria de Educación crea y coloca en funcionamiento el Centro educativo Vacacional de Usaquén como una unidad

⁴ Ver anexo No 3. Acta de inauguración de la colonia vacacional de Usaquén

⁵ Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Resolución 2141 de 1945. Bogotá. (Maldonado T, R: 1999: 114)

Básica, se amplia la cobertura al grado 6 y, en 1998 atiende a población femenina desde transición a 8 grado de básica secundaria, en la modalidad de internado de lunes a viernes y semi internado de 7:00 a.m. a 4:30 p.m. En 1999 se suspende el internado y se abre el CEDU, con una población mixta en los niveles de preescolar, básica primaria y la básica secundaria.

El Instituto Pedagógico Nacional fue fundado como una institución para señoritas, donde se impartiría formación pedagógica que se constituiría en el eje de la innovación pedagógica en Colombia. “Es uno de los establecimientos que nace con el objetivo de que la instrucción pública en Colombia alcance su mayor adelanto posible dentro de la estrategia de formar profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección en la enseñanza pública nacional” (Álvarez, A.,1984)



“Edificio del IPN” Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN.

Inició labores con un cuerpo docente compuesto por una misión alemana de cuatro profesoras y dos profesores. Entre los cuales se encontraba la directora de la institución, la profesora de matemáticas y ciencias físico químicas, la profesora de educación física y trabajos domésticos, el profesor de ciencias naturales y físico químicas, el profesor de cultura física y la

profesora de biología e higiene. También contaba el IPN con un capellán, un profesor de historia patria, uno de geografía patria, una profesora de música, una profesora de dibujo y escritura y trabajo manual, estos últimos colombianos. Igualmente se contrataron un administrador, una secretaria y un médico escolar (Radke, F., 1936: 9).

Se iniciaron clases con 69 alumnas, 31 de ellas estudiantes de la escuela Normal de Cundinamarca y 38 seleccionadas de diferentes Departamentos⁶ del país, de 131 solicitudes que se realizaron. La selección se realizó con un riguroso examen escritos de redacción, dictado ortográfico, matemáticas, historia patria, geografía patria y religión (Radke, F., 1936: 9).

⁶ División político administrativa de Colombia, equivalente en México a los Estados.

**MISIÓN ALEMANA. COMISIÓN DE PROFESORES EXTRANJEROS
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL. BOGOTÁ 1927**



Franziska Radke
Directora



Karolina Schmitz
Profesora de Matemáticas y Ciencias
Físico Químicas



Gertrud Fuesers
Profesora de educación física y
trabajos domésticos



María Hasebrink
Profesora de Biología e Higiene



Richard Ostermayr
Profesor de Ciencias Naturales y Físico
-Químicas



Hans Huber
Profesor de Cultura Física

Hasta el 1º de febrero de 1933 se habían formado las dependencias siguientes: el Jardín Infantil, una escuela tipo de enseñanza primaria y una Escuela Montessori, un Colegio de segunda enseñanza orientado a la carrera del magisterio, cursos de perfeccionamiento pedagógico para maestras graduadas. Las tres primeras dependencias constituían las escuelas de practica de las alumnas normalistas y la edad promedio en que éstas ingresaban al internado era de los catorce años, considerándose que una edad inferior un obstáculo para el buen desempeño de las estudiantes, pues se considera de los 12 a los catorce años una etapa de transición aunada al cambio climático a tierras frías como Bogotá, “la alumna resulta incapaz o de menores capacidades de las que en realidad tiene” (Radke, F., 1936: 9).

En 1935 se abrió un curso para señoritas externas, quienes recibían los mismos cursos, con los mismos docentes que las estudiantes internas, la responsabilidad recaía en los padres de familia, los cuales debían cubrir una mensualidad.

En 1955 se crea la UPN de Colombia, como una normal superior para señoritas, como continuación de la formación normalista en el IPN y ubicado en las mismas instalaciones, el Instituto se transforma en el Instituto de Bachillerato “con el fin de facilitar las prácticas pedagógicas de las alumnas de la Universidad” (UPN, 1970: 20). Continuándose con la formación normalista en los niveles de media vocacional, quinto y sexto de bachillerato, posteriores grados 10 y 11, o de preparatoria en el sistema mexicano.

El 29 de julio de 1967 se registró un sismo de 5 grados en la escala de Richter y con epicentro en el sur de Antioquia⁷, que generó el agrietamiento de las paredes del edificio principal de la UPN, dado lo anterior se optó por demolerlo. Dada la reducción de espacios y cambio de proyecto educativo el internado fue terminado. Para suplir las necesidades de habitación las estudiantes de las regiones y como apoyo en el proceso de formación de docentes se construyen las residencias femeninas de la UPN, que se ubicaron en el centro de la ciudad, con lo cual las normas del internado fueron reemplazadas por las de convivencia femenina.

⁷ El Tiempo. **Antecedentes de sismos en Colombia.** El Tiempo. Enero 20 de 1995 Bogotá – Colombia. P. 3D

Horario General

6		Levantada
6 1/2	a	7 Santa Oficia
7	"	7 1/2 Desayuno
7 1/2	"	8 1/2 Limpieza de camas y arreglo de la casa
8 1/2	"	9 Clase según horario
9	"	9 1/2 Recreo
9 1/2	"	10 1/2 Clase según horario
10 1/2	"	11 1/2 Preparación para el almuerzo
11 1/2	"	12 Almuerzo
1	"	2 Juegos organizados
2	"	2 1/2 Preparación para las clases
2 1/2	"	3 Clase según horario
3 1/2	"	4 Recreo
4	"	4 1/2 Clase según horario
4 1/2	"	5 Santa Oficia
5	"	5 1/2 Hora infantil
5 1/2	"	6 Preparación para la comida
6	"	7 Comida
7	"	8 Acostada

Elabrado por la maestra, aseo general del establecimiento y urbanidad, práctica, al medio día arreglo de los dormitorios, limpieza de zapatos y aseo personal. Domingo programa especial elaborado por la Srta. Jefe de disciplina y aprobado por la Directora.

Nota. El horario puede modificarse de acuerdo con la Directora.

“Horario General” Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquén. Bogotá. 1937. Archivo Escolar CEDU

en los días establecido para ello, como los domingos, días de campo, excursiones y actividades extracurriculares. “Considerando la necesidad de interrumpir la monotonía del internado se ha cultivado con especial cuidado aquellas diversiones que despiertan el mayor interés en las alumnas. Hemos observado que son las preferidas por ellas las ocupaciones siguientes:

- 1) El deporte y la gimnasia
- 2) Las excursiones

Las distracciones de orden artístico e intelectual” (Radke, F., 1936: 34).

Los horarios del internado contemplaban 14 horas de actividad⁸, un horario de 6:00 a 20:00 hrs., iniciando y terminando el día con una actividad religiosa. Las actividades con agua estaban reglamentadas, y correspondían a las labores de aseo y limpieza de la institución, aseo y limpieza personal, lavado de ropa y de utensilios de cocina. Igualmente el acceso a los espacios húmedos como el baño, la cocina y la lavandería estaban restringidos al desarrollo de dichas actividades.

El disfrute del agua se hacía desde la contemplación de la naturaleza, especialmente de lagos, lagunas y ríos, la cual se realizaba

⁸ Ver anexo No 2. Horario del internado del IPN



"Primeras comuniones" Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquén. Bogotá. 1937. Archivo Escolar CEDU

Las excursiones comenzaron siendo una actividad que fue aumentando su radio de acción paulatinamente, comenzando con los alrededores de las instituciones, hasta llegar a las tierras templadas, calientes y las costas

colombianas. En 1932 las excursiones del IPN llegaron a Buenaventura, puerto colombiano sobre el Pacífico, Panamá. En 1934 viajaron por tierra a Venezuela. Los viajes escolares se consideraban mejoraba el nivel intelectual en un cien por ciento. En estas excursiones o salidas de campo se buscaba que las estudiantes conocieran el país y desarrollaran un sentimiento de pertenencia nacional. El conocimiento de los recursos naturales e hídricos del país, a través de las salidas de campo, han sido una constante en la historia del IPN. El conocer y contemplar la naturaleza es un elemento importante en los internados, favorecido por la diversidad de procedencias regionales de las estudiantes.

En el internado el uso del agua para el baño es preferentemente frío, dado que esta es saludable, despierta y es un acto de valentía en sitios de clima frío como Bogotá. Por ello a pesar de existir los equipos técnicos para calentar el agua estos no se instalaban en las escuelas. Esta práctica se seguía manteniendo en los internados de religiosas hasta la década de los noventa en el centro de Colombia.

3.2.2 Escuelas de medio tiempo

A los internados les sucedieron las escuelas de medio tiempo, con turno matutino, en el caso de las dos escuelas colombianas. El IPN al transformarse en un instituto de Bachillerato en 1953, asume una jornada de medio tiempo, hasta el medio día, cuatro años después se amplía la jornada de 7:30 a 13:05 hrs. En el año de 1963 se aceptan por primera vez varones y la escuela se convierte en una escuela mixta. En 1975 se

establece la doble jornada en el Instituto matutina y vespertina. La jornada vespertina conformada por estudiantes de más bajos recursos de los estudiantes de la jornada matutina, lo cual genera algunos casos de discriminación, documentados en los documentos institucionales citados en la bibliografía.

“En un estudio socioeconómico-cultural, realizado con alumnos de grado 11, de la jornada de la mañana (1994) se encontró que la población mayoritariamente se encuentra en un nivel socioeconómico alto (41.5%), medio (39%) y se presentan algunos casos de nivel bajo (19.5%). También demuestra que más de la mitad de los padres y madres de familia poseen un alto nivel de estudios universitarios y algunos(as) tiene su bachillerato incompleto. En lo relacionado con estratos de residencia arroja que nuestra población se encuentra entre estratos dos y estrato seis” (IPN, 1997: 11)

La colonia vacacional de Usaquén se transforma en CEDU en 1999 y asume un horario de escuela de medio tiempo con horario extendido. Según el discurso oficial “La Ampliación de la Jornada Escolar busca contar con más tiempo en las instituciones escolares para facilitar el desarrollo de competencias cada vez más complejas en los estudiantes, así como lograr un mayor manejo y aplicación de la tecnología moderna. En ese sentido, el programa tiene busca también cambiar actitudes de trabajo individual por actitudes de trabajo grupal, con una mayor apertura al entorno cultural y social y mayor participación en la toma de decisiones. Además, se espera disminuir la soledad y el abandono de muchos niños y jóvenes que no tienen a dónde acudir cuando terminan las clases y se dedican a vagar o a asumir responsabilidades prematuras e inadecuadas o a incorporarse al trabajo infantil.

Así mismo, la escuela al disponer de mayor tiempo, puede desarrollar mejor su función social, distribuir sus actividades escolares, profundizar más los conceptos, abordando diferentes estrategias e ir incorporando la realidad al análisis académico y abrir posibilidades para impulsar el potencial de los alumnos y la creatividad de los maestros.

Objetivos:

- Brindar más y mejores oportunidades de desarrollo humano y de aprendizaje a los estudiantes
- Propiciar el uso óptimo del tiempo
- Articular la escuela con espacios los educativos de su entorno
- Cualificar las formas de relación entre los sujetos, el conocimiento y la ciudad.

- Mejorar niveles de logro en las competencias básicas de los estudiantes de instituciones oficiales.
- Incrementar en dos horas diarias el aprendizaje efectivo de los estudiantes.⁹



“Estudiantes de segundo grado primero de la escuela “Vidal Alcocer” Tlalpan – Centro. México D.F. 1943. Archivo fotográfico personal Elena Oropeza Romero

El horario extendido es una modificación al medio tiempo, pues se aumentan dos horas, sin ser escuela de tiempo completo. Este tipo de horario permite por un lado aumentar las horas de permanencia de los estudiantes en la escuela y aumentar la carga académica, con un descanso adicional al medio día, pero sin almuerzo o comida. La escuela primaria “Vidal Alcocer” y “José Azueta”, en México, iniciaron con una propuesta de tiempo completo con jornada discontinua, un turno matutino y uno vespertino, donde los estudiantes regresaban a sus casas a comer. La escuela primaria “Vidal Alcocer”, denominada Escuela del centro de Tlalpan, era la única escuela superior del pueblo. Allí asistían los hijos de los comerciantes y hacendados de Tlalpan, principalmente. En la escuela primaria “Vidal Alcocer” se realizaba en la mañana los trabajos académicos y en la tarde se dedicaba a los trabajos manuales.

“...salíamos a las doce, entrábamos a las ocho, salíamos a las doce... ¿sí?... ya después nos íbamos a nuestras casas a comer para regresar a las tres de la tarde y salir a las cinco de la... de la tarde... esas dos horas eran para un poco de clases y después hacer trabajos manuales, como era el punto de cruz, como hacer, este... percheros... y, este... nos enseñaban a... los percheros, las... la pintura, como ora que le llaman el óleo, al óleo, hacíamos, este, en lo... en el vidrio hacíamos esas pinturas... y nos quedaban, este, muy bonitas.

... Aja, nos enseñaban, este, a hacer de tejocote, de manzana, de membrillo... y entonces, ahí en la cocina, porque había una cocina, molíamos el, este, el... el tejocote

⁹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Enero de 2002.
http://www.mineducacion.gov.co/idx_programas.htm

o la manzana o el membrillo y ahí lo... hervíamos primero ¿no?, ya después de hervido pues lo molíamos, ya después de molido hacíamos los cuadritos¹⁰

Aunque estas escuelas trabajaban las dos jornadas, los alumnos podían faltar a la segunda jornada dependiendo de las labores domesticas o familiares. En el caso de la escuela primaria “José Azueta” esto es más palpable dadas las necesidades de incorporar la mano de obra infantil al trabajo de la fabrica o de la casa.

La escuela primaria “José Azueta”, hunde sus raíces en el siglo XIX con el nombre de Escuela de “La Fama” Montañesa. Iniciada como escuela de las fábrica de hilados y Textiles la Fama Montañesa. Esta es una escuela de fábrica, no escuela para el trabajo¹¹, con las cuales se les suele asociar cuando se hace mención a dichas escuelas. Las escuelas de las fabricas corresponden a una practica muy usada por los empresarios mexicanos (Lazarín M, F., 1998) y de las sociedades católicas del siglo XIX, donde estos no solo construían la escuela sino que también ofrecían casa gestando así los barrios obreros de las mismas fabricas, estaban dedicadas a impartir la educación primaria elemental para los obreros y sus hijos.

Para la década de los treinta la escuela de “La Fama Montañesa” era una escuela primaria superior (de primero a sexto grado incluyendo parvulitos) y formaba parte del sistema público de educación con el nombre de “Fama Montañesa” y con el número de registro M-397. En la década de los 40’s cambió de instalaciones la escuela, esto se tratara en los siguientes apartados.

¹⁰ Entrevista a Elena Oropeza. Exalumna de la escuela primaria “Vidal Alcocer” 1953-1958. Tlalpan. Septiembre de 2000

¹¹ Las escuelas para el trabajo se encargaban de la capacitación de los operarios para el trabajo y se inician en 1867 con la Escuela de Artes y Oficios de México. “En un principio dicha escuela tuvo una influencia francesa al retomar el plan de estudios del conservatorio de Artes y Oficios de París” (Trujillo B, M: 1997: 299)



“Escuela de la Fama Montañesa. Exposición de trabajos de carpintería”, C.a. 1910. Foto archivo Familia Gamboa Contreras



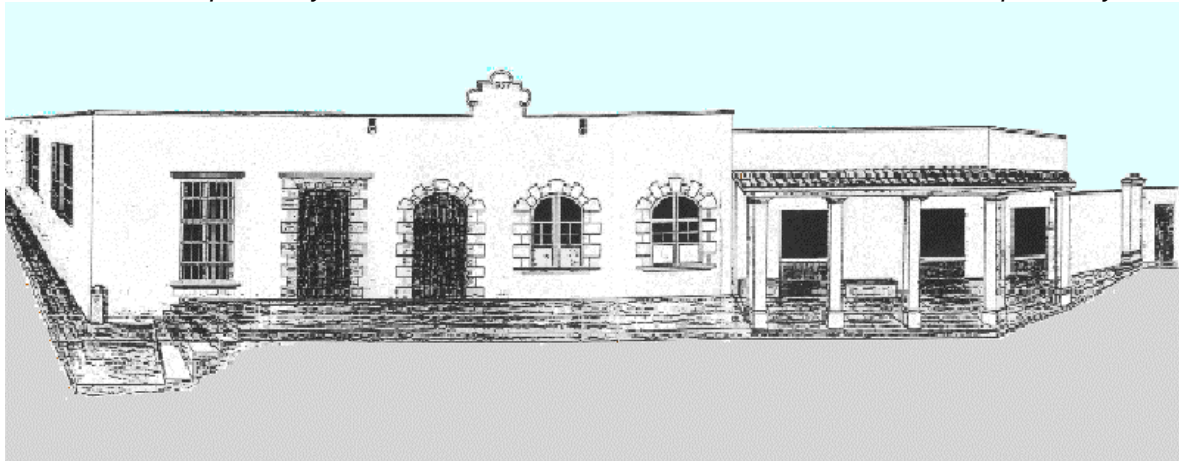
“Escuela de la Fama Montañesa 12 de octubre de 1937”. Foto archivo familia Gamboa Contreras



“Escuela de la Fama Montañesa” C.a. 1938. Foto archivo familia Espiritu Reyes



“Escuela de la Fama Montañesa” 12 de octubre de 1937. Foto archivo familia Espiritu Reyes



Fachada de la escuela de “La Fama Montañesa” 1937. Dibujo de fachada realizado a partir de las entrevistas realizadas a exalumnos de la escuela. Elaborado para esta tesis por el profesor de artes de la escuela “José Azueta”: Humberto Álvarez. México. 2001

En 1946 funcionaban en las instalaciones de la escuela tres instituciones educativas diferentes, en horarios diferentes: una, la escuela primarias matutina 397 “Escuela José Azueta”, también bajo el nombre de escuela de “Las Fuentes Brotantes”,

dos, la vespertina 674 y tercero, una secundaria¹² particular en vías de incorporación a la SEP. Las dos últimas cambian de instalaciones para la década de los cincuenta y se continúa con una sola jornada matutina la cual se mantiene hasta el ciclo escolar 1994-1995. A esta asistían principalmente estudiantes que vivían en la Fama y Fuentes Brotantes. Desde sus inicios la escuela fue vista como una escuela para hijos de obreros, motivo por el cual se le asociaba a poca calidad académica, bajo nivel socioeconómico e indisciplina, sin que esto último haya sido corroborado o verificado. Existía una clara relación entre status y escuela, por lo cual los padres de familia que querían que sus hijos no continuaran como obreros o alcanzaren otros niveles académicos los enviaban a otras escuelas, principalmente la escuela primaria “Primero de Mayo¹³”, con la cual mantuvieron una constante rivalidad, de la cual muestran cicatrices los estudiantes de estas escuelas¹⁴.



“Visita al parque de Chapultepec” C.a. 1935. Alumnos de la escuela de la Fama Montañesa, acompañados del profesor Carlos Espíritu. Foto Archivo Familia Espíritu Reyes.

¹² La escuela secundaria particular fue la escuela por cooperación No 66, dirigida por el profesor Carlos Espíritu. Que luego se convertiría en la secundaria No 29 Miguel Hidalgo.

¹³ Escuela ubicada en el centro de Tlalpan, asociada a los trabajadores de la fabrica de papel “Peña Pobre”. Los obreros de esta fabrica obtenían mejores salarios que los de la Fabrica de “La Fama”, por lo cual la rivalidad era económica y académica.

¹⁴ “Esta cicatriz de la frente fue en una pelea con los de la escuela primaria “José Azueta”. Profesor Humberto Álvarez. Escuela primaria “José Azueta”. Exalumno de la escuela primaria “Primero de Mayo”. Entrevista. México. 2000

Las escuelas de medio tiempo implican un uso del tiempo diferente, que reduce el control sobre las actividades cotidianas de los estudiantes. Sin embargo se debe precisar que el control que ejerce la escuela sobre las actividades y los hábitos de los niños depende principalmente, de la función que se asigne a la escuela. En el caso de las escuelas primarias “Vidal Alcocer” y “José Azueta”, como parte de la política educativa nacional, la escuela ejerció un estricto control sobre los hábitos de aseo e higiene y buen comportamiento de los estudiantes. Frente al privilegio del trabajo académico en las escuelas, las actividades referentes a las actividades de formación de hábitos fueron considerados parte de las obligaciones de los padres, solamente. Las campañas de aseo son actividades esporádicas, en muchos casos, de campañas publicitarias de compañías que fabrican elementos de aseo como las cremas o pastas dentales.

En Colombia en la década de los setenta se inicia un proceso de expansión de la escuela tratando de cubrirse mayor población se crean las jornadas vespertinas, conocidas en Colombia como adicionales, la jornada incomoda. Estas jornadas vespertinas, que en muchos casos se convirtieron en jornadas discriminadas, por los miembros de las comunidades educativas matutinas y en muchas oportunidades ubicadas como zonas de destierro.

Las jornadas matutinas están en las horas de la mañana iniciando el día, sinónimo de descanso, en las jornadas vespertinas los niños y maestros ya han desarrollado en muchos de los casos otra jornada de trabajo, por lo cual el agua juega un papel adicional al de aseo y alimentación, en las jornadas vespertinas el agua es también un estimulante “un poco de agua para despertarse”, “vaya y échese agua en la cara para que se despierte”.

Aunque existe un factor socioeconómico que influye en los hábitos de aseo de las personas, el horario del baño esta determinado por el horario de ingreso a la escuela, a la escuela se debe llegar limpio y arreglado. En la escuela el agua queda sujeta a su orden y disciplina, aunque su no disponibilidad genera su eminente cierre.

3.2.3 Las escuelas de tiempo completo

A diferencia de los internados o las dobles jornadas, las escuelas de tiempo completo son un proyecto que tiene como centro el cuidado del niño y el ampliar los accesos a

las actividades recreativas y creativas. Dos escuelas de estudios implementaron estos programas: el IPN en Colombia y la escuela primaria “José Azueta” en México. Uno de los principales objetivos que se plantean, tanto en Colombia como en México, para desarrollar estos programas es mejorar la calidad de la educación oficial y el apoyo a las madres trabajadoras, manteniendo los niños más tiempo en la escuela, apoyando el desarrollo de tareas, estudios dirigidos y garantizando una buena alimentación, al igual que el desarrollo de hábitos de salud e higiene, evitando que los niños estén solos, en sus casas frente al televisor o en las calles, disminuyéndose el riesgo de desarrollo de adicciones o accidentes.

Este tipo de proyectos favoreció a una clase media de madres trabajadoras en instituciones, pero desfavoreció a un gran sector de madres que trabajan en la casa y cuentan con los hijos para ayudar en el cuidado de los hermanos o los pequeños negocios. Adicionalmente este tipo de proyectos implicó el aumento de usos de infraestructura y personal, tanto de servicios o intendencia como docente. Este último vio vulnerados sus intereses fue el sector docente que vio aumentada su jornada y no compensada con el salario adicional que se ofreció.

A partir del ciclo 1995-1996 se compromete la escuela primaria “José Azueta” con un proyecto piloto de escuela tiempo completo y prolongado, lo cual genera una serie de fricciones entre la comunidad académica y un cambio en la población estudiantil. Aunque para realizar el cambio de horario se consultó con los padres, estos argumentaban que se les había prometido un cambio total, con adecuación de instalaciones y recursos humanos suficientes, sin embargo el proyecto inició sin estos cambios y las relaciones se fueron deteriorando¹⁵. Los padres consideraban que los problemas principales eran tres: La falta de una planta completa de profesores en la jornada vespertina, la falta de apoyos alimenticios y la falta de atención médica¹⁶. La falta de docentes ocasionaba que algunos cursos quedaran solos y se presentaran

¹⁵ “Este, le digo que en el 95, en ese ciclo nos empezaron a decir que si lo aceptábamos y de la forma tan bonita que nos dijeron nosotros lo aceptamos, tuvimos que decirles a los padres que nada mas que padres aceptaban el tiempo completo, pero así de esa manera así como se nos venía pintando pues a todos, una maravilla sí, el que no firmaba era porque era un tonto, comedor todo el personal se iba a quedar, o sea a todos les agrado eso, entonces dijimos que si” Entrevista a Profesora Irma. Escuela primaria “José Azueta”. Junio de 2000

¹⁶ Carta al presidente de México Ernesto Zedillo y a la esposa, en calidad de primera dama. Enero de 1997 y marzo de 1998, respectivamente.

problemas de accidentes por lo cual solicitaban el servicio médico, el apoyo alimenticio se pedía, porque los padres no podían dar dos comidas una en la escuela y otra en la casa “Yo no le pago comida, pues llega a la casa a comer y tengo que dar doble comida”, argumentaba un padre en una junta o reunión de padres de familia en la escuela primaria “José Azueta”.

Pero el proyecto inició y privilegió a las madres trabajadoras, primer elemento de choque con la comunidad que enviaba a sus hijos a estudiar y requería de ellos en la tarde para que les ayudaran en el trabajo del hogar o fuera de él. En dichas cartas los padres argumentaban que la escuela era de ellos, hecha por sus abuelos y por lo tanto no abandonarían la escuela, sino esperaban que les dieran libertad de escoger el horario de los hijos, ante lo cual se presentó un rotundo no que llevó a agresiones personales entre el personal de la escuela y los padres, siendo registrado en los periódicos (Zapata M., F., 1997: 7A) y programas de denuncia de la televisión.

Uno de los principales problemas que se plantearon fue la calidad del agua que se tenía en la escuela, que a los niños se les hacía lavarse las manos y por ello les estaban saliendo hongos y tenían problemas gastrointestinales por el agua y no se lavaban los dientes. Los profesores argumentaban que los niños eran enviados a lavarse las manos pero no podían lavárselas ellos y que para lavarse los dientes debían traer el cepillo.

En las escuelas de tiempo completo se presenta un problema adicional de uso de los baños, mayor uso de agua en estos servicios y necesidades de limpieza, por lo cual la escuela primaria “José Azueta” incrementó su infraestructura en baños. La mayor permanencia en la escuela da mayores oportunidades para compartir con los amigos, más actividades al aire libre y por lo tanto más acceso al agua. Este elemento cobra importancia en la escuela como parte de la alimentación, la higiene personal e institucional y un elemento recreativo y estimulante en las horas vespertinas de mayor calor o cansancio. En la jornada vespertina se realizan las clases de educación física por lo cual se aumenta la demanda de agua en esta jornada.

El cambio de jornada generó un cambio paulatino en las características de la comunidad escolar, principalmente de los padres y estudiantes. Para el ciclo escolar 2000-2001 la escuela contaba con 577 estudiantes, pertenecientes a 421 familias. En

las cuales predominaba la familia nuclear de padre, madre e hijos 60.7%. Familias con solo madres, jefes de hogar, madres solteras 35.7%. Familias con padres solo 2.2% y un 1.4% que viven con otros familiares como abuelos o tíos. El 92% de los estudiantes son de la delegación Tlalpan, el porcentaje restante proviene de otras delegaciones. De estos el 65% viven en colonias cercanas a la escuela como son Miguel Hidalgo, Santa Ursula Xitla, la Fama y los Hornos. El restante 35% provienen de colonias más lejanas, pero los trabajos de sus padres se encuentran en las colonias aledañas a la escuela (Escuela Primaria "José Azueta":2001: 22-25).

En contraste con sus inicios, donde predominó la población de origen obrero, para el ciclo 2000-2001 la población con padres obreros solo era del 10%. El grueso de la población lo conforman los padres en oficios, con empleo temporales o trabajos independientes informales. Y un grupo que se encuentra en crecimiento de profesionales. Solo un 12% de los padres tienen licenciatura terminada, el 88% restante está bajo el anterior nivel, destacándose de este último porcentaje los padres con secundaria 32.1%. Sin embargo si observamos datos tomados en los dos siguientes ciclos se da un leve aumento de los padres profesionales.

En el **IPN** la jornada completa se implementó a partir del año 1996, uniendo las dos jornadas que funcionaban en la institución, lo cual llevó a un incremento de la población escolar junta, los profesores mantuvieron sus jornadas y adecuaron el horario a estas. Sin embargo se presentaron dos problemáticas que le son comunes en estas escuelas, la alimentación y el problema laboral. Aunque el IPN posee una infraestructura con cafetería esta resultó insuficiente a la hora de la comida o almuerzo ya que la cantidad de comensales se duplicó y llevó a buscar soluciones alternativas, como adaptar los salones como comedores y servicios independientes de oferta de comida. De igual manera se solucionó el problema en México y los costos corrieron por cuenta de los padres, pero esta medida garantizaba un control sobre la alimentación de los estudiantes por parte de los profesores, quienes orientaban el menú.

El problema laboral es un poco más complejo, por el aumento de las horas de trabajo, las soluciones temporales de respetar jornadas o pagar extras por el trabajo no resultaron satisfactorias, ni para los docentes ni para las instituciones, ya que unos consideraban vulnerados sus derechos y los otros un gasto adicional. Esto se ha

resuelto con profesores temporales y las reformas educativas que se están llevando a cabo contemplan la extensión de jornadas.

3.3 El horario

Los cuadros de horarios semanales y diarios de las instituciones son algo más que un sistema formal de organización de la educación, en la medida en que operan como mediadores, en los procesos de socialización, entre la biología y la cultura (Escolano B, A., 2000: 85). La estructuración de los horarios esta determinada por los lineamientos generales de los órganos rectores de la educación como la SEP o el Ministerio de educación, teniendo en cuenta el proyecto educativo de la escuela. Sin embargo la adecuación final está mediada por un proceso de negociación entre profesores y directivas de acuerdo a disponibilidad docente y paradigmas conceptuales sobre la educación.

Una característica de permanencia en los horarios de educación básica es la importancia de la lectoescritura y las matemáticas, dejándose un papel secundario a otras asignaturas, seguido por el de las ciencias duras, después las ciencias sociales y posteriormente las actividades deportivas y creativas.

3.3.1 El Calendario

Los calendarios escolares tienen dos modalidades: una que denominaremos A de febrero a noviembre y otra que denominaremos B de septiembre a junio. El calendario A generalizado hasta la década de los 70's tanto en Colombia como en México, coincidía con el inicio y final del año, con dos periodos de vacaciones largas en Diciembre y Junio.

En México el cambio a calendario B se hizo para responder a unas características geográficas particulares, donde las clases van de otoño a primavera, pasando por el invierno y las vacaciones son en verano. En Colombia y específicamente en Bogotá el tipo de calendario está asociado a una condición socioeconómica, el calendario A sigue siendo establecido en todas las escuelas públicas y en la mayoría de particulares, por el contrario el calendario B solo corresponde a las escuelas de élite, que además son en su mayoría campestres. Lo

anterior responde a un objetivo de continuar estudios en el exterior, USA o Europa. El calendario B en Bogotá es sinónimo de colegios de estratos socioeconómicos altos.

El proceso de globalización esta generando un cambio paulatino en los calendarios que esta llevando a una higienización de los tiempos de permanencia de los niños(as) en la escuela.

Y las reformas educativas llevan a una mayor permanencia en la escuela tanto de los alumnos como de los maestros.



“Calendario Escolar” (Rojas, I., 1999: 89)

3.3.2 El tiempo personal

Aunque existen formas convencionales de medir y usar el tiempo, en los niños y algunos adultos prevalece el uso del tiempo personal, un continuum que se mide en la relación hombre, espacio y tiempo. El tiempo personal se divide según las actividades a realizar como: tiempo de comer, tiempo de jugar, tiempo de trabajar, en una relación directa tiempo-individuo¹⁷. El tiempo de los estudiantes a pesar de los horarios y jornadas o calendarios se divide dicotómicamente: el tiempo de trabajar y el tiempo de jugar, la época de escuela y la de vacaciones. Esta división dicotómica se refuerza en la

¹⁷ “El tiempo personal esta lleno de señales emotivas dejadas por nuestra propia vida:... esta individualizado y es, en muchos casos, incomunicable. A pesar de su carácter cultural y social el tiempo personal es como un mapa de los hechos más relevantes de nuestra vida...” (Pozo, I: 1985: 6)

primaria en la relación con el docente, por cuanto estos ocupan espacios determinados de acuerdo a la actividad, en el aula el maestro de grupo, en el patio el maestro de educación física, en el salón de artes el maestro de artes y en el salón de música el maestro de música. A pesar de la cotidianidad, ésta se encuentra “amenazada” por la búsqueda constante de los estudiantes de tiempos y espacios libres, por lo que cualquier motivo es bueno para salir del salón, limpiar los pinceles, llevar agua para mezclar pinturas o realizar un experimento, ir al baño, llevar un mensaje, o servir de informante a un investigador.

Los momentos o tiempos convencionales en la escuela están marcados por la campana¹⁸ timbres o algún tipo de sonido que rompe con las actividades para dar paso a otra y de acuerdo a esta el sonido es percibido de forma diferente. Como afirma Nicolás Buenaventura (1994: 30), “La campana suena distinto, se le oye totalmente diferente, no sólo ya al oído de los muchachos sino de los profesores mismos, cuando suena a recreo, a salida a recreo que cuando toca a entrada a clase. Porque nadie oye sólo con los oídos ni ve sólo con los ojos,...” Las distinciones de estas asociaciones que se hacen al oír la campana, Buenaventura las clasifica en tres:

“**Primero:** Cuando la campana suena a recreo se oye clara, limpia. Es el tiempo libre. Es decir el del “programa propio” así sea mínimo. Cuando suena a clase el sonido es oscuro, sordo. Es el tiempo comprometido. Del programa impuesto. El tiempo de reclusión.

Segundo: Cuando suena a recreo, tiene un timbre propio, familiar. Es el espacio mío, el que me pertenece. Allí hay un sitio que yo me escojo. Cuando suena al aula se percibe lo extraño, lo ajeno, el rol asignado, el espacio definido por otros.

Tercero: Cuando se oye a recreo el sonido está asociado con el gusto, con el deleite. Es ocasión del amor o la amistad, así sean mínimos. Cuando suena a clase golpe en seco, corta al oído, como disciplina o deber”.

3.4 El Espacio Escolar

El espacio no es solo un elemento físico-geográfico, delimitado por mojones pre-establecidos. Este es un ámbito de negociación cotidiana entre los actores, como un

elemento que se redefine y conceptualiza de diversas formas, en estrecha vinculación con las relaciones sociales, los flujos económicos y las características físicas del territorio, pero también con las representaciones culturales de cada pueblo.

“El espacio no es nada sin sus creadores, que son a la vez sus usuarios. Los productores del espacio no son sino actores sociales, que son tanto productores como consumidores; al mismo tiempo autores, actores y espectadores”. “Es decir, “..., el espacio se construye socialmente, es un producto social; se transforma y se reinterpreta cotidianamente por la población que lo explota, lo viven lo atraviesan;...” (Hoffmann, O., 1997: 22).

Dentro de lo complejo que resulta ser el espacio como tal, el espacio escolar tiene una doble connotación: por un lado se define y redefine constantemente desde el interior y exterior, desde su deber ser, como proyecto institucional y el ser como arena de conflicto. Pero a la vez este espacio define el carácter de la escuela como institución dentro de un espacio más amplio, la comunidad. Influye en la construcción de la cultura escolar y a la vez forma parte de ella. Por ello el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de una materialidad, determinados discursos (Escolano B, A., 2000: 184) y como tal esta sujeto a cambios históricos (Escolano B, A., 2000: 202).

En algunos textos el espacio y el entorno escolar son asumidos como un solo concepto: “actualmente, por espacio o entorno escolar –nos vamos a referir indistintamente a una u otra denominación- no solo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio” (Cano, M., 1995: 9,10), precisión que no a porta al análisis simplemente incorpora un concepto en boga al análisis. Sin embargo, si es importante rescatar como se ha complejizado el análisis del espacio escolar, aunque aun restringido a un análisis desde su relación con los procesos de enseñanza aprendizaje.

“El espacio escolar no es sólo un diseño abstracto en el que, a modo de contenedor, se ubican los actores de la educación formal para llevar a cabo un programa de acciones. La arquitectura del espacio y el tiempo instituyen, más allá de su nivel factual, un discurso que determina un sistema de relaciones que, en ultimo termino, no es otra cosa que un sistema de poder” (Heras M, L., 1997: 257)

¹⁸ “... cuando digo campana... estoy refiriéndome al “toque” a recreo a clase, ya sea un “gong” o de timbre o de sirena o de cualquier otra señal sonora semejante.” (Buenaventura, N: 1994: 30).

En este trabajo quiero dar cuenta de esta complejidad, mirando desde los diferentes actores el espacio. Por un lado los procesos de transformación histórica del espacio, como parte de un proyecto social. Las interacciones y construcciones culturales que se dieron en una mirada retrospectiva de los actores que participaron directamente en el proceso. De otro lado, dar cuenta de las formas de apropiación de los espacios escolares por parte de la comunidad educativa, la construcción de su representación y la forma como se comparten.

El espacio escolar como un elemento complejo, pero a la vez dicha complejidad se plantea desde diferentes ángulos, en especialmente el de los niños, quienes se esfuerzan por dar identidad a un espacio que consideran suyo, no es el lugar de trabajo, no es la escuela donde estudio, “es mi escuela”.

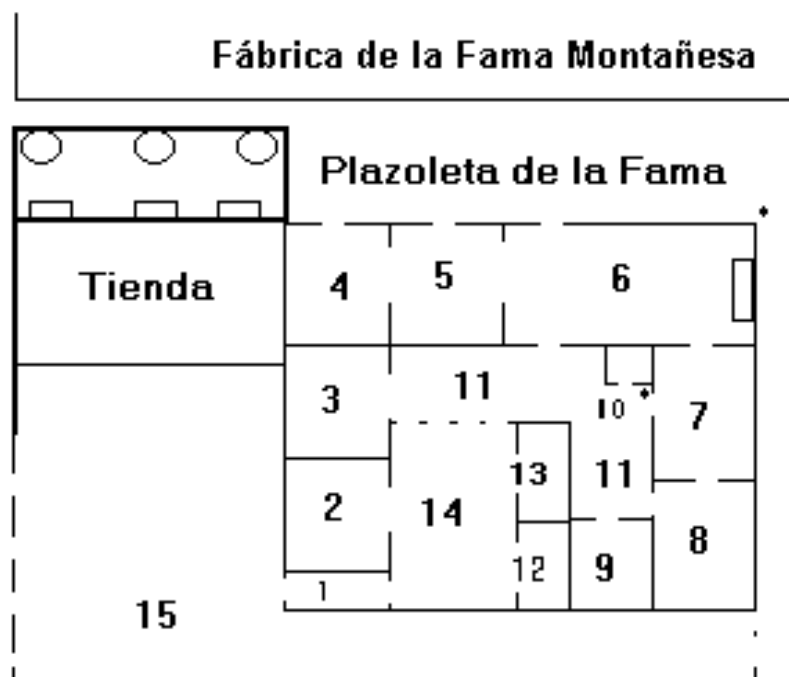
3.5 Las transformaciones del espacio

3.5.1 Escuela Primaria “José Azueta”

Desde sus inicios esta escuela se ubicaba al frente de la fábrica y entre estas dos estaba la plazoleta que compartían en las horas de descanso los estudiantes de cuarto a sexto y los obreros, en muchos casos familiares (padres e hijos, primos, tíos etc.). Pegada a una de las paredes de los edificios de la fábrica que daban a la plazoleta se encontraba una fuente de medio círculo y de la boca de la cabeza de un león salía el agua, de allí se abastecían los habitantes del barrio como a los estudiantes de la escuela. La fuente ya no se encuentra en este lugar, ha desaparecido, como afirman los ex - obreros que aún viven en el barrio de “La fama”, el hecho de no saber el destino final de la fuente les hace calificarles de desaparición. “Allí no se jugaba con el agua, pues de la fuente se sacaba el agua para usar en la casa. Se lo digo por que nosotros traíamos agua de allí”¹⁹. Para otros existe el recuerdo de la fuente como el lugar donde los profesores bañaban a los niños que iban sucios a la escuela, lo cual puede ser una imagen construida a partir de lo que se considera es el uso de la fuente.

¹⁹ Entrevista con Leonor y Ángel Gamboa Contreras. México DF. Mayo de 2000

Mapa No 3. Plano de la Escuela primaria“La Fama Montañesa”



- | | | |
|--|----------------------------|------------------------------|
| 1. Dirección de la escuela. | 8. Carpintería | 12 y 13 baños de estudiantes |
| 2,3,4,5 salones de clase | 9. Habitación del conserje | 14. Jardín |
| 6. Salón de quinto y de actos con tarima | 10. Cocina del conserje | 15. Sindicato |
| 7. Salón de sexto | 11. Pasillos | + Grifos o llaves del agua |

El espacio ocupado por la escuela era compartido, con el sindicato de la fábrica de La Fama Montañesa, quienes tenían allí un salón de reuniones y la tienda de raya o de los españoles, que era propiedad de una familia de origen español y surtía principalmente a los obreros de la fábrica. Frente a la tienda se ubicaba un portal con cinco columnas y en una de ellas se colocaba un radio que se prendía en las horas de descanso para que los estudiantes escucharan música, pues los radios eran muy escasos²⁰.

El edificio escolar contaba con 6 salones de clase, una dirección, un salón de actos denominado el foro, con un templete²¹, carpintería, casa habitación y cocina para el carpintero y su familia, un pequeño patio central de recreo y baños. Los baños eran de agua corriente, igual al sistema utilizado en la fábrica. Con paredes de madera y una

²⁰ Entrevista a Leonor Gamboa Contreras. México DF. Mayo de 2000

²¹ Tarima para actos cívicos

loza de concreto por piso, fueron construidos sobre un canal de desagüe de la fábrica, que atravesaba la plazoleta y luego alimentaba los canales de riego de la zona.

El agua para tomar o lavarse las manos se obtenía de las llaves, una se encontraba en la parte exterior de la cocina y otra en la esquina fuera de la escuela²², “era agua limpia, pues era agua de las puras fuentes”²³. En el barrio en todas las esquinas había llaves que abastecían de agua para uso domestico del barrio, pues no tenían acueducto. Algunas de estas llaves aun se conservan y la gente de colonias cercanas va a llenar garrafones, pues la consideran limpia y fresca, buena para el consumo humano.



“Grifo del agua en la Plazoleta de La Fama” México DF. Barrio “La Fama” Delegación Tlalpan. Agosto de 2000

Desde la fundación de la escuela primaria “La Fama Montañesa” hasta la década de los cuarenta hablamos de una primera etapa en la historia de esta escuela. Etapa que se caracteriza por la contigüidad espacial entre la escuela y la fábrica y un uso de tiempo y espacios de descanso comunes entre obreros y estudiantes. Una fuente común de agua que era distribuida desde la presa construida por la fábrica, para la escuela, la fábrica y el barrio. El eje de distribución era la fábrica.



“Viejas paredes destruidas, que si tuvieran vida nos hablarían también”. Estado actual del edificio que hasta la década de los cuarenta albergara la escuela primaria “La Fama Montañesa. Barrio La Fama. Delegación Tlalpan. Septiembre de 2000

Izquierda plazoleta de La Fama y muros del frente de la otrora escuela primaria “La Fama Montañesa”. Se observa arco de medio punto original

²² Ver plano No 3. Plano de la escuela de “La Fama Montañesa”

²³ Entrevista Ángel y Leonor Gamboa Contreras. México DF. Mayo de 2000



Izquierda. Muro que fue parte del salón de cuarto. Derecha. Estado actual de la otrora tienda de raya de los españoles. Se pueden observar las cuatro columnas que formaban el antiguo zaguán.

Las antiguas instalaciones de la escuela primaria “La Fama Montañesa”, frente a la fábrica, fueron ocupadas en su totalidad por el sindicato, el cual siguió manteniendo el salón de reuniones y en el salón de actos una sala de cine, el resto fue utilizado como habitación. Posteriormente se fraccionó y se construyeron casas de habitación, en algunos de los lotes y otros continúan baldíos. Sin embargo los antiguos muros algunos sobre los que se construyeron nuevos pisos u otros que se han abandonado quedan como testigos mudos de una historia escolar.



Izquierda. “Inicio de la construcción de la escuela primaria “José Azueta” Fuentes Brotantes. Tlalpan. México. D.F. C.a. 1940. Foto archivo personal Sra. Tomasa Torres Reyes. A la izquierda Prof. Santos Hernández – Director de la escuela. Derecha. “Construcción de la escuela primaria “José Azueta”. Fuentes Brotantes. Tlalpan. México D.F. C.a. 1941. Foto archivo escolar.

Para inicio de la década de los cuarenta fueron insuficientes los salones para los niños que asistían a la escuela, ya que la población estudiantil ya no se restringía a los hijos de los obreros o los habitantes del barrio de “La fama”, sino que por el contrario atraía a los niños de los pueblos vecinos. Los grados de cuarto y quinto y sexto fueron

reubicados, algunos en la escuela primaria “Primero de Mayo” y otros en el Parque Nacional de Fuentes Brotantes, allí estuvieron durante dos años. Las fuentes Brotantes reconocido como parque Nacional desde 1938 por el Presidente Lázaro Cárdenas, albergó en sus comederos de troncos a los estudiantes de la escuela primaria “La Fama Montañesa”. La pizarra o tablero y los gises o tizas eran trasladados desde la escuela diariamente a las Fuentes, denominado así por ser un ojo de agua, del cual solo queda un lago contaminado en proceso de recuperación.

La segunda etapa se inauguró con la construcción de un nuevo edificio para la escuela, que se inició en 1940 y se termino en 1942. Los terrenos en los cuales se construyó el nuevo edificio eran una parte propiedad de la nación –del parque Nacional Fuentes Brotantes- y otra parte de terrenos cedido por la fábrica de hilados y tejidos La Fama Montañesa. El nuevo edificio se ubicaba en el camino a Fuentes Brotantes s/n. La construcción estuvo a cargo del Departamento del Distrito Federal y de la Dirección General De Obras Publicas, este último bajo la dirección del Ingeniero Javier Barros Sierra²⁴. Pero la mano de obra fue de los obreros de la fábrica “La fama” en faenas voluntarias dominicales, la fábrica prestaba el camión para acarrear el material (Radkau, V., 1984: 26).



Izq. “Escuela “José Azueta” C.a 1942. Fuentes Brotantes. Tlalpan. México DF. Foto archivo escolar. Der. El director de la escuela, el profesor de carpintería y los obreros frente a la obra del edificio escolar. Foto archivo personal Sra. Tomasa Torres Reyes

El nuevo edificio esta más retirado de la fábrica, en las faldas de la colina y se inaugura con un nuevo nombre: Escuela primaria “José Azueta”. Los nombres de las

²⁴ Archivo Histórico de la SEP. Dirección General de Educación primaria en el DF. 1943-45 Escuela Primaria # 397. Caja No 12. Exp. 99

escuelas se escogían de una terna propuesta por el director, para este caso desconocemos los otros dos nombres propuestos por el profesor Santos Alarcón, alias el “muchito”²⁵. Sin embargo el nombre elegido es el héroe veracruzano, del mismo lugar de origen que el director de la escuela. El cambio de nombre es un punto de ruptura en la memoria histórica de la gente de la comunidad pues la asumen como una escuela nueva. La fama se pierde en la historia y se inicia una escuela que pierde paulatinamente sus lazos con la fábrica y posteriormente, en la última década, con la comunidad del Barrio de la fama.

El nuevo edificio fue inaugurado el 30 de enero de 1943 y entregado a la SEP por parte del Departamento del Distrito, quedando la conservación y mantenimiento, de la Escuela Primaria 397 “La fama Montañesa”, a cargo de la Secretaria²⁶. Es interesante encontrar que mientras los documentos oficiales se refieren a esta escuela primaria con el nombre de “La Fama Montañesa”, los certificados de estudios expedidos en ese momento llevan el nombre de escuela “José Azueta”²⁷.



“Escuela primaria “José Azueta” C.a. 1943. Izquierda primera generación graduada en el nuevo edificio. Foto archivo familiar Gamboa Contreras. Derecha. Algunos profesores y obreros frente a la obra terminada Foto archivo personal Sra. Tomasa Torres Reyes

Las nuevas instalaciones constaban de dos pisos con ocho aulas, un salón de actos, dos direcciones, sanitarios en la planta alta y baja para niños y niñas y sus pasillos

²⁵ Apodo que le fue puesto por la comunidad educativa debido al uso frecuente que el director hacia de esta palabra. El uso de apodos o sobrenombres es una practica muy común en pequeñas comunidades, llegando incluso a desplazar el uso del nombre de pila. En el caso de la escuela “José Azueta” los apodos se heredaban de padres a hijos, dada la relación cercana escuela, comunidad y fábrica. Colocar apodos en la escuela, aun hoy, es una práctica frecuente, y estos se usan dependiendo el tipo de relación que se establezca.

²⁶ Archivo Histórico de la SEP. Dirección General de Educación primaria en el DF. 1943-45 Escuela Primaria # 397. Caja No 12. Exp. 99

²⁷ Certificado de Estudios de exalumnos de 1944

correspondientes, un huerto y un patio para recreo y una carpintería. Rodeada por riachuelos, uno que atravesaba el patio en el límite de la loma, con el cual se regaba el huerto y otro pasaba frente a la escuela. Las bardas, cercas u otro tipo de división eran inexistentes.

A finales de 1944 se comenzaron a impartir las primeras clases en estas instalaciones que aun no tenía los acabados como aplanados o pañete y vidrios, en noviembre de ese mismo año se gradúa la primera generación de la escuela “José Azueta”²⁸. En 1945 se inician labores con todos los grados de la primaria en las nuevas instalaciones, con los mismos maestros que laboraban en las antiguas instalaciones. Se tenía un piano que luego desapareció.

Para 1946 funcionaban en las instalaciones de la escuela tres instituciones educativas diferentes, la escuela primarias matutina 397 “Escuela primaria “José Azueta”, que aparece con el nombre de escuela de “Las Fuentes Brotantes”, la vespertina 674 y una secundaria²⁹ particular en vías de incorporación a la SEP.



Izq. “Escuela primaria “José Azueta” acto cívico”. C.a. 1944. Fuentes Brotantes. Tlalpan. Foto archivo personal Sra. Sofía Rojas. Der. “Escuela primaria “José Azueta”. C.a. 1953. Fuentes Brotantes. Tlalpan. Foto archivo familiar Espíritu Reyes

Las tres instituciones utilizaban el mismo mobiliario y generaba constantes conflictos lo cual llevó a la directora Profesora María Luisa Vera a elevar un oficio solicitando al inspector que definiera las responsabilidades en el manejo y control de los bienes muebles. Al hacerse la revisión se encontró que muchos de los muebles inventariados hacían falta y se habían trasladado a otras escuelas del sector sin los

²⁸ Entrevista a Ángel Gamboa 28 de mayo del 2000. Colonia la Fama. Tlalpan. México DF.

²⁹ La escuela secundaria particular fue la escuela por cooperación No 66, dirigida por el profesor Carlos Espíritu. Que luego se convertiría en la secundaria No 29 Miguel Hidalgo.

debidos formalismos. La pérdida de los muebles tuvo lugar durante el cambio de edificio dos años antes³⁰.

En el año de 1947, con el aumento de la población escolar se construyeron otras cuatro aulas, en 1948 otras dos. Y entre el mes de febrero al mes de abril de 1957 se construyeron otras dos, contando ahora con un total de 21 aulas. Para este momento la ocupación del Parque de Fuentes Brotantes había crecido y la ampliación de la escuela generó roces entre los vecinos, pues estos ocupaban los terrenos aledaños de la escuela argumentando que eran de la fábrica y les correspondían por derecho pues eran descendientes directos de los obreros de ella.



“La ampliación de la escuela primaria “José Azueta” Fuentes Brotantes. Delegación Tlalpam. México D.F. 1953. Fotos Archivo familiar Espíritu Reyes

La nueva escuela fue construida a las faldas de la colina donde se ubicaba la anterior escuela primaria “La Fama Montañesa”, estaba rodeada por dos canales³¹, uno en la parte del frente y otro en la de atrás, este último atravesaba y dividía en dos el patio escolar. El canal fue utilizado por algún tiempo para regar la huerta escolar. Pero en 1950 se entuba el canal, bajo el pretexto de contaminación, paradójicamente en el canal a unos metros de la escuela en dirección a las “Fuentes Brotantes” los niños juegan con el agua y se bañan. Se prohíbe el acceso a los niños a las fuentes de agua, árboles y rocas por considerárseles peligrosas, por ende los niños pierden habilidades y conocimientos para realizar actividades en dichos lugares, lo cual hace que el número de accidentes aumenten en estos sitios y el círculo continúa se sigue prohibiendo el

³⁰ Archivo Histórico de la SEP. Dirección General de Educación primaria en el DF. 1946 Escuela Primaria # 397. Caja No 14. Exp. 14

³¹ Los canales provenían de los manantiales de “Las Fuentes Brotantes”, donde la Fábrica de Hilados y Tejidos “La Fama Montañesa” había construido una presa que abastecía, hasta comienzos del siglo XX, de agua a la fábrica, a los ejidatarios de las haciendas vecinas y al pueblo de Tlalpam. Archivo Histórico del Agua. Fondo de Aguas superficiales.

acceso a ellos. El control de la naturaleza como forma de mejoramiento de la calidad de vida es un slogan en la escuela hasta la incursión en la década de los setenta de los principios ecológicos. Prohibir, eliminar, sigue siendo una de las formas más comunes de enseñar presentes, también, en los programas de cultura del agua, no desperdiciar, no botar, no saltar, no correr, no tomar, no usar.

“Un canal, dos momentos y tres espacios”



Arriba. Niños vecinos de la escuela primaria “José Azueta” jugando en el canal por el que van las aguas que más abajo será entubado. Arriba-derecha. Imagen del canal al entrar al tubo. Izquierda. Imagen del canal entubado en la escuela. Fuentes Brotantes. Tlalpan. México D.F. 2000



Izquierda. Huerta de la escuela primaria “José Azueta”, la cual se regaba con el agua del canal. Esta se mantuvo hasta que el canal se entubo y luego allí se construyo un jardín cerrado para toda la comunidad escolar. En la foto el profesor Carlos Espíritu con los estudiantes de la escuela. Foto archivo familia Espíritu Reyes. C.a. 1944

En 1956 la SEP cercó totalmente la escuela a pedido de la dirección de la escuela, como una medida de control para los alumnos, dado que estos entraban y salían por distintas direcciones. Pero también como una medida para evitar las invasiones de los terrenos de la escuela. También en el mismo año se pavimentó el patio principal³² y se adicionaron ventanas cuadradas a las claraboyas ya existentes. Los barandales que dividían los pasillos con el patio principal también fueron retirados. Posteriormente en la década de los ochenta el salón de actos y música fue reasignado a la administración educativa de la zona. Las últimas modificaciones se han dado desde el ciclo escolar 2000-2001 con la construcción de nuevos baños y canchas de fútbol en la loma y se cerró el área del cementerio de las bancas.



“Escuela primaria “José Azueta”. Arriba y derecha. C.a. 1953. Foto archivo familia Espíritu Reyes. Abajo. 2000. Foto archivo escolar.



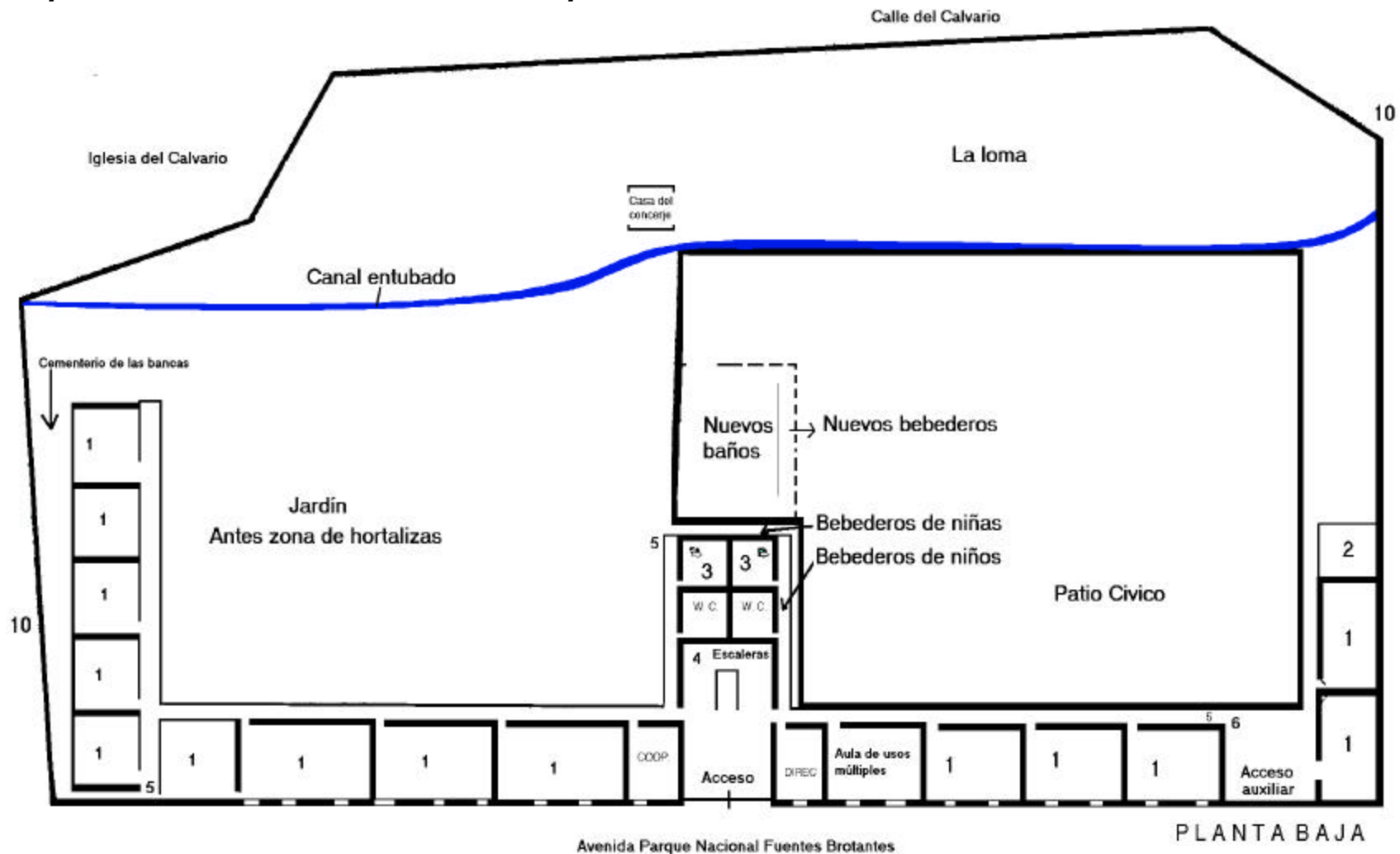
Los cambios urbanísticos de la ciudad, la construcción de casas residenciales en el área del parque y la acción de los grafiteros³³, ha transformado notablemente el paisaje

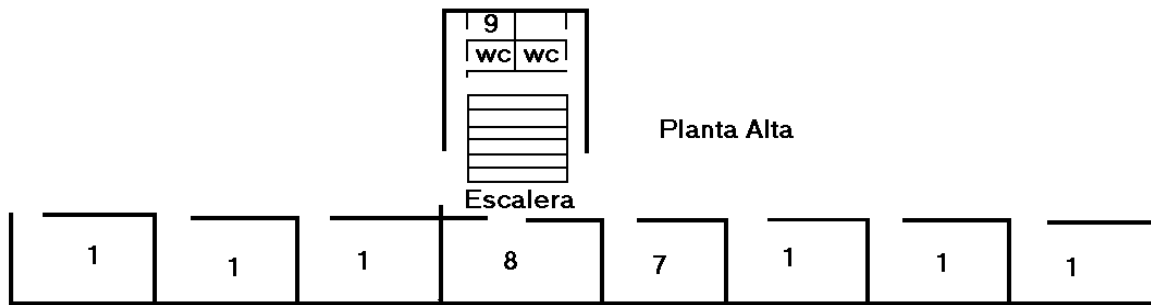
³² Archivo de la escuela primaria “José Azueta”. Informe del director. 1980

³³ La fachadas son pintadas constantemente con participación de toda la comunidad educativa y en los últimos dos ciclos escolares han logrado mantenerla, sino libre de los graffiti, si han disminuido notablemente.

de los alrededores de la escuela, que pasó de ser un paisaje arbolado a uno urbano residencial.

Mapa No 4. Plano actual de la escuela primaria “José Azueta”





- | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Aulas | 5. Grifos o llaves del agua | 8. Oficinas de la SEP zonal |
| 2. Bodega de educación física | 6. Deposito de Basura | 9. Oficina de USAER |
| 2. Regaderas y cuarto de intendencia | 7. Salón de Artes Plásticas | 10. Predio Particular |
| 3. Bodega bajo la escalera | | |

3.5.2 Escuela Primaria “Vidal Alcocer”

Las instalaciones de esta escuela hasta la década de los cincuenta ocupaban una manzana y sus edificaciones databan del siglo XIX, de las cuales aun quedan vestigios en la propia escuela y en la escuela primaria “Ignacio Rodríguez Galván”. Los exalumnos se refieren a ella como una escuela muy bonita por sus espacios verdes con árboles frutales y espacios de juego. Esta es una variable que determina que se considere una escuela bonita o fea el hecho de tener espacios amplios de juego por lo general áreas verdes.



“Edificio Viejo de la Escuela primaria “Vidal Alcocer” Tlalpan –centro. Junio de 2000

También tenía la escuela primaria “Vidal Alcocer” una oficina de la dirección, frente a la cual se formaban los alumnos antes de ingresar a los salones y se llevaban a cabo los actos cívicos. Un foro para las actividades, en el cual según una exalumna se encontraba un mural, “esa pintura la hizo Esperanza Pérez, que

ahorita ella está radicando allá en Los Ángeles”³⁴. Baños y salones. El patio de recreo era muy grande con pasto, árboles y jardines.

A partir de 1950 se construye allí otras dos escuelas primarias “Rodríguez Galván” y a escuela “Niño Artillero”. La historia de las escuelas esta muy articulada a los espacios y este momento de división se ha ubicado como la fecha de fundación de las tres escuelas, a pesar que dos de ellas: la “Vidal Alcocer” y la “Rodríguez Galván” existían con anterioridad a la reubicación espacial, reduciéndose la escuela primaria “Vidal Alcocer” a una tercera parte, para este momento la escuela alberga una población que esta más emparentada con la servidumbre de las viejas familias de Tlalpan.

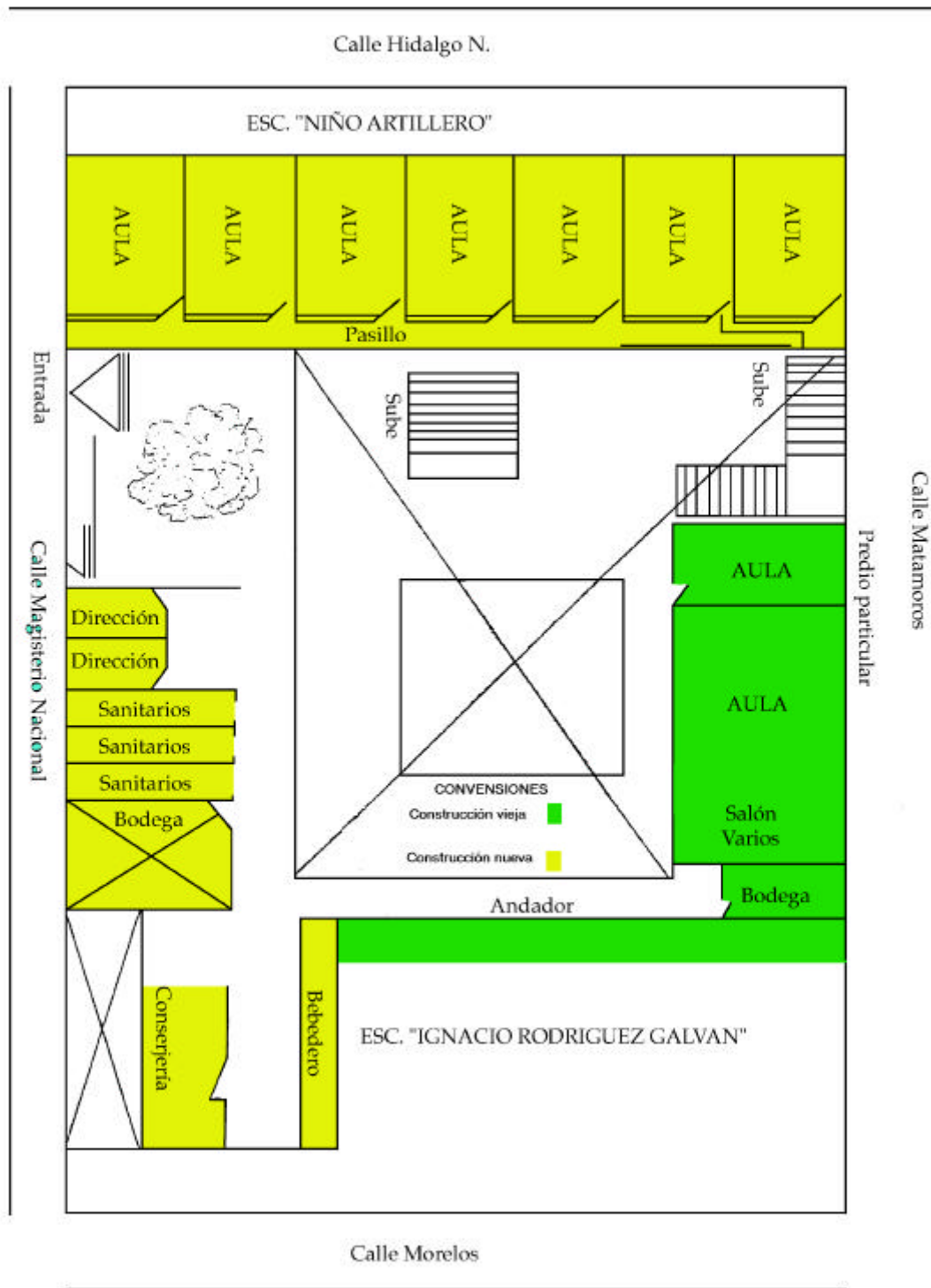
Mapa No 5 Escuela primaria “Vidal Alcocer” antes de la década de los 1950



- | | | | | | | |
|----|-----------|--|----|-----------|--|------------------|
| 1. | Puerta | | 4. | Baños | | Árboles y jardín |
| 2. | Salones | | 5. | Foro | | |
| 3. | Dirección | | | Empedrado | | Columnas |

³⁴ Entrevista a Elena Oropeza. Exalumna 1943-1949 de la escuela “Vidal Alcocer. Tlalpan. 2000

Mapa No 6. Plano actual de la escuela primaria "Vidal Alcocer"



Para instalar las dos nuevas escuelas en el mismo espacio, que antes tenía una, se construyeron nuevos edificios. En la escuela primaria “Niño artillero” quedó el foro y la dirección, de lo cual solo se conservan los niveles, en los cuales se construyeron el salón de actos, los salones y las oficinas administrativas y baños. La escuela primaria “Vidal Alcocer” está separada de la escuela primaria “Niño Artillero” por un edificio de aulas que alberga todos los cursos de la escuela primaria “Vidal Alcocer”. Parte del edificio viejo están en esta última escuela y en ellas se tiene una bodega, un salón de proyecciones, salón de artes y las oficinas de la supervisión. La casa del conserje, la dirección de la jornada vespertina y matutina, los sanitarios y los bebederos también son parte de la nueva construcción.

Por último, los vestigios arquitectónicos de la vieja escuela primaria “Vidal Alcocer” son parte de la división de esta escuela con la escuela primaria “Ignacio Rodríguez Galván” a quien pertenecen los salones de este edificio. Todo este proceso privilegia las construcciones de cemento a las áreas verdes, las cuales se redujeron a insípidas jardineras donde son prisioneros los árboles.

3.5.3 El Instituto Pedagógico Nacional

El 9 de marzo de 1927 se abrió el IPN para señoritas. La base de la existencia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas fue la ley 25 del 6 de noviembre de 1917, cuyas indicaciones se siguieron con exactitud durante nueve años. La apertura del Instituto Pedagógico se efectuó por el Decreto número 145 de 1927 (enero 28).

El edificio se construyó sobre un lote situado en Chapinero, que cedió el municipio de Bogotá, quedando el Gobierno

“obligado a mantener a perpetuidad 3 becas en el Instituto de que se ha venido tratando, las cuales serán adjudicadas cada vez que queden vacantes, previo concurso, por el Consejo Municipal de Bogotá, entre las jóvenes más pobres del municipio, prefiriendo a las hijas de institutores”. “El 2 de noviembre de 1932 el gobierno procedió a ensanchar el lote hasta darle la extensión de la manzana entera” (Radke, F., 1936: 8).



"Edificio escuela anexa del IPN" Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN (Radke, Francisca. 1936)



"Capilla del IPN" Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN. (Radke, Francisca. 1936)



"Biblioteca del IPN" Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN. (Radke, Francisca. 1936)



"Laboratorio de química del IPN" Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN (Radke, Francisca. 1936).



“Comedor del IPN” Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN. (Radke, Francisca. 1936)



“Salón de música del IPN” Bogotá 1928. Foto archivo escolar IPN. (Radke, Francisca. 1936)

Se construyó el edificio de la Escuela Anexa, de 1927 hasta 1929. El año de mayor actividad constructora fue el de 1933: en marzo se principió la construcción de la casa del Jardín Infantil, y al mismo tiempo la de las maestras delegadas de los departamentos. La inauguración se hizo en noviembre del mismo año, con asistencia del entonces Presidente de la República, doctor Enrique Olaya Herrera.

El Instituto Pedagógico se abrió sin luz, sin agua, sin mobiliario. Se dormía sobre colchones colocados en el suelo; la noche se alumbraba con espermas o velas y más tarde con lámparas de petróleo; la Avenida Chile esta todavía sin urbanizar, y el mismo barrio de Chapinero tan lejos de Bogotá como cualquier otra ciudad. Un arca de piedra con las puertas abiertas, sin tapia, reja ni protección; un principio poco lujoso que contrastara con los años siguientes. En abril la empresa de energía eléctrica terminó la instalación de la luz.

En agosto del mismo año recibieron 250 bultos de Alemania y de los Estados Unidos con útiles de enseñanza. Se llenaron el museo de Biología, los estantes de química, el suelo del salón de física con los aparatos para esta asignatura. Poco a poco llegaron los estantes de la despensa, las sillas del comedor, los reclinatorios de la capilla, los bancos del salón de actos, las graderías y bastidores para el salón de ciencias naturales, los pupitres desarmados, la loza, las ollas, la ropa, las cómodas de las alumnas, las perchas, los libros de droga del botiquín, un almacén de cosas como destinado para una pequeña ciudad (Radke, F., 1936: 14).

En 1935 alquilaron la casa-quinta situada frente al Instituto, para dar alojamiento a las maestras delegadas al Curso de Información. Luego, desde el 15

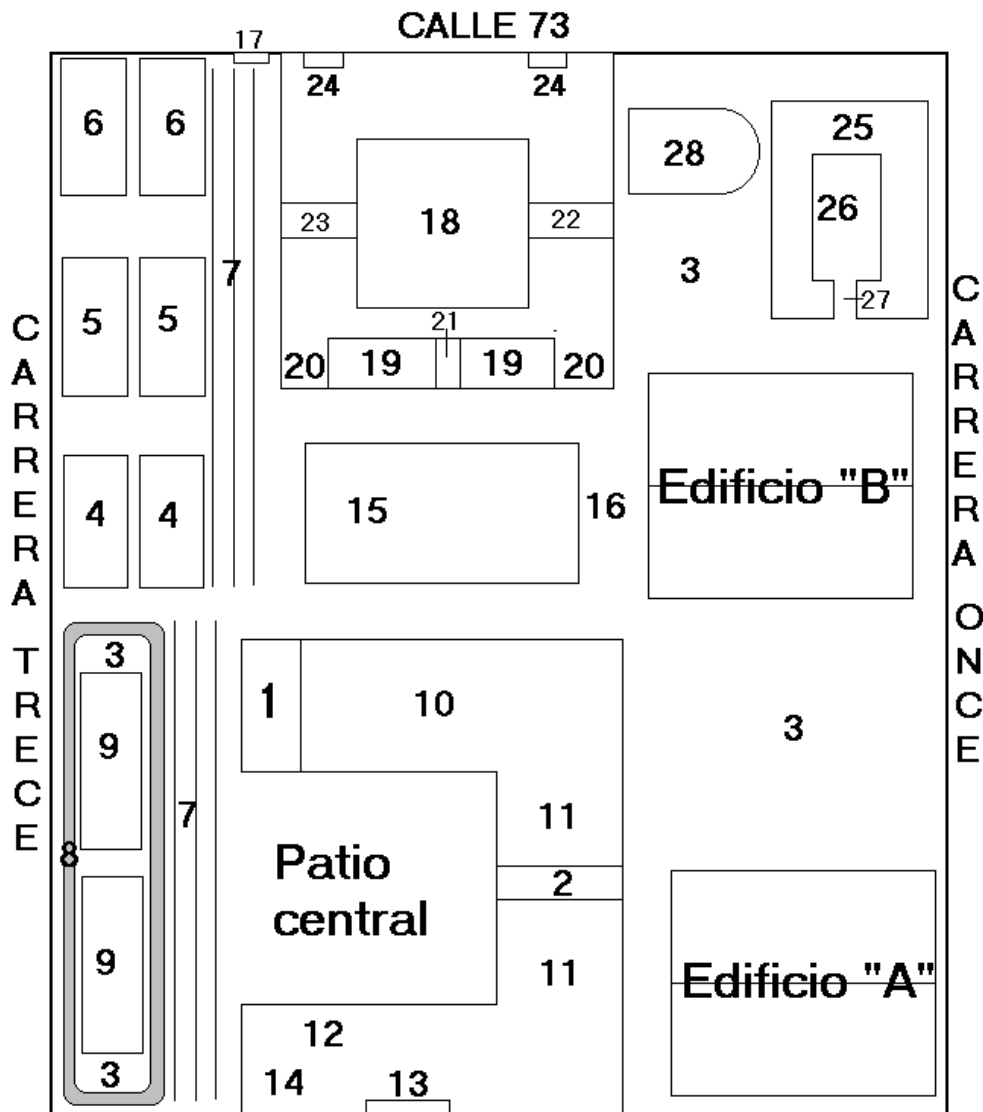
de enero de 1936 se destinó al internado de la Escuela Anexa y a las habitaciones de las profesoras de la misma Escuela y de la escuela Montessori. Con el objeto de aumentar el local de la Escuela Montessori y el kindergarten, se resolvió en enero de 1936 la construcción de un cobertizo y de un kiosco de dos piezas.

Para noviembre de 1935, la extensión de los edificios era la siguiente: El Instituto Pedagógico estaba construido sobre la manzana entre las calles 72 y 73 y las carreras 11 y 12. Constaba de: la casa principal con capilla, biblioteca, museo, gabinete de física, 16 salones de clase y de estudio, colecciones, administración y servicio público, 13 dormitorios; 11 habitaciones de empleadas y profesoras internas; 27 baños con regadera; una piscina; 26 servicios higiénicos; 90 lavamanos, una cocina, 1 despensa, 3 reposterías; biblioteca para las alumnas; enfermería con su baño aparte, dentistería.

La Escuela Anexa constaba: 11 salones de clase, colecciones, administración y servicio público; 18 habitaciones de profesoras y empleadas internas; 19 sanitarios. La Casa de la Maestra: dos salones de clase y estudio; un comedor; un platero; 21 habitaciones particulares; 5 baños de regadera; 6 servicios sanitarios. La casa del Jardín Infantil: 5 salones de clase y juego; 6 lavamanos; 8 servicios sanitarios. La casa-quinta: 10 habitaciones particulares; 2 dormitorios; 3 baños con regadera y tinas; 5 lavamanos.

El agua en ciertos lugares puede ser sinónimo de destrucción, el agua, fuera de su lugar representa un peligro, al regarse puede mojar el papel, los libros o los muebles. En las áreas de estudio, bibliotecas y salones el uso de agua esta prohibida, aunque no se hace explicito, al restringirse los espacios para el uso del agua, se hace implícito cuales no, "Cada cosa en su lugar y un lugar para cada cosa", reza un refrán popular. Por lo cual, el uso del agua en estos sitios es y sigue siendo controlada totalmente.

Mapa No 7. Plano del IPN de 1927-1967



Avenida Chile o Calle 72

- | | | |
|---|---|--|
| 1. Capilla (Ver fotografía) | 11. Primer piso comedor (Ver fotografía) | 20. Lavamanos o lavabos |
| 2. Pasillo entre patio central y prados | 12. Administración | 21. Pasaje de la escuela anexa a la piscina |
| 3. Prados | 13. Gradas ingreso principal | 22. Pasaje entre patio y prados |
| 4. Canchas de voleibol | 14. Segundo piso laboratorios y aula múltiples. Tercer piso Aulas | 23. Pasaje canchas – patio escuela anexa |
| 5. Canchas de básquetbol | 15. Piscina | 24. Puertas de acceso ala escuela anexa |
| 6. Canchas de tenis | 16. Tanque de agua potable del acueducto | 25. Kinder Montessori |
| 7. Graderías en pasto | 17. Puerta que comunica con las canchas directamente | 26. Hall |
| 8. Pista de Arena y gravilla fina | 18. Patio central de la escuela anexa | 27. Entrada principal a la casita Montessori |
| 9. Canchas de softbol | 19. Bateria de baños | 28. Arenero |

A partir de 1953 cuando se crea la UPN, las instalaciones serán compartidas entre la Universidad y el Instituto de Bachillerato, construyéndose para ello dos nuevos edificios, denominados A y B. Pero el incremento de población tanto a nivel universitario como del Instituto, aunado a la demolición de los edificios por el sismo de 1967 hizo que la infraestructura existente fuera insuficiente y se requirió la construcción de nuevos inmuebles. En 1960 el gobierno dio en comodato por 30 años una parte de los terrenos de la Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquén, a lo cual después se agregó los terrenos del Instituto Lingüístico de Verano que funcionó en el mismo espacio. Allí se construyó la nueva sede del IPN, el cual se trasladó en la década de los setenta a Usaquén. En la calle 127 entre carreras 11 y 9ª.

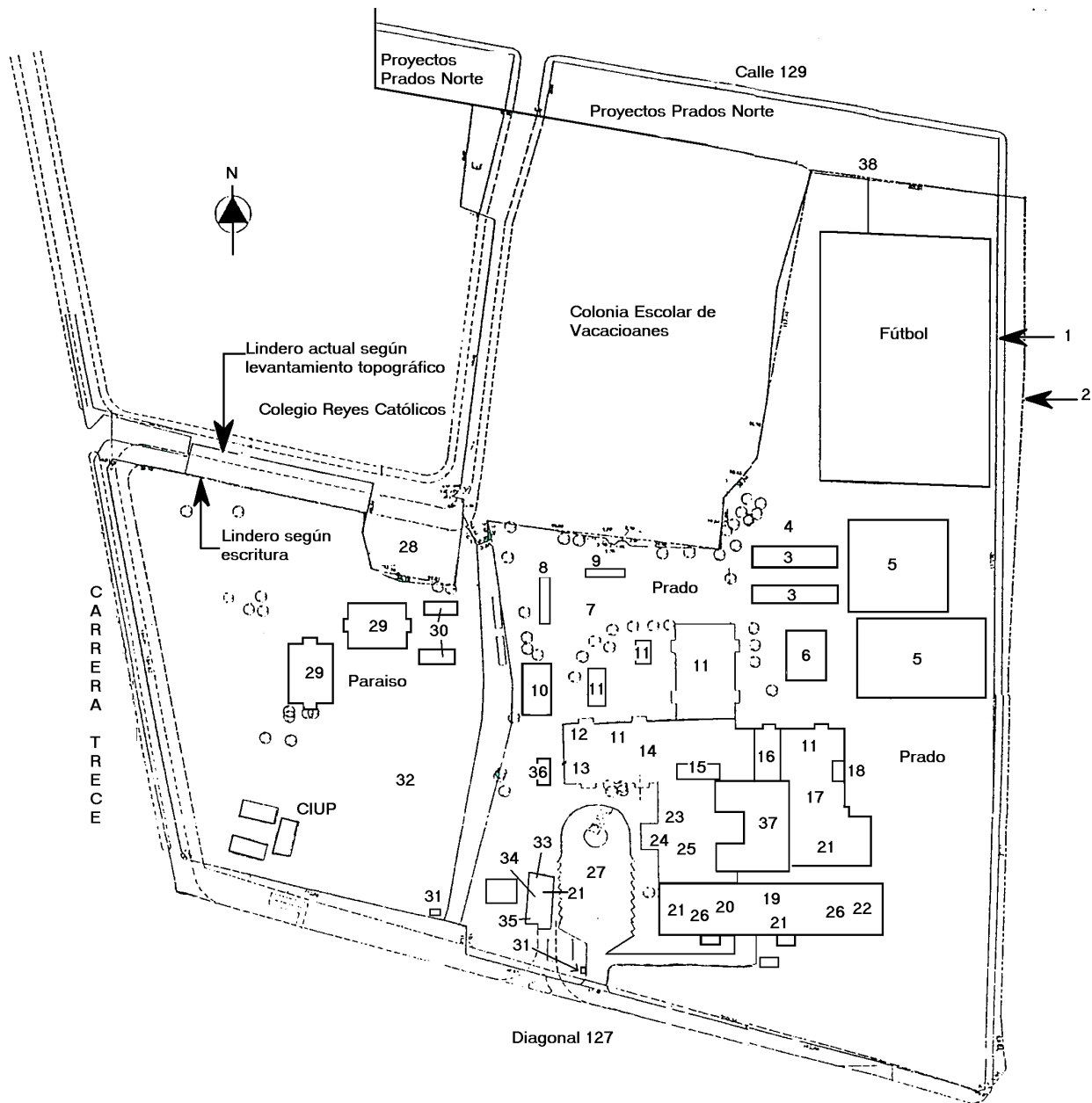


“Nuevo edificio del IPN en la Avenida 127 entre calles 11 y novena al norte de la ciudad de Bogotá.”, C.a. 1975, Fotos Archivo Escolar



Edificio del IPN en la Avenida 127 entre calles 11 y novena al norte de la ciudad de Bogotá.”, 1991, Fotos Prof. Roberto Camargo Ardila

Mapa No 8. Plano actual del IPN³⁵



- | | |
|---|---|
| 1. Lindero actual según plano topográfico | 21. Salones de Bachillerato |
| 2. Lindero según escritura. Carrera novena | 22. Primer piso, laboratorios de física y química. Segundo piso, salones y cabinas de docentes |
| 3. Aulas de educación Especial | 23. Salón de música de Bachillerato |
| 4. Parque infantil de Educación especial | 24. Primer piso, Rectoría y coordinación de bachillerato. Segundo piso, biblioteca. Tercer piso, sala de profesores |
| 5. Canchas de básquetbol y voleibol | 25. Baños de profesores, primer piso. Segundo |
| 6. Mapa en alto relieve | |
| 7. Parque infantil de primaria | |
| 8. Vagones del tren. (Oficina de alumnos y de tecnología) | |

³⁵ Plano topográfico. Archivo CADEL. Octubre de 2000. Reformas. Nohora Beatriz Guzmán Ramírez

- | | |
|--|--|
| 9. Locomotora del tren | piso, biblioteca. Tercer piso, sala de |
| 10. CRIE (Centro Regional de Informática Educativa) | profesores y sala Francisca Radke |
| 11. Salones de Primaria | 26. Baños de estudiantes en mezanine |
| 12. Salón de música de primaria | 27. Estacionamiento de profesores y administración |
| 13. Gimnasio de Primaria | 28. Poceta |
| 14. Coordinación de primaria | 29. Salones de pre-escolar |
| 15. Baños de primaria | 30. Talleres de tecnología |
| 16. Pasillo | 31. Casetas de vigilancia |
| 17. Gimnasio de Bachillerato | 32. Estacionamiento de autobuses escolares |
| 18. Bodega de Educación física | 33. Cuarto de personal de servicio |
| 19. Primer piso cafetería. Segundo piso, salones de bachillerato | 34. Oficina de servicios académicos |
| 20. Primer piso, baños. Segundo piso, salones de bachillerato | 35. Almacén |
| | 36. Salas de audiovisuales |
| | 37. Patio central |
| | 38. Pantano o estanque |

El cambio de espacio generó algunos cambios al interior del IPN, ya que se encontraba separada espacialmente de la UPN gestándose un sentimiento de independencia y de búsqueda de identidad que se concretara en la década de los noventa cuando se ubica como un instituto descentralizado de la UPN. Pero también se genera una relación entre las tres escuelas que comparten el espacio la El centro cultural Reyes Católicos³⁶, la Colonia escolar vacacional de Usaquén y el IPN, dándose por parte de los alumnos y los docentes de cada una de las instituciones un proceso de estratificación con base en los estratos socioeconómicos del origen de los alumnos.

Actualmente el IPN cuenta con un Jardín infantil con tres niveles, una escuela primaria de cinco niveles, una escuela secundaria y media vocacional con seis niveles y una escuela de educación especial. En cuanto a infraestructura cuenta con salones para tres cursos por nivel, baños, gimnasio y salón de actos en cada una de las secciones, enfermería, psicología, salón de música, Canchas de Fútbol, Básquetbol, voleibol, béisbol, salón de actos, oficinas administrativas para cada una de las secciones y una dirección general, laboratorios de química y física, cafetería, salón de profesores, baños de profesores, cabinas de profesores jefes de área y proyectos especiales, laboratorio de idiomas, un mapa de Colombia en alto relieve, salón de proyecciones y grabación, centro de computación e

³⁶ El gobierno colombiano cede dos hectáreas de la Colonia Escolar Vacacional de Usaquén, en 1962, al gobierno español, para construir allí el colegio de Reyes Católicos para hijos de

informática, parque infantil en la sección de primaria y educación especial. Biblioteca, salas de lectura, hemeroteca, biblioteca infantil, oficinas de dirección académica y administrativa, almacén. En el año 1999 se inicio un proyecto de granja experimental, organizado por los maestros de Biología y Química, cultivando hortalizas y flores ornamentales. El proyecto inicio con los estudiantes de media vocacional o preparatoria y progresivamente se han incluido los alumnos de los cursos inferiores hasta preescolar.

Para las actividades de natación se usan los espacios de la UPN, donde se cuenta con una piscina o alberca techada en la cual realizan las actividades deportivas los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física y demás estudiantes de pregrado y del IPN.

3.5.4 Colonia Escolar de Vacaciones y Centro Educativo Distrital Usaquéen (CEDU)



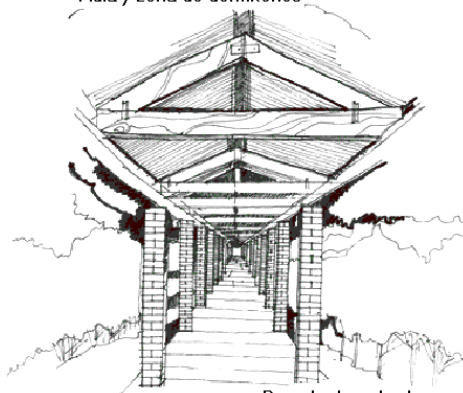
Vista del edificio de la clínica



Aula y zona de dormitorios



Pabellón de dormitorios
Al fondo la clínica



Pergola de entrada

“Dibujos anónimos de la Colonia escolar de Vacaciones de Usaquéen”. (Maldonado T, R., 1999:C.D).

Por escritura 1228 de mayo de 1937 el gobierno compró un lote de 20 fanegadas que sería destinado a la colonia escolar de vacaciones de Usaquéen.

españoles. Archivo Escolar CEDU. Documento de trabajo. Historia de la Colonia Escolar de vacaciones de Usaquéen

Lindando al oriente con la línea del ferrocarril del norte, y al sur con el del nordeste, en terrenos de la finca Tres esquinas de propiedad particular.

La colonia de Usaquéen fue uno de los primeros diseños de arquitectos Julio Bonilla Plata y Carlos Rodríguez del Ministerio de Educación Pública (MOP) en el año de 1936 y fue la primera de este programa que se construyó en el país.

La colonia contaba con las especificaciones del proyecto original, que contemplaba una estructura de madera con cubierta de paja, fue reemplazada en el momento de la construcción por materiales más estables como cubierta de teja de cemento (Maldonado T, R., 1999: 114). Fueron pocas las modificaciones que se realizaron durante 60 años a la estructura, En el libro sobre la historia de la Arquitectura escolar en Colombia Maldonado Tapia se lamenta del mal estado de la construcción a pesar de su valor histórico arquitectónico (Maldonado T, R., 1999: 114).



“Niñas de la Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquéen en el estanque.” C.a 1948. Usaquéen. Bogotá. Foto archivo escolar.

En sus inicios la colonia poseía cuatro pabellones de dormitorios: El pabellón Inés, el pabellón Lucía, el pabellón Teresita y el pabellón María en el cual se distribuían las estudiantes de acuerdo a las determinaciones de la directora³⁷, y los cuales debían permanecer en perfecto orden y aseo, el cual realizaban las niñas

³⁷ Desde su fundación hasta la década de los setenta la dirección de la Colonia escolar de Vacaciones fue ejercida por mojas de la comunidad de las carmelitas. Archivo escolar. Diarios de disciplina.

mismas como parte de la formación de hábitos³⁸. Cada pabellón estaba a cargo de una docente, las cuales se rotaban la vigilancia. También tenía una iglesia a la cual no faltaron sino los días del 10 y 11 de abril de 1948 por la situación de violencia que se vivió en Bogotá, conocido como El Bogotazo, y no permitió el desplazamiento del capellán a la colonia.³⁹ La enfermería era indispensable dado que era uno de los servicios principales que se prestaban, cocina, comedor, teatro, ropero, un jardín donde practicaban la jardinería⁴⁰, dirección. Las zonas verdes que se usaban de patios de recreo, pero, la lluvia fue vista, por los docentes, como un obstáculo para el disfrute de los espacios al aire libre, de las niñas no se encuentran registros de sus percepciones sobre esta misma situación. Se encuentran registros fotográficos y escritos de un pantano o estanque natural que quedaba en el límite norte y que luego formó parte del IPN. Este fue desecado en la década de los 80's para dar paso al proyecto habitacional Prados Norte⁴¹. También existía una poceta o pileta que pasó, también al IPN y actualmente se encuentra en litigio entre el Instituto y el Colegio "Reyes Católicos". En síntesis la Colonia solo disfrutará las fuentes de agua en las fotos del archivo escolar que dan cuenta de ellas.



"Colonia escolar de vacaciones de Usaquén" Izquierda. Comedor. Derecha. Edificios y patio central. Fotos archivo escolar CEDU. C.a. 1950

³⁸ "En la mañana llevamos el horario exigido, haciendo en primer término los oficios de embellecimiento doméstico con el primordial fin de inculcar en nuestras alumnas el espíritu de orden y aseo" Diario de disciplina de la Colonia Escolar de Vacaciones. Viernes 17 de agosto de 1947. Archivo escolar.

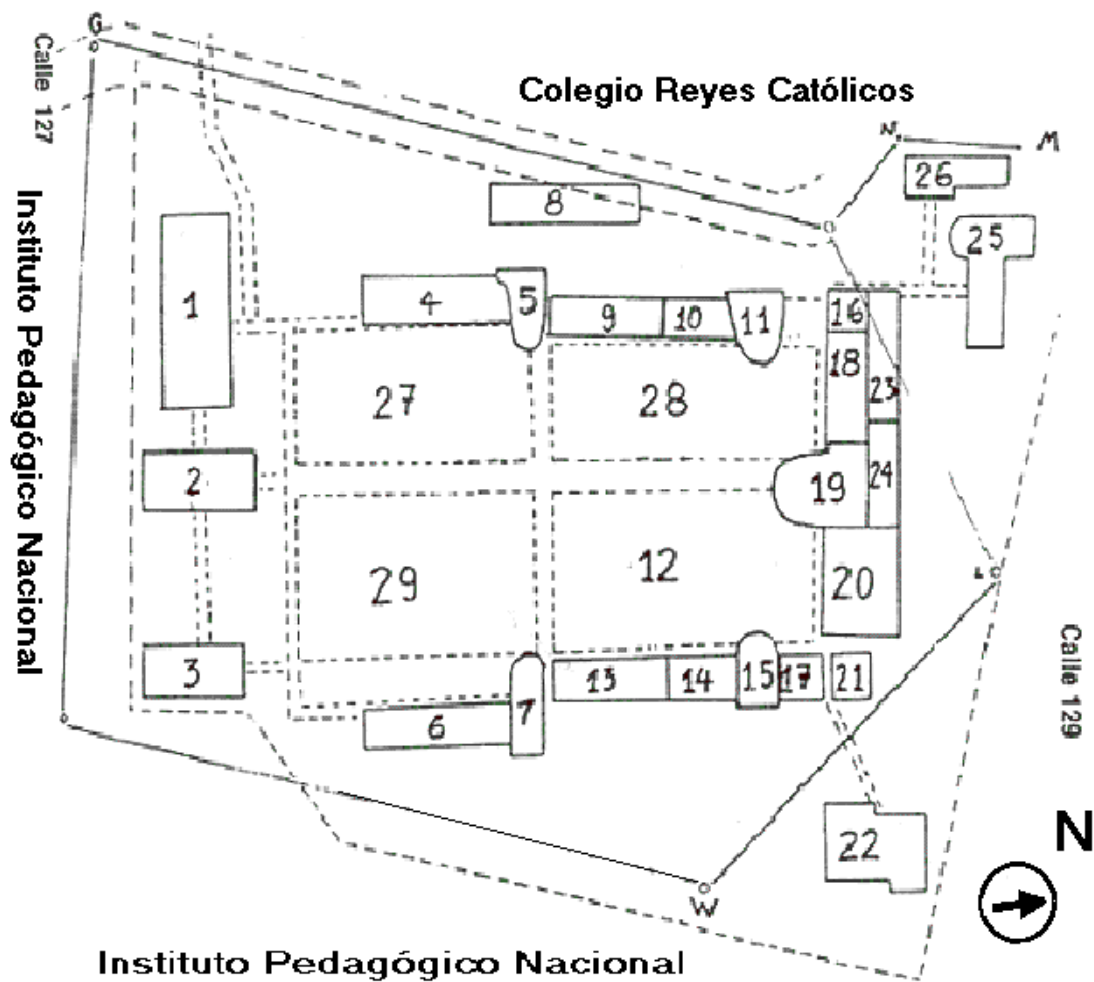
³⁹ Colonia escolar de vacaciones. Usaquén. Bogotá. Diario escolar mes de abril de 1948

⁴⁰ "Oficio propio de la mujer hogareña". Diario de disciplina de la Colonia Escolar de Vacaciones. Usaquén- Bogotá. Lunes 11 de agosto de 1947. Archivo escolar.

⁴¹ Entrevista a la profesora Gloria Jiménez Ardila. Profesora del IPN. México. 2002

Mapa No 9. Plano de la Colonia Escolar de Vacaciones de Usaquén

(Maldonado T, R., 1999: CD)



- | | | | |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Bloque administrativo | 7. Materiales deportivos | 16. Grupo integrado | 23. Ropería |
| 2. Capilla | 8. INSOR | 17. Aula | 24. Economato |
| 3. Teatro | 9. Aulas | 13. Aulas | 21. Biblioteca |
| 4. Dormitorio | 10. Dormitorio | 14. Dormitorio | 22. Clínica |
| 5. Materiales Internado | 11. Oficina de Psicopedagogía | 15. Muñequero | 25. Baterías de Baños |
| 6. Dormitorio | 12. Patio | 18. Dormitorio | 26. Dormitorio |
| | | 19. Cocina | 27. Huerta |
| | | 20. Comedor | 28. Parque |
| | | | 29. Cancha Básquet |

Desde sus inicios hasta la década de los sesenta los espacios de la colonia fueron usados en su totalidad diariamente. Desarrollándose un gran número de actividades al aire libre, que abarcaban el conocimiento de los alrededores. El proceso de urbanización que ha sufrido Bogotá desde la década de los setenta en

la parte norte de la ciudad, restringió las posibilidades de desplazamiento de los estudiantes

Con la creación del CEDU se hacen algunas reestructuraciones, construcciones y adecuaciones. Se reasignan algunos espacios a la administración local de educación CADEL. Se construyeron nuevas aulas para preescolar, un parque infantil y se adecuaron varias oficinas administrativas y de servicios. Y se construyeron nuevos baños. La iglesia sin restauración o remodelación está cerrada y allí se almacenan algunos elementos viejos. Llama la atención de los estudiantes del IPN y el CEDU pues asocian el espacio con el de las películas de terror.

Como podemos observar en el mapa No 9 el espacio de la escuela quedó limitado al espacio de las construcciones, sin acceso directo desde la calle, pues deben atravesar el IPN para llegar a la escuela, situación que ha generado conflictos entre docentes y estudiantes por el control del espacio. Dado lo anterior en el año 2002 se inició la construcción de una salida por la carrera 13 y borrar los límites y accesos entre los diferentes colegios.

3.6 La representación y apropiación. Los niños y las formas de ver y hablar del espacio

Los niños poseen imágenes razonablemente detalladas y precisas de los espacios personales dentro de los cuales se mueven de manera regular. En las escuelas los estudiantes comienzan por identificar los detalles de las áreas externas al aula, como las zonas de juego y áreas verdes, o de los edificios existentes. Alrededor de ello les designan un nombre y construyen una historia, dando así individualidad al objeto, separándolo de la denominación o uso institucional. La permanencia y socialización de la denominación de los lugares depende de la transmisión de esta información entre compañeros de grupo o a familiares que están en la misma escuela, o por compartir imágenes y símbolos culturales, como es el caso del árbol de la virgen en la escuela primaria "José Azueta". Como afirma J. Bale., "Las imágenes de la escuela que los niños construyen por un lado proceden de las experiencias personales adquiridas en su estancia allí, por otro, la comunicación

con sus familiares o compañeros de cursos superiores, o de las historias familiares y de la comunidad (Bale J., 1996:18).

Las denominaciones de los lugares no son constantes, están sujetas a proceso de red denominación continua, en lo cual influye la permanencia o cambio de los rasgos diferenciadores, el género (niño o niña) y la edad y el tamaño de la escuela, los medios de comunicación, la familia y grupo social en el cual esta inserto. Las imágenes que llevamos con nosotros son el resultado de un proceso de comunicación. Muchas de estas denominaciones trascienden al grupo de docentes, pero en su mayoría este es un conocimiento compartido solo entre los estudiantes. Lo cual permite observar la poca fluidez de la comunicación profesores alumnos y lo cual se refuerza al observar las diferencias en la representación y reconocimiento de los espacios escolares. “Las imágenes infantiles de los lugares contienen información muy selectiva.” (Bale J., 1996: 35)

El tiempo y el espacio en la escuela son inseparables, pues existen tiempos para usar los espacios y espacios que solo pueden ser usados en determinados tiempos. Hay momentos para estar en los salones, hay momentos para estar en el patio, hay momentos para ir al baño, hay momentos para pasar a la biblioteca, cada momento y espacio esta organizado por los docentes y administrativos de la escuela. Los salones expresan el trabajo, la coerción y el orden, el campo abierto significa juego, diversión, libertad esparcimiento. En el primer caso su sonido es sordo, mientras que en el segundo es sonoro y alegre, por ello cualquier pretexto para escapar del salón a las áreas libres es valido, ir al baño, ayudar al maestro con algo, preguntar al maestro, buscar algo que se quedo o perdió.

La loma, en la escuela primaria “José Azueta”, constituye el espacio con más objetos identificados entre los estudiantes. Ocupando los árboles un lugar predominante. Un pantalón viejo colgado en un árbol nos remite a los cuentos infantiles de duendes o demonios que se llevaban a los niños desobedientes y que por lo general los depositaban en las copas de los árboles más altos. Cuando el pantalón haya sido bajado o se haya caído el árbol, este será red denominado por otra característica, o simplemente pasara a ser otro árbol de la loma. Los

estudiantes siempre están en una constante búsqueda de rasgos que les permitan identificar lugares.



Arriba "Los pantalones del niño que se llevo el diablo".
Derecha. "Árbol de los cachos del diablo"
Escuela primaria "José Azueta". Fuentes Brotantes.
Tlalpan. 2000



El árbol de los cuernos del diablo y el de la calavera, es un ejemplo de una búsqueda minuciosa de formas en la corteza de un árbol.



Arriba: "Árbol de la virgencita o de la virgen". Derecha. "Árbol de la calavera". Escuela primaria "José Azueta". Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

El árbol de la virgen o de la virgencita, es el único de los árboles identificado por las niñas, aunque mirándolo con detenimiento no queda duda es el contorno de la virgen. Para ellas el lugar debe ser de respeto y visitado con frecuencia.



"Árbol del vampiro". Escuela primaria "José Azueta". Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000
sirve a un vampiro para colgarse.

El árbol del vampiro, tiene una estaca clavada, signo de la muerte de este. Y el árbol con un lazo colgando con una horca al final no puede ser otra cosa que el árbol del ahorcado y un árbol con una rama lo suficientemente fuerte para sostener un niño balanceándose, es una rama que



Izquierda. "Árbol del ahorcado"
Derecha. "Columpio del diablo". Escuela primaria "José Azueta". Tlalpan – Fuentes Brotantes. 2000

Cada uno de estos rasgos asociados a imágenes sobre naturales no son de extrañarse si se piensa que la escuela fue antes un cementerio. Allí los niños encuentran huesos que asocian con restos humanos o lozas, que sirvieron de barda, asociados a tapas de tumbas, por lo cual el lugar es conocido como las tumbas.

Muchas de estas historias de lo sobrenatural son eco de los cuentos de la comunidad y familia que hablan de espantos, desaparecidos y fantasmas,

Asociado a una larga tradición de historias de la comunidad del Barrio de la Fama. Es el caso de la piedra encantada, la cual se ubica en el parque de Fuentes Brotantes. Según los exalumnos de la escuela primaria “José Azueta” y vecinos del lugar de allí salían fantasmas, pero ahora de adultos les parece muy pequeña, pues la recordaban como una piedra muy grande. Los Estudiantes han encontrado una piedra en la loma, que encuentran similar a la piedra encantada y por lo cual le denominan igual y le han asignado las mismas características sobrenaturales. Este constituye uno de los lugares más conocido por los estudiantes de primero a tercero, según encuesta realizada⁴².



Izquierda. Niño de tercer grado mostrando un hueso encontrado en la loma. Escuela primaria “José Azueta”. Derecha. Niña de quinto mostrando las tapas de las tumbas que encontraron. Escuela primaria “José Azueta”. Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

E igualmente las historias sobre los túneles construidos en el barrio de “La Fama” durante la revolución para escapar de los enfrentamientos se reflejan en la idea de existencia de estos túneles en la escuela.

⁴² Encuesta a estudiantes de primero a tercero de primaria, escuela primaria “José Azueta”. México. 2000.



Izquierda. "Túnel en el jardín de la escuela primaria "José Azueta". Derecha. "La piedra encantada" Escuela primaria "José Azueta". Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

Otro elemento importante a identificar en la Loma de la escuela primaria "José Azueta" son las rocas o piedras. La "piedra de la resbaladilla" denominada por su uso, y debido a este uso ya esta lisa, pulida, también se le denomina la "Resbaladilla del Diablo". Otra piedra a la cual las niñas dicen identificar visos de colores que da la piedra cuando el sol la ilumina, a lo cual le dan una explicación de origen sobre natural, pero que son el reflejo del sol sobre una piedra pulida.



Arriba. "Piedra de la resbaladilla o la resbaladilla del diablo". Derecha: "La piedra Milagrosa" Escuela primaria "José Azueta". Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

Otras formaciones naturales o estructuras de concreto de la Loma también son identificadas, como las casas del diablo caracterizadas por ser formas que dan idea de gruta o entrada a una cueva.



“La casa del diablo” (2) Escuela primaria “José Azueta” Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000



“La calabaza” Escuela primaria “José Azueta” Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

Y en la medida que observan surgen nuevas imágenes que identifican, en un proceso constante, constituyéndose en una actividad competitiva de quien identifica más lugares o encuentra más formas, que luego serán ubicados con exactitud. Algunas se refieren a formas de objetos cotidianos como la calabaza, aunque también asociada a las fiestas

de octubre y noviembre.

De los lugares identificados por los estudiantes de la escuela primaria “José Azueta” solo el cementerio de las bancas y la casa de don Ray (Conserje de la escuela) también son conocidos por los maestros con el mismo nombre. Este es un lugar detrás de los salones de tercero de primaria, donde se han colocado las bancas viejas, prohibido su acceso por la cantidad de material metálico en mal estado, es el lugar preferido por los niños, por su privacidad y cantidad de elementos para usar como parte de los juegos. Debido a varios accidentes de los estudiantes ocurridos allí, este lugar fue cerrado a finales del año 2001, limitándose de esta manera el acceso a los estudiantes. Ya no pueden visitar el cementerio de las bancas, pero sigue existiendo y alrededor de este se siguen construyendo historias que se alimentan con la prohibición.



Izquierda. “El cementerio de las bancas”. Derecha. “La casa de don Ray”. Escuela primaria “José Azueta”. Fuentes Brotantes. Tlalpan. 2000

En contraste con la escuela primaria “José Azueta” los estudiantes de la escuela primaria “Vidal Alcocer” no han redenominado los espacios, se usan las denominaciones institucionales. Sin embargo alrededor de la bodega de educación física se han construido cuentos acerca de fantasmas y espantos. El menor tiempo en la escuela para explorar los espacios, la no existencia de áreas privadas, fuera del baño, son dos de las variables que considero determinantes en los procesos de apropiación de los espacios por parte de los estudiantes. Y como consecuencia de lo anterior la relación con la escuela es más distante no les gusta ni les disgusta.

En las dos escuelas colombianas también se presenta un contraste. En el CEDU los estudiantes han redenominado los espacios, caracterizándolos y reconstruyendo historias alrededor de ellos. Con significados que no son compartidos con los docentes. Por el contrario en el IPN la red denominación de los espacios es compartida entre estudiantes y profesores, usándose de forma indiferenciada las denominaciones oficiales y las escolares. A pesar de que los dos cuentan con espacios compartidos y grandes extensiones de áreas verdes, la diferencia principal entre las instituciones se encuentra en la permanencia de cada uno en los espacios. En el CEDU la población estudiantil y docente es nueva, mientras que en el Instituto la permanencia, tanto de profesores como de estudiantes, es mayor.



"Las abejas" CEDU. Bogotá. 2000



"La iglesia" CEDU. Bogotá. 2000

En el CEDU el lugar de las abejas, estaba ubicado en un lugar "lejos de los estudiantes" por estar lejos de los salones, allí se ubicaron dos panales de abejas y algunos de los estudiantes ya habían sido picados y por ello les daba miedo pero a la vez curiosidad. La iglesia, constituye para los estudiantes del CEDU y el IPN un lugar misterioso alrededor del cual se tejen algunas historias de fantasmas, esto consecuencia de permanecer cerrada e inhabilitada, algunos estudiantes han roto las ventanas tratando de verificar que hay allí y establecer la veracidad de los cuentos.



"Rotonda de pinos" CEDU. Bogotá. 2000



"La rotonda de Piedra" CEDU. Bogotá. 2000

Hay dos rotondas que los estudiantes identifican como lugares especiales de la escuela, las rotondas, la de pinos y la de piedra. Estas son espacios de juegos, pues ofrecen privacidad



Izquierda. "La piedra". Derecha. "La casa de chocolate" CEDU. Bogotá. 2000

La piedra es un lugar donde aparecen algunos animales muertos y llama la atención de las niñas, está a un costado de la escuela. La casita de Chocolate, es otro de los lugares más importantes, primero es identificada con las casas de los cuentos clásicos, y en donde dicen vive una bruja, por lo que recibe su denominación. Pero también es el centro de cómputo, único acceso para algunos estudiantes a una computadora. Lo anterior le da un doble atractivo.



*Izquierda. "La locomotora" IPN. Bogotá. Foto: Roberto Camargo. 1996
Derecha. "La locomotora vista desde la Colonia". Bogotá. 2000*

En el IPN la locomotora es el marco ideal para las fotografías de grupo y un espacio de juego prohibido por considerarse peligroso. Es una vieja maquina del

tren abandonada allí. Es una imagen compartida con los estudiantes del CEDU pero a la que solo tienen acceso los estudiantes del IPN.



“El paraíso” Derecha, vista frontal. Izquierda, vista posterior. Bogotá. Foto: Roberto Camargo. 1995

El paraíso zona de preescolar, es una de las preferidas por las parejas de bachillerato, aunque es un lugar prohibido para dichos estudiantes, ya que se encuentra fuera de la vigilancia de los docentes. La presencia de las parejas genera roces con los docentes de preescolar que consideran invadido su territorio.



“Parque infantil CEDU” Bogotá. 2000



“Parque infantil IPN” Bogotá. 2000

Los parques infantiles tanto en el CEDU como en el IPN son muy populares entre los estudiantes de los primeros grados de primaria, además son nuevos en las dos instituciones, forman parte de una política estatal de dotar de mejor infraestructura a las escuelas oficiales. En las horas de descanso estos siempre están llenos de niños jugando.



Izquierda "Casita de las muñecas" Bogotá. Foto Archivo Fotográfico CEDU. C.a. 1980. Derecha "Las cenizas de la casita de las muñecas". Bogotá. Foto: Roberto Camargo. 1994

La casa de las muñecas fue un espacio en disputa entre los estudiantes de la Colonia escolar de vacaciones y el IPN, era un espacio privado. La casita se quemó en 1994. ¿Quién la quemó?, ¿Cómo inició el fuego? Nunca logró darse una respuesta satisfactoria a estas preguntas. La historia está presente en la memoria colectiva de profesores y docentes de las dos instituciones que la conocieron y de los estudiantes del IPN. Pero, además de este espacio, frente a la propiedad y los linderos del terreno de las escuelas de Bogotá se presentan diferencias. La de linderos debe dirimirse a nivel oficial con escrituras y planos topográficos. Pero entre los estudiantes, principalmente del CEDU, existe la idea que todo el terreno es de ellos y que solo está en préstamo a las otras escuelas, lo que lleva cruces de palabras entre los estudiantes del CEDU que creen están en su territorio y los del IPN que se consideran invadidos. Este conflicto ha sido atizado por profesores del CEDU que al revisar la historia del terreno han encontrado las referencias al comodato pero no han seguido la evolución posterior de la propiedad. Las diferencias sociales entre las dos escuelas acentúan los conflictos personales entre profesores y alumnos de las diferentes instituciones.

3.7 Los espacios del agua

3.7.1 Los bebederos

Los bebederos son estructuras rectangulares cubiertas de azulejos, generalmente blancos o colores claros, con varios grifos, construidas en la década de los sesenta en las escuelas mexicanas. Y como su nombre lo indica allí se puede ir a

beber el agua y lavarse las manos, puede estar cerca de los baños, pero no es una condición indispensables. En la escuela primaria “José Azueta” los estudiantes diferenciaban los bebederos de los niños y los de las niñas, por la cercanía de estos a los respectivos baños del primer piso⁴³ y a la vez sirven de lavamanos. La instrumentación del programa de tiempo completo aumentó las necesidades de baños, por lo cual se construyeron nuevos baños y bebederos, a los cuales ya hice referencia en el apartado anterior. En los baños del segundo piso se instalaron lavamanos, sin embargo los bebederos son los más utilizados durante las actividades del día en la escuela, lavarse las manos, los pinceles de artes, los trapos del piso, lavarse los dientes, lavarse la cara, peinarse, acicalarse o tomar agua. Aunque existe un filtro para el agua que abastece el bebedero de las niñas, los estudiantes desconocen su existencia.



Izquierda. Bebederos de las niñas. Derecha. Bebederos de los niños. Escuela primaria “José Azueta”. Tlalpan México. 2000

La construcción de los bebederos desplazó el uso del grifo individual para el abastecimiento del agua para beber, aunque estos aun se encuentran en las escuelas al alcance de los estudiantes. En algunas escuelas como la escuela primaria “Niño artillero”, vecina de la escuela primaria “Vidal Alcocer”, se han instalado bebederos con filtros dispensadores de chorro, sin embargo esto no constituye la generalidad de las escuelas de la zona.

⁴³ Ver mapa No 4. Plano actual de la escuela “José Azueta”.



En la foto de la izquierda observamos la parte frontal del baño de los niños, la cual todavía no se construyen los bebederos. En la foto de la derecha un acercamiento a un niño tomando agua de un grifo que en el 2000 aun estaba, pero ya no era usado por los niños.

“Grado de sexto de Lupe en 1956” Foto archivo Familiar Rodríguez Fuentes. Escuela primaria “José Azueta”. Tlalpan. México. 1956.

En la escuela primaria “Vidal Alcocer” los bebederos están separados de los baños y en estos últimos hay lavamanos, como ésta es una escuela de jornada vespertina no desarrolla actividades colectivas de aseo. Dado lo anterior estos bebederos son menos concurridos, pero igualmente son usados para lavarse las manos, tomar agua, o lavarse la cara y acicalarse.

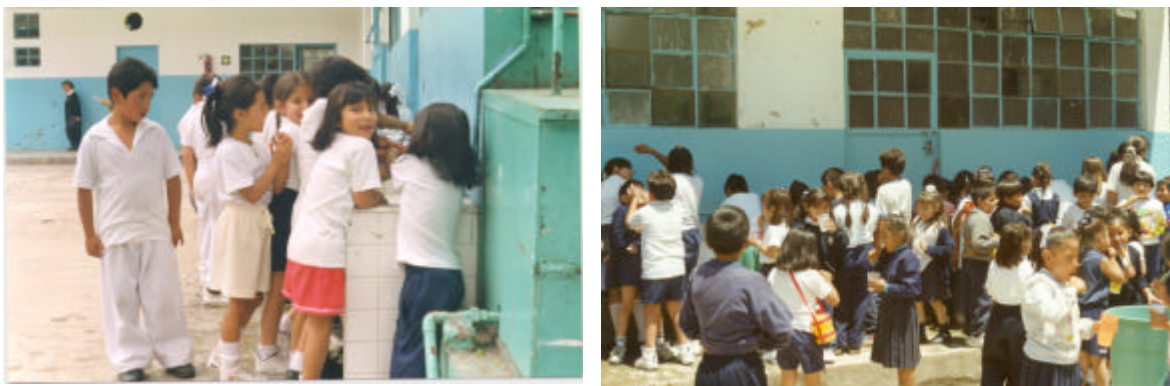


Bebederos de la escuela primaria “Vidal Alcocer”. Tlalpan México. 2000

Los estudiantes de los dos últimos grados y en especial las niñas, tienden a evitar los bebederos, privilegian el uso de los lavamanos, por la privacidad que ofrecen y la existencia de los espejos en estos lugares.

Los bebederos son espacios concurridos durante todo el día, pero al sonar el timbre de final del descanso estos se ven atiborrados por los estudiantes que buscan tomar un poco de agua, lavarse las manos o la cara, otro momento de uso

colectivo de los bebederos es después de las clases de educación física. En la escuela primaria “José Azueta” a la hora del almuerzo y cuando se lavan los dientes es otro momento de uso masivo de los bebederos.



Izquierda. “Final del recreo”. Derecha. “Hora de lavarse los dientes” Escuela primaria “José Azueta”. Tlalpan México. 2000 y 2001 respectivamente

Como ya indicaba arriba, los bebederos son espacios exclusivos de las escuelas mexicanas, en las colombianas los lavamanos o lavabos son la generalidad, no se encuentra un lugar destinado específicamente para beber agua⁴⁴. Tampoco son comunes los bebederos de chorro.

3.7.2 El patio

La escuela no es solamente un establecimiento en donde se imparte enseñanza, está constituye hoy un punto privilegiado de socialización a la que los estudiantes asisten con la expectativa de cruzarse con sus compañeros, y buena parte de los encuentro sucede en los patios. Aunque institucionalmente el patio es un espacio asignado al centro del edificio escolar y entorno al cual este se articula. Para los estudiantes y profesores, el patio no solo hace referencia a un espacio específico definido institucionalmente, es el área fuera de la estructura del edificio, donde se puede jugar. El patio es un pequeño territorio disimulado en el interior de un espacio público más amplio y de valoración mayor: la escuela. Este constituye el espacio más público de la escuela, un “territorio singular en la escala de la vida cotidiana escolar en tanto configura un espacio de transición, de acoples y rupturas entre el adentro y el

afuera de la escuela; entre lo obligado y lo libre” (Pavía, V., 2000); en juego de roles que permiten redefinir las relaciones sociales y de poder en la escuela, entre el alumno y el jugador; entre el profesor y el amigo.

“Todo a la vista de muchos, ya que el recreo suele ser un momento de encuentros masivos permeable a la vida exterior. Esa pública exposición a la mirada, esa masiva interacción, que pone en tensión la privacidad de las prácticas del patio sin que pierdan del todo esa condición. (...) Condicionados por las tensiones de las acciones públicas y privadas, en el patio se ponen en juego (y nunca una palabra cae tan justo como en este caso) saberes prácticos - más actualizados que actuales -; saberes especialmente significativos en la medida en que le permiten a sus poseedores participar de la vida en grupo, adaptándose a la vez que resistiéndose a los mandatos de la mirada institucional” (Pavía, V: 2000).

Durante las actividades colectivas de la comunidad académica el patio se transforma en un espacio abierto a la comunidad, donde se muestra y se expone lo que se es y le identifica, lo que se hace. El patio es el espacio social, por excelencia, de interacción comunidad educativa – sociedad en general. Es el espacio para recibir la visita.

En las escuelas mexicanas, denominado institucionalmente patio cívico, cumple múltiples usos como punto de reunión en caso de emergencia, canchas deportivas, tianguis⁴⁵ de alimentos, espacio de clase de educación física, de ensayos, de juegos, de reunión, formaciones de ingreso a los salones, de comunicación general de la información a estudiantes y de actos cívicos y sociales. El recreo constituye el momento de mayor uso del patio y donde los lugares están distribuidos. En la escuela primaria “José Azueta”, las ventas de comida se encuentran en la parte sur en el límite de la loma y el patio, lo cual permite el libre movimiento por éste. Los profesores se distribuyen en grupo de intereses (diversos), en el centro, en las dos esquinas este y en la esquina noreste, y los otros se distribuyen entre las ventas de comida. Por el contrario los alumnos ocupan todos los espacios del patio central, por grupos. En los alrededores de los baños los estudiantes de los niveles de 5 y 6 grado, en los corredores o aceras o banquetas los niños sentados en el piso jugando “tazos” o intercambiando objetos o simplemente conversando. Las niñas de los cursos inferiores en grupos pequeños se desplazan por todo el patio, preferiblemente

⁴⁴ Las prácticas con respecto a beber agua se tratarán en el siguiente capítulo.

tomadas de las manos. Los estudiantes de cursos 1, 2 y 3 grado y los niños son los que principalmente juegan, sin embargo por lo “estrecho de los espacios” y la “posibilidad de accidentes” los juegos con balones y de mucha actividad se prohíben, al igual que los juegos con el agua. Sin embargo cada una de estas situaciones ofrece un contraste, los estudiantes requieren de mucha actividad, por ello una alternativa fue ampliar el área de juego por lo cual se construyó una cancha de fútbol durante el ciclo escolar 2001-2002. Por otra parte el hecho de encontrarse los bebederos en los límites del patio, hace que esta parte permanezca mojada después del recreo y alrededor de ella se realicen juegos con el agua –los cuales explicaré en el siguiente capítulo-. Igualmente cuando llueve el patio ofrece pequeños charcos que se constituyen en espacio de juego y punto de “indisciplina” a la mirada de los docentes.



Izquierda. Día de la escuela. Revista de Gimnasia. Derecha. El recreo. Escuela primaria “José Azueta”. Tlalpan. México. 2000

En la escuela primaria “Vidal Alcocer”, el patio tiene los mismos usos que en la escuela primaria “José Azueta”, pero los juegos con balones y en equipo como el básquetbol y el fútbol se practican con mayor regularidad por los estudiantes de cursos superiores 4, 5 y 6 especialmente los niños, los estudiantes de cursos inferiores prefieren los juegos de salón que por lo general practican frente a la dirección. Sin embargo, igualmente que en la escuela primaria “José Azueta” las niñas de cursos inferiores se desplazan por la escuela en grupos pequeños.

⁴⁵ Mercados ambulantes



Izquierda. Hora de recreo. Derecha. Clausura del ciclo escolar 1999-2000. Escuela primaria "Vidal Alcocer" Tlalpan. México. 2000

En las dos escuelas de Colombia, aunque el espacio externo al salón suele ser denominado patio en general, la existencia de varias áreas verdes, parques infantiles, canchas deportivas y patio por secciones además del patio central y los de las secciones han desplazado el interés de los estudiantes en utilizar para el juego al patio central. Sin embargo este último sigue siendo institucionalmente el área de los actos cívico – religiosos⁴⁶, y de formación de los estudiantes al ingreso a las aulas o el espacio de comunicación de informaciones generales a los estudiantes. Hay un juego que los estudiantes del IPN practican, especialmente en el recreo, en el patio central y surge de manera espontánea no pactada. Se inicia cuando los estudiantes que se encuentran sentados alrededor del patio, lo ven desocupado y de improviso surge uno o dos estudiantes atravesándolo, especialmente niñas, comienzan a chiflarlas hasta que abandonan el patio, lo cual ocurre, generalmente, de inmediato en una carrera.

En las dos escuelas de Bogotá, el espacio facilita jugar con el agua, por su extensión se dificulta el control, sin embargo su acceso a está limitado a los baños o a la compra. En el CEDU donde algunos baños nuevos se construyeron fuera de los edificios existentes y cerca de las áreas verdes, los estudiantes aprovechan para refrescarse y jugar.

⁴⁶ La existencia de un concordato entre la iglesia católica y el Estado y las nuevas condiciones de la constitución de 1991 de la libertad de cultos permiten realizar actividades religiosas católicas – como la misa- en la escuela pública, lo cual marca una de las grandes diferencias con la escuela pública mexicana.



“IPN 70 años” Patio Central. Foto: Prof. Roberto Camargo. Bogotá. 1996



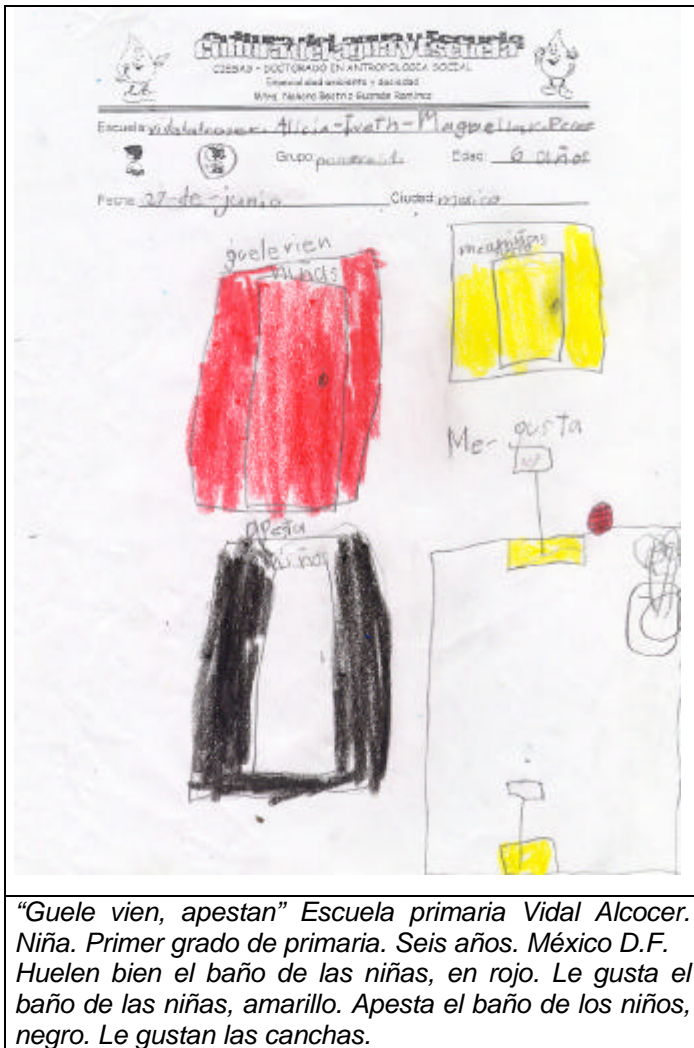
“Patio Central” CEDU. Bogotá. 2000

3.7.3 El baño

Como ha se ha planteado en este capítulo, cada una de las escuelas estudiadas han incorporado los baños desde sus inicios, con particularidades como la separación de sanitarios de duchas en el caso de los internados y la escuela primaria “José Azueta” y la no existencia de estas en la escuela primaria “Vidal Alcocer”. Los baños constituyen el único espacio privado de la escuela. Se encuentran fuera del control visual de los docentes, aunque se controle su acceso a momentos determinados, por lo general, estos evitan entrar allí, especialmente tratándose de géneros contrarios, las profesoras al baño de niños y los profesores al baño de las niñas.

Considerados los lugares más feos y de peor olor en las escuelas⁴⁷, especialmente el baño de los niños. Pero que hace que el espacio con mejor acceso al agua sea el más sucio, una conclusión simple, pero no evidente, el agua no es sinónimo de limpieza. Los estudiantes aducen que los malos olores de los

⁴⁷ Encuesta realizada a alumnos y maestros en el primer semestre de 2000



baños se deben a la falta de limpieza, pues para limpiarlos solo tiran agua y el personal de aseo o intendencia dicen que los niños son sucios y por ende dejan los baños sucios. De las cuatro escuelas, el IPN fue la escuela donde estudiantes y profesores mostraron menor insatisfacción con las condiciones de aseo en los baños, pues se considera una prioridad y el personal de aseo constantemente los revisa. Sin embargo, y a riesgo de ser obvios los baños públicos en sitios públicos populares dejan mucho que desear en cuestión de aseo.

Los profesores evitan los baños de los estudiantes, generalmente tienen sus baños aparte o con preferencia para docentes, por lo cual no se ejerce control de la limpieza de éstos, los alumnos los evitan por sucios y muchas veces evitan comer para no tener que usar los baños, y el personal de limpieza los evitan por no tener las condiciones de equipo necesarias para el aseo.

Pero no sólo el olor afecta a los baños, también son un espacio de expresión privado y anónimo que permite comunicar sin temor a ser señalado u obligado a constatar. Por lo general expresiones con connotaciones sexuales, de denuncia, descalificativas y segregacionistas.

CAPITULO IV

“AGUA PASO POR AQUÍ ... CATE QUE NO LA VÍ”

LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LA CULTURA DEL

AGUA EN LA CULTURA ESCOLAR

4.1 Representación Social – Escolar del Agua

La representación social plantea la configuración de unos marcos interpretativos y de un mundo simbólico que expresa una construcción social en la historia; es este mundo socialmente compartido que garantizaría la comunicación, la interacción y cohesión social. Se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas. Las representaciones de un grupo son fruto, por un lado, de sus condiciones materiales de existencia, que suponen una determinada experiencia vital y la defensa de unos intereses; pero, por otro lado, dichas representaciones se expresan a través de la historia del grupo, en la que está presente también la elaboración de las experiencias e intereses que han ido surgiendo de la vida cotidiana, al lado de elementos provenientes de representaciones sociales de grupos dominantes en etapas históricas anteriores. A lo cual podemos añadir todos aquellos elementos de las representaciones sociales productos de la adaptación o transformación de los discursos en los grupos actuales conocidos, en una parte significativa, a través de los medios de comunicación social.

Como forma de pensamiento, la representación social es un modelo interno que tiene por función conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es por esto que las representaciones designan una forma específica de conocimiento: "el saber de sentido común", en el que el contenido significa una forma particular de pensamiento social (Bolívar, C., 1995: 30). Esta connotación social del pensamiento, no permite lo estático y por el contrario, plantea la percepción de la vida cotidiana como un continuo intercambio entre las personas; cómo conocen, cómo explican y cómo comunican las vivencias. Esto es lo que le da carácter particular de conocimiento con un origen y una expresión social práctica, que se hace evidente en los comportamientos y en las prácticas sociales.

Las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, no existen representaciones en abstracto. Mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Hacen visibles y legibles los objetos, por tanto implican elementos lingüísticos conductuales o materiales. Y son una forma de conocimiento práctico que lleva a preguntar por los marcos sociales de su origen y por su función social en la relación con los otros en la vida cotidiana. Las representaciones sociales se plantean como mini teorías explícitas, (almacenadas en la memoria), que organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad, identificando los objetos.

Podemos entonces definir una representación social como la reproducción mental de un objeto, donde se reproduce algo que está ausente; como la versión simbólica de la relación entre el objeto y el sujeto. Así, cuando una persona ve un objeto, la mente lo que hace además de relacionar el sujeto con ese objeto, es fusionar lo percibido con lo que se integra el conocimiento previo que se tiene de un objeto con las señales percibidas, produciendo como efecto la "realidad inmediata", que no es otra cosa que el resultado de la interacción constructiva del sujeto con la estructura ambiental (Bolívar, C., 1995: 35).

“Cada individuo y cada grupo toma decisiones y lleva a cabo actos que se inscriben en su proceder ambiental propio del entorno en el que creen vivir. Este punto fundamental se omite con frecuencia en las explicaciones geográficas que suponen con excesiva facilidad que el individuo responde directamente a su entorno fenoménico, esto es, que conoce y puede manejar todos los hechos de su situación de modo estrictamente racional” (Bolívar, C., 1995: 35).

4.2 ¿Qué es el agua?

El diccionario define el agua como:

“Cuerpo formado por la combinación de un átomo de oxígeno y dos de hidrógeno, dispuestos en un ángulo de 150 grados, con el oxígeno en el vértice. Es un líquido inodoro, insípido, que en pequeña cantidad es incoloro, y verdoso en grandes masas; que refracta la luz, disuelve muchas sustancias, se solidifica por el frío, se evapora por el calor y, más o menos puro, forma la lluvia, los manantiales, los ríos y los mares” (CEASG, 200 y Levi, C., 200).

Sin embargo al acercarnos al concepto este resulta ser más complejo. El concepto “agua” nos remite a un sin número de definiciones, las cuales dependen del contexto disciplinario-teórico y social en el cual esta insertan.



“Nuestro medio ambiente. El Agua” (Rojas, I., 1996b: 78)

relacionados con el agua dulce y su calidad”². “El agua, al ser un recurso natural limitado, debe estar sujeto a los conceptos de desarrollo sostenible, lo cual a largo plazo equivale a buscar un equilibrio en el binomio recursos – usos”³. Dada dicha complejidad del concepto sólo abordare aquellas perspectivas que han influido en la escuela.

En primera instancia, esta la visión biológica-ecologista, en la cual el agua es definida como un recurso natural, “como ente autónomo fuente de vida no sólo material, sino también espiritual” (Escobar, A., 1999: 76).

¹ “Dentro de esta perspectiva, el mundo es concebido como un sistema global cuyas partes están interrelacionadas, requiriendo por tanto formas de gestión igualmente globalizadas y globalizantes”. (Escobar, A: 1999: 55)

² Documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se publica en cinco volúmenes. Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro 3 a 14 de junio de 1992. Agenda 21. Inciso C. Protección de los recursos hídricos, la calidad del agua y los ecosistemas acuáticos. Bases para la acción. Art. 18.35

“Desde la existencia de la vida en la tierra, el agua ha jugado un papel importante como elemento básico para mantener la vida en nuestro planeta⁴”. “El agua es el elemento que sustenta el planeta”.⁵ Los textos y materiales escolares, tanto de México como de Colombia, privilegian esta perspectiva biológica-ecologista. Donde el recurso natural es definido como: “todo aquello que proviene del ambiente, como plantas, animales o minerales” (Barahona, A., 1999: 12).

El agua es el recurso natural que más utiliza el ser humano” (Barahona, A., 1999: 22).

“El agua es la fuente y el origen de la vida” (Cárdenas, L., s/f: 10). “El agua es vida”, “El agua elemento vital”⁶

Este discurso se repite en los materiales escolares usados por los niños mexicanos, como son las monografías. Las que junto a los textos escolares son, en la mayoría de los casos, las únicas fuentes de consulta y por ende son los discursos que se repiten en las exposiciones escolares.



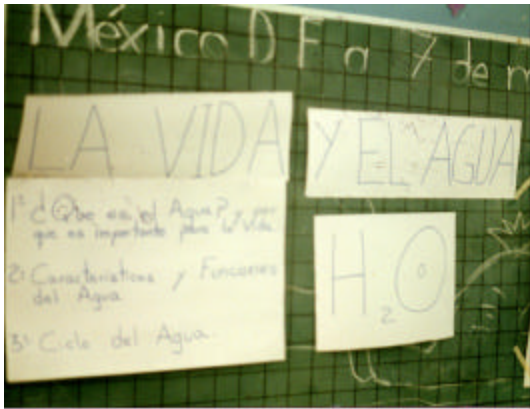
Izq. “El ciclo del Agua” Monografía Escolar No 768. s.d. Impreso en México. Abajo. “Cartelera de exposición de niños de segundo primaria. Escuela primaria “José Azueta”. México. Marzo de 2000. Izq. “La vida y el agua” 1. ¿Qué es el agua? Y por qué es importante para la vida. 2. Características y funciones del agua. 3. Ciclo del agua. Der. “Características y funciones del agua”. Tiene la función de preservar la vida... favoreciendo la higiene, la salud... y la flora y fauna. Este vital líquido es de suma importancia, por el cual debemos aprender a valorar y saber cuidar para seguir sobreviviendo”

³ Secretaría del proyecto de EURO AGUA. Grupo mecánica de fluidos. **Proyecto EURO AGUA.** Universidad Politécnica de Valencia. <http://master.agua.upv.es>

⁴ CIEN@. Secretaría del Medio ambiente del Distrito Federal. **El agua.** Educación ambiental. <http://sma.df.gob.mx/educación/agua/agua2.htm>

⁵ CNA. Guión temático. “**El agua y la vida**”. Papalote museo del niño. Exhibición inaugurada en el año 2000. Documento de trabajo.

⁶ Monografía escolar No 768 y 1020 S.D. Impreso en México. Las monografías son materiales escolares, que los estudiantes de primaria de México usan con mucha frecuencia para obtener información e ilustrar las tareas o exposiciones escolares.



Las exposiciones son un recurso didáctico utilizado en las escuelas, con las cuales se busca promover la participación de los niños en sus procesos de enseñanza de aprendizaje y darles confianza frente al grupo. Sin embargo el aprendizaje que se da con dicha actividad es memorístico⁷ en consecuencia no representa un aprendizaje significativo⁸ por parte de los niños, que permita asociar los conocimientos previos con los nuevos en la estructura cognitiva, por el contrario este conocimiento pronto se olvida⁹.

A partir del discurso biológico – ecologista, también se ha gestado una forma diferente de representar el agua en los textos y materiales escolares, la gota se humaniza, mostrando el agua como un elemento independiente, con sentimientos y necesidades. Y es esta visión la que predomina, también, en los programas informales o eventos extracurriculares. Aunque la humanización del agua ya estaba presente, con anterioridad, en la música y literatura infantil como metáfora, independiente de los discursos disciplinares.

El chorrillo¹⁰

*Allá en la fuente
había un chorrillo;
se hacía grandote,*

*Allá en la fuente,
Las hormiguitas
están lavando*

*Pero al chorrillo
No le gustó
que lo vinieran*

⁷ “Cuando no existen conceptos relevantes en la estructura cognitiva de un individuo, la información nueva tiene que adquirirse de memoria. Es decir, cada fragmento o unidad de conocimiento se tiene que almacenar arbitrariamente en la estructura cognitiva.” (Novak, J: 1995: 74)

⁸ “El aprendizaje significativo es un proceso por el cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender.” (Novak, J: 1995: 71)

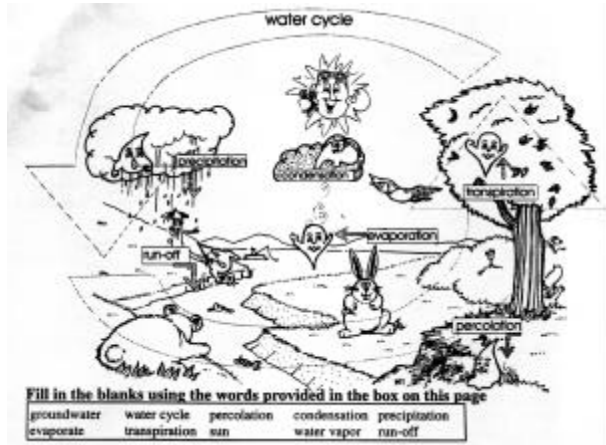
⁹ El olvido depende del grado de significatividad asociado al proceso de aprendizaje. (Novak, J. 1995: 80)

¹⁰ Francisco Gavilondo Soler – Cri-Cri. Esta fue una de las canciones más enviadas por los estudiantes participantes del foro “Aguas con el Agua” del ILCE, cuando se les pidió que enviaran una canción que hiciese referencia al agua. “La canción de Cri-cri que más se ha popularizado” (Díaz, M: 2000)

se hacía chiquito;
estaba de mal humor,
pobre chorrillo
tenía calor

sus enagüitas,
porque el domingo
se van al campo
todas vestidas
de rosa y blanco.

a molestar;
le dio vergüenza
y se escondió
tras de las piedras
de aquel lugar



Izq. Comisión Nacional del Agua. SEMARNAP. El agua y mi familia. Cuaderno de entretenimientos para que toda la familia reflexiones sobre la importancia de cuidar el agua. Cultura del agua. Unidad de comunicación social. México. Diciembre de 1998. Der. Ciclo del agua.



“Club Defensores del agua. Cartilla para los niños”. Multicopiado. I.P.N. S.D.



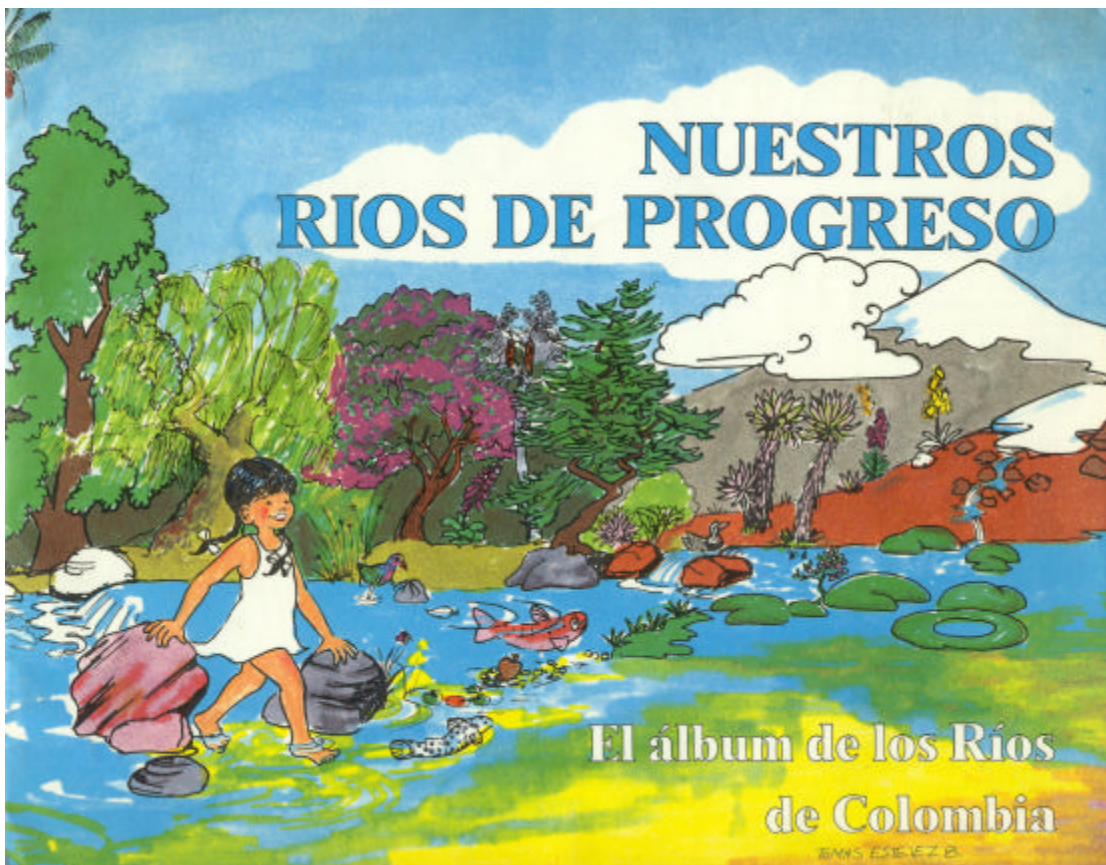
Arriba. "5ª Feria ambiental del DF. Marzo de 2000. México DF." Abajo. Programa la Cultura del Agua. Proyecto mi amiga el agua. Ministerio de Desarrollo económico. UNICEF Colombia. Bogotá. S.F.

En segunda instancia tenemos la visión antropocéntrica, el agua como "activo social", una percepción de las cosas en función de sus utilidades. "Es un bien público universal, que por encima de sus prestaciones productivas cumple unas funciones básicas de equilibrios planetarios y ecosistémicos" (Martínez, F., 1998)

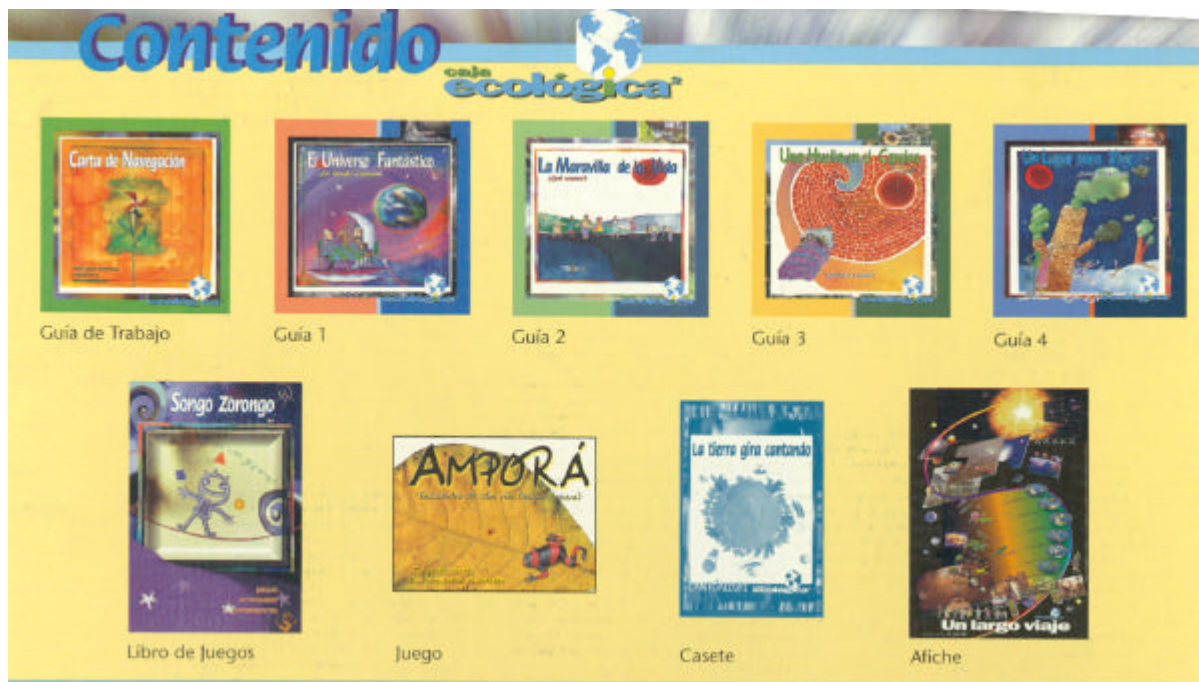
De ello se deriva que del agua hacemos uso pero también, enmarca significados. Usos que se dividen en dos productivo y de consuntivo. Productivos para el riego, industria y electricidad, y el uso consuntivo para el confort, recreación y doméstico. Significados como elementos de identidad y pertenencia, representaciones que se expresan en rituales en torno al agua.

El agua es un recurso vital para la existencia de la vida en él y ante las grandes amenazas, como la contaminación, la desertificación, productos del desequilibrio ecológico, se ha convertido en un tema de discusión académico, no solo desde la perspectiva técnica sino también social.

Desde este se plantean propuestas que se enmarcan en estudios integrales del medio ambiente y sus interrelaciones, en los cuales el agua es un elemento integrado al ecosistema. Este tipo de proyectos en varios casos, están separados de los de “cultura del agua”, aunque el agua es definida de la misma forma que en la visión anterior. “El agua constituye un elemento vital y articulado de la naturaleza y por tanto su manejo es tema central para la gestión ambiental,...” (República de Colombia., 1999).



Estos materiales desarrollan temáticas de manera integrada, como proyecto ecológico, donde cada uno de los elementos conserva su individualidad pero que necesariamente se encuentran interrelacionados.



En tercera instancia, el agua es definida desde la perspectiva económica como un bien económico, lo cual implica una relación costo beneficio. En el pronunciamiento de Dublín de 1992 ¹¹se basó en cuatro principios fundamentales, entre los cuales el cuarto expone: “El agua tiene un valor económico en todos sus usos competitivos y debe ser reconocido como un bien económico”. También es un bien social. La función del agua como bien económico y social y base de la vida debería reflejarse en los mecanismos de gestión de la demanda, y tenerse en cuenta mediante la conservación y reaprovechamiento del agua; la evaluación de los recursos; y los instrumentos financieros¹². Lo cual amplía las posibilidades de acción e inversión privada y no solamente publicas.

“En el pasado, la ignorancia respecta al valor económico del agua abrió el camino para su desperdicio y mal uso, con efectos negativos sobre el medio ambiente y la calidad de la vida.

¹¹ Secretaria de Educación, Bellas Artes y culto (SE-EBAC) en cooperación con el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos y el Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. **La cultura del agua en la República Dominicana. Estrategias.** Marzo 21 de 1997. Santo Domingo, República Dominicana. Lista de debate: AGUA-ES@listserv.rediris.es junio de 2000

¹² Documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se publica en cinco volúmenes. Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro 3 a 14 de junio de 1992. Agenda 21 Art. 18.17

Esta interiorizado en la sociedad el hecho de considerar el valor del agua menor que el real, lo que puede implicar (e implica) un uso ineficiente y derrochador”¹³



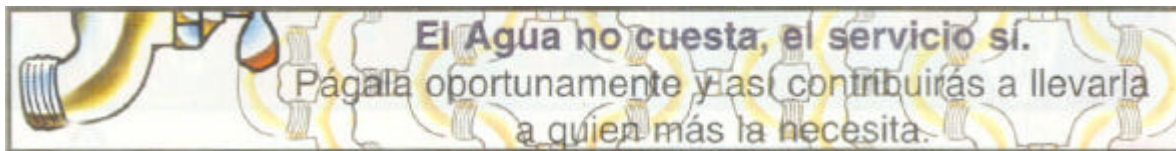
“En el siglo XVIII el economista Adam Smith planteó la paradoja del diamante y el agua. Esta paradoja considera que a pesar de que el agua es tan útil para los seres humanos y esencial para el sustento de la vida, sin embargo, es menospreciada y vendida excesivamente barata. Contradictoriamente, los diamantes, cuya utilidad real para la vida es nula y sirve únicamente en su condición de joya, se vende a precios altísimos.

Lo que ocurre es que los diamantes tienen precios elevados debido a una cierta utilidad o (satisfacción) marginal alta que se relaciona con su limitada reserva. La utilidad total del agua es mayor, pero tiene una utilidad marginal inferior debido a su abundancia relativa.

Si la exigencia depende de la utilidad del producto, el agua debería ser más valorada”¹⁴

Esta visión es la que predomina en los programas de “cultura del agua” gubernamentales, aunque en su presentación se le dan tintes ecologistas. Y desde la política pública y específicamente desde

los organismos operadores el agua es definida como un servicio público, del cual se debe hacer un buen uso, dado que es un recurso natural que se agota (República de Colombia, 1995). En los cuales el agua no cuesta, lo que se cobra es el servicio de acueducto. “No pagues el agua. Paga el Servicio” (CEASG, 2001).



Las anteriores perspectivas reemplazaron las visiones naturalistas del agua como un bien de uso, renovable inagotable, al servicio del hombre por lo cual debía dominarse, visión predominante desde el siglo XIX. Ahora se utilizan como sinónimos del agua referencias: “Vital elemento”¹⁵. “El elemento más importante para la vida”¹⁶. “Con la

¹³ Programa Zaragoza ahorradora de agua. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n10/avvin.html> Octubre de 2000

¹⁴ Varios autores. **Agua: ¡No al desperdicio, no a la escasez!** Día interamericano del agua. Primer sábado de octubre. 5 de octubre de 2002. CWWA. AIDIS. CEPAL. OEA, OPS/OMS. PNUMA/ORPALC: Lima. Perú 2002. P. 9

¹⁵ Junta Municipal de Agua y Saneamiento de Chihuahua. **Problemática del abastecimiento en el Estado de Chihuahua**. Chihuahua, México.

frase de “En Guanajuato todos por el agua” exhortamos a la ciudadanía para unirse a la campaña por el cuidado del tan **preciado líquido**”. “vital líquido” (CEASG, 1999)

Pero, ¿qué es el agua para los niños? El agua como elemento genérico no existe, esta asociada a un tiempo y espacio, consecuente con la etapa de pensamiento en la que se encuentran, etapa de pensamiento concreto (Piaget, J., 1986). Tiempo y espacio en el cual se ubica el agua, mares, ríos, lagunas, lagos, parques, fuentes. El punto de referencia tempo-espacial es el que les permite caracterizar y definir el agua¹⁷:

Agua cristal	Agua sagrada	Agua de garrafón	Agua sucia, limpia y negra
Agua azul	Agua fría	Agua limpia	
Agua negra	Agua de tomar	Agua mugrosa	Agua de nube
Agua potable	Agua pura	Agua hervida	Agua limpia, sucia, medio limpia y medio sucia
Agua cristalina	Agua de Acapulco	Agua normal	
Agua de mar	Agua lluvia	Agua sucia	
Agua amarga	Agua de la llave	Agua de nieve	Agua salada, agua azucarada
Agua de manantial	Agua de charco	Agua de hielo	

Las diferencias de la clasificación de los niños, con respecto a la de los adultos y/o técnicas, radica en el hecho de que para los niños cada una de esta agua son diferentes, no son un todo. Las clasificaciones técnicas hechas con base en porcentajes de compuestos básicos, no siempre presentan diferencias visibles, sino que deben utilizarse instrumentos de medición. “El agua para beber se llama potable y no debe tener olor, ni sabor, ni sustancias que la hagan verse turbia. No toda el agua que se ve transparente es potable. El agua potable no debe tener sustancias que puedan dañar nuestra salud” (Barahona, A. 1999: 19).

Las características de clasificación técnica no son observables a simple vista, y poco accesibles para los niños, por lo cual resultan confusas y desarticuladas de su cotidianidad. Los niños construyen su definición de agua en una relación directa “el agua y yo”, en lo cual influye su experiencia cotidiana y una caracterización dicotómica; bueno vs. malo, bonito vs. feo, agradable vs. desagradable.

Las experiencias cotidianas que se viven en la escuela en la relación alumno-maestro-institución, en la casa en relación con los padres, hermanos y demás familiares, en la calle con los amigos y con los medios de comunicación. El agua puede

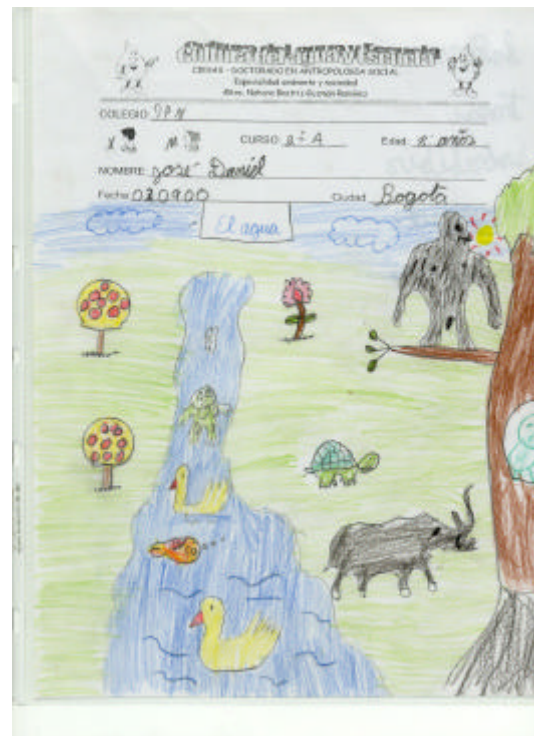
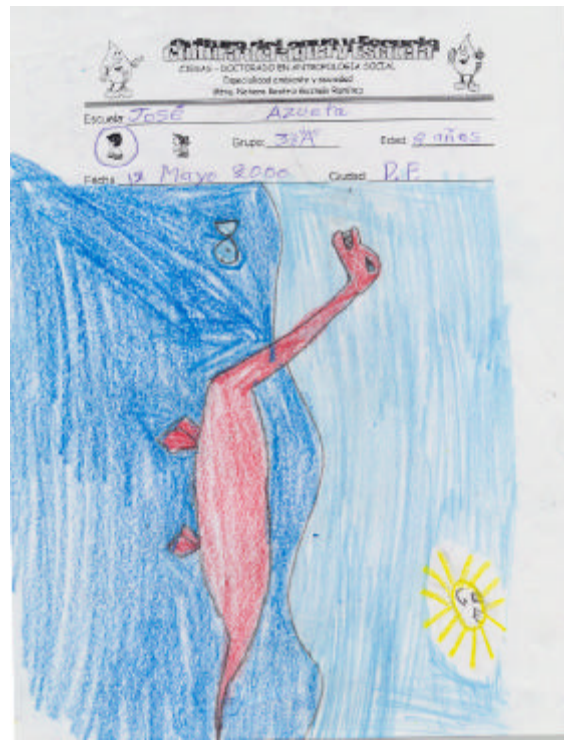
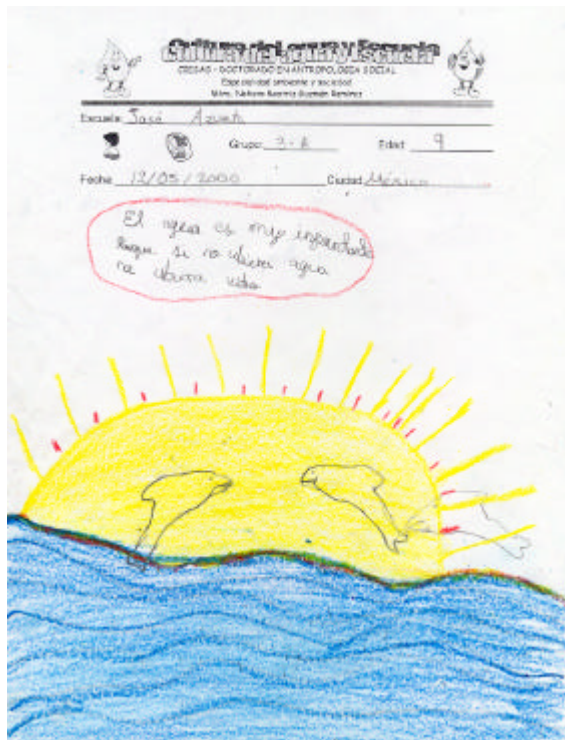
¹⁶ Comisión Estatal de Agua y Saneamiento de Guanajuato. Plan de trabajo de Cultura del Agua 1999. <http://www.guanajuato.gob.mx/ceasg/> Julio de 2000

ser un poder Pokémon, pero predominantemente, es vida, color, alegría, como se observa en los dibujos de los niños de Bogotá y México.



Arriba. “El agua” Escuela primaria “Vidal Alcocer”, segundo primaria. Izq. Niña, siete años. Der. Niño. Dibujo de un pokémon de agua. Abajo. “El agua” Escuela Primaria “José Azueta”, tercero de primaria. Izq. Niña de 9 años. Der. Niño de 8 años.

¹⁷ Respuestas dadas por los estudiantes de las cuatro escuelas de estudio, encuesta realizada en el año 2000



Arriba. El agua” Instituto Pedagógico Nacional”. Segundo de primaria. 8 años
 Abajo. “El agua” “Centro Educativo Distrital Usaquén” Curso Primero. Seis años.



En un ejercicio que se realizó con niños y niñas de tercero de primaria, en el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz¹⁸, en el cual se les pidió que hiciesen un escrito sobre el agua, se dieron algunas definiciones como las siguientes:



“El agua es mi vida”

El agua es muy importante porque, el agua nos ayuda para la comida y para que nazca los frutos y podamos comer y vivir
Y por eso es muy importante y por eso nuestras casas tienen mucha agua y por eso vivimos.¹⁹

¹⁸ Escuela de contraste ubicada en el centro histórico de Bogotá

“Historia del agua”

El agua es muy bonita nunca hay que desperdiciarla nuestra agua es saludable nos ayuda a ser nuestros alimentos el agua es nuestra vida nos sirve para bañarnos nos alimenta ayuda a crecer las plantas y adornarlas para que se vean lindas y hermosas las plantas y las rosas y para que las plantas que son frutos crezcan artos frutos y para que nosotros podamos comer nos ayudan a hacer remedios el agua OJO no hay que desperdiciarla solo cuando es necesario y cuando se necesita ocuparla nos sirve para cerrillarnos os dientes, para bañarnos las manos, siempre nos sirve para todos los de mi casa y de mis padres.

Así podemos vivir en Bogotá con agua.

Fin de la historia

“El agua es mi corazón”

El agua es rica y limpia hay que ahorrarla y no gastarla hay que cuidarla mucho como si fueran nuestras cosas y también cuando nos vamos a bañar y cuando terminamos de bañarnos hay que cerrar la llave y así ahorramos más agua. En fin bueno ahora vamos a ahorrar mucha agua y protegerla de los microbios porque se ensucia el agua y cuando vamos a tomarla se nos entran los microbios y no se puede hacer muchos remedios y muchas cosas más por eso no juegues con el agua.

Fin de la historia

“El agua se cuida”

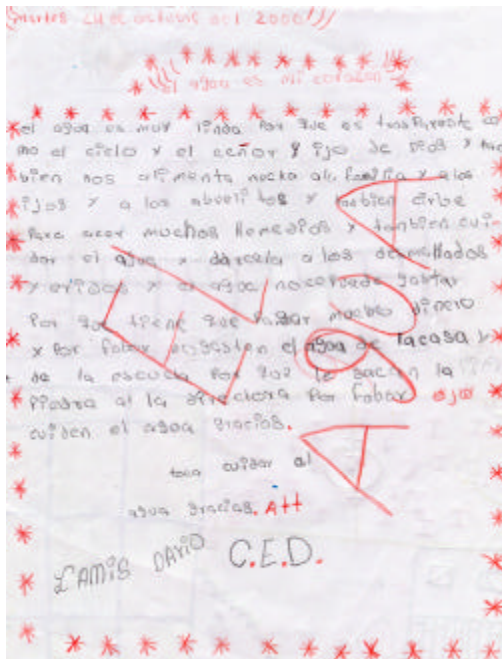
El agua es un servicio para todos porque si no lo tuviéramos la deseáramos mucho eso es verdad porque cuando uno cuida las cosas cuando uno tiene cosas no las cuida pasa lo mismo que en Bogotá todos a veces no la cuidan pero un día no la tendrán porque la desperdician es necesario cuidarla ahorrándola porque la necesitamos como las personas de África la necesitan sueñan con el agua no la tienen porque es un país que la necesita en cambio Bogotá la desperdicia en cantidad siempre a personas le hace falta siempre me hará falta.

“El agua es mi corazón”

El agua es muy linda porque es transparente como el cielo y el señor y hijo de Dios también nos alimenta mucho a la familia y a los hijos y los abuelitos y también sirve para hacer muchos remedios y también cuidar el agua por dársela a los desmallados y heridos por el agua no ce puede gastar porque tiene que pagar mucho dinero y por favor no gasten el agua de la casa y de la escuela porque le sacan la piedra a la directora por favor OJO cuiden el agua gracias.

Toca cuidar el agua gracias. ATT.

Jamis Darío D.E.D.



4.3 Características del agua

4.3.1 Cantidad

“La cantidad de agua de la Tierra permanece constante, en cambio la presión sobre el recurso y su utilización dependen en gran medida de los modelos de desarrollo, usos y hábitos que la

¹⁹ Centro Educativo Distrital Quinta Díaz. Niño, tercer año, 10 años

sociedad humana ha adquirido. Podemos decir que hay una distribución desigual de la oferta de agua en el planeta (Asia con el 59% de la población mundial, tiene el 29,4% de la provisión de agua). Por otra parte, la oferta de agua está disminuyendo en términos de calidad y se mantiene constante en términos de cantidad.²⁰

Aunque las afirmaciones del párrafo anterior son técnicamente verdaderas al abordar el tema de la cantidad del agua en el planeta, los textos escolares inician planteando: “El agua es el compuesto más abundante en el planeta tierra. El 75% del planeta está hecho de agua en sus tres estados: líquido, sólido y forma de vapor” (Rojas, I., 1996b: 79). “El agua es el elemento mas abundante de la tierra, es en ella en la que comenzó la vida, es el medio idóneo para un intercambio de sustancia de los organismos con su medio, sin embargo la calidad del agua puede verse afectada cuando a ella se le agregan sustancias ajenas, ...”²¹

A lo cual se puede agregar las afirmaciones locales sobre la cantidad de agua: “Afortunadamente nuestro Estado (Morelos) es rico en agua, ya que se encuentra formado por innumerables arroyos y grandes ríos, en lagos y lagunas, y brotando de la tierra en forma de manantiales de gran pureza.” (Pacheco, E., 1999: 30)

“Nuestra entidad se localiza en lo que llamamos cuenca de México. Una cuenca es una depresión del terreno. La cuenca de México estuvo ocupada en su parte baja por un lago, por esto es lacustre. Está rodeada por montañas por las que descienden o escurren ríos y arroyos cuya agua se acumulan en las partes más bajas. Las montañas impiden que el agua salga de la cuenca hacia un río y termine en el océano” (De Gortari, H., 1999: 12)

“... descienden ríos y arroyos, como el de la Magdalena, la Piedad, Becerra, Mixcoac y Tacubaya. Los ríos Churubusco, Consulado, San Joaquín y Los Remedios escurren por la planicie. Antes, estos ríos alimentan al lago de Texcoco; hoy en día la mayor parte han sido desviados por medio de canales, o entubados para pasar por debajo de calles y avenidas que llevan sus nombres. Las aguas de algunos de ellos se almacenan en presas como la de Anzaldo y Canutillo”. (De Gortari, H., 1999: 14)

Las comparaciones, principalmente con los inferiores, se tornan en una estrategia útil para demostrar la cantidad de recursos hídricos que se posee. “México tiene 6 veces más agua que Bélgica y 15 veces más que Israel, pero solo la mitad que USA²²”. “México ocupa el séptimo lugar a nivel mundial en infraestructura hidráulica:

²⁰ Programa Zaragoza ahorradora de agua. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n10/avvin.html>

Octubre de 2000

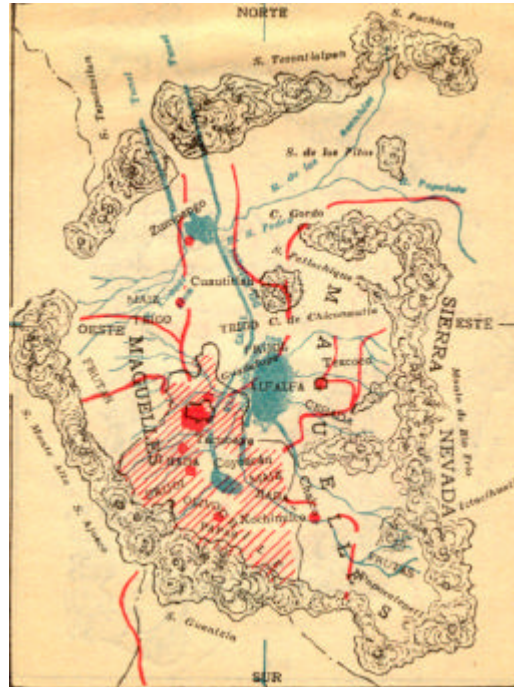
²¹ Instituto Politécnico Nacional. **Cultura del Agua**. Febrero de 2000

http://members.tripod.com/~urbietta_3/agua.html

²² ACS Medio ambiente S.A. de C.V. **Hechos de Agua**.

http://www.acsmedioambiente.com/hechos_de_agua.htm

2.700 presas e igual número de kilómetros de acueducto y capacidad para regar 6 millones de hectáreas²³”.



“Ríos, Lagos y presas” (De Gortari, H., 1999: 15) Aspecto General del Valle de México. (Delgadillo, D., 1957: 27)

Consecuentemente con las afirmaciones y mapas presentados en los textos, los niños de 3° dibujan el DF. así:

²³ *Ibidid*



“La cuenca del valle de México” Escuela primaria “José Azueta” Cuaderno del conocimiento del medio. Tlalpan. Octubre de 1999

Mientras los discursos hablan de escasez global, se enfatiza en la abundancia local. El agua aun, a nivel de políticas pública no es vista como un recurso global, sino local. Pareciesen decir: “Debemos ahorrar agua para que no nos pase lo mismo que a los otros que tienen escasez de agua.” En la revista “Aqua” (CEASG., 1999), tratan los grandes problemas de la megalópolis. Ubicados los personajes de esta historieta en la ciudad más grande del mundo, donde no se consigue ni un vaso de agua regalada y toda debe comprarse. Uno de los personajes reflexiona: “de donde vengo –Guanajuato- no somos tantos pero hemos empezado a saquear los recursos que el planeta nos dio...”. Los edificios de esta megalópolis están chuecos, lo cual “Es el precio por haber alterado lo que les correspondía hace siglos en estado natural”. Allí Aqua, el espíritu del agua es débil. Lección: debemos evitar que en su Estado les pase lo mismo que en la megalópolis.

Sin embargo, pese a lo expresado en los documentos de “cultura del agua” de la CEASG los datos técnicos de la situación del agua en el estado de Guanajuato muestran otra realidad:

Desde 1994 los geólogos y técnicos de Pemex establecieron que las fallas de la aldea en Silao eran consecuencia de la sobre explotación de los mantos acuíferos. Y que estas fallas se están

volviendo comunes en el Estado. Existen desde 1982 pero hasta ahora se hizo visible²⁴. Cinco años después Ricardo Sandoval, el entonces director general de Planeación de la CEASG, afirmaba: “En el Estado por cada 3 metros cúbicos extraídos del subsuelo solamente se recargan dos y eso muestra la existencia de un desequilibrio que se ha puesto de manifiesto por distintos asentamientos del terreno a los cuales comúnmente se les denomina como fallas o grietas²⁵ Y para el año 1999, Vicente Guerrero Reynoso, titular de la CEASG para ese período, admitió que: “Tanto en el agua subterránea como en el agua superficial, estamos gastando más de lo que tenemos”. Actualmente en el estado, Guanajuato, existe un déficit de 200 millones de metros cúbicos, lo que corresponde a tres veces el consumo de agua en León. “En aguas superficiales es el déficit, y se tiene que cubrir con aguas que se reciben de los estados vecinos, pero llegara un momento en que realmente ya no habrá agua²⁶”.

Este discurso desde el problema del otro, también, esta presente en los textos colombianos y en los discursos sobre el agua. “Colombia por su ubicación geográfica y sus condiciones de relieve tiene una precipitación media anual de 3.000 mm³, lo que representa una abundancia significativa de recursos hídricos, si se compara con el promedio mundial de precipitación, que se encuentra alrededor de los 900 mm y con el de Suramérica, que está cerca de los 1.600 mm. Esta precipitación genera un caudal específico de escorrentía superficial en Colombia de 58 l/s/km²”. Esto es tres veces mayor que el promedio suramericano y seis veces mayor que la oferta hídrica específica promedio mundial” (República de Colombia: 1999).

De hecho, el problema del agua que se considera de mayor trascendencia en el contexto colombiano es la contaminación y no la escasez.

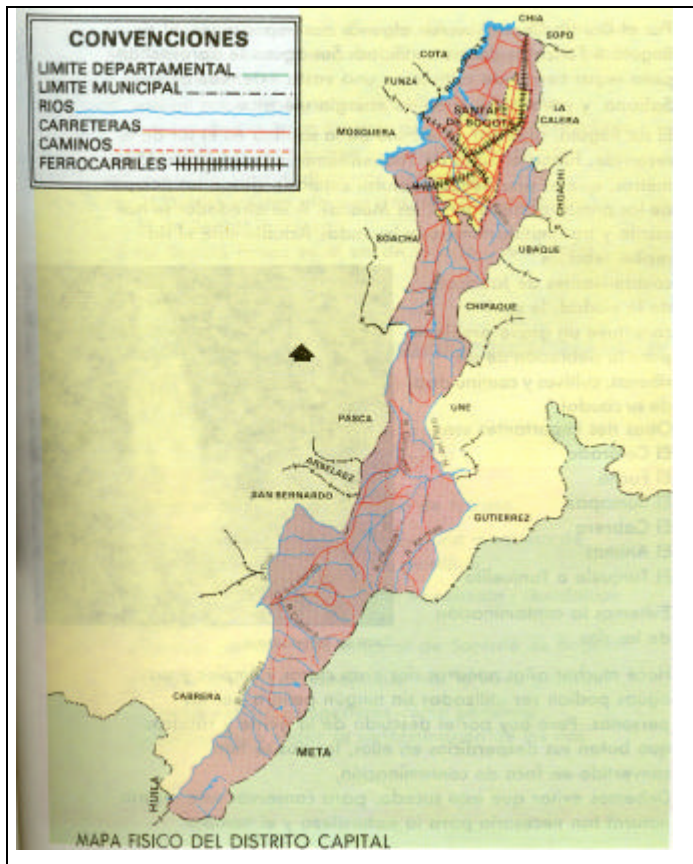
“Por el Distrito Capital corren algunos ríos importantes. El río Bogotá o Funza es de gran utilidad. Sus aguas se aprovechan para regar tierras de cultivos en una basta extensión de la Sabana, y para producción de energía eléctrica. ... Otros ríos importantes son: El Colorado, El Fucha, El Sumapaz, El Cabrera, El Animas y el Tunjuelo o Tunjuelito” (Torres C, I., 1992: 27, 28).

“Colombia por su ubicación geográfica y sus condiciones de relieve tiene una precipitación media anual de 3.000 mm, lo que representa una abundancia significativa del recurso hídrico, si se compara con el promedio mundial de precipitación que se encuentra alrededor de 900 mm y con el suramericano que está cerca de los 1.600 mm” (República de Colombia., 1999).

²⁴ 28/Jul./1994/El nacional

²⁵ 8/Feb./1999/Gustavo Cabrera Flores/ Guanajuato por correo hoy/A.M.

²⁶ Gasca, Verónica. “Programan en León la Expo Agua 2000”. Periódico a.m. León Guanajuato. Sección B 13.



Los textos escolares le ubican el agua como un recurso renovable “Seguramente tu conoces muy bien los recursos naturales que vamos a enumerar a continuación: las plantas, los animales, el aire, el agua y el suelo fértil que se puede cultivar. Son renovables, pues la naturaleza puede crearlos en tiempos cortos.”(ROJAS, I., 1999: 23)

Dado lo anterior se puede concluir: “..., la abundancia del agua en la naturaleza y continuo contacto que con ella tienen en todos los momentos de la vida, hacen que no se le conceda la importancia que

realmente tiene” (Levi, C., 2000)

Sin embargo los mismos textos e igualmente los programas de “cultura del agua” al tratar el tema del agua y su uso racional y eficiente, enfatizan en la escasez de agua y la reconoce como recurso finito. “El agua debería considerarse un recurso finito que tiene un valor económico del que se derivan consecuencias sociales y económicas considerables, como reflejo de la importancia que tiene satisfacer las necesidades básicas;...”²⁷

“... el agua es agotable; que no se puede fabricar, que la cantidad limitada que tenemos la estamos desperdiciando y contaminando.... importancia que tiene la preservación del agua en cantidad y calidad (República Dominicana., 1997). Sin embargo debe destacarse el señalar que el agua que se agota es la potable. “Si se

²⁷ Naciones Unidas. **Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.** Documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se publica en cinco volúmenes. Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Río de Janeiro 3 a 14 de junio de 1992. Agenda 21 Art. 18.68

representa toda el agua de la tierra en un barril de 200 litros, tan solo seis litros corresponderían al agua dulce: la de los ríos, lagos y depósitos subterráneos, glaciares y casquetes polares. De estos seis litros, nada más un litro es lo que puede utilizar los seres humanos” (Barahona E, A., 1999: 21).

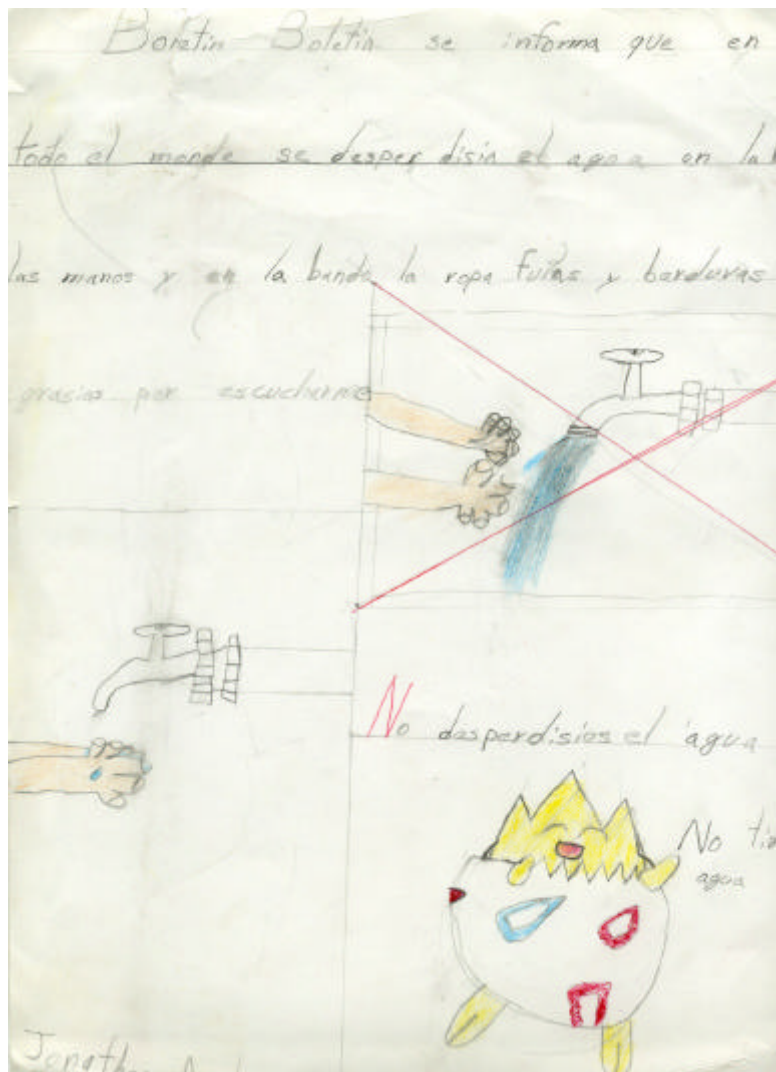
“La superficie de nuestro planeta está cubierta por agua en casi sus tres cuartas partes y su disponibilidad natural está conformada por el hielo, océanos, lagos, ríos, aguas subterráneas y vapor de agua. Puedes pensar que toda esta agua es suficiente, pero en realidad es muy poca la que sirve para que los seres humanos, animales y plantas puedan satisfacer sus necesidades primarias. Pues la mayor parte (97.5%) corresponde al agua salada, y de la restante (2.5%), que es dulce, sólo el 0.3% es apta para el uso y consumo humano”. (CNA, 1997: 3)

Estableciéndose como causa de esta escasez la presión sobre el agua y el desperdicio de esta. “La cantidad de agua que existe en el planeta, es exactamente la misma que había hace millones de años. Pero ahora hay más demanda, por lo que nos toca muy poca”.²⁸ Enfatizándose el desperdicio de esta en el uso doméstico²⁹.

“Cuando una persona se baña en la regadera gasta alrededor de 90 litros; cuando se baña en tina puede usar hasta 400 litros; lavar los platos de la comida puede consumir hasta 40 litros” (Barahona E, A., 1999: 23).

²⁸ ACS Medio ambiente S.A. de CV. **Hechos de Agua.**
http://www.acsmedioambiente.com/hechos_de_agua.htm

²⁹ Porcentaje de uso de agua en los diferentes sectores



Izq. "Cartel pidiendo no desperdiciar el agua" Jonathan Antonio. Cuarto de primaria. Escuela primaria "Vidal Alcocer". Abril de 2000. Tlalpan. México.

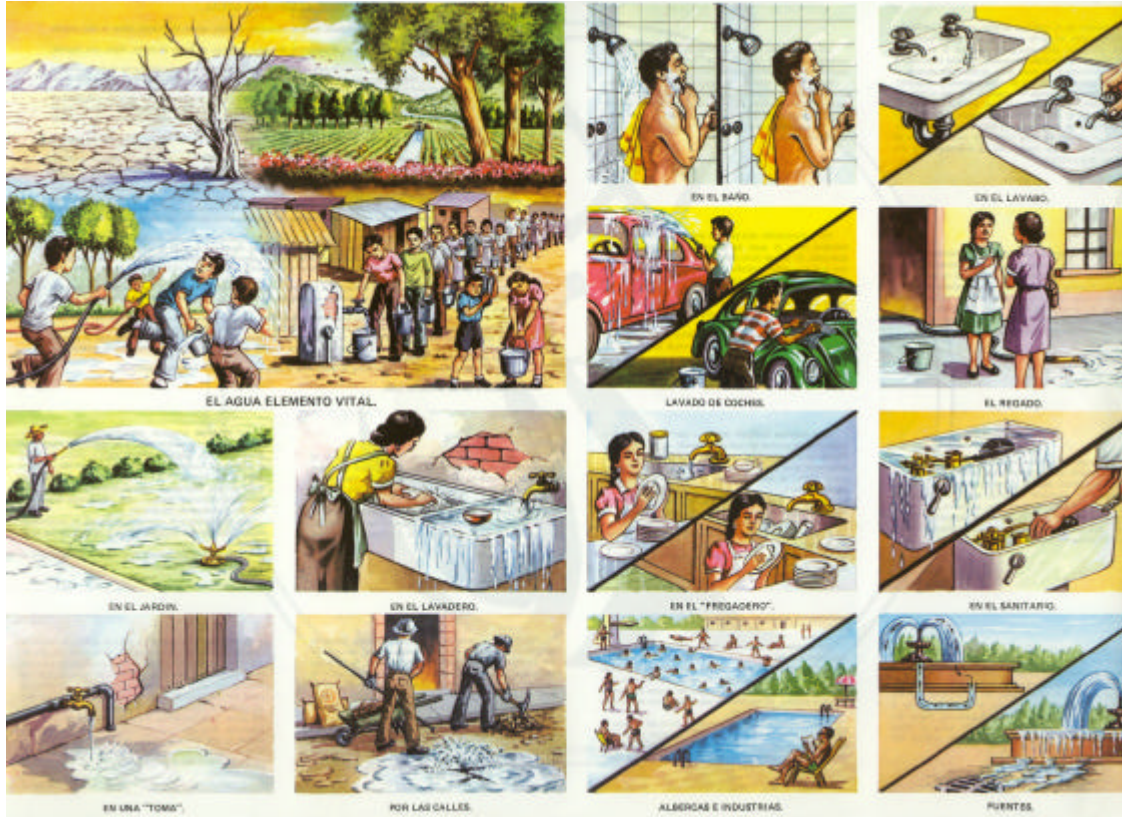
Los datos de uso de agua son: "La agricultura en el mundo, es responsable del 70% de la extracción de agua. El uso doméstico del agua en el mundo, representa tan solo el 7% de la extracción total. En la ciudad promedio el agua se consume así: 71% en casas habitación, 12% en industria, 15% en comercio y el 2% sector servicios. La ciudad de México desperdicia por fugas el 40% del agua³⁰".

Al tratar el tema del desperdicio del agua en la escuela se hace en torno a dos valores: bueno vs. malo, lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, si y no. "Jueves 15 de marzo del 2001. El cuidado del Agua. ¿Cómo gastas el agua?

Tirándola en el suelo. ¿Cómo cuidas el agua? No la tiro³¹

³⁰ ACS Medio ambiente S.A. de CV. **Hechos del agua.** http://acsmedioambiente.com/hechos_de_agua.htm. Febrero de 2000

³¹ Mendoza, Remedios. Cuaderno del conocimiento del medio. Escuela José Azueta. Segundo B. Tlalpan - México. 2001



Monografía No 1020. "El agua elemento vital". Dirección y texto de Luis G. Lara. Impreso en México.



"Aprendo a cuidar y proteger los recursos naturales. Escribe NO lo que no tienes que hacer y SI lo que

debes hacer. (Colorea)”. “club Defensores del agua. Cartilla para los niños”. Multicopiado. I.P.N. S.D

Las cuatro escuelas estudiadas se ubican en las ciudades capitales, como ya indicaba, dos en México y dos en Bogotá. Ciudades a las cuales se les ha privilegiado el abastecimiento de agua por red de acueducto, sobre el resto del país.

Vive en:	México		Colombia		Total	
Casa	91	65%	208	53%	299	57%
Apartamento (Col.) o Departamento (Méx.)	8	5.7%	118	30%	126	24%
S/R	41	29.3%	63	17%	104	19%
Total	140	100%	389	100%	529	100%

Acceso al agua domestica por:	México		Colombia		Total	
Acueducto	108	77%	370	95%	478	90.3%
Pipa	28	20%	0	0%	28	5.3%
Lluvia	0	0%	1	0.3%	1	0.2%
S/R	4	3%	18	4.7%	22	4.2%
Total	140	100%	389	100%	529	100%

Según los datos arrojados por la encuesta realizada a los estudiantes de la escuela primaria “José Azueta” y “Vidal Alcocer” en México, al igual que a los estudiantes de las escuelas del Instituto Pedagógico Nacional, el Centro Educativo Distrital Usaquén y el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz³², el 90.3% de los estudiantes tienen acceso al servicio de acueducto y solo el 5.3% recurren a la pipa y solo un 0.2% recurren al agua de lluvia. Se debe subrayar que en Bogotá el servicio de Pipas de agua domiciliaría no se presta. En cuanto a los dos países se nota una diferencia con respecto al acceso al agua por servicio de acueducto, la cual es mayor en Bogotá y menor en México.

En el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz algunos estudiantes dependen del agua de la escuela³³, dados los altos costos de esta en Bogotá.

³² El centro Educativo distrital Quinta Díaz, ubicado en el Centro Histórico de Bogotá, recibe estudiantes de zonas aledañas a este, que corresponden a Barrios de estrato 1 y 2, catalogados como pobres o marginales. Sin embargo esto no desvió la muestra a no acceso al servicio.

³³ Entrevista a la profesora: Ana Josefina Nieto. Bogotá D.C. Octubre de 2000

“Tarifa Media Básica”³⁴. Tarifas de acueducto del sector residencial por estrato en Bogotá. TARIFA MEDIA BÁSICA (Pesos por m3). DICIEMBRE DE 2.000. A la fecha 2.100 pesos por dólar. Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.						
Estrato	1	2	3	4	5	6
Pesos Col	233	545	933	1321	1988	2664
Dólares	0.11	0.25	0.44	0.62	0.94	1.26

La escuela primaria “José Azueta” esta ubicada actualmente en el límite del “Parque Nacional Fuentes Brotantes”, recordemos que esta fue construida en terrenos del parque, pero debido a los procesos de urbanización los límites de estos se han recorrido. En esta escuela el agua llega con mucha presión, señal de abundancia, lo cual dificulta las reparaciones de plomería.³⁵ Para los habitantes del área de influencia de Fuentes Brotantes, el agua de este lugar es suficiente para abastecerlos, pero se consideran amenazados por los constantes robos a que están sujetos por las pipas piratas que la toman para venderla³⁶.



“Parque Nacional Fuentes Brotantes, ayer y hoy, Tlalpan, México DF.” Izq. C.a. 1940. Foto archivo personal Sra. Tomasa Torres Reyes. Der. Agosto de 2000.

La escuela primaria “Vidal Alcocer” ubicada en el centro del antiguo pueblo de Tlalpan, se ubica al sur de la Delegación Tlalpan el cual se caracteriza por:

“La Delegación Tlalpan representa un alto valor estratégico para el ecosistema del Distrito Federal. La alta filtración de sus suelos, principalmente en la zona del Ajusco, permite captar el 70% del agua de lluvia, misma que sirve para abastecer a la Ciudad de México.

Tlalpan ocupa el quinto lugar en superficie urbana con un 7.8 % mientras que de las áreas dedicadas a zonas de conservación ecológica, la delegación participa con el 30.3% que la coloca

³⁴ Fuente: Información presentada por las empresas a la Comisión de Regulación de Agua Potable y Saneamiento Básico. <http://www.cra.gov.co>

³⁵ Entrevista a la directora. Profa. Rosa Adriana Guadarrama Limón. Marzo de 2001. Tlalpan México D.F.

³⁶ Conversaciones con vecinos de las “Fuentes Brotantes” Enero de 2001

*como la segunda con mayor participación en ese total. Además, las tierras forestales de la Delegación constituyen uno de los últimos refugios de fauna silvestre del Distrito Federal.*³⁷

Dado lo anterior, las dos escuelas cercanas geográficamente, se consideran privilegiadas ecológicamente, donde la red de acueducto presta un servicio óptimo.

Las escuelas de Bogotá IPN y CEDU, están ubicadas en Usaquén, en un barrio de estrato 6³⁸ donde la cobertura de los servicios públicos de acueducto es óptima. Sin embargo se reconoce un deterioro ambiental por contaminación de aire, agua y auditiva, dada la sobre explotación de los cerros orientales como canteras areneras³⁹.

Dado este panorama de acceso optimo al agua de las escuelas de estudio, ¿Cuánta agua se consume en las escuelas?, la respuesta como a la de ¿quién paga el agua que se consume en las escuelas? es dada en el caso del IPN, sólo por la unidad administrativa de la UPN, en el caso del CEDU el CADEL y la Secretaria de Educación del Distrito. Aunque esta información es crucial para plantear un proyecto de uso racional y eficiente del agua, el acceso esta restringido. En Bogotá, paralelamente a los programas de “Cultura del Agua” pero de forma independiente “a partir del año 2000 se inicio un programa piloto de autofinanciamiento de las escuelas en el pago de los servicios básicos, por lo cual para disminuir el consumo se abre el registro solo en los descansos y a la salida de la escuela, se disminuye el consumo pero se aumenta la insalubridad y los malos olores”⁴⁰.

En México el consumo de agua no se paga en compensación por prestar un servicio gratuito, sin embargo en el año 2001 se desato una polémica por adeudos de la SEP por concepto de agua.

“La cantidad de agua que se consume depende de cada región. En las grades ciudades, una persona puede llegar a gastar cerca de 300 litros diarios de agua, mientras que en las zonas rurales el consumo es de 125 litros al día” ((Barahona E, A..., 1999: 23). “¿Qué pasa donde vives? Aunque creas que sobra el agua debes ayudar a que no se desperdicie.” ((Barahona E, A..., 1999: 23)

³⁷ Gobierno del Distrito Federal. Delegación Tlalpan. México.

<http://www.df.gob.mx/delegaciones/tlalpan/index.html> Abril 2000

³⁸ Los barrios son las divisiones menores de las Localidades del Distrito Capital, equivalente en México a las colonias. Los estratos se han establecido de acuerdo al valor catastral de las casas y va de 1 a 6, donde 6 es el más alto.

³⁹ Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Agendas **Locales Ambientales. Localidad 1, Usaquén**. Programa de educación ambiental masiva. Viva Bogotá viva. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Fundación FES. Departamento Administrativo del Medio ambiente - DAMA. Bogotá. 1994. P. 12

⁴⁰ Entrevista a Lic. Ana Josefina Nieto. Profesora de Quinto año del CED “Quinta Díaz”. Bogotá. Octubre de 2000. La relación Agua – aseo e higiene se trabajara en los apartados siguientes.

Aunque los programas y las campañas de “cultura del agua” que buscan el uso racional y eficiente del agua enfatizan en la escasez de agua y la cantidad de agua disponible se ubica como el principal problema a resolver, los datos técnicos distan mucho de ser parte del conocimiento que tienen los niños y la mayoría de los adultos sobre la cantidad de agua. Par los niños las variables que permiten determinar la cantidad son variables, abundancia vs. Escasez, mucho vs. poco son nociones relativas, que se construyen social y cognitivamente. Estos dependen del acceso al agua y las construcciones culturales del grupo al cual pertenecen. No se puede pregonar escasez cuando se les bombardea con propaganda de parques acuáticos, balnearios e información sobre la riqueza hídrica de los Estados o Departamentos y de los países.

Conocen	Lagunas o Lagos				Ríos				Parques Acuáticos			
	México		Colombia		México		Colombia		México		Colombia	
Si	84	60%	241	62%	91	65%	280	72%	115	82%	263	68%
No	51	37%	116	30%	43	31%	86	22%	23	16%	89	23%
S/R	5	3%	32	8%	6	4%	23	6%	2	2%	37	9%
Total	140	100%	389	100%	140	100%	389	100%	140	100%	389	100%

Al preguntar a los estudiantes sobre lagunas, ríos o parques acuáticos, más del 60% en los dos países conocen estas fuentes y sitios recreacionales. Pero al momento de enumerarlos no existe diferencias entre los diferentes depósitos de agua como represas y lagunas y varios les confunden con los parques acuáticos. En el caso de México el conocimiento de los parques acuáticos presenta el más alto porcentaje con las otras dos variables, aun sobre los estudiantes colombianos, también encontramos que los identifican con mayor precisión que los ríos o lagunas. Los estudiantes colombianos presentan el más alto porcentaje en conocimiento de ríos, los cuales identifican en la sabana de Bogotá como el Tunjuelito y el Río Bogotá y a nivel nacional el Río Magdalena, “orgullo de Colombia”.

Lagunas o Lagos				Parques acuáticos			
Colombia		México		Colombia		México	
Parque Simón Bolívar	63	Las Fuentes Brotantes	6	Aguaparque	117	El Rollo	52
Tabio (Termales)	30	Chalma	6	Mundo Aventura	79	Ixtapan De La Sal	23
Laguna De Neusa	18	Toluca	5	Parque Simón Bolívar	28	Reino Aventura	30

Magdalena. Melgar	13	Zempoala	4	Parque El Salitre	12	Tepetongo	14
Piscilago	8	Guerrero	4	Parque Tabio	10	Temixco	13
Laguna Del Sisga	7	Xochimilco	2	Cafam	9	Oaxtepec	10
Parque Lago O El Parque De Los Novios	6			Confenalco Agua	8	Divertido	3
Río Magdalena	4			Museo De Los Niños	6	Fuentes Brotantes	2
Laguna Del Sapo	3			Piscilago	5	Chapultepec	2
Laguna De Tota	3			Parque Jaime Duque	5		
Laguna De Fuquene	3			Parque De La Florida	5		
				Melgar	5		
				Camelot	5		

Asociado a la noción de cantidad esta la de necesaria, desperdicio. Un eslogan en la semana del agua en la escuela decía: “Usa el agua necesaria”, “no desperdiciemos el agua”. El agua necesaria ¿para qué?, para el niño es necesario jugar, ¿pero no con el agua? ¿Se ahorra más agua cuando juega fútbol? Lavar el uniforme o la ropa que se utiliza en dicha actividad, ¿no es desperdiciar agua? Pareciese que la respuesta es: solo hay desperdicio en el consumo directo. “En una escuela un niño lleno una carretilla de agua y comenzó a jugar a los patitos. Luego de un rato de juego un docente vio al niño jugando, se acerco y lo regaño por estar desperdiciando el agua y le mando tirar el agua en un drenaje, para que no la siguiera desperdiciando”. ¿Qué es desperdiciar?

Abordado de forma positiva el tema de la cantidad, tenemos el ahorro opuesto al desperdicio. La noción de ahorro esta presente en los textos escolares mexicanos desde la década de los sesenta, como una virtud cívica con clara referencia a lo económico, “Ahorro. El niño que sabe ahorrar, hombre no mendigará” (Cárabes P, J., 1960: 111). Sin embargo esta noción se ha retomado para referirse al agua y la necesidad de fomentar el bajo consumo del agua. “Ahorrar agua... para que tengas más. ¡Juntos! Los niños, los maestros y con los nuevos accesorios de bajo consumo que se han instalado en nuestras escuelas, vamos a ahorrar agua, cada día durante todo el año para tener siempre agua suficiente.” (Barahona E, A., 1999: 39)

En los textos colombianos también esta presente la noción de ahorro con referencia a los diferentes recursos para conservarlos, en una actitud que debe estar presente día a día. “El ahorro. ¿Alguna vez hemos oído hablar del ahorro? ¿Qué es el ahorro? Ahorrar significa utilizar un objeto o recurso sin desperdiciarlo, sin malgastarlo. Por ejemplo en los baños del colegio o de nuestra casa podemos ahorrar el agua (...) Así mismo podemos ahorrar muchísimas otras cosas: - El dinero (...) – El tiempo (...) Otra manera de ahorrar es compartir. (...) Para ahorrar necesitamos una actitud permanente, durante todos los días. Debemos utilizar los recursos correctamente, sin desperdiciar ni malgastarlos.” (Rojas, I., 1996b: 155)

“Agua que no has de beber... ¡No la dejes correr! Es uno de las premisas del programa de Viva Bogotá Viva. “Desperdiciarla puede resultar mucho más costoso: su precio aumenta a medida que aumenta su consumo. Y el derroche de hoy, además de ser castigado con tarifas más altas, puede hacerla escasa y muy cara en el futuro”. (Alcaldía Mayor de Bogotá., 1994)

Cuado se trata el tema del agua el ahorro o no desperdicio se plantea solo desde el uso directo, sólo en pocos casos se hace referencia al ahorro desde el uso racional y eficiente de productos que consumen en su fabricación mucha agua. “Producir un periódico dominical promedio, requiere de 150 galones de agua⁴¹”.

Unida a la noción de cantidad en su relación con el agua encontramos dos fenómenos que llegan a convertirse en desastres, las sequías y las inundaciones. “El agua es un recurso que debemos aprender a conocer y administrar, pues su mal manejo puede ser causa de muchos desastres que afectan al hombre y al medio ambiente en general”⁴². Vistas como algo externo de carácter natural y por lo tanto no controlable, en el foro de Rededucar “Aguas con el agua”, el grupo Magrif afirmaba: “Aquí en nuestro estado no hemos pasado ningún desastre natural y no se puede prevenir ni evitar el desastre por que no se puede controlar ni la naturaleza ni los desastres⁴³.” Aunque los participantes en este foro son de quinto, sexto de primaria y secundaria, no existe una visión global entorno al agua, sino la perspectiva es local y

⁴¹ ACS Medio ambiente S.A. de CV. **Hechos del agua.** http://acsmedioambiente.com/hechos_de_agua.htm. Febrero de 2.000

⁴² Sistema Nacional para la prevención y atención de desastres de Colombia. **Mi amiga el agua.** Himat, Pnud, Onad. Bogotá D.E. 1991

⁴³ Enviado por 10POM00059 el día 21 de febrero. de 2001. 11:54:27

concreta en aspectos limitados y sin relación. Otro ejemplo de dicha percepción es el de las dinámicas, otro grupo participante en este foro, no existe una relación: “Sentimos mucho todo lo que les pasó con el huracán pero también los envidiamos porque viven en un paraíso y es el precio de vivir en lugares tan bonitos como el suyo. Cuando tengamos sequía pensaremos en ustedes para que nos manden un poco de agua. Reciban saludos de el equipo Las Dinámicas”⁴⁴

4.3.2 Calidad

Cuando nos referimos a la **Calidad** del agua como representación partimos, al igual que en los otros conceptos que hemos venido trabajando, de un planteamiento base: “La valoración de la calidad del agua es un asunto cultural de más profundidad, que involucra la construcción de conocimientos legítimos, y que si bien tienen el interés de defender intereses particulares, no se limita a ello” (Peña, F., 2000: 21). El concepto de calidad esta articulado a las nociones de lo sucio y lo limpio, que a su vez esta ligado a un elemento subjetivo del sujeto, “no hay suciedad absoluta: existe sólo en el ojo del espectador” (Douglas, M., 1973: 14).

Las variables que permiten determinar la calidad del agua son las cualidades, que a su vez determinan el uso. Estas cualidades son: color, olor, sabor, temperatura y movimiento. “El agua es un líquido transparente, sin sabor y sin olor. Sin embargo, concentrada en los ríos, lagos y océanos adquiere un color azul. Por eso a la tierra también se le conoce como el Planeta Azul”. (CNA., 1197: 9). Aunque el agua es insabora, “El agua de los océanos y los mares no sabe igual que la de un río o un lago porque es salada. Contiene la misma sal que se pone en la comida. El agua de mar tiene sal que no puede beberse. Si agregas dos cucharaditas de sal a un vaso de agua y revuelves bien habrás formado una mezcla como la del agua de mar. Pero no la tomes porque puede producirte dolor de estomago y provocarte diarrea” (Barahona E, A., 1996b: 16).

Otra cualidad importante que permite determinar la calidad es el movimiento, agua estancada o almacenada es vista como agua contaminada, debido al riesgo que

⁴⁴ Enviado por [Re: KREA 6](#) el día 27 de febrero. de 2001. 09:30:02:
Respuesta para: [KREA 6](#) enviado por el equipo 12STV00211 el 20 de febrero. de 2001. 15:54:48:

corre de ser infectada por animales o personas. En la escuela “José Azueta” una alumna decía: “mi mamá me dice que no tome agua de la llave, porque en el tanque hay ratas muertas”. El agua para el consumo directo se prefiere fría o fresca. En el Barrio de la Fama, la gente toma el agua del grifo o llave, pues consideran que conocen el ojo de agua de agua de donde viene y esta limpio.

La contaminación constituye el aspecto negativo de la calidad. “El agua de los mares y lagos se contamina al mezclarse con una gran cantidad de cosas que caen o se arrojan en ella, como basura y detergentes. Entonces los organismos que allí viven o que dependen de esa agua pueden morir. El agua contaminada no debe beberse ni utilizarse en la casa o en las fábricas” (Barahona E, A., 1999: P.17)

Existe una clara diferencia en los programas de cultura del agua para niños, en los programas colombianos el énfasis está dado por la calidad del agua que produce la empresa de acueducto y alcantarillado de la ciudad y la necesidad de no contaminarla y recuperar los ríos, en México el énfasis está dado en la cantidad de agua y su uso racional y eficiente. Con respecto a este último punto llama la atención el hecho de que en México la calidad del agua no sea un problema. En un taller sobre agua realizado en Coyoacán, se preguntaban los problemas que tenían con el agua y en su mayoría contestaron que el abastecimiento, sin embargo a la pregunta que agua toma la mayoría afirmó tomar agua de garrafón⁴⁵.

Para los niños el agua tiene sabor, olor y color, lo cual no es indicativo de contaminación. El agua natural o simple y mineral es azul o azul combinado con blanco. En México el color del agua depende del sabor, rojo si es de sandía, amarillo si es de mango, etc. Estas aguas de sabor, también se conocen como aguas frescas, por ser refrescantes y frías. Por el contrario en Colombia las otras aguas son calientes, las aguas aromáticas de hierbabuena, poleo u otra hierba, excepto el té que se llama té.

⁴⁵ El Taller de Participación Ciudadana en la Atención de los Problemas de los Servicios Hidráulicos en la Delegación Coyoacán, coordinado por el Programa Universitario de Estudios de la Ciudad – PUEC-UNAM y el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua – IMTA, fue diseñado con el objetivo de involucrar a la ciudadanía en la detección y atención de los problemas relativos a la calidad de los servicios hidráulicos a cargo de la mencionada delegación. Segundo semestre de 2001

4.4 El agua como símbolo

“El agua encarna simbolismos inviolables a la vez valores metafísicos y de calidez ambiental. Los ríos son sentimientos y referencia de identidad para muchas comarcas, pueblos y gentes” (Martínez G, F., 1998).

4.4.1 El agua como símbolo de estatus y disfrute

El acceso al agua y la posibilidad de disfrute de esta, se relaciona con el poder adquisitivo de las personas y a un estatus social al cual pertenecen. Aunque las playas, lagunas, lagos, ríos siempre han existido, el ser humano ha transformado las representaciones y usos de estos. Del disfrute de la naturaleza controlada en parques, fuentes y estanques, se ha pasado al disfrute extremo con la competencia y el reto en las condiciones más abruptas, de los deportes radicales eco turísticos, “radical sport”, navegar por los rápidos de un río, subir por una fuerte cascada, atravesar a pie un correntoso río, constituyen parte de las pruebas de dichos deportes⁴⁶. Pero entre lo contemplativo y lo radical encontramos otras formas de disfrute del agua, las playas, parques acuáticos, ríos y lagunas.

El uso de la playa para el disfrute se generaliza en occidente a partir del siglo XVIII en Europa como una actividad de la nobleza, cambiando del uso del mar de ser sólo un medio de comunicación al de espacio para el disfrute. En el siglo XX con el auge del turismo y la creación de complejos turísticos, las playas se han constituido en uno de los destinos preferentes para descansar y recrearse durante las vacaciones. El acceso y la estratificación de la playa esta marcado por el poder adquisitivo, la infraestructura vial y turística y las características geográficas de la playa como formaciones costeras, temperatura y la calidad de las aguas.

En general, a menos que seas aficionado a deportes de alto riesgo, la gente prefiere las playas con poco oleaje, con talud continental amplio, agua de temperatura calida y sin contaminación. Lo cual lleva a una estratificación de las playas y en muchos casos a su privatización, a pesar de estar prohibido en todos los países.

⁴⁶ Un ejemplo es el Eco challenge.

En la escuela primaria “José Azueta” de Tlalpan existía una tradición de paseos grupales de la comunidad del barrio, unido a la fabrica y la escuela, paseos a Chalma, Acapulco, grutas de Cacahuamilpa, Taxco y otros. Este proceso dinamizado desde las familias se fue terminando con la perdida de vínculos entre la triada comunidad, escuela



“Obreros de la fabrica de la Fama Montañesa en excursión”. C.a. 1936. Archivo fotográfico familia Gamboa Contreras.

y Barrio. Para los estudiantes de la escuela primaria “Vidal Alcocer”, las condiciones se limitan aún más pues el tipo de horario reduce las posibilidades de las visitas de campo.

En escuela primaria “José Azueta” existe una relación diferente con el mar. Debido al nombre de la escuela, se celebra en marzo el aniversario luctuoso de José Azueta y la heroica



defensa del puerto de Veracruz, con la participación de la banda de la marina. La marina invita a los niños de dicha escuela a participar en el concurso anual infantil sobre el mar y la banda. Los dibujos que los niños envían hacen referencia al mar como escenario de defensa y actividad del hombre.

Escudo de la escuela primaria “José Azueta” México DF. Tlalpan

Conocen el mar	Escuelas Mexicanas		Escuelas Colombianas		Total	
Si	114	81.43%	178	45.8%	292	55.2%
No	24	17.14%	196	50.4%	220	41.6%
S/R	2	1.43%	15	3.8%	17	3.2%
Total	140	100%	389	100%	529	100%

Los estudiantes mexicanos conocen más el mar que los colombianos, 81.43% y 45% respectivamente. En el caso de los niños colombianos 28 niños que dijeron

conocer el mar, lo conocen a través de la TV y los libros, lo cual disminuye el porcentaje de niños que conocen el mar. Aunque en el caso colombiano la muestra del Centro Educativo Distrital Quinta Díaz jala los porcentajes hacia abajo, si existe una diferencia entre niños mexicanos y colombianos que conocen el mar, perteneciendo al mismo estrato socioeconómico. En un concurso infantil realizado por AVIANCA – Aerolínea de Colombia- en Colombia, se les premiaba con un pasaje clase infantil para viajar a cualquier parte de Colombia. Los niños del centro del país escogieron viajar al mar. Una niña de doce años procedente de la ciudad de Tunja, capital del Departamento de Boyacá, en el centro de la república, escribía: “Mi viaje a la Ciudad Heroica de Cartagena fue una experiencia muy bonita. (...) No conocía el mar y sólo lo había visto en TV, me parecía muy peligroso por sus olas, pero al fin el cogí cariño”⁴⁷.



“El mar” Escuela primaria Vidal Alcocer. Niño. Nueve años. Tercer grado de primaria. México D.F.

en la idea que los niños tienen sobre el mar, dado que para algunos es la única forma en que han visto el mar.

En México la distancia de la capital al mar hace más factible las visitas a la costa, mientras en Colombia el desplazarse desde el centro requiere de mucho más tiempo y dinero por el espacio a recorrer, es de acceso menos popular, siendo reemplazado por las salidas a los puertos fluviales.

Los estudiantes de estas escuelas conocen principalmente los puertos turísticos y comerciales. En México los tres lugares que los niños conocen son: Acapulco, Veracruz y Cancún, con solo un estudiante que conoce el mar en Jamaica. En Colombia son: Cartagena de Indias, Santa Marta y San Andrés y Providencia. Los libros y la televisión influyen

⁴⁷ Varios autores. “Los monos” Revista infantil de **El Espectador**. 28 de Agosto de 1994/No 195 Bogotá – Colombia.

En el IPN, desde sus inicios, el conocimiento del país a través de las salidas de campo han sido parte de su programa educativo, pero son actividades que por el costo económico no pueden ser obligatorias oficialmente, pero si social por la presión entre compañeros, esto a permitido que los estudiantes de esta institución tengan mayor acceso al conocimiento de ríos, lagunas, represas y costas. Por el contrario los estudiantes de la Colonia y posteriormente del CEDU poseen límites económicos que no permiten implementar este tipo de programas. Existe como costumbre en los colegios colombianos que al terminar el último curso de media vocacional, equivalente en México a último año de preparatoria, se realiza una excursión que dependiendo del poder adquisitivo de los padres, se realiza a una playa, especialmente a la Isla de San Andrés y Providencia, en el Caribe.

México		Colombia	
Acapulco	68	Cartagena De Indias	42
Veracruz	15	Santa Marta	40
Cancún	7	San Andrés Y Providencia	23
Medios De Comunicación	7	Libros	14
Ixtapa Zihuatanejo	3	Televisión	14
Puerto Escondido	3	Ecuador	6
Puerto Vallarta	3	U.S.A.	6
Tabasco	2	Tumaco	4
Quintana Roo	1	Barranquilla	3
Michoacán	1	Venezuela	2
Huatulco	1	Santa Catalina	1
Jamaica	1	Buenaventura	1
Puerto Ángel	1	Perú	1
Caletilla Y Caleta	1	Isla Margarita	1
Tampico	1		
Chiapas	2		
Guerrero	1		
Huatulco	1		

En Colombia los enfrentamientos bélicos han disminuido las posibilidades de desplazamiento en el territorio, especialmente por tierra, por lo cual los padres de familia condicionan cada día más las salidas de campo. Pero también por seguridad los niños de ambientes semi rurales han disminuido su radio de actividades por temor a los enfrentamientos, los paseos a los ríos como día de campo se han restringido y la pesca nocturna se ha eliminado.

4.4.2 El agua en los símbolos patrios y la unidad nacional

En México el agua y el control de esta, con la construcción de grandes obras hidráulicas, constituyó parte de la estrategia de construcción de un México próspero. Desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX predominó en México el optimismo decimonónico, basado entre otras cosas en la aplicación del desarrollo científico a las diversas actividades económicas, se tradujo en un crecimiento explosivo en las escalas de los aprovechamientos hidráulicos, tanto para irrigación de tierras yermas, desecación de lagos y generación de energía eléctrica como para satisfacer nuevas necesidades domésticas de los habitantes de las crecientes ciudades.



Así, esta historia es decimonónica por la asociación del desarrollo científico con las posibilidades de alcanzar progreso, aplicada en este caso a la modificación de la geografía del país. Pero al mismo tiempo no lo es porque la "palanca" que hizo posible tal asociación fue el dinero público, una cosa imaginada en el siglo XIX. Tampoco es decimonónica porque la combinación optimista del desarrollo científico y el progreso del país se vino abajo en el último tercio del siglo XX, compartiendo muy de cerca la desilusión o desconfianza creciente en el mundo acerca de la panacea del desarrollo científico tecnológico. Esos cambios dieron sustento a una nueva concepción

del agua como mercancía, como elemento estratégico no solo de grandes negocios sino también para los fines de la administración estatal. En esa medida, el agua comenzó a ser vista como un recurso de vital importancia para el desarrollo económico general, lo que obligaba a los estados a reforzar el control sobre el recurso (Von Metz, Brígida (coord.), 2000).

En México el agua se constituyó en parte de la conformación del estado nacional, donde el triunfo de la revolución mexicana logró para los campesinos Tierras y medios para cultivarlas como el agua, aumentando y mejorando las tierras destinadas a la agricultura (Von Metz, Brígida (coord.): 2000). "La construcción de grandes presas de agua para regar los campos. Ha abierto canales que distribuyen esas aguas, o que avienen las de los pantanos. Las tierras, así regadas y fertilizadas, han sido distribuidas entre los ejidatarios y pequeños propietarios" (Cárabes P, J., 1960: 120).

Los libros de texto gratuitos mexicanos de tercer año se editan por estado, en algunos de ellos se encuentran reflexiones entorno a la identidad y pertenencia local y nacional:

"El Veracruzano

*Mi estado que es Veracruz,
Es un Estado glorioso.
Tiene un mar que es muy hermoso,
Y un cielo lleno de luz.*

*Como buen veracruzano,
Soy arrogante y garboso.
Y me siento muy dichoso
de ser también mexicano.*

*Genaro Solís
(Colín A, F., 2002: 50)*

También en el escudo encontramos referencia al agua del lago, como punto de partida de la nación mexicana. "El símbolo elegido por los mexicanos para utilizarlo como escudo nacionales una leyenda azteca, según la cual este pueblo recibió instrucciones del dios de la guerra, Huitzilopóchtli, su divinidad principal de establecerse donde encontrara un águila que, posada en un nopal, devorara una serpiente. Los aztecas salieron de un lugar mítico llamado Aztlan, y, durante muchos años, viajaron en busca de ese sitio, que encontraron en el actual zócalo de la Ciudad de México, que entonces era una laguna. Allí los mexicas fundaron una ciudad que llamaron Tenochtitlan, en honor de su jefe Tenoch".⁴⁸

⁴⁸ Anónimo. Símbolos Patrios. Monografía. No 1004. Sun Rise. México. Sin fecha. En: Peña López, Nancy Guillermina. **Cuaderno de Conocimiento del medio**. Escuela José Azueta. 2B. Ciclo 200-2001.



La explicación anterior del origen del escudo forma parte de las monografías que los niños de las escuelas trabajadas usan, de allí obtienen la información primaria que leen y con la cual realizan las tareas. A lo cual agregan las características del actual escudo mexicano: “Las actuales características y el uso del escudo nacional fueron determinadas por el congreso de la Unión, el 12 de marzo de 1968, durante la administración de Gustavo Díaz Ordaz. Conforme a esta disposición el escudo nacional está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto, la parte superior de las alas a nivel más alto que el penacho y ligeramente desplegadas en actitud de combate; posada en su garra izquierda en un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago, sujeta con la derecha y con el pico en actitud de devorar una serpiente curvada. Dos ramas, una encina al frente del águila y otra de laurel al lado opuesto, forman entre ambas un semicírculo inferior y se unen por medio de un listón dividido en tres franjas que, cuando se representa el escudo nacional en colores naturales, corresponden a los de la bandera nacional”.⁴⁹

⁴⁹ Anónimo. Símbolos Patrios. Monografía. No 1004. También léase Barrón de Morán, C: 1960: 76-78



Si observamos la gráfica de la izquierda⁵⁰, veremos que el agua es uno de los elementos que más ha sufrido cambios en el escudo, pasando de una representación en movimiento de olas y forma de lago a una estática de dos pabellones.

En los símbolos patrios colombianos las referencias explícitas al agua se encuentra en la bandera, el escudo y el himno nacional. La actual bandera de Colombia fue concebida por Francisco Miranda con base en los colores del escudo de Colón (Banco de la República., CD). Aunque sufrió muchos cambios desde 1806 cuando se izó por primera vez en las costas caribeñas, de la hoy Venezuela, su actual conformación data de 1861, por decreto presidencial del 26 de noviembre:

El pabellón, bandera o estandarte de la República de Colombia, se compone de tres franjas horizontales con los colores amarillo, azul y rojo, de los cuales el amarillo, colocado en la parte superior, debe ocupar un ancho igual a la mitad de la bandera y los otros dos colores son franjas iguales a la cuarta parte del total, debiendo ir el azul en el centro (Banco de la República., CD).

El amarillo, color del oro, significa las riquezas de Colombia, el azul simboliza el cielo, los mares y ríos que surcan el suelo patrio, en general su gran riqueza hídrica, por último el rojo simboliza la sangre derramada por los patriotas para lograr nuestra libertad del yugo español.

El Escudo de Colombia, por Ley 3 del 9 de mayo de 1834 fue adoptado por el entonces Congreso de la Nueva Granada. Las especificaciones y colores se fijaron por decreto del 20 de julio de 1861 dictado por el presidente provisional Tomás Cipriano de Mosquera. Según esta Ley (haciendo un recuento de ella) el escudo quedó establecido así:

**Ley 3ra del 9 de mayo de 1834.*

Que designa las armas y pabellón de la República. El Senado y la Cámara de Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso,

⁵⁰ Ibíd.

Decretan:

Las armas de la Nueva Granada serán un escudo dividido en tres fajas horizontales: que llevarán en la superior, sobre fondo azul, una granada de oro abierta con tallos y hojas del mismo metal y graneada de rojo, que recuerda el nombre de Nueva granada. A los lados se aprecian dos cuernos: el de la derecha con monedas y el de la izquierda con frutos tropicales que simbolizan la riqueza y abundancia de nuestro territorio. En el centro, sobre fondo platino, está un gorro frígido enastado símbolo de libertad. En la faja inferior aparece el Istmo de Panamá y dos mares con un navío, que tienen sus velas desplegadas, significando el comercio de Colombia hacia el exterior. De frente, con las alas extendidas y mirando a la derecha está el cóndor; de su pico pende una corona de laureles y una cinta ondeante; asida al escudo y entrelazada en la corona se aprecian en letras negras y sobre oro las palabras "LIBERTAD y ORDEN".

El escudo descansará sobre un campo verde adornado de algunas plantas menudas.

En 1924 según decreto No 861 de 17 de mayo, el escudo tuvo algunas modificaciones, no muy esenciales, que lo establecen así:

**Decreto No 861 del 17 de mayo de 1924.*

ARTICULO 5to: El escudo de las armas de la República, ya sea para banderas, estandartes, membretes, etc., tendrá la siguiente composición, acorde con lo dispuesto en la Ley 3ra de 1834.

El perímetro será de forma suiza, de seis tantos de ancho por ocho de alto y terciado en faja. La faja superior o jefe, en campo azul, lleva en el centro una granada de oro abierta y graneada de rojo, con tallo y hojas del mismo metal. A cada lado de la granada va una cornucopia de oro inclinada y vertiendo, hacia el centro, monedas la del lado derecho, y frutos propios de la zona tórrida la del izquierdo. La faja del medio, en campo de platino, lleva en el centro un gorro frígido enastado en una lanza, como símbolo de la libertad. En la faja inferior va el Istmo de Panamá, en azul, con sus dos mares adyacentes ondeados de plata, y un navío negro, con sus velas desplegadas, en cada uno de ellos.

El escudo reposa sobre cuatro banderas divergentes de la base, de las cuales las dos inferiores formarán un ángulo de noventa grados, y las dos superiores irán separadas de las primeras en ángulos de quince grados. Estas banderas van recogidas hacia el vértice del escudo.

El jefe del escudo está sostenido por una corona de laurel pendiente del pico de un cóndor con las alas desplegadas. En una cinta de oro, asida al escudo y entrelazada a la corona, va escrito, en letras negras mayúsculas, el lema: "LIBERTAD Y ORDEN".



En el himno nacional, en tres de sus diez estrofas, no solo usa de forma metafórica la referencia al agua, sino que también menciona de forma explícita los recursos hídricos del país.

HIMNO NACIONAL DE COLOMBIA

Tercera estrofa

*Del Orinoco el cauce se
colma de despojos,
de sangre y llanto un río se
mira allí correr*

Cuarta estrofa

*A orillas del Caribe hambriento
un pueblo lucha horrores
prefiriendo a pérfida salud*

Sexta estrofa

*Bolívar cruza el Ande
Que riega dos océanos,
espadas cual centellas fulguran
en Junín*

La definición de patria que se da a los niños de primaria en el Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, resalta los ríos y mares como parte de las riquezas de Colombia. “Patria es la tierra de nuestros antepasados, el país habitado por nuestros mayores, es el lugar, el pueblo o ciudad donde se ha nacido. Patria son las tradiciones, su cultura, nuestros símbolos, sus riquezas, sus ríos, sus mares.”⁵¹

4.4.3 Como símbolo religioso

En Colombia la existencia de un concordato de la Iglesia y el Estado, reconocido desde 1886, y donde el Estado se declara católico, en el currículo escolar en los diferentes niveles la asignatura de educación Ética Moral y religiosa esta presente. Dado lo anterior las escuelas enseñaban los principios de la fe católica y se preparaba a los estudiantes para cumplir con los sacramentos, entre los cuales encontramos el bautismo, la confirmación, la confesión y la primera comunión. Las ceremonias en las cuales se administraban dichos sacramentos se realizaban y se realizan en la escuela.

⁵¹ Multicopiado. IPN. Sección primaria. Santafé de Bogotá. S.F.

A partir de la constitución de Colombia de 1991 (Manrique R, A., 1991: 22), en su artículo 19, garantiza la libertad de cultos, sin embargo, las ceremonias religiosas siguen formando parte de las ceremonias escolares, conservando la libertad de los estudiantes de participar o no, pero se debe asistir.



“Primera Comuni3n” Gimnasio de primaria IPN. Estudiantes de cuarto y quinto grado de Primaria. Bogot3. 1994. Foto Roberto Camargo Ardila.

La escuela mexicana es laica, pero la comunidad educativa es religiosa. Las ceremonias religiosas en las cuales participa la comunidad escolar, como la misa del grado de sexto, es convocada por los padres de familia y realizada fuera de los recintos escolares. Sin embargo existen muchas pr3cticas religiosas que realizan los estudiantes al interior de su grupo familiar y en el cual invitan a algunos docentes, en calidad de amigos.

En la escuela primaria “Jos3 Azueta” y el barrio de La Fama se acostumbraba a celebrar el d3a de San Juan⁵² antes de ir a clase o a la f3brica. Los estudiantes y obreros se levantaban de madrugada e iban al ojo de agua de Fuentes Brotantes, all3 se bañaban y posteriormente pasaban a cortarse el cabello, el machete es el instrumento de corte que se considera m3s indicado para este ritual, pero en su mayor3a prefer3an las tijeras⁵³. Terminado el ritual deb3an dirigirse a sus respectivas actividades.

El viaje a Chalma a visitar a la Virgen, tambi3n involucra un ritual con agua que debe realizarse antes de ingresar a la iglesia, deben bañarse los pies. Este era otro de los paseos que realizaban obreros de la f3brica La Fama Montañesa y alumnos de la escuela primaria “Jos3 Azueta”

El agua juega un papel fundamental en las creencias religiosas cristianas, como s3mbolo de pureza y f3. El Bautismo se realiza en agua o con agua, como s3mbolo de

⁵² La celebraci3n de San Juan el Bautista, quien bautizo a Cristo y luego es decapitado. Ver los cuatro evangelios B3blicos.

limpieza de los pecados. La fé es simbolizada por el agua, como fuente de vida espiritual, así como el cuerpo necesita agua para vivir, la vida espiritual necesita el agua de vida que es la fé para vivir.

4.4.4 Representaciones gráficas

Otra forma a través de las cuales el niño empieza a ser capaz de representar la realidad es el dibujo, mediante el cual puede plasmar en una hoja de papel, o sobre cualquier otro tipo de soporte, sus representaciones. Las relaciones del dibujo con cualquier otra forma de representación son muy estrechas y, en un principio no puede separarse de ellas. En sus comienzos el dibujo surge de la actividad motora, como una prolongación de ella, con ello imita el movimiento y pronto imitará también los objetos o personas que lo rodean, tratando de recoger las características que le resultan más llamativas. El dibujo es una forma de imitación de la realidad y por ello guarda un gran parentesco con la imitación diferida. Veamos que una característica del dibujo infantil es precisamente su realismo, su intento de reproducir la realidad de imitarla. Pero el dibujo es también una actividad muy placentera y el niño goza expresándose a través de los dibujos y experimentando con sus producciones, por lo que también la relación entre juego y dibujo es muy grande.

El dibujo también tiene un indudable componente cognitivo que hace que refleje muy bien la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y cómo concibe las cosas. Igualmente, el aspecto afectivo es muy destacado ya que el niño representa en el dibujo aquello que le interesa, que le preocupa o que desea. Como en el juego simbólico, refleja sus intereses y sus conflictos. El dibujo es, es una actividad que implica al niño totalmente, su interés por determinadas personas, o por las cosas, por los animales, por los movimientos, por los objetos, las relaciones entre las cosas; todo ello aparece en el dibujo.

Los dibujos realizados por los niños los podemos ubicar en las dos últimas etapas del desarrollo del dibujo en el niño, ubicado después de los 6 años, aproximadamente, el realismo intelectual y el realismo visual. En la primera, los dibujos realizados por los niños reproducen todos los detalles del objeto, y sobre todo los que

⁵³ Entrevista Ángel, Leonor y Esperanza Gamboa Contreras. Septiembre de 2000

consideran importantes, con independencia a la posición que tengan. El niño no dibuja lo que ve, uno que dibuja lo que sabe del modelo. Es como si el niño tuviera una imagen interna en la que se reúnen todos los objetos, pero también las valoraciones o los intereses y todo ello se refleja en el dibujo, sin que este reproduzca, entonces la percepción del objeto, sino muchas cosas más. En la segunda, el niño trata de representar la realidad tal y como la está viendo, intentando utilizar las reglas de la perspectiva y atenerse al modelo. Intenta adaptar enfoques únicos, manteniendo las dimensiones de los objetos, tratando de aproximarse más a la percepción visual.

Pero varios de estos rasgos arriba mencionados aparezcan simultáneamente según la dificultad del dibujo que se está realizando. La evolución del dibujo, como en muchas otras cosas no es lineal sino que se producen, en varias ocasiones, como veremos en los dibujos de los niños sobre el agua simultáneamente.

4.5 El color

Como ya se había reflexionado el color azul es el primer color con el cual se dibuja el agua, este es el primer color que representa el agua. Posteriormente aparecen las gamas del azul, combinadas con el blanco. La contaminación y basura en el agua se representa con negro. En los niños mexicanos, como también ya lo indicaba, las aguas de sabor determinan el color. Pero el agua en estado natural siempre es azul, cuando tiene otro color está en algún contenedor, que por lo general es un vaso o jarra.

Una constante en los diferentes grupos estudiados son los colores vivos que están presentes en los elementos que acompañan el agua, vegetación alrededor, con patitos o pececitos. Siempre debe existir un elemento en el cual se contiene que por lo general es la tierra, que es de color café, los colores de las representaciones están muy estandarizados y existen dibujos tipos que muchas veces coinciden con los de los textos. El estado en el cual siempre se representa es líquido, en el río, la laguna, la piscina o alberca, en el mar o en los estanques.

Los colores cambian cuando hablamos de agua entubada, pues el dibujo es el del tubo y es de color café o negro y su origen se limita a un poco distancia de la casa, en muchos casos los niños ven que el agua pasa directo de la tubería a las llaves o

grifos, sin mediar el tinaco o tanque de agua. El agua también puede ser de diferente color según sea el sabor



"El agua" Escuela Primaria José Azueta. Niño. Ocho años. Segundo grado de p^{ria}. México D.F.



"El agua" Escuela Primaria José Azueta. Niño. Nueve años. Tercer grado de primaria. México D.F.

4.5.1 Los detalles.

Identificar los detalles que los niños separan que en la realidad se confunden, esto lo hacen para mostrarlos en toda su importancia. Por ejemplo las gotas que forman la lluvia, sin embargo no se separan los átomos del agua.

Cultura del Agua Escuela
 CIESAS - DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
 Especialidad ambiente y sociedad
 Mtro. Fabiano Rosendo Guzmán Ramírez

Escuela Vidal Alcocer
 Grupo 1A Edad 7
 Fecha 24 mayo Ciudad México



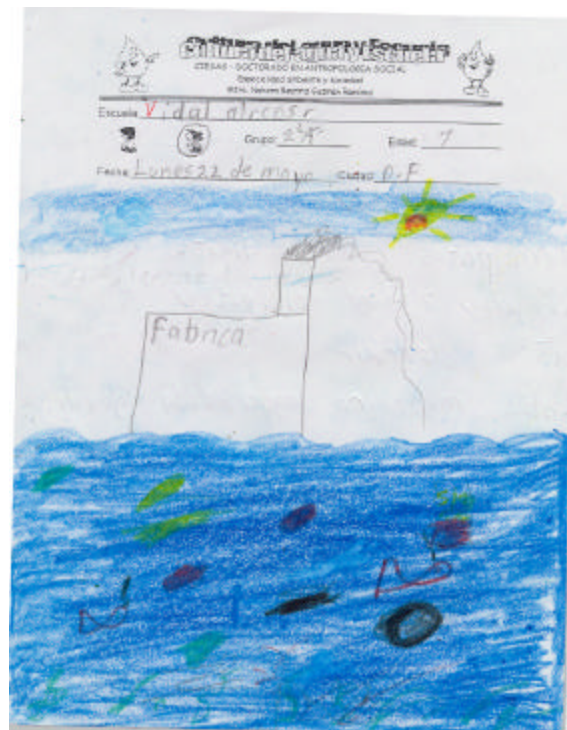
"Usos del agua". Escuela Primaria Vidal Alcocer. Niña. 1A. Siete años. México D.F.



"El agua". Escuela Primaria Vidal Alcocer. Niña. 1B. Seis años. México D.F.

4.5.2 Transparencias

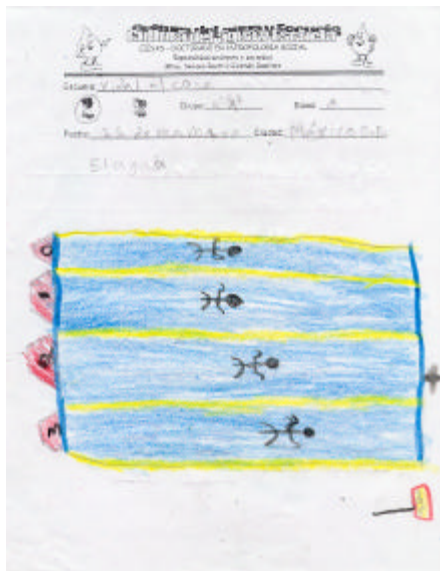
El niño dibuja aquellas cosas que están ocultas haciendo que lo que las tapa sea transparente. Por ejemplo los peces en el río, con ello no identifican agua cristalina o transparente, por que este efecto igual lo encontramos en el agua contaminada.



“El agua” Instituto Pedagógico Nacional. Niña. “El agua”. Escuela Primaria Vidal Alcocer. Niña. Siete años. Segundo grado de Pria. Santafé de 2A. Siete años. México D.F. Bogotá

4.5.3 Perspectiva.

El cambio de perspectiva es muy frecuente en los seres vivos. A partir de ocho años el niño empieza a tratar de representar la realidad tal y como la esta viendo, intentando utilizar las reglas de las perspectivas y atenerse al modelo.



“El agua” Escuela Primaria Vidal Alcocer. Niño. “El agua” Escuela Primaria José Azueta. Niño. Ocho años. Segundo grado de pía. México D.F. Ocho años. Pijme grado de pía. México D.F.

4.6. Las prácticas culturales escolares del agua

4.6.1 El juego



“La maravilla de la vida” (República de Colombia, 1999b: 96)

4.6.1.1 Definición

El juego no es un objeto está ahí, esperándonos para que lo describamos y clasifiquemos. Decir juego es hacer referencia a cuestiones diversas: a algo que tiene unión y movimiento (el "juego" de una articulación); a un conjunto de objetos (el "juego" de cubiertos); una actitud (me la "juego" en este examen); una intencionalidad (el "juego" amoroso). La misma palabra evoca situaciones, objetos o actividades que muy poco tienen que ver entre sí. Y aún cuando nos concentremos en el juego entendiéndolo sólo como actividad lúdica, esa actividad presenta formas y modalidades tan diferentes que uno comienza a sospechar no se está hablando de lo mismo (Scheines, 1999).

Igualmente cuando nos referimos a los niños, solo una observación superficial de sus actividades nos muestra la importancia que el juego ocupa en ella. Resulta muy fácil reconocer la actividad del juego y sabemos perfectamente, por una serie de índices, cuando un niño está jugando o está realizando otro tipo de actividad. Sin embargo, tratar de definir con precisión que es el juego resulta una tarea extremadamente ardua porque bajo ese nombre englobamos una gran cantidad de conductas, que si las examinamos a detalle, presentan muchas diferencias entre sí. La mayoría de los que estudian el juego aceptaría que: es placentero y divertido, no tiene metas o finalidades extrínsecas, es espontáneo y voluntario, intencional, implica cierta participación activa, guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego. Pero que a la vez se separa temporalmente de otras actividades y que cuenta con la característica de imaginario. El juego se busca y que se acepta en la medida que satisfaga determinadas necesidades. *"Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad (Rivière, 1988: 75).*

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma, es decir, es una actividad en la que no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad sino que la propia actividad resulta placentera. Jugar, es un modo -digamos- lúdico que permite al jugador explorar ciertos límites "auto" y "heterocondicionados" sabiéndose a salvo de posibles consecuencias no deseadas; total - dirá para protegerse - estamos jugando. Ese modo lúdico se construye sobre la base de una sensación placentera y cómplice: la emoción, lo emocionante (Bertely, M., 2000c). El juego por tanto, trasciende el comportamiento

"ordinario". Jugar es interrumpir el orden de la vida cotidiana y habitar la plenitud caótica, abigarrada, llena, donde puedo manipular de la manera que quiera. Esta actitud frente al mundo es el punto de partida del juego. En el caos no se puede jugar, pero es sólo a partir del caos que realmente se juega. Para jugar, no hay que temer al ridículo, olvidarse si esto está bien o está mal y aceptar las reglas del juego sin ningún prejuicio, sin arrastrar nada de la vida cotidiana.

No hay juego sin reglas. Ni el más elemental de los juegos carece de ellas. Las reglas ponen limitaciones a la libertad. El juego es el despliegue de la libertad condicionada por las reglas del juego. Lo anterior no implica que estas estén dictadas convencionalmente por la sociedad, ni que se encuentren preestablecidas. En el juego, especialmente en los niños, las reglas se construyen y transforman en el desarrollo del mismo, dando lugar a un ilimitado número de variantes del mismo juego.

"El juego humano difiere únicamente de aquel de otras especies, porque está modelado por la cultura, consciente e inconscientemente. Esto es que el juego humano está condicionado por actitudes y valores aprendidos que no tienen contraparte entre especies no humanas (Bertely, M., 2000c).

Antes de continuar considero importante hacer una precisión, el juego, las formas jugadas, el predeporte y el deporte son conceptos diferentes. Los tres últimos conceptos surgen de la educación física como disciplina. En el primero, las formas jugadas, se hace referencia a desarrollar en el niño actividades físicas con elementos deportivos, con los cuales juegan, como una forma de familiarizarse con el deporte. En el segundo, el predeporte, el niño se inicia en la disciplina deportiva, conociendo la normatividad, practicándolo voluntariamente y esporádicamente. El tercero, el deporte, implica entrenamiento y practica constante, en el cual el individuo se compromete con la disciplina. Esta división se realiza teniendo en cuenta la relación individuo-disciplina deportiva, en lo cual una variable determinante es la edad. Por ejemplo en la escuela desde pre-escolar hasta tercero de primaria, los niños practican formas jugadas. De cuarto a sexto primaria a tercero de secundaria predeporte y en preparatoria iniciación deportiva. Sin embargo el deseo de muchos padres por ver a sus hijos competir desde tempranas edades, hace que se les vincule a campeonatos deportivos en diferentes disciplinas, generando en los niños altos niveles de frustración, pero no una practica deportiva como aquí lo refiero.

4.6.1.2 Como objeto de estudio

Evitar tratar al juego como un objeto científico a estudiar, tiene sus raíces probablemente en la sociedad occidental, particularmente la cristiana y su herencia social y filosófica. El valor del trabajo es elevado a casi un nivel sagrado por los puritanos y está institucionalizado en la ética Protestante (Bertely, M., 2000c). El trabajo era una virtud cristiana. Cualquier cosa que adquiriera una connotación contraria es el enemigo del trabajo y por tanto de Cristo. El juego es permitido sólo a los niños y severamente restringido. Estos sentimientos persistieron a través del período Victoriano y en realidad persisten aún en muchos investigadores sociales de hoy.

Desde mediados del siglo XX, el uso del juego como herramienta comienza a gozar de un prestigio inédito en la historia. Se instala como la herramienta más eficaz en los procesos de enseñanza aprendizaje, si se decía "la letra con sangre entra", ahora se dice "la letra con juego entra". A los niños se les enseña jugando, los ejecutivos se capacitan jugando. Se previenen situaciones de crisis financiera a través de juegos de posibilidades y combinatorias. La guerra se proyecta y se programa a partir de juegos de guerra. El juego adquiere una jerarquía insólita: pareciera que donde no se juega no se puede vivir, que no se vive bien. Sin embargo, lo cierto es que hoy existe una relación inversamente proporcional entre el manifiesto interés por el juego (expresado en infinidad de cursos, conferencias, talleres, etc.) y la escasa atención prestada a los juegos.

En los procesos de enseñanza aprendizaje y propuestas didácticas se expresa más interés por el uso de estos, como recurso didáctico, que por comprender el juego que día a día se despliegan en los patios y espacios escolares. Los textos escolares dedican varias de sus páginas a la propuesta de juegos para la enseñanza de diferentes contenidos. E igualmente en los programas formales y no formales de "cultura del agua", los juegos son una de las principales estrategias para la enseñanza, principalmente juegos de mesa.

Sin embargo, estudiar los juegos es en la practica es develar, sólo son los jugadores, con sus intereses, sus necesidades y con el significado que para ellos tienen ciertas prácticas cotidianas.

“La historia de los juegos es la historia de sus "prohibiciones y condenas". Los docentes en su mayoría manifestaban que en su escuela no había juegos prohibidos, y que "lo que está prohibidos es porque no es juego". Curiosamente, cuando hacía la misma pregunta a los alumnos, estos enunciaban una precisa lista de actividades que no podían realizar en los recreos y que estas actividades prohibidas eran, para todos ellos... juegos. Resulta entonces que, mientras que desde la óptica de los adultos ciertas actividades se prohibían por que no eran juegos, desde la visión de los jugadores muchas de las actividades prohibidas si lo eran (Pavía, V., 2000). “

4.6.1.3 Hidrojuegos

Los hidrojuegos o juegos con/en agua están prohibidos en la cotidianidad escolar, pero, ¡son los más divertidos! El agua, como ya indicaba en anteriores capítulos, es un elemento de uso restringido en la escuela, y por ende supervisado por el docente. Sin embargo, arriesgarse a mojarse constituye una actividad divertida para los estudiantes. Correr el riesgo de transgredir los límites de lo permisible constituye una fuente de placer. Al preguntársele a los niños, de las escuelas estudiadas, si les gustaba jugar con el agua el 78% del total de la población encuesta contestaron que si. De estos el 88% corresponde a niños mexicanos y el 74% a niños colombianos. Del 15% que respondió que no, dieron argumentos basados en enseñanzas recibidas, como: no me mojo, porque mi mamá dice que me enfermo; no me mojo porque el agua no debe desperdiciarse. Sin embargo al preguntárseles sobre los juegos que practicaban con el agua o en ella, todos enunciaron varios juegos.

¿Te gusta jugar con el agua?	México		Colombia		Total	
Si	124	88%	288	74%	412	78%
No	15	11%	63	16%	78	15%
S/R	1	1%	38	10%	39	7%
Total	140	100%	389	100%	529	100%

Los hidrojuegos se practican en la escuela, la casa y en los paseos o salidas de campo. Como se puede observar en la tabla inferior, son muchos los juegos que se practican en el agua y con el agua. Los niños los identifican algunos juegos como diferentes, aunque algunos constituyen variantes de uno principal. Por ejemplo: echarse o aventar agua, puede ser con globos, con manguera, con cubeta, a los primos, al papá, a los hermanos, a los primos. Las variables que inciden en esta clasificación son: el espacio,

los objetos que se usan y la actividad principal y el número de personas que intervienen.

Algunas variantes de los juegos que se presentan entre los enunciados por los niños de Colombia y México, solo se expresan en la denominación, pero la práctica constituye la misma.

México	Colombia
Ahogaba, auticopa, aventarla/aventarse/ aventar globos con agua, bañarme/bañarnos/ bañarse a cubetazos en el patio de la loma, barbies/ que nadan/sirenas, chapoteadas/chapoteos competencias, echárnosla/echarles/echarme agua/con primos, echarte un clavado, flotar en el agua/a que están muertos, guerras/guerritas de globos, jugar béisbol jugar con mis manos en el agua, mojarme/mojarnos/empaparme/a mis amigos, nadar, perros, piratas, policías con pistola de agua, puentes, que era un río que me avienten bandejadas de agua, que me hundía/ me meto al agua hasta abajo, que me salpiquen/salpicar, tiburón ,tronar globos	Acuático, ahogado/ahogarnos, al bañamos tiramos agua, al bobito, al fútbol, al parque al río, ballenas , balón en la piscina, bañar a mis muñecas/barbies/piscina/río, bañarme beber a jugar, bomberos, carreras de, natación/hermano, chispotear/ en los charcos/con los pies, cocina /comida/tetero Cristóbal colón, cuando nos bañamos, tiramos agua, echar agua/primos/en la cara/ con mis amigos/al sifón, echar tierra echarla en botellas y timármelas, flotar en el agua, formar ríos en platos, guerra con una pelota, guerra de agua, hacer botes hacer burbujas, hundir a los muñecos, juegos de piscina, lanzar chorros, lavar carros, me pongo los guantes de mamá y meto las manos en el agua, meter/echarme/la cabeza/agua/todo el cuerpo, modelos/ desfilas, mojando con bombas, mojar a la gente/amigos/hermanos/el patio/primito/mamá, mojarme/la cara/todo el cuerpo, nadar, odontología, olas, patear agua, patico de ola, pescados, piratas, pistoleros, sacar bombitas/soplar burbujas, salpicar/hermanos y me mojo/con el pie, saltar en los charcos/sobre el agua/ en el agua cuando llueve, sirenita, sumergirme en la piscina, tiburón, tirar piedras para salpicar tirar/la/me/se/ agua/a la cara/con las manos/a otros niños/a la gente, tirarla hacia arriba y cae como si estuviera lloviendo, tirarme a la piscina, tratar de sentarme, voleibol en el agua

Los objetos con los que los estudiantes dijeron usar para jugar en o con el agua, están relacionados con el tipo de juego. La posibilidad de jugar con el agua lleva a improvisar barcos de papel, lanzadores de agua; e igualmente el tener acceso a un tipo de juguete que implique el uso de agua, incentiva el uso de esta. Actualmente encontramos en el mercado un gran número de juguetes que usan agua, como las estaciones de lavar autos, los barcos, las pistolas de agua, los set de verano de las muñecas, etc. Sin embargo observe que el acceso al agua es la variable fundamental en el juego con esta, quiero decir que, si se tiene agua al alcance se improvisa y se usa, pero, por el contrario el tener el juguete no garantiza que se busque el agua y se use.

México	Colombia
Barcos/barquito/ hago barcos de papel, globos de agua/ globos explosivos de agua, juguetes, muñeca/mis muñecas, pelota, pistolas de agua, manguera	Barcos/barquitos/ barcos de papel, bombas de agua/ las tiras, botes/lanchas, jeringas juguetes/ acuáticos, muñecos, muñecos de la gelatina, pelotas/ de agua, con pistola de agua

Los lugares para jugar con el agua son limitados a espacios húmedos, tanto en la casa como en la escuela. Las piscinas o albercas son lugares predilectos para dichos juegos. En la encuesta a los estudiantes de las escuelas mexicanas, no nombraron este espacio, lo cual es consecuencia del poco acceso cotidiano a estos lugares, una respuesta diferente encontraríamos si la encuesta hubiese sido hecha en Cuernavaca-Morelos, donde “el saber nadar es una necesidad, dado que la mayoría de las casas tienen alberca⁵⁴”. En las escuelas que se realizó el trabajo de campo en Bogotá, tienen como parte del programa regular de educación física, la natación, por ello considero este espacio se refleja más en sus respuestas.

México	Colombia
En las fuentes a buscar unas piedras azules, en regadera	En la ducha, me llevo a mis muñecos y los salpico, la piscina, la piscina/pista de jabón la lluvia y saltar en ella, los hidrantes, los ríos, el tanque, la tina meto muñecos y barcos y a veces me meto al agua, la gruta la mamá dice que sólo juegue cuando esté en la piscina

En los siguientes párrafos de este apartado, me referiré a los juegos que los niños llevan a cabo en la escuela y los cuales observe durante el trabajo de campo. La clasificación de los juegos corresponde a los dos conceptos centrales que se manejan en esta tesis, la cultura del agua y la cultura escolar, los **hidrojuegos en la escuela**: juegos con el agua, juegos en el agua, juegos con uso simbólico del agua, juegos en espacios húmedos, juegos cuando llueve.

4.6.2 Juegos con el agua

4.6.2.1 Las guerritas.

Para este juego se requiere la participación de más de dos jugadores. Y como su nombre lo indica consiste en infringir el mayor número de ataques efectivos al contrincante, recibiendo el menor número de impactos. Este es un juego que permite

utilizar múltiples objetos para el ataque, por lo general que no lastimen severamente al otro jugador. El juego inicia cuando un atacante encuentra respuesta del atacado, si por el contrario no se responde al ataque, cosa que casi nunca sucede, se busca otro contrincante, hasta encontrar uno que responda. El atacado puede ser tomado por sorpresa. La variante de este juego que incluye el agua como arma central del ataque, la cual puede lanzarse por medio de globos, mangueras, bolsas, jeringas o simplemente las manos o la boca, tiene como objetivo mojar al contrincante. En la escuela, por lo regular en el primer ataque el agua se lanza cerca, de manera que se da tiempo al oponente de defenderse. La intensidad del ataque depende del espacio y el tiempo escolar, en el patio y durante el festival del día del niño, este puede ser devastador y aun más si se acerca la hora de salida de la escuela. El juego puede terminar por diversos motivos: uno, el tiempo de descanso o escuela termina; dos, interviene un adulto e impone disciplina y tres, se entra en conflicto entre los participantes por excederse en la intensidad del ataque.

Los ballenazos son una variante de las guerritas que se desarrolla con agua en la boca, que luego se expulsa para mojar al contrincante. La actividad de higiene bucal favorece que se practique esta última variante del juego con mayor libertad, se esta en los lavabos y tomar agua en la boca es parte de la actividad dirigida por el docente.

Otra variante que se practica principalmente en espacios extraescolares son los ataques furtivos con globos, mojar al transeúnte y no dejarse identificar. El transeúnte, desprevenido personaje, no responde con ataques similares, sino que trata de castigar o acusar al atacante. En este ejemplo, claramente observamos dos percepciones diferentes, para el uno es un juego, una travesura, para el atacado es un “delito” que debe ser castigado. Lo cual nos sirve para explicar que no necesariamente el juego es definido por la participación voluntaria de los involucrados o tiene que tener una percepción compartida por ellos

4.6.2.2 Lanzar globo.

Se realiza entre dos o más jugadores. Tiene como objetivo pasar entre los jugadores un globo o bolsa llena de agua y no dejarla caer. Si se deja caer o revienta el globo o la

⁵⁴ Frase cotidiana entre las madres de algunas escuelas de Cuernavaca con las cuales he conversado.

bolsa, el jugador pierde y se moja. La bolsa o el globo se deben lanzar no se puede pasar en la mano. A partir de esta se pueden introducir muchas variables que eleven el riesgo de perder, por ejemplo, utilizar más de un objeto, acelerar la entrega, cambiar de posiciones en la entrega, hacer aleatorio el lanzamiento del globo, etc. El riesgo que se toma depende del espacio y el tiempo en el cual se realiza. Finaliza cuando se terminan los elementos para jugar, por decisión del grupo, suena el timbre o una actitud disciplinaria de algún docente.

Otras variantes de este juego, se realizan en los festivales del día del niño como concursos. Uno, se juega por parejas, los cuales ya no lanzan con la mano el globo, sino con una red, esta puede ser una toalla, una sábana o cualquier otra tela. Los jugadores se colocan por parejas sosteniendo entre las dos la red, a una distancia preestablecida por el arbitro o juez del concurso. Una pareja lanza a la otra el globo, impulsándolo con la red y debe ser recibido por la otra pareja con la red que ellos tienen. El juego se desarrolla mientras el globo no explote. Gana la pareja que no deje caer el globo. Otro, se juega con un lanzador y una pareja, participan varios grupos. El lanzador tira los globos a la pareja quien tiene que atraparlos con la red y posteriormente depositarlos en un recipiente. Gana quien logre recoger más globos llenos de agua. Igualmente puede darse el caso de un solo lanzador y muchas parejas tratando de alcanzarlos, se gana obteniendo el mayor número de globos con la red. Como estas son actividades en espacios y tiempos programados, al mojarse no obtienen castigos y puede derivar a otro tipo de juegos más espontáneos.

4.6.2.3 Regar las plantas

Es una actividad cotidiana de trabajo que realiza el personal de intendencia, puede convertirse en un juego. Se juega con un recipiente para transportar el agua, por lo general botellas de refresco. Primero se lavan, el agua con la que se juega es limpia. El agua de los juegos es de primer uso. Se llenan de agua y desplazan hasta las plantas más alejadas, allí se descarga el agua y se vuelve por más. Este puede convertirse en un juego con el lodo. Puede iniciar como una actividad individual y terminar siendo grupal, en la medida que más niños se interesa al incluir otras variables, como llevar la mayor cantidad de agua o mojarse en el camino del grifo a la planta. Un juego que se

legítima como trabajo, el jugar con el agua está prohibido, pero cuidar las plantas es un deber. Los niños quieren jugar con el agua, pero estos están limitados en la escuela y muchas veces en la casa, por lo cual surgen estrategias de acceso a los juegos con el agua de forma “legal”. Necesariamente este juego se realiza en el patio y en las horas de descanso. El juego termina de forma individual cuando se retiran los jugadores, por cansancio, por pérdida de interés o por finalizar el tiempo del descanso.

4.6.2.4 ¡A que no me mojo!

La participación se hace de forma individual, pero a la participación de uno seguirán la de muchos más. Para realizarlo se necesita un escape de agua que tenga fuerza, del grifo, un tubo roto, una manguera, un aspersor, etc. Los jugadores pasan frente al chorro de agua lo más rápido posible y tratando de mojarse lo menos posible. El objetivo disfrutar el agua. El juego termina cuando un docente tiene conocimiento de la actividad y procede a subsanar la fuga. De nuevo se legitima la acción a partir de alegar una acción accidental, de esta manera jugar con el agua no puede ser disciplinada por no ser intencional.

4.6.2.5 Chapotear.

Es una actividad individual que realizan los niños desde edades muy tempranas. Se realiza en los charcos que se forman después de la lluvia o por el uso de los lavabos en el descanso. El juego consiste en pisar fuerte el charco y salpicar lo más alto posible. Puede introducirse interés al juego al incluir mojar a otros individuos o hacer concursos sobre quien salpica más alto. En la relación adulto niño, el pisar el charco se percibe de manera diferente, el disfrute, frente a la torpeza, “cuidado con ese charco de agua. Te mojas”. E igualmente esta actividad puede ser agresiva, si se utiliza para molestar al otro, la intencionalidad del acto es lo que le da su definición.

4.6.2.6 Patitos o paticos.

Estos juegos forman parte de las tradiciones infantiles, en espacios abiertos, principalmente los lagos y ríos. Muchas veces estas imágenes son utilizadas como recuerdos nostálgicos en los medios de comunicación audiovisual. Se juega de forma

individual, en parejas o grupos. SE lanza una piedra que saltara al contacto con el agua. El objetivo es tratar de tocar el mayor número de veces el agua, sin que la piedra se hunda. En la escuela y en las ciudades los niños han adaptado este juego a espacios mucho más reducidos en estanques u objetos de almacenaje de agua, como los tambos o canecas.

4.6.2.7 Las luchitas.

Aunque para jugar a las luchitas no se necesita el agua, esta se agrega una variable más de emoción al juego. La lucha, tiene una mayor popularidad entre los niños de las escuelas mexicanas estudiadas, lo cual puede atribuirse a una tradición de grandes luchadores en la historia de esta actividad en México: El Santo y Blue Demon, El Perro Aguayo, el hijo del Santo, el Hijo del Perro Aguayo y otros más. Es un juego practicado solo por los niños en parejas. Usando llaves de lucha con manos y pies, se trata de derribar contrincante, lo cual puede durar unos segundos como puede durar varios minutos. Gana el jugador que logre derribar al contrario, infringiéndole



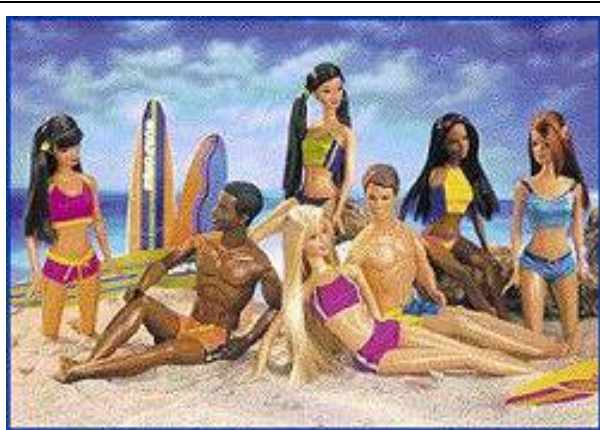
Escuela "José Azueta" niños jugando a las luchitas. Junio de 2000.

el mayor daño, en este caso se trata de ensuciarle la camisa y de ser posible con barro, al derribarlo en un charco de agua. El espacio más adecuado es el patio, que es el lugar en el cual se acumula el agua, en charcos por lluvia o uso de los lavabos. Uno de los momentos preferidos para este juego es en la formación después del descanso, cuando se encuentran esperando la orden para ingresar a los salones. El juego termina cuando uno de los jugadores gana o cuando ya se tiene que ingresar al salón.

4.6.2.8 Las Barbie.

Barbie es una muñeca con historia propia, independiente del juego de muñecas. Dado lo anterior considero importante acercarnos un poco más a este fenómeno comercial. La primera muñeca Barbie apareció en 1959 y actualmente se vende en 140 países, a

un ritmo de dos ejemplares por segundo. Hasta el año 2000, se llevaban producidos mil millones de vestidos y pares de zapatos, y cada año salen al mercado 150 nuevos modelos (Tosa, M., 2001). Su presencia en el mundo infantil (e incluso adulto) ha crecido con el paso de los años, y su personalidad ha evolucionado a la par que los cambios de la moda y las mentalidades⁵⁵. Barbie tiene carro, jet, casa de campo, isla propia, un novio, una hermana no una hija, aunque la maternidad esta contemplada con personajes adicionales que le acompañan. Con el inicio del siglo XXI Barbie incursiono en la actuación, primero en el video interpretando personajes de cuentos clásicos y en la última temporada en caricaturas.



Izq. Barbie, Teresa, Midge Y Ken Surf. Acompaña a Barbie y sus amigos a pasar un día genial de playa; sus trajes de baño son a la moda y te divertirás en grande.

Abaj-Izq. Barbie Y Teresa Lluvia Y Sol. Barbie y Teresa están listas para divertirse contigo a toda hora, si hace sol podrán disfrutar de un lindo día en la playa en su silla con sombrilla y si llega a hacer mucho calor; podrás hacer que llueva cuando quieras ya que incluye vestuario completo para la lluvia



Arriba: Casa De Verano.

Una linda casa que las niñas pueden usar para crear emocionantes aventuras de vacaciones para la muñeca Barbie. Incluye actividades divertidas. Las niñas pueden bombear agua en la piscina, la pecera y en la lavaplatos o bombear aire en los accesorios inflables.

⁵⁵ Fotografías y comentarios de Barbie en: <http://www.juguetibici.com/accesorios.html>

La Barbie tiene accesorios para todas las actividades, entre las cuales se encuentra las actividades acuáticas: una alberca o piscina para nadar en la casa de verano, un equipo de playa, una kit para cuando llueve. Con estos accesorios Barbie disfruta del agua, un uso muy limitado, Barbie no lava, no limpia, no cocina. La niña si puede realizar todas estas actividades en su juego de muñeca, pero corresponde a otro nivel del análisis del juego de muñecas, no exclusivo de Barbie. El juguete trae las especificaciones para el uso del agua y las condiciones en las cuales se debe realizar, con lo cual condiciona, pero a la vez permite, en espacios no húmedos, el uso del agua para el juego.

4.6.2.9 Los juegos con muñecas

Son juegos simbólicos, según la clasificación piagetiana. En este tipo de juego los niños utilizan, dos tipos de personajes que se llaman estereotipados y de ficción. Los estereotipados se caracterizan por su ocupación o actividad (mamá, tendero, policía, etc.), y trata de asemejarse a la realidad, mientras que los de ficción son personajes con nombres propios, muchos provienen de los cuentos (Delval, J., 1994: 292). Muchos de los juegos pueden ser tomados del mundo circundante, de actividades que realizan los adultos, o de programas de televisión. Se plantea que a través del juego el niño realiza exploración de la realidad tanto física como social y en él, el niño manifiesta muchos de sus sentimientos y deseos con relación a la realidad (Delval, J., 1994: 296). Sin embargo las estrategias de publicitarias de las compañías que producen muñecos y muñecas, en las cuales se combina las series televisivas con el juguete, ofrece la imagen de un individuo que reivindica valores sociales occidentales universales, estereotipos que influye en la construcción de identidad de genero, lo cual dejare como hipótesis dado que no es el tema de este trabajo. Se vende la belleza como sinónimo de cuerpos delgados y torneados, el éxito en el acceso a bienes como carro, casa, etc., la modernidad como el acceso a la tecnología. Un individuo autosuficiente, soltero, pero que no esta solo, porque valores sociales tradicionales, como el amor, la lealtad y la amistad, entre otros. Este es el caso de la Barbie para niñas y Max Steel para los niños, en este último personaje no profundice pues no se encuentra presente en la escuela.

4.6.3 Juegos en el Agua.

4.6.3.1 Juegos bajo la lluvia

Estos se desarrollan en Bogotá durante las temporadas de lluvia, de marzo a mayo y septiembre a noviembre. Las lluvias torrenciales o aguaceros, muchas veces durante toda la jornada, o durante unas horas hacen que los estudiantes encuentren en esta un factor más de diversión. Con las canchas de deportes inundadas se juega, fútbol, básquet, voleibol. Es un proceso de adaptación a una situación geográfica, los estudiantes se preparan llevando cambios de ropa para esas actividades, desarrollada principalmente por los jóvenes de secundaria y preparatoria. A los estudiantes de primaria se les tiene más restringido este tipo de juegos, para lo cual se sustituye el patio con el gimnasio en el cual juegan. Jugar con lluvia es divertido, pero si las atormentas eléctricas hacen presencia, el juego se suspende. El jugar o no es una decisión que toman los estudiantes, aunque existe un control por parte de los docentes para evitar los accidentes.

4.6.3.2 Simulaciones de actividades acuáticas.

Por lo general se juega con barquitos, de papel, plástico o poliuretano, en los cuales los niños simulan el recorrido de un barco por un río o por el mar o un encuentro de piratas. También se reproducen a escala los juegos de los parques acuáticos, tratando de generar el mismo efecto en el agua. En espacios más abiertos como las albercas o piscinas o el mar los niños desarrollan también juegos que reproducen acciones de peligro de las películas o series de televisión, como ahogarse, rescatarse, luchas en el agua, etc. Otras juegos de simulación en los cuales se imitan actividades de los adultos, que se constituyen en procesos de socialización de algunas prácticas culturales, o formas de expresión de sentimientos de los niños, son los juegos de roles. Estas imitaciones en muchos de los juegos tienen una connotación de género. En el caso de las niñas esta el jugar con las muñecas a bañarlas, lavarles la ropa. En el caso de los niños el lavar los carros, pescar.

4.6.3.3 La natación.

Esta es considerada como un deporte en la escuela forma parte de la formación física de los niños. En las escuelas estudiadas en Bogotá, este estaba incorporado al programa regular de la escuela. Como la alberca o piscina no se encuentra en el espacio escolar, los docentes y niños se deben desplazar a lugares donde esta se encuentre, lo cual implica la utilización de mayor tiempo. Lo anterior hace que esta se convierta en una actividad esporádica, exclusiva y extraordinaria. La jornada escolar se utiliza para la natación, no hay clase, tiene una connotación de día de descanso para los niños y algunos docentes que no acompañan a sus alumnos, pues se turnan el cuidado de los niños en esta actividad. Por lo cual no se asocia con las clases, con los procesos de enseñanza aprendizaje con o con el espacio escolar, sino con la recreación extraescolar.

En el Instituto Pedagógico Nacional se llevan los niños a la piscina de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en Bogotá, allí los niños juegan y aprenden algunos movimientos básicos de la natación como flotar y respirar bajo el agua. En este instituto, como mencionaba en el segundo capítulo, la natación formaba parte de las asignaturas regulares, para lo cual se



Piscina de la Universidad Pedagógica Nacional. Niños de primero de primaria en clase de natación. Piscina de la UPN de Bogotá. 1997 Foto: Roberto Camargo Ardila

construyó una piscina dentro de las instalaciones escolares, pero con los cambios en el proyecto educativo, de la segunda mitad del siglo XX, se le dio a esta prioridad en la formación universitaria, retirándose curriculum de primaria, secundaria y preparatoria – en Colombia Bachillerato.

Algunas escuelas, tanto en México como en Colombia, ofrecen la natación como una actividad extra, que se cobra, por ende aparte y que muchas veces cuenta con la presencia de los padres, “dada la responsabilidad que ofrece cuidar a los niños pequeños en el agua” – comentarios de docentes de natación. El agua es peligrosa,

pues se puede ahogar, existe un elemento que no es de uso cotidiano en la escuela y por lo cual no se sienten seguros al usarla, pues igualmente se prohíbe mojarse porque se enferman. No es el miedo a correr riesgos o a responsabilizarse en la escuela, porque en esta se asumen día a día en todos los espacios y momentos.

4.6.3.4 Las pistas de Jabón.

Este es un juego que utiliza muy poca agua, el principal elemento es el jabón. En una superficie liza, preferiblemente acolchada y de plástico, se aplica agua jabonosa, y sobre ella se deslizan. Pueden hacerse competencias de velocidad en el desplazamiento de un extremo a otro, jugar con balones, llevar un vaso con agua y no dejarlo regar o cualquier otro tipo de actividad que se quiera lleva a cabo. Considerado un juego peligroso por la posibilidad de los golpes y choques entre jugadores, no es un juego popular. En el I.P.N. en Bogotá, fue el único lugar donde se realiza en la escuela, este juego se programa esporádicamente, previamente preparados los alumnos y los docentes. Se toman medidas de seguridad y se pide un permiso escrito a los padres de familia del grupo o grupos que jugaran. Coordinado por los docentes de educación física, pero con la participación es de todos los profesores de los grupos.










4.6.3.5 Juegos con usos simbólicos del agua. Los tazos de Pokémon.

El juego con los tazos o chacos tienen su origen en un juego tradicional que se realizaba con monedas o corcho latas (tapas de botellas de gaseosa) aplastadas. Participan más de dos jugadores. Un jugador coloca una moneda, corcho lata o tazo en el suelo. Los otros jugadores lanzan una moneda, corcho lata o tazo, tratando de darle vuelta a la ficha que está en el piso. Gana las monedas o corcholatas que están en el piso quien logre el objetivo. En este juego se pueden cambiar las reglas, pero se debe realizar al inicio y de mutuo acuerdo entre los participantes, como dar ventaja a los principiantes o a las niñas, etc.

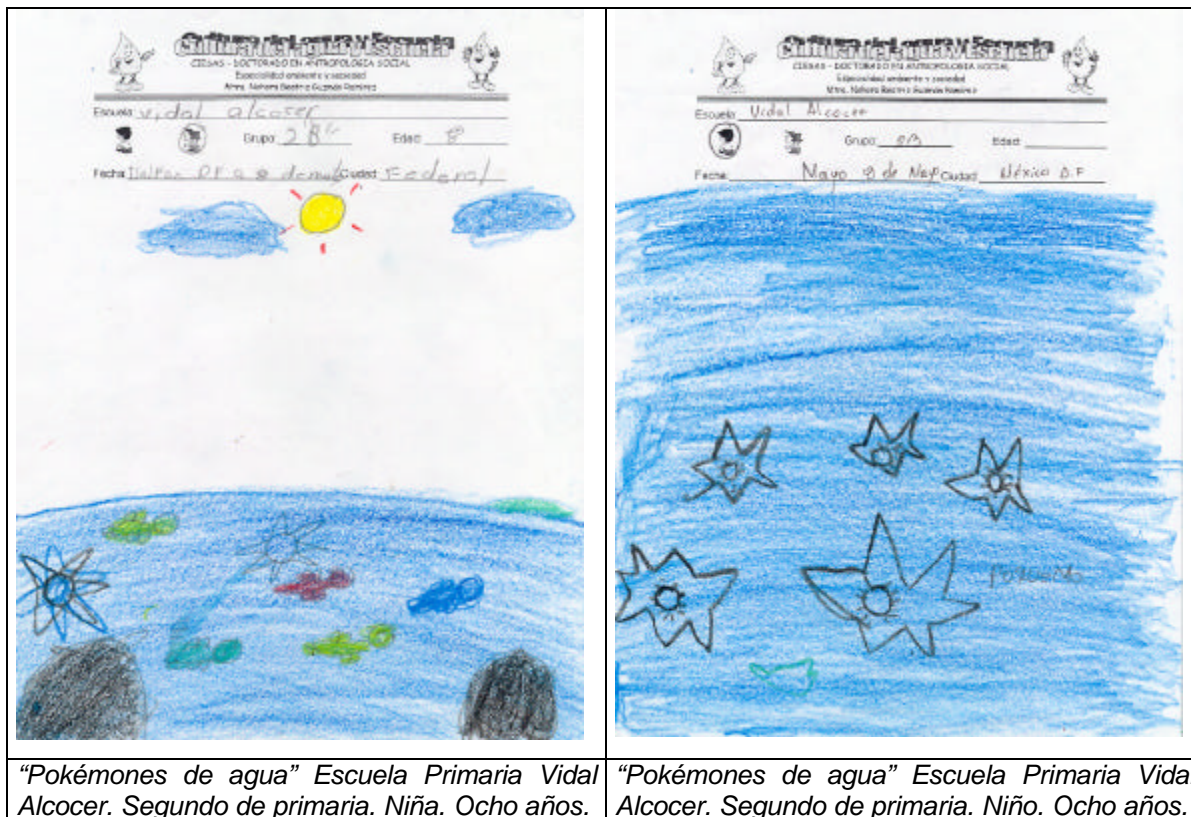
Lo que hace de este un juego global es que los tazos estén ilustrados con las figuras del juego y serie de dibujos animados japoneses Pokémon (monstruos de bolsillo). Este primero surge como un juego de vídeo luego se convierte en serie de TV y cine. Los Pokémones tienen características de animales y cada uno tiene un poder

entre los que se encuentran el poder agua que vence a tierra, piedra y fuego, pero que puede ser vencido por el poder psíquico. El agua representa un poder, pues se utiliza como arma de batalla contra los otros pokémones, para hacer más efectivo el ataque los pokémones deben ser entrenados por un maestro pokémon, quien le enseña nuevas estrategias de lucha utilizando mejor su poder. El entrenamiento, el perfeccionamiento del ataque y la edad le permitirán evolucionar en un pokémon más poderoso. Por ello el número de pokémones no es constante, sino creciente.

Algunos Pokemones Tipo Agua

Evolución: Squirtle-Wartortle-Blastoise			Evolución: Golduck-Psyduck	
				
SQUIRTLE No 007 Edad: 0.5 m Peso: 9 kg	WARTORTLE No 008 Edad: 1 m Peso: 22.5 kg	BLASTOISE No 009 Edad: 1.6 m Peso: 85.5 kg	GOLDUCK No 055 Edad: 0.8 m Peso: 19.6 kg	PSYDUCK No 054 Edad: 1.1 m Peso: 82 kg
Evolución: Seel-Dewgong		Evolución: Shellder-Cloyster		
				
SEEL No 086 Edad: 1.1 m Peso: 90 kg	DEWGONG No 087 Edad: 2.8 m Peso: 682 Kg.	SHELLDER No 090 Edad: 0.3 m Peso: 4 Kg.	CLOYSTER No 091 Edad: 0.75m Peso: 14.5 Kg.	

Un elemento fundamental de estos personajes es que viven en el mundo real, con las personas, en las ciudades o en colonias en el campo. A pesar que los nombres son ficticios, como pueblo Paleta de donde es Ash, el joven protagonista de la caricatura, el niño lo identifica con el mundo en el cual vive, con las mismas características. Por ello lo dibuja dentro de sus espacios conocidos.



El juego con los tazos se ha popularizado, dado que se obtienen en las papas fritas Sabritas. Los estudiantes tratan de acumular el mayor número de tazos, ganándolos en los juegos, que presentan las características antes descritas. Una variante, muy importante, del juego de los tazos ha surgido en la escuela. Al presentarse muchos conflictos por la pérdida de los tazos en los juegos, dado que algunos niños se enojaban o lloraban al perder, se prohibió el juego en el espacio escolar. Como respuesta los estudiantes establecieron una regla, al comenzar el juego se pregunta si se juega de verdad o de mentiras, de verdad se pierden los tazos y de mentira se devuelve a cada uno las fichas con las que inicio el juego. De esta manera se dirimió un conflicto.

2.6.3.6 Juegos en espacios húmedos

Los principales juegos que se realizan en espacios son de contacto, también denominados de ejercicio, los cuales son manifestaciones de actividades sensorio motoras, que no desaparece al final del periodo sensorio/motor, sino que va a continuar

durante mucho tiempo, podríamos decir que durante el resto de la vida (Delval, J., 1994: 294). En edades posteriores, les denominaran juegos turbulentos, que generalmente se realizan en grupo.

El juego turbulento se compone de carreras, saltos, caídas, persecuciones, huidas, luchas, golpes, risas o muecas. El juego turbulento y muchas formas de juego motor permanecen durante muchos años pero se va integrando dentro de otras actividades y de otro tipo de juegos. Los juegos de persecución y huida se sistematizan en juegos de reglas que tienen un argumento, con diferencias de papeles, como policías y ladrones (Delval, J., 1994: 294).

En la observación realizada en el trabajo de campo, analizo una variable adicional, el género. Dado que el uso de los espacios para el juego, como el baño, tiene una clara adscripción a los hombres o mujeres. A pesar de ser un espacio que he clasificado como húmedo, la característica de estos juegos es que no usan el agua.

Te toque. A que no me alcanzas. Es una variante de los juegos en espacios húmedos que se realiza tanto en grupo como por parejas, necesariamente entre niñas y niños. Es un juego de persecución y huida. Se inicia cuando una niña o un niño toca o empuja a otro u otra, luego se unirán otros jugadores, ya sea de forma inmediata o ya iniciado el juego. El agredido comienza a perseguir a su agresor, este último se refugia en un lugar inaccesible para su perseguidor, el baño. El agresor trata de salir, pero el perseguidor lo está esperando en un espacio cercano para devolver el golpe con igual o mayor intensidad. Este no es un juego exclusivo, por lo general se lleva a cabo con otras actividades paralelas, por ejemplo quien está fuera del baño, puede continuar con la actividad que estaba llevando a cabo cuando lo agredieron, jugando, comiendo o platicando. Igualmente los agresores pueden ocupar su tiempo para ir al baño, lavarse la cara, las manos, peinarse o contar chismes.

En caso de que exista algún interés en la otra persona con quien se juega o alguno de los integrantes del grupo, se convierte en una forma de comunicación de sus sentimientos. Por ejemplo niñas escondidas en el baño, pueden salir y gritar, Paola dice que Juanito le gusta, el cual está también jugando con ellas. El juego termina cuando uno de los dos bandos desiste de la persecución o cuando termina el tiempo de juego. En este juego uno de los grupos puede permanecer todo el descanso en el baño, como también pueden cambiarse los papeles de perseguidor a perseguido cuando consigue atrapar a uno del grupo contrario.

4.6.3.7 Juegos de mesa.

Se practican cuando coinciden tres condiciones, llueve, no hay espacios alternativos y no esta permitido jugar bajo la lluvia. Solo en el caso de la escuela primaria “Vidal Alcocer” los niños tienen como alternativa de recreación en el descanso los juegos de mesa, entre los cuales no están permitidas las cartas o apostar dinero. Los juegos de mesa son parte del material escolar y se guarda en la dirección. Al recreo un estudiante lo pide prestado y se hace responsable por mantenerlo en buen estado y devolverlo, es entorno a este estudiante que se organiza el juego, asume el papel de coordinador, determina quienes serán los jugadores y las especificidades de las reglas.

En las escuelas de Bogotá se promueve el Ajedrez y el Ping-pong, los otros juegos no forman parte del material escolar, si quieren jugarlos tienen que traerlos de sus casas los estudiantes, e igualmente están prohibidas las apuestas y las cartas.

El uso de estos juegos se han incentivados desde los programas del agua, pero se realizan en el aula de clase y por iniciativa de los maestros, son recursos didácticos. El los programas de cultura del agua, como ya indique en párrafos anteriores, regalan juegos de mesa como medio para concienciar sobre el uso racional y eficiente del agua, juegos de la oca, cartas, colección de estampas, escalera y serpientes, concéntrese o memorama. La hipótesis que subyace a estas propuestas es: El proceso de aprendizaje se logra con estrategias didácticas divertidas, a través de las cuales se les lleva una serie de informaciones, que el niño memorizara. Aunque parte de esto es cierto, el hecho de que la información que se maneja en estos juegos es poco significativa para los estudiantes, por el uso de los conceptos o de datos técnicos descontextualizados, el objetivo no se logra. El niño juega por ganar y más si va acompañado de un premio, la emoción de la competencia resta importancia a la información.

4.7 Alimentación

Comer además de ser una actividad de sobrevivencia, ¿Qué se come? Y ¿Cómo se come?, constituye una práctica cultural⁵⁶. Alrededor de esta práctica en la escuela

⁵⁶ Durante el siglo XIX en México, los líderes “percibían una urgente necesidad de valores nacionales de clase media para brindar un ancla ante las convulsiones públicas que ponían en peligro a la nación. Por

confluyen múltiples discursos explícitos e implícitos: uno, desde los textos escolares, dos, desde las ventas escolares, tres, desde la casa y cuatro, a través de los medios de comunicación.

En los textos escolares mexicanos y colombianos se enfatiza en los aspectos médicos-nutrimientales, de higiene y salud. Se propone disminuir el consumo de productos chatarra con bajo nivel alimenticio como papas fritas, chicharrones de harina, pastelitos y caramelos.

“Para mantener tu cuerpo sano debes ingerir una alimentación adecuada. Dicha alimentación debe incluir alimentos protectores, energéticos y constructores.

Los alimentos protectores ayudan a combatir las enfermedades; ellos se encuentran en las frutas y en las hortalizas.

Los alimentos energéticos se llaman así porque dan fuerza y vitalidad a tu cuerpo; se encuentran en el azúcar, la panela, las harinas y las grasas.

Los alimentos constructores contribuyen a tu crecimiento. Son fuentes de este tipo de alimentos, las carnes, la leche, el queso y los huevos” (BARAHONA E., A., 1999: 92)

Pero paralelo a este discurso, están las ventas escolares que privilegia la venta de alimentos chatarra, que además resultan ser los más baratos y que por lo tanto los otros no son competitivos. En el caso del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, existen varias tiendas escolares y una cafetería, lo cual da a los estudiantes una mayor opción de alimentos variados y de alto valor nutritivo. Un tercer discurso es el de casa, que está condicionado por las prácticas de cocina, comidas altas en grasa y condimentos y poco balanceado, a lo cual se agrega las condiciones socioeconómicas de la familia. Y por último los medios de comunicación saturan de publicidad para el consumo de productos chatarra, ofreciendo adicionalmente productos o juguetes, como son el caso de los tazos en las papas, etc.

El número de alimentos que el estudiante toma en la escuela depende del calendario y la jornada. En los festivales o celebraciones escolares, los alimentos que

ello las mujeres tenían un papel importante, aunque limitado, como madre de hijos patrióticos y guardianas de la moralidad familiar. Los intelectuales liberales abrazaron el ideal ilustrado de educarlas, tanto para garantizar que desempeñasen esos deberes como para limitar la influencia del clero conservador. Los autores definían los valores familiares en todo un verdadero género de literatura instructiva, que incluían calendarios y revistas. Los libros de cocina representaban un segmento importante del mercado de guías domésticas, debido al papel central de la comida en la familia. Esos libros promovían, en primer lugar, el ideal burgués de mantener un sano presupuesto hogareño preparando alimentos económicos. También servían para proteger la salud familiar, con instrucciones para adquirir productos higiénicos, filtrar el agua antes de beberla y detectar la leche adulterada. (Pilcher, J. : 2001: 82)

se consumen pueden variar, si es el día del niño, o en la kermés, donde se ofrece un mayor número de alimentos preparados. Lo cual no significa que aumente el nivel nutricional o el balance de estos, por el contrario muchas veces se ofrece dulces en exceso. Según sea el tiempo que dure la jornada es directamente proporcional al número de alimentos que se toman en la escuela. En las escuelas de medio tiempo los estudiantes solo toman una comida: onces, merienda, lunch, o almuerzo (Mex.), la cual se realiza a la hora del descanso, generalmente a media mañana. En las escuelas de tiempo completo se toman dos alimentos el de la mañana y el del medio día comida o almuerzo (Col.). En los internados los alimentos se consumen en su totalidad en la escuela.

4.7.1 La merienda u onces. La alimentación a la hora del recreo

¿Qué comen los niños? Depende principalmente de los padres, quienes deciden si envían los alimentos preparados en la casa, o alimentos empacados, o alimentos chatarra, o les dan dinero. Sin embargo, el control de la comida que trae el estudiante de la casa a la escuela, no garantiza que esta sea la que se consuma, pues puede darse el intercambio o la venta.



“Niños vendiendo frituras a la hora del recreo” Escuela “Vidal Alcocer”. Abril de 2000. México D.F.

Como apoyo a las escuelas con estudiantes de escasos recursos los organismos gubernamentales encargados del bienestar familiar ofrecen desayunos escolares, en Colombia el Instituto Colombiano de Bienestar Familia –ICBF- y en México el Desarrollo Integral de la Familia –DIF-. El desayuno consta de un sólido y un líquido, que no siempre son bien

recibidos por los niños, quines los consideran poco agradables y no lo consumen.

Todas las escuelas ofrecen la alternativa de las ventas escolares. En el caso de las escuelas de Colombia, permanecen abiertas toda la jornada, pues a ella acceden no solo los estudiantes, sino también los profesores y algunos cumplen el papel de

cafetería, como un espacio para departir o trabajar entre compañeros. Venden alimentos calientes y fríos, especialmente café y bebidas aromáticas, junto a empanadas, pan, arepas (alimento que guarda cierta familiaridad con las gorditas). Debido a que en las dos escuelas estudiadas en Bogotá, tienen varios niveles escolares, primaria y bachillerato, el número de ventas es mayor para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Por el contrario en las escuelas mexicanas estudiadas, las ventas solo se realizan a la hora del descanso o la comida, aunque este último esta precontratado y prepagado. Las ventas a la hora del recreo ofrecen chicharrones con chile, tacos de diferentes guisados, hot dog, paletas de agua, entre otros. Se ubican en mesas independientes o canastos, que los proveedores traen, llegan unos minutos antes de que salgan al recreo los estudiantes e instalan sus respectivos puestos alrededor o en un extremo del patio escolar. La comida es de preparación casera y viene en ollas o recipientes plásticos, se sirve en papel craft a los estudiantes y en platos plásticos para los profesores. El proveedor cumple múltiples funciones a la hora de la venta, sirve, cobra y da el cambio, nada higiénico por supuesto.

Considero que estas ventas reflejan practicas populares en las sociedades en que están inmersas, el tipo de producto que se venden y como se venden. Por ejemplo en México, en una venta escolar se pueden ver varios tipos de salsa con chile, desde la valentina hasta la capsu o de tomate. En Colombia, en las ventas no puede faltar el café o las aromáticas, el consumo de bebidas calientes. En Colombia el I.P.N. posee una cafetería con cocina que es entregada en concesión bajo licitación pública allí se preparan alimentos para alumnos y maestros, como también se venden algunos alimentos procesados industrialmente. En las dos escuelas colombianas, el I.P.N. y el CEDU, existen casetas o pequeñas ventas que ofrecen frutas y comidas rápidas. En cada una de ellas se vende agua embasada en botella como en bolsa –bolsas selladas y empacadas industrialmente.

4.7.2 La comida (Mex.) o almuerzo (Col.)

Con las escuelas de tiempo completo la comida o almuerzo pasa a ser una actividad escolar, por ende regulada institucionalmente. Incorporada en el horario y en las asignaciones de trabajo docente, se lleva a cabo entre las 12:30 y 13:30 horas en Colombia y de 13:30 a 14:30 en México, lo cual responde a los horarios de contexto nacional para el consumo de estos alimentos. Además de cumplir una función de satisfacción de necesidades primarias en los niños, la comida es un medio a través del cual se continúa con el proceso de enseñanza aprendizaje de hábitos de higiene y salud. Los servicios de restaurante están concesionados a proveedores particulares los cuales ofrecen un menú diario, que es supervisado por los docentes y directivos, quienes realizan las sugerencias necesarias de acuerdo a lo que consideran llena más valores nutricionales y gustos de los estudiantes. Muchas veces el interés por ofrecer una dieta balanceada y nutritiva hace que se desconozca el valor nutritivo de la comida tradicional y se trate de reemplazar por alimentos que los estudiantes encuentran “sin sabor”, por ser cocinadas sin condimentos. Lo anterior junto al poder adquisitivo de los estudiantes lleva a que algunos niños lleven los alimentos desde la casa. El servicio no puede ser adquirido obligatoria mente, sin embargo los docentes tratan de mantener el control, sugiriendo el tipo de alimentos que debe llevar y de esta manera presionando el consumo de los productos de oferta institucional, lo cual garantiza mantener uniformidad y orden en las comidas.

Establecer estrategias de préstamo del servicio ha resultado problemático para las escuelas. La primera opción que se dio fue un proveedor por aula, pero llevó a una pérdida de control institucional de estos proveedores, por lo cual no funcionó y cambió a un solo proveedor. Establecer un solo proveedor lleva a un contrato comercial, dado que los pequeños proveedores no cuentan con las condiciones para ofrecer el servicio. Pero la inexperiencia para prestar el servicio en escuelas y a niños llevó a cambios continuos de proveedores. El servicio se ha estabilizado después de uno o dos años de práctica, pero las inconformidades por el tipo y la cantidad de comida, los intereses por la participación en la toma de decisiones, la adecuación de espacios como restaurante y las diferencias en el poder adquisitivo de los estudiantes siguen estando presentes como problemas sin resolver en la agenda escolar.

Como medio para inculcar normas de aseo e higiene y de urbanidad⁵⁷ o buen comportamiento en la mesa, la hora de la comida resulta ser el mejor. Lavarse las manos antes de comer, lavarse los dientes después de comer, usar servilleta, utilizar mantel individual, levantarse de la mesa hasta terminar de comer, comer todo lo que se les sirve, son algunos de los hábitos que se repiten cotidianamente en este horario. La insuficiencia o inexistencia de espacios exclusivos para el restaurante ha llevado a adecuar las aulas como comedores, a la hora de la comida se transforma en restaurante. Las mesas de trabajo se convierten en mesas de comedor, adornadas con un mantel individual, una servilleta y los cubiertos.



Algunos cambios se han observado en la adecuación de espacios, en la escuela primaria “José Azueta” se ha instalado en el ciclo 2002-2003 un comedor escolar en el patio, acondicionando una capa y mobiliario de mesas y sillas. En Bogotá en el IPN, existe un restaurante que resulta insuficiente y al cual solo asisten a comer los alumnos de bachillerato (secundaria y preparatoria en México).

4.7.3 El chile o ají.

Forma parte de la dieta alimenticia diaria de los mexicanos, aunque directamente no tiene que ver con el agua, su consumo muchas veces obliga al consumo de líquidos. El consumo de chile se inicia desde edades tempranas, con la fruta. Al preguntarle a una madre de familia de la escuela primaria “Vidal Alcocer” ¿Cuál es la edad adecuada para

⁵⁷ El uso de la palabra urbanidad en Colombia, se refiere a normas de buen comportamiento, que en

enseñar a los niños a comer chile? Dijo que al año y medio ella comenzó a darles chile a sus hijos.



Escuela "José Azueta". Ventas escolares a la hora del descanso. Izq. La proveedora prepara un hot dog a un estudiante. Der. Un estudiante sazona con chile el chicharrón de harina. Marzo de 2001

Las frutas con chile, limón y sal, los dulces con chile o chamoy⁵⁸, son parte de las golosinas que comen los niños en la escuela o se reparten en las fiestas infantiles. También se consumen chicharrones, cueritos (piel del cerdo cocida, aderezada con limón sal y chile), hot dog o perros calientes. Los chicharrones son de harina, de forma plana y en la mayoría de los casos en forma cuadrada, estos se cubren de chile y luego se comen. La fruta se trae picada y en bolsas plásticas. Los guisados para los tacos en su mayoría tienen chile ya incorporado en el momento de comer. El chile lo consumen los estudiantes en las escuelas mexicanas sin distinción de edad o género, se convierte en un juego. Se come chile hasta enchilarse, y luego al agua y de nuevo a picarse. Pero también consiste en un reto de ver quien aguanta comer más chile sin enchilarse.

Los de las ventas dicen que los niños consumen más chile en la escuela que en la casa y que no les gustan las cosas sin chile. "Un día una mamá vino a comprarme los tacos para el hijo. Me pidió que le diera tacos, con guisados que no picaran. El niño le dijo a la mamá, que no, que le gustaba que picara. Entonces le dije: si el es uno de

México son observadas como de civilidad. Urbanismo y civilizado.

⁵⁸ Combinado de sal y chile

nuestros mejores clientes de las enchiladas. Y la mamá respondió a condenado chamaco y en la casa no lo come”⁵⁹.

¿Te gusta enchilarte?		
Si	111	80%
No	27	19%
S/R	2	1%
Total	140	100%

El chile también está asociado al género, si un niño se queja de que está picante o de que se enchiló no es hombre y si las niñas no se enchilan son hombres. Sin embargo los profesores si consideran que los niños consumen más chile que las niñas.

Ante la pregunta a los niños mexicanos ¿Te gusta enchilarte? Un 80% respondió que si y solo un 19% respondió que no.

En las escuelas las ventas de comida deben ser autorizadas por los directivos y los estudiantes solo pueden vender productos para beneficio común. En México, los niños venden en los recreos, por comisiones dulces de la cooperativa escolar, en Colombia la venta de comida por parte de los estudiantes están prohibidas, aunque esta algunas veces se realiza de manera furtiva.

2.2.4 El agua que haz de beber.

La gran importancia del agua para la vida en el planeta es un hecho indiscutible. El agua es, literalmente, la fuente de la vida. El 70% del cuerpo humano es agua y una persona comienza a sentir sed después de perder solo 1% de líquido corporal, corriendo peligro de muerte si la pérdida de líquido se aproxima al 10% (Gleick, P., 1996). El ser humano puede sobrevivir por sólo unos pocos días sin agua dulce. El individuo puede consumir los líquidos de forma directa en bebidas como agua, agua de sabor, jugos, refrescos, entre otros. También se pueden consumir a través de otros alimentos que los contengan como frutas, caldos, sopas aguadas, y otros. Como ya lo indicada al comienzo de este



“El agua de garrafón” Profesora de preescolar sirviendo agua a sus estudiantes. IPN. Bogotá. 2000

subtema, la comida, el ¿qué y el cómo se consumen los líquidos? Son prácticas culturales, las cuales están construidas a partir de otras como son: las formas

⁵⁹ Entrevista a proveedor de la escuela primaria “José Azueta”, Tlalpan, México D.F. Junio de 2000

tradicionales de consumo, los nuevos avances en la medicina y conocimiento del comportamiento físico del ser humano, que legitima las propuestas empresariales sobre el tipo y formas de consumo de bebidas. Es así como se ha pasado de las bebidas naturales de preparación casera a los envasados de producción industrial, del agua, el jugo, el agua de frutas, a los refrescos, los jugos pausterizados, el agua embotellada.

Aunque la escuela trata de influir en el tipo de bebidas que consumé los estudiantes, esto se facilita al incorporar la hora de la comida al calendario escolar. Los docentes promueven el consumo de bebidas como agua, aguas, jugos, lácteos o sus derivados. De manera específica se busca disminuir en la escuela el consumo de refresco o gaseosas.



Arriba. Escuela primaria "José Azueta".Marzo de 2001
Der. "Aguas frescas", Jorge González Camarena, 1952. Óleo sobre tela, 100X100 cm (Gómez, M., 1999: portada).



En las escuelas mexicanas los niños consumen dos tipos de agua: agua simple o agua de sabor. La primera se toma del grifo o llave, del garrafón o en botella. La segunda se toma en la comida o se trae preparada de la casa. A nivel nacional México

tiene el consumo más alto de refresco en América Latina⁶⁰, pero en la escuela este no es un producto que se consuma con frecuencia, solo en las festividades. En ello influye el poder adquisitivo y la normatividad escolar.

Ante el consumo de agua de la llave o grifo se instalaron los bebederos en las escuelas primarias mexicanas que cumplen el papel de ser también lavamanos o lavabos, posteriormente se instalaron filtros en lugares estratégicos, con lo cual se busca minimizar el riesgo de enfermedad por el agua, dado que el 90% de las enfermedades infecciosas son causadas por aguas contaminadas.

Los niños toman agua principalmente cuando termina el descanso, después de haber jugado o cuando están enchilados. Se toma de la llave, lo cual es propiciado por el mismo nombre de los sitios donde se encuentran las llaves, bebederos, allí podemos encontrar los que colocan la boca contra la llave el agua, los que utilizan las manos para formar un pequeño pozo en el cual beben o tomar del chorro.



En la escuela Vidal Alcocer, el profesor de educación física exigía como parte de los implementos de la clase traer agua de la casa para beber después de educación Física. Es interesante pues es la hora en que los niños más necesitan el agua y en este caso el consumo del agua puede ser controlado por el docente de esta asignatura, al igual que los hábitos de aseo dado la actividad física que han desarrollado.

⁶⁰ Noticiero 7:00 a.m. Canal 11. Marzo 7 de 2002

En las escuelas colombianas el consumo de agua embotellada es mayor que en las mexicanas, dado que existe, en las primeras, disponibilidad de ella en los salones de preescolar del I.P.N., pero también las tiendas escolares ofrecen agua simple o natural en bolsas selladas de fábrica.

¿Qué bebes en la escuela?

Tipo de bebida	México		Colombia	
Agua de Sabor	84	60%	33	8.4%
Boing	76	54.2%	0	0%
Leche	57	40.7%	202	51.9%
Agua simple	48	34.2%	129	33.1%
Refresco	36	25.7%	205	52.6%
Jugo	0	0%	316	81.2%
Yogurt	0	0%	63	16.1%
Kumis ⁶¹	0	0%	31	7.9%

Según la encuesta realizada a los estudiantes de las escuelas estudiadas, en México, la mayoría de los niños toman agua de sabor, la cual se les da a todos los estudiantes en la comida. En segundo lugar boing, el cual se les da en el lunch que les reparte la escuela. En tercer lugar la leche, en

cuarto el agua simple y en último lugar el refresco. En general los estudiantes consumen más de un tipo de bebida en la escuela. En Colombia, la mayoría de los niños toman jugo en la escuela, un 50% toman refresco o gaseosa y leche en la escuela y en menor cantidad toman agua simple o de sabor. Aunque en Colombia las denominaciones de las bebidas cambian para efectos de este trabajo se han homogenizado con el de características similares en México.

Las bebidas que tomas en la escuela:

	México		Colombia	
La traes preparada de la casa	69	49.2%	179	46%
La tomas de la llave en la escuela	55	39.2%	135	34.7%
Te la dan con la comida	42	30%	133	34.1%
La compras en la tienda	33	23.5%	114	29.3%

Más de un 40% de los estudiantes de las escuelas consumen bebidas que son traídas de la casa, lo cual tiene que ver con una cuestión de economía familiar, disminuir costos y evitar el manejo de dinero por parte de niños pequeños.

⁶¹ Lácteo procesado, leche cortada batida con azúcar

4.7.4 El agua de sabor



Debido a lo representativo del agua de sabor en las prácticas alimenticias mexicanas, considero importante hacer un apartado especial para tratarla. Se venden en los puestos callejeros, en las ferias y durante las fiestas populares. Ofrecida en vitroleros que transparentan el color del agua que contienen: el lechoso de la horchata que bien puede ser de avena, arroz o de Semilla de melón; la jamaica rojo encendido; el verde limón punteado con chíá; el amarillo pálido del tamarindo o la piña, entre otros.

Las aguas de jamaica, tamarindo y horchata, tienen un significado ritual durante la Semana Santa en el Altar de Dolores. La primera simboliza la sangre de Cristo, la segunda el sudor de Cristo y la tercera, lágrimas de la virgen. Es una costumbre prepararlas y ofrecerlas a todas las personas que visitan el altar⁶². La jamaica y el tamarindo se dice que provienen de África y la India, respectivamente, pero ahora se cultivan en Guerrero (Pérez, G., 2000: 60). Para estas aguas primero se tienen que hervir las plantas para extraer sus jugos en un concentrado. Una vez frías, se sirven en garrafones, vitroleros o jarras y se llenan con agua para obtener el sabor adecuado. La horchata, proviene de la Península de Yucatán y tiene influencia española⁶³.

4.7.5 El agua embotellada.

El agua como alimento ha cambiado su función en las últimas décadas de ser un elemento más para la elaboración de otras comidas, se ha convertido en un alimento indispensable y saludable, lo cual ha estado asociado al avance publicitario de las

⁶² <http://mujeres.elnorte.com/buencomer/Articulo/002910/> 2002-06-28 Derechos Reservados © Editora El Sol, S.A. de C.V. **Revista mujeres. Buen comer.**

⁶³ <http://mujeres.elnorte.com/buencomer/Articulo/002910/> 2002-06-28 Derechos Reservados © Editora El Sol, S.A. de C.V. **Revista mujeres. Buen comer.**

empresas embotelladoras⁶⁴. Cada día se hace más común el uso de aguas embotelladas dado que existe la creencia de que la calidad del agua del grifo, por motivos evidentes de masificación del consumo en grandes ciudades, disminuye considerablemente. Como consecuencia, los tratamientos municipales se ven desbordados por la demanda y se produce agua de inferior calidad lo que fomenta la industria del agua embotellada

La década de los noventa marcó un “boom” para las aguas embotelladas. Súbitamente los medios empezaron a difundir información acerca de fuentes contaminadas y el público fue presa del pánico. Muchos países no analizaron a fondo sus fuentes y simplemente se dejaron llevar por la “ola”. Si bien el éxito del agua embotellada se le considera como un “éxito del marketing”, los consumidores son igualmente responsables de alimentar el crecimiento de empresas que se dedican a este giro. Los investigadores llegaron a la conclusión de que el agua embotellada se vende a precios hasta mil veces mayores que los del agua de la llave, sin que su calidad sea necesariamente mejor⁶⁵.

En un estudio realizado en México por la Profeco e en el año de 1997 (PROFECO, Sep/1997), en el cual se analizaron 310 marcas, dividido en aguas purificadas, purificadas bajas en sales y aguas de manantial. En 26 ciudades de la república mexicana. Los resultados fue: “la calidad de las aguas envasadas, desde un punto de vista sanitario, fue poco satisfactoria. La región del centro fue la que presentó el mayor porcentaje de marcas que cumplieron con los requisitos exigidos por la secretaria de Salud. Es importante mencionar que en muchas aguas se encontró que los resultados de parámetros relacionados con la presencia de minerales fueron bajos, similares a los que presentan el agua destilada para otros fines (industrial y farmacéutico) no recomendable para consumo humano.

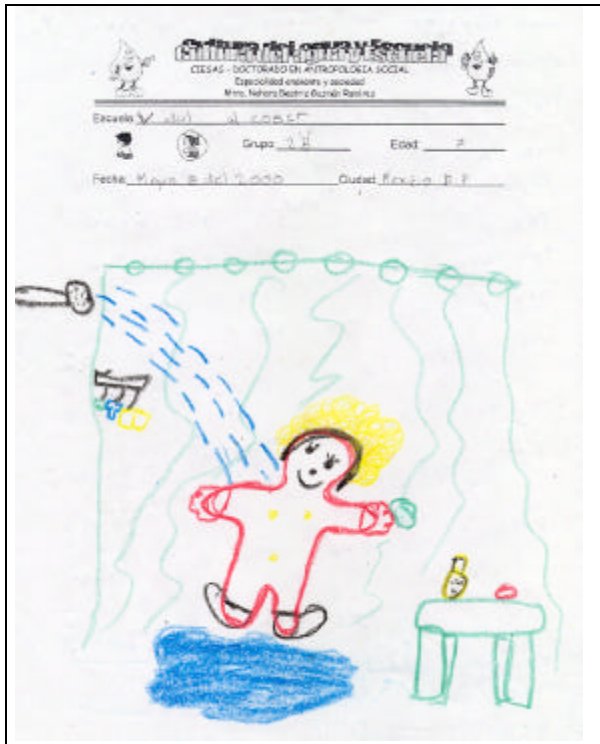
⁶⁴ El agua juega un papel muy importante en nuestra salud total. El agua no solamente transporta los nutrientes necesarios a todas las células del cuerpo, si no que también lubrica los músculos y tendones y regula la temperatura corporal. El agua embotellada es beneficiosa porque provee minerales esenciales como el calcio, sodio, magnesio y potasio;.. En:

http://www.buscaloenespanol.com/HYPconsumertips/agua_embotellada.htm#2004

⁶⁵ Nájera, Armando. **Agua embotellada, pagar por gusto.**

<http://www.hipermarketing.com/nuevo%204/columnas/armando/nivel3agua.html>

4.8 Aseo e Higiene



"El agua" Escuela primaria Vidal Alcocer. Niña. Segundo Grado de primaria. México D.F.

La limpieza no ha estado siempre vinculada al agua, sino que, como parte del proceso civilizatorio de occidente, ha ido "moldeando gradualmente las sensaciones corporales, agudizando su afinamiento, aligerando su sutilidad" hasta ser un elemento indispensable en grandes cantidades para el funcionamiento normal de las ciudades. El baño frecuente entre las elites y luego las políticas públicas que lo difunden como costumbre en las clases populares, con la activa participación de los sindicatos, cambian la demanda del líquido y modifican los espacios y la infraestructura urbana. Esto trae consigo, entre otras cosas, las siguientes

modificaciones: el establecimiento de regaderas para el baño individual (en cuarteles, hospitales y escuelas, la ampliación del retrete con agua corriente y el establecimiento de un sistema de drenaje centralizado que requiere más agua para arrastrar los desechos. Estos cambios se reflejan en la cantidad de agua que gastan las ciudades (Peña, F., 2000: 32, 33).

Cabe señalar que la relación entre ejercicio físico y educación ya aparece en el discurso antiguo (Aristóteles IV a C.) y en el discurso humanista del siglo XIV (Rabelais, Montaigne) y que la relación entre el ejercicio físico y la salud es parte del discurso médico desde el siglo XVI (Mercuriale). Pero las prescripciones derivadas de ese pensamiento también se ponen en práctica sólo entre la nobleza y la burguesía del siglo XVI al XVIII. Ahora bien, en el siglo XIX con el crecimiento de las ciudades, industrialización y revoluciones burguesas mediante, el hacinamiento pasa de ser una característica de la vida de los pobres urbanos a quedar asociada con el vicio, la enfermedad y la vagancia. Es entonces cuando la salud y la moral toman razón de Estado, y es él quien comienza a diseñar proyectos para el tratamiento de los nuevos

problemas sociales. La escuela es una de las instituciones que se implementan. Lo que aquí pretende conocerse es cómo cruzan estas cuestiones el discurso pedagógico y qué artefactos curriculares produce en este período acotado (Aisenstein, A., Abril/2002).

Aunque hoy nos parezca lejano por los comportamientos que hemos internalizado, hasta marcarlos culturalmente sobre los cuerpos, el agua no siempre desempeña el papel tan importante en la limpieza que actualmente le asigna el discurso dominante. Es cierto que existen múltiples rituales que asocian el agua a la sustancia que limpia, pero se trata fundamentalmente de limpieza espiritual. Lo importante del agua bautismal es que lava el pecado original, no el cuerpo del cristiano (Peña, F., 2000: 29 y 30).

La historia de la higiene en occidente relata varias líneas recorridas por la limpieza del cuerpo. En el siglo XVI el aseo supone la atención cosmética de las partes observables (lavado de manos y rostro) orientada por fines morales tal como lo exigen los códigos de elegancia y urbanidad. Puede decirse que son prácticas exclusivas de la burguesía urbana y la nobleza cortesana.

Desde la edad media hasta el siglo XVIII, en las clases dominantes, para estar limpio lo importante no es directamente el cuerpo, sino lo que lo envuelve, la manera en que se ofrece a la vista de otros, su apariencia. Por esta razón, la atención se concentra en el vestido, los cabellos, las manos y el rostro, pero aún la limpieza de estos últimos nada tiene que ver con el agua. Durante siglos en Europa domina la cautela hacia el agua que toca el cuerpo y en particular hacia el baño; abundan las recomendaciones para evitarlo por el daño que pueda ocasionar (Peña, F., 2000: 30).

El baño higiénico viene después del descubrimiento de los microbios y la investigación que los vincula a las enfermedades. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, gana fuerza el discurso que relaciona la salud con la eliminación de la mugre que obstruye los poros de la piel, y no con la apariencia, decoro, buenas maneras o un vigor más simbólico que real. Para el siglo XIX, el uso del agua en el baño se vincula a la salud mediante una argumentación científica que sostiene la relación causal entre determinados agentes (microbios) y las enfermedades. El baño como componente central de la limpieza se erige como norma obligada no por lo que se ve, sino por lo que no se ve. Con el discurso higienista de finales del siglo XVIII, el agua

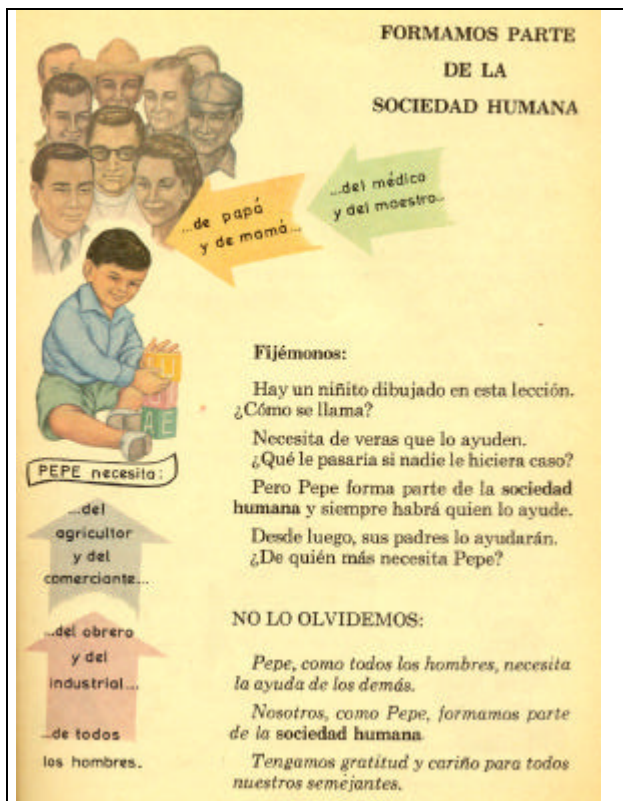
queda indisolublemente ligada al aseo y se convierte en el vehículo de salud para Europa (Peña, F., 2000: 32).

Con el dominio de la explicación microbiológica de la enfermedad, el agua es monitoreada para asegurar su pureza de acuerdo con los nuevos parámetros de medición, a partir de entonces se busca distribuirla al mayor número de viviendas urbanas y una vez utilizada desalojarla al campo, lo más lejos posible de la ciudad. Sin embargo, desde el siglo XVIII en adelante la higiene y asepsia del cuerpo (y de las ciudades) comienzan a asumirse como requisitos indispensables de la salud, individual y pública, tanto en la prevención como para la cura (Peña, F., 2000: 32).

El higienismo constituyó un movimiento internacional, con diversos orígenes y ramificaciones en el ámbito médico-sanitario y social. Aunque existen antecedentes del movimiento higienista anteriores al siglo XVIII, su génesis, como campo profesional, suele fijarse en los años centrales del siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad, gracias al auge de la higiene privada y pública promovido, entre otros saberes, por la medicina higienista. Sería sin embargo en la primera mitad del siglo XX cuando dicho movimiento – junto con el desarrollo de la pedagogía, la psicología pedagógica experimentales, la eugenesia, el naturismo, el escultismo y el movimiento, también internacional, de la escuela nueva – alcanzaría su máxima institucionalización difusión e influencia (Viñao, A., 2000: 7).

El papel de la higiene dentro del espacio escolar mexicano estuvo bajo el influjo de los higienistas europeos (Escalante F., C., 1998:174). Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, en 1867, se prescribió impartir cursos de higiene en las escuelas primarias (SEP, 1979:10).

“La higiene escolar en México –en tanto tarea de la profesión médica vigilada por el estado- tiene su origen en el congreso higiénico pedagógico, el cual se reunió en la capital del país en 1882. La reunión tenía como objetivo mejorar la salud de los escolares, aprovechando tanto los avances de la pedagogía como los de la higiene; y se proponía resolver, entre otras: que condiciones higiénicas debía llenar una casa destinada para establecimiento de educación primaria, características de los textos, distribución del trabajo, medidas para evitar el contagio de enfermedades, el mejor método de instrucción, los ejercicios para el desarrollo corporal y la elaboración de la cartilla de higiene” (Cárabes P, J., 1960: 29).



"Formamos parte de la sociedad humana. Donde Pepe necesita principalmente de: Papá, mamá, médico y maestro. (Cárabes P, J., 1960: 29).

Se debatió en el congreso y se llegó a acuerdo sobre la orientación de las escuelas, los materiales de construcción, las condiciones de los salones de clase (bañados por luz natural directa a la que se le consideraba agente poderoso para conservar y aun para restablecer la salud de los niños, bien ventilados y dotados de agua), el espacio para cada alumno.

También sobre la existencia de gimnasios, la construcción de inodoros, los ejercicios corporales que podían realizar... En 1889, 1890 y 1891 se reunieron en la ciudad de México los congresos nacionales de Instrucción Pública, donde se trataron nuevamente las cuestiones de higiene escolar, y quedaron definitivamente

aceptadas 32 resoluciones, entre las que se encuentra patios e instalaciones sanitarias. Era muy difícil que estas resoluciones e cumplieran por el escaso presupuesto publico a la educación. Como había sugerido el congreso higiénico pedagógico, la academia nacional de medicina convoco a principios del siglo XX, a un concurso para elegir la mejor cartilla sobre enfermedades infecciosas para la enseñanza primaria. Querían que el niño conociera las infecciones para huir de ellas. Gano la titulada: "La limpieza es hija del honor y madre de la salud", que contenía un texto y un atlas de ilustraciones, y que había escrito Luis E. Ruiz (Carrillo, A., 1999: 73).

En 1953 se crea en México La comisión Nacional de higiene escolar y servicios médicos, en 1954 le dan el rango de Dirección general. En los estatutos se establece: Sentar las bases mínimas sanitarias, de ingeniería y arquitectura, pedagógicas y sociales de la construcción del mobiliario escolar,... Implantar cursos de capacitación de higiene escolar para médicos, enfermeras, maestros y padres de familia. Para 1979 la Dirección tenía como función el promover la formación de hábitos de higiénicos y crear

una conciencia sanitaria en los escolares (SEP, 1979: 19). “Alumnos modelo se lee Concha y su hermano Pedro. Muy limpiecitos y puntuales llegan a la escuela” (Cárabes P, J., 1960: 65).

“Cultivemos en nosotros nuestras virtudes cívicas”. La limpieza es considerada una virtud cívica, junto al ahorro, el respeto a las leyes, la honradez, el trabajo y la cooperación. “Los niños limpios y aseados, de todos son bien mirados” (Cárabes P, J., 1960: 111).

En Colombia los hábitos de higiene, también con influencia europea, se incorporaron a los programas formales de ciencias naturales, aunque no se dio un movimiento pedagógico-higienista como en México. Los textos escolares hacen referencias a la higiene como uno de los factores que permiten desarrollar una buena salud. La limpieza implica el uso de agua y jabón, sin embargo en las escuelas solo encontramos a disposición de los niños el agua, el uso de jabón, cuando lo hay es controlado por los docentes o un estudiante.

“Son hábitos de higiene El baño diario con Agua y Jabón. Lavarse las manos antes de comer y luego de ir al sanitario. Cepillarse los dientes después de cada comida. Mantener las uñas de las manos y los pies cortas. Dormir el tiempo suficiente para que el cuerpo descanse” (Rojas, I., 1996: 136)

“El agua es el recurso natural que más utiliza el ser humano. En casa, el agua se emplea para beber, preparar la comida o hacer la limpieza; también es importante para la higiene del cuerpo y mantener la salud. ¿Te lavas bien las manos antes de comer y te bañas con regularidad? El agua combinada con el jabón ayuda a arrastrar el polvo, la grasa, los microbios y otras substancias que se acumulan en la piel durante el día. (Barahona E, A., 1999: 22)

El baño no es solo sinónimo de higiene y salud, sino también de estética. En México la posición geográfica del país y la presencia de meses fríos, llevo a plantear la necesidad de adecuar la frecuencia del baño de acuerdo a la estación. Pero también se incorporo la idea de dos tipos de baño, el frío y el caliente, los cuales generaban efectos diferentes.

“El baño es el mejor medio para conservar limpia y sana la piel. Su finalidad es la eliminación y el arrastre de partículas propias de la renovación celular o de las secreciones glandulares. Es de recomendarse el baño diario, por que además proporciona la sensación de bienestar, da confianza al individuo por sentirse bien presentado. Sin embargo, habrá ocasiones en que el baño se acepte dos o tres veces por semana, sobre todo en la época más fría del año. Los baños pueden ser fríos o calientes. El baño frío es un gran estimulante fisiológico circulatorio y nervioso.... El baño tibio o caliente limpia muy bien la piel porque quitan con facilidad la grasa, además se les considera sedantes del sistema nervioso... ”. (SEP, 1979a: 166)

A través de inculcar hábitos de higiene a los estudiantes se buscaba que estos las transmitieran en la casa y se lograra un cambio a nivel del comportamiento familiar. Se propusieron innovaciones tecnológicas que facilitarían e incentivarían el baño como práctica diaria.

Tipos de baño: Regadera –ocupa poco espacio, consume poco agua, el aseo del cuerpo es perfecto, el agua escurre de la cabeza a los pies. El de estanque- generalizada y considerada como deporte, pero perjudicial por los contagios, esto se evita si el agua es circulante. Los de mar: ventajas del sol, y una agradable sensación de bienestar, pero debe tenerse presente de no realizarse en plena digestión. En virtud de que la práctica del baño no es muy difundida en gran parte de nuestro medio, en las escuelas debe insistirse ante los niños a cerca de la conveniencia y las ventajas del baño diario, así como el cambio de ropa limpia, estimulando para que lleven a su casa estas ideas”. (SEP, 1979a: 166)

En Colombia y México los hábitos de higiene no se restringían al aseo personal buscaban que también se incorporaran algunas prácticas para el consumo de frutas, verduras y agua e igualmente se limpiaran y asearan las casas. “La pobreza no puede ser sinónimo de suciedad, podemos ser pobres pero limpios” insistían los algunos profesores en las escuelas colombianas.

Son hábitos de higiene

El baño diario con agua y jabón. Lavarse las manos antes de comer y luego de ir al sanitario. Cepillarse los dientes después de cada comida. Mantener las uñas de las manos y de los pies limpias y cortas. Dormir el tiempo suficiente para que el cuerpo descanse.





“Imagina. ¿Puedes imaginar qué pasaría si no cepillamos nuestros dientes; o si no laváramos nuestras manos después de ir al sanitario? Comenta tus inquietudes en clase.” (Rojas, I., 1996b: 136)

“Otra manera de conservar la salud es cuidar la higiene personal. Es decir, lavarse las manos muy bien antes de comer y después de ir al baño, bañarse con frecuencia, tener las uñas siempre limpias y recortarlas y cepillarse con paciencia y cuidado los dientes después de cada comida. En la casa se deben lavar frutas y verduras, hervir el agua que bebemos y conservarla cubierta, para que no se ensucie con el polvo y los microbios del aire. También debemos asear nuestra casa para conservarla limpia. Cuando cuidamos nuestra higiene, evitamos que nuestro cuerpo se enferme”. (Chapela, L., 1998: 55).

A través de las canciones infantiles, entre las cuales encontramos a Pimpón, un muñeco limpio y obediente, modelo de buen comportamiento, también, se transmitía el mensaje del aseo, la higiene y

comportamiento necesarios para integrar al niño a la sociedad urbana. Con una pequeña variante, que refleja el énfasis en las costumbres de higiene en los dos países. Pimpón se baña la carita en la versión colombiana y se lava las manitas en la versión mexicana.

Versión Colombiana	PI MPÓN - PI N PON ⁶⁶	Versión mexicana
Pim pom es un muñeco muy majo y de cartón, se baña la carita con agua y con jabón, jabón jabón. Se desenreda el pelo Con peine de marfil Y aunque se de estirones, No llora ni hace así.		Pimpón es un muñeco muy lindo y de cartón, se lava las manitas con agua y con jabón, se desenreda el pelo con peine de marfil. Cuando toma su leche no ensucia el delantal, pues come con cuidado como un buen colegial. Pimpón dame la mano que quiero ser tu amigo, Pimpón, Pimpón

Si bien, por una parte, el agua es el principal elemento para la higiene y la salud, por otra se considera uno de los principales trasmisores de enfermedades.

“Casi el 80% de las enfermedades se relacionan con el agua. Las enfermedades transmitidas por el agua son las que se adquieren por el uso o ingestión de agua contaminada, en la mayoría de los casos con aguas negras” (CEAG. 2001: 104).

En el texto de ciencias naturales de tercer grado (Barahona E, A., 1999: 104) de México, bajo el título “Las enfermedades del aparato digestivo” se realiza la siguiente actividad: “Abre bien los ojos. Observa y lee la historia. María y Juan eran dos amigos”. Luego se le presenta un cuestionario que el niño debe responder y comentar en el salón.

A continuación presento dos ejemplos de las respuestas que dieron dos alumnos de tercero primaria de la escuela primaria “José Azueta”:

Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas y comenta con tus compañeros las respuestas.

- 1. ¿Cómo podría haberse evitado que las hortalizas se contaminaran con excremento?*
- 2. ¿Cómo podría haber evitado la mamá que las verduras siguieran contaminadas?*
- 3. ¿Qué le paso a Juan y a María?*

Dibuja en tu cuaderno otra historieta con las acciones que crees debieron haber realizado para evitar enfermarse.

⁶⁶ Hacemos referencia a las versiones de la canción infantil conocida por los niños de las escuelas en las cuales se realizó el trabajo de campo. Pueden presentarse otra versión en cada uno de los países.



Un día Juan encontró a María y la invitó a comer a su casa

Las verduras del campo se regaron con aguas negras

La mamá de Juan cortó las verduras del campo y no las lavó antes de preparar la comida

Más tarde se sentaron a comer

Y unos días después todos se enfermaron del estómago

22 de febrero del 2000

Questionario

- 1R. Regándolas con agua limpia y lavándolas con cloragua
- 2R. Lavándolas con jabón y una escobeta cloragua
- 3R. Se enfermaron por que las verduras estaban sucias

Historieta

Primer cuadro. Imagen: Un niño y una niña al lado de un árbol. Leyenda: Te invito a comer Maria. Claro que si.
 Segundo cuadro. Imagen: Una huerta, el bosquejo de una persona y un camión con tierra, por el color café. Leyenda: Echen tierra a las verduras.
 Tercer cuadro. Imagen: Cuatro personas sentadas a una mesa con platos de comida. Leyenda: Que rico cocina tu mamá Juan.
 Cuarto cuadro. Imagen: Unas niña parada frente a la mesa. Leyenda: Juan estaba rica la comida pero sucia

22 de febrero del 2000

Questionario

- 1R. No echándole aguas negras
- 2R. Lavándolas con agua limpia
- 3R Se enfermaron de la panza

Historieta

Primer cuadro. Imagen: Un niño y una niña. Leyenda: Un día Juan se encontró a Maria y la invito a comer a su casa
 Segundo cuadro. Imagen: Un dibujo de una persona y una manguera de agua. Leyenda: Las plantas eran regadas por agua limpia
 Tercer cuadro. Imagen: Un dibujo de una mujer. Leyenda: La mamá de Juan lavo las frutas alegre
 Cuarto cuadro. Imagen: Bosquejo de unas personas a una mesa. Leyenda: Todos comían alegres
 Quinto cuadro. Imagen: Bosquejo de una niña y un niño. Leyenda: Días después la invito a dormir a su casa.

Las respuestas no reflejan la complejidad del problema, por cuanto este se presenta aislado de otros contenidos relacionales con la problemática del agua. Reduciéndose el problema a unos voluntarismos de los actores en el hecho de usar un tipo de agua u otro, usan agua contaminada y no agua limpia. Este tipo de análisis no llevan al niño a ver como estos usos y las formas de distribución del agua están asociados a las formas de organización social y distribución desigual de los recursos.

4.8.1 Lavarse las manos

Es la actividad de aseo e higiene en la que más se enfatiza en los textos y por parte de los profesores. Bajo el título nuestro medio ambiente, se hace referencia al lavado de las manos. Se enfatiza en la necesidad de eliminar la mugre y por ende los microbios, transmisores de enfermedades. El lavar implica otro elemento el jabón, pues solo el agua no basta. ¿Cuándo debemos lavarnos las manos? Antes de salir del baño, después de jugar, antes de comer, después de jugar con cualquier animal. Recordemos Mantenernos limpios es muy fácil, y un cuerpo limpio es un cuerpo sano. Como vemos el énfasis está dado en la salud (Rojas de Reyes, 1996b: 120).



"! Siempre limpias!". Es importante que siempre mantengamos limpias nuestras uñas. ¿Cómo las tienes ahora? ¿Limpias o sucias? ¿Cuándo fue la última vez que te lavaste las manos? Las uñas limpias ayudan a nuestra buena presentación y aseo personal (Rojas, I., 1996b:42).

Es una actividad que se realiza después de terminada la clase de educación física por orden de los docentes. A la salida del baño no es una actividad necesaria, en algunas oportunidades se realiza y en otras no. También es necesario lavárselas cuando se trabaja con acuarela y se pintan las manos. O cuando se untan de comida o polvo o mugre.

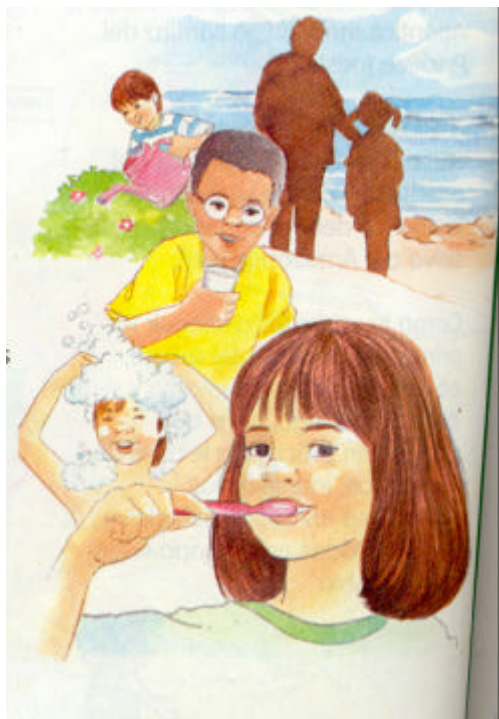
Las manos pueden lavarse solo con colocar las manos bajo el agua y/o refregándose –tallando- una mano contra la otra utilizando agua y jabón, si hay a la

vista. Esta última se realiza a la hora de la comida cuando el maestro los organiza y los lleva en grupo a lavarse con agua y jabón las manos, principalmente en los primeros cursos.

“Las manos requieren un cuidado muy especial de limpieza, no solo por estética, sino por que son la parte que está en más contacto con la suciedad exterior. Con ellas tocamos manos de otras personas contaminadas talvez con saliva, con partículas microscópicas de excremento que queda al hacer la limpieza de la región anal después del uso del excusado, las manos tocan las monedas sucias, los boletos del tren o del camión que ensucia con saliva el vendedor, las hojas de los libros sobre el cual ha tosido posiblemente un tuberculoso o un convaleciente de difteria. Las manos como se ve, transportan fácilmente de un lugar a otros numerosos microbios, algunos de ellos agentes de enfermedades que han sido llamados con sobrada razón “enfermedad de las manos sucias” (SEP, 1979b: 169).

4.8.2 El aseo bucal.

Es la actividad más promovida para evitar las caries y perdida de dientes, esta patrocinada por Colgare Palmolive, interesada en promover el uso del cepillo y la crema por parte de los niños, para ello han llevado a cabo campañas en las cuales se reparten cepillos, y carteles en la escuela. El lavarse los dientes es una actividad que se realiza después del almuerzo en grupos dirigidos por el profesor o por un alumno asignado, los cepillos se guardan con celo al igual que la crema, la cual en muchas ocasiones es repartida tratando de maximizar su uso. Se trata de utilizar el vaso como otro elemento esencial en el enjuague bucal, pero no resulta imprescindible, pues puede suplirlo la palma de la mano, el vaso sirve para recoger agua, no para racionalizar el uso de esta. En las campañas no se hace referencia al uso del agua.



*Der.. "La hora de lavarse los dientes"
Escuela primaria "José Azueta. "Marzo de 2001*

Arrib.-Izq. "El viaje del agua en la naturaleza". ¿Conoces otros usos que podemos dar al agua en nuestra vida diaria? (ROJAS, I., 1996b: 72)

Conclusiones

El trabajo de investigación antropológico en la escuela está marcado por una serie de imaginarios colectivos contruidos desde la distancia, donde cada una, la antropología y la escuela se ven con indiferencia. Sin embargo, el acercamiento de esta disciplina a dicha institución constituye un reto y una veta por explorar que permitirá un enriquecimiento mutuo. Las investigaciones antropológicas en la escuela han privilegiado el estudio sobre los maestros, los contextos escolares, las relaciones de género o estrategias de enseñanza. Pero las investigaciones donde el eje central fuesen los niños en la escuela y el diálogo que éstos establecen en la institución en el proceso de construcción de su conocimiento, son pocos. Sin embargo, basta mirar la nueva producción bibliográfica para darnos cuenta que este tipo de trabajo va en aumento; esto no es gratuito, va unido a un proceso social de reconocimiento de la niñez desde el hoy, el ser niño, no el niño como el hombre del mañana. Contrariamente, en este trabajo se rescata el niño de ayer, desde la mirada del hombre de hoy.

Reconocer los saberes infantiles como objetos de conocimiento y en igualdad de condiciones frente a sus interlocutores adultos, da una nueva dimensión a los análisis escolares. Es así como el análisis de la cultura escolar y la cultura del agua en la escuela, da cuenta de un proceso de construcción y continua transformación, en la cual cada actor adquiere un papel preponderante frente al otro. Frente a las propuestas de “cultura del agua” que buscan formar consumidores racionales y eficientes, observo al niño frente a una concepción de mundo a la cual articula día a día nuevos conceptos. El niño como poseedor de un conocimiento y una cultura, que como toda sociedad está en construcción, como una cultura diferente, no como alguien sin cultura.

Para hacer esto factible fue necesario acceder a otras formas de análisis de la cultura, donde esta constituye no sólo un concepto teórico sino también metodológico. No intento descubrir que el agua moja, sólo retomo varias de las tradiciones académicas para acceder a un nuevo campo de investigación. Considero que el eje central de este trabajo radica en reconocer la diferencia y al otro como interlocutor válido en el proceso de construcción del conocimiento. Un conocimiento que permita

comprender algunos de los procesos escolares, más allá de la enseñanza y el aprendizaje formal.

Es no perder la capacidad de sorprenderse frente al otro o lo otro y tratar de comprenderlo, no evaluarlo. Al trabajar varios casos, no trato de evaluar sino comparar desde la similitud y la diferencia, para dar cuenta del porqué de éstas. Es tratar de ver qué tan diferentes o similares somos como grupo y como individuo, por ello las técnicas y fuentes de investigación se tornaron diversas y para muchos pueden parecer aisladas, pero dentro del proceso investigativo, dan cuenta de cada una de las variables que se consideraron en la investigación. El uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, permite profundizar en el conocimiento de los grupos a estudiar. Dado lo anterior se recurrió a la historia, la sociología, la antropología visual, la psicología del desarrollo, la pedagogía, la didáctica y por su puesto a la etnografía.

La incursión en el trabajo de campo etnográfico me permitió explorar nuevas formas de acceso a la información. La observación como actividad investigativa lleva a complejizar la cotidianidad, convirtiéndose en un ejercicio constante, permitiendo enriquecer los procesos de comprensión e interpretación. Es innegable cómo a partir de estar en la comunidad emergen intereses que arrastran, y aquí me siento identificada con Michelle Agar (Geertz, C: 1992: 120) cuando plantea que en el trabajo etnográfico se parte de un problema para encontrar la solución a otros. Esto no significa improvisación, por el contrario constituye todo un proceso de disciplina, "ojo clínico" para poder observar más allá de lo evidente, como el ojo del augurio.

Es así como la fotografía ganó un interesante terreno que no tenía proyectado, cómo ésta no sólo cumplió un papel de fuente sino también de articulador de la investigadora con la comunidad, la llave de ingreso. Pero también llave para el ingreso a los recuerdos, para la participación en el proceso de investigación y legitimación del conocimiento. Ahora bien, a la fotografía trasciende el terreno del registro para tomar una dimensión propia que se expresa a partir de sus múltiples dimensiones que asumió en el trabajo.

Desde el comienzo he planteado que la dificultad principal de este trabajo lo ha sido el acercarse a un concepto tan polémico como cultura, la verdad es que encuentro que cada vez que me acerco a un concepto antropológico éste es polémico. Igual de

polémico es el concepto de rito, símbolo, discurso, representación, por mencionar algunos con los que me he tropezado durante la elaboración de esta tesis. Libros completos dedicados a un solo concepto, a clarificarlo y ubicarlo en un contexto preciso de análisis. Infiero por ello que el conocimiento científico antropológico, más que ninguna otra ciencia social, ha trascendido al uso cotidiano.

Aunque para algunos esto resulta un verdadero problema, considero que constituye un reto epistemológico, que de cuenta de los procesos de apropiación de los conceptos antropológicos en la vida cotidiana. Ésta es una veta por explorar, dado que siempre nos hemos centrado en tratar de redimensionarlos y no entenderlos dentro de estos nuevos contextos. Por ello, dedico un capítulo a ubicar el discurso de la “cultura del agua” y de la “cultura escolar” en el contexto en el que surgen. Se que este análisis se queda corto, pero bien valdría la pena reconocer que este fenómeno del concepto de cultura no es una simple tergiversación de un término sino es forma de legitimación de un discurso dominante que espera ser validado, y por ende aceptado. No resulta ser el mismo caso del concepto de cultura escolar, que desde sus inicios se ubicó en las filas de la academia, manteniendo cánones de validez epistemológica que le permiten resistir más fácilmente el embate de la crítica.

Es así como la propuesta que se hace en ningún momento busca ser alternativa a los usos dados, o una propuesta alternativa de red denominación, sino por el contrario se trata de retomar aquellos elementos que permiten dar cuenta de los procesos sociales actuales. Los usos de los conceptos de “cultura del agua” no son descartados, son ubicados en un plano de igualdad con otros discursos que llegan a la escuela. Y si bien explícitamente no se define cultura del agua, sino cómo observarla, implícitamente se establece que es un concepto significativo en reconstrucción, que se expresa en acciones sociales, que adquiere dimensiones diferentes al interrelacionarse con otras culturas. Es ver a la cultura del agua en interrelación con la cultura escolar, cada una con variables diferentes pero que se condicionan mutuamente al encontrarse en la escuela. Desde este planteamiento la cultura no está constreñida a espacios, la cultura escolar no sólo se puede observar en la escuela y la cultura del agua no solo se observa en la presencia física del agua.

Partí del análisis de dos variables que son determinantes en la definición de la escuela, el tiempo y el espacio. Estos enmarcan la dinámica de la vida en la escuela, pero se han transformado respondiendo a las sociedades en las que están inmersas. Alguna vez leí una frase que decía: “La escuela es premoderna y los alumnos postmodernos”; implícitamente estos análisis ubican a la escuela como un ente aislado en el cual los individuos juegan un papel pasivo. Una conclusión a este respecto es que la escuela es un espacio, en su dimensión de ámbito, donde se construye constantemente, donde cada uno de los individuos que participa condiciona el comportamiento del otro y por ende las formas de relación. ¿Qué es un proceso lento? Depende la noción de tiempo que se maneje y de las transformaciones que se quiera observar.

Las variables tiempo y espacio desde la práctica escolar, desde su concepción académica, desde su representación social e individual, no son estáticas. Y de esto doy cuenta en la investigación cuando reconstruyo la historia de la infraestructura y las jornadas escolares, no son solo aspectos formales, son formas de expresar las variaciones en los conceptos. Así, no sólo se interpretan las presencias, sino también las ausencias. Es intencional el hecho de que ante la reflexión sobre los espacios escolares, solo una pequeña parte se dedique a los espacios con agua, sí porque la escuela esta hecha sin espacios para el agua.

En la estructura física de la escuela como en la práctica escolar el agua esta restringida y en el tiempo no esta considerada oficialmente, solo a través de los tiempos de los niños está presente. Los tiempos y espacios asignados al agua se negocian constantemente y se redefinen de modo casuístico, asumiéndose esta última como una variable determinante en la concertación. Las aulas, los jardines y el patio, entre otros, son espacios públicos; por el contrario, el baño es un espacio privado. Las aulas, propiedad del docente, adquieren características que lo reflejan, por lo que sólo se puede entrar con su autorización. El patio es un lugar central de la escuela, pavimentado, lo cual le da su característica de estatus. A su alrededor se articula la infraestructura escolar. Es un espacio de encuentros y desencuentros. Se distribuye de hecho, respetándose por toda la comunidad académica, lo cual no implica que exista una tensión en su uso y que se redistribuya de forma constante. El baño constituye un

espacio obligado para satisfacer necesidades fisiológicas, pero también un lugar de reunión privado de acuerdo a grupos y género, el baño de los profesores, de las profesoras, de las niñas y de los niños.

Sin embargo se observa que frente a estos procesos, hay una propuesta oficial que también responde a un discurso educativo y político, que busca hacer eficiente el uso del tiempo y el espacio. En la definición de estas propuestas se legitiman a partir del niño, pero dan soluciones a demandas sociales más generales, como es el caso de las escuelas de tiempo completo. Más tiempo en la escuela para una mejor formación del niño, pero a la vez es una necesidad de tener a los niños bajo el cuidado de la escuela en la medida que más madres se ven en la necesidad de incorporarse a actividades laborales.

La segunda parte del análisis da cuenta de las representaciones sociales escolares del agua y de las prácticas culturales. Esta división no sólo responde a la importancia de cada uno de estos en la cultura escolar, sino también a dos dimensiones del análisis, una en la necesidad de definir el contexto de la cultura y la otra en la expresión de ésta. Lo cual no descarta la circularidad del proceso, de la cultura a los contextos y las expresiones y de éstas a la cultura, por formar parte del proceso. Es un complejo entramado social, aunque a primera vista parezca un enredado proceso.

Como ha sido constante en el trabajo, se abordan diferentes visiones que dan cuenta de las múltiples representaciones, no sólo desde las divisiones de análisis sino también desde los discursos. Es así como encontramos que un actor puede presentar el manejo de dos discursos paralelos sin entrar en contradicción explícita. Es así como conceptos como cantidad y calidad, manejados por los programas de cultura del agua, tienen diferentes representaciones a nivel de los niños, como de los mismos intereses institucionales. No hay agua, debemos cuidarla, pero una de nuestras mayores riquezas es el agua. Mensajes que llegan de esta manera a los niños, pero debemos observar que en este proceso cumple un papel importante la función establecida en la enseñanza, aprender para responder al maestro.

La cultura escolar condiciona la efectividad de políticas públicas sobre cultura del agua, pero a la vez éstas manejan discursos que responden a otros patrones culturales, lo cual no resulta relevante ante la poca permeabilidad que tienen en el contexto

escolar. Es así como los niños y los docentes repiten éstas informaciones sin cuestionarlas y sin hacer uso de ellas de manera cotidiana, se usan cuando se asume el rol correspondiente de maestro o alumno.

Cada uno de los conceptos como la cantidad, la calidad, el color, el sabor y el olor con los cuales se relaciona al agua está mediado por lo cultural, aunque se les maneje como conceptos técnicos y absolutos. Lo anterior, asociado al no reconocimiento de esta mediación, agudiza los obstáculos en los procesos de negociación y construcción de proyectos sociales adecuados que respondan a la solución de problemáticas detectadas con respecto al agua en los diferentes niveles.

Un ejemplo de cómo se expresa el cambio en la cultura escolar son las prácticas culturales como el juego, la comida, la bebida, el aseo y la higiene. Los juegos y en especial los juegos en el agua o con el agua, son un tema poco o nada estudiado desde los niños en la escuela; los estudios se caracterizan por definirlos teóricamente o en su práctica como forma de socializar las normas. Los juegos con el agua desaparecen del vocabulario escolar e igual de las temáticas de investigación en la escuela. Sin embargo, éstos presentan una gran complejidad por las variantes que existen y que están en constante construcción. Los juegos tienen una raíz no definida por los actores, desde la cual se derivan nuevos juegos; aunque aparentemente sea el mismo juego, para los jugadores no lo es y constituye su personalización. Es así como los juegos con el agua, pueden ser variantes de otros juegos que no necesariamente se practican con o en el agua. La insistencia en esta división en el o con, responde al contacto del cuerpo - agua, se toca el agua, contacto limitado o contacto ilimitado. También los deportes acuáticos resultan una clasificación diferente, desde el mismo concepto de deporte, por cuanto el individuo debe sujetarse a la norma convencional y cualquier cambio requiere un consenso social más amplio, en la mayoría de los casos, institucionalizado.

Cuatro escuelas en dos países –México y Colombia- con características geográficas diferentes, mostraron que las condiciones locales -ciudades capitales-, con acceso al agua permanente- articulado a los desarrollos de pensamiento concreto de los niños de primero a tercero de primaria y procesos de enseñanza aprendizaje formales similares, parecieran permitir el generar una cultura del agua y una cultura

escolar común. Sin embargo al analizar otras relaciones existentes en la escuela, se encuentran diferencias que tienen su origen en las características locales de historia social y política de los países. Es así como una de las diferencias más evidentes es el proceso de laicización de las escuelas mexicanas y la religiosidad de las colombianas, que marcó el tipo de información que se obtuvo de las instituciones. Mientras que en Colombia las actividades religiosas forman parte de la cotidianidad escolar y por ende las representaciones religiosas sobre el agua son explícitas en la escuela, en México éstas son dirigidas desde la cotidianidad familiar, en la cual se apoya la escuela para poder realizarlas.

La comida y la bebida son otras prácticas de la cultura escolar relacionadas con el agua, que aumentan en relación directa con la jornada escolar, a menos tiempo en la escuela, menos comidas en ésta y a más tiempo, más comidas. Una práctica que tenía un carácter familiar se ha desplazado a la escuela; la vinculación de las madres como fuerza laboral y la respuesta de las escuelas de tiempo completo para responder a extender el cuidado de los niños ha hecho posible este cambio. Hasta este punto no parecía ser relevante la diferencia entre los cuatro estudios de caso, sin embargo a partir de estas prácticas las diferencias nacionales se tornan relevantes. Aunque son las mismas prácticas, éstas presentan características determinadas por los contextos históricos particulares.

En México, la existencia de proyectos médico-pedagógicos en la escuela y gastronómicos nacionales, aunados a las condiciones geográficas han constituido la diferencia. El uso del chile, las aguas de sabor y las cocinas ambulantes en las escuelas, no de manera exclusiva, marcan una diferencia entre las escuelas colombianas y mexicanas. Otra diferencia marcada desde Colombia está relacionada con la historia política del país, donde los servicios de acueducto a las ciudades está privatizada, y las campañas de uso racional y eficiente del agua se han fundamentado en la autovigilancia, lo que ha generado una disminución en el consumo del agua.

Este estudio aporta una aproximación diferente al análisis de la cultura del agua y la cultura escolar, enfatizando en la necesidad de romper con la idea reduccionista del cambio cultural desde un proceso formal dirigido y controlado desde las políticas públicas y que los individuos, niños, docentes, son actores activos en los procesos de

cambio. Y la cultura como un proceso de construcción constante que surge de las relaciones y diálogos entre los individuos. La educación es un medio a través del cual podemos generar cambios en las estructuras conceptuales de los individuos y por lo tanto un proceso de redefiniciones culturales, pero en ningún momento la educación es sinónimo de cultura, como se ha venido afirmando en los diferentes programas de “cultura del agua”.

La investigación deja muchas vetas e invitaciones a profundizar en otros aspectos de la escuela, como las colonias vacacionales y los internados, su entorno, su influencia en la sociedad; la relación entre los géneros en la escuela; el desarrollo de relaciones sociales infantiles, los diferentes grupos y su dinámica; las transformaciones de los ecosistemas escolares; la historicidad de las escuelas y su identidad; las apropiaciones de los espacios escolares a partir de las relaciones de poder; los textos escolares y su influencia en la construcción del conocimiento escolar. Pero también plantea la importancia de recuperar los archivos escolares y locales, lo cual constituye una queja común a nivel nacional en Colombia y en México, para el trabajo interdisciplinario. Un reto en el cual he emprendido los primeros pasos, se ha integrado al proyecto educativo de la escuela primaria “José Azueta” la profundización y socialización de la investigación con la comunidad académica y la posterior publicación de un trabajo en el cual participaron.

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES Aguilar, Luis. (1998) **El agua de la nación**. Una historia política de México (1888-1946). México. CIESAS.

ABOITES Aguilar, Luis. (2000) "Problema del agua en México. Comentarios sobre la bibliografía de la década de 1990". México. En: **Frontera interior**. Año 2. Número 3-4 Diciembre de 1999. Enero – Abril de 2000.

AISENSTEIN, Ángela. (2002) **La educación del cuerpo infantil en la escuela urbana poscolonial**. *El caso de la ciudad de Buenos Aires. 1817-1828*. <http://www.efdeportes.com/efd15/colonia1.htm>. Abril.

ALCALDÍA MAYOR DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ. (1994a) **Agendas Locales Ambientales. Localidad 1, Usaqué**. Bogotá. Programa de Educación Ambiental Masiva. Viva Bogotá Viva. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Fundación FES. Departamento Administrativo del Medio Ambiente – DAMA.

ALCALDÍA MAYOR DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ. (1994b) **20.000 leguas de agua cristalina**. Coleccionable 1. Bogotá. Programa de Educación Ambiental Masiva. Viva Bogotá Viva. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Fundación FES. Departamento Administrativo del Medio Ambiente - DAMA. Ministerio de Educación. Ministerio del Medio ambiente. Secretaria de Educación del Distrito. Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.

AGUIRRE Dávila, Eduardo. (2000) **Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud**. Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Colección Centro de Estudios Sociales –CES- Universidad Nacional de Colombia. Primera edición.

ÁLVAREZ, Alejandro. Et Al. (1984) **Hacia una reforma estructural del I.P.N.** Bogotá. Mimeografiado.

ÁNGEL Maya, Augusto. (1995) **La tierra herida**. Las transformaciones tecnológicas del ecosistema. Colección cuadernos ambientales No 2. Santafé de Bogotá. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional de Colombia.

APPADURAI, Arjun. (1996) **Modernity at large: Cultural Dimensions of globalization**. Minneapolis : University of Minnesota Press.

ARIZPE, Lourdes (Editora) (1997) **Dimensiones culturales del cambio global**. México. UNAM-CRIM. Primera edición.

ARIZPE, Lourdes et Al. (1993) **Cultura y Cambio global: Percepciones sociales sobre la deforestación en la selva lacandona**. México. UNAM- CRIM – Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Primera edición.

BAILEY, Patrick. (1985) **Didáctica de la geografía**. Colección didáctica. España. Editorial Cincel. Segunda reimpresión.

BALE, John. (1996) **Didáctica de la Geografía en la escuela primaria**. España. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata. Segunda edición.

BANCO DE LA REPUBLICA (1998) **Historia de Colombia**. Colombia. C.D. Multimedia Sistemas y Datos Ltda.

BARRA Moulain, Paula Alicia. (2000) **Normas Catalográficas del sistema Nacional de Fototecas del INHA**. México. CONACULTA-INHA.

BERGER, Peter y Th. LUCKMANN. (1986) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu.

BERTELY Busquets, María. (2000a) **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México. Paidós. Primera edición.

BERTELY Busquets, María. (2000b) **Familias y niños Mazahuas en una escuela primaria Mexiquense: etnografía para maestros**. México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Primera edición.

BERTELY Busquets, María. (2000c) Bertely, María. **El juego**. Libro inédito. Traducción sintética. México.

BISWAS, Asit K. (2000) *Crisis de los recursos hídricos: una perspectiva global para el siglo XXI*. **Revista Memoria**. No 134. México. Abril.

BOLIVAR, Clara et Al. (1995) **Representación social en el proceso de construcción de la lecto – escritura**. Tomo I, Colombia. U.P.N.

BORDIEU, Pierre. (1989) **“La ilusión biográfica”, Historia y fuente oral**. España. Número 2. Memoria y biografía.

BORRE Johnsen, Egil. (1996) **Libros de Texto en el calidoscopio. Estudio crítico sobre la literatura y la investigación sobre textos escolares**. España. Ediciones Pomares-Corredor.

BRAUDEL, Fernand. (1974) **Civilización material y capitalismo**. España. Biblioteca Universitaria Labor. Editorial Labor.

BRUMANN, Christoph. (1998) “Writing for culture: Why a successful concept should not be discarded”. En: **Current Anthropology**. Volumen 40. Suplemento. Febrero. Pp. S1-S27.

BUENAVENTURA, Nicolás. (1994) **La campana en la escuela**. Colombia. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

BURKER, Peter. (2000) **Formas de historia cultural**. Historia y Geografía. España. Alianza editorial. España.

CALVO Pontón, Beatriz et Al. (Coord.) (1998) **Nuevos paradigmas; compromisos renovados**. *Experiencias de investigación cualitativa en educación*. México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Centro de Estudios Regionales, Gobierno del Estado de Chihuahua. Primera edición.

CALVO Pontón, Beatriz. (1992) "Etnografía de la educación". En: **Nueva Antropología**. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XII, No 42, México. Pp. 9-26.

CANALES, Manuel. (1996) "Sociología de la vida cotidiana". En Revista virtual **EXCERPTA**. No 2, abril.

<http://www.uchile.cl/facultades/csociales/excerpta/canales.htm>

CANO, Maria Isabel y Lledó, Ángel. (1995) **Espacio, comunicación y aprendizaje**. España. Diada editora. Segunda edición.

CARMAN, María. (2000) **La fotografía en el trabajo etnográfico**. <http://www.naya.org.ar/articulos/visual05.htm> Agosto.

CARRETERO, Mario et Al. (Compiladores) (1989) **La enseñanza de las ciencias sociales**. España. Editorial Visor.

CARRILLO, Ana María. (1999) "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso higiénico pedagógico de 1882". En: **Revista mexicana de pediatría**. México. Vol. 56. No 2. Marzo-Abril. Pp. 71-74.

CHARTIER, Roger. (1994) **Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen**. México. Instituto Mora. Primera edición en español.

CHARTIER, Roger. (1999) **El mundo como representación**. *Historia cultural: entre práctica y representación*. España. Gedisa editorial.

CIUDAD DE MEXICO- DELEGACIÓN IZTAPALAPA. *Día mundial del agua*. Programa. Periódico: **La jornada**. P. 18. Miércoles 22 de marzo del 2000 y martes 21 de marzo de 2000.

CLARKE, R. (1991) **Water: The international crisis**. London, Earthscan

CLIFFORD, James (1988) **The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art**. Cambridge: Harvard University Press

COMISIÓN NACIONAL DEL AGUA. (1997a) **Ilusión de la abundancia del agua**. Colección de folletos de agua limpia. No 2. México. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.

COMISIÓN NACIONAL DEL AGUA. (1997b) **Manual de aplicación de Pláticas escolares**. México. CNA- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.

COMISIÓN NACIONAL DEL AGUA (1997c) “El agua origen de la vida” En: **Vertientes**. Revista de comunicación interna. No 2. México. Febrero de 1997.

COVARRUBIAS, Karla. (1998) “Etnografía: el registro del mundo social desde la vida cotidiana”. Apuntes metodológicos. En revista: **Culturas contemporáneas**. Vol. IV. No 8. Época II. Diciembre. México. Universidad de Colima.

DE CERTAU, Michel et Al. (1999) **La invención de lo cotidiano. T 2. Habitar, cocinar**. México. Universidad Iberoamericana. Primera edición.

DELVAL, Juan. (1991) **Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela**. España. Ediciones Paidós. Primera edición en Paidós.

DELVAL, Juan. (1994) **El desarrollo humano**. España. Siglo XXI editores.

DELVAL, Juan. (1997) **Los fines de la educación**. México. Siglo XXI editores. 6ª edición.

DELVAL, Juan. (2001a) **Aprender en la vida y en la escuela**. España. Ediciones Morata. Segunda edición.

DELVAL, Juan. (2001b) **Descubrir el pensamiento de los niños**. España. Paidós.

DÍAZ Roig, Mercedes y MIAJA, María Teresa. (Selección, prologo y notas). (2000) **Naranja dulce, limón partido**. México. El Colegio de México. Segunda edición. Segunda reimpresión.

DOUGLAS, Mary. (1973) **Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú**. Trad. Edison Simons. España. Siglo XXI.

DUDDIN, M. and HENDRIE, A. (1988) **World land and water resources**. London, Hodder and Stoughton. p. 4-69.

DURKHEIM, Emile. (S/F) **La división del trabajo social**. México. Colofón.

DURKHEIM, Emile. (1977) **Las reglas del método sociológico**. Argentina. La pleyade.

ELÍAS, Norbert. (1997) **Sobre el tiempo**. México. Fondo de Cultura económica. Segunda edición en español.

El Tiempo. (1995) **Antecedentes de sismos en Colombia**. Colombia. El Tiempo. Enero 20. P. 3D

ENGELMAN, R. and LEROY, P. (1995) **Sustaining water: An update**. Washington, D.C., Population Action International.

ESCALANTE Fernández, Carlos y PADILLA Arroyo, Antonio. (1998) “La higiene escolar”. En: **La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del Sistema Educativo en el Estado de México**. México. Gobierno del Estado de México. Instituto Superior de la Educación del Estado de México. Pp. 172-193.

ESCOBAR, Arturo. (1997) “Política Cultural y biodiversidad: Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano”. En: Uribe, María Victoria y Restrepo, Eduardo. (Editores) **Antropología en la modernidad**. Colombia. Instituto colombiano de antropología –ICAN- COLCULTURA.

ESCOBAR, Arturo. (1999) **El final del salvaje**. Naturaleza, cultura política, en la antropología contemporánea. Colombia. Instituto Colombiano de Antropología –ICAN-. Centro de Estudios de la Realidad Colombiana – CEREC- Ministerio de Cultura.

ESCOLANO Benito, Agustín. (2000) **Tiempos y espacios para la escuela**. España. Ensayos Históricos. Biblioteca Nueva.

ESCUELA PRIMARIA “JOSE AZUETA” (2001) **Proyecto educativo institucional**. Tlalpan, México. Multicopiado.

EZPELETA, Justa. (1989) **Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**. Chile. UNESCO.

FALKENMARK, M. (1989) **Middle East hydrogeopolitics: Water scarcity and conflicts in the Middle East**. *Ambio* 18(6): 350-352.

FALKENMARK, M. (1991) *Rapid population growth and water scarcity: The predicament of tomorrow's Africa*. In: Davis, K. and Bernstam, M., eds. **Resources, environment, and population: Present knowledge and future options**. New York, Oxford University Press. p. 81-94.

FALKENMARK, M. (1993) **Water scarcity: Time for realism**. *Populi* 20(6): 11-12. Jun.

FALKENMARK, M. (1994) *Landscape as life support provider: Water-related limitations*. In: Graham-Smith, F., ed. **Population—The complex reality**. Golden, Colorado, North American Press. p. 103-116.

FALKENMARK, M. and WIDSTRAND, C. (1992) **Population and water resources: A delicate balance**. *Population Bulletin* 47(3): 1-36. Nov.

FELDMANN, L. (1993) **Water, water everywhere, but not enough to drink**. Christian Science Monitor, Nov. 9, p. 3.

FIRTH, Raymond. (1951) Contemporary British Social Anthropology. **American Anthropologist** 53: 474-489

FRIEDMAN, Jonathan. (1994) **Cultura identity global process**. London: Sage.

GARCÍA Montaña, Javier. (2001) "Educación multicultural y el concepto de cultura". En: **Revista Iberoamericana de educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. No 13 – Educación bilingüe intercultural. <http://www.campus-oei.org/revista/rie26f.htm>

GARDNER-OUTLAW, T. and ENGLEMAN, R. (1997) **Sustaining water, easing scarcity: A second update**. Washington, D.C., Population Action International, p. 2-19.

GARCÍA, Rolando. (1986) "*Conceptos básicos para el estudio de los sistemas complejos*", en **Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo**. México, Siglo XXI.

GEERTZ, Clifford., CLIFFORD, Jeans et Al. (1992) **El surgimiento de la antropología postmoderna**. España. Gedisa editorial. Segunda edición.

GEERTZ, Clifford. (1991) **La interpretación de las culturas**. México. Segunda reimpresión. Gedisa editorial.

GLEICK, P. (1996) **Basic water requirements for human activities: Meeting basic needs**. International Water 21(2): 83-92.

GONZÁLEZ Muñoz, Ma. Carmen. "Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema Escolar". En: **Revista Iberoamericana de educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. No 11. <http://www.campus-oei.org/revista/rie26f.htm>

GUEVARA Niebla, Gilberto. (1996) "Un civismo ecológico". En: **Revista educación 2001**. Año II, No 14, Julio. México. Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.

GUTIÉRREZ, Héctor y CASTILLO, Adrián. (1999) "CONALITEG: 40 años de historia. El libro de texto gratuito y la industria editorial". En: **Revista educación 2001**. Año V. Vol. 51. Agosto. México. Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.

HARRIS, Marvin. (1981) **Introducción a la antropología**. Editorial Alianza Universidad Textos. España. 1981.

HARRIS, Marvin. (1989) **Bueno para comer. Enigmas de la alimentación y la cultura**. México. Alianza editorial. Consejo Nacional para la cultura y las artes. Primera edición en español.

HELMER, R. (1992) **News from the waterfront**. World Health, Jul.-Aug. 1992. p. 1-6.

HERAS Montoya, Laurentino. (1997) **Comprendiendo el espacio educativo**. Investigación etnográfica sobre el centro escolar. España. Ediciones aljibe.

HERNÁNDEZ Fernando y SANCHO Juana Maria. **Par enseñar no basta con saber la asignatura**. Editorial Paidós. Primera edición. España. 1993.

HOFFMANN, Odile. Y SALMERON Castro, Fernando (Coord.) (1997) **Nuevos estudios sobre el espacio. Representaciones y formas de apropiación**. Primera edición. México. CIESAS.

IBARRA, María Esther. (1998) "Revolución en el libro de texto gratuito". En: **Revista educación 2001**. Año III, No 39, agosto. México. Instituto Mexicano de Investigación Educativa.

INSTITUTO PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA LUIS CARLOS GALÁN. (1996) **LAZOS Y HUELLAS. Proyecto la Candelaria: Una experiencia de vínculos escuela-comunidad**. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, D.C. Corporación la Candelaria e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

INSTITUTO PEDAGOGICO NACIONAL (1997) **Proyecto educativo institucional**. Bogotá. Multicopiado.

JULIA, Dominique. (1995) **Notas: la cultura escolar como objeto histórico**. En: Margarita Mongue (coord.) Universidad moderna en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México. UNAM.

KEESING, Roger M. (1994) "Theories of culture revisited", en **Assesing cultural Anthropology**. Editado por Robert Borofsky, pp. 301'310. New York: McGraw-Hill

KROEBER, A. L. and Kluckhohn. (1952) **Culture: a critical review of concepts and definitions**. New York. Vintage Books.

LANGFORD Peter. **El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria**. Ediciones Paidós. España. Primera edición. 1990.

LAZARIN Miranda, Federico. (1998) **La escuela de "La Aurora", 1905-1954**. Avance de investigación acerca del tema: Educación economía y sociedad en Cuautitlán, Estado de México. 1890 – 1980. México. Manuscrito.

LEAN, G. and HINRICHSEN, D. (1994) **Atlas of the environment**. New York, Harper Perennial. p. 57-64.

LEFF, Enrique. (1994) "Cultura ecológica y racionalidad". En: **Hacia una cultura ecológica**. Centro de Difusión y Estudios Latinoamericanos. Fundación Frederich Ebert. Representación de México. México. 1994.

LEFORT, R. (1996) **Down to the last drop**. UNESCO Sources, No. 84, p. 7. Nov.

MALAGON Plata, Luis Alberto. "Notas para un análisis sobre el maestro, su quehacer pedagógico y su cotidianidad". En: **Revista virtual Universidad Abierta** No 1. Universidad del Tolima – Colombia
<http://www.ut.edu.co/idead/uabierta/notas.htm>

MALDONADO Tapias, Rafael. (1999) **Historia de la arquitectura escolar en Colombia**. Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes. Departamento de Arquitectura. COLCIENCIAS. Primera edición.

MANRIQUE Reyes, Alfredo. (1991) **La constitución de la Nueva Colombia**. Colombia. Editorial CEREC. Segunda edición.

MARCOUX, A. (1994) Population and water resources. Rome, United Nations Food and Agriculture Organization (FAO), Sep. p. 4-33.

MARTÍNEZ Gil, Francisco Javier. (1998) "*El desgobierno del agua*" En: Revista **ECOSISTEMAS**. No 26. España.

MEAD, Margaret. (1937) Cooperation and competition among primitive peoples. New York. McGraw-Hill

MELVILLE, Roberto PEÑA, Francisco. (Compiladores) (1996)**Apropiación y usos del agua. Nuevas líneas de investigación**. México. Universidad Autónoma de Chapingo. Primera edición.

MELVILLE, Roberto. (1999) **Contribuciones de la antropología al estudio del manejo y usos del agua**. México. Inédito.

MENESES Morales, Ernesto. (1998) **Tendencias educativas oficiales en México. 1934 – 1964**. México. Universidad Iberoamericana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. (1932) **Instituto Pedagógico Nacional. Pensum-Programa y reglamento del Instituto**. Colombia. Escuela Tipográfica salesiana.

MUÑOZ Alzate, Olga Patricia y SANCHEZ DE Ramírez, Maria Mercedes. (1998) **El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas: una institución formadora de docentes 1927 - 1955. Tesis**. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de Postgrado. Maestría en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía.

MUSSET, Alain. (1992) **El agua en el valle de México**. Pórtico de la ciudad de México. México. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Primera edición.

NACIONES UNIDAS. Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones unidas. (1992) **Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo**. Documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se publica en cinco volúmenes. Río de Janeiro 3 a 14 de junio de 1992.

NICASTRO, Sandra. (1997) **La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y Relatos**. México. Paidós, Cuestiones de educación. Primera edición.

Niñas, Niños nahuas y Rossana Podestá Siri. (2002) **Nuestros Pueblos de hoy Siempre**. México. BUAP. Primera edición.

NOVAK, Joseph D. (1995) **Teoría y práctica de la educación**. España. Quinta reimpresión en Alianza Universidad. Editorial Alianza Universidad.

PAVÍA, Víctor. (2000) "Investigación y juego, reflexiones desde una práctica". **Revista Digital. Lecturas: Educación Física y Deportes**. Argentina. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. Año 5. No 18. Febrero.
<http://www.efdeportes.com/efd18a/pavia.htm>

PELLISSIER, Catherine. (1991) "**The anthropology of teaching and learning**". En: Annu. Rev. Anthropol. Número 20

PEÑA, Francisco. (2000) "La construcción social de los usos y cualidades del agua". En_ **Revista Vetas**. Revista del Colegio de San Luis. Año II. Número 5. Mayo – Agosto. Pp. 19-38.

PEREZ San Vicente, Guadalupe. (2000) **Charlas sobre Gastronomía Mexicana**. México. Archivo General de la Nación.

PEREZ Siller, Javier y RADKAU García, Verena (Coordinadores) (1998) **Identidad en el imaginario nacional. Reestructura y enseñanza de la historia**. México. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla. El Colegio de San Luis, A.C. Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania.

Periódico **Correo de hoy**. Edición especial. *Expoagua 2000*. Año1 No 7. 9 de septiembre de 1999.

PIAGET, Jean. (1986) **La epistemología genética**. España. Editorial debate. Primera edición.

PIAGET, Jean. (1993) **La representación del mundo en el niño**. España. Ediciones Morata. Séptima edición.

PILCHER, Jeffrey M. (2001) **¡Que vivan los tamales!: la comida y la construcción de la identidad mexicana**. México. Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología social. Ediciones de la Reina Roja. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

PORLAN, Rafael. (1995) **Constructivismo y Escuela**. España. Díada editora.

POSTEL, S. (1997) **Last oasis: Facing water scarcity**. New York, Norton. p. 17-191.

POSTEL, S., DAILY, G., and EHRLICH, P. (1996) **Human appropriation of renewable fresh water**. Science 271(5250): 785-788. February 9.

POSTEL, S. (1996) **Dividing the waters: Food security, ecosystem health, and the new politics of scarcity**. Washington, D.C., Worldwatch Institute, Sep. p. 5-64.

POZO, Ignacio. (1985) **El niño y la historia**. El niño y el conocimiento serie básica. España. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

PÉREZ Castillo, Reina. (1997) **¿Son cuentos para niñas y niños? ¡Son cuentos de niños y niñas!** México. Edición de autor.

POUNDS, Norman J.P. G. (1992) **La vida cotidiana: historia de la vida material**. España. Editorial crítica.

RADKAU, Vera. (1984) **La fama y la vida. Una fábrica y sus obreras**. México. Cuadernos casa Chata No 18. CIESAS. Primera edición.

RADKE, Franziska. (/1936) **Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, desde 1927 hasta 1935**. Bogotá. Editorial El Gráfico.

RAMOS Ramírez, José Luis. (1990) **Juego Educación y Cultura**. México. Departamento de Publicaciones de la ENAH.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. (1994) **Ley General de Educación. Ley 115 de 1994**. Colombia. Empresa editorial Universidad Nacional.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Viceministerio de Desarrollo Urbano y Agua potable. Ministerio de desarrollo Económico. (1995) **Plan de agua 1995-1998**. Colombia a marzo 22.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio del Medio Ambiente. (1999) **Lineamientos de Política para el manejo integral del agua. Santafé de Bogotá**. Colombia. Enero. <http://www.minambiente.gov.co>

REPÚBLICA DOMINICANA. (2000) Secretaria de Educación, Bellas Artes y culto (SE-EBAC) en cooperación con el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos y el Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. (1997) **La cultura del agua en la**

República Dominicana. Estrategias. Marzo 21 de 1997. Santo Domingo, República Dominicana. Lista de debate: AGUA-ES@listserv.rediris.es junio.

RESTREPO, Eduardo y URIBE, María Victoria (Editores). (2000) **Antropologías Transeúntes.** Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Primera edición.

RIVIÈRE, Ángel. (1988) **La psicología de Vygotski.** España. Editorial Visor. Tercera edición.

RIVIERE, J.W.M. (1989) **Threats to the world's water.** Scientific American 261(9): 80-94. Sep.

RODRIGUEZ Lazcano, Catalina y RODRIGUEZ, Fernando. (1984) **Tlalpan.** Colección Delegaciones políticas. México. Departamento del Distrito Federal.

ROSALDO, Renato (1993) **Culture an thruth: The remaking of social analysis.** London: Routledge

SÁNCHEZ Hernández, Magally. (1995) "En Cundinamarca. Unidades sanitarias para Venecia". En Revista **Prisma.** Tercera época. I trimestre 1995. Año X No 50. SENA Regional Cundianamarca.

SCHEINES, Graciela. (1999) "Juegos inocentes, juegos terribles". **Lecturas: Educación Física y deportes.** Revista Digital. Año 4. Nº 14. Buenos Aires, Junio. <http://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>

SCHMELKES, Sylvia. (1999) **La calidad de la educación primaria.** *Un estudio de Caso.* México. Fondo de Cultura Económica. Segunda edición, primera reimpresión.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1979a) **De la higiene escolar a la educación para la salud.** México. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1979b) **Educación para la salud.** Dirección general de Higiene escolar. México

SERAGELDIN, I. (1995a) **Toward sustainable management of water resources.** Washington, D.C., World Bank. p. 1-33.

SERAGELDIN, I. (1995b) **Water resources management: New policies for a sustainable future.** Stockholm Water Front, June. 1. p. 2-3.

Silva Vallejo, Fabio. (2001) **Cuentos ecológicos. Región interior de Combia I.** Segunda edición. Clase editorial XXI Ltda. Colombia.

SISTEMA NACIONAL PARA LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES DE COLOMBIA. (1991) **Mi amiga el agua**. Colombia. Instituto Colombiano de Hidrología, Meteorología y Adecuación de tierras -Himat, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo -Pnud, Oficina Nacional para la Prevención y Atención de desastres -Onad.

SONTAG, Susan. (1999) **Sobre la Fotografía**. España. Edhasa.

STOLP, Stephen. "Liderazgo para la cultura escolar". En: **Management**. College of education – University of Oregon.

<http://www.eric.uoregon.edu/publications/digest/spanish/digest091.html>

TORRES Carrasco, Maritza. «La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia». En: **Revista Iberoamericana de educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. No 16. <http://www.campus-oei.org/revista/rie26f.htm>

TORRES Carrasco, Maritza "La educación ambiental: contexto internacional y nacional". En: Educación y **Cultura**. No. FECODE. Federación Colombiana de Educadores. Colombia.

TOSA, Marco. (2001) **Barbie**. Publicado por Cartago – Palma de Mallorca. Reseña. <http://www.cartago.net/html/spanish/book27/book27.htm>

TRUJILLO Bolio, Mario. (1997) **Operarios fabriles en el Valle de México. 1864-1884**. México. CIESAS – Colegio de México. Primera edición.

UNITED NATIONS (UN). COMMISSION ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT. (1997) **Comprehensive assessment of the freshwater resources of the world**. Report of the Secretary General. New York, UN. 39 p

UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA). (1997) **Population and sustainable development—Five years after Rio**. New York, UNFPA. p. 1-36.

UNITED NATIONS. EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). (1997) **Ground water: Managing the "invisible" resource**. Environment and Development Briefs, No. 2.

UPN. (1970) **Instituto de Bachillerato. Historia del colegio**. Colombia. Mecanografiado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

VAN Dijk, Teun A. (2003). **Racismo y discurso de las élites**. España. Gedisa editorial. Primera edición.

VARGAS Velázquez, Sergio. (1999) **La cultura del agua**. México. Inédito.

Varios autores. (2002) **Agua: ¡No al desperdicio, no a la escasez!**” Día interamericano del agua. Primer sábado de octubre. 5 de octubre. CWWA. AIDIS. CEPAL. OEA, OPS/OMS. PNUMA/ORPALC: Lima. Perú 2002.

VILA, Pablo. (1997) *Hacia una consideración de la antropología visual*. En: **Estudios sobre las culturas contemporáneas**. Época II, Vol. III, No 6 diciembre. Universidad de Colima.

VILLALTA Pácaur, Marco Antonio. (2000) **Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica de sala de clase**. Síntesis de la Tesis Doctoral que el autor ha presentado a la Pontificia Universidad Católica de Chile para la obtención del respectivo grado académico en diciembre del 2000.
http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/practicas_pedagogicas_del_docent.htm

VIÑAO Frago, Antonio. (1998) **Tiempos escolares, tiempos sociales**. España. Ariel Praticum.

VIÑAO Frago, Antonio et Al. (2000). *Higienismo y Educación (ss. XVIII-XX)*. En: **Áreas. Revista de Ciencias Sociales**. No 20. España. Universidad de Murcia.

VON METZ, Brígida (coord.) (2000) **Identidades, Estado Nacional y globalidad: México siglos XIX y XX**. México. CIESAS. Primera edición.

WEBER., Max. (1979) **Economía y Sociedad**. México. Fondo de cultura económica. Cuarta reimpresión.

WHITE, Leslie. (1949) “Ethnological theory”. En **Philosophy for the future**. Editado por Roy Wood Sellars, C.J. McGill, y Marvin Farber, pp. 357-384. New York: Macmillan.

WILLIS, Paul. (1998) **Aprendiendo a Trabajar**. España. AKAL/Universitaria.

WOODS, Peter. (1995) **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Temas de educación. España. Piados. M.E.C. Tercera reimpresión.

ZAPATA M., Francisco. (1997) “Padres de familia se quejan de los programas educativos”. Periódico: **Coyo Tlalpan** Metropolitano. México D.F. Enero.

ZIBAS, Dagmar M.L. (1997) *¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*. Biblioteca Digital de la OEI. **Revista Iberoamericana de educación** No 15. Mcropolítica en la escuela. Septiembre-Diciembre.

ZUBERMAN, Julio y Colaboradores. (1999) **Juegos en el agua**. Argentina. Editorial Bonum.

LIBROS DE TEXTO y MATERIALES ESCOLARES

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (1994) **20.000 leguas de agua cristalina**. Bogotá. Coleccionable 1. Programa de educación ambiental masiva. Viva Bogotá viva. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Fundación FES. Departamento Administrativo del Medio ambiente - DAMA. Ministerio de educación. Ministerio del Medio ambiente. Secretaria de educación del distrito. Empresa de acueducto y alcantarillado de Bogotá.

CÁRDENAS M., Luis Oliverio. (S/F) **Cartilla para aprender y colorear**. "Qué bonito sería... si cuidáramos nuestro planeta azul. ¡Es fácil hagámoslo! Programa permanente de protección al medio ambiente. Hoechst colombiana S.A. Colombia.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (1998). **Aqua**. Comic. Los Jóvenes por una nueva cultura del agua. No. 1. Marzo. México. CEAG.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (1998). **Aqua**. Comic. Los Jóvenes por una nueva cultura del agua. No 6. Noviembre. México. CEAG.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (1999). **Aqua**. Cómics. Los Jóvenes por una nueva cultura del agua. No 7. Febrero-Marzo. México. CEAG.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (2001a). **Aqua**. Comic. Los Jóvenes por una nueva cultura del agua. No 12. *Subterráneo*. México. CEAG.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (2001b). **Los Vigilantes del Agua**. Publicación especial de cultura del agua para Niños y Niñas. Y Suplemento especial. México. CEAG.

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (2001c). **Sumérgete y cuida AGUANajuato**. Guía de cultura del agua para educadores formales e informales. Apoyo curricular para educación básica. México. CEAG. Gobierno del Estado de Guanajuato.

COMISIÓN NACIONAL DEL AGUA - SEMARNAP. (1998) **El agua y mi familia**. Cuaderno de entretenimientos para que toda la familia reflexiones sobre la importancia de cuidar el agua. Cultura del agua. México. CNA. Unidad de comunicación social. México. Diciembre.

CONAFE. (1994) **El Agua y tú**. Colección Colibrí. México. Consejo Nacional para el Fomento Educativo. Tercera edición.

ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ AZUETA". (2003) **Gaceta**. No 1. Enero. Boletín Bimestral. México. Mesa directiva escuela primaria "José Azueta". Multicopiado.

ESPINOSA, Claudia. (Compiladora) (2001) **Cultura del agua para niños**. 1. Guía para los talleres. 2. Lecturas. 3. Cancionero. México. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Primera edición.

ESTEVEZ, Tomas et Al. (1986) **El álbum de los ríos de Colombia**. Colombia. Segunda edición. Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y el Ambiente -INDERENA. Campaña Colombia Verde. OXY – Occidental de Colombia Inc.

GONZÁLEZ Torres, Jorge. (1998a) **Mi primer Libro de ecología**. México. Partido Verde Ecologista de México.

GONZÁLEZ Torres, Jorge. (1998b) **Nuestra madre tierra y sus... semillas**. Libro para colorear, aprender y actuar. México. Partido verde ecologista de México.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Desarrollo económico. Programa la Cultura del Agua. (S/Fa) **Los hijos de la lluvia**. Cuadernillo No 1. Texto bilingüe: español y Wayú. Proyecto mi amiga el agua. Colombia. Ministerio de Desarrollo económico. UNICEF Colombia.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Desarrollo económico. Programa la Cultura del Agua. (S/Fb) **La laguna que volvió a nacer**. Cuadernillo No 2. Texto bilingüe: español y Páez. Proyecto mi amiga el agua. Colombia. Ministerio de Desarrollo económico. UNICEF Colombia.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Desarrollo económico. Programa la Cultura del Agua. (S/Fc). **La hormiga que quiso acaparar el agua**. Cuadernillo No 3. Texto bilingüe: Español y Emberá. Proyecto mi amiga el agua. Colombia. Ministerio de Desarrollo económico. UNICEF Colombia.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio Del Medio Ambiente. (1999b) **Caja ecológica**. Colombia. Fundación Antonio Restrepo Barco. Fundación Carvajal. Fundación Corona. Fundación FES. Ministerio del Medio ambiente. Banco Mundial.

TEXTOS ESCOLARES

ARANDA González, Mario H. et Al. (2002) **Campeche. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

BARAHONA Echeverri, Ana et Al. (1999) **Ciencias Naturales. Tercer Grado**. México. Secretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Primera edición. Segunda reimpresión.

BARRÓN de Morán, Concepción (1960) **Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo**. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. Secretaria de Educación Pública.

CÁRABES Pedroza, Jesús. (1960) **Mi libro de tercer año. Historia y Civismo.** México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. Secretaria de Educación Pública.

CHAPELA Mendoza, Luz María. (1999) **Libro integrado. Segundo Grado.** México. Secretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Primera edición. Cuarta reimpresión.

COLÍN Arámbula, Federico et Al. (2002) **Veracruz. Historia y Geografía de tercer grado.** México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

DE GORTARI Rabiela, Hira et Al. (1999) **Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer Grado.** México. Primera reimpresión. Secretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Segunda edición. SEP.

DELGADILLO, Daniel. (1957) **El distrito Federal. Geografía Elemental. Para el tercer año de la enseñanza primaria.** México. Herrero Hnos. Sucs., S.A.

DOMÍNGUEZ Aguirre, Carmen y LEÓN González, Enriqueta. (1960) **Mi libro de tercer año. Geografía.** México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. Secretaria de Educación Pública.

GÓMEZ Palacio Muñoz, Margarita et Al. (1999) **Español. Segundo grado recortable.** México. Programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y escritura en la educación básica. Segunda edición corregida. Dirección General de Métodos Educativos. Secretaria de Educación Básica y Normal de la SEP.

HERNANDEZ Díaz, Elba et Al. (2002) **Durango. Historia y Geografía de tercer grado.** México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

LEÓN Velazco, Lucila del Carmen. (2002) **Baja California. Historia y Geografía de tercer grado.** México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

LOYA Aboitytia, Jesús y MASS Uc, Alfredo Carlos. (2002) **Sonora. Historia y Geografía de tercer grado.** México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

MIRÓ Flaquer, Maribel. (2002). **Tamaulipas Historia y Geografía de tercer grado.** México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

PACHECO Cedillo, Efraín Ernesto et Al. (1999). **Morelos. Historia y Geografía 3° Grado.** México. Secretaria de Educación Pública. México. Primera edición. Tercera reimpresión.

PLASCENCIA Vásquez, Felipe. (2002). **Jalisco. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

RAMÍREZ Gasca, Gustavo. (2002), **Guanajuato. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

ROJAS de Reyes, Inés Elvira et Al. (1996a). **Civilización 1**. Sociales, cívica, urbanidad y ecología. Colombia. Grupo Editorial Norma. Primera edición. Segunda reimpresión.

ROJAS de Reyes, Inés Elvira et Al. (1996b) **Civilización 3**. *Sociales, cívica, urbanidad y ecología*. Colombia. Grupo Editorial Norma. Primera edición.

ROJAS de Reyes, Inés Elvira et Al. (1999). **Civilización 2**. *Sociales, cívica, urbanidad y ecología*. Colombia. Grupo Editorial Norma Educativa. Primera edición. Cuarta reimpresión.

SÁNCHEZ Sandoval, Abel. (2002). **Michoacán. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

SANDOVAL Salinas, Fernando. (2002). **Chihuahua. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

SUND, Robert B. Et Al. (1989). **Investiguemos en Ciencia. Segundo grado**. México. Merrill Publishing Co.

TORRES Caballero, Isabel y Ramón, Amparo. (1992) **Santafé de Bogotá. Patria y Sociedad 2º**. Educación Básica Primaria. Colombia. Ediciones Cultural.

VALDÉS, Carlos Manuel. (2002). **Coahuila. Historia y Geografía de tercer grado**. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Segunda edición revisada.

VÁZQUEZ De Knauth, Josefina (Coord.). (1973). **Ciencias Sociales Tercer Grado**. México. Secretaria de Educación Pública.

VIRGEN Sánchez, Hermelinda. Y NOVARO Vega, Rosa María. (1960). **Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Aritmética y Geometría – Estudio de la naturaleza**. México. Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuito. Secretaria de Educación Pública.

VIDEOS

COMISIÓN ESTATAL DEL AGUA DE GUANAJUATO (CEAG). (2001) **Los Vigilantes del Agua. “El Valor”**. México. CEAG. Gobierno del Estado de Guanajuato.

Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (EAAB) (1997). **El poder de lo pequeño**. Colombia. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, D.C.

Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (EAAB) (1998). **Uso Racional del Agua**. Colombia. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, D.C.

Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. (IMTA). (2001) **Cultura del Agua para niños**. México. IMTA.

Secretaria de Educación Pública. (1999) **4ª Feria Ambiental. Caminemos hacia el milenio de la recuperación ambiental**. México. Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2000). **Ahorra Agua, Gana Vida**. México. Secretaria de Educación Pública.

PAGINAS Web

AGUA-ES. Lista de discusión. Residente en Rediris
<http://www.redirirs.es/rediris/>
Julio de 2000.

Comisión Estatal de Agua y Saneamiento de Guanajuato
<http://guanajuato.gob.mex/ceasg>
Marzo 2000.

Delegación Tlalpan
<http://www.df.gob.mx/delegaciones/tlalpan/index.html>
Abril de 2000.

Día Mundial del agua 2000.
http://www.unesco.org/science/waterday2000/wdw2000_Spanish.htm
Febrero 2000.

Hechos del agua. ACS Medio ambiente S.A. de CV
http://acsmedioambiente.com./hechos_de_agua.htm.
Febrero de 2.000.

INSTITUTO MEXICANO DE TECNOLOGÍA DEL AGUA
<http://imta.com.mx>
Junio 2003

Instituto Politécnico Nacional. Cultura del Agua.
http://members.tripod.com/~urbieta_3/agua.html
Febrero de 2000.

Junta Municipal de Agua y Saneamiento de Chihuahua, Chihuahua, México
<http://chihuahua.gob.mx>

Julio de 2000.

Ministerio de Educación Pública de Colombia

<http://www.mineducación.gov.co/idex.programas.htm>

Junio de 2000.

Movimiento Ciudadano por el Agua

<http://www.mcaa.org.mx/cultura.htm>

Julio de 2002.

Programa de cultura del agua “República Dominicana”

http://www.indrhi.gob.do/ca_bienvenidos.htm

Febrero de 2001.

SEP-ILCE. Proyecto educativo “**Aguas con el agua**”. Redescolar. Red Edusat

<http://redescolar.ilce.edu.mx>

Julio de 2002.

Secretaria de Educación Pública

<http://www.sep.gob.mx>

Julio de 2000.

Programa Zaragoza ahorradora de agua.

<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n10/avvin.html>

Octubre de 2000.

Anexo 1

La cultura del agua. Desde la perspectiva docentes

- *Ahorro del agua. Reciclado del agua*
- *Al uso y aprovechamiento racional de la misma "gota a gota el agua se agota"*
- *Aquella referente al uso moderado del agua y a reconocer su importancia en el consumo humano*
- *Comprender su utilidad y su origen*
- *Conocer la importancia del agua, su buen uso y cuidado*
- *Conocer la importancia del agua, su utilidad, cuidado y distribución*
- *Conocimiento y uso adecuado, con respecto al agua potable y los nacimientos naturales*
- *Cuidar que se haga un uso adecuado y racional, no desperdiciar, beber agua potable*
- *Cuidar y aprovechar este líquido vital*
- *Cuidarla adecuadamente*
- *Debemos cuidarla porque es un recurso no renovable*
- *Educación para el cuidado del agua*
- *El agua es el líquido vital por lo que debemos cuidarla y fomentar hábitos para que no la desperdicien*
- *El agua es vida*
- *El usar correctamente y adecuadamente este vital líquido*
- *El uso adecuado del agua (de modo racional)*
- *El uso, cuidado, utilidad que se le da y debe darse al agua*
- *En este momento se diría que ya se tiene una cultura en el cuidado del agua por parte de las nuevas generaciones*
- *Es aquella que tenemos acerca del cuidado del agua*
- *Es conocer las formas y uso racional de este recurso natural, ya que es de vital importancia para los seres vivos*
- *Es cuidarla y emplearla razonablemente*
- *Es el buen aprovechamiento y cuidado del agua*
- *Es el saber utilizarla y poder racionarla*
- *Es la capacidad que se tiene para el cuidado de la misma*
- *Es la vida misma. Sin ella no hay vida. Hay que cuidarla*
- *Hacer el uso adecuado del agua tanto en el aseo personal como en el aseo del hogar y el beber la necesaria*
- *La forma en como valoramos, cuidamos y conservamos el agua*
- *Las personas en Tlalpan no cuidamos el agua, le damos mal uso y en ocasiones la tiramos*
- *Llega clorada*
- *Llega clorada el agua*
- *No tienen cultura de agua la gente*
- *Para mi es el conocimiento de lo vital que es el agua y de su necesidad de cuidado, conservación y buen uso, para que el futuro pueda ser posible*
- *Saber cuidar y valorar este líquido*
- *Saber que el agua es importante para la supervivencia del ser humano*
- *Saber utilizarla en las necesidades básicas y cuidarla para que no se acabe*
- *Usar el agua en forma adecuada sin desperdiciarla y si fuera conveniente darse al mismo tiempo doble uso*
- *Usar el agua necesaria, no desperdiciarla, tener conciencia de la necesidad que tenemos los seres vivos del agua*
- *Usarla adecuadamente, cuidarla, saborearla, disfrutarla la potable y la del mar*
- *Uso correcto del vital líquido tanto para beber como para las necesidades básicas como bañarse, lavado de ropa y trastes, entre otros.*
- *Uso racional y cuidado de no usar contaminantes*
- *Aprender la utilización correcta se ésta dado la importancia que tiene para la vida*
- *Conocer, manejar y dar buen uso reconociendo la importancia y necesidades para todo nuestro planeta*

- *El conocimiento de la importancia de este líquido para la vida en nuestro planeta*
- *El conocimiento de su importancia, utilización y características del uso adecuado*
- *El uso adecuado y cuidado de ésta*
- *Es conocer, entender y practicar el buen uso de este recurso natural*
- *Es la forma como asumimos el buen consumo y utilizamos el agua como recurso natural que debemos conservar y preservar*
- *Evitar la contaminación, saber aprovecharla, ahorrar*
- *Hacer uso adecuado del agua. Propiciar la conservación de este líquido*
- *La toma de agua diaria y suficiente*
- *Saber aprovechar y cuidar este recurso para poder disfrutarlo en el futuro*
- *Saber dar el uso y el cuidado adecuado*
- *Saber disponer de ella, dar a conocer su importancia. Ayudar a conservarla*
- *Saber utilizar este recurso (cuidar y) hacer campaña sobre el cuidado y conservación de este líquido tan importante para todo ser vivo*
- *Saberla utilizar cuando la necesite. Saber la importancia para los seres vivos y saber si la contamina no solamente me perjudica yo*
- *Su valor, sus funciones, su uso adecuado, su goce y disfrute y una conciencia clara sobre el ahorrarla para los hijos de los hijos...*
- *Tiene que ver con el aprovechamiento de la misma, el saber consumirla adecuadamente, el aprovecharla por ser un recurso que se está extinguiendo*
- *Tiene que ver el conocimiento de características y usos*
- *Una relación que debe de existir con el medio ambiente*

ANEXO No 2

HORARIO DEL INTERNADO DEL IPN

Reglamento del Instituto Pedagógico nacional para señoritas y de la escuela anexa al Instituto.
Capítulo XX, Régimen interno.

Art. 113 La distribución será la siguiente:

A las 6:30 a.m., levantada (la señal para esto la dará la inspectora del segundo piso, lo mismo que para acostarse)

6:30 a.m. a 7 a.m., arreglo y baño.

A las 7 a.m., oración de ella mañana en la capilla.

De 7 y 20 a.m. a 7 y 45 a.m. desayuno.

De 7 y 45 a.m. a 8 a.m., juegos en el patio.

Antes de las clases se evitará por principio, el estudio.

De 7 a.m. a 12 y 25 p.m., clases.

De 12 y 25 p.m. a 12 y 45 p.m., baño de manos y arreglo para el almuerzo.

De 12 y 45 p.m. a 1 y 30 p.m., almuerzo

De 1:30 p.m. a 1 y 40 p.m., recreo

De 1 y 40 p.m. a 1 y 50 p.m., visita a Nuestro Amo.

De 1 y 50 p.m. a 3 p.m., en buen tiempo, paseo, si llueve, obras manuales.

De 3 p.m. a 4 y 40 p.m. estudio o clases

De 4 y 40 p.m. a 5 p.m., las onces

De 5 p.m. a 5 y 45 p.m., clase o recreo. En este recreo las alumnas podrán leer en la biblioteca de alumnas.

De 6 p.m. a 6 y 45 p.m., clase o estudio.

De 6 y 45 a 7 p.m., bajar los libros y cuadernos del salón de estudio de clase. Aseo y arreglo para la comida.

De 7 p.m. a 7 y 45 p.m. comida

De 7 y 45 p.m. a 8 p.m., recreo en el patio

De 8 p.m. a 8 y 25 p.m., oración de la noche en la capilla.

De 8 y 25 p.m. a 8 y 45 p.m., recreo, lectura, juegos en el salón de estudio.

A las 8 y 45 p.m., acostarse.

A las 9 p.m., después de que las inspectoras hayan dado la vuelta por todos los dormitorios y encendido las lámparas de noche, se dará el último toque.

En las horas libres de la mañana o de la tarde, las alumnas entrarán al baño, bajo la vigilancia de las inspectoras, según la distribución de las horas de baño que la Directora hace al principio del año.

En los días de misa las alumnas se levantarán a las 6 y 15 a.m.

La misa en la semana será a las 7 a.m.

Los domingos se levantarán a las 7 y 15; la misa será a las 8 a.m.

Es permitido a las alumnas conversar durante las comidas.

Las alumnas guardarán silencio riguroso en las formaciones, en los salones de clase, en los estudios y especialmente en los dormitorios.¹

¹ Ministerio de educación Nacional. República de Colombia. Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. Pensum – Programa y reglamento del Instituto. Escuela tipográfica salesiana. Bogotá. 1932. P. 161-162

ANEXO No 3

“Acta de Inauguración de la Colonia Vacacional de Usaquén²”

Con la asistencia del Excmo. Señor Presidente de la República doctor Alfonso López; don Jorge Zalamea, Secretario encargado del Ministerio de Educación Nacional; don Alberto Lleras Camargo, Ministro de Gobierno; doctor Jorge Soto del Corral, Ministro de Relaciones Exteriores; doctor Cesar García Álvarez, Ministro de Obras Públicas; doctor Alberto Pumarejo, Ministro de Guerra; doctor Parmenio Cárdenas Gobernador de Cundinamarca; doctor Jaime González Ortiz, secretario de Hacienda del Departamento; señor Abelardo Forero Benavides, Secretario de Gobierno; don Gustavo Santos, director Nacional de Bellas Artes; dpm Gustavo Uribe, director Nacional de Educación primaria; don Aurelio Tobón, director nacional de bachillerato y educación femenina; doctores Alfonso Palacio Rudas y Eduardo Álvarez Gutiérrez, secretario de Hacienda y obras Públicas del municipio de Bogotá; doctor J.M. Socarrás, rector de la Normal Superior; doctor Pedro Claver Aguirre y Villalobos Serpa, representante del congreso; doctor Carlos Lozano y Lozano, presidente de la Cámara de Representantes; doctor Eduardo Santos, doctores Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, Daniel Samper Ortega, Jorge Vejarano, Flavio Lozano y Lozano, Jorge E. Calvo, Enrique Péres Arbeláez, A.C. Camacho Ruiz, don Gabriel Anzola Gómez y otras muchas personalidades destacadas en la vida del país y miembros sobresalientes de la sociedad e interesados en los asuntos educativos. Se llevó a cabo la inauguración de la Colonia Escolar de Vacacines de Usaquén, por medio de un acto de gran sencillez.

A las once de la mañana del día seis de mayo llegó la comitiva presidencial y don Jorge Zalamea, secretario encargado del Ministerio de Educación hizo la entrega ante el señor Presidente de la República.

Los asistentes pasearon luego todas las dependencias y por último fueron obsequiados por una copa de champaña en el salón comedor.

Los trabajos de los edificios de la colonia fueron iniciados siendo ministro de Educación el Doctor Darío Echandía y Secretario del departamento don Jorge Zalamea.

La colonia escolar inicio labores el primero de Mayo con el siguiente personal directivo: Profesor Edwin Fauscher, técnico alemán; profesor Alberto Solano Lozano y señora Esther Guerra de Solano; doctor C. Enrique Pavia, médico, y señorita Emma Niño, alumna de sexto curso del Instituto Pedagógico Nacional, en su calidad de practicante.

El personal de alumnas fue integrado por quince niñas de Santander del Sur, quince niñas de Tolima y veinte de Cundinamarca, procedentes de poblaciones de clima calido.

Todos los asistentes al acto de inauguración admiraron complacidos esta nueva obra cuyos altos fines ejercerán benéfica influencia en el porvenir de la raza, tanto desde el punto de vista de la salud como por el aspecto social.

*Colonia Escolar de Vacaciones
Usaquén, mayo 6 de 1937*

² Tomado de los libros de diario de la “colonia Escolar de Vacaciones de Usaquén. Archivo Escolar CEDU.