

# Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de “rurbanización” y transición socio-estatal en Ecuador

René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo

## Resumen

Presentamos los resultados del trabajo de campo y de las discusiones teóricas realizadas con relación a tres proyectos de investigación desarrollados por el CINAJ<sup>1</sup>: a) Prácticas socioculturales de jóvenes indígenas en la Sierra Central de Ecuador, b) Transformaciones en las prácticas socio-educativas por efectos de movilidad interna en jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana, c) Experiencias de socialización de NNA que estudian y trabajan en contextos *rurbanos*. El objetivo central es problematizar en torno de los cambios y transformaciones que se han producido en el proceso de socialización escolar de niños/as indígenas que forman parte de los centros educativos denominados “Unidades Educativas del Milenio”, cuya existencia es defendida por el discurso comunitarista y de niños/as que estudian y trabajan, cuyo proceso de escolarización se desarrolla en instituciones que a través de su propuesta formativa propician posibilidades de incorporación temprana al mundo del trabajo en

---

1 Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

condiciones dignas como es el caso del Proyecto Salesiano Chicos de la Calle (PSCHC) y del Centro del Muchacho Trabajador (CMT). Es importante señalar que, en el caso del contexto indígena, dichos centros son parte de la reforma del sistema escolar ecuatoriano y que, mayoritariamente, se encuentran ubicadas en cabeceras parroquiales, sectores urbano-marginales y rurales que históricamente carecieron del servicio educativo.

Parte central de la nueva oferta educativa es el acceso y uso de la tecnología como herramienta y recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, las formas de socialización de niños y niñas indígenas también mutaron, dando paso a una “socialización mediatizada”, que en rigor y por el uso de la tecnología, media las narrativas y reconfigura las identidades de los sujetos que socializan a través de las tecnologías de la comunicación. En el caso del PSCHC y del CMT, las mediaciones tecnológicas están presente en mucho menor medida que en el caso de las Unidades del Milenio.

## Introducción

La socialización escolar, como problema sociológico y como categoría analítica, constituye un hito fundamental en los estudios del vasto campo de la educación durante las primeras décadas del siglo XX. Es Emilio Durkheim, precursor de la sociología de la educación, quien definió a la educación como espacio de socialización del niño.

Según Durkheim (1990), la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación, formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación. Sus planteamientos, con respecto a la escuela como hecho social, plasman, en gran medida, sus construcciones teóricas previas y dotan de mayor fuerza a las nociones que sobre sujeto y subjetividad constituirán, cada vez con mayor énfasis, temas centrales del campo de la socialización escolar hasta la presente. Tal postura en la forma de producir conocimiento marca distancias importantes con las propuestas emergentes que sobre la Nueva Escuela empezaban a tomar cuerpo (Not, 1993)

Por ello, desde el enfoque relacional durkheimiano, todo proceso educativo (comunitario, familiar, laboral o escolar) se encuentra atrave-

sado por un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales, los mismos que son transmitidos e inculcados con el firme propósito de aportar en la construcción tanto del sujeto individual como del sujeto social y colectivo (sociedad).

Bajo estos presupuestos sociológicos, la idea de lo social y del sujeto social encuentra dos posibles variantes generales según tipo de sociedad: la sociedad societal y la sociedad comunal (Alvaro, 2010), en las que, independientemente de sus características particularidades y especificidades, operan procesos de transmisión y adquisición sociocultural y, más exactamente, educativos. En el caso que nos ocupa, procuramos analizar las especificidades propias de lo que provisionalmente denominaremos el sujeto comunitario (niñez indígena) y aquellas que configuran el sujeto individual (niñez que estudia y trabaja en contextos urbanos) que siendo producido por la sociedad es, a la vez, productor de sociedad.

Sin embargo, estas caracterizaciones del sujeto deben leerse con cautela por cuanto cada una de ellas resulta insuficiente para dar cuenta de la complejidad constitutiva de cada tipo de sujeto, es decir, el sujeto comunitario está cada vez más permeado por aspectos que no solo forman parte de lo comunal y el sujeto individual adopta, bajo ciertas condiciones, características colectivas y comunitarias, cuestión que, a la postre, muestra los desplazamientos y reconfiguraciones que lo comunal y lo societal han experimentado por efecto de cambios y transformaciones en los procesos de socialización familiar, escolar, laboral, etc.

Con ello no solo se pone en cuestión una supuesta oposición, cerrada y estática, entre lo comunal y lo societal, sino que se abre un importante espacio para el desarrollo analítico de la relación individuo-sociedad. Desde una perspectiva más empírica, puede constatar que, en el caso ecuatoriano, los procesos de expansión urbana han ido permeando y transformando el paisaje físico y cultural del mundo rural y de la comunidad indígena, produciendo dinámicas que, en otro lugar, hemos denominado procesos de “*rurbanización*” (Unda y Llanos, 2014).

Tales señalamientos resultan de extremada importancia para comprender la compleja matriz de relaciones que se produce en todo sistema educativo y que contribuye en la constitución y formación de valores individuales y colectivos. En ese sentido, no existe ninguna oposición entre individuo y sociedad, porque la educación logra conjuntar e implicar mutuamente los dos componentes: educándose el individuo se socializa y se individualiza (De Paz Abril, 2004). Esta máxima del proceso educativo ha sido evidenciada de forma precisa al interior de las comunidades indígenas de la Sierra Central ecuatoriana, puesto que la instalación de las escuelas ha producido transformaciones de los vínculos comunitarios, porque la socialización escolar amplifica el proceso de individualización del sujeto, pero también permite ampliar su campo de socialización, lo que ayuda a la adquisición de prácticas sociales ajenas a las comunitarias, constituyéndose en un factor importante de “descomunalización de la comunidad” (Sánchez-Parga, 2009).

Pero la referida descomunalización no opera de forma total en las relaciones comunitarias ni clausura tal tipo de interacciones sino que, las transforma en distinto grado e intensidad. Sostenemos que, por el contrario, la socialización escolar ha permitido ampliar los horizontes de socialización con lo cual se reconfiguran y transforman las relaciones entre sujetos, entre las que se cuentan las de orden comunitario. Probablemente, las relaciones de corte intergeneracional (adultos-jóvenes-niños) sean las que expresen con claridad la reconfiguración y cambios operados en las interacciones comunitarias, sobre todo porque el sector poblacional joven en los últimos años ha concentrado y acumulado el capital académico en las comunidades indígenas de la Sierra Central ecuatoriana; dicha acumulación es el resultado de la paulatina pero permanente inserción de niños, adolescentes y jóvenes indígenas en el sistema escolar ecuatoriano.

En cuanto a los procesos de socialización escolar de niños y adolescentes que estudian y trabajan en contextos urbano-populares, cuya conformación como tales está estrechamente vinculada con los proce-

sos de migración interna, la relación individuo-sociedad que se construye en las prácticas escolarizadas adopta formas aparentemente más inteligibles que en el caso de la comunidad andina indígena porque, principalmente, la familia es el espacio autónomo del que el niño sale y a donde vuelve en su relación con la sociedad (escuela, barrio, calle); en otras palabras, la familia del contexto urbano popular no es la familia de la comunidad indígena, porque constituye una unidad de reproducción económica autónoma con relación a las otras familias de su entorno.

No obstante, la alusión al carácter autónomo de su dinámica de reproducción económica no significa que se hayan extinguido todo tipo de prácticas comunitarias. Varias de las estrategias de reproducción socio-urbana de las familias de los sectores periféricos y urbano-populares se realizan gracias a la vigencia de prácticas de apoyo, confianza y lealtades cercanas que, en clave empírica, van desde el cuidado de niños de familias vecinas hasta préstamos e intercambios de orden económico monetario. Y, como se podrá advertir más adelante, la ciudadanización del sujeto, en este tipo de contextos, parecería reproducir con mayor facilidad que en el caso de la comunidad andina indígena, la estructura socioeconómica predominante, cuestión sobre la que, si bien se realizan algunos planteamientos derivados del trabajo de campo, excede el propósito de este escrito.

### **Cuestiones metodológicas**

El programa de investigación en el que se inscriben los estudios mencionados articula una serie de enfoques y procedimientos investigativos nucleados en torno a tradiciones cualitativas de investigación. Partimos del presupuesto epistemológico según el cual el objeto de estudio condiciona el modo en que se produce su conocimiento (Mauss, 1999).

Al tratarse de estudios que sitúan las prácticas sociales de niños y jóvenes adolescentes como cuestión central de interés investigativo, y ubicando los procesos de socialización familiar y escolar como uno de los campos más importantes en la transmisión y adquisición de un

variado repertorio de prácticas, optamos por la activación, en un primer momento, de aproximaciones etnográficas que nos permitieran establecer vínculos básicos de carácter comunicativo sobre la base de conversaciones iniciales acerca de los elementos constitutivos primarios que los definen en tanto sujeto: su realidad inmediata, dicho en términos básicos y simplificados.

Como muestran las experiencias presentadas en varios tratados etnográficos (Hammersley y Atkinson, 1995) y etnometodológicos (Shudtz, 2002), la aproximación etnográfica comporta una actitud de interés por las condiciones en las que un sujeto se constituye, antes que por los temas que el investigador proponga o sugiera. Desde la etnometodología, el establecimiento de un campo de empatía entre quienes producen intercambios subjetivos, es un factor de gran importancia para la comprensión de la realidad. Por ello, en las investigaciones que sustentan este artículo, el paso de lo que habitualmente constituyen los datos generales informativos hacia la “captura” de información, es objeto de un giro en el que no interesa tanto tal captura, sino la co-producción de datos e informaciones entre quienes intervienen y participan en los encuentros conversacionales o dialógicos, sean estos grupales o no.

En el segundo momento etnográfico se privilegia un elemento que, para nuestros fines, constituye la unidad central de análisis: el relato de las experiencias y conocimientos de los sujetos con los que se haya acordado trabajar o simplemente, con quienes deseen participar. Recordemos que en el primer bloque de análisis se encuentran niños/as indígenas que viven en sus comunidades o en sectores urbano-populares y en el segundo bloque, niños/as y adolescentes que viven en sectores periféricos o urbano-populares, que asisten a instituciones “especiales”, por decirlo de alguna manera, en las que, además de estudiar en jornadas regulares y similares a las de cualquier otro centro educativo, tienen en su currícula un área de formación para el trabajo. Y que, como se ha dicho ya, aportan a la economía familiar con su trabajo que realizan dos o tres días por semana, entre tres y cuatro horas (CMT).

En el caso del PSCHC la dinámica de socialización escolar reviste mayor complejidad porque las modalidades de atención son más diversificadas dependiendo de la situación en la que se encuentren los chicos pero, sobre todo, por una característica diferenciadora que resulta crucial para entender la especificidad de cada institución: la presencia de la familia como requisito obligatorio de ingreso para los niños/as y adolescentes que van a prepararse en el Centro del Muchacho Trabajador, aspecto que no constituye factor indispensable en el caso del PSCHC.

El señalamiento de estas características nos parece importante, en particular el relativo a la presencia de la familia como entidad responsable del acompañamiento a sus hijos y como co-responsable de su proceso formativo escolar. El vínculo familia-escuela ofrece interesantes posibilidades de estudio sobre socialización escolar cuando se problematiza la vida en la escuela en términos de trayectorias y actores del proceso educativo.

En el caso que nos ocupa, las trayectorias de los niños/as indígenas muestran dos espacios de referencia fundamentales: la familia y la escuela, ubicadas siempre en el espacio comunal. El aludido proceso de descomunalización de la comunidad hace que la familia, como unidad básica de reproducción económica, adquiera una suerte de autonomía descomunalizante que la separa de la comunidad al compartir cada vez menos intereses y prácticas que, décadas atrás, eran incuestionablemente consideradas comunes.

Este desmarcamiento de la familia con respecto de la vida comunal no opera bajo una lógica de progresividad lineal ni de manera homogénea en todas las comunidades ni en una misma comunidad, puesto que las trayectorias de sus miembros varían en función de las condiciones y posición de cada familia. En el análisis de esta compleja dinámica es necesario tener en cuenta factores determinantes como la propiedad y tamaño de sus terrenos cultivables, el acceso al agua y al crédito, la existencia o no de propiedad comunal del terreno, la hiperparcelización del terreno familiar a medida que la comunidad se repro-

duce biológicamente y la diversificación de variantes en los procesos y estrategias emigratorias. Un factor adicional que reviste enorme importancia actualmente es el referido a las expectativas que expresan sobre la educación los jóvenes y adultos: que quienes acceden a la educación escolarizada obtengan los más altos niveles de titulación académica.

Metodológicamente, la somera descripción realizada sobre algunas de las líneas de interacción aparece más relevante para la comprensión de los procesos de socialización escolar de niños/as indígenas en el contexto mencionado; supone e implica la co-producción de información sobre las multiformes trayectorias que en cada dinámica específica tengan los diversos actores del proceso educativo: padres/madres de familia, niños/as, profesores, autoridades escolares.

Tal co-producción de información, en atención a la variabilidad y particularidades de las experiencias de transformación comunal y *rurbanizaciones*, requiere que de las aproximaciones etnográficas preliminares se transite hacia aproximaciones etnográficas multisituadas (Marcus, 1995), considerando la heterogeneidad de las instituciones sociales, (escuelas urbano-marginales, rurales, cabildos, asambleas comunitarias y comunidades) en las cuales se realizó la observación *in situ* pero también en sitios de alta concurrencia por parte de jóvenes indígenas<sup>2</sup> que, cabalmente, constituyen evidencias de las dinámicas *rurbanas*. Un tercer momento del trabajo etnográfico se concretiza en el desarrollo de conversaciones tematizadas, de manera colectiva e individual, en la que se evite a toda costa que la utilización de un guión de temas se convierta en la aplicación de una entrevista, puesto que el objetivo central es la producción de relatos y no la captura inducida de respuestas.

De modo análogo, en el caso de niños/as y adolescentes de contextos urbano-populares que estudian y trabajan, el sentido de la aplica-

---

2 Un punto de encuentro de jóvenes indígenas es el Centro Comercial Maltería Plaza, ubicado en la ciudad de Latacunga, en la provincia de Cotopaxi.



ción metodológica es el mismo, aunque las específicas disposiciones de quienes conforman el espacio escolarizado y el espacio de relación entre familia y escuela sea distinto, en gran medida, del espacio comunal en el que se establecen las relaciones entre la familia de la comunidad andina y la escuela que allí funcione.

En efecto, las características del contexto urbano-popular en el que viven las familias de los chicos del CMT y de la mayor parte de los del PSCHC, determina que la trayectoria cotidiana de éstos no implique el tránsito por un espacio de referencia comunal; van de su casa a la escuela y de la escuela a la casa, con dos o tres tránsitos semanales por la calle para conseguir recursos económicos que aporten a la economía familiar a través de actividades diversas según la edad: betuneros, vendedores de caramelos, en el caso de los más pequeños y oficiales (asistentes, ayudantes) de carpintería, de mecánica automotriz, de panadería, en el caso de quienes han cumplido 12 años en adelante.

Las implicaciones metodológicas derivadas de las observaciones descritas son numerosas, pero para fines de este trabajo, interesa mencionar dos que aluden a la presencia de la mediación familiar en uno y otro contexto (comunal y urbano popular) y sus “efectos de ciudadanía” desde las prácticas de socialización escolar, por un lado, y a la presencia diferenciada del Estado que, en un y otro caso, marca diferencias sustanciales en el actual proceso de transición y reforma educativa del Ecuador.

La primera de las implicaciones, en el orden metodológico, nos sitúa en el terreno de los discursos y prácticas comunes y compartidos aunque las situaciones de cada familia comunal muestren particularidades, cuestión que reafirma la necesidad de aproximaciones y procedimientos dialógicos en cuyos contenidos pueda indagarse el sentido de sus acciones y prácticas. Resulta muy complicado y en gran medida, inútil, tratar de establecer parámetros de orden cuantitativo desde los que se dé cuenta del sentido de las prácticas de socialización escolar.

Pero enfocando el análisis metodológico en la importancia de la familia y enmarcados en la perspectiva cualitativa de investigación, debe decirse que su sola presencia no garantiza su participación efectiva en el proceso formativo de sus hijos, cuestión que puede demostrarse a través de los relatos que se producen en la conversación tematizada con los distintos agentes situados en el espacio escolar, incluidos los mismos padres de familia. Es decir, son tales relatos los que permiten identificar y decantar, mediante procedimientos de triangulación y verificación del texto del relato, si existe o no acompañamiento de los padres en el proceso escolar y cuáles son sus características concretas y específicas.

En cuanto a la segunda implicación, siempre en el orden metodológico y procedimental, muestra cómo la composición y estructura del objeto de estudio condiciona el modo de producir conocimientos y, en las investigaciones base de este artículo, cómo los temas de la conversación, además de incluir aspectos novedosos como la contundente presencia del Estado en ciertos espacios del contexto comunal indígena, por ejemplo, requieren formas apropiadas del planteamiento de un tema (por la inevitable presencia del componente político-ideológico que acarrea una obra del Gobierno) y requiere del testimonio de los actores del hecho educativo, desde el que pueda indagarse por el sentido de la ciudadanía que se produce en la socialización escolar si es que nos remitimos a la relación individuo-sociedad.

El procedimiento de conversación tematizada, aun sin que esto constituya un dato cerrado y definitivo, permite evidenciar que en el relato de niños/as y jóvenes del contexto comunal indígena se estarían formando ciudadanos/as para la comunidad aunque la tendencia dominante muestre, hasta la presente, que quienes se escolarizan en mayor grado se instalan en centros urbanos. Por ello, consideramos imprescindible el análisis actual de la transición democrática y educativa que experimenta el Ecuador para fines de registro y comprensión del camino y del horizonte de sentido que se configura con los procesos de reforma educativa en sus distintos niveles.

Asimismo, la conversación tematizada realizada, en tanto modalidad procedimental específica del reconocimiento intersubjetivo (Schutz, 2002), permite evidenciar que en los relatos de niños/as y jóvenes de contextos urbano-populares que estudian y trabajan, se configura la expectativa de una ciudadanía moderna e individualizada y anclada en los valores de modelos familiares más bien tradicionales, lo cual se sustenta en la idea de formación profesional (en actividades antes denominadas “oficios”) para integrarse al mercado laboral sin mediación de lazos comunitarios ni necesariamente barriales. Y, finalmente, desde la evaluación de la metodología, podemos afirmar que, desde el despliegue de sus procedimientos, emergen resultados que sirven para producir explicaciones que, en gran medida, permiten discutir la pertinencia y validez de los enfoques teóricos que se utilizan en la investigación.

## **La socialización escolar y las Unidades Educativas del Milenio**

Las Unidades Educativas del Milenio –en adelante UEM– son los centros educativos que el Estado ecuatoriano viene construyendo en las diferentes provincias del país y de forma particular en sectores que históricamente carecieron del servicio educativo. De acuerdo a la planificación estatal, se prevé que hasta el año 2015 el Ecuador cuente con 88 UEM. Actualmente se encuentran funcionando 22 UEM.

El objetivo central de las UEM es: “Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia y desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales” (Ministerio de Educación del Ecuador).

Como se menciona el modelo educativo apunta a responder las necesidades locales y nacionales, conjugando así elementos propios de las comunidades donde se asientan las UEM e implementando elementos y códigos culturales distintos a los de la localidad.

Uno de los elementos fundamentales que entra en juego bajo la lógica del nuevo modelo educativo es la moral como valor social y su función dentro del quehacer social. Moral y/o valores que también son transmitidos en el proceso de escolarización y que de acuerdo al nuevo modelo educativo establecido, apunta a una modernización y tecnologización del proceso educativo, descartando un modelo que perpetuaba las diferencias entre el sistema educativo urbano, con valores ciudadanos como la continuidad educativa y la moratoria laboral que apuntaban a la eficiencia escolar y profesional futura, y un sistema urbano-marginal y rural que recibía y transmitía valores de inmediatez educativa, acompañada de un nivel básico de conocimientos que aseguraba la pronta pero precaria inserción en el campo laboral. En conclusión, los valores transmitidos actualmente en el sistema educativo de las UEM apuntan a la constitución de un sujeto competitivo y con competencias escolares que le permitan socializar e interactuar con otros sujetos provenientes de otros contextos escolares.

Esta premisa de “homologación educativa” implementada en el caso ecuatoriano, para nada se distancia de los preceptos ya señalados por Durkheim a mediados del siglo anterior: que la escuela al impartir una “única moral” contribuiría a la cohesión social, esta preocupación durkheimiana de la cohesión social fue asumida por autores como Bernstein cuando se interrogaba por cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño tenga (Bernstein, 1988: 38). En ese sentido y partiendo de la premisa que todo proceso se gesta con sujetos concretamente situados (Unda y Muñoz, 2011) podemos decir que el actual modelo educativo de las UEM corresponde a los valores que la misma sociedad ha producido y que a su vez los sujetos producen sobre esa sociedad, estos valores necesariamente se encuentran en la escuela y son los que se irradian a sus educandos.

Pero Bernstein intentó responder esta interrogante siguiendo la distinción de Parsons (1990) entre lo instrumental y lo expresivo, modelos conductuales distintos que la escuela transmite, pero que en la

práctica se interrelacionan de forma perfecta: a) el orden expresivo se ocupa de normas de orden social (conducta), de carácter y de modales y tiende a cohesionar la escuela en cuanto colectividad moral; b) el orden instrumental tiene que ver con el aprendizaje más formal y se ocupa de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas. En suma, los modelos conductuales que actualmente operan en las UEM reconfiguran las formas de cohesión social comunitaria, las cuales se encuentran instrumentalizadas y mediadas por la tecnología que forma parte sustantiva del aprendizaje formal de la población juvenil de las comunidades indígenas que asisten a las Unidades Educativas del Milenio.

Estos modelos conductuales toman forma y “vida” en todos los centros escolares, sobre todo cuando ponemos atención al currículo institucional, instrumento pedagógico que permite planificar con exactitud el modelo y forma de relaciones que deben tener (entre pares, entre pares-autoridades, profesores y padres de familia) y los “productos” (sujeto-estudiante) que producirá para la sociedad.

Otro de los principales aportes durkheimianos que contribuyó al entendimiento de la categoría “socialización escolar” radica en el hecho de situar al niño que se educa en “su” sociedad y plantear la educación como institución social, frente a las definiciones universalistas, idealistas y antihistóricas como las de Kant, Miller o Spencer, para quienes la educación habría de llevar a los individuos a su más alto punto de perfección posible apelando a una naturaleza innata que la educación ayudaría a desplegar (Parsons, 1990: 13). Asimismo, existieron postulados como los de Rousseau (1976), quien defendía que la única posibilidad de obtener resultados positivos en la educación era el retorno a la esencia natural del niño, es decir, “el niño natural” contraponiendo la idea del “ser social”. En rigor y aunque no se encuentra enunciado e instaurado de forma precisa en el debate actual, la idea que sostiene un sector de la oposición a la creación de las UEM se relaciona con mantener al niño, al joven indígena distante de los valores que no son propios

de su comunidad, negando de esta manera la esencia del ser social que se articula y se vincula entre sí para crear y producir sociedad.

Pero retornando a Durkheim, De Paz Abril (2004) afirma: los postulados durkheimianos presentan cercanías con postulados marxistas, ya que ambos autores aseguran que “no es la conciencia, sino las relaciones sociales, la base del contenido real de la vida humana”, resaltando la importancia que tienen las relaciones sociales a la hora de entender y explicar los procesos de socialización humana. Por ello, si bien es cierto que los valores comunitarios mutaron no podemos negar que toda transformación social es el resultado de los propios procesos de socialización, relación y vinculación que los sujetos emprendemos; en ese sentido, los cambios que operan y que se objetivizan a través de las prácticas son resultantes de las propias necesidades que los sujetos generan a partir de la socialización actual.

Es importante señalar que a lo largo de la historia de la humanidad siempre existió socialización, aunque no haya existido espacio formal de educación, es por ello que encontramos una variedad de conceptualizaciones que refieren a la socialización, así tenemos a autores como Parsons (1988: 197) quien concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje.

Desde una perspectiva más constructivista y sobre todo considerando estudios más provenientes de la fenomenología (Mead y Schutz), Berger (1989) conviene en que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. En definitiva, el principio guía de Parsons y del constructivismo giran alrededor de los aprendizajes sociales que cada sujeto adquiere en sus intercambios con otros sujetos, y cómo estos aprendizajes otorgan y facultan un lugar y un espacio dentro de la esfera social en la cual uno actúa. Es así que las UEM, a través de su modelo educativo y de sus prácticas educativas, lo que prefiguran es modificar el

lugar que ocuparán los sujetos indígenas en el futuro espacio social, por supuesto, todo ello mediado desde el sistema educativo.

Por otro lado, hay autores quienes afirman que la escuela no es únicamente un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también y sobre todo un espacio de prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990) que permiten poner en acto el origen socio-cultural de cada sujeto. Estas premisas basadas en la puesta en acto de lo que cada sujeto posee como “insumo adquirido” en su contexto primario de socialización (comunidad-familia-comunidad), se engarza directamente con la propuesta que todo sujeto posee un acumulado mayor o menor de “capitales cultural y social” (Bourdieu, 1996) que permiten tener rasgos de distinción a la hora de socializar con sus pares.

Entonces, habrá que decir también que el proceso de socialización se encuentra mediado por los “recursos”<sup>3</sup> que cada sujeto posee y que le facultará tener más o menos niveles de cohesión y articulación social. Es así que debemos considerar que la escuela por ser el segundo espacio social de socialización se encuentra íntimamente relacionada con el espacio familiar, espacio que, en varios momentos, puede contraponerse a los principios que imparte la escuela, sin embargo, la mayoría de las ocasiones actúa y funciona de forma paralela y en el caso de las comunidades indígenas este paralelismo se encuentra formado por tres elementos que difícilmente se desarticulan: comunidad-familia-escuela-comunidad, a saber, que la comunidad actúa como “red” familiar y al mismo tiempo la familia es el soporte de la comunidad y esta última actúa como socio de la escuela<sup>4</sup>.

---

3 No nos referimos únicamente a los recursos económicos, incluimos los recursos culturales y de conocimientos que cada sujeto posee y que le permitirán mantener un diálogo con sus iguales y con todos aquellos con los que interactúa.

4 De hecho, en las características de las UEM se establece con claridad la pertinencia de trabajar con la comunidad como socios.

Pero la comunidad, familia y escuela no son los únicos agentes que socializan o median la socialización, por el contrario, en una sociedad en red (Castells, 2001) existen múltiples agentes que contribuyen al proceso de socialización de los sujetos, quizá el ejemplo más evidente es la televisión y las actuales redes sociales, agentes que cooperan en las novedosas formas de relacionarse en tiempos reales y en espacios diferentes.

Por ello, la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias (Giroux, 1990), deviniendo el proceso educativo actual en una actividad “multideterminada” (Delval, 1993) que evidencia tensiones y produce niveles de tensión social como resultado de la multiplicidad de elementos y agentes que cooperan en la socialización de los sujetos.

### **Actuales tensiones escolares a considerar**

En toda sociedad los niveles de conflictividad y tensiones han existido siempre, de hecho, el tan desprestigiado conflicto posee en sí mismo una importancia en la vida de los seres humanos, a tal punto, que nos permite desarrollar niveles de creatividad para responder a los conflictos que nos abrazan e incluso, por el conflicto generamos estrategias de cooperación y solidaridad.

La escuela, por ser un espacio privilegiado<sup>5</sup> de la socialización humana, no se escapa de estos niveles de tensión y de conflicto, es así que el niño que ingresa el primer día de clases a su escuela se enfrenta a choques o conflictos valóricos que van desde la simple atención personalizada que recibía en su comunidad y familia, a un trato impersonal categórico (Dreeben, 1990) en el cual la posibilidad de interactuar y “acomodarse” se mide a través del compartir un espacio con otros niños que también

---

5 La escuela, en los últimos cincuenta años, se ha convertido en el paso obligado para todo sujeto que pretende incorporarse en la rueda productiva y que necesariamente debe asumir y aprender facultades, modos y adquirir conocimientos que lo catapulten a un bienestar individual y colectivo.



demandan atención de forma impersonal pero continua, en suma, el compartir como valor se empieza a transmitir en los primeros pasos de la socialización escolar. Pero este compartir tiene un aditivo, ya que el compartir y ser parte de un grupo social ahora tiene formas ampliadas y sin status de preferencias, sobre todo porque en la escuela las relaciones responden a lógicas “extrabiológicas” (Dreeben, 1990: 33) que obligan al niño a sentirse, primero en un estado de indefensión como resultado del tránsito de una estructura comunitaria familiar basada en el afecto a una estructura competitiva, este cambio de estructuras puede causar ciertos niveles de temor en el niño,<sup>6</sup> lo que dificulta los procesos de adaptación escolar y complejizan los niveles de socialización.

El acceso cada vez más prematuro de los niños al sistema escolar ha generado otro conflicto dentro de la socialización infantil, a tal punto que la adquisición de valores que supuestamente debían transferir las familias ahora son responsabilidades de la escuela; a la par de todo esto, encontramos que la disolución del espacio familiar y del espacio escolar es más evidente (Cardús, 2000) y como consecuencia de ello el asumir normas y reglas quedan en la indefinición, provocando sujetos que cuestionan ¿quién tiene la razón?, ¿a quién obedezco?, el desenlace: los niños conocen la relatividad antes que normas determinadas (Cardús, 2000: 79).

El “eclipse de la familia”<sup>7</sup> (Savater, 1997) complejiza e incrementa el conflicto en la socialización infantil y la responsabilidad ineludible-

---

6 El tránsito de una estructura comunitaria a otra competitiva puede ser menos angustiosa para un niño que proviene de modelos familiares en los que también se practica la competencia como estrategia de sobrevivencia. Este no es el caso de las comunidades indígenas, porque el valor comunitario es cooperativo y no competitivo

7 Savater refiere como “eclipse familiar” a la crisis de autoridad que tienen los padres en los actuales momentos, esta realidad también existe en las comunidades indígenas y se complejiza aún más por la ausencia de padres que migraron a las ciudades en busca de espacios laborales.

mente rebota a la escuela, que no puede asumirlas en su totalidad por la relatividad antes mencionada en la que se desarrollan los niños.

Por otro lado, la ausencia de figuras de autoridad dentro del espacio familiar y la incapacidad total que presenta la escuela, para asumir la responsabilidad de guiar, formar y “moldear” la personalidad y comportamiento de los niños, se ve reflejada porque el accionar y prácticas actitudinales de los menores hoy es aprendido desde los medios de comunicación como la televisión e internet y sus diversos modelos de interacción<sup>8</sup>, en definitiva, la acción educativa y la socialización se desarrollan, actualmente, en tres grandes espacios: la comunidad-familia, la escuela y las pantallas. Habrá que enfatizar que al interior de estos tres espacios se producen niveles de tensión y conflicto y que el conflicto y la tensión se proyectan a niveles interesaciales (comunidad-familia, escuela y pantallas).

## **La tecnología y la escuela**

Parte central de la oferta educativa de las UEM es el componente tecnológico que se traduce en el acceso a internet por parte del grupo de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, también el equipamiento con el que cuentan los salones de clase, pizarras táctiles y laboratorios que facilitan el proceso educativo. Todos estos insumos contribuyen al apareamiento de una nueva forma de entender la realidad educativa, pero también desdibuja las formas de interacción cotidiana comunitaria.

De hecho, las nuevas tecnologías de la comunicación han modificado las relaciones comunales (Llanos, 2013) y la socialización comunitaria, familiar y escolar de los sujetos jóvenes se encuentra mediada por los dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, pcs, etc.) originando

---

8 Entendemos como “zonas de interacción” a las redes sociales (Facebook, Twitter) y espacios de juegos en línea que permiten mantener “relaciones sociales” en tiempo sincrónico y diacrónico.

una nueva forma de “socialización mediatizada” que configura nuevas identidades a partir del uso cotidiano de los dispositivos tecnológicos que permiten encubrir, transformar y crear nuevas realidades, varias de ellas distantes a su lugar de origen y residencia, pero que a partir de la “socialización mediatizada” y las relaciones que se gestan desde el uso de las tecnologías, permiten dibujar realidades anheladas y que son conocidas, ahora, a través de la mediatización tecnológica frecuente que tienen desde las UEM.

### **Las experiencias del CMT y del PSCHC desde la perspectiva de la socialización escolar**

Estas instituciones desarrollan su propuesta educativa como entidades que forman parte de la Sociedad Jesuita (CMT, desde hace 52 años) y de la Sociedad Salesiana del Ecuador (PSCHC, desde hace 37 años). Son instituciones que focalizan sus objetivos y esfuerzos institucionales hacia la formación escolarizada y de capacitación (algunos programas del PSCHC) de niños, niñas y adolescentes que realizan actividades para contribuir a la generación de ingresos económicos familiares (CMT y NNA de la mayoría de programas del PSCHC) y para aportar parcialmente a su propia subsistencia (dos programas del PSCHC). Ambas instituciones tienen en común su vocación por el trabajo de apoyo formativo para niños, niñas y adolescentes que estudian y trabajan además, comparten un cúmulo de experiencias no solo propias de sus prácticas institucionales, sino en su relación con el Estado que, en el caso ecuatoriano, de forma similar a los países de la región y en calidad de signatario de acuerdos y convenciones internacionales impulsadas desde la OIT ha mantenido posiciones de intermitente ambigüedad frente al trabajo de estas dos instituciones como producto –sostenemos– de una comprensión superficial del extendido discurso de erradicación del trabajo infantil y de una cuestión que trasciende la definición de trabajo infantil propuesta por la OIT: la compleja relación entre niñez y trabajo.

## Socialización escolar en el CMT<sup>9</sup>

### *La participación escolar*

La participación de los niños en las aulas está determinada por su grado de colaboración en las actividades propuestas por los maestros. A los estudiantes que se destacan por su responsabilidad y sus capacidades de interacción y expresión, los profesores los recomiendan para participar en las acciones del Movimiento de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores y Trabajadoras (MNATS) y del Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (COMPINA). Estos dos espacios de participación ciudadana se encuentran bien diferenciados por los niños. En el siguiente testimonio se expresan las características y distinciones de estos dos espacios

La diferencia entre los MNATS y el COMPINA es que en el COMPINA aprendemos todo lo relacionado con los derechos y en los MNATS solo hacemos cosas de los niños y niñas trabajadores.

Al conversar con los niños acerca de cómo conciben ellos la participación, se destacan dos testimonios que recogen y sintetizan las respuestas del grupo. El primero, relacionado con la expresión de ideas y pensamientos a través del diálogo:

Participación es cuando una persona quiere expresar e intercambiar pensamientos con una persona que le está preguntando algo, para que esas personas puedan hacerse entender.

Y el segundo testimonio, directamente vinculado a un sentido más operativo, relaciona el concepto con el método mediante el cual se organiza la participación en el aula: "Participación es alzar la mano para hablar".

---

9 El presente acápite resume el texto de un trabajo más amplio que se encuentra desarrollado en la investigación "Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes del CMT" realizada por R. Unda, D. Llanos y L. Herrera. Se ha puesto énfasis en los testimonios de los actores.

En el mismo marco de la participación, los niños, niñas y adolescentes que colaboraron en el trabajo de campo, exponen las demandas que tienen como MNATS: “Es importante que nos escuchen para que nos den nuestros espacios para trabajar”.

Indican que tienen metas y propósitos establecidos, sostienen que quieren colocar un apartado en la ley que les permita continuar con sus actividades laborales:

Queremos hacer una ley para que nos dejen trabajar, para que no sigan diciendo que el trabajo es malo para nosotros, solo el trabajo explotado es malo para nosotros.

Adicionalmente, indican que en la ley no solo debe constar su espacio para trabajar, sino que se deben reconocer los otros derechos: “Queremos poner en la ley que nos dejen hablar, que respeten nuestros derechos, que nos den nuestro espacio para trabajar”.

A pesar de mantener su lucha centrada en el derecho al trabajo y el mejoramiento de sus condiciones laborales; reconocen la formación y el estudio como una de sus prioridades: “El derecho más importante es estudiar”.

En suma, la participación escolar para nada se divorcia de la participación ciudadana, la cual es asumida por los NNA como una oportunidad y posibilidad de continuar su proceso formativo. También, consideran que participar en diferentes espacios sociales les permite afianzar su ejercicio de comunicación, con el cual plantean sus demandas y exigencias en el espacio público.

### *Los niños y la vida en la escuela*

El compartir en la escuela es una de las actividades preferidas por los niños, niñas y adolescentes, por supuesto, la mayoría de ellos mencionaron que les agrada los recreos, jugar y compartir con los amigos. Pero también varios de los NNA dijeron que les gusta asistir a las clases, más cuando trabajan en grupos o hacen dinámicas de trabajo colaborativo.

Por otro lado, los chicos y chicas del CMT de la sede “Gota de leche” mencionaron que prefieren participar en los eventos que se organizan durante los días festivos y en los minutos cívicos de los días lunes.

Las materias en las que se destacan son las relacionadas con números y cálculo, mientras que en las materias relacionadas con lenguaje tienen muchas dificultades: “En lenguaje me va bien, sólo que hay algunas cosas que no entiendo mucho... porque hay muchas cosas y yo me sé olvidar”.

Algunas niñas mencionaron que les gusta aprender los valores que les enseñan en la escuela: “nos enseñan a ser responsables”, contó una chica y añadió que la profesora dice:

El cuaderno es como usted, es como su casa. Si lleva el cuaderno limpio, su casa ha de ser limpia, si usted lleva el cuaderno arrugado, su casa ha de estar patas arriba, por lo cual trata de llevar su cuaderno siempre limpio y ordenado.

En el marco de los valores, señalan que la escuela es un compromiso adquirido, si quieren seguir obteniendo los beneficios del programa que ofrece el CMT, deben estudiar y cumplir con las obligaciones que ello implica. En este sentido, deben reservar un tiempo específico, en casa, para estudiar:

Yo estudio una hora diaria, porque cada semana nos toman un examen de unos libros que nos mandaron a comprar, esta semana fue La Telaraña de Carlota.

Otros adolescentes indican que estudian lo mínimo, lo que les piden los profesores y nada más, pues es complicado destinar un tiempo específico para estudiar fuera del CMT: “Yo estudio lo mínimo, lo que piden, lo que me mandan a estudiar”, “Estudio 20 minutos diarios, en ese tiempo me grabo todo, para los exámenes... si estudio bastante”.

La mayoría de chicos y chicas prefiere los talleres que las clases “normales”; muchos dijeron que los profesores de los talleres “como que saben más, porque eso han hecho toda su vida”, y “son más diver-

tidas que las otras materias”. También mencionaron que quisieran que haya más tiempo destinado a los talleres.

Asimismo, las chicas recomendaron incorporar talleres de arte, pintura, música. Indican que los talleres no deberían ser exclusivos para hombres o para mujeres, creen que deberían ser mixtos, el siguiente testimonio muestra un ejemplo con el taller de belleza:

Los hombres también pueden seguir belleza, les enseñan a cortar el pelo. La Lorena dice que el novio sigue belleza, que trabaja en una peluquería, a la Lorena le conocí en el COMPINA.

Muchos de los NNA que se encuentran en el CMT señalan que les gustaría seguir estudiando para poderse desempeñar en áreas no técnicas: “Yo quisiera ser arqueóloga”, “Yo quisiera ser doctor, quisiera ganarme una beca a Londres para ir a estudiar”. Asimismo, anuncian que utilizarán sus ahorros para financiar el resto de sus estudios:

Yo con el dinero voy a pagarme los estudios en un buen colegio”. “Yo quiero ir al colegio Mejía... si hay mucha gente queriendo entrar, pero como ahora cogen por las notas, han de estar cogiendo solo promedios de 9 y 10.

La relación de los maestros con los padres de familia es por medio de reuniones, en las que se discuten los aspectos actitudinales y académicos de los NNA, una de las preocupaciones más recurrentes de los estudiantes son estas reuniones:

Me preocupa que hoy tenía una prueba de matemáticas, no sé si ya estarán dando, es una nota y ahora dan las calificaciones a los padres.

### *Socialización escolar y trabajo*

Al preguntar sobre sus ocupaciones y la incidencia de las mismas en su entorno escolar manifestaron que una de las motivaciones para continuar trabajando era aprender a concebir el trabajo como un valor, señalaron que el trabajo les permite “aprender responsabilidades”, o “saber el valor del dinero, a no malgastar” o “a valorar el trabajo de

nuestros padres”. Muchos indican que con el trabajo tienen cierto nivel de autonomía e independencia que las personas que no trabajan y solo estudian no disfrutan:

El trabajar me ayuda a tener mi propio dinero, yo puedo gastar, ahorrar, lo que yo quiera, a veces si me toca ayudar en la casa, pero si me queda para mí.

Algunos de los NNA indican que trabajar y estudiar constituye demasiada responsabilidad, sobre todo para los más pequeños. Indican que el trabajo, muchas veces, interfiere con su rendimiento escolar: “trabajar nos agota, es difícil ir luego a la escuela o salir de la escuela e ir a trabajar, se llega a la casa bien cansado”.

En general, los recuerdos buenos que tienen del trabajo están relacionados con la venta exitosa de sus productos. Asimismo, los “días malos” en el trabajo los relacionan principalmente con la escasa venta. Algunos chicos y chicas han remitido al hecho de tener cierta libertad en el trabajo, como ir de un lado a otro, descansar cuando se quiera o comer las cosas que les gustan. En este sentido, la mayoría de los NNA dijeron sentirse mejor en el trabajo que en la escuela, justamente por la libertad del trabajo, a pesar de reconocer que la educación es más importante.

En cuanto a los problemas y riesgos de trabajo, en casi todos los grupos se reconoció la existencia de chicos vendedores que se apoderan de una zona en específico y que allí no les permiten trabajar a los desconocidos o a los más pequeños. De igual manera, los NNA mencionaron que hay clientes estafadores, quienes les confunden con los vueltos o les pagan menos del valor que los NNA pusieron a sus productos. Casi todos los NNA mencionaron que les molesta el smog que producen los vehículos.

Algunos chicos y chicas dijeron también que les molesta que las otras personas les critiquen o les digan que “se vayan a estudiar, que no tienen que trabajar”. Algunos mencionaron que “las personas piensan que nuestros papás nos explotan o nos obligan a trabajar” y nos denuncian. Dicen que el trabajo no es para nosotros, que ya no debería ser así, que es muy forzado y que corremos peligro”.



Quienes trabajan o han trabajado en un taller o algún “lugar cerrado”, mencionaron que algunas veces han sido maltratados por sus jefes, quienes les gritan o les acusan de robos no cometidos:

La gente piensa que somos ladrones, pero no es así, somos niños trabajadores educados que nos podemos comportar bien. Piensan que somos como unos animalitos que en la mesa riegan todo y no es así.

Sobre los riesgos laborales algunos NNA mencionan que les da miedo que les atropelle un carro. Algunos han mencionado robos a sus productos:

El trabajo no es peligroso, hemos salido siempre y no pasa nada. Aunque una vez pasé por eso y me robaron por la Alameda, en ese tiempo estaba vendiendo chicles... Ahí me puse a llorar porque recién salí a trabajar y como me robaron ya no gané nada. Me robó un adulto que me dijo cuánto cuesta un chicle, le dije \$0,25 y me llevó a su casa, luego me hizo cambiar un billete en unas cabinas y luego desapareció, me robó toda la caja.

Casi todos afirman que no hay problemas con pandillas o de violencia mayor en las calles. En general no detectan peligros graves que les impida realizar sus actividades laborales:

Quieren prohibir el trabajo porque dicen que en la calle hay mucho peligro, mucha violencia, pero eso es mentira, porque nosotros tenemos un trabajo y gracias a eso es que podemos estar en el centro, porque nuestros hermanos decidieron trabajar es que nosotros podemos estar aquí.

## **Algunas dimensiones de la socialización escolar en el PSCHC<sup>10</sup>**

Es necesario señalar que una de las diferencias sustanciales entre la propuesta formativa del CMT y del PSCHC radica en que el primer

---

10 El presente acápite es una versión resumida de varios capítulos de la investigación “Análisis sociohistórico del PSCHC” realizada por R. Unda y D. Llanos. Se ha puesto énfasis en los testimonios de los actores.

programa exige, como requisito obligatorio para el ingreso a la institución, que los niños vivan con su familia, aspecto que no necesariamente se exige en el PSCHC, pues algunos de sus programas dedican su atención a niños/as y jóvenes que se encuentran en distintos umbrales de callejización, aunque, por un lado, este fenómeno se ha reducido notablemente en ciudades como Quito y Guayaquil y, por otro, las periódicas reflexiones de quienes conforman el PSCHC sobre su experiencia ha determinado que, progresivamente, decidan acompañar el proceso formativo de niños/as y adolescentes que estudian y aportan a la economía familiar a través de diversas actividades (betuneros, venta de caramelos, ayuda en la venta de productos en los mercados, ayudantes en talleres de mecánica, carpintería).

Sobre la base de esta diferencia relevante y con la intención deliberada de contrastar y complementar las modalidades específicas de socialización entre las experiencias estudiadas (CMT y PSCHC), se presenta una síntesis de dos de las dimensiones que ayudan a comprender el carácter particular de la socialización de niños/as y jóvenes del PSCHC.

### *Institucionalidad y socialización escolar*

A partir del segundo lustro de los años setenta, la inobjetable presencia de niños que habían llegado a Quito desde distintas provincias del país y que deambulaban por las calles procurándose su sustento y, eventualmente, el de su familia, fue cada vez más notorio y movilizó sensibilidades, acciones y compromisos de distintas personas que formaban parte de la Sociedad Salesiana del Ecuador. Uno de los referentes originarios de la voluntad de atención a estos grupos de niños fue El Galpón (1978), ubicado en las instalaciones del entonces Instituto Superior Salesiano.

Uno de los factores que determina la decisión institucional de la Sociedad Salesiana de trabajar la problemática de “chicos de la calle” tiene que ver con la trayectoria de la obra inspectoral salesiana que, en el caso ecuatoriano, ha estado vinculada predominantemente a dinámicas de apoyo a sectores populares y a varias nacionalidades indígenas.

Dicha relación, expresada en la acción educativa, puede rastrearse en los orígenes mismos de la presencia salesiana en el Ecuador, a través de la acción pastoral evangelizadora.

Lo salesianos en el Ecuador nacimos con una fuerte vocación misionera que tiene sus primeras experiencias en la amazonía sur del país y que en los (años) setenta nos sirve para identificarnos y trabajar problemas álgidos como el de los chicos de la calle (entrevista P. Marcelo Farfán, Inspector Sociedad Salesiana del Ecuador).

Pero quizás lo que más llama la atención es que si bien las referencias a la preventividad y al sistema preventivo se presentan en algunos testimonios, éstas son escasas. Lo que con más recurrencia aparece es el tema de la ciudadanía y el protagonismo de los “chicos de la calle”:

Nosotros estamos preparados para la atención directa con los chicos y más allá de meternos en ideología, creemos que la atención está ahí, el desafío está ahí en la calle y está con los chicos. Pero, si creemos necesario la incidencia de construcción de políticas públicas o la incidencia de cambios en modelos de atención de estos chicos.

Si creemos que con las escuelas de ciudadanía estamos ejerciendo cierta presión, creemos que las familias son quienes deben exigir sus propios derechos. Nosotros acompañamos los procesos y en eso estamos.

Creo que en esta línea nos ha venido acompañando muchísimo la Secretaría de Participación Ciudadana, nos ha dado una manita en el tema de participación y construcción de tejidos sociales (entrevista a Benjamín Pinto, educador PSCHC).

Cabría suponer que en la medida en que un dispositivo conceptual, metodológico y operativo se vuelve estable y sin posibilidades de modificación, éste va adoptando distintas morfologías que se expresan en contenidos que la propia sociedad coloca y posiciona. En efecto, el discurso del sistema preventivo, además de su inherente halo de sospecha y ambigüedad desde el punto de vista del sujeto joven y subalternizado, muestra señales de que se dota de contenidos más cercanos a la realidad vivida por los sujetos, entre ellos el de ciudadanía, derechos y protagonismo:

La población que se atendía hace 20 años no es la misma que se atiende ahora, la estrategia es acompañar a los niños que están, que trabajan en la calle, desde sus familias, desde la calle, desde la preventividad, nuestros lineamientos básicos van hacia la prevención y la participación (entrevista a Edith Jaramillo, coordinadora Acción Guambros)

Hemos hecho otro paso grande para nosotros, el que mediante la búsqueda de la promoción...no solamente el que se quede en la organización y participación de los chicos sino que ellos sean protagonista, sino que ahora estamos fortaleciendo todos esos procesos a través de un programa fuerte que lo denominamos escuela de ciudadanía, que es el aprender los derechos, el organizarnos con esos derechos, el participar con esos derechos y eso provoque en los niños en las familias procesos donde no solamente si es que está el proyecto salesiano, él pueda defender sus derechos o pueda decir que es lo que piensa, sino que él se vaya articulando y se convierta en un actor mismo de su futuro, entonces por ese lado no hemos dejado, hemos apostado con fuerza a seguir haciendo (entrevista a Wladimir Galárraga, Coordinador PSCHC Zona Norte).

Los cuatro ejes discursivos fuertes y orientadores de acción que aparecen recurrentemente en los testimonios de los educadores, luego de escuetos enunciados acerca de la preventividad: son ciudadanía, participación, derechos y protagonismo. Así, el PSCHC experimenta desde hace poco más de una década la influencia de discursos que, consideramos, expanden y actualizan los principios y contenidos en el sistema preventivo. El discurso institucional, en suma, configura cuerpos y mentalidades, a la vez que reproduce, de manera particular, los discursos dominantes del contexto y del ámbito en el que se inscribe.

### *Educadores y socialización escolar en el PSCHC*

Definido como actor del proceso educativo o como elemento clave de la mediación pedagógica, la figura del educador en “regímenes especiales” y, más exactamente, del educador de calle que debe desarrollar también procesos en el aula de una institución, ha sido poco estudiada.

No obstante, es innegable la importancia decisiva que comporta su accionar y su autoridad, en tanto educador en relación con sus educandos.

Nos ha costado muchísimo trabajar con educadores jóvenes, porque están acostumbrados a que salen de la universidad y lo primero que quieren es un escritorio y una computadora y no es así el trabajo con los niños. El trabajo con los niños trabajadores y niños de la calle no es en un escritorio, está afuera, está en la atención y acompañamiento con ellos en la calle, en su escuela, en la recreación, entonces sí es un poco complicado.

Creemos que los educadores que tenemos un poquito más de experiencia, tenemos que apropiarnos de eso. Creemos que los educadores nuevos aprenden mucho de los educadores antiguos o más viejitos, pero también se dan casos en que los educadores viejitos son mañosos, pero la gran mayoría de estos tienen ese compromiso y se entregan.

Para nosotros es importante que todos los educadores salgan a la calle a hacer seguimiento, creemos que la oficina sí es un paso para hacer el informe y eso, pero que la prioridad está afuera, en el acompañamiento con ellos en la recreación, en la familia, en la escuela, en sus propias comunidades. Entonces, creo que hay que cambiar algunas cosas. Y creo que los educadores debemos seguir estudiando, debemos seguir capacitándonos para aprender. Creo que nunca acabamos de aprender y hacia allá vamos (Entrevista Benjamín Pinto, educador PSCHC, coordinador).

Un testimonio como el expuesto pone en evidencia las aristas de complejidad que comporta el ser “educador de calle” por razones obvias: el sujeto, los ámbitos y las problemáticas que convergen en la interacción educativa, espacio donde, finalmente, se juega el éxito del proceso formativo del PSCHC. Un asunto destacable, en similar dirección, es el referido a la conciencia declarada acerca de la necesidad de una permanente preparación y formación:

Yo creo que el proyecto ha logrado desarrollar un perfil de educador que es muy diferente del profesor, del docente, es un perfil de educador que ha ido naciendo de esta experiencia y que ha ido aprendiendo a hacerse educador en el contacto y la relación con los chicos de la calle,

sin embargo veo que al educador le faltan elementos mas teóricos para poder comprender lo que está haciendo, es muy buena la relación con el chico pero faltan comprensiones mas teóricas para que eso se profundice, tenemos dificultades en esos niveles profesionales con los educadores aunque haya mucho compromiso, eso sí no hay dificultad, yo creo que eso que ha ido surgiendo eso que llaman educador de la calle, creo que es un resultado del proyecto, se gestó finalmente un perfil nuevo, es un aporte a una pedagogía pero que está por hacerse, tendría que descubrirlo, sistematizar y ver eso (entrevista P. Marcelo Farfán).

## **A manera de conclusión**

Como se ha expresado a lo largo del escrito, la escuela como institución social se encarga de transmitir valores, éticas y prácticas que la sociedad las reconoce como valor social. Por ello y apartir del ingreso de las UEM en zonas urbano-marginales y rurales los valores locales donde se encuentras la UEM se modificaron, más aún en sectores rurales donde el predominio de la población es indígena. Los cambios producidos desde la escuela son cambios que afectan en el componente cultural de toda sociedad, por ello la mutación se evidencia en sectores con prácticas distintas a las que se transmiten en las escuelas. Empero, los cambios que se operan en gran medida son los que las propias comunidades exigen, por ello y si bien, desde una óptica conservadora, podemos decir que las comunidades indígenas han dejado de ser lo que eran en cierto modo, también podemos afirmar que ahora son lo que esperan ser o lo que quieren ser.

La socialización de los niños indígenas se encuentra fuertemente influenciada por las tecnologías de la comunicación, lo que genera un cambio en las narrativas y en el lenguaje infantil, provocando un distanciamiento intergeneracional al interior de las comunidades y de las familias. La socialización mediatizada no es atributo de los adultos y jóvenes de las comunidades: por el contrario, la precocidad en el uso y manejo de dispositivos tecnológicos, sobre todo en el espacio escolar, ha contribuido a que las formas comunicativas comunitarias cada vez sean más próximas a las formas comunicativas de las urbes, es decir, la socia-

lización de los niños indígenas era privilegiada por el compartir con su madre las actividades y el trabajo de la tierra. Ahora encontramos a los niños jugando con sus equipos móviles, tablets o laptops mientras los adultos trabajan en la minga<sup>11</sup>, asisten a las asambleas o emigran. Este tipo de actividades se repiten durante los recesos y en horas de clase.

La creciente urbanización de la sociedad pone en tensión y en crisis las cerradas oposiciones conceptuales clásicas entre sociedad societal y sociedad comunal, desde la doble perspectiva –en realidad complementaria– de las transformaciones estructurales y de la agencia de individuos y agregaciones sociales. Las características de lo societal se reconfiguran por las interacciones que se producen entre las prácticas de la vida urbana de habitantes de la ciudad y las estrategias de reproducción socioeconómica urbana de indígenas inmigrantes, por ejemplo. En realidad, los cruces y tensiones presentan múltiples variantes que, de modo esquemático, producen escenarios de “rurbanización”: prácticas rurales y urbanas que coexisten bajo modalidades de hibridación, sincretismos, negaciones y abigarramientos.

Los niñas/as y adolescentes que crecen en el actual contexto de cambios y transformaciones constituyen un “producto nuevo” que expresa, de modo diverso y diferenciado, los aludidos procesos de rurbanización. En ello convergen tradiciones de ciudadanización que provienen de fuentes liberales, republicanas y comunitaristas, puesto que los ejes discursivos de los cambios y transformaciones experimentados durante los últimos ocho años en el país, se alimentan de nociones y categorías características de tales concepciones.

## Referencias bibliográficas

Álvaro, D.

2010 *Los conceptos de sociedad y comunidad en Ferdinand Toonies*. Buenos Aires: CONY CET.

---

11 Trabajo cooperativo y comunitario que beneficia a todos quienes habitan un sector.

- Berger, L. P.  
1989 *Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder.
- Bernstein, B.  
1988 *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal y Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.  
1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontmara.
- Cardús, S.  
2000 *El desconcierto de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Castells, M.  
2001 *La era de la información*, vol. 1. Madrid: Alianza.
- Delval, J.  
1993 *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- De Paz Abril, D.  
2004 *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dreeben, R.  
1990 “La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas. Independencia, logro, universalismo y especificidad”. En: *Educación y Sociedad*, nº 9.
- Durkheim, E.  
1990 *Educación y sociología*. Barcelona: s. e.
- Fernández Enguita, M.  
1990 *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.  
1990 *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.  
1994 *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Llanos Erazo, D.  
2013 “Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana”. En: *Ánfora*, 20(34).
- Marcus, G.  
1995 “Ethnography in/of The Word System: The emergence of Multi-Sited Ethnography”. En: *Annual Review of Anthropology*, vol. 24.
- Mauss, M.  
1999 *Sociología y antropología*. Barcelona: Península.



- Mead, G. H.  
1973 *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Not, L.  
1993 *Las pedagogías del conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Parsons, T.  
1990 “El aula como sistema social. Alguna de sus funciones en la sociedad americana”. En: *Educación y Sociedad*, nº 6.  
1988 *El sistema social*. Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J.  
1976 *Emilio o la educación*. Argentina: Paidós.
- Sánchez, J.  
2009 *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito: Abya-Yala.
- Savater, F.  
1997 *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schutz, A.  
2002 *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- Toonies, F.  
1947 *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Unda, R. y Llanos, D.  
2014 “Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones rurbanas”. En: Llobet, V., *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.  
2012 “Análisis sociohistórico del Proyecto Salesiano Chicos de la Calle (1977-2012)”. En: *Cien años de presencia salesiana en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Unda, R. *et al.*  
2014 “Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes del Centro del Muchacho Trabajador, CMT”. En: *Quito: ámbitos de familia, escuela y trabajo*. Quito: Abya-Yala.