



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

EL TRABAJO EDUCATIVO PARA NIÑAS Y NIÑOS EN RIESGO DE CALLE:

ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN CENTRO DE DÍA

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

GRISELDA ALBARRÁN ITURBE

COMITÉ TUTOR

TUTORA PRINCIPAL DRA. BERTHA ELVIA TARACENA RUIZ

-FES IZTACALA, UNAM-

TUTORA ADJUNTA DRA. MONIQUE LANDESMANN SEGALL

-FES IZTACALA, UNAM-

TUTORA EXTERNA DRA. MARTHA PATRICIA ROMERO MENDOZA

-PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA, UNAM-

JURADO DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

-FES IZTACALA, UNAM-

JURADO DR. HÉCTOR FRANCISCO CASTILLO BERTHIER

-INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM-



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi gratitud a la Dra. Elvia Taracena Ruiz por haber coordinado la realización de este trabajo, por siempre haberlo enriquecido con sus conocimientos, sus aportaciones y sus críticas. Por todo el tiempo e interés que le ha dedicado a revisarlo. Por haberme dado aliento y comprensión en las distintas fases por las que él y yo hemos atravesado. Porque también has sido fundamental de mi proceso de formación como psicóloga y como investigadora desde los años en que terminé la licenciatura. Elvia, mil gracias por la forma tan generosa en que compartes tu saber, por la educación que ayudas a construir, por tu ejemplo y por todo lo que has influido mi vida.

A mis tutoras la Dra. Monique Landesmann Segall; la Dra. Martha Patricia Romero Mendoza y mi tutor el Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez también mi gratitud por su lectura a mi trabajo, por su retroalimentación, sus sugerencias y su apoyo para esta investigación. También gracias por su ejemplo de cómo hacer investigación científica; por su rigurosidad, su análisis y su compromiso como tutores. Los admiro profundamente.

Al Centro de Día que me abrió sus puertas, que confió en mí; a todos y cada uno de los actores educativos con quien pude interactuar y me permitieron realizar mi trabajo de campo. Gracias por haber compartido sus experiencias conmigo.

De igual forma, mi reconocimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT - México por el financiamiento brindado para la realización de esta investigación.

A mis padres:

Manuel Albarrán Alvarado y Margarita Iturbe Duarte

por su incansable apoyo y comprensión en todo este tiempo de estudios;

por su solidaridad ante este sueño y

por haberme bendecido con su amor,

su trabajo y su ejemplo

a lo largo de mi vida.

Por todo lo que me han enseñado.

A mis amores:

a mi esposo Juan Manuel Reyes Tapia
por su presencia, su afecto, su amor incondicional;
y a los hijos con los que tanto soñamos.

RESUMEN

Las niñas y niños en riesgo se encuentran en el inicio de una problemática más grande denominada *proceso de callejerización* que podría –al paso del tiempo- devenir en situaciones graves como la expulsión de éstos a las calles, la deserción escolar, la ruptura de los lazos familiares, las adicciones, la vulnerabilidad y la desafiliación social.

En México existe una creciente población infantil en riesgo, cuyas familias –por lo general en condiciones de pobreza extrema- recurren al comercio informal como medio de sobrevivencia. Algunos de estos menores dividen su tiempo entre acudir a la escuela pública y trabajar en el puesto de venta familiar, limpiar parabrisas en los cruceros o dedicarse al ambulante. Usualmente sus familias presentan dificultades para apoyarlos en sus actividades escolares, alimentarlos y proveerles atención para el cuidado de la salud; algunas de ellas son de origen migrante y no comprenden del todo el español.

En esta investigación he analizado la función social de una Organización que ofrece trabajo educativo para niños y niñas que viven en las condiciones anteriormente descritas.

Se trabajó con personal directivo, educadoras, educadores, estudiantes así como padres y madres de familia que laboran o acuden a esta Organización, misma que también es denominada ‘Centro de Día’. Su objetivo principal es nivelar educativamente a los niños y niñas así como apoyarlos en la realización de tareas escolares; es una institución de asistencia pública, acepta únicamente a menores que se encuentren cursando la educación básica y ofrece sus servicios exclusivamente en horario diurno, sin la posibilidad de que la población atendida pueda pernoctar en ella.

El trabajo de campo se organizó en las siguientes fases: 1) caracterización de actividades y funcionamiento de la Organización, 2) análisis de implicación del personal docente, 3) discusión sobre los saberes del equipo educativo respecto a las niñas y niños en riesgo así como de sus principales problemáticas, 4) reflexión sobre los aprendizajes que las y los alumnos refieren haber obtenido en el Centro de Día y, 5) análisis del significado que confieren los padres y madres de familia al trabajo de la Organización.

Para la recolección de datos se emplearon métodos cualitativos de investigación. Particularmente se utilizaron técnicas como observación participante, grupos de investigación e intervención (GII), entrevista grupal y cine debate. El procesamiento de resultados se trabajó desde el Análisis Narrativo según la propuesta de Ana Lía Kornblit y para el análisis se empleó un enfoque Socio-Clínico.

Los resultados describen de forma extensa la investigación que se realizó sobre el modo de funcionamiento de la Organización; así mismo, develan la existencia de un entramado en el que las historias de vida de los educadores se intersectan con las características y dificultades de la población en riesgo de calle, contribuyendo en la generación de lazos socio - afectivos importantes para sostener la tarea docente. También muestran que los aprendizajes que aparecen como más significativos para los niños y niñas que acuden al Centro de Día no son los académicos, sino los denominados *aprendizajes para la vida*, como son: la cultura valoral, la prevención de violencia, el desarrollo de la equidad, el ejercicio y defensa de los derechos; la formación en actividades artísticas; la nutrición y habilidades diversas de socialización. Finalmente, los hallazgos de este estudio permiten elucidar la función de complementariedad educativa, así como de contención y guía en la crianza de los hijos que el Centro de Día adquiere para los padres y madres de familia, función históricamente desdibujada en la planeación de las políticas educativas de México.

Palabras Clave: Niños en riesgo de calle, educación para grupos vulnerables, asistencia social, implicación docente, función social de la educación, familias en condiciones de pobreza, métodos cualitativos, enfoque Socio-Clínico.

ABSTRACT

Children who are already at risk of ending up on the streets find themselves on the brink of a larger series of difficulties known as the *street process*, which could lead to a series of very serious situations over time, such as school dropouts, the breakup of family bonds, addictions, vulnerability and social disaffiliation.

In Mexico, the child population at risk of ending up on the streets is increasing. The children's families, who usually live in conditions of extreme poverty, rely on informal trade as their means of survival. Some of these children divide their time between attending public school, helping in the family sale stand, cleaning windshields on the streets or working as street vendors. Usually their families have difficulties to support them with their school activities, as well as to provide them with food and health care. Some of them are emigrants or have emigrant origins and do not fully understand Spanish.

In this research I have analyzed the social function of an Organization which provides educational work for children living in the conditions described above.

We worked with managers, educators and students, as well as parents who work with or attend this Organization, which is also called Daycare Center. Its main objective is to even out the children's educational level and help them with their homework. It is an institution of public assistance and it only accepts children who are currently studying basic education and offers its services exclusively in daytime, without the possibility of the target population staying overnight.

The field activity was organized in the following stages: 1) characterization of the activities and functioning of the Organization, 2) analysis of the *Implication* of the teaching staff, 3) discussion of the educational team knowledge regarding children who are at risk of ending up on the streets and their main problems, 4) reflection on the learning that students will obtain at the Daycare Centre and 5) analysis of the meaning which parents confer to the work of the Organization.

For data collection, qualitative research methods were used. Particularly, techniques such as participant observation, research and intervention groups, group interview and film discussion. The processing of the results was worked out from the Narrative Analysis, as proposed by Ana Lía Kornblit and for the analysis a socio-clinical approach was used.

The results extensively described the research that was carried out on the operating mode of the Organization; Likewise, the results reveal the existence of a framework in which the life stories of the educators intersect with the characteristics and difficulties of the population at risk of becoming street children, contributing to the generation of socio-affective bonds which are very important in order to perform the teaching task. The results also show that the learning which is more significant for the children who attend the Daycare Center is not the academic one, but that known as learning for life, such as: value-related culture, violence prevention, equity development, exercise and advocacy of rights; training in artistic activities; nutrition and various socialization skills. Finally, the findings in this study allow us to elucidate the function of educational complementarity, as well as the containment and guidance in parenting that the Daycare Center acquires for parents, a function that has been historically overlooked in the planning of educational policies in Mexico.

Keywords: Children at street risk, education for vulnerable groups, welfare, teacher implication, social role of education, families in conditions of extreme poverty, qualitative methods, socio-clinical approach.

RESUMO

As meninas e os meninos que estão em risco encontram-se no princípio de uma problemática maior, denominada *processo de situação de rua*, que pode com o passar do tempo transformar-se em situações mais graves como o abandono escolar, o rompimento dos laços familiares, os vícios, a vulnerabilidade e exclusão social.

No México existe uma crescente população infantil em risco, cujas famílias em geral, vivem em condições de pobreza extrema, praticam comércio informal como uma maneira de sobrevivência. Algumas destas crianças dividem o seu tempo entre ir à escola pública e trabalhar na barraca de venda familiar, limpar vidros de viaturas nos sinais luminosos ou dedicam-se a actividade de camelôs. Frequentemente, suas famílias têm dificuldades para apoiá-los nas suas atividades escolares, alimentá-los e fornecer-lhes atenção para o cuidado da saúde. Algumas delas são de origem migrante e não compreendem totalmente o castelhano.

Nesta pesquisa, analisei a função social de uma Organização que oferece trabalho educativo para meninos e meninas que vivem nas condições anteriormente apontadas.

O trabalho foi feito com pessoas da direção, educadores, estudantes e também com pais e mães de família que comparecem a esta Organização, denominada 'Centro de Dia'. Seu principal objetivo é nivelar educativamente meninos e meninas e apoiá-los na realização das tarefas escolares. É uma instituição de assistência pública que aceita unicamente menores que estejam cursando o ensino fundamental, e oferece seus serviços exclusivamente no horário diurno, sem a possibilidade de que a população atendida passe a noite no lugar.

O trabalho de campo organizou-se nas seguintes fases: 1) definição de atividades e funcionamento da Organização; 2) análise do envolvimento do pessoal docente; 3) discussão sobre os saberes da equipe educativa em relação às meninas e aos meninos que estão em risco, bem como os seus principais problemas; 4) reflexão sobre a aprendizagem que as crianças obtêm no Centro de Dia e, 5) análise do significado para os pais de família do trabalho feito pela Organização.

Para a recolha de dados empregaram-se métodos qualitativos de investigação. Particularmente, utilizaram-se técnicas como a observação participante, Grupos de Investigação e Intervenção (GII), entrevista grupal e cine debate. O processamento dos resultados trabalhou-se desde a Análise Narrativa segundo a proposta de Ana Lía Kornblit e para isso utilizou-se uma abordagem Sócio-Clínica.

Os resultados descrevem de forma extensa a investigação que se realizou sobre a forma de funcionamento da Organização, do mesmo modo, evidenciam a existência de um enredo no qual as histórias de vida dos educadores se cruzam com as características e dificuldades da população que está em risco de marginalização, contribuindo na formação de laços sócio afetivos importantes para suportar a tarefa docente. Também demonstram que os aprendizados que aparecem como sendo os mais significativos para os meninos e meninas que comparecem ao Centro de Dia não são os académicos, e sim os denominados aprendizados para a vida, que são: a cultura dos valores, a prevenção da violência, o desenvolvimento da equidade, o exercício e defesa dos direitos, a formação em atividades artísticas, a nutrição e habilidades diversas de socialização. Finalmente, o que se encontrou neste estudo permite desvendar a função de complementaridade educativa, assim como o de contenção e guia na educação dos filhos que o Centro de Día passa a ter para os pais de família, função historicamente turva no planejamento das políticas educativas no México.

Palavras Chave: Crianças em risco de rua, educação para grupos vulneráveis, assistência social, envolvimento docente, função social da educação, famílias em condições de pobreza, métodos qualitativos, abordagem Sócio-Clínica.

Í N D I C E

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LAS POBLACIONES EN PROCESO DE CALLEJERIZACIÓN	13
1.1. La estancia de los niños en la calle: la construcción de un problema social.	13
1.2. Las terminologías que se han empleado para analizar el fenómeno callejero.	21
CAPÍTULO II	
EL CASO ESPECÍFICO DE LOS NIÑOS EN RIESGO DE CALLE	30
2.1 Consideraciones en torno al trabajo infantil como condición de riesgo.	33
2.2 Trabajo infantil y legislación.	35
2.3 El interés por la educación para grupos en situación de riesgo.	44
CAPÍTULO III	
LA EDUCACIÓN OFERTADA PARA POBLACIONES CALLEJERAS	48
3.1 Un estudio sobre organizaciones de asistencia para poblaciones en situación de calle y las formaciones existentes para educadores.	48
CAPÍTULO IV	
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ORGANIZACIONES	58

4.1	Nociones básicas sobre las instituciones.	59
4.2	Las dimensiones de lo institucional.	65
4.3	El sufrimiento en las instituciones-organizaciones.	73
4.4	Sobre las pulsiones de vida y muerte.	77

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA 80

5.1	Los métodos cualitativos en investigación.	80
5.2	El enfoque socio-clínico.	83
5.3	Bases epistemológicas.	87
5.4	El estatus de la investigación-intervención.	89
5.5	Protocolo del Proyecto.	91
5.6	Soportes Metodológicos.	92
5.7	Etapas de la investigación.	94

CAPÍTULO VI

RESULTADOS FASE I

CARACTERIZACIÓN DE ACTIVIDADES Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE DÍA 97

6.1	Negociación del trabajo.	97
6.2	Los objetivos de la Organización.	104
6.3	Las instalaciones.	106
6.4	Requisitos de ingreso.	132
6.5	La población del Centro de Día.	133
6.6	El trabajo educativo en los salones de clases.	139
6.7	La comida.	140
6.8	El personal educativo.	142

6.9	El concepto de alumno.	153
6.10	Las dificultades en el Centro de Día.	
6.10.1	Escasez de recursos materiales	156
6.10.2	Falta de Recursos Humanos	158
6.10.3	Problemas en el trabajo educativo	158
6.10.4	Multiplicidad de Funciones	161
6.10.5	Estructura Organizacional	161
6.11	Notas finales del periodo de observaciones.	165

CAPÍTULO VII

FASE II EL EQUIPO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES EN EL CENTRO DE DÍA 169

7.1	Presentación.	169
7.2	Taller de Implicación.	170
7.2.1	Población.	170
7.2.2	Dispositivo.	171
7.2.3	Estrategia Metodológica.	171
7.2.4	Encuadre.	171
7.3	Ciclo de cine debate 'El trabajo educativo con poblaciones vulnerables'.	172
7.3.1	Objetivo.	172
7.3.2	Población.	172
7.3.3	Organización del Ciclo de Cine.	174
7.3.4	Encuadre.	176
7.4	Entrevista Grupal.	177
7.4.1	Encuadre.	177
7.5	Ejes de Análisis.	177
7.6	Ejes presentes exclusivamente en el Taller de Implicación.	181
7.6.1	Antecedentes de trabajo de los educadores con grupos vulnerables.	182
7.6.2	Vínculo entre la historia de vida del educador o educadora y el trabajo educativo con niños en riesgo de calle.	184

7.6.3	Episodios de accidente-muerte en la población del Centro de Día.	191
7.6.4	Elaboración sobre los dibujos.	194
7.7	Ejes presentes exclusivamente en taller de análisis de implicación y entrevista grupal.	206
7.7.1	Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo.	206
	7.7.1.1 Falta de atención institucional y reconocimiento social a los educadores.	212
	7.7.1.2 Desprotección de la organización sobre educadores y alumnos.	215
7.8	Ejes presentes en el taller de análisis de implicación, ciclo de cine-debate y entrevista grupal.	222
7.8.1	Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural.	222
	7.8.1.1 Caracterización de los niños.	229
	7.8.1.2 Caracterización de las Familias.	241
7.8.2	Características del trabajo pedagógico.	251
7.8.3	Emociones asociadas a actividades y funciones docentes.	268
7.8.4	Emociones asociadas a los padres y las condiciones sociales de las familias.	272
7.9	Ejes presentes sólo en entrevista grupal y cine debate.	277
7.9.1	Valoración de los educadores sobre el trabajo educativo del Centro de Día.	277
7.9.2	Necesidades educativas de los niños en riesgo.	281
7.9.3	Pendientes educativos en el centro de día.	284

CAPÍTULO VIII

FASE III APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS Y LA VALORACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA SOBRE EL CENTRO DE DÍA

8.1	Lluvia de ideas y dibujos libres sobre lo que los alumnos han aprendido en la Organización.	293
8.1.1	Negociación.	293
8.1.2	Población.	294
8.1.3	Encuadre.	294
8.1.4	Consideraciones éticas.	295
8.1.5	Resultados.	296

8.2	Dibujos sobre 'lo que más les gustaba del Centro de Día'.	302
8.3	Dibujos sobre 'lo que menos les gustaba del Centro de Día'.	307
8.4	Entrevista grupal a madres y padres de familia.	314
8.4.1	Negociación.	314
8.4.2	Método y participantes.	315
8.4.3	Consideraciones éticas.	316
8.4.4	Ejes Temáticos.	316
	8.4.4.1 Lo aprendido en el Centro de Día.	317
	8.4.4.2 Relación de las madres y padres de familia con el Centro de Día	324
	8.4.4.3 Expectativas sobre el Centro de Día.	327
	8.4.4.4 Emociones de padres y madres respecto a la Organización.	332

CAPÍTULO IX

	REFLEXIONES FINALES	338
9.1	El trabajo educativo del Centro de Día.	338
9.2	Las diferentes voces: Convergencias y Divergencias.	342
9.3	El espacio y sus significaciones.	347
9.4	Caracterización de los niños en riesgo de calle y sus familias.	350
9.5	La implicación de las y los educadores.	352
9.6	Papel social del Centro de Día.	357

ANEXO 1

	ANÁLISIS DE IMPLICACIÓN	365
	REFERENCIAS	371

INTRODUCCIÓN

Como resultado de la crisis económica mundial, aspectos como la pobreza, la marginación y la desigualdad social han impactado a la sociedad contemporánea. La globalización que constantemente fuera presentada como vía de un progreso universal no logró cumplir las promesas de un nuevo orden mundial, ni ha podido generar un avance económico y social sostenido así como generalizado para los diversos grupos de la sociedad; según Cordera (2008) algunos de los estragos del 'falso amanecer' planteado por el neoliberalismo fueron la concentración de la riqueza en unos cuantos, el aumento de la pobreza en las clases medias y el alto número de personas que hoy día forman parte de los grupos vulnerables.

La globalización está dejando fuera de sus esquemas de desarrollo a dos tercios del mundo y considerando que el crecimiento económico está

restringido a una élite cada vez más estrecha, es evidente que la globalización tiene un beneficio limitado, limitante y es además un mal indicador de la sustentabilidad mundial (Cordera, 2008, p. 19).

El tema de la atención a los problemas de la infancia en condiciones de dificultad es una de las problemáticas que ha cobrado mayor importancia en las discusiones de política social de los gobiernos en gran parte del mundo (Rizzini, Zamora y Fletes, 2007); particularmente se ha subrayado el interés por dar atención a los niños que viven en condiciones de vulnerabilidad educativa, económica o de seguridad social como es el caso de las poblaciones denominadas en proceso de callejerización. La Organización Internacional del Trabajo –OIT- estimó que en el mundo se cuentan aproximadamente 250 millones de niños y niñas callejeros ubicados en un sistema progresivo de desafiliación social, de trabajo infantil y de marginación que generalmente son excluidos también de los sistemas educación, salud y justicia (OIT, 2002).

La Comisión para el Estudio del Niño Callejero COESNICA (1992) definió a los niños y niñas en situación de calle como aquellos menores de 18 años que, teniendo un vínculo familiar difuso o fracturado temporal o permanentemente, duermen en la vía pública y sobreviven cotidianamente realizando actividades marginales en la economía informal callejera o en

la mendicidad; sin embargo, como iremos viendo, en las últimas décadas se han distinguido distintos grados de progresión en la ruta del proceso de callejerización¹.

Si bien en el abordaje del fenómeno callejero se han desarrollado diversas aproximaciones conceptuales para la comprensión y análisis de la población infantil en situación de calle, de manera general podemos decir sobre sus características que existen niños que viven y pernoctan en los espacios públicos como portales, calles, parques, debajo de los puentes o al interior de construcciones abandonadas; y ellos mismos se encargan de procurarse lo necesario para subsistir aunque sea de manera precaria; otros por su parte, trabajan durante el día aunque eventualmente asisten a la escuela y vuelven a sus casas por la noche; de ellos, algunos van cubriendo jornadas de trabajo que cada vez se hacen más largas, encontrando también, cada vez mayores dificultades para asistir a la escuela y, sobre todo, cumplir con las exigencias de la misma.

Bajo dichas circunstancias, se vuelve frecuente que algunos regresen sólo en ocasiones con sus familias a dormir y, también con mayor periodicidad, vayan usando la calle como un lugar donde pasar la noche; por lo general, haciéndolo dentro de algún grupo ya establecido de niños, niñas y jóvenes que hacen lo mismo. Finalmente, existe una población de niños que aunque habitan espacios públicos, suelen realizar estancias intermitentes en albergues o centros de día pertenecientes a instancias gubernamentales

¹ El estudio del COESNICA (1992, Op. Cit.) es importante pues es uno de los primeros esfuerzos institucionales por hacer un censo y un diagnóstico detallado de las características de los niños que se encuentran en las calles; también fue pionero en observar cómo se distribuían por grupos en diferentes zonas de la Ciudad de México.

o de la sociedad civil donde, por lo general, pueden bañarse, comer, cambiar su ropa o lavarla, y también recibir atención que puede ser de salud, educativa o psicológica principalmente. En cualquiera de las circunstancias descritas, pueden o no usar sustancias adictivas –en general inhalantes- y se ha observado, que en el caso de las poblaciones que pernoctan de manera habitual en espacios públicos, muchos de ellos superan la mayoría de edad (Taracena y Albarrán, 2006a).

La población en situación de calle es heterogénea y sus condiciones de vida pueden transitar por un camino discontinuo en el cual existen elementos particulares en torno a su contacto con la familia, con la escuela pública, el trabajo, el uso de los espacios urbanos, las actividades destinadas a la obtención de recursos económicos, las prácticas callejeras, las instituciones de asistencia, etcétera; dichas especificidades han permitido que se hayan ido precisando las categorías analíticas que intentan describir de manera más certera la realidad su vida, sus problemáticas y sus necesidades.

Haciendo un breve repaso de los últimos veinte años de trabajo con poblaciones en proceso de calle, Elvia Taracena (2010) plantea en el artículo ‘Caracterización psico-social del fenómeno de la callejización’ que gracias al trabajo propuesto por la UNICEF y el DIF en el Programa Menores en situación extraordinaria (MESE) en principio se propusieron los términos *niño de la calle* y *niño en la calle*, básicamente con el interés de distinguir a los niños que habían visto fracturados los lazos con sus familias de aquellos que aun trabajando en la calle seguían manteniendo una relación de cercanía con sus familias, pero eventualmente se podían exponer a romper cualquier trato con ellas. De dicha

apreciación se configuró la pertinencia de construir la categoría de *niño en riesgo de calle*. Posteriormente Ricardo Lucchini (1996, 1998 cit. en Taracena, 2010, Op. Cit.) propuso utilizar el término *carrera del niño de la calle*, para proponer la noción de progresión y de heterogeneidad en las circunstancias del niño o niña que transita en la calle. Más tarde, explica Taracena, gracias a los censos para poblaciones callejeras realizados en 1992 y 1995, se propuso el término *niños y jóvenes en situación de calle*, ya que a partir de dicha noción, se podían reconocer distintos estadios dentro de la *carrera de callejerización* y con ello se podían observar y analizar diferentes procesos de la relación de los individuos jóvenes con la calle y la vida social.

Si bien nuestra investigación se desarrolló en una organización de asistencia que brindaba atención educativa específicamente a niños en riesgo de calle, nos parece importante apuntar que no podemos acercarnos teóricamente al estudio de dicha población, sin reconocerla como partícipe de un corpus de aproximación más amplio, en el cual la categoría 'riesgo de calle' demarca tan sólo el inicio de una posible itinerancia del niño o niña en niveles más agudos de inmersión dentro del proceso de callejerización. Por ello hemos realizado este marco introductorio para plantear las relaciones entre las distintas fases de la callejerización, su vinculación entre sí y *grosso modo* delinear cómo se fueron construyendo en las últimas dos décadas.

Para referirnos ahora al nivel educativo de los grupos en situación de calle y justificar nuestro interés por el papel social de las instancias educativas, señalaremos que un estudio realizado por el DIF – PNUFID - UNICEF realizado en 1999, mostró que pese a

cualquier creencia al respecto, el 72.8 por ciento de los niños que trabajaban en las calles de la ciudad de México asistían a la escuela: desde la primaria hasta algunos grados de secundaria. No obstante, el esfuerzo que implicaba para estos niños el combinar sus estudios con jornadas de trabajo de 12 hasta 16 horas, más el tiempo extra que debía dedicar fuera de clase a realizar las tareas escolares se convertían en exigencias difíciles de solventar para los menores.

El esfuerzo físico y mental requerido para realizar ambas tareas daba como resultado un rendimiento escolar ínfimo; sólo 37 por ciento de estos niños eran estudiantes regulares en los grados que correspondían de acuerdo a su edad cronológica, mientras que el 62 por ciento ya mostraban rezago debido a que habían tenido reprobaciones de uno o varios ciclos escolares. Esta información coincide con otros estudios realizados a nivel nacional, que muestran que los niños trabajadores generalmente obtienen menores logros escolares que aquellos que no trabajan (Taracena, 2003; Guerra, Calderón y Soto, 2007).

Estos estudios parecen interrogarnos respecto a si son los niños en riesgo de calle quienes no responden a la oferta educativa existente o si la oferta educativa se halla conformada a partir de modelos que no fueron pensados para grupos en condiciones de vida que no corresponden a las del sujeto ideal (Taracena y Albarrán, 2006a, Op. Cit.). Así mismo nos permite preguntarnos ¿cómo tendría que funcionar un sistema educativo que reconociendo las condiciones de vida de los niños en riesgo y el trabajo infantil que éstos desarrollan, favoreciera el arraigo a la escuela y permitiera el aprendizaje de los niños?

La UNICEF (2006) afirma que los niños y jóvenes en situación de calle son grupos que difícilmente encuentran escenarios de educación lo suficientemente flexibles para considerar que condiciones como la pobreza extrema, la violencia, el rezago educativo y la marginación –entre otros- son factores que deben considerarse en la adaptación de nuevas metodologías acordes para las necesidades de grupos vulnerables.

La falta de políticas, metodologías y espacios educativos especializados para niños en situación de calle es preocupante por su magnitud y las grandes cifras que reporta. Francois Bourguignon, Primer Vicepresidente y Primer Economista del Banco Mundial, declaró en 2007 que hay en el mundo 130 millones de jóvenes que no han conseguido siquiera el nivel mínimo de alfabetización. Y señala “es mucho lo que los gobiernos pueden y deben hacer para que los niños superen esa barrera” (Banco Mundial, 2007).

En una de las propuestas más recientes generadas por la Secretaría de Educación Pública para atender las necesidades educativas de jóvenes en situación de calle (Taracena y Albarrán, 2006b); subrayaba que los proyectos educativos para estos grupos *“deberían tomar en cuenta las características particulares de su tránsito en el proceso de callejerización, así como recuperar las características y necesidades que diferencian a la población de uno y otro grupo callejero”*.

En dicha propuesta no sólo era importante la pertinencia de fomentar la nivelación educativa desde criterios que permitieran una eventual adherencia y avance en sistemas de educación formal y capacitarlos para el aprendizaje de actividades generadoras de recursos económicos; también se buscaba acercar medios de expresión creativa y lúdica

que favorecieran la comunicación y elaboración emocional. De igual manera se planteaba realizar un trabajo que fomentara la prevención, la desintoxicación y el desapego a las drogas. Finalmente, se pretendía impulsar la relación de los niños con las instituciones, promover la comprensión de sus reglas y brindarles elementos para fomentar su inserción.

Algunos otros autores también han subrayado que la adaptación de estrategias educativas para grupos marginados también requerirían reflexionar sobre *qué se hace y cómo se hace* en esta materia al interior de cada una de las instituciones; han propuesto analizar las prácticas educacionales, así como no perder de vista las necesidades de los niños y jóvenes dentro de sus contextos de vida (Casanova, 1995; Bazdresch, 2005; Aguado, Avendaño y Díaz, 2007; y Blanchard, 2007).

Considerando como fundamental para la formación socio-educativa la asistencia de los niños en riesgo a la escuela y reconociendo la necesidad de apoyo y contención socio-educativa que requieren particularmente los grupos en situación de calle, con esta investigación nos hemos propuesto:

Analizar los procesos involucrados en el funcionamiento institucional, la implicación docente y los aprendizajes atribuidos por alumnos y padres de familia que acuden a un Centro de Día para niños en riesgo de calle y, a través de esto, elucidar la función social de la organización.

Para ello, realizamos una investigación cualitativa en una organización de asistencia social que funciona como Centro de Día² en el DF, dicho organismo tiene como principal interés impulsar el desarrollo educativo de niños en riesgo y favorecer su desempeño en la escuela pública.

Coincidiendo con diversos autores como Domínguez, Romero y Paul (2000); Azaola (2004); Liebel (2006); Guerra, Calderón y Soto (2007, Op. Cit.); Gómez (2008a); pensamos que sería enriquecedor para la investigación el poder integrar en el mismo estudio, distintos soportes metodológicos que nos permitieran recuperar las voces de al menos cuatro actores involucrados en la formación educativa: los niños en situación de riesgo o calle, sus educadores; la organización de asistencia que fomenta su desarrollo escolar y los padres y madres de familia.

Nuestro interés estará articulado en comprender la estrategia pedagógica de la organización; a los educadores en su experiencia e implicación frente al trabajo con los niños en riesgo de calle así como los significados que alumnos y sus familiares atribuyen a los aprendizajes recibidos en el Centro de Día.

La organización de la información la hemos realizado de la siguiente forma:

En el **Capítulo I** se describirá de manera amplia la transformación que el concepto “calle” ha adquirido en distintos momentos históricos y se discutirá con autores como Goffman, Lucchini y Foucault la construcción sociológica de dicha perspectiva. Posteriormente se

² Es decir, no es un albergue o internado. Todas sus actividades que ofrece son diurnas y los niños regresan con sus familias todos los días.

analizarán las especificidades de cada uno de los grupos que conforman a la población en situación de calle.

A partir del **Capítulo II** se discutirán especificidades tanto socio demográficas, laborales y educativas de los niños en riesgo de calle. Se hará un breve rastreo histórico sobre el estado actual de la legislación sobre el trabajo de las niñas y niños. Finalmente describiremos elementos que definen nuestro interés por la educación para la población en riesgo de calle.

En el **Capítulo III** se mostrará un estudio realizado sobre el trabajo educativo que actualmente ofrecen las organizaciones de asistencia para poblaciones callejeras; destacaremos los principales intereses de la oferta educativa para poblaciones en proceso de calle y discutiremos sobre la presencia e importancia de la educación formal dentro de las mismas. Finalmente, también aportaremos información sobre las principales actividades que cubren los equipos educadores.

A través del **Capítulo IV** plantearemos un marco teórico donde mostramos los referentes con que nos hemos aproximado al estudio de las instituciones – organizaciones, distinguiendo sus características, sus dimensiones y la relación que guardan entre sí. Adicionalmente analizamos el tema de las pulsiones de muerte y el sufrimiento que en ellas se articulan.

Por su parte, en el **Capítulo V** daremos cuenta de la planeación metodológica que hemos seguido. Se describirán los lineamientos centrales de la investigación cualitativa; el enfoque socio clínico y el análisis temático; así mismo, expondremos el protocolo y

describiremos la planeación y fases del proyecto en sus distintas fases de trabajo de campo.

En el **Capítulo VI** se expondrá el análisis de resultados de la primer fase del trabajo de campo, misma en la que se realizó observación participante para conocer desde sus actividades el Centro de Día y caracterizar las actividades y funcionamiento de la Organización.

A lo largo del **Capítulo VII** se describirán los resultados de la segunda fase del trabajo en la Organización, en ella emplearon tres soportes metodológicos con el personal educativo que atiende a niños en riesgo de calle. En el capítulo se mostrarán y analizarán los datos obtenidos de un Taller de Implicación; una entrevista grupal y un Ciclo de Cine-Debate sobre el trabajo educativo con poblaciones vulnerables.

Dentro del **Capítulo VIII** analizaremos una sesión grupal realizada con niños y padres de familia que usualmente acuden al Centro de Día. Con los menores se investigó cuáles eran los saberes que ellos referían aprendían en la Organización; con las familias se realizó una entrevista grupal donde se investigó la valoración que ellas y ellos realizan de la labor educativa del Centro.

A manera de cierre, en **Reflexiones Finales** puntualizaremos algunas conclusiones mediante las cuales analizaremos elementos centrales para nuestro estudio como el trabajo educativo de la organización, la caracterización de los niños en situación de riesgo y sus familias, el papel social del Centro de Día, la implicación de las y los educadores, las

convergencias y divergencias encontradas de manera transversal en los distintos soportes metodológicos que empleamos, entre otros.

Por último, hacia final de la tesis se podrá revisar en el **Anexo 1: Análisis de Implicación** una narración donde doy cuenta de los elementos que históricamente me orientaron a la elección del tema de tesis y me presentaron dificultades durante el desarrollo del trabajo; así mismo, planteo mis principales motivaciones y búsquedas personales articuladas con el tema educativo y de la niñez en riesgo.

CAPÍTULO I

LAS POBLACIONES EN PROCESO DE CALLEJERIZACIÓN

1.1 LA ESTANCIA DE LOS NIÑOS EN LA CALLE: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL

Aunque la investigación académica reconoce la diversidad que caracteriza las estrategias de la subsistencia infantil en las calles, Gutiérrez y Vega (2003) señalan que usualmente se han homogeneizado, conceptualizando a todos los menores de 18 años que usan las calles para subsistir, en una gran categoría de niños “callejeros” o ‘de la calle’.

Esta terminología suele usarse indistintamente al hablar de niños que realizan en la calle actividades diversas como vender flores, chicles, ser limpiaparabrisas o traga fuegos en los cruces; los niños que piden limosna, los niños solitarios que en situación de evidente

pobreza, deambulan aparentemente sin objetivo, que piden dinero en la calle o que duermen en banquetas, en alcantarillas o espacios públicos.

Sin embargo, en medio de dicha definición se pueden distinguir diferencias articuladas en el tipo de actividades realizadas en la calle; el uso que se da a los espacios públicos; el tiempo de permanencia en ellos; así como en las relaciones establecidas con las instituciones.

No obstante, a pesar de esas diferencias, Medina-Mora (2007) plantea que los niños que usan la calle para la vida o la supervivencia usualmente también han sido vistos como “víctimas de abandono, viciosos, delincuentes, desviados o, indistintamente, gente peligrosa para la sociedad”. Todos estos rasgos, comúnmente colocan al niño o niña como un sujeto desdibujado de la familia, la educación y la sociedad.

Expresiones como “niños callejeros” y “niños de la calle” se acuñaron para denominar a los niños que subsistían precariamente en las calles de Londres hacia el año de 1850. Himmelfarb (1983) señala que dichas expresiones, proponía imágenes de los niños como chicos con una marcada tendencia a la vagancia, la mendicidad o el robo; así como un repudio a cualquier trabajo en escenarios fijos y/o bajo techo; también hacía alusión a actitudes crueles, ventajosas y deshonestas de su parte.

En México, según trabajos de Taracena y Tavera (1993), las imágenes de niños trabajadores como el niño bolero, voceador, vendedor de flores, chicles o de dulces, eran percibidas como realidades excepcionales que tenían como lugar de socialización y de aprendizaje la calle; es decir, se trataba de situaciones extraordinarias que no

necesariamente señalaban una vulnerabilidad mayúscula en el niño, sólo se enmarcaban en un escenario distinto al del hogar.

Este hecho no parecía ser registrado como un peligro para el niño, sino como una situación difícil que podía reafirmar su carácter y obligarlo a ser más astuto para subsistir. La calle no era vista como necesariamente “mala”. Tampoco eran percibidos como un peligro grave para la sociedad, ya que constituían un porcentaje pequeño de la población infantil¹.

No obstante, la percepción sobre la calle y quienes la han usado y la usan para subsistir, se ha transformado hasta ocupar un lugar de peligrosidad, carencia y desvalor, ante la que se tendría que evitar todo contacto (Liebel, 2003a).

En este tenor, Muel (1981) presenta en un rastreo sobre documentos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, algunas de las argumentaciones que, por ejemplo, orientaron al gobierno francés para actuar en el problema de la llamada “infancia anormal”. En ellos se designa a la calle como un factor de “indudable depravación” para estos niños; espacio que se debía controlar y no descuidar.

Al respecto, recuperando algunos de los planteamientos situados en el texto *Estigma* de Irving Goffman (1998, p. 17), podríamos pensar que:

¹ Sin embargo, la situación comenzó a cambiar de manera significativa en la década de los ochenta: las crisis económicas sucesivas que golpearon al país pusieron a una gran cantidad de familias en dificultad y el trabajo del niño se fue volviendo cada vez más necesario en la participación de la economía familiar tanto en medios rurales como urbanos. Su presencia en las calles aumentó y se fue asociando a problemas sociales agudos.

[Un escenario; un sujeto social o colectivo] que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos [...] Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos, en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma una teoría para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como la de la clase social..."

Así, se engloba desde un solo rasgo –y además negativo, marcado por la posible peligrosidad- a toda una población, olvidando que también posee diversas aristas.

Lucchini (1999, pp. 140) en el mismo tenor, afirma:

La vida en la calle se ve, pues, como una de las amenazas mayores en la evolución del individuo [...] Para unos, la calle es aprendizaje de vida; para otros, un obstáculo a la formación del sentido moral del niño [...] para todos los que viven o trabajan en la calle o en sus inmediaciones, este espacio forma parte de la realidad cotidiana. Sin connotaciones peyorativas, ya que se trata de un lugar de intercambio y producción. [...] La mirada que se tiene del niño de la calle depende, pues, de las connotaciones que sean asociadas al espacio calle. Cuando la presencia de niños en la calle es sentida como un peligro y

desafío al modelo de familia nuclear y a su moral, el juicio será definitivo. El niño pobre y su familia son en seguida estigmatizados en términos de desorden y falta de responsabilidad.

Por su parte, la respuesta social a la presencia de los niños en la calle realizando actividades de sobrevivencia, ha generado, según Gómez (2008b) tanto estrategias que han propuesto la instalación de casas de protección y encierro para la corrección o exclusión del escenario social, hasta la construcción de casas abiertas que reconociendo los derechos de estos grupos, pretenden considerar la percepción y las necesidades expresadas ya sea por ellos mismos, o bien, conceptualizadas desde el saber y la intervención primordialmente académica así como de la participación civil.

Respecto de las primeras, la autora señala que, normalmente, los discursos y las prácticas institucionales exacerbaban la necesidad de orden social y de control de lo que aparece como fuera de la norma. Dicha tendencia ha coadyuvado a ubicar la calle como parte de un caos al que las instituciones estarían obligadas a ordenar o quizás, recomponer. Para Grima y Le Fur (1996), lo anterior ha creado una corriente de expresiones de violencia cuyas resonancias *“impiden bucear en los aspectos estructurales del problema y, lo que es peor, obturan la posibilidad de encontrar soluciones alternativas (Grima y Le Fur, 1996, Op. Cit. p. 56)”*.

Foucault (1991) plantea en la obra *Saber y Verdad* que, de múltiples formas, cada época – circunscrita en una sociedad dada-, delinearé los límites de lo reconocible: establecerá una manera propia de enlazar lo que se mira, lo que se sabe; establecerá los límites entre lo

visible y los filtros de la mirada. En síntesis, construirá un campo perceptivo visual que permita ver ciertos objetos y negará o limitará la posibilidad de ver otros, dando así nacimiento a lo específico del mundo de lo evidente. Todo aquello que es y puede ser visto en una sociedad se convierte en lo visible; por ello, lo visto o imaginado debe concordar con ciertos márgenes de lo esperable para volverse evidente, produciéndose de esta manera, una forma no-pensada de percepción, de enunciación y de sensibilidad. Este será el saber de la sociedad en un momento dado.

Estudios como el de Taracena y Macedo (2006), confirman que, por lo general, la gente evita mirar a los niños que ocupan la calle para trabajar o supervivir. Pareciera que, poco a poco, se ha ido reforzando la convicción de los ciudadanos por vigilar y reprimir todo lo que pudiera asociarse a la delincuencia o al desvalor. Sin embargo, de acuerdo con Robert (1990) es importante no olvidar que el desvalor no es una categoría exenta de orígenes sociales: “el desvalor es la relación entre la cultura y el sistema económico [...] es la mentalidad económica que se burla de la cordura, el sueño del desarrollo que resta sentido a todas las otras corduras” (Robert, 1990, Op. Cit. pp. 291).

En este sentido, Gómez (2003, p. 60) establece que la calle puede tener otras connotaciones distintas a las estigmatizadas: para la autora, la calle, aparte de un espacio geográfico o un territorio es también “una circunstancia que va creando relaciones particulares entre los diferentes actores que confluyen en el espacio público. La calle es un medio en permanente movimiento en el que inciden, junto con otros actores, niños y jóvenes cuya estancia en la calle también la transforma y significa”.

Desde esta postura, la calle, en primera instancia sería un ámbito social donde se construyen formas de relación y vínculos con características particulares. El proceso de callejerización o tránsito progresivo por la calle, produce formas diversas de comprender y aprehender el mundo: genera estrategias de supervivencia contextualizadas enmarcadas por lo cotidiano. Pero hablar en estos términos es reconocer que estos niños y jóvenes no están solos en la calle, ni ella es un espacio abstracto.

Por su parte, autores como Guzmán (2001) y trabajos colectivos realizados en el Instituto Mexicano de Psiquiatría (2008) afirman que, el fenómeno de la infancia en situación de vulnerabilidad es un fenómeno estructural, multicausal y multidimensional en el que factores como la pobreza, la marginación y la desigualdad social que viven muchas familias, si bien no es definitorio sí cobra un papel preponderante.

“No se trata por tanto de una problemática derivada de trastornos de conducta y comportamientos asociados a la personalidad, tampoco tiene sus bases sólo en la violencia y la desintegración familiar, aunque las disfunciones familiares pueden tener una mayor incidencia en hogares con menores recursos educativos y culturales para hacerle frente a sus circunstancias adversas” (Guzmán, 2001. Op. Cit. p. 03).

En el fondo, explicar la problemática como una secuela exclusiva de problemas familiares y del bajo poder adquisitivo de las familias, representa una visión discriminatoria que considera que los pobres son ‘portadores’ de una carga de disfunciones que

forzosamente los llevará a la imposibilidad de brindar cuidado o atención a sus hijos (Vilagrasa, 2000).

Las respuestas sustentadas en esta forma de pensar se han orientado primordialmente, según Azaola (2004, Op. Cit.), en la creación de albergues o casas hogar, que además de brindar protección y cuidados tienen un propósito no reconocido que pareciera tener la misión de esconder la pobreza, replegarla a un lugar delimitado o retirarla de aquellos espacios en que no crea conflicto o angustia.

Lo anterior, “en lugar de construir políticas de largo alcance basadas en una perspectiva de derechos, que busque prevenir más que reparar los daños [...] representó un error de origen al pretender dar respuesta a través del internamiento y la formación de hogares sustitutos” (Kliksberg, 1999, p.12).

Procesos como la creciente inmigración de múltiples familias hacia las zonas urbanas, la globalización y con ello la transformación en las prácticas de vida, las metas de desarrollo, las relaciones con instituciones como el Estado, la familia y la escuela han sido constantes que han agravado la situación de los niños que trabajan y/o viven en la calle (Gergen, 1992).

Esta población ha sido resultado de una gestación histórica y social expresada en una realidad contemporánea, dinámica y cambiante. Atender a su historicidad y ser capaces de ubicarlos en el contexto social, económico y político² contemporáneo es el reto que se

² A pesar de los avances tecnológicos que podrían ser indicadores del progreso social, el modelo económico neoliberal ha profundizado las desigualdades de clase, polarizándose las desigualdades en pirámides

hace latente para el diseño de estrategias de atención metodológicamente correctas y humanamente significativas (Fletes, 2007, p. 55).

1.2 LAS TERMINOLOGÍAS QUE SE HAN EMPLEADO PARA ANALIZAR EL FENÓMENO CALLEJERO

Los niños y jóvenes que sobreviven en las calles constituyen una población heterogénea compuesta por individuos de diversas edades que emplean distintos medios de subsistencia.

Existe una gran variedad de términos con los que los niños en situación de riesgo o calle se han nombrado y asistido.

Llama la atención el fuerte arraigo que la denominación “niños de la calle” ha tenido en la sociedad, independientemente de que, desde un criterio civil, estos “niños” no siempre se encuentren dentro de los parámetros que cronológicamente los definirían como tales. Vara (2001) muestra que, por ejemplo en Lima Perú, la mayoría de ellos rebasan los 14 años de edad, siendo común encontrar niños de 8, 10, 11 y 12 años que conviven cotidianamente con adolescentes y jóvenes de 27 o 30 años sin que la diferencia entre los rangos de edad sea una condición determinante para las relaciones sociales entre ellos.

invertidas donde unos cuantos concentran la riqueza a costa de la marginación y privación de derechos de la mayoría. Latinoamérica representa uno de los más altos niveles de desigualdad en el mundo. En México, mientras el más rico acapara el 41.6 por ciento del ingreso, el 10 por ciento más pobre recibe el 1.6 por ciento (Inter-American Development Bank, 2007). Si bien, hacia la década de los noventa hubo en América Latina un aumento significativo de la riqueza al mismo tiempo que también aumentaron los pobres; para Kliksberg (1999, Op. Cit.) esta región es un claro ejemplo de las contradicciones generadas en el modelo neoliberal pues es en ella existe mayor distancia entre los ricos y los pobres y, tal distancia, es legitimada en un sistema que instaure y mantenga la enorme brecha entre unos y otros.

Se ha encontrado que el interés por volver más adecuadas las formas de estudio e intervención para los niños llamados ‘de la calle’, se vio impulsado hacia fines de 1979, con la Declaración Internacional del Niño; a partir de este año diversas instituciones privadas así como organizaciones de la sociedad civil se abocaron a la realización de acciones que fueran específicamente planeadas para dicha población (Vega y Gutiérrez, 1995); ello impulsó, de cierta manera, la preocupación por generar conocimientos que dieran cuenta de las causas de su estancia en la calle, las actividades a las que se dedicaban dentro de los espacios públicos o la caracterización de su cultura personal.

Autores como Gutiérrez, Vega y Medina-Mora (2007) y Taracena (2010, Op. Cit.) señalan que entre las décadas de 1980 y 1990, organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia empezaron a utilizar categorías con la intención primordial de diferenciar a los niños *en* la calle de los niños *de* la calle. Paulatinamente, se trasladó dicho interés a escenarios tanto académicos como asistenciales de la sociedad civil o del gobierno.

Como hemos señalado en la introducción, Taracena (2010, Op. Cit.) explica que ante el intento de diferenciar a los niños que mantenían vínculo con sus familias de los que habían roto relación con ellas, se pensó en la necesidad de agregar una categoría más que permitiera considerar los menores de edad que se encontraban en una cierta ambivalencia frente la relación familiar que en su mayoría se relacionaba con el trabajo infantil, el desarraigo escolar y la progresiva presencia en espacios y prácticas callejeras; siendo así como se configuró la denominación ‘niños en riesgo de calle’.

Pérez (2003) aporta información sobre un estudio donde se rastrean las principales derivaciones que categorías “niño de la calle” fueron adquiriendo dentro de las instituciones de asistencia. Dicho autor plantea que gracias a esa definición, se transformó, por ejemplo, el nombre de “niño abandonado”, “menor en situación extraordinaria”, “menor en circunstancias especialmente difíciles” por la denominación “niños callejeros” o “niños de la calle”.

Por otra parte, autores como Domínguez, Romero y Paul (2000, Op. Cit.) y Gómez (2003, Op. Cit.) han planteado que los términos alusivos a los “niños callejeros” desde hace mucho han resultado inexactos, ya que no aportan elementos de comprensión sobre la problemática que viven estos niños y jóvenes, descuidan interrogantes que quedan encapsuladas por lo determinante de las definiciones y, sobre todo, por no corresponder necesariamente a los experiencias que los chicos viven.

En una investigación realizada por ellos (Domingo, Romero y Paul, 2000, Op. Cit.) sobre la visión que un grupo de “niños de la calle” tenía sobre sí mismos respecto a su consumo de drogas, notaron que la población de su estudio no representaba con literalidad las características establecidas en alguna de las nomenclaturas existentes hasta ese momento. Los autores expresaron que, no obstante la observación de no correspondencia:

“...Fue necesario incluirlos en este concepto para saber a quienes nos estábamos refiriendo, es decir, que por cuestiones de comunicación se adoptó el término, pero esto no significa que los describa adecuadamente [...] Creemos

que es más importante su situación y su modo de vida, sus prácticas cotidianas, sus relaciones sociales, su vestimenta, su lenguaje, el entorno en el que sobreviven y su propia historia, que son factores que los distinguen... (Dominguez, Romero y Paul, 2000, p. 26. Op. Cit.)”.

Una postura similar es la que se dibuja en trabajos de Taracena y Albarrán quienes particularmente en el ‘Estado del Conocimiento’ del *Modelo Educativo para niños y jóvenes en situación de calle* (2006b, Op. Cit.), construyen algunas categorías analíticas enfatizando que su uso se propone pertinente por responder más a cuestiones metodológicas que permitan adaptar las estrategias de intervención a las características de los grupos, que por describir éstas puntual y concluyentemente a la población en proceso de callejerización. Proceso que, las autoras reconocen como cambiante, dinámico, discontinuo y cuyas fronteras entre uno y otro sub-grupo se visualizan como porosas.

En dicho Modelo Educativo (Taracena y Albarrán, 2006b, Op. Cit.), se recuperan definiciones como a) Niños y Jóvenes en Riesgo de calle; b) Niños y jóvenes en la Calle; c) Niños y jóvenes de la Calle y, e) Niños y jóvenes Institucionalizados; que para fines descriptivos, las citaremos textualmente pues desde ellas hemos situado nuestra comprensión de la población en proceso de callejerización:

“Niños y Jóvenes en riesgo: *Son niños y jóvenes escolarizados que aún viven con la familia pero que frecuentemente faltan a la escuela pues comparten su tiempo en actividades laborales que facilitan la manutención familiar y que*

realizan preponderantemente en el comercio informal y en las calles. Son menores que se encuentran iniciando el proceso de callejerización debido a las condiciones de vulnerabilidad en que viven, son proclives al riesgo de consumir alcohol, ingerir drogas, comenzar a delinquir, tener bajo rendimiento escolar, presentar deserción escolar, ser padres y madres adolescentes, contraer infecciones de transmisión sexual y, en gran número de casos, a sufrir violencia y abandono al interior de sus familias y en el entorno social más próximo; además de estar expuestos a situaciones familiares extremas en las cuales se encuentran problemas de maltrato, abuso sexual y explotación.

Niños y Jóvenes en la calle: *Este grupo comprende a la población infantil que realiza actividades generadoras de ingreso principalmente en cruceros y espacios públicos, por lo general, estos niños ya han abandonado la escuela y únicamente realizan tareas para obtener dinero en la calle, lo cual los expone a iniciar el proceso de callejerización de manera gradual o periférica. Si bien la mayoría de los ubicados en este grupo aún mantienen lazos con la familia, dichos lazos son débiles y a menudo marcados por la violencia, la pobreza o el abuso. En muchas de las familias de estos niños existe uno o más miembros que ya viven únicamente en la calle y han roto relación con el entorno familiar por lo que, carecen de apoyos familiares y/o institucionales.*

Niños y Jóvenes de la calle: *Mantienen una relación conflictiva, difusa e irregular con sus familias aunque eventualmente tiene contacto con ellas. La mayoría ha roto los vínculos escolares y han hecho de la calle el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo, comen, duermen y realizan diversas actividades para sobrevivir en ella. Por lo general son adictos al alcohol y/o a las drogas, y frecuentemente pueden presentar lesiones ocasionadas por el consumo de éstas. A menudo manifiestan relaciones afectivas caracterizadas por la ambivalencia que oscila entre la aceptación y el rechazo tanto con la autoridad como con sus pares, no obstante, llegan a presentar fuertes relaciones afectivas para con su grupo.*

La mayoría de ellos muestran retraso en el crecimiento y desnutrición; en los más pequeños usualmente se advierte retraso en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades intelectuales básicas para el proceso de aprendizaje y la socialización. Casi todos carecen de documentación que acredite su identidad. Usualmente no tienen arraigo con institución alguna. Ellos suelen tener una vida sexual activa aunque difícilmente usan medios de anticoncepción y de protección adecuados para evitar el contagio de enfermedades de transmisión sexual; adicionalmente, suelen tener múltiples parejas sexuales.

Niños y Jóvenes Institucionalizados: *Son aquellos niños y jóvenes de la calle que actualmente se encuentran viviendo o participando en algún programa de atención institucionalizado por algún organismo de la sociedad civil o de*

instancias gubernamentales que implique su residencia en internado o medio-internado. Pueden pertenecer a cualquiera de las tres categorías anteriores. Usualmente han iniciado un programa de desintoxicación y regulación escolar; no obstante, su permanencia en los programas es parcial o intermitente, la mayoría de ellos los usan como medio de alimentación o para el alivio de necesidades básicas solamente en situaciones extremas; una vez subsanada esta necesidad, a menudo los abandonan y así sucesivamente. Ellos también comparten las condiciones de vulnerabilidad que ya se han mencionado” (Taracena y Albarrán, 2006b, pp.25).

Como se puede observar, entre uno y otro grupo se comparten varias características de vulnerabilidad y, al mismo tiempo, se van planteando ciertas diferencias alojadas por ejemplo, en:

- a) Las actividades realizadas en los espacios de calle.
- b) El tipo de relación que mantienen con la familia y la escuela.
- c) Las relaciones que establecen con las instituciones de asistencia.

Respecto a otros intentos de categorización que sobre la población infantil que trabaja en las calles se han realizado; ha tomado gran importancia la designada por Luchinni (1999) como ‘carrera del niño de la calle’.

En ella se plantea que la estancia de los niños en la calle no como algo que se exprese de un momento a otro, sino que propone que son las formas de socialización establecidas en

la calle las que coadyuvan –además de características de lo hogares de los niños- progresivamente a ir dirigiendo la decisión del niño de ir a ella, para investirla como una nueva casa. El autor plantea que “las capas sociales más bajas que sobreviven sólo gracias a redes locales de ayuda mutua, no se pueden permitir el lujo de conservar espacios privados. La calle es parte de su vida cotidiana, el espacio habitado da sobre la calle y ésta lo ocupa a su vez. Todos estos factores influyen en la relación que el niño mantiene con la calle y la imagen que éste tiene de ella. Las calles del centro urbano son mucho más ricas en recursos diversos para los niños de la calle. Lejos del barrio, de los vecinos y de la familia, el niño organiza su existencia en función de los recursos de la calle, que no sólo son materiales sino de tipo social y simbólico” (Lucchini, 1999, pp.57. Op. Cit.).

De tal forma, la relación que mantienen estos niños y jóvenes con la calle, así como el uso y la imagen que tienen de ella serán fundamentales en la preparación de la partida, la partida misma, la permanencia en la calle, la alternancia entre la calle y el hogar y la adopción de nuevas capacidades acordes a los nuevos contextos de callejerización. Para el autor, la creciente y acelerada urbanización, la aglomeración en las urbes, el desempleo, las largas distancias entre el lugar de vivienda y el trabajo, la fractura de los lazos familiares, la pobreza extrema, la violencia y el abandono escolar, son factores que se agregan para impulsar la carrera del niño a la calle. Sin embargo, una vez centrada la atención en el inicio de dicha carrera, Lucchini no enfatiza cuáles serían las especificidades de los distintos ‘momentos’ o tránsitos de la misma.

Por otra parte, sobrepasando la discusión entre unas y otras formas de comprender el fenómeno o elaborar una conceptualización del proceso de callejerización, Pérez (2001) plantea que actualmente se conforman cada vez más familias constituidas con uno o ambos padres en dicho proceso. El autor sostiene que al hablarse de una segunda generación en situación callejera, se habla de personas que son a la vez producto y productoras de una cultura de calle cada vez más arraigada pues han incursionado en un proceso de 'profesionalización' o instrumentalización de esta forma de vida.

Para autores como Sacedo, Rábago, Ramírez y Bertado, (2006); y Anguiano (2006, Op. Cit.) proponen diferenciar a dichas familias como un nuevo grupo en situación de calle; sin embargo, la definición al respecto aún es incipiente y rebasa los intereses de nuestro trabajo.

No obstante, respondiendo a la necesidad de delimitar la población objeto de nuestro estudio, retomaremos los planteamientos que ya se han señalado de Taracena y Albarrán (2006b, Op. Cit.) sobre los niños y jóvenes en situación de calle, particularmente sobre los *niños y jóvenes en riesgo*; subrayando que, si una de las condiciones que más se relaciona con la estancia de estos niños en la calle es, precisamente, su necesidad de contribuir al gasto familiar, entonces, las difíciles condiciones de sobrevivencia familiares, podrían ser un momento previo o, dicho en ese sentido, de riesgo, para precipitar a los menores en una trayectoria que, eventualmente los podría conducir a ser *niños en la calle, de la calle o institucionalizados*.

CAPÍTULO II

EL CASO ESPECÍFICO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE CALLE

En un estudio realizado en el año 2005 en México por el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia DIF en coordinación con el Programa de las Naciones Unidas para la Fiscalización Internacional de Drogas PNUFID y UNICEF, se exploraron distintas temáticas sobre la población infantil que usaba las calles para trabajar; dicho estudio lo realizaron en Cien Ciudades de nuestro país y lo retomaremos para generar un marco contextual sobre la población infantil en riesgo (DIF-PNUFID-UNICEF, 2005).

Se tuvo información de que los lugares donde estos niños trabajaban básicamente eran los cruceros, parques, jardines, plazas, monumentos, mercados públicos, centros comerciales, panteones, basureros, estaciones de metro, camiones y centrales camioneras. Por otra parte, dentro de las actividades realizadas en espacios distintos a los

públicos, se reportó un alto índice de trabajo como vendedores en el terreno informal, en casas habitación, talleres mecánicos, fábricas de ladrillos, tortillerías, pequeños comercios y pequeñas maquiladoras en las periferias de las ciudades.

Las actividades que se realizaban en las calles, básicamente se agrupaban en las siguientes categorías:

- a) La prestación de servicios como cuidar coches, limpiar zapatos y recoger basura.
- b) La producción y/o venta de dulces y objetos decorativos.
- c) La carga de bultos, paquetes y bolsas en los mercados.

Dentro de los hallazgos más importantes que aportó el estudio, se encontró que la mayoría de los niños trabajadores no vivían tiempo completo en las calles, ni tampoco habían sido abandonados por sus padres: aunque los niños pasaban la mayor parte de su tiempo en los espacios públicos, el 90 por ciento del total de ellos mantenían lazos afectivos en su núcleo parental y dormían casi siempre con sus familias. Algunos debido a la distancia entre sus casas y los lugares de trabajo, eventualmente pasaban la noche en los portales o en las estaciones del metro, en parque, o debajo de los puentes o edificios abandonados; información que confirma lo planteado por autores distintos autores como Thomas (2007); Taracena (2003a); Taracena y Macedo (2006, Op. Cit.); Taracena y Tavera, (2000); DIF-PNUFID-UNICEF, (1999); COESNICA, (1992, Op. Cit.) y Lusk (1989) entre otros.

Aunque no se tiene una cifra precisa de la cantidad de niños que deben obtener dinero para su subsistencia y/o la de su familia, desde finales de la década de las 80's se han realizado investigaciones tanto en México como en otras partes del mundo que señalan un creciente incremento (UNICEF, 1989., COESNICA, 1996., INEGI, 2004).

Por su parte, respecto a la escolaridad de los niños que emplean las calles para actividades relacionadas al trabajo y la sobrevivencia, el estudio informó que el 72.8 por ciento de los niños que participaron en el estudio asistían o habían cursado algunos años en la escuela; desde primaria hasta, en ciertos casos, la secundaria. Por desgracia, el esfuerzo realizado por estos niños para combinar sus estudios con sus jornadas laborales de más de 8 horas, resultaba excesivo y devenía en el ausentismo o la deserción escolar, dato que reafirma lo planteado por Paulo Freire en 2005 (Freire, 1995, Op. Cit).

Estos datos resultan importantes pues el *riesgo de calle* históricamente ha estado relacionado con el trabajo infantil por ser este uno de los elementos que más favorece la presencia de los niños en la calle, eventualmente llegando a 'competir' con los ámbitos escolares pues el tiempo, las actividades y vida social de los menores comienza a arraigarse en espacios de calle, llegándose a dar la inmersión progresiva del niño en actividades relacionadas a la callejerización, su separación de la institución educativa y en ocasiones, una ruptura a nivel familiar (Bueno, 1999).

Sin embargo, como veremos en nuestra investigación, el trabajo infantil por sí solo no necesariamente implica un riesgo de calle; pensamos que para definirlo además de analizar las condiciones y tipo de trabajo realizado, tendría que considerarse la relación o

distancia establecida entre el niño o niña con al menos tres instancias: a) la institución educativa; b) la contención y educación brindada en la relación familiar y c) las prácticas asociadas a la callejerización.

2.1 CONSIDERACIONES EN TORNO AL TRABAJO INFANTIL COMO CONDICIÓN DE RIESGO DE CALLE

Para la Red por los Derechos de la Infancia (2005) el debate en torno al trabajo infantil debería permitir diferenciar si el trabajo que realizan los niños es un elemento de las prácticas sociales locales de sus comunidades de procedencia o residencia; si es parte de las estrategias de sobrevivencia a las que un gran número de familias marginadas se ven forzadas a recurrir o si tiene que ver con escenarios de abuso y explotación infantil. Así como existen corrientes en las que se establece que habría que buscar la erradicación del trabajo infantil, existen enfoques en los que se propone que éste se analice desde la cultura que lo entraña sin partir necesariamente de que el trabajo en sí mismo debería considerarse como un factor intrínseco de riesgo.

La UNESCO (2007, p. 11) ha expresado que, sería necesario *“examinar detalladamente las características de la participación de las niñas y los niños en el trabajo infantil en los diferentes sectores económicos y analizar los contextos sociales de su emergencia. Este examen permitiría esclarecer las causas y las consecuencias de los distintos tipos de trabajo en diferentes grupos de niños -compuestos, por ejemplo, en función del sexo, la edad, la pertenencia étnica, la salud y la situación socioeconómica-”*.

Sin embargo, para diversos autores e instancias internacionales como UNICEF o el Sistema DIF en el caso de México, la discusión establecida para definir el trabajo infantil como forma de práctica social local en las comunidades o como forma de explotación que atenta contra los derechos del niño, sin menoscabar el análisis de los componentes de riesgo que pueda significar la actividad o las condiciones de la actividad realizada, debería considerar la observación de, por un lado, las formas de socialización generadas por el trabajo y, por otro, la distancia que éste genera entre el niño y las instituciones (DIF / UNICEF / Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social, 1997., Pérez y Castro, 2004., DIF, 2008., Taracena y Albarrán, 2006b, Op. Cit.).

Manfred Liebel (2006, Op. Cit.) quien ha realizado estudios participantes en los que ha incluido a niños trabajadores plantea que éstos no suelen verse a sí mismos como seres victimizados de la sociedad, sino que por el contrario, se entienden incluidos y como una parte viva y actuante de ella; sin embargo, dicho autor señala que la mayoría de discursos empleados por los medios masivos de comunicación si bien apuntan a la erradicación del trabajo infantil, no sólo ignoran la voz de los propios niños y jóvenes que usan las calles para actividades relacionadas a la supervivencia, también generan un proceso cada vez más agudo de marginación mediante la configuración de una percepción social deteriorada y victimizante.

Los niños en riesgo de calle por un lado, son marginados como trabajadores, cuya mano de obra es aprovechada por la sociedad, pero cuyo rendimiento no es reconocido (ni remunerado adecuadamente) sino devaluado y negado. Y por

otro, se los imagina como niños, que –solamente por no haber cumplido con una edad determinada (por los adultos)- son cuestionados en su capacidad de juicio y se les niega una participación política en el momento de tomar decisiones (Liebel, 2006, pp. 111; Op. Cit.).

Según el mismo autor, desde la voz de los propios niños y jóvenes se afirma “nos sentimos como personas completas, dignas, capaces, orgullosas de nuestro trabajo, [en él] creamos un espacio para la solidaridad y la propuesta de alternativas ante la pobreza y la violencia que el sistema vigente nos impone” (Liebel, 2006, pp. 111; Op. Cit.).

No obstante, a la fecha existe un gran debate sobre los límites y alcances de los derechos de los niños y la relación de estos con el trabajo que para diferenciarse de la explotación infantil, se ha denominado como ‘trabajo digno’.

2.2 TRABAJO INFANTIL Y LEGISLACIÓN

Haciendo un breve repaso histórico sobre los primeros esfuerzos formales en materia de legislación sobre el tema del trabajo infantil, autores como Nardinelli (1995) y Basu (1999) establecen que éstos surgieron en Europa con la intención de proteger a los niños básicamente de los peligros físicos que podrían sufrir durante el su jornada laboral, para ello, algunas mociones fueron impulsadas por grupos filantrópicos y por algunos sindicatos de trabajadores adultos.

Algunos de estos grupos estaban en contra de las condiciones insalubres y riesgosas del trabajo, otros se oponía a la explotación de mano de obra barata pues, además de ser un

abuso a los derechos de los niños, había coadyuvado a la reducción del salario de los adultos e incluso, había incidido en el aumento del desempleo.

Nardinelli (1995 OP. Cit.) y Basu (1999 Op. Cit.) también sostienen que los gobiernos decidieron impedir la legalización del trabajo infantil, pues ello generaría —a la larga— grandes cotos de población que consolidaría una clase trabajadora sin instrucción escolar y llena de malestar social por los bajos salarios que desde siempre habría recibido, lo cual, eventualmente, podría devenir en una organización tal que afectara los intereses de sectores capitalistas.

En esta fusión de intereses y medidas de precaución, se inició el debate sobre la elaboración de reformas legales que reglamentaran la protección laboral de los menores de edad o bien, señalaran su impedimento y plantearan su penalización.

Los primeros intentos legales de protección contra el abuso de los contratadores se realizaron en el siglo XIX en países como Francia, Alemania e Inglaterra. Dentro de los logros de aquellas mociones se encuentran por ejemplo, una ley que en 1818 que establecía que la edad mínima de 10 años para poder laborar en una mina; o la creación en Inglaterra de la figura de ‘inspectores laborales de minas’ que regulaban que los niños empleados cubrieran la edad reglamentada así como verificar que las jornadas no excedieran las 8 horas.

Sin embargo, la primera resolución global se dio hasta 1919 por parte de la OIT; en ese momento se creó la primera recomendación formal que prohibía el trabajo infantil nocturno. A partir de entonces se fueron creando diversos acuerdos para favorecer la

emergencia de condiciones más seguras que evitaran la explotación laboral, entre ellas destaca la resolución de 1930 a favor de la supresión del trabajo obligatorio o forzoso en cualquiera de sus manifestaciones. En 1946 se estableció que los empleadores deberían incluir un estudio médico previo a la admisión de los niños y jóvenes al trabajo, y una vez contratados garantizar la realización de exámenes periódicos. Por su parte, en 1965 se dictaron una serie de condiciones específicas para el cuidado de los niños si su trabajo se daba bajo la tierra, en minas y excavaciones.

Más tarde, en 1973 se discutió sobre la prevención del trabajo prematuro, lo cual llevó a repensar en la edad mínima para trabajar y ello orientó las políticas a buscar la abolición del trabajo de los menores de edad bajo el criterio de garantizar que la admisión laboral fomentara el desarrollo físico y mental de los empleados y no por el contrario, lo inhibiera o lo deteriorara.

De acuerdo a la Convención 138 “la edad mínima no debe ser menor a la edad de escolaridad obligatoria y, en todo caso, menor a los 15 años”. Sin embargo, se hizo una excepción para “aquellos países en los cuales las facilidades económicas y educacionales no están lo suficientemente desarrolladas”. En estos países la edad mínima se redujo a los 14 años; aunque si se trata de ‘trabajo ligero’¹ la Convención establece que el mínimo será de 13 años o 12 en países donde se viva en pobreza extrema, siempre y cuando los niños cuenten con educación básica y el trabajo no ponga en riesgo su salud, desarrollo y asistencia a la escuela.

¹ Se refiere a aquel que no compromete su integridad física.

La Convención 182, que fue ratificada en 1999, fue creada para designar la eliminación de las más peligrosas formas de trabajo infantil para todos los menores de 18 años.

Otros organismos internacionales también han creado legislaciones para impulsar a cada país a adoptar reglas que protejan a los niños del trabajo y la explotación. La Asamblea General de las Naciones Unidas diseñó leyes internacionales que tendieran a la creación de 'un mundo mejor para los niños' especialmente para quienes viven en condiciones de pobreza extrema. Los ejemplos más destacados son la Declaración de los Derechos del Niño que fue adoptada por la ONU en 1924 y más tarde se modificó en 1959, así como la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UNCRC) aprobada en 1989.

Por su parte, algunos acuerdos plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, concretamente el Convenio Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el convenio Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, establecidos desde 1966 defienden la vulnerabilidad de los niños y que establecen por ley su necesidad de protección, fueron retomados en los fundamentos de la Declaración de los Derechos del Niño de la ONU en 1959. Su estatuto noveno plantea el derecho de los niños a ser protegido de cualquier forma de explotación. Básicamente, la UNCRC aumenta el alcance de cualquier legislación local que se refiera a niños trabajadores; plantea en primer lugar, que los niños trabajadores son identificados como niños especialmente vulnerables que tienen derecho a la protección del Estado y en segundo término, se prohíbe su participación en cualquier labor de ponga en peligro su salud y su desarrollo, físico, mental, moral y/o social.

En el caso de México, tanto la Constitución Política como la Ley Federal del Trabajo son consistentes en la no ratificación de la Convención 138 de la OIT, y ambas no prohíben el trabajo infantil, sino el uso de su fuerza laboral en toda la población de menores de 14 años. Por ley no son concedidas excepciones a esta prohibición. Así mismo, el Artículo 23 de la Ley Federal del Trabajo propone que los niños cuya edad oscila entre 14 y 16 años requerirán permiso de sus padres para trabajar y se les debe pagar un sueldo directamente a los menores; esta ley también prohíbe el trabajo nocturno (después de las 22:00 horas) así como jornadas laborales no mayores de seis horas con el interés de que el trabajo no interfiera en la educación formal de los niños.

Guzmán y Lewin (1998) afirman que en el caso de México, la legislación no prohíbe el trabajo infantil, sino el uso de la fuerza laboral de los menores como una manera de dar protección a su infancia y desarrollo; afirman que el espíritu de la ley es el de proteger a los niños con el propósito de apoyarlos para que, además de los criterios ya señalados, no se vea comprometida también su educación. No obstante, los autores subrayan que en el país difícilmente se aplica la ley en los casos donde no respetando la legislación, se emplea mano de obra de niños menores de 14 años y se permiten condiciones de explotación que pueden orillarlos a iniciar un proceso de desafiliación social en los cuales se agudiza el ausentismo escolar, la búsqueda de la supervivencia en ambientes de trabajo informal, preponderantemente callejeros y la eventual fragmentación de la relación con la familia.

Respaldando dichas afirmaciones, la OIT (2006), ha afirmado que dentro del panorama mexicano en 2006 se contaban más de 5 millones de niños trabajadores en espacios

públicos. Ante la magnitud de éstas y otras cifras como las ya señaladas en nuestra introducción, el Director de la OIT para México y Cuba: Miguel del Cid, ha insistido en que como principal medida paliativa, el Gobierno Mexicano tendría que poner en práctica "políticas integrales de orden económico, social y laboral que fomenten la creación de trabajo de calidad, trabajo decente para los adultos; para que los padres no se vean obligados a empujar a los niños a trabajar" (Gómez, 2007).

Llama la atención que en la postura de la OIT, se advierta una problematización basada principalmente en criterios normativos y se obnuble la observación de las necesidades educativas que se desencadenan frente a la realidad del trabajo infantil; al inculpar a los padres y omitir el análisis de los procesos macro-estructurales que generan prácticas o condiciones de vida asociadas a la necesidad de obtener mayores ingresos económicos, también se des-responsabiliza al Estado.

Para Taracena (1998, p. 02) *“pensar únicamente con criterios normativos las condiciones de vida de las poblaciones llamadas marginadas o excluidas, implica negar la significación que pueden tener dichas condiciones para ese tipo de población; [...] sería necesario un esfuerzo por comprender los modos de vida de las poblaciones en situación de desafiliación y hacerlo tanto desde una perspectiva socio-histórica como personal”*.

Si bien es cierto que el trabajo infantil es un fenómeno que produce gran controversia y reacciones incluso polarizadas, es difícil discernir si el tema conmina los derechos del niño a no trabajar o, más bien, su derecho a trabajar en condiciones dignas que les garanticen

seguridad en el desarrollo del trabajo y reconocimiento social (Cussiánovich y Méndez, 2008; Alvarado, 2006; y Liebel, 2003b).

Sin embargo, las causas que originan la emergencia de los niños trabajadores o también denominados 'niños en situación de riesgo' -como veremos más adelante-, está suscrita a indefiniciones conceptuales históricas.

Encontramos que en la literatura especializada, conceptos como la 'pobreza', la 'exclusión', la 'marginalidad', la 'segregación' e incluso, la "vulnerabilidad" aparecen por momentos como causa y por momentos como consecuencia del fenómeno. Si bien, trasciende los fines de nuestro análisis el rastreo preciso de la génesis y uso de los conceptos, es importante subrayar que ellos plantean distintos puntos de contacto entre lo macro y lo micro-social, y ello deviene en distintas perspectivas sobre el papel de los actores sociales, las políticas públicas o las economías locales, regionales, nacionales y globales dentro de los escenarios donde se gesta la emergencia del trabajo infantil (Taracena y Albarrán, 2008).

Sin pretender hacer un recorrido histórico puntual, para nuestra investigación conviene señalar que en la literatura, en general se observan de manera recurrente al menos las dos posturas: una en la que el problema de la callejerización se individualiza atribuyéndose exclusivamente a factores personales intrínsecos al sujeto asociados al 'gusto por la calle' a una supuesta 'elección' de ella, a la responsabilidad o afecto de los padres, etcétera; y otra en la que se considera la fusión de factores socioculturales,

políticos e individuales en la génesis y el devenir del proceso de inmersión de los niños y jóvenes en las calles.

Coincidimos con Adeth (2001) al subrayar la innegable influencia de las relaciones estructurales en las formas de vida o relaciones de práctica en los distintos grupos sociales. Entendemos con la autora, que la política social del Estado no es sólo el conjunto de medidas que los gobiernos proponen y en el mejor de los casos operativizan: también se refiere al entramado de visiones, posturas y decisiones fundamentales que orientan las posibilidades de vida cotidiana y las relaciones colectivas de los distintos sujetos, ya sean individuales o colectivos, en una sociedad dada.

Anguiano (2006, Op. Cit.) lo explica diciendo:

“Inscrito dentro del modelo neoliberal, cuyo valor fundamental es la globalización de las economías y el fortalecimiento de los capitales especulativos [...] las políticas de desarrollo nacional y local, son determinadas por unas cuantas instancias internacionales que representan principalmente a los intereses de las empresas transnacionales y de un reducido grupo de grandes inversionistas. A lo largo de varias décadas estas políticas han demostrado la incapacidad de promover el desarrollo sustentable, de frenar la pobreza o de activar el aparato productivo de la mayoría de los países que forman parte de esta dinámica. Adicionalmente a las políticas de ajuste del gasto destinado al sector social, los gobiernos nacionales se han caracterizado por el ejercicio del presupuesto de una manera burocrática, clientelar y

patrimonialista, cuyos programas suelen ser poco eficientes y sin un impacto significativo para mejorar las condiciones de vida de la población, ni para que eviten que más niños salgan a vivir y trabajar en la calle” (Anguiano, 2006. pp. 41. Op. Cit.).

De manera coincidente, Araujo (2001) enfatizará que: *“La política social del Estado es el criterio de una época y la manera de concentración de poder”.*

Por su parte, tomando en cuenta a investigadores como Pérez y Castro (2004, Op. Cit.), podría decirse que en la más reciente fase del capitalismo, impulsado por la competencia global y las consignas neoliberales de incrementar rentabilidad, productividad y competitividad, sin valoración ética alguna; se ha generado que gran número de familias sean expulsoras de los niños por múltiples causas que, se encuentran asociadas a la pobreza, la violencia, al hacinamiento, el bajo nivel educativo y la marginalidad.

Tales elementos se agudizan ante las deficiencias regulatorias de los Estados, la inadecuada distribución de la riqueza, la crisis de las instituciones, las limitaciones locales en materia educativa y la ausencia de vigilancia en el ejercicio de los derechos humanos así como la corrupción en los países en desarrollo.

En el mismo sentido, Durán (2004) señala que *“la problemática de niños y niñas de la calle no se puede circunscribir apenas a ellos como si fueran sus actores principales, a su familia o al funcionamiento inadecuado o la sólo implementación de planes y programas de atención; es menester observarlo a la luz de las políticas sociales y de los elementos estructurales que están presentes en la génesis de éstos niños y niñas”.*

Lo relevante de dicho planteamiento es que objetivar las interrelaciones de los escenarios macro y micro estructurales, sostiene implícita o explícitamente, la postura de las acciones de atención a los problemas sociales de esos niños que, desde la perspectiva de autores como Bengoa (1996)., Castel (1992)., Casanova, (1995 Op. Cit., y 1996a) y Gordon, (1997)., por fenómenos multicausales que lejos de oponerlos, más bien sintetizan lo macro y lo micro, viven dificultades para tener acceso a sistemas de procuración de justicia, salud, alimentación y educación, etcétera; que se encuentren adaptados a sus condiciones y respondan de manera pertinente a sus necesidades de formación y a las exigencias reales de su vida.

2.3 EL INTERÉS POR LA EDUCACIÓN PARA GRUPOS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Como ya hemos mencionado, los niños en riesgo de calle conforman parte de las poblaciones para las que la institución educativa usualmente se proyecta como un espacio cuyas exigencias pueden llegar a resultar insuperables (Luchinni, 1998).

Se tienen datos de que los niños y niñas que usan las calles para actividades relacionadas a la sobrevivencia, constantemente perciben a la escuela tradicional como un espacio incompatible con su forma de vida ya que, por lo general, no cuentan con las habilidades de socialización adecuadas, tampoco cuentan con los materiales de trabajo suficientes, el tiempo o, incluso, la energía necesaria. En lo general, estos niños y niñas antes o después de intentar asistir a la escuela han cubierto una jornada de varias horas de trabajo. Además, la mayoría de las veces, no cuentan con un adecuado estado nutricional o de salud para corresponder al perfil que en la escuela se requiere (DIF-DF / UNICEF /

Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social, 1997; Taracena y Tavera, 2000, Op. Cit.; Guerra Et. Al., Op. Cit, 2007).

Lo anterior nos lleva a distinguir una profunda discordancia entre las condiciones en que tradicionalmente se enmarca la educación escolarizada y las características de algunos grupos en condiciones de vulnerabilidad como los niños en situación de riesgo o calle. Adicionalmente, situaciones como la ausencia de papeles de identificación oficial o de un adulto que formalice la inscripción cuando inician los cursos, la falta de recursos para el pago de cuotas, materiales o, simplemente, la constante carencia de medios para subsistir, han derivado en un proceso de exclusión para los niños y jóvenes que no logran adaptarse a las necesidades de la institución educativa y no cubren con lo mínimo básico para cumplir los requisitos que la conforman (Taracena y Albarrán, 2006, Op. Cit.).

Dicha falta de correspondencia entre la institución escolar y las poblaciones en proceso de callejerización ha sido señalada desde hace varios años por diversos autores y organismos; y la han retomado para proponer una redefinición de la investigación y la intervención que actualmente es realizada con estos grupos. Autores como Casanova (1996b); Bazdresch (2005, Op. Cit.); Taracena y Albarrán (2006b, Op. Cit); Aguado, Avendaño y Díaz (2007, Op. Cit.); y Blanchard (2007, Op. Cit.); y organismos como la Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros COESNICA (1995) y UNICEF (1989, Op. Cit., 2006, Op. Cit., y 2007a) en distintos momentos han hecho hincapié en que la atención a los grupos vulnerables requieren no sólo la observación - categorización de sus condiciones de vida y la elaboración de un corpus teórico que ayude a definirlos; dichas instancias así como

autores han planteado la necesidad de llevar las investigaciones hacia el análisis y reconocimiento del papel que están jugando las instituciones que actualmente se hacen cargo de la labor educativa de estos grupos, en el interés de trabajar para que sus alcances sean cada vez más amplios y apunten hacia la consolidación del derecho universal a la educación y una ciudadanía basada en educación de calidad.

Como sabemos, una de las principales problemáticas de la población en riesgo de calle es que puedan llegar a romper relación con la educación formal y alejarse de los sistemas de socialización e institucionalización brindados por la familia o la escuela y adentrarse en una cultura callejera. Por ello, coincidiendo con los planteamientos de los autores y organismos que hemos citado, pensamos que el papel de las instituciones de asistencia, particularmente las de fines educativos, resulta fundamental para impulsar el arraigo a la educación y a la socialización, pues ellas se configuran como mediadoras entre el niño en condiciones de dificultad y la sociedad.

En nuestro país el trabajo educativo con poblaciones callejeras se ha sostenido primordialmente por la participación de organizaciones tanto de la sociedad civil como del Estado que han ido conformando a lo largo de su experiencia metodologías específicas que intentan dar respuesta a sus demandas y necesidades.

Nuestro interés dentro del proyecto de investigación estará articulado en analizar el papel social de una institución de asistencia que trabaja para educar a niños en riesgo de calle; tomaremos en cuenta, dicho *grosso modo*, la estrategia pedagógica de la organización; la voz de los educadores en su experiencia e implicación frente al trabajo docente con los

niños en riesgo, los aprendizajes que estos niños conforman en la organización y la significación de los padres y madres respecto al papel del recinto educativo.

En el siguiente capítulo mostraremos información sobre los sistemas de educación vigentes dentro de las organizaciones de asistencia y sobre las opciones de capacitación ofertadas para quienes educarán a las poblaciones en proceso de callejerización.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN OFERTADA PARA POBLACIONES CALLEJERAS

3.1 UN ESTUDIO SOBRE ORGANIZACIONES DE ASISTENCIA PARA POBLACIONES EN SITUACIÓN DE CALLE Y LAS FORMACIONES EXISTENTES PARA EDUCADORES.

Si bien diversos organismos de asistencia se han dado a la tarea de realizar publicaciones en las que difunden algunos de sus programas de trabajo e incluso muestran sus resultados operativos y otras más participan en diversos foros académicos con el mismo interés, actualmente no conocemos estudios en los que se analice de manera sistemática el posicionamiento de las organizaciones en conjunto, respecto a las estrategias que actualmente se emplean para la educación de niños en riesgo, específicamente para nivelar y/o mejorar el desempeño de los menores dentro de la escuela pública (Quiera,

1991., Adeth, 2001, Op. Cit., Macías, 2001., Sacedo, et. al. 2006, Op. Cit., Echeverría y Tavera, 2007., Informe anual Pro-Niños de la calle, 2010.).

Aunque gran parte de las organizaciones que trabajan con poblaciones en situación de calle incluyen dentro de sus objetivos algún tema relacionado con la educación no formal, por ejemplo, defensa de derechos humanos, de cuidado de la salud, sexualidad, autoestima, etcétera; en las convocatorias 2007, 2008 y 2011 del Plan Integral para el Fortalecimiento de Competencias Educativas en los Niños de Calle¹ (PINCELL) organizada por el Programa 'Calle y saberes en Movimiento' de la Secretaría de Educación Pública - foro de referencia para nosotros en tanto que conjunta a organismos tanto públicos como privados que atienden en su mayoría a población en riesgo de calle-, se ha destacado que:

- a) Las organizaciones han generado propuestas que se interesan especialmente por cubrir las necesidades primarias de subsistencia, manutención, hospedaje y alimentación para los beneficiarios.
- b) Resultan del todo divergentes los objetivos e intereses mostrados respecto a la educación y fundamentalmente el tema educativo se aborda desde enfoques como 'habilidades para la vida', 'autocuidado' y 'autoestima' principalmente.
- c) Es muy bajo el número de organizaciones que incluyen en sus programas operativos la impartición o nivelación de educación básica e integran alguno de los currículos ofertadas por la Secretaría de Educación Básica en vías de que los niños y jóvenes en

¹ Mismas en las que hemos sido miembros del comité dictaminador.

situación de riesgo y calle puedan cursar, finalizar y acreditar oficialmente sus estudios.

Por desgracia, aunque PINCELL logra hacer confluir anualmente a un gran número de organizaciones tanto públicas como privadas y de la sociedad civil, así como escuelas que trabajan con poblaciones callejeras y les solicita un diagnóstico detallado de sus programas educativos y estrategias de acción; ni la SEP ni la SEB cuentan con información sistematizada alguna al respecto que nos permitiera conocer anual y transversalmente, cómo se desarrolla la oferta educativa. Sin embargo, quisiéramos apuntar que una de las recomendaciones en las que más se ha insistido en los equipos de arbitraje, es que éstos condicionen el otorgamiento de recursos a las organizaciones, al hecho de que éstas acepten incorporar en sus estrategias la instrumentación de algún programa que permita la nivelación escolar o la acreditación de la escuela básica pues, en su mayoría, la educación planteada por los organismos, no lo incorpora.

En el artículo 'Calle y Saberes en Movimiento' artículo escrito por Aguirre en 2010, quien fuera la Coordinadora Nacional del Proyecto Calle y Saberes en Movimiento, única publicación que hemos encontrado al respecto, se afirma:

Las instituciones que atienden directamente a la población callejera han generado propuestas pertinentes pero que se interesan en especial por sus necesidades básicas. Las han diseñado a partir de la localidad, colonia y tipo de población que atienden, ya que cada uno de estos elementos brinda un matiz y

se ocupa de una necesidad peculiar en el grupo. Sin embargo, no cuentan con el apoyo pedagógico y financiero suficiente para que sus resultados sean de alto impacto, ni para brindar una atención integral y de calidad a los sujetos jóvenes que viven en la calle [...] tampoco cuentan con una política pública que impulse las propuestas educativas ni les ayude a mejorar sus políticas institucionales (p. 89).

Pensamos que si queremos problematizar la educación ofertada para poblaciones en proceso de callejerización, es importante el tipo y perfil de organización de la que se trate así como los programas educativos que maneje, también resulta fundamental considerar al equipo de educadores pues ellos son las figuras que introducen, acompañan y desarrollan los servicios que las organizaciones proponen.

Con la idea de aportar al menos una visión panorámica que nos permitiera conocer las propuestas de formación existentes para los educadores de las distintas poblaciones en riesgo de calle; sistematizar las distintas actividades que ellos realizan en sus centros de trabajo y definir los principales objetivos de las intervenciones socio-educativas realizadas por organizaciones tanto de asistencia social como gubernamentales, a continuación mostraremos algunos resultados de una investigación realizada para el Programa 'Calle y Saberes en Movimiento' por Taracena, Albarrán, González y Rueda en el 2010. Dicha investigación giró sobre el perfil de las organizaciones de asistencia y los educadores de poblaciones en riesgo de calle, con el fin de construir parámetros que delinearán una posible profesionalización.

De alguna forma, el perfil de las formaciones para educadores nos permite visualizar hacia dónde apuntan los sistemas educativos vigentes en tanto que dichas alternativas de educación para los equipos operativos intentan responder a las necesidades de las organizaciones y de la población callejera.

Para dicha investigación, entre otros objetivos se trabajaron los siguientes:

1. Analizar de las formaciones existentes para Educadores de calle en México y en América Latina resaltando cual es el perfil que plantean las mismas al final de los estudios propuestos.
2. Realizar observaciones directas y entrevistas en profundidad a educadores y directivos sobre las actividades educativas en Instituciones y Organizaciones civiles y gubernamentales.

Analizando los objetivos de las formaciones ofertadas, en general la investigación reporta que se abordan los siguientes objetivos:

1. Analizar la situación de los niños y jóvenes que viven en situación de calle y las problemáticas asociadas a ello.
2. Formar a los educadores para comprender e intervenir ante abusos sexuales, drogadicción, y enfermedades de transmisión sexual por considera que éstas son algunas de las principales problemáticas de las poblaciones callejeras.
3. Conocer y reflexionar sobre los derechos humanos como herramientas importantes de relación prevención de abusos y delitos.

4. Fomentar una cultura de inclusión donde disminuyan las prácticas de discriminación social a las que se enfrentan las poblaciones callejeras.
5. Promover la generación de programas enfocados a lograr la reinserción de los niños principalmente en la familia, la escuela y la comunidad.

Como podemos ver, ninguno de los objetivos antes citados se relaciona con la pedagogía o las estrategias didácticas que permitan orientar a los educadores en cómo favorecer el desarrollo de programas de nivelación o educación básica.

Ahora bien, respecto a las temáticas que integran la oferta de formación para educadores de calle, se pueden establecer a manera de resumen los siguientes ejes:

- a) El estudio del modo de vida y conductas de riesgo en las poblaciones callejeras.
- b) Aspectos metodológicos de técnicas para fomentar la rehabilitación y reinserción familiar y social.
- c) Enfoque de inclusión y derechos para los grupos vulnerables.
- d) Educación para la salud y prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos adolescentes y adicciones.
- e) Formación valoral.
- f) Elaboración de proyectos sociales para obtención de recursos de las organizaciones.

Taracena y colaboradoras (2010, Op. Cit.) señalaron adicionalmente que existía una diferencia importante entre organismos vinculados con alguna confesión religiosa y los organismos laicos:

Hay una clara diferencia entre los organismos gubernamentales y los de las organizaciones apoyadas y/o inspiradas por grupos religiosos. En las primeras se plantean como objetivos hacer valer los derechos del niño como ciudadano e integrarlo a la escuela y a la familia. En las segundas, las de orden religioso se plantean como objetivo fundamental recuperar la dignidad y el valor como ser de los niños y posteriormente la protección civil y jurídica así como la integración a la familia y a la escuela o al trabajo” (Taracena et.al. 2010, pp.33).

Respecto a las actividades que realizan las organizaciones, se observó que éstas son heterogéneas; que no existe algún común denominador en sus intereses y que básicamente tratan de dar respuesta a los objetivos que cada organización maneja. Taracena *et al.* (2010, Op. Cit.) plantearon que en general las estrategias educativas se concentran en: dar asesoría jurídica, canalizar o dar atención médica y psicológica; impartir cursos y talleres para mejorar la auto-estima, planear el sano ejercicio de la sexualidad, disminuir el riesgo en el consumo de drogas; brindar acompañamiento en caso de enfermedad o derivar a instituciones especializadas; subsanar necesidades primarias como alimentación y vestido, higiene corporal; apoyo y contención emocional, actividades recreativas, artísticas y deportivas; talleres de valores y derechos del niño; buena

conducta, establecimiento de límites y reglas; algunas escuelas para padres y madres de familia; actividades religiosas, catequización, bautizo y primera comunión en el caso de las organizaciones religiosas; y algunas ofrecen también apoyo en la realización de tareas escolares y en menor número, algunas ofrecen algún curso temático para repasar o reforzar algunos temas.

Sin embargo, tanto el estudio de Taracena *et al.* (2010) como el de Aguirre (2010, Op. Cit.) muestran que los cursos de regularización y talleres de tareas que se llegan a ofrecer en las organizaciones, se integran por metodologías y herramientas de aprendizajes tan diversas que pareciera no existir intereses ni objetivos comunes en ellas; no se tiene información de bajo qué criterios se diagnostican las necesidades educativas que darán cuerpo a los cursos para población en proceso de calle; los organismos han reportado que difícilmente se retoman los modelos educativos adaptados para poblaciones vulnerables y, al mismo tiempo, las ofertas de los organismos tanto público como privados no necesariamente se diseñan para fomentar o facilitar el desempeño académico y el arraigo escolar en el sistema de educación formal.

Respecto a las características que los educadores de calle deben cubrir, según el informe de Taracena *et al.* (2010, Op. Cit.) pareciera no existir tampoco una clara definición al respecto pues él o ella deben dedicarse a múltiples actividades y cubrir funciones que incidirán en diversos terrenos en las poblaciones que atiende, desde las alimenticias, hasta las educativas, pasando también por la formación de habilidades para la vida, la socialización, el esparcimiento, el cuidado de la salud y la contención socio-afectiva. Por

ejemplo debe apoyar al niño en diversas rutinas diarias para favorecer una mejor alimentación e higiene corporal, para promover el autocuidado y la disminución de conductas de riesgo; también lo auxilia en caso de accidentes, ausencia de sus padres o enfermedades, acompañándolo si es necesario a las Instituciones de salud, de defensoría de derechos humanos o de procuración de justicia. Debe aportar a sus educandos cariño, reconocimiento y contención emocional, así como escucha y en muchos casos favorecer una reeducación emocional amplia que permita mantener los vínculos familiares. Así mismo, trabaja en la transmisión de valores, ya sea religiosos, humanistas o sociales dependiendo de la organización en la que participen y fomentar además, el interés del niño o joven por mejorar sus condiciones de vida; en cierto sentido, “el educador cubre una función de sustitución a la figura parental que muchas veces está ausente o ha sido violenta” (pp. 59).

De igual manera, como ya hemos señalado, ayudar a las tareas o en alguna regularización del niño en sus actividades de la escuela, en algunos casos fomenta el establecimiento de reglas y límites; también investiga, diseña y propone actividades lúdicas y creativas a través de talleres y cursos que se impartirán en las organizaciones; finalmente, algunos también impulsan la sensibilización y acercamiento a expresiones creativas artísticas de las poblaciones callejeras.

Considerando este panorama y sin perder de vista el papel de la educación como vía para la socialización y la inclusión de las poblaciones callejeras en la sociedad, en nuestro

estudio nos preguntamos: ¿qué procesos permiten dar cuenta de la función social de una Organización que brinda atención educativa para niños en riesgo de calle?

Teniendo como guía dicha pregunta y contando con la información que obtuvimos de la aplicación de seis soportes metodológicos distintos, a lo largo del presente estudio nos dimos a la tarea de problematizar el entramado organizacional de un Centro de Día que ofrece atención educativa a niños en riesgo de calle; analizar la implicación del personal docente y elucidar los aprendizajes que los alumnos y los padres-madres de familia atribuyen a la oferta educativa de la que participan en dicha organización.

CAPÍTULO IV

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ORGANIZACIONES

Para analizar la función social del Centro de Día: organización que brinda atención educativa a niños en riesgo de calle, hemos necesitado un marco teórico que nos sirva como referencia para su problematización y análisis.

El diseño que dimos a nuestro trabajo de investigación requería analizar la función social del Centro de Día no sólo como una organización entendida en un sentido funcionalista como “unidad socialmente construida para el logro de fines específicos” (Schvarstein, 1991, p. 27) sino pensándola como el sustento material de un entramado complejo en el cual la organización cubre la función de mediatizadora en la relación entre las instituciones y los sujetos. Elegimos partir –básicamente- de las aproximaciones con las

que autores como René Kâes, Eugène Enríquez, Lidia Fernández y Francois Dubet han teorizado para caracterizar la dimensión institucional de las organizaciones sociales, distinguir las pulsiones que en ellas se movilizan, discutir sobre el sufrimiento o malestar social que generan y analizar el actual declive de las mismas.

En este capítulo nos importaba de manera particular plantear las bases conceptuales que nos permitiera acercarnos al estudio del Centro de Día en tanto *institución-organización* y derivar así una propuesta de intervención pertinente para analizar su función social.

4.1 NOCIONES BÁSICAS SOBRE LAS INSTITUCIONES

Existen distintas comprensiones sobre cómo se ha desarrollado la organización social y la cultura lo largo de la historia. Freud planteó en *Tótem y Tabú* que dicho desarrollo había sido consecuencia de un asesinato a la vez fundante y estructurante para la creación de reglas que dieran una norma a los vínculos, la sexualidad, el poder, el lazo social y con ello, la civilización (Freud, 1914). En dicho texto, Freud plantea la hipótesis de que la muerte del padre original y la consiguiente instauración del contrato fraterno infunden consistencia y límites al agrupamiento y a lo colectivo. Freud observa que el resultado final de este acto fundante de violencia fue la construcción de un derecho al que todos los miembros habían contribuido sacrificando su impulso instintivo personal y, por otra parte, no permitiendo que ninguno de ellos se abandonara a sus propios deseos.

Al respecto, señala Kâes (2004, p. 667):

"Mediante su victoria sobre el padre, los hermanos aliados entre sí habían hecho la experiencia de que una federación puede ser más fuerte que el individuo aislado. Gracias a la enunciación del tabú y la erección del tótem es que se fundaron las instituciones sociales; la cultura totémica está basada en las restricciones que tuvieron que imponerse para generar este pacto unificador y este nuevo estado de cosas".

Si bien el planteamiento anterior sería en sí mismo motivo de un ensayo y de un abordaje exhaustivo, lo tomaremos simplemente como primer planteamiento para discurrir sobre la institución de las instituciones, sobre sus cualidades, sus características y las propuestas de algunos autores sobre cómo analizarlas, pues ello nos permitirá ir definiendo las principales aristas sobre las cuáles enmarcaremos nuestro análisis.

Comenzaremos diciendo que la institución ha derivado como un elemento de formación de lo social y lo cultural que define cuanto está establecido, que se opone –por un lado- a los instintos y que, a su vez, establece una regulación de lo individual y lo colectivo que la hace estar presente tanto en los grupos como en las organizaciones.

En palabras de Enríquez (1996):

"Las instituciones concretizan el ingreso de los sujetos a un universo de valores, crean normas particulares y sistemas de referencia (mito o ideología) que sirve como ley organizadora de la vida física, de la vida mental y social de los individuos [...]. Toda institución tiene la vocación de encarnar el bien común. Para hacerlo, favorecerá la manifestación de pulsiones que se metaforicen y metabolicen en deseos socialmente aceptables y pertinentes; también permitirá el despliegue de fantasmas y proyecciones de

lo imaginario en tanto se sumen al sentido del proyecto (más o menos ilusorio) de la institución dado que la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y la inconsciencia de sus miembros” (Enríquez, 1996, Op. Cit. pp. 85).

En ese tenor, para Käs (1996) la institución permite la emergencia de lo invariable, lo estable, lo que no cambia; él reconoce al igual que Enríquez (1996, Op. Cit.) su carácter de estructura y normativa para el desarrollo de los sujetos y las sociedades. Ambos autores señalan que por vía de la institución es que se han generado el conjunto de estructuras sociales, medios y mecanismos (formas) que a través de procesos históricos se han instaurado como ley y se han ido legitimado por medio de la costumbre.

Por otra parte, pensando en las cualidades distintivas de la institución, en el ensayo ‘Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones’ Käs (1996, Op. Cit.) plantea que se podrían observar al menos los siguientes tres componentes: el primero gira en torno a lo que se ha denominado como la *tarea primaria* que sería la que define, mantiene y asegura la identidad de la institución y en parte, la de sus miembros; el segundo es un *componente psíquico* que permite se generen funciones como satisfacción, identificación, transferencia, implicación, idealización, etcétera en el campo socio-simbólico de los sujetos. El tercero de los componentes se refiere a lo que es generado en el *entramado organizacional* propiamente dicho, es decir: la dinámica, las condiciones y los condicionamientos producidos en él como parte de su modo específico de funcionamiento. Dentro de cada uno de estos componentes sería muy probable que

existan fuentes tanto de placer como de sufrimiento, mismas que –como veremos más adelante- traerán consigo distintas posibilidades de anclaje psíquico para los sujetos.

Así mismo, Käes (2004) propone que en las instituciones se pueden identificar dos importantes movimientos de naturaleza antagónica, mismos que consolidarán la permanencia de la institución: el primero se refiere a una especie de eco “omnipresente” que delinea lo social y privilegia las estructuras ya existentes, heredadas y determinantes; el segundo aquel que –por el contrario- posibilita la emergencia de aquello que transforma y abre un espacio entre lo ya establecido permitiendo que ‘lo dado’ se vea interrogado y pueda entrar en movimiento. Es decir: el movimiento impulsado por el deseo *instituyente*, innovador y creativo *versus* el orden *instituido* contra el que choca; siendo parte –los dos extremos- del continuo responsable del movimiento institucional.

Coincidiendo con el planteamiento anterior, Lidia Fernández (2011) afirma que toda institución encierra tanto la protección de lo que está y la necesidad de mantener lo fijo e inmutable como la capacidad de destrucción de lo ya dado; siendo esta cualidad la que permite abrir un espacio a aquello que sólo podía existir “en tanto posibilidad”.

Lo *instituido* opera como acciones manifiestas dentro del modelo institucional desde los cuáles se pautan reglas, se asignan espacios, se determinan modos de funcionamiento, filosofías, mecanismos; se diseñan reglas para la organización del trabajo y se instauran las normas para valoración de la producción institucional (Fernández, 1998). Así mismo, lo instituido también incide a través de las expectativas sociales con las que se presiona a los

sujetos para que respondan según los modelos operantes y el deber. Por su parte, lo instituyente tendería –como ya hemos señalado- a la generación de algún cambio.

En este punto queremos subrayar que el binomio instituido-instituyente “se trata de una dialéctica que asegura la vida de las instituciones en su conflictualidad esencial entre orden y transgresión (Käes, 2004, Op. Cit., p. 655)”.

Ahora bien, ante la tarea de elucidar la institución, Käes (1996, Op. Cit.) ha observado las siguientes dificultades:

La primera se refiere a una especie de mimetización que opera entre sujeto e institución, mediante la cual se experimenta una dependencia con las identificaciones imaginarias y simbólicas que esta última ha producido y aportado para beneficio del sostenimiento psíquico del sujeto.

La segunda tiene que ver con la condición de irrepresentabilidad que la institución adquiere en donde, más allá de resistencias cognoscentes o de fenómenos como la represión y la negación, tiene lugar una alta dificultad para impedir la comprensión del propio sujeto: la institución se configura como un fuera de sí “irreconocible e inaprehensible” con el que sólo se puede establecer una relación casi anónima a la vez que sumamente sólida. El autor explica: *“Aquí nos vemos enfrentados no solamente a la dificultad de pensar aquello que, en parte, nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa, nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que*

la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad” (Käes, 1996, p.16).

Esta relación con lo no-conocido, ni claro (descubierto), marcará al sujeto en dos posibles continuos: por un lado el borde biológico que toma lugar en la experiencia corporal y, otro, el borde social dado por la experiencia de lo institucional.

Lo que Käes (1996, Op. Cit.) tratará de mostrar, es que la institución atraviesa al sujeto en diversos planos, donde lo biológico, lo psíquico y lo social no son mutuamente excluyentes sino elementos de un complejo multidimensional. Incluso planteará, que el inconsciente tiene formación bajo esos dos bordes ya mencionados y, afirmará, que existe una especie de transmisión inter e intra-generacional de lo que se ha configurado en cada uno de ellos.

Por su parte, la tercera dificultad del sujeto para percibir la institución se debe a un sistema de doble vinculación en la que el sujeto es constituido (producto) y al mismo tiempo interviniente (productor) del sistema que ésta articula. Pero este se trata al mismo tiempo de un sistema ‘polinuclear’ en donde hay una especie de espiral que contienen a su vez otras espirales (o capas) que se sobre imponen sucesivamente; en ellas, un grupo u organización contenidos en la institución serán espacios cuya espiral organizará a su modo el deseo. Así mismo, el sujeto replicará lo que le ha sido dado ya en otros escenarios institucionales; se alienará o innovará generando así lo instituyente.

Para afrontar estas dificultades, Käes (1996, Op. Cit.) plantea que se requiere entonces algo a lo que él denomina *aparatos de pensar* para posibilitar la construcción de

representaciones comunes y comprensiones (matrices identificatorias) accesibles a los sujetos que permitan visibilizar y analizar a la institución misma; dar sentido a la relación de los sujetos con el conjunto de lo colectivo; proponer objetos de pensamiento que tengan sentido y aporten sentido sobre la historia, el presente, el porvenir, el quehacer humano; indicar los límites, señalar los escollos, las fracturas, las transgresiones, dar espacios para la identidad y las pulsiones. Sólo así, afirma el autor, se podrá sobrepasar la herida provocada por la incomprensión de lo que se es parte y, al mismo tiempo, de lo que se va formando con uno mismo.

A este respecto, ante las dificultades que se han descrito, el papel de las representaciones cobra un papel preponderante en la estructuración del sujeto: puede permitir curar la herida antes mencionada y amortiguar la angustia que la institución ha inscrito: “hace posible paliar el desasosiego generado ante lo insondable” (Käes, 1996, p. 71); además, permite dar paso a los procesos de identificación entre los sujetos; posibilita participar de y con ellas, adherirse a su misión, insertarse en lo social, seguir creyendo; se sostiene la función de los sueños, los ideales, los motivos, seguir psíquicamente alojado en el entramado social.

4.2 LAS DIMENSIONES DE LO INSTITUCIONAL

Como hemos ido planteando, la institución condensa en sí procesos heterogéneos. En sí misma es también una dimensión compleja en la que intervienen distintos órdenes o registros de la realidad: socio-jurídico, político, económico, cultural así como el psíquico.

Por ejemplo, recuperando los planteamientos de Käes (1998) donde se recurre al modelo del espiral, podríamos decir que una institución educativa estaría organizada por superposiciones de diversas estructuras internas como: servicios, administración, docentes, personal de apoyo, lógica administrativa, sistema de jerarquías, autoridades, consejos, claustros, grupos, estudiantes, padres de familia, etcétera. Así mismo, estaría encuadrada por otras instituciones paralelas: por zonas administrativas específicas, programas diversos, organismos de evaluación estatales o locales, sistemas capacitación educativa; sistemas de beneficios sociales, redes, etcétera.

La multiplicidad de dichos niveles, la variedad de registros que se intersectan o traslapan y la vida psíquica que con ellas deviene, se orquestan para producir alguno de los siguientes efectos (Käes, 2004):

1º. Complejidad, ensamblaje y transferencias de los niveles de la realidad en la institución.

- a) Efectos de desplazamiento o transferencia entre los distintos participantes, a manera de traslación de los síntomas de unos como expresión de los conflictos de otros.
- b) Efectos de confusión o clivaje entre los distintos niveles con efectos de contradicción o paradoja sobre la realidad. Por ejemplo, lo que sucede en un área específica se puede confundir con lo que ocurre en la institución en su conjunto.

2º. La tarea primaria de la institución se asegura a sí misma y hace de sus miembros 'sujetos parciales'.

La tarea primaria define y delimita un lugar (dentro o fuera), es decir: posiciona, estructura y enmarca; genera “una economía de inversiones diversas”, una dinámica de conflictos y también propone ciertas posibilidades de afrontamiento. Sin embargo, *“la tarea primaria es también una fuente de identificación que refuerza en los miembros el sentimiento de pertenencia a un conjunto, una profesión, saberes, ideales, etcétera; pero también la seguridad de no pertenecer a cualquier otro universo (Käes, 2004; Op. Cit., p. 657)”*.

La delimitación de la pertenencia y la no-pertenencia suscita dispositivos de distinción, de protección, de verificación contra ‘riesgos de contaminación’ y, por su parte, las transferencias, desplazamientos e inversiones tienden a desdibujar los límites de esos espacios tan escrupulosamente diferenciados.

Se dice que genera ‘sujetos parciales’ en tanto que, al menos institucionalmente, ellos se autodefinen (existen) en relación al cumplimiento o no de la tarea.

Según Käes (2004, Op. Cit.) dichos desplazamientos o transferencias entre los distintos niveles de realidad complejiza también -además de lo ya señalado-, la elucidación de los fenómenos institucionales.

Si antaño las instituciones permitían cierto reconocimiento en los aspectos fundantes de vida, de género, de filiación, etcétera; al parecer, apuntalamos en la actualidad una de las crisis de la modernidad cuando se ven vulneradas las instituciones y se pervierten sus funciones: cuando no se permite que cumpla su tarea de brindar contención, de regulación y continuidad del lazo social: *“... las cosas dejan de funcionar por sí mismas, el*

trasfondo imperceptible de nuestra vida psíquica, administrado hasta entonces por los garantes sociales y culturales de la continuidad y del sentido irrumpen violentamente en la escena psíquica y en la escena social” (Käes, 1996, p.18)”.

Así como las sociedades, los tiempos y los sistemas de organización sociopolítica son dinámicos, la estructura y el orden que imponen las instituciones sufren a su vez ciertas mutaciones: sus valores se pueden ir volviendo contradictorios y a veces niegan lo que ellos mismos establecen, en una especie de entropía donde la muerte y/o la aberración se imponen.

Por ejemplo la crisis actual que sufre el país en términos de violencia estructural, económica, física y simbólica, en parte puede también analizarse a la luz de la crisis de legitimidad institucional que ha ido empeorando en las últimas décadas, proceso que se agudiza por fenómenos como la corrupción, la ambición desmedida y sin ética, el abuso de poder, la generación y mantenimiento del malestar social (Taracena, 2013), así como un peso cada vez mayor del trabajo de muerte en las instituciones (Enríquez, 1996, Op. Cit.) tema que abordaremos más adelante.

En aras de proseguir con la caracterización de la institución, retomando ahora el pensamiento de Eugène Enríquez (2002) abundaremos sobre la noción de irrepresentabilidad que anteriormente hemos ido señalando mediante la cual la institución pareciera que difícilmente puede ser aprehensible y los efectos que ello conlleva.

Según el autor y coincidiendo con Käes (1998, Op. Cit.) *“en definitiva y de manera paradójica, la institución existe y no existe a la vez. Es decir, existe en tanto formación cultural que sirve como marco de contención social, pero a la vez no existe en tanto que no es visible, no es ‘material’, no es aprehensible; por lo que toda institución debe expresarse o materializarse necesariamente a través de las organizaciones y grupos y, a su vez, las organizaciones tienen la misión particular de instrumentarlas, darles vida y cause”* (Enríquez, 2002, Op. Cit. p. 74).

Como establecimos al inicio del capítulo, si bien la institución da el sentido y la significación a la organización y -desde esta perspectiva teórica son indisolubles-, con lo que entramos en contacto es siempre con la organización que -al mismo tiempo- expresa la institución y, a la vez, tiene la capacidad de modificarla.

Para ejemplificar lo anterior, Enríquez (2002, Op. Cit.) señala que nunca se ve como tal ‘la institución educativa’ pero en cambio, sí se ven las universidades, escuelas, centros educativos o de formación; es decir, se ven organizaciones educativas que tienen por meta refrendar o representar una institución. Así, las organizaciones al asegurar la transmisión de conocimientos, de un modo de ser, de actuar, de producir, etcétera; perpetúan la regulación social de lo instituido.

En ellas existe a su vez, un sistema de valores relativamente coherente que tiene que ser interiorizados y, de alguna forma, representar a cada uno de los miembros. Sin embargo, ellos pueden tener un margen de evolución y puede ir reconstruyéndose en medida del discurrir institucional.

Un fenómeno recurrente en el desarrollo de las organizaciones es que éstas tiendan a querer mimetizarse con las instituciones mismas (por ejemplo, cuando se habla de ‘organizaciones educativas’ a veces se habla también –casi indistintamente– de ‘instituciones educativas’; o cuando se quiere mencionar a los ‘centros hospitalarios’ se puede acabar hablando de ‘instituciones de salud’, etcétera). Según Enríquez (2002, Op. Cit.) aunque cada organización interpretará de manera particular la institución, siempre intentará replicarla y, eventualmente, intentará modificarla. Por esta línea de continuidad entre organización e institución, dicho autor propone como pertinente pasar paulatinamente del estudio de las instituciones al estudio de las organizaciones en tanto la indivisibilidad de su relación; él mismo propone definir las como *organizaciones-instituciones* para enfatizar que la institución siempre está presente como telón de fondo en cualquier organización humana y, explica, lo hace a través de la operación de los sistemas *cultural, simbólico e imaginario* de las mismas¹.

A continuación describiremos cada uno de ellos:

- a) El Sistema Cultural: La organización – institución posee un sistema de valores más o menos desarrollado que sostiene un complejo sistema de formación y regulación para orientar las acciones de los individuos. Enríquez (2002, Op. Cit.) hace énfasis en que dicho sistema al tener repercusión sobre el plano de la conducta, debe

¹ Con base en este planteamiento, a lo largo de nuestro estudio usaremos el término Organización reconociendo en todo momento la cualidad indisociable de su relación con la Institución.

también contar con un sistema que le permita ser internalizado; de ahí que en cada sistema cultural exista siempre un sistema de socialización también.

b) El Sistema Simbólico: Se refiere a los mitos, rituales y elementos simbólicos, que suelen ser parte de la historia y conforman la identidad y la base de la organización. Cada uno de ellos permite la conformación de sistemas de legitimación que dan sentido a prácticas específicas dentro de la organización. Configuran un objeto ideal a interiorizar, a cual seguir; al que hay que admirar y por el que se podrían hacer sacrificios. Este sistema se convertirá en el mecanismo que organizará los ideales de los sujetos en elementos orientados hacia cierta tradición, ideología o sentido.

c) El Sistema Imaginario: Se refiere a las imágenes idealizadas y arquetipos que la organización-institución promueve sobre sí misma y sus funciones. Bajo este sistema, la institución tratará de atrapar (seducir) a los sujetos en la 'trampa' de sus propios deseos de afirmación narcisista y de necesidad de identificación, en sus fantasmas de omnipotencia; en su demanda de amor. Bajo el sistema imaginario los engancha en la fantasía de comunión, vida comunitaria, integración, fusión, logro, utopía.

No obstante, para Enríquez (2002, Op. Cit.) en cada organización pueden existir al menos dos tipos de imaginario: 1) *el imaginario anzuelo* y 2) *el imaginario motor*.

En el *imaginario anzuelo* se expresaría una ilusión de reconocimiento, afecto o completud de la organización hacia los individuos, misma que se expresaría en la

siguiente fórmula: “si se identifican conmigo, si ponen toda su energía a mi disposición serán recompensados por siempre” (Enríquez, 2002, Op. Cit. p.77). Este imaginario actúa como ‘anzuelo’ por su capacidad de enganchar psíquicamente a los individuos ante fantasías imposibles de cumplir, por ejemplo, sabemos que las organizaciones –instituciones nunca podrán recompensar a todos de la misma manera, ni podrá otorgar a todos el mismo lugar.

Por su parte, en el *imaginario motor* se articula la capacidad libidinal de proyección hacia el futuro. En él se expresa el deseo de generar cambios, innovaciones, mejoras, alternativas. “Podemos hablar de su potencialidad para generar sueños, utopías” (Enríquez, 2002, Op. Cit., p.77) y también para consolidar las ganas de hacer trabajos juntos.

Sin embargo, los sujetos que conforman una institución-organización constantemente hacen una versión renovada de los modelos y normas; si bien utilizan como materia prima a las instituciones en sus modelos universales usándolas como una suerte de ‘materia prima’; también pueden ir generando transformaciones a través de un proceso en el que van generando nuevos sentidos, significaciones, mediaciones, normativas, etcétera derivados de su bagaje histórico-institucional, del modo en que afrontan a las condiciones objetivas de las mismas y de cómo éstas les afectan.

En ese tenor, resulta destacado el trabajo que Lidia Fernández (2011, Op. Cit.) ha generado para realizar una suerte de investigación - intervención en instituciones educativas para grupos marginados y construir un cuerpo teórico especializado y, a

nuestro punto de vista certero, para teorizar sobre los elementos presentes en la dinámica institucional. En la sección de análisis de resultados, expondremos y retomaremos ampliamente varios de sus conceptos para dar cuenta del papel social de la organización educativa con la que hemos diseñado nuestro trabajo de campo; no obstante, hemos pretendido teorizar a partir de los autores pero siempre orientándonos simultáneamente a la luz del trabajo de campo mismo; en este capítulo simplemente queremos sentar las bases *grosso modo* con las que estamos entendiendo el fenómeno de la organización-institución pues desde él hemos intervenido en el Centro de Día.

4.3 EL SUFRIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES - ORGANIZACIONES

Como mencionábamos al inicio del capítulo, la vida institucional también genera la emergencia de ciertas fuentes de sufrimiento que, si bien nunca dejan de estar ligadas al sujeto, tienen en el espacio, la tarea o las condiciones institucionales su lugar de escenificación.

Para Käes (2004, Op. Cit, p. 54) estas fuentes se podrían pensar en tres grandes vetas: 1) el origen o 'hecho' institucional mismo²; 2) la institución particular en tanto estructura social³ y, 3) la configuración psíquica del sujeto singular que participa en la institución.

² Enríquez (1996, Op. Cit.) explica que las instituciones no pueden impedir la emergencia de esa violencia fundadora en la que tuvieron su origen, él afirma al respecto a ese acto memorable y criminal que sirvió como punto de partida para las organizaciones sociales, las restricciones morales y la institución: "si bien renunciaron formalmente a la violencia de todos contra todos, al mismo tiempo instauraron la violencia legal" (p. 86).

³ La institución al marcar lo permitido y designar lo que es prohibido muestra en un mismo tiempo al sujeto: el poder, la autoridad y el peso estructurante de lo social. De igual manera, señalará un beneficio y reconocimiento en la obediencia a sus normas, o bien, imputará un castigo en el caso de que se le transgreda (Fernández, 1998, Op. Cit.).

Para este autor, se sufre por los contratos, pactos, normas, que nos ligan de facto en una relación (por definición) asimétrica y desigual donde se acrecienta la distancia entre la exigencia y los beneficios; este peso de institucional en toda su expresión y en todo su poder, sin duda doblega y vulnera a los sujetos. Sin embargo, también se sufre por la incapacidad de la institución para garantizar los términos de los contratos y los pactos que el sujeto cree establecidos; así mismo, por su falta de capacidad instituyente y de renovación; lo cual –según el autor- generará formaciones defensivas de carácter intermedio.

“El cumplimiento de ciertos deseos se hace imposible o excesivo; la ley de la institución falla o se impone como la ley única de sus sujetos [...] el mito, la ideología, la utopía son a la vez formaciones intermediarias, estructurantes y defensivas cuya saturación tanto como su falta son fuente de intenso sufrimiento psíquico (Käes, 1996, Op. Cit. pp. 61)”.

También la ineficiencia para alimentar la ilusión institucional y con ello privar a los sujetos de ese espacio común que les permita sostener el proyecto que los ha fundado, genera una fuente importante de sufrimiento.

“Una institución nueva no puede prescindir de la ilusión de ser innovadora y conquistadora. El personal de un nuevo centro de asistencia se recluta con la esperanza de participar en esta aventura. La ilusión sostiene los riesgos y los sacrificios consentidos a cambio de participar; ella es producto del resultado mismo. Si se la mantienen en la negación a pesar de la experiencia, provoca el fracaso. El sufrimiento es el de la desilusión, de la renuncia al fetiche. Cuando ese doloroso trabajo no se efectúa, la institución es

atacada o ataca a sus sujetos [incompetentes] o a su propia tarea [burocratización] (Käes, 1996, pp. 60)”.

Otro factor de dolor se da ante la incapacidad para hacer cumplir la tarea primaria que ha sido la motivación de los sujetos para ser parte de ella. Con frecuencia puede observarse que debido a la lógica organizacional se van derivando un sinnúmero de diversas tareas que no siempre corresponden a la tarea fundacional, que llegan a contradecirla hasta el punto de ocultar o invertir su sentido; llegándose incluso a ver reemplazada la tarea primaria.

Lo anterior puede ligarse a una necesidad institucional de evitar enfrentar a los sujetos en excesos graves de impotencia, frustración, agresividad; ante lo cual la institución tiende a ‘proteger’ a sus miembros contra el dolor de la realización de la tarea.

Un nivel más de sufrimiento es el que deviene ante la incompreensión de la causa y/o el sentido del sufrimiento que los participantes de una institución experimentan en ella, por efectos del *isomorfismo*⁴ entre el sujeto y la institución. En esa no elucidación derivada de la falta de distancia con el espacio institucional, se pueden generar grados elevados de angustia.

Existe también otro padecimiento producido por las condiciones y relaciones sociales al interior de la organización donde las quejas, defectos, excesos o inconsistencias de las formaciones contractuales intermedias modelan la estructura de la relación entre el sujeto - la institución y dan paso a una oposición de intereses o lugares. Enríquez (1996,

⁴ “El isomorfismo es la consecuencia de la indiferenciación entre cuerpo y espacio, entre yo y otro. Tales estados hacen indiscernibles los límites del sujeto y de la institución y lo que sufre en ese vínculo es la tentativa, acompañada de angustia, de hacer surgir esos límites (Käes, 1996, Op. Cit., pp. 57)”.

Cit. en Op. Cit) explica que, con frecuencia, las exigencias de las instituciones se definen como 'ley estructural' y niegan su componente de violencia; sin embargo al hacerlo generan una especie de 'engaño' a los sujetos, planteándoles situaciones que muchas veces rayarían en lo intolerable y exigiéndoles sacrificios por los cuales las instituciones ofrecen compensaciones mínimas.

Finalmente Käes (1996, Op. Cit) describe que algunas formas de malestar que pueden resultar aún más radicales son: la angustia del sujeto ante una posible tensión o fractura en el vínculo con la institución o, la angustia de llegar a ser excluido –incluso- del andamiaje institucional, es decir, “de ser vaciado de su sustancia” y ser destruido por él.

Aclara Lidia Fernández (1998, Op. Cit.) que frente a lo social 'en todo su poder' el individuo se siente tan indefenso como si fuera un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres o como un ser primitivo confrontado a la fuerza desatada de la naturaleza.

“El rechazo, el ostracismo, la punición que el grupo, la sociedad o el poder constituido pueden infligir al individuo son tan dolorosos y temidos que no es raro se evoquen experiencias primarias de temor o indefensión” (Fernández, 1998, p. 15).

En este mismo tenor, sería importante decir que adicionalmente a lo que opera dentro del campo mismo de la institución y que ya hemos ido señalando, de acuerdo a los planteamientos de Françoise Dubet (2006) se puede añadir que las contradicciones propias de la modernidad coadyuvan en la generación de caos, desgaste y crisis que afectan también a las instituciones-organizaciones y genera un declive o decadencia a sus programas mismos. Para dicho autor, los planteamientos emblemáticos que antaño la

modernidad sostenía como 'sistemas homogéneos y coherentes' en la actualidad se desarticulan vertiginosamente y afectan el discurrir institucional-organizacional: los valores son contradictorios entre sí; los ideales van careciendo de sentido ante las agudas problemáticas y demandas sociales, así como los desmedidos abusos individualistas generando un ambiente de deterioro social y simbólico así como de desencanto; mismo que, progresivamente se va interiorizando en la sociedad como representaciones de la socialización.

Para él, esta decadencia no se explica como la mera problemática de una institución-organización en particular; "la decadencia institucional proviene de la exacerbación de las contradicciones latentes en lo social, cuando ya no se posee la capacidad ideológica para borrarlas, cuando ya no se cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que anteriormente podía superar por el don de su magia" (Dubet, 2006, pp.64).

4.4 SOBRE LAS PULSIONES DE VIDA Y DE MUERTE

En la reflexión sobre el papel de las instituciones para crear normas e instaurar la ley, Eugène Enríquez (1996, Op. Cit.) sostiene que la institución entraña la presencia de Eros pues ella concentra la capacidad de poder transformar a los individuos: vincula a los seres entre sí; puede favorecer la identificación mutua entre los sujetos; cohesionarlos en función de ideales, tareas, metas, filosofías, gestiones, etcétera; permitir a cada quien reconocer al otro como su 'prójimo' y, ser un sistema tan amplio que puede permitir que todo se configure al amparo de su ley.

Sin embargo, de igual manera se va expresando la fuerza de *Thánatos* sobre las organizaciones sociales; liberar tensiones, generar ira, sentir molestia sobre el sistema de funcionamiento institucional; anquilosar la gestión en sistemas burocráticos y autoritarios, impedir la consecución de la tarea primaria; impedir la emergencia y empleo de ideas creativas y/o de cambio; hacer que lo totalmente conflictivo se vuelva intratable y lo conflictivo pase inadvertido; vivir en desequilibrio o incertidumbre sobre el devenir institucional, etcétera son expresiones del peso de la pulsión.

No obstante, cada vez que las instituciones han podido hacer de estas u otras dificultades el motivo de su renovación; cuando pudieron mirar lo que les afectaba y dar un giro ante la posible destrucción del grupo, cuando llegaron a “bordear el abismo y mirarlo de frente”; cuando sintieron que podrían extinguirse pero a pesar de ello lograron seguir adelante aún con más fuerza e ilusión incluso que antes o encontrando nuevos caminos donde comprometerse; es cuando la tensión entre ambas pulsiones se ha orientado hacia la vida.

En ese sentido, Enríquez (1996, Op. Cit.) destaca el carácter estructurante del *Thánatos* y de la pulsión de muerte en tanto que éste mantiene una permanente relación con la emergencia de la pulsión de vida o *Eros*, misma que a su vez, permite la renovación, la reconstrucción, los compromisos y la búsqueda por generar condiciones o sistemas de vida cada vez más prometedores para los sujetos. Sin el trabajo de la pulsión de muerte, afirma el autor, habría poca o nula posibilidad de cuestionar, de deshacer vínculos desgastados; de anhelar ir más lejos, de rehacer los caminos errados.

“Gracias al paso de la muerte deseamos dejar una presencia en el mundo, vivirnos nos mueve a luchar por el reconocimiento. Gracias a la pulsión de muerte se abre la mirada y la sensibilidad a lo conflictivo, lo contradictorio, lo escabroso, el fracaso; pero sólo sobre ello se pueden tejer novedades, movimientos y medios para subsistir, quizá desde el reconocimiento y libre flujo de la agresividad de los sujetos. Se trata de bordear los abismos... [Así que]¿Muerte, dónde está tu victoria? (Enríquez, 1996; Op. Cit. pp. 119)”.

Como hemos visto, la institución-organización además de su función de instaurar la ley e instaurar la normalización, también cumple con amplias funciones en el plano afectivo, mismas que –pese a su declive o la presencia del *Thánatos*- siguen brindando elementos de suma importancia para el arraigo social y la renovación de esa esperanza que puede ser capaz de motivar a los sujetos a incidir en el presente deseando (soñando) también con poder mejorar el futuro tanto de sí mismos como el de los demás.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

5.1 LOS MÉTODOS CUALITATIVOS EN INVESTIGACIÓN

El peso de los fenómenos históricos en el mundo han permitido que una rama importante de la ciencia se hayan alejado de las pretensiones de paradigmas físico-naturales del positivismo y se hayan interesado por analizar el sentido y la construcción que los actores atribuyen a sus actos, donde la elucidación de los procesos de los que se es parte develan un entramado donde también opera lo social, lo histórico y la cultura (Guba y Lincon, 1994).

Como respuesta a la agudización de problemas sociales asociados a la violencia y la marginación de cada vez más numerosos grupos sociales surge la necesidad de interrogar las formas de aproximarse a los problemas de en las disciplinas sociales; lo cual ha puesto

el interés en los sistemas cualitativos de investigación y en la intervención. Una de sus peculiaridades, según María Luisa Tarrés (1995) es la búsqueda de nuevas formas de pensar la comprensión de lo humano. También se podría pensar en renovar el estatus de la atención a lo dramático de la existencia misma.

Los métodos cualitativos ponen énfasis en los fenómenos y procesos sociales multideterminados. El supuesto ontológico que les subyace es que la realidad se construye socialmente y que, por tanto, no existe independientemente de los actores y las instituciones de la sociedad. Sus métodos privilegian el fenómeno interpretativo y permiten la interpolación de registros macros con micros.

Szasz y Lerner (1996) han planteado que los supuestos que circunscriben esta perspectiva, son:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, teorizaciones y comprensiones que generan a partir de los datos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a los actores en una perspectiva que no los reduce a variables, sino que los considera en un entramado contextual, situacional y macro social. Usualmente realiza un trabajo aplicado directamente *en, con y desde* sus objetos de estudio.

3. Los métodos cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre los actores que son objeto de su estudio. Por ejemplo:

En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos" (Guba y Lincon, Op. Cit. pp.21).

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a los sujetos sociales o colectivos dentro del marco de referencia de ellos mismos, a partir de esta comprensión, elaboran entramados de redes entre diversos aspectos, pero no omiten la voz de los actores sociales.
5. Para la metodología cualitativa todas las perspectivas son valiosas y pueden analizarse como un dato. Este investigador no busca "la verdad" sino una comprensión detallada de las perspectivas multi-referenciales y complejas que conforman el entramado social y simbólico.

Acorde con la perspectiva cualitativa, para realizar el análisis de nuestros resultados, haremos uso del Enfoque Socio-Clínico por ser una herramienta analítica que pone su centro en la escucha de los problemas sociales complejos al mismo tiempo que se interesa

por la construcción y desarrollo de los mismos, al mismo tiempo su que analiza su singularidad.

5.2 EL ENFOQUE SOCIOCLÍNICO

Desde el punto de vista de Taracena (2005) la investigación realizada desde esta aproximación permite elucidar tres ejes de suma importancia que conservan puntos de encuentro: a) *un aspecto ético* donde se pretende restituir a la población investigada el resultado de las intervenciones realizadas, haciéndolos partícipes de las reflexiones elaboradas y democratizando la producción del conocimiento: situándolos a la vez como sujetos y objetos; b) *un aspecto de investigación* que permite el uso de distintos soportes que enmarcan la práctica a nivel teórico-metodológico; y por último, c) *un aspecto conceptual* donde convergen los dos anteriores y en donde se busca crear tejido de comprensión, análisis y producción heurística intermedia entre el nivel teórico y el metodológico.

El Enfoque Socio- Clínico, que cuyos orígenes se sitúan en la Sociología Clínica así como la psicología social (Taracena, 2013), recupera premisas epistémicas donde se afirma que “lo social precede a lo psíquico aunque no lo determina; [...] si bien el sujeto es prefigurado por lo social también tiene la capacidad de elegir y construir su propia historia. Encontramos entonces la otra premisa respecto al papel de lo clínico: se manifiesta el interés por lo singular, por la escucha del sujeto individual y por el análisis del sentido que tienen para los actores sus vivencias (Taracena, 2010)”.

Para dar cuenta de lo anterior, según plantea Elvia Taracena (2013, Op. Cit) se requiere de una aproximación transdisciplinaria que, apoyándose en ciencias y enfoques teórico-metodológicos que guarden coherencia epistémica entre sí; no dejen de poner énfasis en el sentido que para los actores tienen los fenómenos estudiados; de igual forma, se requiere enmarcar en el contexto socio-histórico e institucional de México en las distintas problemáticas abordadas.

Parafraseando a la autora, los planteamientos centrales del enfoque se podrían sintetizar en los siguientes:

- a) Buscar la comprensión de la persona en su totalidad¹ siempre desde situaciones de interacción ligadas a la investigación y/o la intervención.
- b) Aceptar una cierta impotencia en el control de la situación de investigación que se intentará reducir mediante la rigurosidad en la caracterización de la situación y el proceso de integración o cruce de los datos.
- c) Analizar la demanda explícita o implícita que se articula sobre el objeto de conocimiento pues ésta influirá de manera determinante el discurrir de la intervención: modulará sus fines, influirá en su planeación, afectará los recursos de los que dispondrá; determinará su extensión, el tipo de lenguaje que empleará, los compromisos éticos, etcétera. Elucidar los aspectos sociales que contextualizan el

¹ “No para rehabilitar la figura del sujeto consciente, autónomo, transparente para sí mismo, dotado de libre albedrío y dueño de su destino, sino para entender al sujeto que trata de emerger, en la duda, frente a múltiples contradicciones (Taracena, 2013, p.8)”.

problema así como los proyectos, deseos e intenciones de los actores y del investigador mismo.

- d) Objetivar la implicación del investigador; es decir, elucidar los elementos sociales, y afectivos con los que éste se interesa y aproxima a la investigación². Se deben tomar en cuenta diferentes dimensiones de la historia de vida y de la trayectoria profesional de quien investiga; su pertenencia socio-histórica y cultural; las características personales que posee; los aspectos y compromisos afectivos, así como las redes institucionales y de poder en donde se encuentra inserto.
- e) Distinguir las relaciones de poder en las cuáles se encuentra inserta y desarrolla la investigación. Partiendo de que el saber implica poder, es necesario que el investigador distinga cómo se está articulando este poder y realice acciones que tiendan a equilibrar la relación. En este sentido, Mayer (1991, Cit. en Taracena, 2013, Op. Cit., pp. 28-29) plantea una serie de recomendaciones al respecto:
- Determinar si los intereses y las preocupaciones del investigador no producirán daños a los actores involucrados en la investigación.

² La Dra. Taracena, en su texto 'Reflexiones sobre mi trayectoria profesional y mi implicación en los temas de investigación' (Taracena, 2013, Op. Cit) hace una propuesta amplia de cómo realizar el análisis de la implicación recuperando: a) los elementos históricos, sociales y culturales del investigador; b) los aspectos de la historia personal y de la vida afectiva; c) la trayectoria profesional y el encuentro e influencia de otros profesionales; d) las características del investigador y su forma de relacionarse socialmente y, d) los usos de la investigación como una manera de elaboración de la historia personal.

- Ser transparente en los fines y en los medios (comunicar todo a las personas concernidas)
- No dejar salir nada al exterior de la relación de investigación sin un acuerdo de los actores involucrados
- Negociar un contrato claro de investigación entre el investigador y los participantes del estudio.

f) Reconocer las redes institucionales en las que se vincula la investigación y analizar cómo éstas impactan y modelan la misma.

El enfoque socio-clínico, aunque reciente en relación con otras posturas, actualmente es desarrollado dentro de múltiples investigaciones en países como Francia, Canadá, Uruguay, Brasil y México, contando entre sus más destacados teóricos a Vincent de Gaulejac, Eugéne Enríquez, Jaques Rhéaume, Lidia Fernández, Teresa Carretero y Elvia Taracena, principalmente.

Actualmente este enfoque de investigación está empleándose para el estudio de las organizaciones; el análisis de los grupos de investigación e implicación en temáticas como la novela familiar y la trayectoria social, la trayectoria laboral o la novela amorosa; y también está permitiendo trabajar con grupos excluidos socialmente o en condiciones de vulnerabilidad como son los jóvenes en situación de calle dentro de un enfoque de intervención-investigación, privilegiando el interés de vincular lo social con lo psíquico y, como ya se ha mencionado, desde un acercamiento complejo y transdisciplinario (Taracena, 2003b, Op. Cit).

5.3 BASES EPISTEMOLÓGICAS

Para comprender el enfoque con el cual analizaremos los resultados de esta investigación, pensamos que es conveniente conocer las premisas le han dado soporte: la Sociología Clínica.

Podríamos iniciar definiéndola como *“un enfoque transdisciplinario anudado en torno a la idea de sujetos sociales complejos, estructurados por determinismos y contradicciones, recorridos por deseos, pulsiones y procesos conscientes e inconscientes, cuyos destinos individuales están marcadamente inscritos en tramas familiares, institucionales y sociales”* (Makowski y Taracena, 2002. Op. Cit.).

Parafraseando a Gaulejac (2005, Op. Cit) la Sociología Clínica podría considerarse como una epistemología para la acción basada en el vínculo teórico entre el campo de lo inconsciente, el social-histórico y la relevancia dada a lo simbólico y cultural. Más que la elección subjetiva a través de la cual cada persona se construye a sí misma, se pretende estudiar la ‘traducción socializada de las elecciones individuales’, en tanto que significan una posición social y una relación socio-histórica particular del individuo con esa posición.

Lo irreductible psíquico y lo irreductible social no se deben plantear como entidades ajenas y excluyentes, sino como aspectos que se encuentran en una constante relación dialéctica, indivisible y que sostiene diversos puntos de tensión, encuentro o contradicción. Así como la individualidad no puede ser disociada de su inscripción social, lo social necesariamente se apoya también en la individualidad (Gaulejac, 2002).

Por su parte, Eugéne Enríquez (citado en Taracena, 2005, Op. Cit.) destaca que una de las características de esta disciplina es ser puente o bisagra en tanto que se encuentra entre dos o quizás más disciplinas, teorías o puntos de vista. Por ello, la aproximación no debe ser totalizadora pues estando entre lo psíquico del individuo y la dinámica social que lo determina debe intentar articular y reconciliar un esquema amplio de comprensión y elucidación.

Respecto al término “clínico” éste más bien pretende demarcar una forma específica de aproximarse al sujeto. Las raíces de la palabra son de origen griego *linikos* que significa ‘cerca de la cama del paciente’. Con dicho término se propone un encuadre epistémico de trabajar *con* y *para* lo humano reconociendo la importancia de la subjetividad (Gaulejac, 2002).

El trabajo clínico implica a) comprender las situaciones tanto en su singularidad, en la determinación de sus procesos como en su complejidad; b) aceptar la unicidad de cada experiencia y c) aclarar los posicionamientos del investigador trabajando su *análisis de implicación*³.

Desde esta perspectiva, el control de los elementos metodológicos no está dado en el sentido experimental empleado en las ciencias duras, sino en la observación de la subjetividad, la elucidación de la implicación, el análisis de los efectos sociales que podrían

³ Particularmente durante mi estancia en este Doctorado en Psicología - UNAM he analizado varias veces mi propia implicación a través de soportes metodológicos derivados de los Grupos de Investigación e Implicación (GII) en diversos trabajos coordinados por la Dra. Elvia Taracena; así mismo en la tesis he tratado de dar cuenta de manera muy detallada de la estructuración y desarrollo de mi relación con la Organización Central y el Centro de Día donde realicé el trabajo de campo. El documento donde realizo mi propio análisis se encuentra en el Anexo 1.

tener los dispositivos e impulsando la democratización de la relación con el objeto-sujeto de estudio mediante el ejercicio de la *devolución*⁴.

5.4 EL ESTATUS DE LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN

Trabajar desde el enfoque socio- clínico supone concebir la producción de conocimiento como una actividad permanentemente ligada a esa intervención que es la que nos permita acceder y comprender el entramado social; desde esta perspectiva, uno y otro ámbito se posibilitan y nutren dialécticamente.

Así mismo, el enfoque nos conmina a analizar de manera transdisciplinaria el campo e intentar superar las barreras conceptuales que en aras de generar una definición de la ciencia, acabaron por segmentarla y crear la fantasía de que la realidad debía ajustarse estrictamente a dicha fragmentación. En este enfoque se pide mantener coherencia epistemológica al mismo tiempo que buscar conceptos de campos disciplinarios afines que permitan enriquecer el análisis de los fenómenos estudiados.

Para Taracena (2007, 2010 Op. Cit.) la intervención-investigación significa adicionalmente una posición en la que el investigador pueda sentirse ‘movido’ por los problemas que trata de estudiar. Esto significa que como investigadores “nos sentimos concernidos por los problemas sociales” (p.16) pues ello impulsará el genuino interés de aportar algo en

⁴ Esta última se refiere a la restitución de la información obtenida por el investigador a los objetos-sujetos de la investigación ya sea antes o después de haber realizado su trabajo analítico; así mismo, requiere un esclarecimiento y negociación compartida de dicha restitución con la idea de democratizar la producción del conocimiento y ampliar la eticidad involucrada en él.

beneficio, elucidación o reivindicación los fenómenos y problemas estudiados; por lo que es recomendable que el investigador mantenga una constante vigilancia epistémica sobre su quehacer científico e intente elucidar de manera frecuente –y si es posible acompañado por un tercero- su propio posicionamiento e implicación. Por tanto, para la autora, el binomio intervención-investigación significa una toma de posición ética con los sujetos de estudio, del propio investigador hacia sí mismo pero también con la función de la ciencia respecto a la sociedad.

Para ello, la autora propone (Taracena, 2013, Op. Cit.) generar formas de acción grupal o individual que posibiliten la construcción de conocimiento pertinente para hacer frente a las diversas problemáticas de las poblaciones que se han quedado al margen de las garantías individuales. Para ella, el enfoque clínico permite dar mayor visibilidad a la singularidad de cada población y hacerlo es una forma de contribuir “a hacer conciencia de la inequidad que existe en el mundo actual” (p.16).

Así mismo, señala que hacer investigación ligada a la intervención permite que “mediante la observación minuciosa de los fenómenos de exclusión social – y gracias al contacto directo con quienes lo viven- se puedan identificar los procesos psicológicos y sociológicos que les subyacen” (p. 16), mismos que operan en los registros macro, medio y micro. Para el enfoque socio-clínico, la investigación-intervención también es una posibilidad de participación social y de sustento para democratizar la ciencia.

Finalmente queremos destacar, que la posibilidad de emplear la intervención para llevar a cabo la investigación permite también el poder ir revisando y ajustando constantemente

los objetivos tanto de la investigación como de los instrumentos metodológicos debido a la información derivada del campo, lo cual aporta un mayor reconocimiento sobre el objeto de estudio.

5.5 PROTOCOLO DEL PROYECTO

Pregunta de investigación:

¿Qué procesos permiten dar cuenta de la función social de un centro que brinda atención educativa para niños en riesgo de calle?

Objetivo General:

Analizar el funcionamiento institucional, la implicación docente y los aprendizajes atribuidos por alumnos y padres de familia que acuden a un Centro de Día para niños en riesgo de calle y, a través de esto, elucidar la función social de la organización.

Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar la estructura pedagógica y la logística con la que se desarrolla el trabajo educativo de un Centro de Día especializado en la atención de niños en riesgo de calle.
- b) Analizar la implicación de los educadores en el trabajo docente.

- c) Conocer los aprendizajes que tanto alumnos como padres y madres de familia refieren están relacionados con la asistencia a las actividades del Centro de Día.
- d) Recuperar el sentido que padres y madres de familia otorgan a la labor educativa de la Organización.

5.6 SOPORTES METODOLÓGICOS

En términos generales hemos empleado para desarrollar nuestro proyecto: a) observaciones participantes (Selltiz, Wrightsman y Cooks, 1980), b) entrevistas psicológicas abiertas de tipo semi-estructurado (Bleger, 1985) y c) Grupos de Investigación e Implicación –GII- (de Gaulejac, 2005; Taracena, 2003b, Op. Cit).

El procesamiento de datos lo trabajamos desde una perspectiva cualitativa mediante la técnica de *Análisis Narrativo* propuesto por Ana Lía Kornblit (2004), quien propone realizar una lectura atenta o de atención flotante en el continuo de resultados discursivos que se hayan obtenido y transcrito previamente como fruto de la investigación, después plantea se debe permitir que la lectura ‘sugiera’ puntos temáticos de marcada reiteración discursiva así como de especial relevancia a nivel teórico-metodológico. Posteriormente, según propone la autora, es necesario hacer confluir en esos ejes temáticos toda o la mayoría de la información obtenida en los distintos soportes que se han empleado para la investigación. Finalmente, Kornblitz (2004, Op. Cit.) indica que se deberá realizar un análisis lo más complejo y riguroso que sea posible sobre ese concentrado de temas relevantes en el que se han incorporado los diferentes datos.

En nuestra investigación, conforme se fueron realizando cada uno de los seis soportes metodológicos fuimos realizando una a una sus transcripciones. Una vez que se hacía cada transcripción se procedía a hacer varias lecturas con la técnica de *atención flotante* con el fin de distinguir los ejes temáticos en los cuáles se pudiera organizar la narrativa de los informantes; así fuimos seleccionando el material más significativo y construyendo ejes temáticos para cada soporte empleado. Posteriormente fuimos organizando en cada eje todo el material que -por su contenido- observábamos le correspondía.

Una vez realizada esta tarea nos dimos cuenta que algunos de los ejes diseñados en la segunda etapa del trabajo de campo y parte de la tercera los podíamos observar en varios de los soportes metodológicos.

Ante esta característica, organizamos la información de *taller de implicación, entrevista a educadores, ciclo de cine análisis y entrevista a padres y madres de familia* en una misma tabla, de tal forma que obtuvimos un mapa donde se distinguieron los ejes que se cruzaban los distintos soportes metodológicos. Ello resultó muy interesante pues nos permitió analizar un mismo eje bajo las distintas formas de recolección de datos que empleamos.

Debido a lo vasto de la información recabada, tomamos la decisión metodológica de hacer el análisis de resultados sólo en función de los ejes temáticos y no así de cada soporte metodológico empleado pues, por un lado, corríamos el riesgo de sonar reiterativos y, por otro, no queríamos desaprovechar la oportunidad de trabajar con el material de manera transversal.

En el capítulo de ‘Análisis de Resultados’ presentaremos tablas donde ilustramos cómo confluyeron los ejes temáticos de los distintos soportes metodológicos. Así mismo, mencionaremos y analizaremos los ejes que incluso no se llegaron a repetir como son los de la primera etapa y los del objetivo: ‘Los aprendizajes atribuidos al Centro de Día por parte de los alumnos’ de la tercera.

En ese punto del análisis, recuperando el enfoque socio-clínico para permitirnos disponer de un ramal diverso (aunque coherente ontológica y epistemológicamente) de recursos teóricos que nos permitieran elaborar una comprensión sobre los fenómenos encontrados.

Las especificidades de cada soporte metodológico empleado las describiremos a detalle en los siguientes capítulos como un preámbulo de nuestros resultados; lo haremos de esta forma para volver menos abstracta la información y enmarcarla directamente en el escenario de la organización de asistencia para niños en riesgo de calle con la cual realizamos nuestro trabajo de campo.

5.7 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo constó de tres etapas, para cada una de ellas se solicitó la autorización de los participantes para grabar en audio y para conservar los productos del trabajo (dibujos, línea de vida, etcétera) cuando ellos estén de acuerdo y el material así lo permita.

Al mismo tiempo, se enfatizó el carácter confidencial que se dará a la identidad tanto de la institución como de quienes colaboren en la investigación, cambiándose u omitiéndose los nombres en el tratamiento, análisis y divulgación de los resultados.

Primera Etapa:

Caracterización de actividades y funcionamiento de la Organización.

- 1) Se realizaron observaciones participantes enfocadas a conocer el trabajo educativo que se realiza en una organización asistencial que brinda apoyo educativo a población en riesgo de calle.

Segunda Etapa:

El equipo de educadores y educadoras.

- 2) Se realizó un Grupo de Investigación e Implicación (GII) con el personal educativo de la institución para reflexionar sobre su experiencia e implicación como educadores. Se reflexionó sobre los siguientes ejes:
 - a) Características del trabajo con niños en situación de riesgo.
 - b) Necesidades de atención educativa para la población atendida en la institución.
 - c) Implicación y adscripción socio-simbólica de las y los educadores.
- 3) Se aplicaron entrevistas semi-dirigidas con los educadores con el fin de indagar las características de su trabajo.

- 4) Se realizó un Ciclo de Cine-Debate donde se analizaron diversos temas relacionados a la educación con población en riesgo de calle.

Tercera Etapa:

Los alumnos de la Organización de asistencia y sus padres y madres.

- 1) Se trabajó empleando la técnica de 'lluvia de ideas' para explorar con los niños y niñas beneficiarias de la organización las impresiones que tienen sobre temas relacionados a las actividades formativas que reciben en la organización de asistencia.
- 2) Se realizó una entrevista psicológica abierta de tipo semi-estructurado con padres y madres de familia que habían sido usuarios de los servicios de la organización por lo menos con un año de anticipación, con el fin de explorar la valoración y el sentido que otorgan a la educación que la organización brinda a sus hijos e hijas.

RESULTADOS

CAPÍTULO VI

F A S E I

CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE DÍA

Se realizaron observaciones sobre el trabajo desarrollado en un Centro de Día dedicado al trabajo educativo con niños en riesgo de calle; dicha organización forma parte de un organismo público del gobierno federal y se encuentra en la Ciudad de México.

A continuación se presenta un informe de dicho trabajo y se agrupa en algunos ejes temáticos.

6.1 LA NEGOCIACIÓN DEL TRABAJO

En un primer momento, tuve acceso al Centro de Día gracias al piloteo del “*Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle*” diseñado por Taracena y Albarrán en el 2006; tal propuesta se enfocaba específicamente para niños y jóvenes en los

distintos estadios de la 'situación' o 'carrera' de la calle. Sus objetivos eran generar un currículo que facilitara la nivelación educativa a nivel básico de esta población y desarrollar talleres pedagógico-productivos que promovieran además el autoempleo. El interés de dicho Modelo se centraba en facilitar expresiones lúdicas, creativas o artísticas como medio de acercamiento a la institución escolar.

Los primeros contactos que tuve con la organización fueron mediados por la participación de dos pasantes de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala-UNAM, quienes solicitaron la autorización de realizar el pilotaje de alguna de las materias que conformaban el Modelo Educativo anteriormente citado (Taracena y Albarrán, 2006, Op. Cit.).

La aceptación por parte del equipo directivo fue inmediata, expresando como urgente la necesidad de que los pasantes trabajaran específicamente las materias de español y matemáticas por referir que, en ellas, el índice de reprobación de la población usuaria del Centro de Día, era muy alta.

El trabajo se desarrolló aproximadamente durante ocho meses. Según la opinión del personal de la organización, la intervención con el Modelo Educativo resultó del todo útil para lograr la nivelación escolar y favorecer el desarrollo académico de los niños que participaron; mi contacto con la organización en aquel momento era secundario debido a la tutoría que yo brindaba en calidad de co-coordinadora del Seminario de Titulación a los pasantes mencionados.

Posteriormente, ya desde un interés personal, negocié con la Directora la realización del trabajo de campo de la presente tesis de Doctorado. Ella dijo estar interesada en los objetivos de trabajo que le expuse. Afirmó también coincidir con los intereses ahí planteados y reconoció la necesidad de un estudio en el que se considerara a la organización, los educadores y los alumnos simultáneamente, pues dijo que, con frecuencia, los educadores eran excluidos de cualquier programa de atención e intervención externa; no obstante, de igual forma enfatizó la necesidad de hacer un oficio en el cual se solicitara formalmente a la Directora General del Programa de Niñez en Riesgo (de la misma dependencia gubernamental a la que pertenece el Centro de Día, misma a la que denominaremos la *Organización Central*) la aprobación de tal solicitud.

Se me pidió vincular en ese oficio el trabajo ya desempeñado por los pasantes de licenciatura sobre el Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de calle (Taracena y Albarrán, 2006, Op. Cit.) con el fin de favorecer que se aceptara la propuesta, así como destacar el compromiso de confidencialidad a la que me comprometería en caso de publicar los resultados de mi estudio.

Me dieron todos los datos necesarios para realizar el contacto con ciertas autoridades de la Organización Central, aunque me aclararon que difícilmente se podría establecer una interlocución directa con ellas pues dichos directivos pocas veces iban a las oficinas.

Una vez hecho el oficio, se llevó a las oficinas a las que se nos había indicado, y en efecto, no se pudo hablar con los coordinadores porque no se encontraban en ella.

Pese a algunos problemas de logística como no tener agendada la cita cuando días antes se había hecho vía telefónica, no encontrarse la persona con quién debía hablar y, ante ello, canalizarme con el coordinador de un programa que nada tenía que ver con la gestión de los Centro de Día, se nos indicó que se dejara el oficio y quien nos atendió se comprometió a entrevistarse personalmente con la Directora (con quien nosotros debíamos habernos entrevistado) para exponerle la propuesta y gestionar la solicitud.

Días más tarde se dio continuidad al trámite y a través de dicho funcionario se me indicó que se había aceptado la propuesta y se harían llegar al Centro de Día los oficios correspondientes con la aceptación oficial de la misma. Semanas después, la Directora del Centro de Día me entregó la documentación y así se pudo dar paso a acordar con ella la calendarización de las actividades de investigación.

Procedí a describir el protocolo y a intentar negociar el horario, la logística de mis tareas, los compromisos que se me plantearían y la devolución que haría a la organización etcétera; sin embargo, ante el interés de generar acuerdos, la dirección insistía frecuentemente en que eso lo determinara únicamente yo, puesto que el proyecto *‘ya se había aceptado por la Organización Central’*, gracias a lo que, no podría haber problema alguno en lo que planeaba hacer.

Finalmente se me pidió que comentara con la Coordinadora Académica del Centro de Día el cronograma de la investigación para que ella se encargara de que se me abrieran los espacios de trabajo, grupos y horarios adecuados para su desarrollo; dicho paso ya no fue

necesario hacerlo vía un oficio, simplemente tuve una conversación informal con ella; la Coordinadora mostró gran apertura e interés en facilitar la planeación.

A partir de ello, desde mayo del 2009 comencé a acudir en intervalos irregulares al Centro de Día, con el fin de poder realizar observaciones participantes en las distintas actividades que ahí se brindan; a lo largo de ese tiempo he participado en la mayoría de las tareas de la organización ya sea de forma periférica o de manera más cercana, dependiendo de la apertura del/a educador a cargo de la actividad.

En la mayoría de las actividades educativas se me permitió estar e involucrarme libremente, en especial en las tareas relacionadas con las coordinaciones operativas, educativas y directivas, así como en la atención de los alumnos durante la comida.

Respecto al trabajo directo en el aula mi presencia ahí ha resultado en cierta forma, complicada para el grupo pues los niños se distraen con gran facilidad ante mi permanencia.

Cada vez hay mayor permisividad a que esté presente en las situaciones que resultan incluso poco comunes para el Centro de Día; por ejemplo cuando se han presentado algunos momentos de conflicto interpersonal entre los educadores; o en momentos de fuerte estrés, como fue ante la preocupación generada en el personal por la inminente venta del inmueble donde actualmente se encuentra el Centro de Día y el temor de que dicha venta implicara la extinción de la organización y las fuentes de empleo, así como la pérdida de la continuidad en el trabajo educativo con la población.

En el caso opuesto, también se me dejó estar presente cuando han llegado a recibir buenas noticias como puede ser la autorización para aceptar donaciones que sean de ayuda para las actividades de la organización o para los niños que asisten al Centro, y el clima que impera es de euforia.

En ocasiones, me han comentado situaciones de conflicto laboral entre algunas de las educadoras y me han pedido alguna recomendación sobre cómo resolver la situación.

No obstante, en el caso de juntas del equipo de trabajo donde se realiza la toma de decisiones educativo-administrativo como la elección de alumnos que participarán en el programa de natación o de internamiento en un centro educativo, ha sido muy clara la consigna de que no sea parte de la reunión y me han pedido que espere fuera de la sala de juntas.

A lo largo de mi presencia en la Organización, en diversas ocasiones se me pidió realizara alguna intervención en asuntos educativos prioritarios para el Centro de Día, pidiéndome que diera respuesta a la necesidad de formación continua del personal educativo. Se me solicitó que desarrollara un Taller de Formación en el *Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle* con la idea de que dicha metodología se incorporara en el trabajo cotidiano de los educadores.

El Taller de Formación en el Modelo Educativo que organizamos, permitió que se diera a conocer la metodología con la cual construir talleres productivos que también favorecieran la regularización y/o la nivelación educativa de alumnos de nivel básico; generó la discusión de temas como el diagnóstico del nivel educativo de los niños del

Centro de Día, la articulación del contenido de diversas materias en un espacio lógico creado por el taller productivo, la combinación de los intereses pedagógicos con los de formación para el trabajo productivo en las fases de compra de materia prima, trabajo artesanal y comercialización, etcétera.

Así mismo, se ejemplificó de manera vivencial con los mismos educadores dicha metodología, para ello se contó con la participación de la Cindy González quien se hizo cargo de la enseñanza de diversas técnicas de joyería y mostró *in situ* cómo se articularían algunas unidades pedagógicas planteadas por el Modelo Educativo con el trabajo artesanal. Dicho Taller tuvo una duración aproximada de 20 horas.

De igual forma se me solicitó que organizara un Ciclo de Cine para los educadores; lo intitulé 'Educación para niños en riesgo de callejerización' y abordé de temas como: el papel de la educación; la construcción social de las condiciones de vulnerabilidad y la relación del trabajo infantil con el riesgo de calle.

Las actividades del Ciclo se realizaron en un principio cada quince días y, por lo general, se conformaron por la proyección de la película en algún salón del Centro de Día y una discusión grupal después de ver la película. Existieron constantes obstáculos para el desarrollo de las sesiones, consistieron en falta de tiempo por parte del personal pues tenían otras tareas pendientes dentro de la misma Organización; hubo también fallas de luz y en alguna otra ocasión no se contaba con reproductor de DVD pues se lo habían robado la noche anterior. No obstante, a base de paciencia y constantes re-negociaciones se pudieron proyectar todas las películas acordadas.

Cabe mencionar que el equipo docente prefirió que yo hiciera la propuesta de las películas pues mencionaron no ser muy ‘conocedores’ de cine y preferían escuchar mis ideas. En lo que sí participaron de manera activa fue en la construcción de los ejes temáticos que guiarían el Ciclo de Cine.

En el presente documento se incluirán diversas citas textuales provenientes de educadores del Centro de Día (ECD) y niños beneficiarios (B).

6.2 LA TAREA PRIMARIA DE LA ORGANIZACIÓN

Se ha observado que la principal tarea del Centro de Día es coadyuvar en el desempeño académico de los niños dentro de la escuela pública, particularmente ayudarles en la adecuada elaboración de sus tareas diarias, en el repaso y estudio de los temas que conforman el currículo de la primaria, así como en la preparación de los alumnos para acreditar los exámenes que periódicamente se realizan en el salón de clases.

Así mismo, se trabaja para formarlos en habilidades de socialización que favorezcan su estancia en la escuela y su inserción en la sociedad; abordándose contenidos sobre nutrición, higiene, prevención enfermedades, manejo de violencia, promoción de los derechos humanos, vida familiar, cultura cívica, valores, recreación, cocina, deporte, formación para el trabajo, educación sexual, etcétera.

Los horarios de atención son de 9:00 a 17:00 horas de lunes a viernes y los servicios se desarrollan de forma gratuita y laica. Se trabaja de acuerdo con el calendario oficial de la SEP, respetándose también sus periodos vacacionales y días de asueto.

Como ya se comentaba, debido a que el principal interés en la organización es la escolaridad de los niños, consideran que el trabajo con los padres, en tanto fundamental para el adecuado desempeño escolar de los niños así como su adherencia y permanencia al sistema educativo, deben ser incluidos dentro de algunas actividades ofertadas por la organización; para ellos hay generado una escuela para padres y algunas actividades recreativas días de campo, visitas a museos, reuniones familiares en las que descansen, compartan el tiempo libre, jueguen y convivan con sus hijos. Dichas actividades dependen de la ministración de recursos de la Organización Central y la gestión del transporte público con el Gobierno del DF; no se realizan más de tres o cuatro por año.

Constantemente se han escuchado quejas por la poca asistencia a la Escuela de Padres, algunos educadores señalan que es por falta de interés en aprender a ser madres y padres, sin embargo, las Coordinadoras Educativas, Administrativas y la Directora han comentado al respecto, que el asistir al Centro de Día interfiere en el trabajo diario y en la obtención de recursos económicos para las familias. Ante ambos planteamientos, la Dirección ha optado por otorgar algo de dispensa a los asistentes y se ha corroborado, que ello puede favorecer la asistencia; sin embargo, en el Centro de Día no siempre se cuenta con los recursos suficientes para hacerlo y la población fluctúa entre 2 o 3 personas; por ello ha habido momentos en que se ha tenido que suspender ese servicio, el cual, es el único destinado directamente a las madres y padres de familia.

6.3 LAS INSTALACIONES

Sus instalaciones se encuentran en el Centro Histórico de la Ciudad de México, cerca de la plaza de artesanías de la Ciudadela.



Se ubica en una casa habitación que la Organización Central renta desde hace ya varios años, el inmueble cuenta con un primer piso y una planta baja.

Las paredes se ven descarapeladas, muestran signos de humedad; en época de lluvias hay goteras. Hacen falta ventanas y contantemente la fachada muestra pintas de grafiti. En el

primer piso hay un muro que no llega hasta el techo y se ha cubierto con hule cristal para que el clima moleste lo menos posible a los alumnos que toman clases, talleres, desayunan o comen en ese piso; así como a las Coordinadoras Educativas y Administrativas que tiene su escritorio justo al lado de ese muro. Otro problema es que por ese espacio descubierto frecuentemente se han metido a robar en el Centro.



En la siguiente fotografía se muestra un fragmento del techo tapado con lámina, por donde se cuela el agua y se observa la presencia de humedad en la pared.



De acuerdo a los educadores, el inmueble no es el mejor lugar para las actividades del Centro de Día.

Los salones no cuentan con la iluminación ni la ventilación adecuadas ya que, en la planta baja, hay un gran ventanal pero con pocas ventanas que casi no permitan el flujo del aire por las habitaciones hoy convertidas en salones de estudio; y en la parte alta, al no estar cerrado uno de los muros, en época lluvias se mete el agua y en invierno, las corrientes de aire hacen que educadores, personal de apoyo y niños sientan frío.

Para hacer frente a esta situación, los educadores han cubierto dicho espacio con hule cristal y, en época de calor, las educadoras ponen una cortina de encaje para levantar el hule y favorecer el paso del aire. Sin embargo, cuando el clima es caluroso, entre las 13 y 16 horas, se siente calor en la estancia y se percibe un fuerte olor donde se concentra la comida, sudor y humedad.





En el exterior, el Centro de Día está pintado de blanco y rayado con aerosol negro, hay inscritas en las paredes algunas palabras altisonantes y algunas frases que parecieran apodos o sobrenombres.





Por su parte, el interior de la construcción está pintada en tonos claros y los salones u oficinas decorados con motivos varios elegidos a criterio del educador; por ejemplo, la oficina de trabajo social tiene en la pared un dibujo grande de un unicornio en un cielo estrellado; mientras que el salón de primaria mayor, está decorado con motivos prehispánicos y emula una gran pirámide en su interior; o el salón donde se imparten talleres, tiene colgados dibujos de papel que representan animales marinos o algunos corazones que tienen inscritos valores humanos. En el salón de primaria menor, hay una luna con varias estrellas en la pared y se han pintado los muebles con colores brillantes para darle una vista más atractiva al espacio; y por su parte, en el aula destinada a preprimaria, hay un árbol de una especie de hoja de goma, en la cual se han escrito también valores de convivencia social, como honestidad, responsabilidad, respeto y generosidad.



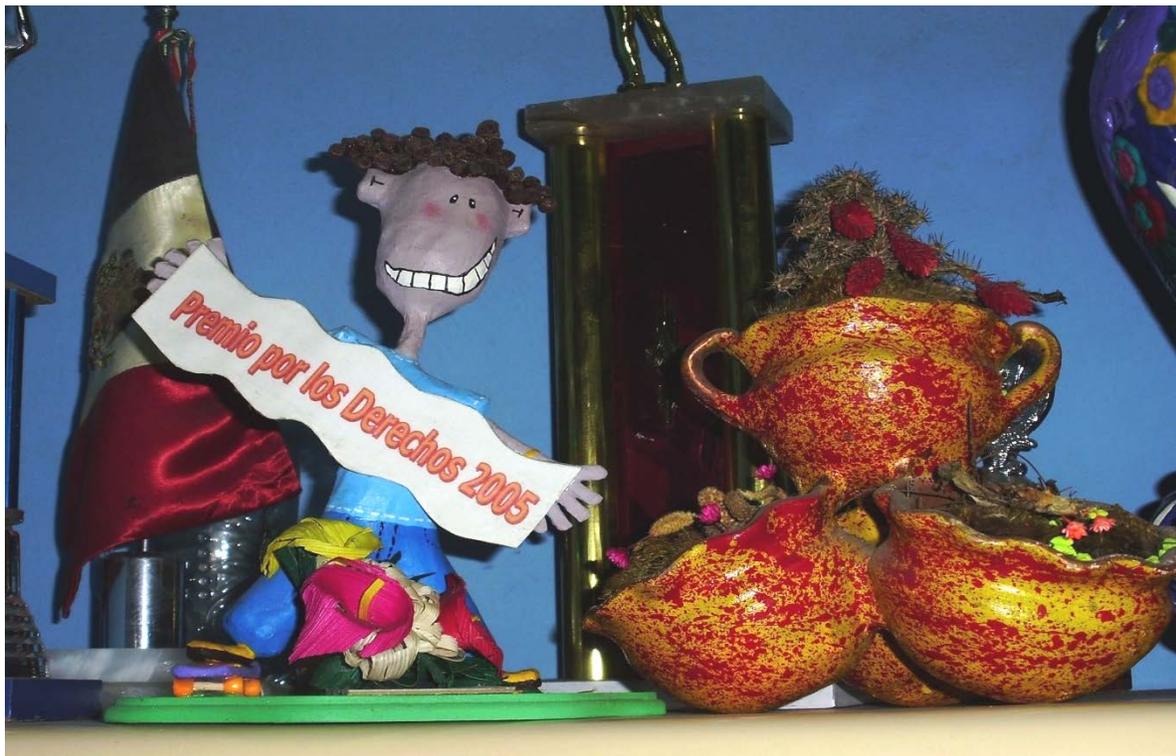
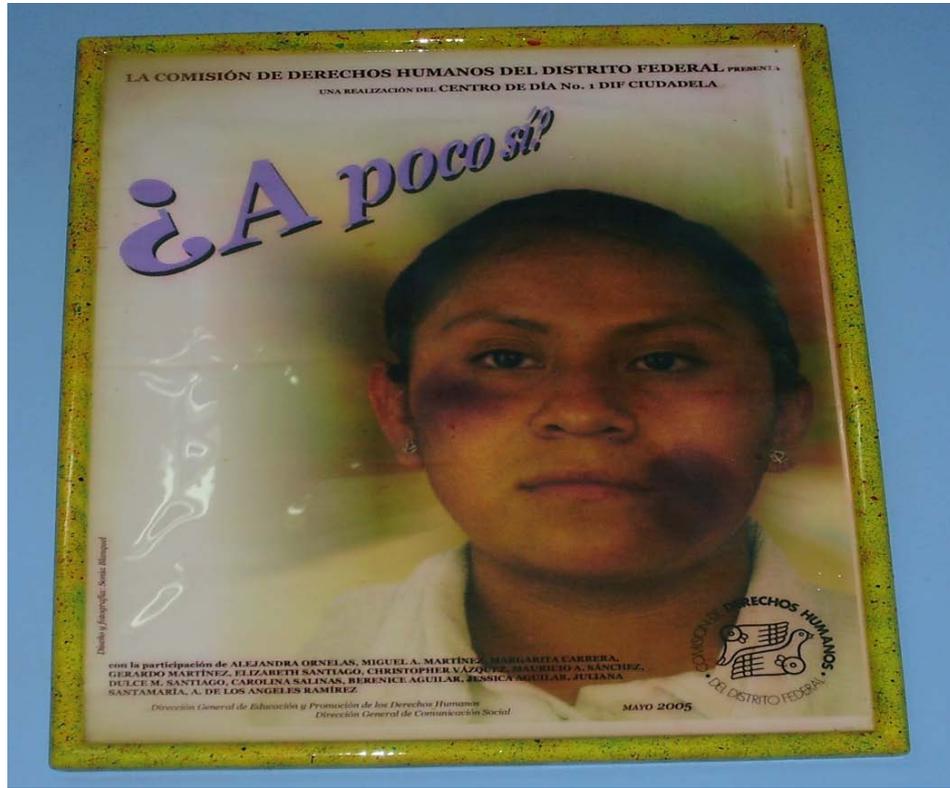


Tanto en el pasillo de entrada como en la oficina de la Dirección, hay como decoración un par de artesanías relativas a la religión católica (particularmente sobre la Virgen de Guadalupe) que alguna familia o algún beneficiario de la organización, han regalado a la Directora. Respecto a la oficina, tales artesanías se encuentran colgadas en la pared principal de la estancia y se observan mezcladas con otros objetos decorativos, como un calendario, diversos cuadros de paisajes rurales de tamaño mediano o pequeño, un cartel de cierto cortometraje filmado en la organización, donde se mira a una niña de aproximadamente ocho años, rapada y con la cara llena de moretones pues el corto era para prevenir la violencia infantil; y algunos dibujos de tamaño carta realizados en papel bond con escenas educativas en el salón de clases, corazones o animales que algún alumno del Centro de Día han regalado particularmente a la Directora o han llevado explícitamente para que adornen la Dirección.

También se aprecia un trofeo por un concurso sobre la defensa de derechos humanos que en el que alumnos del Centro de día participaron.

Se preguntó a la Directora si había algún archivo donde consultar el corto metraje, trabajos de investigación en que el Centro de Día ha colaborado, tesis, reportes, crónicas o relatorías de participaciones artísticas o académicas, pero reconoció tener recuerdos vagos sobre ellos y aseguró que en muchas ocasiones no ha recibido los resultados o productos finales de parte de los artistas o investigadores con quienes se ha colaborado.





El mobiliario del interior de los salones es obsoleto, oxidado y tiene desperfectos: se trata de armarios, butacas y escritorios que se ven antiguos y sobre todo deteriorados. Los pizarrones, por el contrario, son modernos pero hay escasez de consumibles para darles uso.

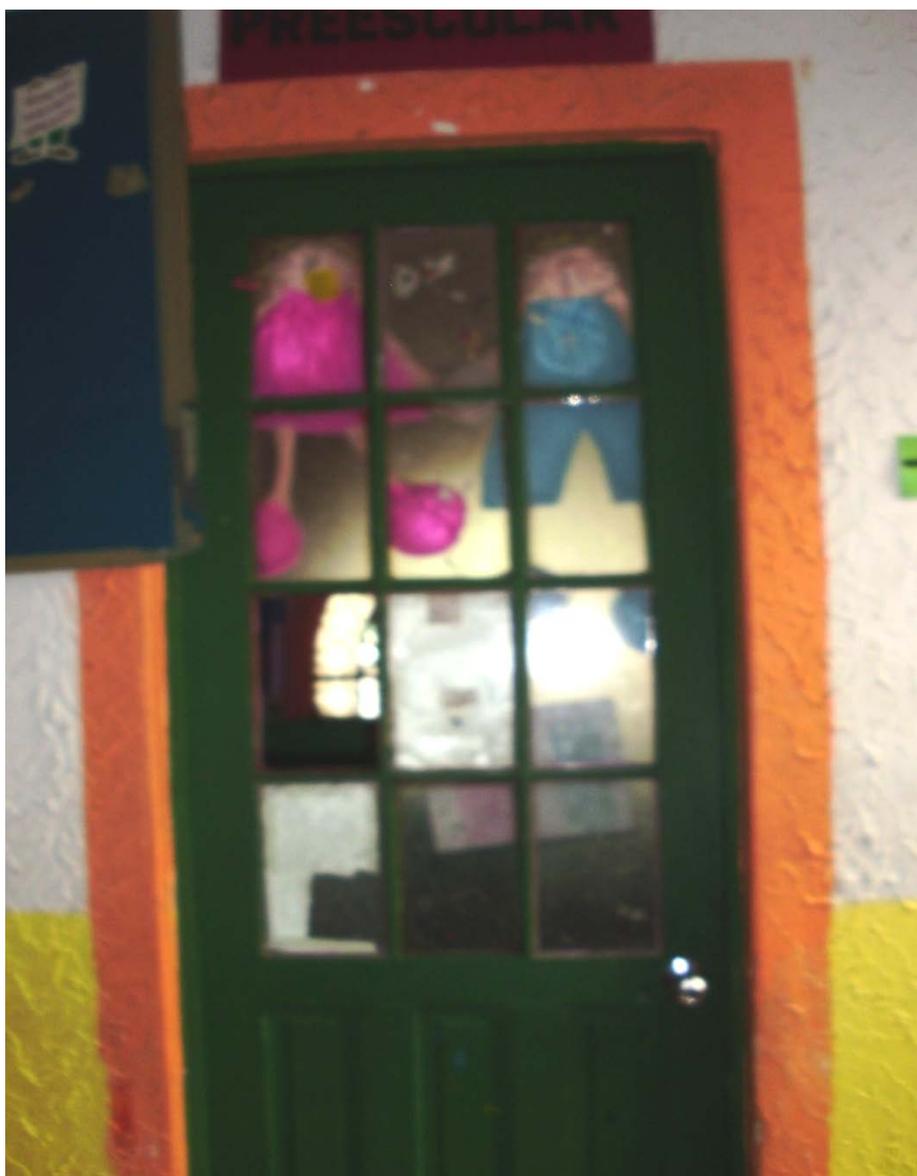






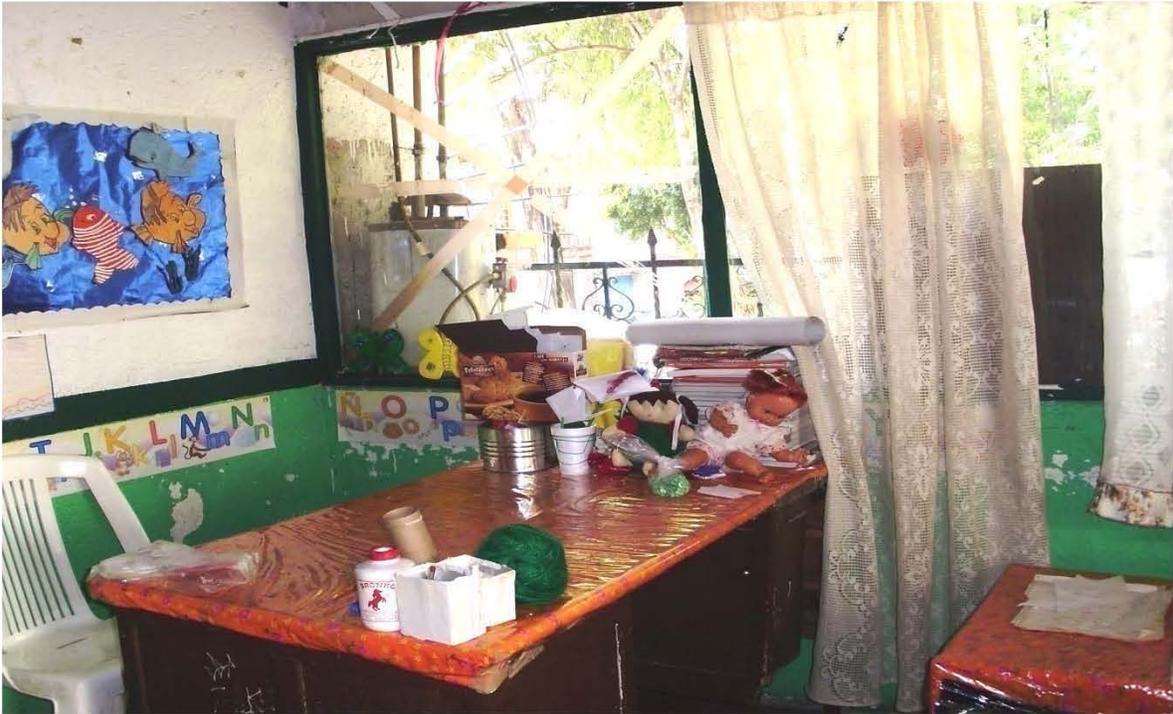


Algunas puertas no cuentan con picaporte, en otras hacen falta algunos vidrios o en ocasiones barniz. Sin embargo, algunos espacios se intentan decorar con papel, con pintura de colores pastel, o con cortinas hechas con retazos de tela; creándose espacios contrastantes dentro del Centro de Día.



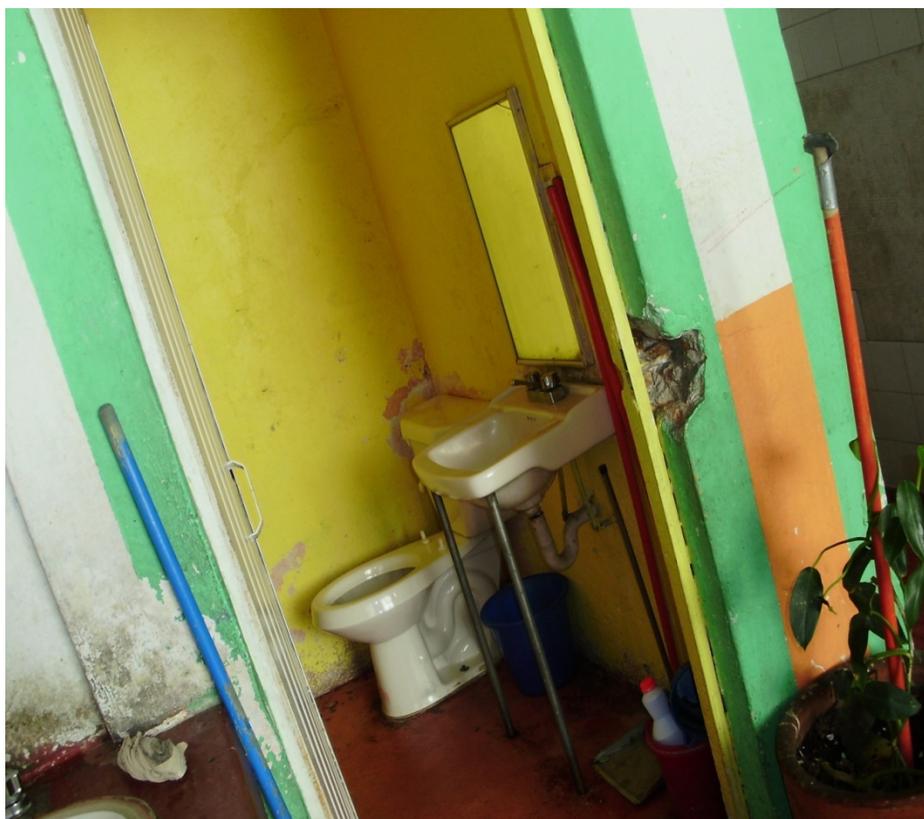
En esta puerta, vemos cómo los educadores llegan a poner cartones en donde debía haber cristales.





Respecto a los servicios sanitarios, se cuenta con un medio baño que está frente a la Dirección y es para uso exclusivo de los educadores; en el primer piso hay dos baños con regaderas; uno para mujeres y otro para hombres; usualmente están limpios aunque ya están deteriorados y llenos de sarro u oxido.

Durante varios meses de finales del 2008 y principios del 2009, las regaderas han estado sin ocuparse para el baño diario de niños que no cuenten con agua en sus viviendas, pues había un problema con la tubería del agua, las llaves y las regaderas mismas. Al parecer, por un problema de falta de o adecuada ministración de recursos, no era posible arreglar dichos problemas, pues aunque ya lo habían reportado a las oficinas centrales, no se les enviaba personal que les ayudara en la reparación.





Ante la escasez de espacio, a veces se apilan en las esquinas del inmueble materiales diversos, en aras de que objetos varios encuentren acomodo. En la siguiente imagen

vemos garrafones de agua vacíos y cajas de leche que servirían como material de rehuso, colocados junto a la puerta del baño.



Los educadores han comentado que era indignante que dichos desperfectos no se arreglaran con los recursos de la Organización Central, sin embargo, aún con lo imperioso de su arreglo, ellos ya no estaban dispuestos a financiar los servicios de plomería, pues con frecuencia el personal aporta recursos para cubrir gastos que van desde material educativo, hasta la comida; situaciones que les generan sentimientos ambivalentes de solidaridad por un lado y de sentirse víctimas de un abuso por otro. No obstante, en ocasiones han acabado por cubrir esos gastos ante las urgentes necesidades de la población y del Centro mismo, pero hacerlo así como los reconforta también les enfada,

pues su salario es bajo, las condiciones de contratación inestables y les parece excesivo tener que pagar también para el adecuado funcionamiento de las instalaciones.

En la organización se cuenta con una planta baja y un primer piso. En la planta baja, la cual es muy oscura, existen tres salones para dar clases, la oficina de Trabajo Social donde se reciben en algunas ocasiones a madres y padres de familia o se organizan actividades de los educadores; la Dirección y un sanitario para uso exclusivo de educadores; por su parte, en el primer piso se cuenta con un salón de clases, la cocina y un sanitario, un baño con regadera y un pequeño cuarto que sirve como despensa y suele estar cerrado con un candado.

El espacio que hay frente a la cocina y los baños se usa para comedor, así como lugar para cursos, talleres, juntas, exposiciones, bailes y oficina de la Coordinadora Académica y Administrativa.

Para el comedor se usan sillas infantiles de plástico que se apilan en un extremo del salón, y mesas de formica que también son movibles y fácilmente lavables. Este inmobiliario está en buen estado y los mantienen limpios, se ven semi-nuevos.

Por su parte, la cocina tiene una estufa industrial más o menos reciente, pareciera nueva. Las cacerolas y demás utensilios son algo viejos aunque también tratan de tenerlos lo más limpios que es posible; se notan muy rayados por la fibra de aluminio con los que los tallan para quitar cochambre, han perdido brillo, la mayoría incluso están abollados. Los niños tienen prohibido entrar en la cocina.



Cuentan con aparatos como licuadora y un refrigerador muy antiguo de puerta de cristal, que rápidamente congela todas las cosas en su interior, al parecer no funciona adecuadamente. En el pasillo de la planta baja se observa un refrigerador de tipo industrial tres veces más grande que el de arriba, está nuevo e incluso aún envuelto en plástico; sin embargo no lo pueden subir por las escaleras ya que es demasiado grande y no cabe.



Se pueden observar en la mesa algunas bolsas plásticas amarradas con leche, sopa o comida adentro; usualmente lo que queda de los alimentos preparados a lo largo del día se divide en porciones iguales y se reparte a las mamás y papás cuando van a recoger a sus hijos. En ciertas fechas, la Coordinadora Administrativa hace un inventario de los productos de despensa y en función ellos se planean los contenidos del taller de cocina o algún curso de repostería; ambos cuentan con gran aceptación en la población y se realizan con frecuencia.

Los trastos que usan para servir la comida son de plástico o melamina, ellos se ven percutidos o manchados por el excesivo uso. Una vez lavados, se apilan en la barra de la cocina.



Por otra parte, en lo que se refiere al exterior del Centro de Día, podemos decir que frente a él hay un pequeño parque público; cuenta con algunas bancas y áreas verdes.

Casi siempre hay gente en él; personas que trabajan en oficinas cercanas y en el horario de comida usan sus espacios. También se ven parejas, o niños jugando.



En alguna ocasión, estaban inquietas las educadoras porque decían que había una pareja besándose de manera algo escandalosa en el parque y así no podían sacar a los niños a jugar.

A veces también han amanecido algunos indigentes alcoholizados e inconscientes en las puertas de la organización; en esos casos, se llama a la policía o alguna instancia

gubernamental para que se encargue de dar ayuda a esa persona y permita el acceso a la organización.

La zona donde se ubica el Centro de Día se percibe riesgosa, constantemente hay patrullas monitoreando las calles; ello, según comentan educadores debido al comercio de droga. La organización cuenta con unas policías que rotan turnos para estar cuidando las instalaciones las 24 horas del día. Algunas veces también ha habido un policía del servicio público con ametralladora en la esquina del inmueble. Las calles aledañas, por momentos se perciben solitarias, sólo se ven coches estacionados en ellas, pero sin transeúntes.

6.4 REQUISITOS DE INGRESO

Para poder asistir a la institución, los niños deben estar formalmente inscritos en alguna escuela primaria adscrita a la Secretaría de Educación Pública y presentarse regularmente a ella, ya que en el Centro de Día, se supervisa a los niños en las actividades académicas relacionadas a su escolaridad; dicha labor se realiza con la ayuda de un maestro que les apoya –como si fuera una tutoría individualizada- en la solución de problemas específicos de acuerdo a las necesidades de cada alumno en lo particular.

Una vez realizada esa tutoría individual pero realizada en un ambiente grupal, pueden pasar los alumnos a tomar algún taller y posteriormente salir al parque o ver televisión; cada una de estas opciones está totalmente estructurada y sólo excepcionalmente depende del interés del niño; más bien se define por un rol semestral que ha planeado el equipo coordinador.

Si bien al parecer el objetivo nodal del Centro de Día es coadyuvar en la educación de alumnos de nivel básico y ellos conforman el 90% de su población; también se da atención escolar a niños de preprimaria y jóvenes de secundaria.

En el caso de la preprimaria, en la organización se cubre por entero el programa educativo de la SEP; y en la secundaria se vive el esquema de tutoría personalizada que se practica con el sistema INEA.

6.5 LA POBLACIÓN DEL CENTRO DE DÍA

La Directora comenta que tienen registrados aproximadamente a 130 niños en la plantilla de inscripción, aunque no todos acuden con asiduidad al Centro de Día; la población frecuente oscila entre 70 u 80 niños.

Para apoyarles educativamente, ante la falta de salones, recursos materiales y recursos humanos, el Centro de Día les ha organizado por grupos de *preescolar* (niños de 4 a 6 años), *primaria menor* (1º, 2º. y 3º. año) y *primaria mayor* (4º. 5º. y 6º. año).

Sin excepción, todos los niños de primaria menor, mayor y secundaria que acuden al Centro deben asistir a la escuela pública; en su generalidad son hijos de vendedores que trabajan en el comercio informal de artesanías, juguetes y dulces. Por lo general viven en condiciones de pobreza aguda o extrema, pero todos viven con sus familias.

La mayoría tiene entre tres y cinco hermanos, varios de ellos pueden asistir también a la organización sin restricción alguna por el parentesco; algunas de las familias son de origen indígena: proceden del estado de Oaxaca y pertenecen al grupo de los triquis; otros son

mazahuas del Estado de México, o nahuas; sin embargo la mayoría de la población del Centro de Día son segundas y terceras generaciones. Con respecto a que hayan nacido en provincia, llevan por lo menos 5 o 6 años en la Ciudad.

No obstante el tener conocimiento de dicho origen indígena en una parte considerable de la población beneficiaria, éste no se constituye como eje institucional del trabajo del Centro Día ni define las actividades educativas o siquiera aparece planteado en los objetivos plasmados en documentos oficiales de la Organización.

En las observaciones se ha constatado que lo que legitima la aceptación de los niños en la organización y se convierte en eje vertebral del Centro, es primero, que provengan y convivan en una familia en condiciones de pobreza, hacinamiento o inestabilidad laboral; segundo, que estén inscritos en la escuela pública y tercero que desempeñen alguna actividad laboral extra-clase.

Por lo general, la población que asiste a la Organización, trabaja como comerciantes algunas horas al día en compañía de sus padres, madres, otros miembros de su familia e incluso de la comunidad a la que pertenecen.

En ocasiones se hacen cargo directamente de la venta o están acompañando a sus familias después de haber ido a la escuela y haber asistido al Centro de Día a desayunar (cuando acuden a la escuela vespertina) o comer (cuando asisten a la escuela matutina) y a hacer sus tareas.

Los fines de semana usualmente pasan todo el día en los puestos de sus familiares y ayudan en ellos. Algunos están establecidos en la zona de la ciudadela en el DF, otros circulan por las calles del centro histórico como vendedores ambulantes y algunos más se van en cuadrillas como lavacoches o limpiaparabrisas sobre el eje central, a la altura del teatro Blanquita. Recientemente, algunos jóvenes, especialmente hombres, los sábados y domingos han comenzado a separarse de las familias para ir en grupos a lavar parabrisas afuera del teatro Blanquita o en la vía pública; en esta población, particularmente se ha detectado cierto uso de drogas especialmente solventes; los educadores piensan que esta situación se genera primero, al no estar cerca de sus familias y segundo, al convivir con otros jóvenes que ya son consumidores de sustancias adictivas, según lo que expresan, ambas circunstancias generan el espacio, la oportunidad y el dinero para poder consumir.

La principal estrategia usada en el Centro de Día frente a esta situación, es que los educadores hablen de manera libre con los alumnos y expresen los riesgos y consecuencias del consumo, aludan a los valores morales y enfatizan el cuidado de la salud.

Gran parte de la población viven en pequeños departamentos construidos en predios que se adjudicaron desde hace varios años en la zona del metro potrero del DF. Actualmente son propietarios de los inmuebles y aunque padecen de problemas de escasez de agua, gas o electricidad, están organizados para buscar que dichas condiciones mejoren. Otros más, rentan pequeñas viviendas en el centro histórico. En ocasiones viven familias extensas dentro de los departamentos y tienen problemas de hacinamiento.

Respecto a los problemas académicos que reportan los maestros del Centro de Día, como ya se ha mencionado, destaca el desempeño en las materias de español y matemáticas; sin embargo, las observaciones nos llevan a la hipótesis de que dicha condición parece estar influida por el origen urbano o indígena de la población, pues algunos de los niños de origen indígena a pesar de tener varios años de vivir en la ciudad, no comprenden del todo bien el español y ello dificulta tanto la comprensión de instrucciones que conforman el contenido de la escuela tradicional, y complejiza doblemente la asimilación de los contenidos que integran el currículo, por ejemplo temas como la gramática, la lingüística, las reglas de dicción, de ortografía, de pronunciación, etcétera; no se entienden en el contenido mismo ni en la lengua que se usa para su enseñanza, pues la dinámica de la clase se sustenta, básicamente en explicaciones verbales en lengua castellana de los maestros en la escuela pública.

Por otra parte, respecto a las matemáticas, pensamos que el tipo de trabajo que las familias y los niños desempeñen favorecerá habilidades y conocimientos prácticos orientados a la lógica y la matemática, pues en el caso de los vendedores, se ha observado que los niños son hábiles, ágiles y precisos para realizar operaciones básicas con números naturales usando sólo la memoria, pero muestran gran dificultad en sistematizar el proceso lógico que implican, sistematizarlo y, aún más, escribirlo usando los números y signos adecuados.

En el caso de los alumnos de origen urbano, los educadores señalan que sus problemas escolares se deben en su mayoría al poco interés que ellos muestran por desarrollarse

académicamente, comentan que los ven apáticos, faltos de interés y en general, poco aplicados para las actividades escolares; también señalan que un factor que los distrae negativamente y no favorece su rendimiento es emplear gran parte del poco tiempo que tiene libre, en ver televisión o jugar video-juegos después de que han cubierto una jornada de ir a la escuela, al Centro de Día y además trabajar en el comercio de golosinas, pulseras, fruta, objetos de decoración para las casas, etcétera.

Sean de origen urbano o rural, una gran queja expresada de manera reiterativa por todo el personal educativo es el poco apoyo que los padres y madres de familia brindan académicamente a sus hijos; señalan que estos no fomentan que los hijos hagan sus tareas escolares, que estudien de forma adecuada, que repasen los contenidos, que incorporen y vivencien permanentemente los hábitos y valores enseñados en el Centro de Día, etcétera.

Respecto al estado de salud de los alumnos, gran parte de la población que asiste al Centro de Día ha tenido o tiene problemas de desnutrición, anemia, infecciones leves de la piel, caries, gingivitis, problemas de piojos-liendres en el cuero cabelludo, así como constantes infecciones de vías respiratorias y de los ojos también.

En ocasiones algunos los niños no tienen las condiciones que les permitan bañarse y traer ropa limpia en sus casas; sin embargo, la mayoría recibe de buen agrado la posibilidad de alimentarse en el Centro de Día (aunque a veces no les graden los alimentos o la forma en que están preparados, no obstante éstos se encuentren nutricionalmente balanceados y

respondan a la planeación nutricional que emite la Organización Central) así como a asearse.

Para algunos, ésta es la única comida del día y es el único lugar donde se pueden duchar, pues no cuentan con recursos suficientes para la alimentación o con agua corriente en sus viviendas.

A partir del 2010 y según el equipo educativo, 'gracias a la crisis económica' se ha incrementado la asistencia de los niños matriculados en la organización, llegando a presentarse casi el total de alumnos inscritos; pensamos que la posibilidad de comer y asearse ha favorecido dicha situación, aunque para ello, las familias deban volverlos a enviar con asiduidad a la escuela.

Hace pocos tiempo se ha empezado a dar sistemáticamente clases con el sistema de INEA a un grupo de entre seis y ocho ex alumnos del Centro de Día, ellos tienen ahora entre doce - dieciséis años y se encuentran interesados en estudiar la secundaria; también se les permite comer o bañarse en la organización; es debido a que en su niñez asistieron a la organización y siguieron manteniendo relación con alguno de los educadores, que lograron expresar la solicitud de que se les apoyara para cursar el nivel educativo medio que se accedió a abrir este grupo; el educador más joven de la organización es quien se hace cargo de él, lo pusieron al frente por pensar que tendría más cosas en común y mayor empatía con los jóvenes.

6.6 EL TRABAJO EN LOS SALONES DE CLASE

En general la relación es cordial entre los integrantes de los grupos; cada niño lleva sus cuadernos y libros de la escuela y los educadores tienen la responsabilidad de que, bajo su supervisión, terminen sus tareas diariamente.

El Centro de Día les provee materiales didácticos como cartulina, pegamento, colores, hojas, algunas monografías, etcétera de manera gratuita y, hasta donde los recursos lo permiten, ilimitada.

Existen dos horarios de atención: el matutino y el vespertino. En el primero, los niños toman un desayuno y pasan a los salones. Algunos se bañan en la institución y posteriormente se van a la escuela, regresando al Centro de Día hasta la mañana siguiente. En el segundo horario, los alumnos llegan una vez que han salido de la escuela, comen, hacen sus tareas y sus padres van más tarde por ellos. En ambos turnos, de acuerdo a la carga académica de los alumnos, una vez realizada la tarea escolar, pueden cursen talleres, acudir al parque o ver un poco de televisión.

Por lo general, el trato que se les da a los niños es amable pero al mismo tiempo con límites; constantemente se escucha a algún educador corrigiendo, planteando nuevos modos de hacer las cosas, o llamando la atención a los alumnos; a veces también hay regaños básicamente por la emergencia de episodios de violencia entre compañeros o por desobedecer a los maestros frontalmente.

Como ya se ha mencionado, la dinámica de trabajo varía en función del nivel educativo en el que se encuentran los alumnos; la mayoría de educadores intentan proponerse como coordinadores de actividades con los niños más que como maestros rígidos, al parecer ésta es la manera en la que consiguen que el grupo se oponga lo menos posible a su autoridad y fomentan éstos se vayan responsabilizando con su propio desarrollo educativo.

6.7 LA COMIDA

Como ya se mencionaba, dentro de las actividades de la institución también están planeados algunos horarios para comer.

Los niños se sientan a comer en mesas para 6 personas aproximadamente; al menos un educador comparte la mesa con ellos con el fin de motivarlos para que no tiren la comida, para que prueben nuevos alimentos o para que coman.

Un educador va repartiendo tortillas calientes a cada uno de los alumnos para tomar control de que todos integren moderadamente la tortilla en su alimentación pues algunos o no quieren comerlas o por el contrario es lo único que desean ingerir. También se lleva cierto control del agua que beben, agua que siempre es de fruta, pues igual que con la tortilla, es difícil que se equilibre su ingesta.

Cuando un alumno no está comiendo, se les explica en qué les beneficiará ese alimento a nivel de salud y usualmente se les trata de motivar de forma amable. Difícilmente se

permite que se tire o desperdicie la comida. La última de las opciones es ponerla en una bolsa y pedirle al niño que se la lleve a su casa.

La Directora se encuentra supervisando la comida y los alumnos permanezcan en sus sillas hasta que han terminado. Platican entre ellos o bromean también con los educadores que se encuentran presentes. Se van organizando por rondas para apoyar la comida de los niños mientras otros también están comiendo, aunque no lo hacen en el mismo espacio. Por lo general los educadores comen un poco amontonados en el escritorio de la coordinadora académica, pues es uno de los pocos lugares que pueden funcionar como mesa y además está cerca de un espacio por el que puede circular más o menos el viento, pues el comedor se monta en el primer piso del Centro de Día y se concentra un gran calor derivado de la cocina, el techo de lámina y, sobre todo, la falta de ventilación.

Los menús los diseñan nutriólogos de la Organización Central que acuden inesperadamente para vigilar que la comida se haya realizado de acuerdo al diseño preestablecido y que se hayan usado adecuadamente los ingredientes en las cantidades que se han marcado. Exigen que el personal de cocina use delantal, cofia y guantes para garantizar la higiene en los alimentos; sin embargo, a veces la adecuación de nutrientes no es bien aceptada por los alumnos, quienes muestran desagrado por alimentos como las verduras. Dice la cocinera: *‘Me parte el corazón ver que no les gusta lo que me dicen que les prepare... por ejemplo las zanahorias no les gustan, ni los chayotes ni las ensaladas que no tienen mayonesa. A la milanesa aunque no me digan, le pongo su mayonesa y cátsup para que se lo coman a gusto. Las cosas fritas si se las comen bien, pero ni modo de darles*

todo así, pero poco a poco van probando nuevos sabores y como que ya les gustan. Antes tiraban la comida, pero la Directora dijo que tratáramos de convencerlos para que no lo hicieran y ya no pasa, pero sí costó trabajo". (ECD)

Una vez que han terminado la comida, se les pide a los niños que colaboren en recoger sus platos, lavarlos, secarlos y acomodarlos en la barra de la cocina. La Directora se encuentra personalmente revisando que los platos, vasos y cucharas se hayan lavado adecuadamente y cuando esto no es así, señala en donde quedaron sucios y les pide que lo hagan de nuevo; lo hace tantas veces como se requiera hasta que los niños los limpien de manera correcta. En general ellos la obedecen y no se necesitan más de dos ocasiones para que queden lavados por completo. Se forman en unas filas de hombres y mujeres para lavarlos usando los dos lavamanos que hay en el primer piso, generalmente algunos educadores los asesoran en esa tarea; mientras están formados, juegan y platican entre ellos; a veces también discuten, se dicen groserías y se enojan.

6.8 EL PERSONAL EDUCATIVO

El organigrama de la organización se integra por la Directora; la Coordinadora Académica, la Coordinadora Administrativa, cinco educadores, dos Trabajadoras Sociales, una persona para cocinar, una para la limpieza y una policía que se encarga de coordinar las entradas y las salidas de la organización. En el Centro de Día, se auto-definen a todos, con excepción de la policía, como personal educativo debido al involucramiento afectivo que muestran con los alumnos, considerando también que de alguna forma, todos intervienen en la formación de ellos.

En la 'Jornada de Reflexión y Análisis sobre grupos vulnerables en Francia y México', celebrada en la FES- Iztacala de la UNAM (2009), la Directora del Centro de Día definía de la siguiente manera al personal:

“Somos un grupo de profesionales comprometidos y sensibilizados hacia las necesidades de nuestra población, labor que realizamos día con día con el corazón, sobrellevando y equilibrando la falta de recursos laborales y económicos, necesarios para dar una mejor atención”.

Sin contar a la policía, la cocinera y la empleada de limpieza, el resto del personal puede cubrir trabajo frente a grupo independientemente de que realicen otras funciones pedagógicas como diseñar y coordinar algún taller, involucrarse en la organización de salidas o paseos o cubrir tareas operativas o administrativas; en general los educadores tienen entre 28 y 40 años de edad; son de clase media baja y han realizado estudios profesionales en carreras como Psicología, Trabajo Social, Derecho o Ingeniería Mecánica; todos ellos habiendo estudiado en alguna universidad pública del país; algunos son pasantes y uno de ellos aún está estudiando la licenciatura. También es parte del equipo una joven de origen indígena que durante su infancia asistió al Centro de Día; ella es pasante de la carrera de Pedagogía.

Una educadora comentaba que ellos como maestros deben saber hacer de todo: desde dar clases, hasta dar apoyo así como cariño a los niños, atender a los padres y madres de familia, hacer actividades de educación también para ellos, saber cómo hacer manualidades o poner un baile para el festival más próximo, incluso saber manualidades y

también hacer la comida, pues en cualquier momento se puede necesitar alguna de estas habilidades y deben estar listos.

Todos están contratados por la Coordinación Central de la organización, la mayoría pese a tener una antigüedad de más de tres años, cuenta con plazas eventuales que se van renovando cada seis meses. Se ha observado que entre los educadores con menos tiempo se observa un mayor ausentismo, abandono del trabajo o renunciaciones.

Académicamente, cada ciclo escolar se intenta ir cambiando el grado en el que los educadores dan clases o los talleres que imparten considerando la opinión crítica del personal educativo en esa decisión; así mismo, se intenta también escuchar la evaluación que cada educador realiza de los alumnos a su cargo para que ello sea retomado por el próximo maestro y así se pueda dar continuidad al trabajo que se ha venido realizando con cada niño.

Sobre la educación continua, en general, hay apertura y gran interés de las coordinadoras para que se impartan cursos, talleres u otra actividad académica que coadyuve en la formación de los educadores, incluso aunque ello implique alterar el horario o las actividades de todo el Centro de Día.

Se han recibido cursos sobre prevención de violencia, desarrollo humano, nivelación educativa, formación en pedagogías adaptadas para grupos vulnerables, psicología infantil, etcétera; se ha recibido la participación de pasantes de distintas carreras de ciencias sociales de universidades públicas y/o privadas, así como institutos varios que desarrollan trabajo sobre el arte, de cortometrajes, de cine documental e incluso de

psicoanálisis. No obstante, no guardan registro de los materiales producidos con la población del Centro de Día.

Los educadores no tienen interlocución con la escuela ni los profesores de los niños en la escuela pública; así mismo es difícil sostenerla con los padres de familia, pues la mayoría son comerciantes informales que trabajan en la zona de la ciudadela; para ellos, por un lado, asistir al centro significa perder la posibilidad de obtener ingresos y, por otro, implica cierta frustración pues no comprenden bien el español. Así, los esfuerzos de los educadores se circunscriben dentro de la organización, de lunes a viernes y en los tiempos reglamentados por el calendario oficial de la SEP.

En los casos en que los niños terminan antes del tiempo estimado sus tareas, ellos pueden subir a tomar algún taller sobre derechos humanos, formación en actividades productivas, cuidado de la salud, manualidades o cocina. Dichos talleres los imparten profesores de la institución misma, prestadores de servicio social como pasantes de psicología o enfermería por lo general de alguna universidad pública, o personal de otras organizaciones de asistencia, tanto gubernamentales como de la sociedad civil; dicho trabajo lo diseñan en su totalidad los educadores.

Por lo general, ellos no cuentan con un acervo didáctico relacionado con el trabajo realizado en el Centro de Día y la población que en él se atiende; con materiales de consulta especializados, biblioteca o recursos de internet dentro del centro. En la oficina de la Dirección, hay un pequeño armario con libros que se observan antiguos y

maltratados, al parecer fueron parte de alguna enciclopedia sobre actividades deportivas, pues se ven volúmenes sobre squash, golf, equitación, etcétera.



Hasta hace poco, la única computadora con la que contaban se ubicaba en la oficina de la Directora, la enviaron de la Dirección Central hace un año aproximadamente; actualmente hay dos computadoras más y están destinadas para uso de los educadores como apoyo a su labor docente.

El teléfono también está en la misma oficina; la mayoría de las llamadas las contesta la Directora y cuando se trata de alguna llamada para el personal, da unos pasos hasta salir de su oficina, y levantando la voz, grita llamando a la persona a la que han llamado una o varias veces hasta que ésta le responde a su vez con otro grito. Las conversaciones deben realizarse dentro de la oficina y casi siempre frente a la Directora pues el teléfono es alámbrico.

En general hay una relación laboral amable entre el personal docente; cuando llegan a tener confrontaciones que se piensa influirán negativamente en los niños, se realiza una junta y se habla la situación intentando hacer acuerdos que permitan disminuir las tensiones, sin llegar a confrontaciones personales directas.

Para ejemplificar lo anterior, mencionaremos lo que una de las coordinadoras del centro narró que hace poco, ella nos dijo: *“Hace días hubo un problema porque uno de los educadores hizo un comentario algo discriminador hacia los indígenas y todos nos quedamos viéndonos porque jeso está mal! porque muchos niños que vienen aquí son de origen indígena y una de las educadoras también lo es... entonces en la junta, me encargué de ser muy sutil pero plantear el problema ante todos, antes de que los maestros empezaran a pelearse entre ellos. Hicimos el acuerdo de que los maestros y no sólo las trabajadoras sociales del centro, fueran a hacer visitas a las casas de los niños para que todos podamos ver que ellos son personas y no indios. Todos aceptaron y quedamos de acuerdo, en cuanto se reinicien las clases vamos a ir...” (ECD)*

Los educadores viven su día laboral entre acompañar a los niños en el desayuno o la comida, estar con sus alumnos en el grupo en el apoyo a tareas, impulsar la regularización, impartir algún taller o acompañarlos mientras ven televisión así como salir con ellos al parque. Ellos comen en la tarde la comida preparada en el Centro de Día, se reúnen en el escritorio de la Coordinadora Educativa y ahí se acomodan entre seis u ocho personas; organizándose rondas para definir quienes comen primero y quienes acompañan a los alumnos y apoyan en el cuidado del orden o en servir agua, darles las tortillas, supervisar que laven los trastes, etcétera.

Con frecuencia, el personal tiene que ir rotando sus funciones o cubriendo tareas adicionales ante la ausencia o repentina renuncia de algún compañero; por momentos el personal cambia constantemente debido –la mayor parte de las veces- a lo bajo del

suelo. Ante tal rotación, llega a haber un retraso en el tiempo destinado para realizar las tareas con los niños, lo cual se vive con una sensación de estrés en los educadores.

Al equipo de trabajo que anteriormente hemos descrito, se agregó un joven que solicitó autorización para realizar actividades educativas con el fin de obtener el grado de Licenciado en Psicología por la FES Iztacala, UNAM. Él realizaba un piloteo de talleres productivos como parte del Modelo Educativo (Taracena y Albarrán, 2006a) y coyunturalmente durante el desarrollo de su participación, se abrió una vacante y se le invitó a incorporarse en el Centro.

En varias ocasiones los educadores han expresado la necesidad de recibir capacitación sobre pedagogía o sobre afrontamiento de problemas de violencia para saber cómo apoyar de mejor manera a los alumnos. A veces ellos se desesperan por la inquietud de los niños o porque ellos no les obedecen; sin embargo, eso no merma la relación personal que mantienen con ellos. La mayoría suele tener una actitud empática con los niños y con sus familias aunque a veces les parezca difícil comprender sus prácticas de vida.

La siguiente anécdota, descrita por la Directora ilustra lo anterior: *“Una vez tuve un problema muy, muy, ¡muy fuerte con la gente de los predios de potrero... no te imaginas...! es que todos, hasta la mamá se van a la fiesta del pueblo, del santo, creo, y me dejaron a los niños solitos más de una semana. Yo fui a pedir a la Organización Central que me apoyara a llevarlos a un albergue en lo que llegaba la mamá o la familia para que los pudieran cuidar, bañar, alimentar y atender todo el día, incluyendo sábados y domingos, y ellos aceptaron y ellos estaban muy bien ahí; pero cuando llegó la mamá le dijeron que yo*

le quería quitar a sus hijos y bueno, ¡ya me querían linchar! Por más que yo insistía en que era sólo en lo que ella llegaba, e incluso ese mismo día fui a pedir que ya se los devolvieran y hasta fui con ella, ¡no me creían! Vino una persona y me amenazó de muerte... me demandaron y yo estaba que no lo creía porque todo lo hice por ayudar y que los chiquillos no estuvieran solos por ahí, sin rumbo ni nada, por ahí... le pedí a L –la maestra que es de origen triqui también- que me ayudara a traducirle a la mamá lo que estaba pasando, porque creo que en el fondo no me entendía muy bien, pero ni así se le bajaba el coraje, decían que yo les iba a quitar a todos sus hijos...” (ECD)

Es probable ver que los educadores muestren interés en cómo están los alumnos, cómo están su familias, cómo se sienten en la escuela, etcétera. Les piden que arreglen su ropa, se aseen, que coman, que laven bien sus trastes, que no se agredan entre pares. Permiten que algunos niños los abracen y ellos corresponden tocándoles en cabello o dándoles alguna palmada en la espalda los hombros o la cabeza. A veces los saludan con un beso en la mejilla, les hacen bromas, etcétera.

Por su parte, generalmente los niños tratan con cariño y, sobre todo, respeto a sus maestros; pueden acercarse corporalmente a ellos y hablar con fluidez de su vida cotidiana; en ocasiones las familias invitan a los educadores a festejos importantes como cumpleaños, bodas, bautizos, o primeras comuniones. Pese a esa apertura en la comunicación entre educadores y alumnos, con los desconocidos que llegan por primera vez a la organización, los niños suelen ser algo introvertidos, difícilmente miran a los ojos o incluso entre ellos sólo hablan en su dialecto.

La Coordinadora Educativa tiene la responsabilidad de vender y administrar las ganancias de una pequeña cooperativa del Centro de Día, en la que venden dulces y frituras de bajo costo a los alumnos. Al parecer, éste es un intento de los educadores por obtener recursos económicos extras que les permitan comprar materiales que posteriormente emplearán con los mismos alumnos y que la Organización Central no les ha provisto. Al respecto, comenta la encargada de la cooperativa: *“Como vimos que pasara lo que pasara los niños siempre tenían dinero para los dulces, decidimos vendérselos nosotros mismos. Así, al menos sacamos dinero para comprar lo que va haciendo falta para las tareas: papeles, tijeras, resistol, estampas, monografías, palitos de madera o cosas para las manualidades”*. (ECD)

Usualmente en las tardes, en un intervalo de aproximadamente quince minutos, pueden subir entre cuatro y cinco niños a comprar golosinas. Gastan entre uno y cuatro pesos por cada compra. En el Centro de Día está permitido salirse un momento del salón para subir por dulces; sin embargo, es irregular la frecuencia de esto porque no suben todos los niños y aunque suban, no siempre compran. Algunos simplemente van a quejarse de algún compañero que les ha molestado o van a saludar a las maestras y platican un poco con ellas, o les llegan a mostrar algún dibujo o actividad plástica que han realizado.

Por su parte, dentro de su labor docente, los educadores suelen transformar su metodología intentando constantemente adecuarse a las características del grupo y facilitar así el trabajo a los demás miembros del equipo de educadores. Suelen ser creativos y su trabajo en general es flexible.

Así mismo, se observa una cohesión del equipo frente a la tarea educativa y se muestra apoyo a nivel profesional entre ellos; de igual manera, su papel en la coordinación dentro de las actividades grupales circula entre la mayoría, suelen apoyarse en la comprensión de algunos temas y se acomodan sin mayor problema en el trabajo de diadas.

Usualmente, diseñan su propia metodología y materiales de trabajo, ya sea para las clases cotidianas o para el curso de verano. Todos mostraron gran interés en aprender una nueva estrategia con la cual pudieran ligar el trabajo lúdico-creativo con una regularización académica dentro de las actividades del verano de 2009. Los educadores se mostraron comprometidos con las lecturas y ejercicios que ello implicó, incluso estuvieron dispuestos a cubrir el costo de los materiales que se usarían para el taller de joyería, aunque la mayoría de ellos fueron provistos por un proyecto financiado por CONACYT-SEP-SEB-FES Iztacala bajo la supervisión de la Dra. Taracena.

La iniciativa de incluir esta nueva metodología surgió de la Directora al observar los resultados de las aplicaciones realizadas por parte del equipo del 'Modelo Educativo para niños y Jóvenes en Situación de Calle' habían realizado como actividades de piloteo. La Directora expresó: *“Lo que queremos es que los niños se lleven algo más que las manualidades, si así les podemos ayudar a que repasen o a que aprendan lo que no pudieron, pues vamos a hacerlo. Lo que queremos es que les vaya mejor en la escuela y el modelo ya lo tiene todo propuesto, sólo hay que usarlo, aunque si nos cuesta trabajo conocerlo todo y aprender a usarlo, pero vamos a hacerlo”*. (ECD).

En ocasiones, los educadores censuran la no presencia de los padres y madres de familia en las actividades para las que se les solicita estén presentes en el Centro de Día. Alguna vez comentó una educadora: *“Estos señores no tienen a sus hijos para quererlos, sino para que les trabajen... no se preocupan por ellos, se van dos o tres semanas al pueblo, porque son mayordomos o invitados o algo y dejan aquí solitos a los niños; solos en los predios y solos a trabajar... pero los niños aun así no dejan de venir”* (ECD)

Sin embargo, independientemente de las posturas personales que el personal educativo o directivo guarde frente a ello, en lo posible, las Coordinadoras Académica, Administrativa y la Directora tratan de acomodar las actividades del Centro respetando la particularidad del tipo de trabajo de las familias y de los niños, por ejemplo, no pidiendo que se hagan juntas de padres y madres de familia más de una vez cada quince días (comprendiendo las dificultades que entraña para ellos el descuidar sus ventas); también se nota gran sensibilidad respecto al tema de la pobreza en que viven las familias, pues la organización toma en cuenta no pedir materiales de trabajo que difícilmente se podrían costear; no proponer talleres que difícilmente se pudieran replicar, insistiendo en mejorar y/o procurar la alimentación y el aseo personal de los alumnos; o esmerándose en la trasmisión de habilidades sociales como la amabilidad, la solidaridad, la corresponsabilidad como un factor que favorezca el lazo social y les permita mejorar las ventas. No obstante; características como la organización social y la cosmovisión que las familias –sobre todo de origen indígena traen consigo-, parecen no integrarse en la metodología de los educadores ni en la lógica de funcionamiento de la organización. La incompreensión que el equipo muestra ante el retorno de la gente a los pueblos, por

motivo de alguna mayordomía o fiestas religiosas, o el percibir a los niños como ‘abandonados’ ante la falta de sus padres en la ciudad aun cuando ellos se encuentren en un predio donde viven sus familiares y dónde han sido encargados al representante del mismo, nos parecen muestras de ello.

6.9 EL CONCEPTO DE ALUMNO

La organización se interesa por ver a los alumnos como personas capaces de participar de manera activa en las tareas del Centro. Por ejemplo cuando les piden que laven los trastes en los que han comido; que traigan la toalla con la que se secarán después de ducharse, que ayuden a mantener limpio el salón de clases, etcétera, sin importar la edad o el género de los niños.

Así mismo, también pareciera pretenderse que los alumnos se adhieran a ciertas prácticas que permiten el funcionamiento del Centro de Día, por ejemplo, el hacer un uso racionado de insumos para el aseo personal, la comida, el esparcimiento; se les va educando para que coadyuven a cuidar la energía eléctrica, el agua, a no generar demasiado ruido, a producir la menor cantidad de basura, etcétera.

Actualmente también ponen énfasis en poder ayudarles a mejorar sus habilidades como vendedores, a tener criterios más sólidos sobre el empleo de las ganancias que lleguen a tener, o a planear estrategias básicas de venta. La dirección se interesa por incluir en la formación cotidiana, ejercicios donde se haga énfasis en estrategias de promoción de productos, de compra de materia prima, de organización, de comercialización y de reinversión para seguir produciendo.

Otro aspecto importante, es la valoración que se hace sobre las oportunidades de esparcimiento entre los alumnos; constantemente se reitera que los niños deben salir a jugar-correr-reír-divertirse en un área verde, por lo que suelen sacarlos en distintas horas a jugar al parque público que está frente al Centro; así mismo, se considera que cómo no todos tienen un televisor en casa, en la Organización debe haber espacio para que vean un poco de televisión (abierta) o incluso puedan llevar las películas que ellos quieran ver. Usualmente se tiene encendida en la hora de salida, mientras los alumnos esperan a que sus familiares lleguen por ellos; las películas que llevan, en general son de dibujos animados y de corte comercial.

La educación como generadora de cambios culturales, movilización social y escenario de articulación de valores y derechos humanos es la apuesta en la que se apoya el proyecto educativo del Centro de Día. La enseñanza laica juega un papel importante en la que el desarrollo individual va cobrando sentido; las actividades dentro del salón de clase promueven la competitividad, el deseo de ganar y el modo de funcionamiento individual.

Así mismo, y en medio de prácticas basadas en el individualismo que permitan el desarrollo académico en la escuela tradicional, la convivencia civilizada, así como el respeto por la autoridad y las reglas en las instituciones; en los salones también se favorece la revaloración del pasado comunitario o indígena pero no como saber y cultura aplicables al presente dentro de la vida o sobrevivencia en la ciudad, sino como parte de la historia y los orígenes de los alumnos. Pensamos que así, el personal educativo pretende que sus alumnos logren insertarse en la urbe y encajen de alguna manera en los sistemas

económicos que les permitan la subsistencia, pero sin “olvidar” sus raíces y la identidad arraigada a ellos. Por momentos las características originarias de estos alumnos pareciera un mero dato que no necesariamente va a ser considerado en política o perspectiva educativa alguna por la Organización Central y el Centro de Día; no obstante, algunos educadores pueden llegar a elaborar un discurso de valoración sobre el indigenismo que eventualmente transmiten a sus grupos dentro de las sesiones diarias de tutorías; sin embargo el énfasis que le puedan dar al tema, dependerá de la sensibilidad de cada educador y del interés particular que muestre.

En general todo el equipo educativo parece transmitir respeto por las culturas indígenas, aunque difícilmente se incorpora en las actividades del Centro o en las mismas clases, contenidos que aludan a los pueblos de los que proceden las familias de sus alumnos o tracen puentes entre éstos orígenes y los *habitus* de las mismas, puentes en los que pensamos, podrían construir una comprensión de cómo y desde qué lugar(es) se da la incorporación y subsecuente adherencia de los niños y las familias a la educación formal, el desempeño académico, los hábitos de estudio, la participación parental en lo relacionado a la educación infantil, el trabajo, etcétera, como meta (o no) de desarrollo.

Un último elemento que quisiéramos mencionar dentro de la filosofía de esta institución, es la posibilidad que en escenarios pedagógicos tienen para interrogar las prácticas educativas tradicionales del Centro de Día. Este hecho, le permite a la Directora solicitar la formación para que el equipo educativo aprenda un nuevo sistema pedagógico y es capaz de convocar a los educadores mismos para recibir la capacitación; posibilita abrir un

tiempo institucional para incluir actividades encaminadas a la formación continua -pese a la saturación de actividades que día tras día deben cubrir-; favorece el financiamiento de una parte del material didáctico que van a utilizar; facilita que usen tiempo fuera del horario de trabajo para realizar actividades de educación continua, etcétera.

Pensamos que la apertura para aceptar no sólo pasantes de licenciatura, sino proyectos más largos de investigación que les proponen nuevas actividades o metodologías de intervención, habla de una lógica de funcionamiento en la que la institución busca mecanismos para generar nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje e incidan en la calidad de sus servicios. La Dirección también permite consensos y promueve la toma de decisiones colectivas en materia pedagógica, elemento importante para la elaboración de acuerdos y para favorecer la cohesión del personal frente a la tarea de educar; elementos que inciden en el interés del grupo de educadores por salir de prácticas estereotipadas y, aún con resistencias o dificultades, incursionar al menos en la exploración de formas distintas de enseñar y de aprender.

6.10 LAS DIFICULTADES EN EL CENTRO DE DÍA

Durante este periodo de observación hemos podido notar diversos momentos de contradicción y malestar, hemos tratado de sistematizarlos en los siguientes registros:

6.10.1 Escasez de recursos materiales

Dentro de las actividades cotidianas, se ha observado que la escasez de materiales pedagógicos deviene en situaciones de tensión entre el personal educativo y los niños,

pues los educadores deben solventar en el momento cualquier necesidad de material de estos últimos con el interés de que puedan cumplir con sus obligaciones escolares diariamente. En ocasiones el personal del Centro de Día ha llegado a poner de sus propios recursos para mejorar sus condiciones de trabajo. Comentan los educadores en una sesión de grupo: *“Hubo una época en la que nosotros no teníamos ni para hacerles la comida, y ni modo, nos robábamos que el jitomate, la cebolla o la pieza de fruta para traérnosla aquí. Todos los maestros hacíamos eso, porque si no, qué les íbamos a dar de comer a los niños”... (ECD)*

En la evaluación del curso de verano donde se incorporó el aprendizaje de talleres productivos con regularización académica, el principal problema fue que no contaban con los materiales que permitieran volver el trabajo más lúdico y creativo. Tuvieron que recurrir básicamente a la clase tradicional donde el alumno está pasivo mientras el profesor expone. Una de las educadoras comentaba:

“Si nos hubiera gustado aplicar el modelo educativo de ustedes, hemos visto cómo funciona con los niños cuando lo aplican miembros de su equipo de la FES Iztacala, pero nosotros ¡no teníamos nada de material, nada! Llegó dos días antes de terminar el curso de verano y llegó lo de siempre: cartulinas, papel, etc... pero lo que necesitábamos para una estrategia donde se trabajen con otras técnicas lúdico-pedagógicas, pues no; por eso no pudimos realizarlo; era muy muy difícil aprender a hacerlo porque ni nosotros pensamos la educación así, pero ahí la llevábamos, lo malo fue que no tuvimos los recursos.”

Por otra parte, las instalaciones están en gran deterioro y no fueron diseñadas para ser un espacio educativo; de igual forma los recursos materiales no son óptimos ni suficientes; así mismo, hacen falta más recursos humanos.

6.10.2 Falta de Recursos Humanos

La especificidad que el apoyo en las tareas escolares de cada niño que asiste a la organización requiere, exige que los educadores brinden atención personalizada a cada niño, en ocasiones el número de alumnos parece rebasar sus capacidades. Sin embargo, la institución no ha ampliado el equipo educativo.

Se ha comentado que ha habido oportunidad de que se integren especialistas en salud, en prevención de adicciones o psicología pero ante la falta de espacio se ha hecho imposible, pues no habría donde pudieran trabajar; así mismo, frecuentemente hay retrasos en los pagos y una gran inestabilidad en la contratación. Durante un año aproximadamente, se pudieron ver pasantes de enfermería realizando diagnósticos de salud en el Centro de Día y se les veía siempre trabajando en el pasillo o en la esquina del comedor; estaban en medio de un lugar de paso y sus instrumentos de trabajo duraron mucho tiempo en el suelo.

6.10.3 Problemas en el trabajo educativo

A este respecto, se ha podido notar que suele dificultarse el seguimiento de instrucciones en los niños, sobre todo respecto al orden dentro del salón y a la atención en las instrucciones del educador. Sin embargo tratan constantemente de generarlo a través de

la competencia, de la repetición de las instrucciones y así lograr que los alumnos los obedezcan.

En ocasiones se percibe cierto enfado y cansancio en las instrucciones de los educadores.

Ellos constantemente han expresado su deseo que hacer trabajo grupal que les permita reflexionar y aprender más sobre pedagogía, sistemas educativos, formas de control de grupo, control de la violencia, consejería para poblaciones vulnerables, etcétera; pero no ha habido respuesta por parte de la Dirección ante tal solicitud, argumentando que debido a la gran carga de trabajo que se tiene, no existe el tiempo para que ellos puedan recibir mayor formación.

Respecto a la población de origen migrante beneficiara del Centro de Día, un gran obstáculo en la formación académica –como ya hemos señalado- es la falta de comprensión del español, así como la disonancia entre *sistemas de funcionamiento colectivos* que son parte de los pueblos de origen frente a *sistemas de funcionamiento individualistas* que se practican e imponen en la escuela tradicional; pensamos que más que una característica personal de los niños, más bien se trata de una contradicción anclada en *compromisos con filiaciones culturales disímiles*; es decir; colectividad y habilidades para el trabajo práctico desde la infancia Vs individualismo, excelencia académica y desempeño profesional, como metas de desarrollo. Al respecto, podemos pensar que es esta contradicción la que genera una aparente ‘apatía’ de parte de los alumnos y permite la apreciación de que éstos no se involucran plenamente en la escuela; actitud que molesta y desanima a los educadores pero que, sobre todo, ante la falta de

comprensión por la génesis cultural de este aparente 'desinterés', no permite a la Organización se realice un trabajo psico-social que pueda incidir sobre dicho desfase. Así mismo, pensamos que las dificultades a aprender-comprender-adaptar el idioma español por parte tanto de los niños como de sus familias, pueda tener la función simbólica de servir como una especie de 'barrera de protección cultural inconsciente' para no traicionar un elemento de anclaje identitario tan importante como es la lengua materna, y así mismo, cumplir con el mandato social de no ver diluida o minimizada la adherencia familiar a los orígenes étnicos (Taracena, 1994).

Así mismo, tenemos la hipótesis de que ambos factores no sólo afectan a alumnos sino también a madres y padres de familia e incide en ese aparente 'no involucramiento' en las actividades que el Centro de Día propone para ellos, así como en la llamada 'falta de interés' para apoyar el desarrollo académico de los niños; pensamos que analizar los sistemas socioculturales y de metas de desarrollo de las familias, así como abrir su reflexión frente a lo que representa para ellas el incursionar a la vida urbana y la escolaridad, generaría un punto de contacto que permita a la Organización y a los educadores adaptar las estrategias de adherencia escolar y desarrollo académico en los alumnos; así como acercarse a las familias y brindar cierto acompañamiento en el difícil proceso de inserción urbana y, finalmente, plantear el por qué de la necesidad y pertinencia de la participación de madres y padres de familia en las actividades educativas que el Centro de Día ofrece. Quizás con ello, se logrará facilitar el proceso de las familias para ir respondiendo a estas exigencias.

6.10.4 Multiplicidad de Funciones

Como ya se apuntaba, a veces los educadores también tienen que hacer otras funciones requeridas en la organización aunque estas rebasen las funciones pedagógicas.

Deben ser multifuncionales y no sólo cubrir la función docente. Frecuentemente se les pide que ayuden a realizar algunas compras de material en las calles del centro, que colaboren a eliminar alguna plaga, que desarrollen talleres de manualidades, que sepan realizar juegos con los alumnos o que cocinen, etcétera.

Cuando un educador falta, también se les puede pedir que se den tiempo para atender más alumnos o puedan cubrir dos grupos. En algunas ocasiones, la Directora sule a algún compañero que por motivos de enfermedad falte o se ausente. Una educadora narraba lo siguiente: *“Todos damos talleres de manualidades en el curso de verano, pero luego ni sabemos qué hacer... al maestro F no le salen las cosas, él estudia para abogado y las manualidades no se le dan (todos los educadores se ríen muy divertidos de las dificultades del maestro F)”*. (ECD)

Tal situación deviene usualmente en molestia por parte de los educadores y en descuido de sus actividades frente a grupo.

6.10.5 Estructura Organizacional

Comenzaremos diciendo que la Organización Central que ha fundado el Centro de Día, es una instancia que se fundamenta y define a sí misma *en, desde y para* la asistencia; desde ella se ha generado una metodología que se materializa en una compleja estructura

administrativa y de operación que, como iremos describiendo, permea el discurrir cotidiano de cada uno de sus actores educativos.

A nivel de la organización del Centro de Día, la burocracia que se requisita para desarrollar trabajo o impulsar actividades fuera de las que están planeadas y autorizadas por la Organización Central del Centro de Día, a veces se convierte en un camino que dificulta la emergencia de proyectos innovadores que permitirían una mejoría para las condiciones educativas del equipo y sobre todo, que impactarían favorablemente en la atención de los alumnos.

Por ejemplo, pese a las carencias materiales y de recursos humanos que tienen, no están autorizados participar en convocatorias de entidades públicas o privadas, nacionales o internacionales para buscar algún tipo de financiamiento que pudiera proveerles, por ejemplo financiamiento de materiales pedagógicos, adaptación y arreglos de la casa que se ocupa o bien, adquisición de un bien inmueble propio para el Centro de Día, compra de computadoras, pago de acceso a servicio de internet, adquisición de materiales educativos interactivos, pago de servicios profesionales médicos, de enfermería, o psicológicos, contratación de servicios de capacitación en metodologías y técnicas específicas a sus necesidades, etcétera. Ante ello, probablemente un camino que la Organización ha encontrado para paliar la imposibilidad de obtener recursos más allá de los brindados por la Organización Central, sea mantener una apertura permanente para aceptar el trabajo social, las prácticas profesionales o el trabajo voluntario de pasantes o

investigadores, como única vía legitimada para contar con un equipo más amplio de trabajo.

Al parecer, antaño ha habido frustración al haber participado en alguna convocatoria para la obtención de recursos, pues según la Dirección, la Organización Central ha llegado a absorber los recursos, repartirlos a cualquier sub-organización aunque no sea la que haya obtenido el fondo, e incluso, llegar a no destinarle recurso alguno al Centro que participó en la convocatoria. Ello desanima a tal punto, que ya no se intenta ninguna participación en mecanismos de financiamiento y al mismo tiempo, perpetua o mantiene las condiciones de escasez en las que se mantiene el Centro.

Así mismo, pensando en la función de intermediación que tiene el Centro de Día entre la población atendida y algunas instituciones, hasta el 2009 se tenían prohibido recibir donaciones mientras no se hicieran las gestiones administrativas necesarias; ellas implican no sólo una inversión considerable de tiempo así como el tener que recorrer grandes distancias en la ciudad pues todos los trámites se deben realizar sólo en las oficinas de la Organización Central, también han llegado a significar reprimendas o represalias –a veces implícitas- contra las Coordinadoras y Directora del Centro de Día por intentar generar situaciones de cambio, sin respetar los mecanismos burocráticos establecidos:

Al respecto nos explicaba la Directora:

“...No podemos participar en la convocatoria del Plan Integral para el Fortalecimiento de las Competencias Educativas de los Niños de Calle (PINCELL) 2008 de la SEB, no nos lo permiten porque eso sería reconocer públicamente que la organización central no

administra muy bien nuestros recursos, sería como exponerlos o evidenciarlos... sería como atentar contra ellos y contra nosotros mismos. Cuando se llega a participar en convocatorias de ese tipo y el recurso se otorga, entonces llega a la Organización Central pero no al Centro que lo haya solicitado: ellos lo canalizan a donde más se necesite ¡no a quién lo buscó!... así son las cosas, ¿para qué vamos a participar?, no... no podemos de todas formas, sólo nos meteríamos en problemas. Una vez nos querían donar muchas cajas de aceite para la comida, pero ante tanto trámite que había que hacerse, mejor no nos lo dieron... en otra ocasión mejor yo he tenido que exponerme y aceptarla digamos que, clandestinamente, sin que en la Organización Central lo sepan que alguna empresa nos done por ejemplo bolsas de arroz, galletas..."

Una de las consecuencias inmediatas de saberse que la Directora estaba incumpliendo lineamientos de la Organización Central sobre el asunto de las donaciones, sería el que ella perdiera su empleo.

El que el Centro de Día sea parte de una estructura organizacional con las características de la Organización Central, sabemos que perfila gran parte de las dificultades que se han descrito en términos de: precariedad en la infraestructura, escasez de personal docente, falta de trabajo multidisciplinario, ausencia de formación continua en el equipo de educadores, condiciones inestables de trabajo, bajos sueldos, etcétera, queremos simplemente enfatizar, que para la presente investigación, el hacer ciertas delimitaciones ha sido con fines conceptuales, pues no observamos que alguna de estas dificultades se

encuentren desvinculadas del entramado institucional de la Organización Central de la que se es parte.

6.11 NOTAS FINALES DEL PERIODO DE OBSERVACIONES

En el primer trimestre del 2011 el Centro de Día se mudó de instalaciones, la Organización Central tuvo problemas administrativos con el arrendador del inmueble donde siempre se había trabajado y después de varios meses de incertidumbre, se les dieron instrucciones para mudarse.

Existió un fuerte temor de que la Organización Central fuera a desaparecer el Centro de Día argumentando la falta de presupuesto para arrendar nuevas instalaciones, cosa que ocurrió con un Centro de Día del interior de la República. Fueron meses difíciles pues estando en actividades normales, llegaba un agente inmobiliario con un posible comprador y debía permitirles que hicieran un recorrido por toda la casa, aunque ello interrumpiera las tareas cotidianas y sobre todo, generara miedo por un posible desalojo en todos. También se temió que el inmueble que se rentara quedara lejos de las familias y ello mermara el trabajo educativo que hasta la fecha se había sostenido con los niños.

Finalmente, de un momento a otro, la Organización Central informó que las nuevas instalaciones se localizarían en la casa contigua, la cual ya había sido remozada y adaptada para que fuera funcional al Centro de Día. Existe el rumor de que dicha casa fue usada como 'casa de seguridad' por secuestradores o narcos, pues vecinos han reportado que, usualmente en la madrugada solían llegar camionetas lujosas y de ellas bajaban comandos semi-armados para salir con toda prisa poco tiempo después. En lo general, podía parecer

una casa abandonada, pero llamaba la atención las fuertes protecciones interiores de ventanas y puertas en la parte interior así como exterior; sin embargo, el inmueble se rentó a la Organización Central.

La mudanza la realizaron los educadores y el Centro de Día se cerró casi por un mes; durante ese tiempo se nos pidió que se suspendieran visitas y trabajo de campo, se nos pidió a todos cuantos realizamos alguna investigación o servicio social, les permitiéramos reorganizarse antes de poder proseguir.

Aún con las clases ya en marcha, se requirieron varios meses más para que el Centro de Día tuviera un funcionamiento normal, pues había que terminar de instalarse, limpiar, organizar espacios, etcétera.

El nuevo inmueble, según la opinión del equipo educador, tampoco es el lugar más recomendable para su trabajo; si bien es una casa que cuenta con una planta baja y un primer piso y está en mejores condiciones que el recinto anterior, pues éste se ve limpio, restaurado, totalmente pintado, es más luminoso, cuenta con puertas, ventanas, lámparas nuevas, protecciones de herrería, servicios sanitarios, dos regaderas; en general no es más amplio que el espacio anterior; de hecho, no obstante hay el mismo número de salones, éstos son más reducidos.

Tampoco se cuenta ya con el espacio de comedor y actividades varias con el que se contaba antes; ahora los alumnos deben comer por grupos y, por la disposición del inmueble, ya no se les pide que ellos laven sus trastes; así mismo, la ventilación es precaria e insuficiente, se han debido poner ventiladores en cada uno de los salones pues

el calor hace insoportable la estancia y la no fluidez del aire ha favorecido la proliferación de infecciones de vías respiratorias.

La mayoría del equipo expresó cierto disgusto y malestar pues el cambio no fue para mejorar como ellos esperaban: todos los espacios incluyendo los salones son muy reducidos para la cantidad de personas que los ocupan, se siente un ambiente encerrado, hay estancias que carecen de ventanas y no hay forma de poder alterar la construcción y pensar en mandarlas hacer.

Dentro de las cosas que cambiaron además de las ya señaladas, actualmente se cuenta con dos cocineras contratadas y una de ellas se encarga básicamente del aseo de la cocina, utensilios y trastes; mientras la otra prepara desayuno y comida. Antes de que se contratara a la segunda cocinera, los educadores se organizaban por rondas para cubrir el lavado de cazuelas, platos, vasos, cucharas, etcétera, pues ya no era posible que una sola persona lograra hacer esa tarea y tener listos los alimentos a tiempo.

Por otra parte, nuevamente las Coordinadoras Académica y Administrativa comparten escritorio y no cuentan con una oficina. Ahora están instaladas bajo la escalera (que comunica a una pequeña bodega de material instalada en el techo) y junto a ellas están algunos implementos de limpieza. Entre la parte frontal del escritorio de las Coordinadoras y la pared, no cabe más de una persona de pie, lo cual hace muy incómodo ir a hablar con ellas, pues si alguien más quiere pasar, el que está de pie debe salir para permitir que se use el pasillo pues es tan estrecho el espacio, que no caben ambas personas.

El inmobiliario es en su mayoría nuevo o seminuevo, todos los salones cuentan con computadora y con ella se propone agilizar algunas tareas de los educadores así como fomentar el aprendizaje multimedia; sin embargo, aún no se cuenta con internet ni software educativos. Actualmente los niños ya no ven películas pues en la mudanza se extravió el DVD; ahora la televisión está en la oficina de la Directora así que únicamente se ve en algún salón cuando el educador así lo solicita; tampoco salen al parque pues la Organización Central lo consideró inapropiado e inseguro para los alumnos.

Fuera de ello, los horarios de atención, los servicios y las actividades del Centro de Día se mantienen sin más cambios.

No se nos permitió tomar fotografías del actual inmueble.

CAPÍTULO VII

F A S E II

EL EQUIPO DE EDUCADORES Y EDUCADORAS EN EL CENTRO DE DÍA

7.1 PRESENTACIÓN

Para cubrir esta fase, que se concentraba específicamente en el trabajo con educadores del Centro de Día, se trabajaron tres soportes metodológicos distintos: a) Taller de Implicación; b) Ciclo de Cine Debate y c) Entrevista Grupal. En todos los soportes empleados se pidió a los asistentes su autorización para grabar el audio del trabajo grupal y, de igual forma, se reiteró el compromiso de guardar la confidencialidad de los participantes en cualquier transcripción que para fines de análisis se realizara. Así mismo, los educadores se comprometieron a no comentar fuera de las sesiones grupales lo expresado en ellas.

Dicho compromiso ya se había realizado de manera formal y por escrito ante las autoridades de la Organización Central cuando se solicitó su autorización, en el año 2008, para la realización del trabajo de campo de la presente investigación, así como frente a la Directora del Centro de Día.

Durante el discurrir de las diferentes formas de trabajo empleadas en esta fase, la investigadora fue elaborando hipótesis que se devolvían al grupo y permitían abundar o esclarecer un punto en particular o bien favorecían la emergencia de nuevos temas de discusión; la idea era, en todo momento, generar un debate grupal que fuera avanzando a manera de inmersión, en los temas que iban planteándose en las discusiones.

Antes de pasar al análisis, haremos una breve presentación de cada soporte metodológico empleado.

7.2 TALLER DE 'ANÁLISIS DE IMPLICACIÓN'

7.2.1 Población

Se hizo la invitación al personal educativo de un Centro de Día para participar en un taller donde se abordaría su experiencia como educadores de niños en riesgo de callejerización. El grupo se integró por nueve mujeres con edades que fluctuaban entre los 25 y los 60 años y dos hombres de aproximadamente 30 años. Todos pertenecían a un estatus socioeconómico medio-bajo.

Dentro del grupo había personal con estudios profesionales trancos, algunos pasantes y varios titulados en carreras como Psicología, Trabajo Social, Derecho o Ingeniería

Mecánica; todos ellos habiendo estudiado en alguna universidad o instituto público del país. Por su parte, algunas otras integrantes sólo tenían estudios a nivel básico.

Dentro del grupo había cuatro docentes, dos coordinadoras, dos trabajadoras sociales, la encargada de la limpieza, la cocinera y la Directora del Centro.

7.2.2 Dispositivo

El trabajo giró en torno al el discurso producido colectivamente. El grupo sirvió como espacio de producción y elaboración narrativa de cada uno de los participantes; en él era posible articular todo lo relacionado o referido con su labor como educadores.

Se retomaron como estrategias metodológicas técnicas derivadas de los Grupos de Investigación e Implicación GII (Gaulejac *et al.*, 1998 y Gaulejac, 2005, Op. Cit.) y el Grupo Elaborativo-Vivencial (Aguado, Avendaño, Díaz, 2002).

7.2.3 Estrategia Metodológica

Se escuchó la narrativa que los educadores elaboraron a partir de la pregunta: *¿Qué ha significado para ti el trabajo de educador de niños en riesgo de callejerización?*

Así mismo, se les pidió hicieran un dibujo donde se representaran a ellos como educadores junto con sus alumnos del Centro de Día.

7.2.4 Encuadre

Se realizaron ocho sesiones con dos horas de duración cada una, la coordinación se integró por la presente investigadora y la Dra. Irene Aguado Herrera.

El grupo acordó como condiciones de trabajo lo siguiente:

- a) Guardar absoluta confidencialidad y mostrar respeto por lo que cada uno de los integrantes aportara en el trabajo grupal.
- b) No comentar el contenido de las sesiones fuera del escenario grupal.
- c) Asistir de manera puntual y regular.
- d) No emitir juicios de valor sobre las opiniones del grupo.
- e) Elegir de manera individual si se deseaba participar verbalmente así como el grado de profundidad de dicha participación, sin que existiera presión externa para definirla.

7.3 CICLO DE CINE DEBATE ‘EL TRABAJO EDUCATIVO CON POBLACIONES VULNERABLES’

7.3.1 Objetivo:

Reflexionar sobre la educación propuesta a niños en situación de riesgo, las metodologías de trabajo educativo y las implicaciones generadas tanto en la figura del educador así como en los educandos.

7.3.2 Población:

Se invitó a todos los empleados del Centro de Día a participar.

A la convocatoria acudieron dos educadoras, dos educadores, dos trabajadoras sociales, dos coordinadoras y una trabajadora de limpieza; a todas las sesiones asistieron las mismas personas.

En ocasiones, durante las proyecciones mismas iban surgiendo comentarios o se hacían preguntas que se retomaban al terminar la película.

7.3.3 Organización del Ciclo de Cine:

EJE TEMÁTICO	PELÍCULA O DOCUMENTAL
<p>El papel social de la educación</p>	<p style="text-align: center;">‘Los Coristas’</p> <p style="text-align: center;">Dir. Christophe Barratier, 2004.</p> <p>Reseña:</p> <p>En la Francia de 1949, un profesor de música desempleado es contratado en un instituto dedicado a educar a niños huérfanos, abandonados y con problemas de conducta. A través de represivas metodologías, el Director del plantel intenta con dificultad mantener disciplinados a esos niños y adolescentes.</p> <p>Al maestro de música lo sorprende la cruda realidad de la rutina del colegio y los métodos educativos que emplean, por lo que decide comenzar un cambio en la estrategia didáctica de sus clases y se ayuda de una disciplina ética y razonada.</p> <p>Ante este cambio, se genera una nueva dinámica social al interior del grupo y las familias de los jóvenes, que influye también en el área del aprovechamiento académico.</p>
<p>Condiciones socio-históricas de la vulnerabilidad</p>	<p style="text-align: center;">‘Nacidos en un Burdel’</p> <p style="text-align: center;">Dir. Ross Kauffman y Zana Briski, 2004.</p> <p>Reseña:</p> <p>El documental retrata la vida de algunos niños que habitan el Barrio Rojo de Calcuta, se les ve rodeados de pobreza, adicciones, maltrato, prostitución. Una fotógrafa profesional intenta ofrecer una oportunidad a los hijos de las prostitutas de este barrio, regalándoles cámaras y material fotográfico para que tengan una actividad de esparcimiento que también les sirva para expresar sus vivencias. La fotógrafa intenta negociar con las familias de los niños y con las escuelas cercanas que éstos puedan asistir; sin embargo las instituciones no los aceptan por ser hijos de prostitutas.</p> <p>A pesar de ello, gracias a varias negociaciones de la fotógrafa, logran abrirse lugares para medios internados o internados de</p>

	<p>tiempo completo que se convierten en la única opción de educación formal para estos niños y niñas a las que les estaba prohibido acudir a la escuela, por la única razón de ser hijos de prostitutas.</p> <p>Al final no todos los niños fueron sacados de la situación en las que se encontraban, algunas familias se opusieron desde un inicio y otras presionaron para que poco a poco el/la hijo abandonará la institución.</p>
<p>Riesgo de calle?... Riesgo ¿de qué?</p>	<p style="text-align: center;">‘Los herederos’ Dir. Eugenio Polgovsky, 2009.</p> <p>Reseña:</p> <p>El documental “Los Herederos” retrata la incorporación de los niños que viven en ambientes rurales al trabajo familiar que es parte integrante de las costumbres de su comunidad. Las actividades mostradas son muy diversas: se muestran campesinos y pastores; otros que caminan largos trayectos y los recorren en grupo para cortar leña; algunos más tejen; hacen ladrillos; cuidan a sus hermanos menores; migran con sus familias para trabajar en las cosechas; acarrear agua; tallan y pintan madera para hacer alebrijes.</p> <p>En el documental se percibe la escasez económica en la que las familias de estos niños viven, pero también se ve la naturalidad con las que se adoptan las actividades y oficios, así como el trabajo, el quehacer compartido, la inclusión desde los pequeños hasta los ancianos en la dinámica que permite la manutención familiar. Nos preguntaremos, ¿son niños trabajadores, niños explotados... acaso niños en riesgo de calle?</p>
<p>La figura del educador: ¿perfil, habilidades, valores o vocación?</p>	<p style="text-align: center;">‘La clase’ Dir. Laurent Cantet, 2008.</p> <p>Reseña:</p> <p>Los profesores de un bachillerato se preparan para enfrentarse a un nuevo curso en un instituto dentro de un barrio conflictivo. Llenos de buenas intenciones, deseosos de aportar la mejor educación a sus alumnos, se enfrentan contra el desaliento de ver que los estudiantes no se involucran en las actividades escolares con interés y compromiso, sino con violencia, con hostilidad, con desenfado, con indiferencia. Pero las culturas y</p>

	<p>las actitudes se enfrentan en el aula, y en ella se percibe un microcosmos de la Francia contemporánea. Por más interés del/ la educador(a), los comportamientos de sus alumnos pueden cortar de raíz el entusiasmo de un profesor(a) que además de los problemas con su clase, tiene condiciones laborales inestables y de bajo salario.</p> <p>Un profesor asume la tarea de encontrar la forma de generar un deseo por la educación en sus alumnos y en esa trama, logra conocerlos y establecer una relación fundante para ambos.</p>
--	--

Tabla 1. Eje temático y películas propuestas.

7.3.4 Encuadre:

En un inicio, se planeó realizar las sesiones del Ciclo de Cine cada quince días, sin embargo, por la gran carga de trabajo de los educadores y la falta de reproductor de DVD, se tuvo que redefinir el acuerdo y se trabajó únicamente, una vez por mes; las películas se exhibieron en un salón del Centro de Día los días viernes a las 15:00 horas, horario en el que ya se había cubierto la comida de los niños; una vez terminada la proyección se iniciaba una discusión grupal guiada por un eje temático propuesto por la investigadora (ver Tabla 1). En el grupo existía un acuerdo de confidencialidad y de libertad para decidir si se participaba oralmente o no.

Se permitió la libre presencia de los educadores quienes por momentos salían a atender algún pendiente relacionado con sus alumnos; el grupo acordó que se aceptaban ligeras ausencias pues eran pertinentes debido a que en el momento de realizar el Ciclo de Cine, aún había algunos niños en el Centro. Se acordó con la dirección que se les pediría a las madres y padres de familia que fueran dos horas más temprano a recoger a sus hijos.

7.4 ENTREVISTA GRUPAL

7.4.1 Encuadre:

Para esta actividad nuevamente se había invitado a participar a todo el equipo que labora en el Centro de Día; sin embargo, la entrevista se realizó en una sesión destinada originalmente al ciclo de Cine Debate, no obstante, al llegar a las instalaciones del Centro de Día se nos informó que había desaparecido el reproductor de DVD del Centro de Día y por ello no habría forma de ver la película.

Sin embargo, el grupo pidió que se hiciera algún trabajo colectivo para no desaprovechar el espacio que la organización había dispuesto para la sesión de Cine Debate y no se dejaran de lado los esfuerzos realizados por la Directora, por ellos y por la investigadora para estar ahí reunidos.

Ante dicha solicitud, se les planteó adelantar la entrevista que estaba planeada con la Dirección para meses después, idea que el grupo lo aceptó y de esa forma, se realizó una entrevista semi-dirigida que tuvo una duración aproximada de tres horas.

7.5 EJES DE ANÁLISIS

Considerando las especificaciones de Komblit (2004, Op. Cit.) se realizó un *Análisis Narrativo* de los contenidos que emergieron en cada uno de los soportes metodológicos de investigación.

En todos los soportes metodológicos que se emplearon se produjeron elaboraciones narrativas por parte de los participantes; ellas se analizaron y agruparon en los ejes temáticos que presentamos a continuación. La metodología empleada implica el interjuego entre diversos ejes temáticos, el cruce de los mismos a través de los distintos soportes metodológicos empleados en el trabajo de campo y la interpretación generada a través del análisis de las organizaciones-instituciones propuesto en los trabajos de René Käes (1996, Op. Cit., 1998, Op. Cit. y 2004, Op. Cit.); Eugène Enríquez (1996, Op. Cit. y 1998, Op. Cit.) y Lidia Fernández (1998, Op. Cit., 2005 Op. Cit. y 2006 Op. Cit.) entre otros.

TALLER DE IMPLICACIÓN	CICLO CINE – DEBATE	ENTREVISTA GRUPAL
Antecedentes de trabajo de los educadores con grupos vulnerables		
Vínculo entre la historia de vida y el trabajo como educador de niños en riesgo de calle		
Episodios de accidente-muerte en la población del Centro de Día		
<p>Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atención institucional y reconocimiento social a los educadores • Desprotección de la organización sobre educadores y alumnos 		<p>Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo</p>
<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños • Familias 	<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños • Familias 	<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños • Familias

Características del trabajo pedagógico	<p>Características del trabajo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones individuales de los educadores frente al grupo 	<p>Características del trabajo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones individuales de los educadores frente al grupo
Emociones asociadas a actividades y funciones docentes	Emociones asociadas a actividades y funciones docentes	Emociones asociadas a actividades y funciones docentes
Emociones asociadas a los padres y las condiciones sociales de las familias	Emociones asociadas a los padres y las condiciones sociales de las familias	Emociones asociadas a los padres y las condiciones sociales de las familias
	Necesidades educativas de los niños en riesgo	Necesidades educativas de los niños en riesgo
	Valoración de los educadores sobre el trabajo del Centro de Día	Valoración de los educadores sobre el trabajo del Centro de Día
	Pendientes educativos en el Centro de Día	Pendientes educativos en el Centro de Día

A continuación presentaremos el análisis de lo que los educadores expresaron en cada uno de los ejes temáticos; en dicho análisis haremos un cruce de todos los soportes metodológicos donde éste eje se haya podido observar con la intención de hacer confluir hacia una misma temática lo expresado en los distintos momentos del trabajo de campo; sin embargo, si se observa detenidamente la tabla anterior, se podrá notar que no todos los ejes están presentes en los tres soportes metodológicos, por ello y para fines de comprensión, aclararemos en cuál(es) soporte(s) encontramos los ejes a analizar¹.

A lo largo de nuestra argumentación, incorporaremos algunas citas textuales que ilustrarán el análisis presentado.

7.6 EJES PRESENTES EXCLUSIVAMENTE EN EL TALLER DE IMPLICACIÓN:

TALLER DE IMPLICACIÓN
a) Antecedentes de trabajo de los educadores con grupos vulnerables
b) Vínculo entre la historia de vida y el trabajo como educador de niños en riesgo de calle
c) Episodios de accidente-muerte en la población del Centro de Día
d) Dibujos y sus narrativas

¹ En todo el análisis de esta Fase se incorporarán citas textuales extraídas de las narrativas obtenidas en los distintos soportes metodológicos, al final de ellas se incluirán dos siglas que señalarán el soporte empleado: Taller de Implicación (TI), Ciclo de Cine Debate (CD) y/o Entrevista Grupal (EG) y, seguido de un guión las iniciales de los informantes.

7.6.1 Antecedentes de trabajo de los educadores con grupos vulnerables

En el Taller de Implicación se narraron algunos episodios de las trayectorias laborales del equipo docente del Centro de Día, en general, se observó que la mayoría de ellos han ido desarrollándose laboralmente por distintas organizaciones educativas y de atención social con el común denominador de que en todas, los educadores han brindado atención a distintos grupos en condiciones de vulnerabilidad, como son: grupos en situación de pobreza extrema tanto de origen urbano como indígena, niños y jóvenes *en y de* la calle; infancia en riesgo, etcétera; mostrándose éste tipo de trabajos como recurrentes en la mayoría de las historias de educadores y destacándose su interés por brindar atención especialmente a estos grupos sociales.

Primero trabajé con población indígena que sufría de marginación y pobreza...

(TI-VH)

Antes había trabajado con niños en riesgo y también de calle... (TI-OP)

Trabajé en el DIF con grupos de calle y riesgo pero me salí y regresé tiempo después (TI-EC)

Algunos de ellos han ido haciendo una trayectoria en distintos puestos dentro del Centro de Día.

Ya llevo 17 años dentro del Centro de Día. He pasado por todas o casi todos los lugares dentro del Centro; he sido maestra, coordinadora operativa, coordinadora técnica, psicóloga y ahora ocupo un puesto directivo. (TI-OP)

Al mismo tiempo se expresó el tema de la ‘vocación’ como elemento importante de fuerza y sostén para realizar el trabajo educativo y se reconoció, que en términos de práctica profesional si bien, el Centro de Día no cubría las expectativas con las que en un principio los educadores habían llegado a ofrecer sus servicios, un interés o deseo más fuerte que la desilusión de no ver cubiertas las esperanzas iniciales, poco a poco se había ido gestando y había permitido que cada educador se mantuviera en su trabajo.

Adicionalmente, los educadores plantearon como el tema de la vocación como un elemento importante para sostener su trabajo pese a cualquier limitación o malestar laboral; pareciera que dicho elemento fuera un rasgo distintivo que exaltara cualidades de resistencia que son intrínsecas a los educadores.

El trabajo no era lo que yo esperaba, yo no pensé durar más de un mes porque era muy difícil; se necesita no sólo la profesión sino también y, sobre todo, vocación para aguantarlo todo. (TI-SR)

Aunque el trabajo no sea lo que esperamos vamos descubriendo vocación: cosas a futuro, experiencia, control y eso nos permite resistir y comprender lo que pasa aquí en el Centro de Día. (TI-VH)

En un estudio realizado por Morell (2002, Op. Cit.) sobre el desarrollo histórico de la Asistencia Social, el autor muestra que los orígenes ideológicos de dicha actividad se sitúan en una larga tradición benéfica, filantrópica y caritativa que consolidó la atención social más en el plano imaginario de las buenas acciones que en el hacer estratégico que es mediado por el saber científico.

Lo anterior nos parece relevante porque en el discurso de los educadores, observamos que la vocación en tanto fuerza volitiva o característica personal quizás psicológica, pareciera una especie de virtud distintiva que emerge a partir de una aceptación total de lo que pudiera ser adverso en el Centro de Día. Al respecto, pensamos que esta característica cubre la función de sostener a los educadores para que puedan afrontar las contradicciones y malestares bajo los que desarrollan su trabajo y, de igual manera, coadyuva en la generación de la adherencia al quehacer y filosofía de la Organización.

7.6.2 Vínculo entre la historia de vida del educador o educadora y el trabajo educativo con niños en riesgo de calle

En este eje agrupamos relatos en los que se expresa una relación específica y directa entre la actividad laboral o docente y la historia del educador/a; dicha relación además, se manifiesta ya sea como pregunta, como hallazgo o como elaboración reflexiva, pero mantienen la constante proponer una movilización a nivel subjetivo de los educadores. . Pensamos que dicha movilización está del todo matizada por lo que autores como Postic (1982) han denominado *la relación educativa*, es decir, el conjunto de relaciones socio-simbólicas generadas entre los actores de la escena educativa.

A la luz de una reflexión sobre la relación educativa, el grupo planteó que al estar trabajando como educadores del Centro de Día, continuamente ellos no sólo recordaban, sino que ‘descubrían’ elementos pertenecientes a sus propias experiencias de vida, sobre todo, de la infancia.

Siempre estoy pensando en la comida, esa es mi preocupación... como la semana pasada en que no teníamos nada, o sea ¡nada para darles! La Organización Central si nos traía comida pero solo ¡para el puro guisado! y no teníamos ni con qué hacerlo, entonces veo atrás y veo que siempre era esa mi preocupación, era como si hubiera sido mi propia historia: tres hermanas más chicas y yo siempre pensando ¿qué vamos a comer hoy? ¡Desde siempre! Llego aquí y ¡veo a los niños igual!, entonces, el no tener para darles y también ese esmero por darles lo mejor es lo de siempre en mi vida. (TI-FR)

También estar en el Centro de Día me ha ayudado a descubrir cosas sobre mis experiencias de vida: sobre el abuso sexual, las agresiones, la violencia verbal que he vivido. (TI-SR)

Para Blanchard-Lavilla (2007, Op. Cit.) dentro de la relación educativa es posible observar que gracias a la tarea docente se articulan en una serie de intercambios que impactan los registros cognitivos, afectivos y sociales de los miembros de la relación, incluso llegando a tocar el entorno fantasmático de los actores educativos.

Dentro de los aspectos que dichos intercambios generan y movilizan, cabe sean subrayados los aspectos subjetivos que desencadenan lo que la autora denomina *fenómenos de resonancia* y que transitan en el espacio cotidiano de enseñanza, interpolando tiempos vívidos y reeditando escenarios sociales.

En el equipo educativo del Centro de Día, factores como a) las características de la población en riesgo de calle, b) el funcionamiento del Centro de Día y c) la labor de los

educadores, generan *fenómenos de resonancia* en los que los orígenes y las problemáticas sociales emergen en los educadores.

Blanchard – Lavilla (2009) propone que para analizar los fenómenos mencionados, el pensarlos como si fueran ‘resortes de tiempo’ así como ‘momentos de la repetición y de la elaboración’ abriría la posibilidad de escuchar no sólo memorias, sino también el sufrimiento y con él, su sentido; desde estas nociones, en los relatos elaborados por el equipo educativo, se podrán ver mucho de ese dolor que la autora nos anticipa, irá cobrando visibilidad.

Prosiguiendo con las narrativas generadas en los soportes metodológicos, el grupo, en un intento por dar cuenta de los orígenes de su implicación con poblaciones vulnerables pudo elaborar la interrogante: ¿de dónde surge el interés por el trabajo con poblaciones vulnerables?, especialmente con niños en riesgo de calle.

Sería interesante reconocer desde dónde surge mi interés por este trabajo con niños en riesgo [...] Yo vivía cerca del reclusorio norte, siempre he visto poblaciones excluidas, en riesgo, etcétera. En las noches oía las sirenas y decía ¿por qué habrá agresión? ¿por qué?; ¿qué los orilla a vivir así? Los veía tan indefensos, me preguntaba ¿qué pasa por su cabeza?, ¿qué pasa en su casa, en su familia? (TI-EC)

Así mismo, dentro de ese discurrir se estableció, una semejanza entre niños y educadores a partir de la condición de vulnerabilidad:

Nosotros como educadores estamos muy... somos como muy vulnerables, somos parecidos a los niños con los que trabajamos, somos igualitos. (TI-VH)

Aparecían recuerdos, deudas de otros tiempos, escenarios proyectados simultáneamente en los que los educadores comparaban sus historias con la de los alumnos, planteándose haber tenido necesidades parecidas a las de la población beneficiaria del Centro de Día; reconociendo que les hubiera gustado que alguien hiciera por ellos, lo que a su vez, ellos hacen por sus alumnos; o bien, planteando que la intervención que el Centro de Día realiza con los niños en riesgo, de alguna manera 'impide' que se repita su propia historia, obviamente, jugándose el plano de lo imaginario y generándose una proyección especular del-la educador sobre su alumno.

Queremos destacar, que dicha proyección, aparece como recurrente en la mayoría de los fragmentos narrativos que se podrán leer.

Algunos de nosotros hubiéramos querido que cuando uno era niño se hubieran preocupado por uno pero con nosotros ¡no era así! y no había personas que hicieran como la compañera que dice 'me preocupa que los niños coman' y uno lo ve en su pasado: había esa misma situación de escasez pero no había quien nos atendiera; personas que se preocuparan por nuestras necesidades, no había... (TI-FE)

En mi caso gracias a Dios pues siempre hubo algo de comida, aunque que en la casa de mis papás por un problema de alcohol que tuvo mi papá, en algún tiempo no teníamos lo que debía ser y hubo problemas, habían mucha

angustia; en ese tiempo no poder hacer cosas me hacía vivir frustrada, no le encontraba sentido a lo que estaba haciendo... pero ahora se trata por lo menos de apoyar a los niños para que no pasen lo que uno pasó. (TI-RH)

De igual forma, se expresó que con frecuencia pareciera establecerse un paralelismo entre los orígenes humildes, el contacto con la pobreza, la violencia, el abuso sexual y la desprotección familiar presentes en las condiciones de vida de algunos de los alumnos, con lo que han experimentado los educadores en su vida familiar y en su trayectoria social.

Yo al llegar aquí y ver tantas cosas que había, yo me reflejé en estos niños del Centro de Día por todo lo que están pasando. Yo no viví la violencia en mi casa, pero sí viví que nos hicieron falta muchas cosas y entonces llega uno aquí y ve lo mismo que hubo atrás!, tantas necesidades que vio en su familia bueno, y en uno, y en más personas y viene aquí ¡y ve lo mismo! Yo pensaba que nada más a nosotros nos pasaba, pero cualquiera que llega se vuelve a reflejar de la misma manera. Entonces ya llega aquí y siente la necesidad de ¿cómo los puedo ayudar?, ¿qué puedo hacer para que no me pase...? ehh bueno, que ¡no vuelva a pasar lo mismo! Entonces yo me quisiera llevar a los niños, ¡si yo pudiera me llevaba los niños! lo malo que ¡no lo puedo hacer! ¡No tengo los recursos para hacerlo! y pues, entonces me quedo aquí con ellos. Yo me quedo aquí, pero, hay tantas cosas que hacer por ellos que pues, ¡no podemos hacer más!... sin, sin poder, ayudarlos como se debería: sí los

ayudamos, ¡pero no como a mí me hubiera gustado hacer o como me hubiera gustado que a mí me ayudaran! (TI-FE)

Lidia Fernández (2005) al analizar el caso específico de la marginalidad en los establecimientos escolares señala que las condiciones de vulnerabilidad de los alumnos, “juegan” o impactan en la intimidad de los educadores; éstas condiciones funcionan como un mecanismo de alerta al mismo tiempo que prevención, de que ciertos temores primarios pudieran (volver a) convertirse en realidad. Fernández (2005, Op. Cit.) se refiere a temores como el abandono, la desprotección, el hambre biológica o afectiva, la indefensión, la indiferencia, la violencia, la pobreza, la miseria, etcétera.

Para los educadores, el estar en contacto con sus alumnos provoca la evocación de estos temores como parte de las resonancias de las que ya hemos hablado, lo cual desemboca en un ciclo de ansiedad que psíquicamente se resuelve con el impulso de ‘querer salvar’ o proteger a los niños de las condiciones adversas por las que pasan; actitud muy común entre las organizaciones de asistencia social (Safa y Aceves, 2009, Op. Cit).

El tema del trabajo infantil también se hizo presente en esas relaciones de semejanza entre el equipo educativo y sus alumnos; en el relato que a continuación presentaremos éste se hizo necesario ante una fragmentación familiar, una ausencia paterna y la pobreza-desprotección asociada a ella; posteriormente se propuso a la escolarización como una alternativa idealizada para alejarse de la pobreza.

Cuando mi padrastro, no se dio la misma situación que cuando estaba mi papá, entonces tuvimos que trabajar para pagar la renta porque mi mamá no

podía sola y luego tenía ocho niños y pues... y llego aquí y, pues digo 'voy a hacer lo que no pudieron hacer conmigo ¿no?', yo hubiera querido que a mí alguien me hubiera dicho 'no te preocupes, yo te apoyo, ponte a estudiar; tú nada más dedícate a estudiar'. ¡No! A mí me decían ¡tú a trabajar! Entonces con los niños trato de hacer lo que no pudieron darme de apoyo a mí, en su tiempo; me da mucha tristeza (llanto de la educadora). (TI-VH)

Pensar en la implicación de los educadores con su propia labor “nos invita a descentrar al docente de la versión oficial de impasibilidad respecto al hecho educativo para confrontarlo con otras versiones - verdades, fundamentalmente, con la verdad histórico–vivencial de su experiencia” (Gatti-Kachinovsky, 1997; pp. 194, Op. Cit.).

El Enfoque Socio Clínico propone analizar la implicación desde una doble reflexión: con la relación y sobre la relación, en este caso, educativa; su objetivo es, comprender la dinámica y el funcionamiento socio-psíquico sin desconocer la singularidad irreductible de ambos registros. Taracena (2002) afirma que el análisis de la implicación es una parte central del Enfoque, pues éste se centra en el análisis de los elementos que acompañan una toma de conciencia o reflexividad que es tanto intelectual como afectiva; en nuestro caso, nos referimos a la relación del educador con su ejercicio laboral, tomando en cuenta la complejidad de las redes socio-históricas y subjetivas en las que se gesta.

La relación de los educadores con su implicación laboral pareciera un escenario en espiral por el cual circulan innumerables búsquedas imaginarias de tener lo que no se tuvo, por ejemplo, el ver satisfechas las necesidades de seguridad y alimento que en su momento

no fueron del todo atendidas. Tenemos la hipótesis de que para el equipo de educadores al proveer atención y cuidado a los niños del Centro de Día, se les genera la sensación de que ellos mismos estuvieran recibiendo lo que en su propia historia infantil no se les dio. Esta proyección permite al equipo educativo la posibilidad de establecer simbólicamente una cierta distancia con su historia y orígenes psicosociales y así, aparentemente colocar en 'lo exterior', es decir, en los niños en riesgo de calle, en 'sus' condiciones de vida, en 'sus' características psicosociales, en 'sus' problemáticas etcétera, lo que personalmente cada uno ha vivido (sufrido) y las huellas que esto ha dejado.

Se trata de proyecciones que usualmente se viven desde lo no reconocido y que, sin embargo, favorecen la permanencia de los educadores en una Organización cuya exigencia no sólo es el trabajar con niños en situación de 'riesgo', sino también, trabajar desde condiciones materiales y administrativas de escasez, precariedad y dificultad que parecieran también encarnar el riesgo mismo. Recuperando a Dubet (2002) lo anterior nos hace pensar en las instituciones-organizaciones como células reproductoras de las limitaciones y deficiencias del propio Estado.

7.6.3 Episodios de accidente-muerte en la población del Centro de Día

En este eje de análisis se han concentrado relatos en los que se manifiesta malestar y dolor emocional por distintos eventos desafortunados y/o accidentes en los que finalmente, ha muerto algún alumno o alumna del Centro de Día.

... una menor en un momento dado tuvo un accidente la atropellaron y pues ella estuvo en el hospital y sus papás pues ni la buscaron, ella salió por su

propio pie del hospital como a los ocho días yo creo y se vino acá ¿no?, pero o sea, ¡sus papás no la buscaron! lógicamente la acompañamos a las curaciones para que no se fuera a lastimar. (TI-AH)

Recuerdo el caso de tres niños, la mamá pues era alcohólica y consumía otras drogas, murió a golpes; la mató una de sus compañeras y se llevó a los niños, no los encontraban y andaban buscándolos la Procuraduría. Los niños tendrían ocho y nueve años y la niña de cuatro años. El otro caso es de una niña que ahorita tendría once años; yo digo que era una niña muy inteligente (la educadora rompe en llanto) no merecía terminar muriendo. (TI-RH)

El malestar no sólo es por la pérdida y la impotencia que genera la muerte de los niños en los educadores (quienes reconocen estar fuertemente implicados a nivel emocional por el cariño que tienen por sus alumnos), también surge por la responsabilidad que la organización imputó a los educadores, a través de la anterior Directora, de no haber podido ‘predecir’ así como ‘evitar’ que los accidentes ocurrieran y tuvieran como desenlace la muerte de los menores.

...ahí nos culpó la anterior Directora de la muerte de una niña que jugando con una pistola se acabó disparando a ella misma, nos dijo que ‘debíamos haber notado algo’, si estaba deprimida o algo, pero las cosas no fueron así: la niña sólo estaba jugando y no sabía que había una bala, jugaba con otros a la ruleta rusa y sólo se mató. Dijimos ¿por qué la directora siendo directora nos culpa? Sí vemos a los niños un rato ¡pero no los tenemos las 24 horas! (TI-OP)

Señala Lidia Fernández (2006, p. 39) que “*la atracción del amor hacia el niño encierra una demanda de entrega incondicional que también resulta amenazante*” y por ello el educador-padre-madre, se ve imbuido en un dilema entre asumir o rechazar violentamente una responsabilización por la pérdida del menor, que en este caso, podría tener no sólo consecuencias morales sino legales.

Pesa porque nos lo dice una autoridad, porque en lugar de que de algún modo pudieran apapacharnos porque los educadores recibimos la información y formamos parte con la niña ¡pues no!, la anterior Directora nos vino agredir, todavía me dice ‘tienes que leer el libro de Crónica de una Muerte Anunciada’ y lo compré y lo leí y dije ¡está mal; ¡como si hubiera sido a propósito! Si ella quiso justificarse para no sentirse culpable, de algún modo porque ella era la autoridad y pues, por no haber puesto otras medidas ¡o qué sé yo!, pues vino a culparnos a todos ¿no? A la mejor tampoco ella podía haber hecho nada, pero su impotencia en lugar de hacerse cargo ella nos la mandó a nosotros. Deberíamos haber tenido el apoyo de la anterior Directora y ni siquiera lo tuvimos... (TI-SO)

Al respecto, Lidia Fernández (2006, Op. Cit.) señala que la indagación en los establecimientos institucionales muestra un carácter ambivalente en la relación sujeto-organización y señala la ambigüedad de los mandatos, los cuales, considera, siempre poseedores de una dosis considerable de contradicción; ellos instalan en un plano no

observable un acontecer casi siempre de lucha con los otros y con el sí mismo para cuidar y al mismo tiempo destruir el espacio institucional.

Educadores y Directora se exigen mutuamente haber prevenido el accidente y al mismo tiempo, ambos rechazan haber tenido siquiera la forma de haber podido predecirlo; al mismo tiempo, se cuidan mutuamente de la culpa y descuidan el sentir así como el dolor de todos por la pérdida. Así, el educador o educadora con esa marcada vivencia emocional que subviene a las situaciones de crisis, se adentra en una ideología en la que se posiciona *“en calidad de salvador del niño/ser abandonado. Es el pescador que rescata de las aguas, el que encuentra en medio del bosque... es el que debe hacerse cargo y solo’ de la situación* (Fernández, 2006 Op. Cit. p.39).

7.6.4 Elaboración sobre los dibujos

Por ser el Taller de Implicación el único soporte metodológico de la Fase II donde se pidió a los educadores que realizaran dibujos, quisiéramos describir en esta parte, los relatos con los que éstos fueron explicados al grupo por sus respectivos autores.

De manera general, los relatos expresaron emociones ambivalentes asociadas contrastes afectivos que vive el personal educativo; mostraron contradicciones de la Organización y dejaron ver las tensiones en las que la labor docente se desarrolla.

Tales contrastes se refieren a, por un lado, el deseo de ser profesores competentes y destacados por su labor e incidir favorablemente en el desarrollo académico de sus alumnos y al mismo tiempo, sentirse limitados en sus marcos de acción, a estar

comprimidos ante la escasez de apoyo material, infraestructura y condiciones justas de trabajo por parte de la Organización Central; así como esa falta de concordancia entre la labor educativa del personal docente, sus estrategias y expectativas sobre los alumnos y sus familias, con la respuesta de los padres y madres de familia.

Se expresaron -dentro del mismo dibujo-, tensiones que dibujaron un pasaje entre la alegría y la tristeza enmarcada por las lágrimas, y ello reflejaba las emociones de un mismo educador en un mismo momento.

Bueno éste es mi dibujo mis emociones son: ésta es la carita feliz porque bueno, a mí sí me ha gustado trabajar con los niños el tiempo que llevo aquí. Igual que muchos compañeros siento que ha sido satisfactoria porque se ha logrado mejorar un poco la vida de los niños. La carita enojada es hacia las autoridades de la dirección y hacia los papás, como muchos compañeros- ya lo hemos dicho este-, hacia las autoridades que no nos dan el suficiente apoyo de material de recursos y de apoyo ¿no? a la labor que estamos haciendo y con los papás, a veces vamos y los convocamos a juntas para mejorar el trabajo que hacemos con sus hijos y no siempre vienen y participan; cuando también les pedimos que los llevemos al médico o cuando se les canaliza para algún apoyo, no siempre lo hacen; entonces también queda un poco de coraje hacia ellos porque no dan el suficiente apoyo. Y la carita triste es porque estamos viviendo preocupación porque no sabemos cuándo nos van a pagar y ya llevamos varios meses así, conseguimos dinero para venir a trabajar y ahí vamos endeudándonos. (TI-VR)



En este caso observamos junto con Enríquez (1996, Cit. en Op. Cit.) que, con frecuencia, las exigencias de las instituciones traen consigo un componente de violencia más o menos velado por ella, el cual genera una especie de 'engaño' a los sujetos, planteándoles situaciones que muchas veces rayarían en lo intolerable o exigiéndoles sacrificios por los cuales las instituciones ofrecen compensaciones mínimas. Así mismo, las condiciones y relaciones sociales al interior de la organización donde las quejas, defectos o inconsistencias de las formaciones contractuales intermedias modelan una estructura desequilibrada de relación entre el sujeto y la organización-institución y dan paso a una oposición de intereses y sufrimiento.

Así mismo, se hizo patente el fuerte vínculo emocional establecido entre el equipo educativo y sus alumnos, se narró lo importante de la relación interpersonal que si bien,

está mediada por la relación educativa, logra superar las estructuras burocráticas y las dificultades organizacionales para llevar a cabo el trabajo docente y genera lazos fraternales donde la singularidad de cada alumno se vuelve importante para los educadores.

Pensamos que la relación emocional de la que estamos hablando, así como esa proyección fantasmática en la que el-la educador se mira así mismo y se 'ayuda' a través de ayudar a niños que comparten sus características de vida, se constituyen como fuertes anclajes afectivos que motivan y alientan la permanencia del personal educativo en la organización y permiten soportar las contradicciones, malestares y adversidades incluso económicas a las que el equipo se ve expuesto por parte de la Organización.

Mi dibujo simboliza una isla porque los educadores estamos solos, estamos abandonados y las gotas que son lluvia porque se supone que es una playa y debería haber sol ¡pero ahí no! Ahí hay gotas negras que son la falta de un inmobiliario en mejores condiciones, un lugar más amplio, la falta de dinero, de material, del apoyo económico; el suelo ahorita y todo eso va haciendo que se vaya poniendo negra porque ya son muchos meses en que no nos pagan y muchos de nosotros ya no tenemos dinero para seguir viniendo; ya no tenemos muchas cosas y todo eso ya se ve reflejado en el trabajo. Hay un sol ahí porque dentro de lo que cabe, pues me gusta mi trabajo porque los niños, cuando llegan y nos hacen sentir bien ¡nos da gusto estar aquí!, por eso el solecito; a lo

mejor también da un poco de esperanza. Sí, yo creo que es la esperanza de que nos vaya mejor ¡de que este año nos vaya mejor! (TI-RH)



Nos llamó la atención que el grupo reiteró lo valioso y a la vez necesario que les parecía contar con un espacio para elaborar los momentos incómodos de su trabajo, para poder enunciar las quejas, para poder compartir sus sentimientos sin sentir temor a sufrir alguna represalia que amenazara su trabajo o incluso a ser despedidos. Reconocieron que generalmente, no comentan ni las vivencias, ni los cuestionamientos ni las críticas que en los soportes metodológicos pudieron expresar. En ese sentido, Lidia Fernández (2005. Op. Cit. p.122) nos dice: “la representación que organiza la ideología sobre la escuela se hace a costa de un fuerte esfuerzo de negación de los temores y ansiedades primarias con los que está asociada esta experiencia social”.

Quisiera que el Taller sea un espacio de escucha para manifestar lo que antes no habíamos podido decir. (TI-FR)

Al mismo tiempo se señaló el peso de las deficiencias encontradas en el espacio arquitectónico del Centro de Día, se significaron los impactos de esa precariedad materializada en el establecimiento. A este respecto, nos parece importante recuperar los planteamientos de Lidia Fernández (2005, Op. Cit.), pues ella señala que el establecimiento juega un papel importante en la manera de producir sentidos y significados, de evocar imágenes, de transmitir posicionamientos políticos y éticos, de traducir las relaciones de poder, de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico y de enfrentar a la sociedad. En el dibujo anterior, la precariedad de atención, de recursos, de liquidez por parte de la Organización Central hacia el Centro de Día, signan el espacio (el inmueble) y se expresan como gotas negras de lluvia que van conformando una mancha en el suelo o tal vez se convierten en el suelo mismo.

Sin embargo, las contradicciones, las carencias, las dificultades, la propia implicación, también desembocan en emociones como la ira, indignación, enojo así como la impotencia o incluso deviene una actitud de desinterés. En el dibujo, hay un rostro sin cuerpo, después cuerpos sin manos y también manos con un garrote; podemos comentar que quien realizó el dibujo se sintió profundamente conflictuado al elaborar lo que en imágenes se expresó, pues ello no corresponde al discurso que socialmente se tiene idealizado sobre un educador y que quizá, el educador también tiene sobre sí mismo.

En el dibujo yo estoy con un palo como si fuera a golpear a los niños. Me cuesta trabajo reconocerlo, agrade. [¿Ahí hay cierto placer?] sí, sí... cuando he logrado de alguna manera desquitarme en el momento, aunque nunca con golpes, sí me siento mejor, pero también después siento que no debería ser así porque yo me debería controlar. ¡No sé por qué reacciono así! (llanto de la educadora). (TI-EC)



Para analizar este dibujo, queremos recuperar el señalamiento de Käes (1996, Op. Cit.) al proponer que una forma de malestar que puede resultar aún más radical en el psiquismo es la angustia del sujeto ante una posible tensión o fractura en el vínculo con la institución, mismo que se manifiesta cuando se le contradice o se incumple con su tarea;

se trata entonces de la angustia de llegar a ser excluido –incluso- del andamiaje institucional, “de ser vaciado de su sustancia” o de ser destruido por él.

Sobre este punto aclara Lidia Fernández (1998, Op. Cit.) que frente a lo social ‘en todo su poder’ el individuo se siente tan indefenso como si fuera un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres o como un ser primitivo confrontado a la fuerza desatada de la naturaleza.

De igual forma se expresó que el contacto con la población en riesgo de calle y el grado de implicación con el que se vivencia la relación educativa, en muchas ocasiones provoca nostalgia en los educadores al evocar reminiscencias de sus propios orígenes sociales y familiares así como recordarles a sus familias e hijos con quienes no tienen la posibilidad de atender y cuidar como hacen con sus alumnos; lo anterior coincide con lo expresado en el eje de análisis sobre la relación de la historia de vida del educador con la del trabajo educativo.

Nosotros tenemos la hipótesis de que la ausencia familiar traducida en añoranza, favorece que los alumnos sean investidos por sus maestros primero, con la figura de un miembro familiar cercano o entrañable y, aún más, que puedan ser vistos también como hijos o hijas. Pareciera que además de los elementos socio-históricos involucrados en la implicación, los niveles socio-afectivos se mezclan y colaboran en la proyección especular de la que anteriormente hemos hablado. Así mismo, dicha proyección y sus efectos, coinciden y refrendan –al mismo tiempo- la encomienda parental que espera que los educadores cubran roles maternos y paternos con los niños.

Queremos subrayar que en varios dibujos notamos que la figura que representa al educador mantiene un tamaño generalmente más grande que las demás imágenes del dibujo, pensamos que en ese juego de dimensiones queda expresado el preponderante papel tanto vivido como internalizado que los miembros del personal docente vivencian.

En mi dibujo meto el Centro de Día que son todas las emociones que yo tengo: los niños, que también ya son parte de mi familia, los compañeros que también ya son parte de mi familia ¿no? El amor que les tengo a ellos, el amor igual a mi pareja, a mi familia -que a lo mejor no la tengo cerca- y es lo que estaba diciendo, a lo mejor cuando uno no los tiene cerca pero cuando uno viene aquí y se acuerda (TI-FR)



En otro orden de ideas, también notamos que como común denominador se habló de la impotencia y se asoció a diversas situaciones asociadas a la relación y al trabajo educativo; en primer lugar, la impotencia derivada no sólo de las carencias organizacionales que ya

hemos ilustrado, no obstante, también observamos que el contacto con poblaciones vulnerables expone al educador a una serie de diversas situaciones de dificultad que generan un monto de angustia y desesperación que surgen ante el cúmulo de necesidades que se reconocen, que se observan, que se escuchan o incluso que se intuyen.

Los límites de la Institución educativa así como de la organización se hacen visibles e intolerantes, generan dolor; la noción de ‘ayuda’ desde un Centro de Día dedicado al apoyo educativo resulta insuficiente para paliar todas las problemáticas de niños en riesgo y de los educadores.

Siento muchas cosas, ¡impotencia también! porque luego cuando los niños o los compañeros llegan a contarnos los problemas, hay impotencia por no poder resolver todos estos problemas y queremos ayudar pero no podemos; nos da mucha impotencia porque a la mejor nos hace falta mucho apoyo institucionalmente pero también nos falta seguir avanzando en nuestro trabajo para poder dar más... (TI-AH)

Nos llama la atención que no sólo en las últimas líneas del relato anterior, sino en algunos otros pasajes más, se expresó la idea de que ‘como educadores nos falta aprender más, capacitarnos más, esforzarnos más ...’ para intervenir de manera más precisa, pero también para resolver, cambiar o arreglar ciertas cosas. Nos parece que dichas expresiones develan la fantasía de que en algún momento bajo ‘nuevas formas de capacitación’, eventualmente con un ‘mayor esfuerzo’ o ‘con más conocimientos sobre psicología o pedagogía’ (tal como se expresó en las expectativas que el equipo educativo

tenía sobre el Taller de Implicación), se haría posible superar los límites de la institución educativa y sobre todo, los de la tarea docente misma de manera que, si se contara con la formación y la intención adecuadas, los educadores pudieran tener en sí mismos la potestad de salvaguardar a los alumnos y a la Organización de cualquier problemática. Así, en primer lugar, la utopía se cree en el terreno de lo posible; en segundo, ésta se circunscribe al registro de lo personal y se atribuye al deseo del educador.

Me gustaría encontrar colaboración para los problemas que tenemos sobre cómo hacer bien nuestro trabajo, cómo hacer que funcione, a veces no sabemos cómo resolver, hacer más. (TI-VH)

Quisiera que nos dieran herramientas porque encontramos casos de vidas muy extremas y también muy cercanas a nuestra realidad pero no sabemos qué hacer o qué decir para hacer bien nuestro trabajo. (TI-AL)

Desde la perspectiva de Lidia Fernández (2006, Op. Cit.), la investigación de organizaciones que trabajan en situaciones críticas ya sea por la vulnerabilidad de la población que atienden o por sus condiciones materiales (incluso por ambas), ha permitido precisar que existe una dimensión dramática, en el sentido de que los espacios educativos están vinculados a la problemática *dar/obtener/vida/muerte* y el personal se expone a emociones del todo intensificadas.

En este tenor, según la autora, el educador se encuentra *“solo, abandonado también al poder destructivo que tiene el constatar día a día el abandono y daño que sufre el niño; solo de soledad provocada por sus malas condiciones de trabajo, y solo y en el mayor*

desamparo porque el poder lo ha abandonado a él, el maestro. Así de solo, el educador enfrenta la tarea de salvar al niño al joven de la muerte social segura sin él y muchas veces de una probable muerte real por desapego, desnutrición, enfermedades y abusos de distinto tipo. En esta tarea de salvación, los educadores quedan en riesgo de sobreimplicación, peligrosamente cerca de la posición materna” (Fernández, 2006, Op. Cit. p.40)

Hay momentos en que me involucro de más con los problemas de los niños y aun descansando sigo pensando en ellos y eso no debería ocurrir. Eso me causa enojo, frustración... (TI-EC)

Nos metemos tanto en los problemas de los niños que a veces les acabamos nosotros dando dinero para sus pasajes porque no tiene para ir a la escuela o los acabamos llevando al doctor, o nos traemos la comida de nuestras casas para completar las provisiones del Centro. Siempre acabo por llevarme los problemas a la casa y no dejar de pensar en ellos, no me concentro en mi propia vida. (TI-FR).

Por su parte, Enríquez (1996, Op. Cit.) también destaca la presencia del *Thánatos* y del *Eros* en el discurrir organizacional y señala que éste podrá tener un papel preponderante para la generación de innovaciones, de deshacer desgatados vínculos y finalmente reintentar abrir caminos que se habían dado por perdidos.

En este mismo tenor, sería importante decir que adicionalmente a lo que opera dentro del campo mismo de la institución y que ya hemos ido señalando, de acuerdo a los

planteamientos de Françoise Dubet (2006, Op. Cit.) se puede añadir que las contradicciones propias de la modernidad coadyuvan en la generación del caos, desgaste y crisis que afectan también a las instituciones-organizaciones y genera una decadencia de sus programas mismos y de sus modos de funcionamiento. Es decir, no sólo podemos explicarnos los malestares de los educadores en función de problemas específicos al interior del Centro de Día; hay un problema macro-estructural que atraviesa las organizaciones humanas en este tiempo -según el autor- de 'modernidad tardía', que genera un declive y un desgaste generalizado y global.

7.7 EJES PRESENTES EXCLUSIVAMENTE EN TALLER DE ANÁLISIS DE IMPLICACIÓN Y ENTREVISTA GRUPAL:

ENTREVISTA GRUPAL:

TALLER DE IMPLICACIÓN	ENTREVISTA GRUPAL
<p>Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atención institucional y reconocimiento social a los educadores • Desprotección de la organización sobre educadores y alumnos 	<p>Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo</p>

7.7.1 Problemas para llevar a cabo el trabajo educativo

De manera general, los educadores señalaron varios obstáculos que piensan, interfieren en el desarrollo de su tarea docente; entre ellos se menciona la ausencia de una

formación pedagógica continua que enriquezca sus herramientas como docentes, incida en sus conocimientos, habilidades, formas de intervención, etcétera; y les permita responder de manera más acorde o adaptada a las necesidades específicas de la población en riesgo.

Siempre nos falta apoyo, siempre trabajamos en la escasez; también sé que me hace falta preparación; a veces siento que no cubro el perfil. (TI-EC)

Faltan herramientas y recursos para afrontar el trabajo; yo no tengo una carrera en pedagogía y siento que me faltan esos elementos para desenvolverme adecuadamente y tratar a los niños de mejor manera y no sé cómo ayudarlos. (TI-FD)

Para Käes (2004, Op. Cit.) algunas de las fuentes de sufrimiento ancladas en la institución se refieren a la estructura social de la misma y a la configuración psíquica del sujeto singular que participa en ella. Con el autor podemos distinguir que a pesar de la pertinencia que –en efecto- pudiera tener para el equipo de educadores participar de una formación continua, vemos cómo la forma particular en que está organizada la Institución –misma que no prevé oferta educativa alguna para su personal- deviene en malestar para los educadores. Sin embargo, nos llama la atención que el equipo opte por buscar opciones educativas de manera particularizada y en ningún momento exprese o denuncie la relación de la Organización Central con esta condición irresuelta.

Prosiguiendo con lo expresado por los educadores en este tenor, ellos señalaron que también hace falta de más personal docente; un equipo interdisciplinario especialmente

de salud así como instalaciones adecuadas y suficientemente equipadas para poder sostener las actividades de un equipo más amplio de trabajo. En el Centro de Día se han tenido que acomodar los grupos en una conformación parecida al Multigrado, pues no cuentan con el personal ni con la infraestructura suficiente para atender a los seis grados de la educación básica de manera individual.

Tenemos un problema: aquí no dividimos por grupos pero no como en la primaria tradicional que se dividen en primero, segundo, tercer grado; sino que tenemos únicamente tres grupos porque somos insuficientes para atender a cada grado escolar por separado. Así es mucho más complicado; si hubiera las condiciones para tener todos los grupos separados, más personal, más espacio y más recursos etcétera, sería mejor. Sería más fácil para nosotros, para poder ir encaminándolos más y poderlos apoyar más. (EG)

De igual forma, se señaló que la relación de la escuela pública con los alumnos que acuden al Centro de Día, plantea en la mayoría de los casos, un grave problema que afecta la ya pesada carga de trabajo de los educadores del Centro. Las políticas educativas y la atención de los maestros pareciera legitimar un supuesto avance del niño en riesgo aunque esto no siempre cuente con los conocimientos mínimos necesarios para acreditar los cursos; hay una especie de encubrimiento de los rezagos educativos de la población vulnerable con el cual, se invisibiliza su situación real, se niegan sus necesidades y se omite su atención.

En la escuela, ocurre una cosa muy curiosa: que muchos de ellos siguen pasando el año y los conocimientos no los adquieren. También los dejan pasar sin que tengan algún conocimiento. Los niños de cuarto, quinto y sexto ya no quieren seguir estudiando porque las carencias educativas que van arrastrando son muy fuertes. Porque no tienen las bases de nada, desgraciadamente el personal del Centro Educativo no nos bastamos para poder atenderlos, uno quisiera poder atenderlos y apoyarlos a su propio paso y en su propio proceso.

(EG)

También se expresó la sensación de tener poca colaboración de los padres y madres de familia en apoyar la realización de tareas, en el establecimiento de hábitos y técnicas de estudio así como en el seguimiento de la filosofía educativa que se pretende transmitir en los niños.

Usualmente los papás transmiten a sus hijos la importancia de la educación o de que ellos estudien; pero en el caso de nuestra población no se ve ese interés. Mi trabajo ahora es complicado porque trabajar con los papás y lograr que aceptaran nuestras opiniones sobre cómo se debe educar, o que nos ayudaran o apoyaran es ¡bien difícil! (TI-VH)

De igual forma, se reconoció que un problema inmiscuido en las tensiones de los padres y madres de familia y los educadores, puede deberse a la falta de comprensión del castellano; al parecer, no obstante los años que las familias lleven de vivir en la Cd. de México, ellas no comprenden del todo el idioma y precisan de sus hijos para que

traduzcan las reuniones a cada una de sus lenguas. Lo anterior sumado a concepciones culturales disímiles sobre el proyecto de vida de los niños entre las familias usuarias del Centro de Día y educadores como intermediarios de la Institución educativa, incrementa el ausentismo en las reuniones donde se solicita la participación parental y disminuye el interés de madres y padres e incluso de los alumnos por colaborar con el equipo docente.

Tanto el idioma porque no nos entienden del todo aunque no nos lo digan, pero también la cultura son muy importantes en contra del trabajo que realizamos como educadores. El quererles transmitir a los niños la importancia de la escuela, el estarlos convenciendo 'hagan esto', 'es a favor de ustedes', 'es para mejora de ustedes', 'es para bien de su salud, de su vida' es desgastante. Como están tan arraigados a sus tradiciones y a otra forma de ver la vida o el trabajo, echan a un lado todo lo que nosotros hacemos por ellos, dicen 'pues mejor me voy a mi pueblo que me interesa más que estar aquí. Inclusive hay unos niños que no quieren seguir estudiando, dicen: 'para que sigo vendiendo en la calle, mejor me voy a mi pueblo ¡y ahí me caso y ya! ¿para qué seguir estudiando?', entonces de alguna forma, nosotros como Centro de Día vamos en contra de sus mismas tradiciones, de ser y ver las cosas como ellos. (EG)

Al respecto, coincidiendo con Taracena (1994), Bertely (1997) y Jiménez (2011), tenemos la hipótesis de que la no asimilación del castellano pese a que los usuarios de la Organización puedan llevar varios años ya en la Ciudad o incluso puedan pertenecer a

segundas o terceras generaciones de familias migrantes, así como la constante remembranza a las metas de realización personal y a las prácticas usadas en los pueblos de origen, más que ser un problema de tipo cognoscitivo, se trata de un mecanismo simbólico de conservación de identidad que cubre la función de mantener vigente el lazo social entre los migrantes y sus comunidades de origen, aspecto que cobra vital importancia para las familias migrantes dentro de un escenario cultural urbano en el que, los orígenes indígenas o provincianos son, por desgracia, usualmente subvalorados por la sociedad.

Sin embargo, hemos notado una contradicción respecto al mecanismo de conservación identitaria del que estamos hablando, ya que al mismo tiempo que ésta se pueda refrendar dentro del Centro de Día, en escenarios distintos a éste, los orígenes étnicos se niegan, se intentan disfrazar o sobreinvertir como en el caso de la población denominada Mazahuacholokatopunk que retrata el fotógrafo Federico Gama (2009), así mismo, la lengua materna se calla, se omite y cuando se expresa se hace pero en voz muy baja, pues ella es motivo de discriminación, violencia y rechazo social en la mayoría de los espacios públicos.

Respecto a las dificultades para realizar el trabajo educativo proyectadas sobre la salud de los educadores, se habló sobre las infecciones y enfermedades que constantemente se vuelven presentes en el equipo y se relacionaron con lo reducido de los salones, la falta de ventilación en las instalaciones del Centro, el amplio tiempo de traslado que deben cubrir

entre sus hogares y la Organización el cual polariza las condiciones de clima pues pueden realizar hasta 2:30 horas de traslado y la fatiga producto de la carga de trabajo diaria.

No obstante y sin desconocer que en la Organización no hay recursos para desarrollar medidas de prevención adecuadas y que el equipo pueda estar agotado de proveer con sus propios medios, que son escasos, ciertos insumos para el trabajo cotidiano cuando ello es responsabilidad directa de la Organización Central; observamos que superar el temor a adquirir enfermedades o infecciones que podrían transmitirse de alumnos a educadores se acepta aparentemente sin mucha angustia; pareciera que los educadores se exponen sin mayor protección a algún contagio como si esto fuera una especie de 'ofrenda' que debe rendirse hacia la población vulnerada; pensamos que ello podría reiterar la incondicionalidad del equipo educativo y ser una respuesta mediada por la implicación socio-afectiva que existente entre ellos y sus alumnos.

Yo creo que todos los educadores hemos tenido problemas de estrés, gripas, dolores de cabeza, infecciones, pero nos vamos acostumbrando. Comemos de la misma comida que ellos y ya no nos hace daño; los abrazamos aunque sepamos que tienen piojos. Más que alejarnos eso nos ha orillado a acercarnos más y a quererlos... (TI-RH)

7.7.1.1 Falta de atención institucional y reconocimiento social a los educadores

Se elaboró una crítica al escaso o nulo reconocimiento tanto institucional como social expresado a los educadores de población en situación de calle como figuras educativas

que son; por ejemplo, se mencionaba que las intervenciones que por parte de la prestación de Servicio Social o Voluntariado se han propuesto a la Coordinación del Centro de Día o aceptado por la Organización Central, han estado únicamente interesadas en los alumnos, y nunca en los educadores; se expresó que éstos últimos, como equipo de trabajo, suelen sentirse desdibujados de cualquier intervención psico-educativa realizada en-por-desde la Organización y destacaron que ello les parece un error, pues si los integrantes del equipo docente enfrentan problemas personales o colectivos, será muy difícil lograr un desempeño adecuado frente a los grupos y ninguna organización se ha interesado por darle ayuda a ellos.

Me dio mucho coraje recordar algunas cosas que pues no están bien, por ejemplo, uno como educador ha hecho mucho trabajo y de alguna manera ¡nadie lo toma en cuenta! Primero están los niños, pero también importamos los maestros, sólo se piensa en los programas pero nadie dice cómo educador, ¿cómo te sientes? (TI-MO)

Siempre se hace trabajo para los niños pero no hay estudios para los educadores, nadie pone atención en general sobre los niños de la calle y menos sobre los educadores; pero necesitamos estar bien nosotros para poder hacer bien nuestro trabajo con ellos. (TI-FR)

Podemos notar que las necesidades de reconocimiento emergen en el equipo y los coloca imaginariamente en un nivel de importancia inferior al de sus propios alumnos; según lo

expresado, los educadores plantean hace falta una mayor contención emocional al equipo docente pues como sabemos,

Para autores como Gutiérrez, Vega y Medina-Mora (2007, Op. Cit.) y Sacedo, Rábago, Ramírez y Bertardo (2006 Op. Cit.), el trabajo con poblaciones callejeras genera un fenómeno de desgaste psicológico por la exposición y el afrontamiento constantes a diversas situaciones de dificultad, violencia e injusticia social. Simultáneamente, se genera en el equipo de educadores una profunda sensación de frustración e incapacidad frente lo complejo de las problemáticas de sus alumnos.

Por su parte, la percepción del equipo docente del Centro de Día respecto a que los educadores de niños y jóvenes en situación de calle no cuentan con reconocimiento social ni institucional que valore su labor e incidencia en las trayectorias de múltiples niños y sus familias, coincide con el reporte de Pérez y Arteaga (2009) quienes dentro de la *“Propuesta metodológica para implementar programas públicos de prevención, atención e inserción social de la infancia y juventud callejera en el Distrito Federal”*, llevaron a cabo una serie de entrevistas con educadores de distintas Organizaciones de la Sociedad Civil OSC's que se encontraban involucrados desde diferentes esferas con la infancia y la juventud.

Ellos, al igual que los educadores del Centro de Día, expresaron que la labor del educador de calle es poco o no reconocida aún. Ubicar a los educadores dentro de la jerarquía organizacional, considerar sus salarios, prestaciones y condiciones de trabajo, así como valorar su injerencia en la elaboración de políticas de atención o programas

operativos, fueron algunos de los indicadores que emplearon para analizar el reconocimiento social del educador.

“En el contexto de las organizaciones, sus condiciones de trabajo [de los educadores] son precarias. El trabajo de calle se ubica en las áreas definidas comúnmente como operativas, que están situadas en el nivel más bajo de la jerarquía institucional, lo que implica salarios menos altos que el resto del personal. Además, las prestaciones sociales son escasas. Por otra parte, la figura y la labor del educador o educadora de calle no parecen ser tomadas en cuenta por el Gobierno [...] El reconocimiento social del educador o educadora también es escaso, siendo su función poco clara para la sociedad” (Pérez y Arteaga, 2009, p. 892. Op. Cit).

Los autores expresan que sus entrevistados insistieron en solicitar que se reconociera al “ejército de educadores que están en las calles” y al trabajo que cada día van realizando; así mismo, develaron que dentro de la estructuración de programas de carácter público, por ejemplo, dentro del programa “Hijos e Hijas de la Ciudad” no se les contempló como interlocutores ni como un colectivo con experiencia significativa en la intervención de poblaciones vulnerables, hecho que de manera similar, tan es una constante en el Centro de Día, que el equipo de educadores nunca ha recibido una invitación por parte de la Organización Central para colaborar como especialistas en el diseño de alguna intervención educativa con poblaciones en riesgo o situación de calle.

7.7.1.2 Desprotección de la organización sobre educadores y alumnos

Sobre este punto, a lo largo de los diferentes soportes metodológicos, se enfatizó que debido a la insuficiente atención que la Organización Central otorga a la tarea docente del Centro de Día, el equipo experimenta una sensación de desamparo y desprotección de parte de las autoridades administrativas y coordinadores centrales.

Para elaborar esta sensación en el equipo, se comentó sobre la escasez de materiales pedagógicos con los que deben realizar el trabajo diario, escasez que en ocasiones deben cubrir los educadores con sus propios recursos económicos; se mencionó también la falta de infraestructura adecuada para dar atención a los grupos de trabajo, es decir, hace falta un equipo de trabajo multidisciplinario en el Centro de Día e instalaciones adecuadas; la ausencia de instrumentos de audio, video, equipo multimedia, banco bibliográfico, etcétera que apoye la labor de los educadores ; se expresó así mismo, que deberían de mejorar las condiciones de contratación y de remuneración para educadores pues con las que cuentan actualmente son inestables y precarias; se dijo que dichas condiciones, rememoran la exclusión en la que suelen vivir los niños en riesgo de calle así como sus familias.

Nos sentimos marginados, de hecho la Coordinadora de la Organización Central no se ha acercado a nuestro Centro y nosotros tratamos de resolver nuestros problemas solos. Nos falta de todo para poder trabajar, materiales, recursos didácticos, libros, películas, música, trabajamos con lo más elemental.

(TI-AR)

Todos compartimos ese enojo de sentirnos solos e impotentes frente a la Organización Central, necesitamos que nos paguen, que podamos basificarnos, que no tengamos que renovar contratos cada tres meses, que nos den prestaciones, necesitamos tener seguridad social. Estamos aquí por el cariño a los niños pero todo es muy difícil y estamos tan desamparados como los niños a los que queremos ayudar. (TI-RH)

Se comentó que el equipo reconoce su imposibilidad para mejorar estructuralmente la gestión de la Organización Central, y se dijo que la resolución que los educadores puedan brindar, es momentánea y sin la posibilidad de generar cambio alguno. Por momentos, además de la marginación, soledad e impotencia que resienten de la Organización central, pareciera gestarse una sensación de indefensión frente a cualquier iniciativa de cambio.

Yo creo que las necesidades las tienen que resolver la Organización Central: los que están allá arriba. En cuando a alimentos, a salario, en nuestras manos están muy pocas cosas que podamos hacer; difícilmente vamos a tratar de resolver algo que jno está en nuestras manos! por ejemplo, lo de la comida de los niños: quizá podamos encontrar alguna solución alternativa como traerla nosotros de nuestras casas pero no está en nuestras manos hacer todo lo que se debe de hacer. Nosotros como equipo podemos dar alternativas a corto plazo pero y ¿a largo plazo? le corresponde a la gente que está encargada de los Centros. Aunque nosotros pensemos y pensemos físicamente estamos inertes jno podemos dar las grandes soluciones! (TI-EC)

Lo anterior coincide con el planteamiento de Bleger (1996) al señalar que aún en los casos de una organización de corte burocratizado, como es en el caso del Centro de Día que opera bajo una intensa sistematización estandarizada de condiciones pre-diseñadas por la Organización Central; en ocasiones se pueden generar espacios de inconsistencia que permiten a los grupos realizar alguna toma de decisiones en momentos críticos así como definir cierta ruptura a lo ya instituido, lo cual brindará cohesión en la tarea docente y fortalecerá la identidad grupal; permiten cierta comunicación entre los integrantes del equipo y permiten la generación de lazos de solidaridad; sin embargo el autor señala que dichas innovaciones son temporales y no logran transformar la estructura organizacional. *“[Las transformaciones e innovaciones de los grupos] pueden ser reales, no obstante se cumplen sólo sobre el nivel de la interacción, esto es en realidad un cambio para no cambiar pues, en el fondo: no pasa nada (p. 79)”*.

Finalmente, se planteó que la Organización Central genera en el Centro de Día condiciones de escasez, desatención, falta de apoyo, marginación y discriminación en los educadores muy similares a aquellas en las que vive la población en riesgo de calle y ello es una forma de violencia sobre su personal que representa una contradicción ideológica frente a la misión de la Organización Central.

Es contradictorio: uno de los objetivos de la institución es ‘evitar la violencia’ pero la ejerce la institución sobre el personal, sobre los beneficiarios, sobre el equipo de educadores. Violencia laboral porque a fin de cuentas ¿quién sabe cuándo nos vuelvan a pagar? y con los beneficiarios es igual porque

*simplemente dicen: 'no hay material, no comida, no hay nada' por desgracia
no es la primera vez que nos pasa. (TI-GR)*

Autores como José Bleger (1996, Op. Cit.), Lidia Fernández (1998, Op. Cit.) y Eugene Enríquez (2002, Op. Cit.) plantean que para comprender estas contradicciones entre el mandato o encomienda de la organización y las políticas con las que se aborda su quehacer, es importante recordar que *“toda organización tiende a tener la misma estructura que el problema que tiene que enfrentar y para el cual ha sido creada”* (Bleger, 1996, p. 79. Op. Cit.).

Así, el Centro de Día: una organización destinada a la intervención con población en riesgo termina por replicar, en tanto organización, las mismas características del riesgo que pretende evitar; el discurso del equipo educador lo expresa cuando se refiere a la precariedad, inestabilidad, violencia y desamparo que resienten de la Organización Central; pareciera que ésta, instaura la inestabilidad y el riesgo como condición laboral en el Centro de Día.

Lo anterior cumpliría una importante función en el entramado oculto de la organización: tendría como fin el garantizar la funcionalidad social del establecimiento y con ello se garantizaría su utilidad y su subsistencia a largo plazo que, por el contrario, si la Organización llegara a cumplir con el proyecto que ostenta como misión, generaría *a posteriori* su propia extinción.

*Yo ese día me traje la cebolla y los ajos de la casa para que la comida siquiera
tuvieran algo de sabor porque la Organización Central nos dijo que sólo había*

las cosas para la comida, pero no para desayunos ni para guisar nada, nos angustiaba ¿qué iban a comer los niños? La Organización Central nos dijo que lo resolviéramos como pudiéramos... ¿cómo creen que nos sentimos? Frente a la falta de recursos para hacer la comida dice uno ¿cómo cooperamos entre los educadores, directivos, personal de limpieza de cocina y de seguridad para que esto salga? Cuando en realidad no podemos hacer nada; aun así nos quedamos con la culpa de: ‘si yo me hubiera traído esto de mi casa para ellos’ ‘...y si yo hubiera’ y lo hemos hecho ¡lo hemos hecho! (lágrimas) traemos cosas de nuestras casas para ayudar pero nunca es suficiente. (TI-VH)

El permanecer trabajando en ‘el riesgo’ para intentar disminuir ‘el riesgo’ inevitablemente desemboca en un sufrimiento asociado al trabajo y a la permanencia en el Centro de Día, a participar de su dinámica y de sus contradicciones, pero también al formar parte de una ilusión que alienta y al mismo tiempo consume anímicamente; que confluye y cohesiona la tarea educativa y la atención a niños y jóvenes en situación de calle.

Según Käes (1996, Op. Cit.):

“el personal asistencial de un nuevo centro de asistencia se recluta con la esperanza de participar de esta aventura. La ilusión sostiene los riesgos y los sacrificios consentidos a cambio de participar; ella es producto del resultado mismo. Si la ilusión se niega a partir de la experiencia, deviene el sufrimiento de la desilusión, de la renuncia al fetiche” (p. 60). Así mismo advierte que la utopía y la ilusión son formaciones intermediarias de carácter

estructurante así como defensivo para los sujetos de la asistencia, y su saturación así como su falta, son fuentes de un sufrimiento psíquico.

Así mismo, vemos que otro factor de dolor se da ante la incapacidad para hacer cumplir la tarea primaria que ha sido motivación de los educadores para ser parte del Centro de Día; así podemos comprender esa frustración expresada en la última cita ante la imposibilidad de cumplir la tarea de brindar el desayuno y la comida a sus alumnos.

Resumiendo, podemos decir que si bien diversos autores sostienen que casi siempre existen elementos que entran en contradicción con la tarea primaria de las Organizaciones, hasta el punto de ocultar o incluso invertir su sentido y relacionan esto con un sufrimiento ligado a la especificidad de las tareas fundacionales, observamos con las argumentaciones de Käes, que otra fuente de sufrimiento además de la parte racional que clama por condiciones más justas de trabajo, mayor reconocimiento social, mejor ministración de recursos, etcétera; también se integra por la des-ilusión de una ilusión que es primordial y estructurante entre el personal educativo, que alude a salvar a los niños, impedir la repetición de historias de pobreza, violencia y desamparo ya vividas; que impulsa a los educadores a sacrificarse por el bienestar de los alumnos y funciona como sostén ideológico del Centro de Día en tanto organización de asistencia y prevención del riesgo de calle.

7.8 EJES PRESENTES EN EL TALLER DE ANÁLISIS DE IMPLICACIÓN, CICLO DE CINE-DEBATE Y ENTREVISTA GRUPAL:

DEBATE Y ENTREVISTA GRUPAL:

ANÁLISIS DE IMPLICACIÓN	ENTREVISTA GRUPAL	CICLO CINE - DEBATE
<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de los niños • Caracterización de las Familias 	<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de los niños • Caracterización de las Familias 	<p>Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de los niños • Caracterización de las Familias
<p>Características del trabajo pedagógico</p>	<p>Características del trabajo pedagógico</p>	<p>Características del trabajo pedagógico</p>
<p>Emociones asociadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y funciones docentes • Los padres y las condiciones sociales de las familias 	<p>Emociones asociadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y funciones docentes • Los padres y las condiciones sociales de las familias 	<p>Emociones asociadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y funciones docentes • Los padres y las condiciones sociales de las familias

7.8.1 Descripción de la población atendida y su contexto socio-cultural

A lo largo de los distintos soportes metodológicos, los educadores fueron elaborando nociones respecto a las condiciones de vida de sus alumnos, sus problemáticas y algunas

características de sus familias de procedencia; así mismo, se pudo discutir colectivamente la categoría misma de 'niños en riesgo de calle' como eje rector de su trabajo educativo.

Lo anterior resultó sumamente significativo para el equipo educativo en tanto que dicha noción no había sido analizada con anterioridad dentro de la Organización pese a ser utilizada comúnmente y varios educadores expresaron que suele ser confuso qué se entiende en ella e incluso por qué se emplea para la población.

Sobre el término 'riesgo de calle', se dijo que el riesgo de los niños ubicados en esta población no se encontraba necesariamente en que pasaran tiempo en la calle (entendida como espacio urbano), sino en 'muchas cosas más' como el peligro de ser excluidos de la sociedad y el empleo; resultar víctimas de violencia física, abusos sexuales o extorsiones por parte de terceros al trabajar lejos del cuidado de sus padres o familiares y que lleguen a incursionar en prácticas callejeras o alguna adicción.

Igualmente se señaló también que el riesgo de los niños comprendidos en esta población también se halla enmarcado en la falta de regulación y vigilancia social asociada al trabajo infantil.

Trabajamos con niños en riesgo de ser vulnerables, en riesgo de calle; están en riesgo de muchas cosas, no nada más de pasar tiempo en la calle, no es exclusivamente eso, es mucho más. (CCD)

Los niños en riesgo son víctimas de la discriminación, están en riesgo de que no los acepten en la sociedad ni los trabajos; son vulnerables porque corren más

peligros; riesgo porque tienen que trabajar sin vigilancia de sus derechos y también porque los incitan a caer en drogas. Otro riesgo de los niños estaría puesto sobre la sexualidad; los niños sin el apoyo fuerte de sus papás y pasando mucho tiempo rodeados de extraños o gente que sólo vive en la calle, están en riesgo de explotación sexual al estar en espacios públicos. (CCD)

Respecto al papel de la calle dentro del proceso de callejerización coincidimos con Luchinni (1999, pp.40) al señalar que la percepción que se tiene de ésta incide también en la conceptualización social que se hace del niño o joven que transita por este proceso e incluso de sus familias:

“Para unos, la calle es aprendizaje de vida; para otros, un obstáculo a la formación del sentido moral del niño [...] para todos los que viven o trabajan en la calle o en sus inmediaciones, este espacio forma parte de la realidad cotidiana. Sin connotaciones peyorativas, ya que se trata de un lugar de intercambio y producción. [...] La mirada que se tiene del niño de la calle depende, pues, de las connotaciones que sean asociadas al espacio calle. Cuando la presencia de niños en la calle es sentida como un peligro y desafío al modelo de familia nuclear y a su moral, el juicio será definitivo. El niño pobre y su familia son en seguida estigmatizados en términos de desorden y falta de responsabilidad”.

La postura que asumen los educadores resulta interesante pues plantea que el problema de la llamada callejerización, no se circunscribe al espacio urbano como tal, sino se relaciona con elementos sociales. Lo anterior coincide con diversos autores que afirman que el fenómeno de la callejerización es un fenómeno multidimensional en el que factores

como la pobreza, la marginación y la desigualdad social que viven muchas familias, cobra un papel preponderante (*Instituto Mexicano de Psiquiatría, 2008; Saucedo y Taracena, 2011*).

En una retrospectiva sobre 20 años de investigación psicosocial realizada con poblaciones en situación de calle, Elvia Taracena (2010, Op. Cit.) plantea que para la comprensión del fenómeno de callejerización es necesaria la articulación de los siguientes registros *macro*, *micro* y *medio*: El registro *macro* para analizar los problemas derivados de la sociedad y la economía de mercado en que la que vivimos, para circunscribir a las poblaciones en riesgo de calle dentro de un capitalismo hipermoderno que ha afectado las relaciones de los grupos sociales, especialmente los menos favorecidos. El registro *medio* para dar cuenta de las instituciones, sus crisis y su evolución frente al desarrollo macro; por ejemplo, la familia o la educación transformadas e influidas por lo social. Y finalmente, un registro *micro*, que tiene que ver con el abordaje de la individualidad, de la conformación de la identidad así como los eventos biográficos que en relación con los registros medios y macros pueden favorecer la salida del niño a la calle.

La autora insiste en el análisis de lo individual y al mismo tiempo de lo complejo en la comprensión del fenómeno y propone estudiar las mediaciones de estos tres registros para estudiar el proceso y las condiciones de callejerización. *“El problema de la salida de los jóvenes y las jóvenes a la calle tiene que ver con dificultades de las instituciones en apoyar el desarrollo del sujeto y brindarles referencias identitarias. A menudo se piensa en las disfunciones de la familia como la causa fundamental de la salida a la calle, lo cual en*

parte es cierto; sin embargo estas disfunciones no solamente son el resultado de fallas en la familia o de patologías individuales, sino que también son el resultado de presiones que tiene la familia por los cambios producidos en el nivel macro. La falta de recursos económicos genera la migración de las familias más pobres y esto a su vez implica procesos de pérdida de referentes culturales y una descomposición de las redes sociales que sostenían a estas familias (Taracena, 2010, Op. Cit. pp. 400)”.

Por otra parte, el equipo de educadores agregó elementos como el analfabetismo y la lejanía de los padres y madres de la institución educativa, así como las dificultades de inserción social de las familias migrantes a la vida urbana eran condiciones importantes dentro del llamado riesgo de callejerización que vivían los niños; lo anterior se separa de la tendencia señalada en la literatura, en cual, como analiza Fletes (2005) se individualiza el problema y suele perderse de vista la relación de las familias de los niños en riesgo de calle con las instituciones y el entramado social urbano

El analfabetismo de los papás es parte del riesgo porque los papás no les pueden ayudar con la tarea escolar y si ellos no les ayudan con la tarea más lo que los mismos niños no entienden pues generalmente presentan y aumentan el rezago; unos papás en estas condiciones tampoco refuerzan las habilidades de sus hijos, no les enseñan hábitos de estudio, los niños van reprobando y eso hace que ellos ya no continúen sus estudios, a veces influye en que los saquen de las clases y mejor los pongan a vender de tiempo completo. (EG)

Otro factor en el riesgo de calle es la discriminación para que ciertas familias como las migrantes puedan acceder a una cultura urbana y a una educación que sea adecuada a su origen indígena, esta discriminación los hace más vulnerables y también influye en el riesgo de estar en la calle porque estarán de alguna forma fuera de la sociedad y se enfrentarán a una gran violencia.

(CCD)

Sobre el tema del trabajo que realizan los alumnos del Centro de Día, los educadores señalaron que los niños colaboran en el trabajo familiar que en su mayoría, se concentra en actividades de comercio informales; sobre este punto, se mencionó que los niños no perciben un salario por el mismo; no obstante, colaboran en la manufactura de productos y/o en la venta de los mismos, así como en el armado de puestos en la vía pública; sin embargo, los recursos económicos que puedan ayudar a generar, en la mayoría de casos, se da íntegramente a quien cuida el puesto y se destina a la manutención del grupo familiar. Por otra parte se reconoció que quienes no colaboran en las actividades relacionadas al comercio, generalmente participan en ámbitos domésticos y ayudan en el cuidado de los hermanos.

Los niños en riesgo son niños que sí trabajan pero al mismo tiempo no en términos de que perciban un salario, pero si porque realizan un trabajo donde están sus papás en los puesto, aunque lo que venden se lo dan íntegro a ellos. La mayoría trabaja en el puesto y también están en la elaboración del producto. Todos los niños trabajan pero el trabajo en ellos no les genera un

sueldo porque están ayudando a sus familias, van y ponen el puesto pero siempre ese dinero que ganan en ese día se lo tienen que dar a sus papás, entonces la mayoría de ellos apoyan a sus papás poniendo sus puestos o atendiéndolos y los que no trabajan en los puestos le ayudan a sus papás de otras formas porque tienen que cuidar a sus hermanos y ese es otro tipo de trabajo. (EG)

Lo anterior coincide con un estudio realizado por Taracena (2002) en el que analizó a niños que trabajaban como vendedores en las calles de la Ciudad de México; en su investigación, la autora señaló que para éstos niños, el dinero que ganaban era especialmente importante para lograr el sustento familiar.

En este tenor, queremos recuperar la perspectiva de Hernández (2005) quien vincula la necesidad de supervivencia de las familias con el inicio del proceso de callejerización o el riesgo de calle como hemos estado manejando, la autora afirma que: *“El proceso de callejerización no inicia, como señalan algunos textos, con la participación de las niñas, los niños y los jóvenes en actividades de la economía informal ni se debe únicamente a las ofertas que la calle brinda a los infantes. También inicia en las necesidades de organización, distribución de los insumos familiares y la necesidad de sobrevivencia misma (p.31)”*; según el planteamiento, nos encontramos frente a un problema de tipo recursivo: la precariedad de vida de las familias es uno de los factores que precipita el inicio del proceso de callejerización y cuando los niños ya no contribuyen económicamente con sus familias, a su vez agrava la situación de pobreza de éstas.

Prosiguiendo con la reflexión sobre las características de la población, en los distintos soportes se fueron enfatizando algunas diferencias sobre los alumnos a partir de su origen ya sea urbano o rural y se señalaron, subsecuentemente algunas problemáticas generadas de dicho origen; también se hizo mención sobre las familias y algunas de sus formas de funcionamiento, sus valores, sus costumbres.

A continuación las presentamos:

7.8.1.1. Caracterización de los niños

Dentro de los soportes metodológicos, llamó nuestra atención que el equipo docente hiciera distinción entre algunas características de su alumnado en función de su origen ya fuera rural o urbano; sin embargo, sabemos por información obtenida en la entrevista grupal a las familias (Fase III) que la mayoría de las familias denominadas 'urbanas' también tienen orígenes rurales sólo que migraron hace dos o incluso tres generaciones; sin embargo, siguen presentando ciertos modos de funcionamiento parecidos a los de las familias llamadas 'rurales'.

En el caso de los niños de origen rural se mencionó la existencia de un desfase cultural a nivel de las prácticas sociales y las metas de desarrollo existentes entre las culturas de origen de las familias que han migrado del interior del país y las exigencias cotidianas de la vida urbana; los educadores enfatizaron una especie de contradicción entre los saberes que son aptos para la vida cotidiana de los pueblos y las habilidades que se requieren para desarrollarse en la ciudad, de ahí que por momentos, las habilidades con las que las familias cuentan no sólo ya no son necesarias, sino incluso son mal vistas.

Por ejemplo, es frecuente que las familias -tanto de origen rural como las que ya tienen varias generaciones en la ciudad- viajen a sus pueblos de origen en las fiestas religiosas y suelen dejar a los niños al cuidado de sus hermanos mayores o algún vecino con el que casi siempre tienen algún parentesco. Sin embargo, para los educadores lo anterior lejos de comprenderse como un modo de funcionamiento cultural de las familias, es simplemente un signo de falta de responsabilidad, interés o amor hacia sus hijos.

En esos casos, el equipo docente se ha sentido indignado y preocupado por el bienestar de los niños, por lo que en ocasiones ha optado por llamar al Sistema DIF para que los acomode en un albergue temporalmente pues, ante su mirada, las familias los han dejado prácticamente abandonados.

Dichas familias se han sentido incomprendidas y agredidas porque para ellas la Organización no entiende sus formas de vida, sus prioridades, sus costumbres y en el fondo 'les quiere quitar a sus hijos'. Desde su perspectiva, el Centro de Día no respeta que sus hijos se saben cuidar bajo la responsabilidad del hermano o hermana mayor, o quizá algún familiar o vecino; sus hijos saben ser responsables y saben cumplir con sus obligaciones cotidianas como es ir a la escuela, al Centro de Día o a abrir el puesto donde venden sus artesanías independientemente de la presencia de los padres.

En el ejemplo anterior podemos ver cómo se confrontan dos sistemas contradictorios de crianza y educación. Por un lado, los educadores y la Organización sostienen una visión pedagógico-academicista que propone que el-la cuidadora tienen que estar atendiendo de manera directa y continua a los hijos, o bien, si no puede hacerlo personalmente, debe

confiar en organizaciones que sean fundadas en saberes que también sean académicos; en el caso de las familias que han migrado del campo a la ciudad, ellas funcionan reproduciendo un sistema de crianza básicamente comunitario donde el-la cuidadora cubre su función tanto a través de su presencia como a través de la presencia de algún familiar o hermano mayor que esté cerca.

Al hallarse en la ciudad, las familias migrantes reproducen los usos y costumbres de sus formas tradicionales de crianza; sin embargo, cuando estos grupos se apegan a sus formas de cuidado en un entorno cultural y espacialmente tan diferente como es la ciudad respecto a sus pueblos de origen, sus prácticas resulta inadaptadas en tanto que difícilmente se pueden reproducir las características socio-culturales y espaciales que permitían la crianza colectiva de los hijos en el entorno rural (Macías, 2011).

Así mismo, en la perspectiva de las familias que han migrado del campo a la ciudad, los niños también son percibidos con capacidades de auto cuidado, participación, responsabilidad y autonomía que no coinciden con la mirada de la institución asistencial.

Taracena (1997) mostró en un estudio cómo las comunidades gitanas tenían una gran dificultad para responder a las expectativas de los sistemas escolarizados formales en el Sur de Francia precisamente por tener una visión contradictoria sobre el modo de funcionamiento comunitario; pues mientras en la escuela pública se exigía un protagonismo individualista de parte de los niños, los gitanos reaccionaban primordialmente de manera grupal aunque ello hiciera que aparentemente –y visto desde el sistema dominante- mostraran rasgos de inadaptación.

Con este estudio queremos ejemplificar cómo los sistemas educativos oficiales difícilmente llegan a comprender la visión que tiene su población beneficiaria sobre las metas de desarrollo, la educación, la crianza de los niños, la relación padres-madres e hijos, etcétera; y por tanto no llegan a desarrollar acciones que reconociendo dichas especificidades, respeten los modos de funcionamiento socio-cultural de los grupos minoritarios y/o les faciliten la incorporación de otras cualidades que favorezcan su desarrollo y participación en nuevos contextos, en este caso, los urbanos; así mismo, tampoco se promueve la formación de los educadores para brindarles nuevas herramientas de reflexión y comprensión sobre la dimensión cultural de las poblaciones marginales.

Martínez (2009, pp. 48) señala en el artículo 'En pos de una educación intercultural en México: aspiraciones, retos y vacíos' que *"la práctica escolar revela cómo los docentes y los alumnos, en México, están situados en horizontes distintos; de allí la urgencia de pensar en un nuevo modelo educativo así como en nuevos currículos dirigidos a los formadores de formadores. Pero también es necesario, antes de implementar nuevas acciones: investigar, estudiar los perfiles de a quiénes vamos a ofrecer la escolarización, así como explorar los contextos geográficos y socioculturales y pilotear estrategias de aprendizaje que permitan incorporar de manera óptima nuevos conocimientos sin menospreciar los saberes propios de los niños y de sus familias; una escuela en donde todos se sientan respetados; en donde la diferencia no signifique una amenaza sino una riqueza"*

Respecto a la valoración de cómo se implican los niños migrantes en la educación, se dijo que el ir a la primaria y desarrollar un gran aprovechamiento en ella carece de motivo y sentido para estas familias y de igual forma, para los niños específicamente.

Nos parece interesante que los educadores señalan que pareciera existir una falta de coherencia entre la formación que entraña la escuela pública y lo que los niños de origen rural tienen como expectativas, mismas que cuando habitaban sus pueblos, eran del todo acordes con la vida cotidiana de su localidad y con los saberes que iban construyendo día a día.

El problema con los niños migrantes es que estarían como desfasados, tendrían un problema al querer vivir aquí en la ciudad como si estuvieran en sus pueblos, porque aquí no es igual la vida ni las exigencias. En sus pueblos la realidad era otra, ellos estaban aprendiendo para ser funcionales en esa cotidianidad, ellos estaban desarrollando habilidades, destrezas, conocimientos; pero si de pronto migran y ya cambiaron de entorno, aquí no pueden desarrollar ese tipo de habilidades porque ni les sirven o son mal vistas, con sólo ese tipo de capacidades aquí están en ceros... por ejemplo, no quieren, ni saben ir a la escuela, ni tienen un motivo ni un para qué. (CCD)

Guzmán y Lewin (1998) analiza el hecho de que la escuela excluye los saberes que los niños migrantes han adquirido durante sus jornadas de trabajo y la observación de las prácticas de sus comunidades locales; los autores señalan que los aprendizajes fruto de los períodos de trabajo de los niños migrantes en general no son reconocidos por el sistema

educativo nacional. Taracena (2003) por su parte, señala que varios autores como Galeana Cisneros (1997), Paradise Loringe (1997), así como Taracena y Tavera (1998) han propuesto reconocer las habilidades adquiridas durante el trabajo de los niños y considerar sus conocimientos como un elemento a recuperar dentro de los contextos de aprendizaje de la escolarización y proponen tomarlo en cuenta como una característica de vida de ciertas poblaciones en aras de crear condiciones que favorezcan el arraigo escolar.

En el mismo tenor, el *Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle*, trabajo desarrollado para la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP; Taracena y Albarrán (2011) partieron de la idea de recuperar los saberes de niños y jóvenes en distintos grados de callejerización como punto de partida para tejer relaciones entre los contenidos propuestos por la currícula de la escuela pública y a partir de ello, generar la construcción de un aprendizaje significativo para los alumnos; encontrando que no sólo se podía facilitar la construcción del conocimiento, sino que también los alumnos lograban valorar situaciones y contextos significativos a nivel socio-histórico para ellos y se formaba una significación importante tanto a nivel identitario como grupal en los estudiantes.

Avanzando en el análisis de los alumnos del Centro de Día, el equipo de educadores mencionó que con frecuencia existe exclusión en ámbitos escolares hacia los niños de origen indígena y se dijo que ello, por un lado no fomenta su aprendizaje en la escuela pública y va transmitiendo una indiferencia que los alumnos reflejan y reproducen en la misma institución y en otros espacios educativos como es el Centro de Día y; por otro lado, les genera constantemente un problema a nivel de su identidad pues los niños ya no

se identifican ni con sus pueblos de origen ni con la gente y las prácticas de la ciudad; en ocasiones todo deviene en un proceso de transculturación y confusión sobre quién se es y sobre cómo vivir.

Los niños en la escuela son presa de la exclusión escolar y por ello se van acostumbrando a no hacer nada en los salones y, pues, llegan aquí creyendo que va a ser igual. (TI)

Los niños que son de origen indígena se ven confrontados siempre en su identidad con la población urbana, en la escuela se burlan de ellos y ya no saben cómo hablar o vestirse porque tratan de negar lo que son pero tampoco logran ser como los niños de aquí; entra el conflicto de identidad porque los mismos niños dicen 'no, es que yo no me quiero regresar yo ya soy de acá'; como que ya se sienten de este lado y al mismo tiempo acá no se sienten plenamente de la ciudad, entonces es un conflicto de su identidad, es muy duro para ellos. Es muy fuerte ver la transculturación que sufren los niños, dejan atrás todo su mundo, todo a lo que se enfrentan es distinto. (TI)

El fotógrafo Federico Gama (2009, Op. Cit.), a través de su colección *Mazahuacholoskatopunk* ha analizado gráficamente cómo los jóvenes migrantes de diversas partes de la república, a través de una indumentaria en la que se hibridan elementos provenientes de diversas tribus urbanas como cholos, skatos o punks entre otras, actualmente buscan conquistar la ciudad, sentirse parte de ella, obtener una identidad urbana.

Desde la perspectiva del fotógrafo, esta forma de vestir le ha permitido al migrante provinciano sentirse parte de esta metrópoli. Lo que su indumentaria les permite simbolizar, se ve reflejado en su lenguaje corporal, su actitud y su sensación de sí mismo. De ahí la leyenda de Federico Gama (2009, Op. Cit.): 'Top Models' para plantear que estos jóvenes actúan como en una pasarela donde la belleza y la arrogancia se apropian de los jóvenes gracias a la recién adquirida estética. Según el autor, esta forma de vestir es frente a otros migrantes, un claro signo de rebeldía y estatus; sin embargo, para los ciudadanos es un elemento más de un 'folklor' pasajero que reciben con indiferencia o incluso les genera un mayor rechazo hacia los migrantes. Por su parte, cuando estos últimos regresan a sus pueblos de origen, las adaptaciones identitarias que han desarrollado para adentrarse en la ciudad, son signos de una transformación que no siempre encuentra cabida en las comunidades y que, de tenerlo, colabora a un nuevo proceso de transculturación.

Respecto a las familias de los estudiantes del Centro de Día, según expresó el equipo de docentes, se dijo que en general viven en condiciones de pobreza y desarrollan empleos informales familiares los cuales van fomentando una creciente separación de los hijos de los ámbitos familiares debido a que se ven en la necesidad de ir a buscar nuevas opciones de autoempleo para generar recursos económicos que apoyen a la manutención, como ser limpiaparabrisas, dedicarse a la venta de dulces en la vía pública, ser malabaristas, traga-fuegos, etcétera. El equipo planteó que gracias a ello, los niños se relacionan con ambientes y prácticas callejeras asociadas a las adicciones, a la fragmentación de lazos familiares y también se exponen a otras formas de violencia social.

El fin de semana, algunos tienen trabajos como limpiando parabrisas, lavando carros en el teatro Blanquita o en algunos estacionamiento; así están cerca de chavos de calle que los invitan a drogarse o quedarse con ellos, a no volver a casa; ahí ven droga, ven prostitución, ven un sin fin de cosas y están probándolo... se están drogando, se están alcoholizando, se están agarrando de lo malo de la ciudad; también se exponen a una situación muy grande de violencia. (EG)

Fletes (2003) señala que una de las respuestas que han dado los sectores marginados de nuestra sociedad ante las crisis económicas recurrentes, ha sido justamente salir a las calles y buscar en ese espacio la forma de obtener recursos para su subsistencia. La calle, entendida comúnmente como el espacio público de tránsito, se convierte en el *locus* donde se labora, se vende, se juega, se come, se pelea, etcétera; es decir, el espacio urbano comienza a ser investido como el espacio de vida cotidiana y de identificación; en ocasiones, el niño progresivamente va ausentándose de la escuela, de su familia y va familiarizándose con prácticas avanzadas de callejerización.

La relación irregular e inestable con la institución escolar; la presión socio económica de las familias por subsistir que deviene en que el niño emplee la calle para trabajar; el acceso a prácticas asociadas a la callejerización y la distancia progresiva que comienza a generarse de los valores familiares-escolares, configuran un escenario de vulnerabilidad que pueden precipitar *la carrera del niño a la calle* (Lucchini, 1999) dentro de la cual, el

concepto de 'riesgo de calle' -categoría con la que el Centro de Día define a su población- señala el inicio de dicha *carrera*.

Prosiguiendo con el análisis sobre lo narrado por el equipo educativo, se expresó que los niños de origen indígena en general se muestran cohibidos, cansados, a veces asustados.

Muchas veces el niño indígena es más cohibido y dependiente, siempre está asustado, cansado y fuera de lugar. Más retraído, de cierta forma no quiere socializar mucho como el niño urbano. (CCD)

Respecto a los niños de origen urbano se habló de la creciente separación que van viviendo de sus madres y padres principalmente debido a las jornadas que deben cubrir de trabajo, dijeron que en general tienen que dejar a los hijos la mayor parte del tiempo bajo el cuidado de algún hermano mayor pero sin la supervisión de algún adulto, lo cual es muy común dentro de las prácticas de crianza que aún se realizan en comunidades rurales o de origen indígena (Jiménez, 2005).

Los niños cada vez pasan más tiempo solos porque alguno de los papás trabaja muchas horas y si se agrega el traslado de hasta tres o cuatro horas a los trabajos, ya casi no pasan tiempo con ellos, sólo entre hermanos se deben cuidar. (CCD)

Sobre la situación escolar de los niños también se mencionó la falta de hábitos de estudio, de modales educados y de disciplina; para los educadores lo anterior se explica en mayor grado por lo que denominaron como 'la falta de compromiso de las familias para apoyar e

inculcar valores y hábitos educativos'; sin embargo, de alguna forma logró reconocerse que en ocasiones, los padres y las madres no cuentan con los conocimientos adecuados sobre cómo apoyar educativamente a sus hijos.

Se narró que en éstas familias se observan más problemas de violencia intrafamiliar y abandono de alguno de los padres. Otros problemas frecuentes son el hacinamiento en los hogares, los empleos informales y las largas jornadas que se cubren no sólo por el trabajo mismo sino por el tiempo que se debe destinar al traslado para llegar al mismo, empleándose en ocasiones hasta 4 horas y media.

Ante dichas circunstancias los niños particularmente de origen urbano, que no acompañan a sus familias a vender, acaban pasando gran parte del tiempo solos y salen a las calles a lo que los educadores denominaron 'andar de vagos'.

Los niños pasan mucho tiempo solitos, casi siempre sólo tienen mamá o papá y los acaba cuidando alguno de sus hermanitos mayores, pero no los cuidan como deben y acaban haciendo cualquier cosa menos sus tareas ni algo de quehacer de la casa; los papás no tienen ayuda de nadie y ni saben ni quieren ayudarlos a ser buenos estudiantes; los niños acaban saliendo a pasar el rato en la calle y se meten de vagos o se acercan a los chavos de calle a platicar y perder el tiempo, se van drogando o ya no quieren regresar a sus casas, pero en ellas no tienen a nadie prácticamente. A veces sus papás se consiguen otra pareja y vienen muchos problemas porque no se entienden, hay golpes, violencia, quejas. (T1)

A nivel educativo se mencionó que la mayoría de los alumnos del Centro de Día, en su mayoría presenta rezago educativo y poco interés en la escuela. Así mismo, muestran poca adherencia con la dinámica de la escolarización, se dijo que independientemente del origen de los niños todos parecieran expresar una falta de sentido.

Los niños llegan con cierta apatía siempre, siempre llegan con una apatía y solo dicen: 'no quiero hacer nada mejor póngame a jugar en la computadora'. Todo lo que no comprenda compromiso o responsabilidad para ellos es lo máximo. O jugamos o de plano sabes qué ¡no te obedezco! y esa apatía la llevan año tras año, nunca - nunca hay una buena disposición de un niño para decir 'vamos a trabajar'. No le encuentran el sentido a lo que es la formación escolar, van a la escuela y vienen aquí para recibir la comida, pero en realidad, a la escuela quizá pero no le encuentran el sentido. (EG)

Sin embargo, las actividades de esparcimiento, juegos de video y ver televisión son de las cosas que más disfrutaban los niños en el Centro de Día.

Lo que sí les gusta es jugar a la pelota, los dulces, los juegos de video, las películas. (EG)

A nivel de sus hábitos los educadores mencionaron que en general hay problemas para que acepten los menús que la Organización Central crea para ellos pues no están acostumbrados a consumir alimentos de ciertos grupos alimenticios, especialmente las verduras, ni tomar agua; suelen abusar de las raciones de tortillas y pan. A nivel de salud,

no tiene hábitos adecuados de limpieza dental y de tomar una ducha diariamente; también suelen tener problemas de conducta en el Centro de Día.

Pues los niños no tienen límites ni delante de la mamá, ni con sus maestros, ni al estar con sus compañeros; no están acostumbrados y a veces son groseros, por ejemplo es un desastre en la comida, no tienen hábitos, nada les gusta. Nos les gustan las verduras, ni tomar agua; a veces se llenan de tortillas y pan y no quieren nada más; no obedecen, no les gusta bañarse a algunos ni lavarse la boca. (CCD)

7.8.1.2 Caracterización de las Familias

En este punto concentramos relatos que describen algunas percepciones que los educadores tienen sobre las madres, padres y familias de origen de los alumnos. Como ya habíamos señalado, los padres y madres suelen dedicarse al comercio, a la venta; en algunos casos también desempeñan puestos de limpieza o dependientes de algunos negocios pequeños, fondas o mercados, pero es en el menor de los casos.

Sus papás son comerciantes en la mayoría de los casos, son comerciantes informales; todos se dedican al comercio, venden bolsos, venden pilas, dulces, artesanías, todos. Algunos hacen limpieza en el metro, en hoteles o en las calles, a los que mejor les va pues atienden algunas tiendas o tlapalerías. (TI-OP)

Sobre la función paterna o materna que desempeñan con sus hijos, en general el equipo de educadores expresó un fuerte malestar hacia los padres y madres al interpretar que tienen un uso instrumental de sus hijos para poder generar más recursos económicos; se dijo que suelen ver a los hijos *‘únicamente como posible fuente de ingreso económico’* desdibujando algún otro deseo hacia ellos y expresaron que desde su perspectiva, mantienen en cierto descuido a los niños y que no se cumple la función de dar cuidado y contención afectiva.

Los padres ven a sus hijos como una forma de ingreso; pareciera ser que a los niños los tienen únicamente para desempeñar el trabajo físico a los cuales ellos ya los tienen en cierta forma predestinados; ‘tengo tantos hijos; estos hijos los pongo en tal puesto y obtengo alguna remuneración’. El único interés que ellos tienen es encausar al niño para la vía del comercio; dicen que ahí no necesita muchos conocimientos, dicen ellos. (TI-AH)

Como los padres contemplan a sus hijos como un producto de trabajo a futuro, como viendo en ellos no más que una percepción monetaria, pues no les importa la formación que puedan adquirir en las instituciones; ellos quieren tener ahí a los niños para que en un futuro próximo o a largo plazo el niño pueda producir económicamente para los padres. (EG)

Sus papás los tienen porque los necesitan, no porque los quieran. Muy pocos se preocupan por ellos; los necesitan para seguir produciendo. En realidad los papás poco tiempo están con ellos, porque ellos andan por aquí y por allá, no

se ocupan bien de los niños. Los dejan solitos ¡tan dependientes! los dejan chiquitos, los dejan enfermos. (CCD)

Es que no hay una responsabilidad de los padres de educar verdaderamente a sus hijos, únicamente les importa obtener algo de ellos y los dejan al desamparo o en la calle o a que pidan limosna. No los encausan como debe de hacer un padre: que les debe de dar una formación tanto educativa, como ética, como de afecto; en estos padres no lo hay, no hay ese sentido de responsabilidad y de pertenencia también al Centro de Día. (CCD)

A nivel de su papel y responsabilidad en la educación de los hijos, el equipo docente también se criticó a las familias por su *'falta de apoyo y responsabilidad en el desarrollo académico de los niños'*, por momentos se afirmó que las familias son responsables de mantener a sus descendientes en los esquemas de discriminación y precariedad en que históricamente han vivido, básicamente por no impulsarlos a desarrollarse a nivel educativo y con ello, eventualmente mejorar sus condiciones de vida y poder tener cierta movilidad social; expresaron que las familias no confían en las instituciones ni en las personas.

Las familias de los niños en riesgo no los dejan despegarse de su propia marginalidad en términos someterlos a lo mismo que ellas han vivido en generación tras generación y en términos de no preocuparse por que salgan adelante y sean diferentes, que puedan tener una vida mejor; no los impulsan a cumplir en la escuela ni los apoyan con todas las cosas que se necesitan en

hábitos y en amor por la escuela. A nosotros como organización educativa nos limitan las acciones de las familias porque no tenemos la autoridad para tomar determinaciones sobre ellas y por más que nosotros nos esforcemos, a veces no logramos que avancen ni un poco. No hay eco suficiente en las familias, son cerradas, recelosas y no confían en nada ni en nadie. (EG)

Algunos educadores afirmaron que los padres y madres llevan a sus hijos al Centro de Día como consecuencia de su falta de atención por ellos.

Igual prefieren traerlos si tienen la opción pero lo que en el fondo buscan es que los niños mejor no les estorben y que no den lata y los mandan para acá pero como una actitud de eludir su papel de padres. (TI-AH)

De igual forma, se describieron algunos elementos sobre sus formas de adscripción ante la estrategia educativa de la Organización; se habló sobre su negativa a asistir a las reuniones de 'Escuela de Padres' o cursos diversos, a menos de que se les otorgaran despensas, artículos para el hogar o comida a cambio de presentarse. Se dijo que, generalmente, no suelen acudir a más de una reunión semanal y que el número de asistentes es realmente bajo, pues el Centro no puede darles algo de lo ya señalado a cambio de su presencia; las pocas asistentes, son en su mayoría, mujeres.

Cuando se hacían los talleres para padres y se convocaban a los papás, no venían por sus trabajos o por no interesarse en sus hijos, se veía desinterés por parte de los papás y no venían. Aun sabiendo que era por el propio bien de sus hijos, y en realidad al principio se les decía que se les iba a dar despensa y así si

llegaban todos, pero como no se les dio siempre, se les dijo que tenían que asistir a todas las sesiones para que les dieran la dispensa, entonces fue bajando la población de los padres de familia que estaban viniendo, al final de cuentas terminaba siempre como llegando 4 o 5 papás de los 120 que tenemos, 120 niños entonces yo creo que pues es otra cosa... nunca ha existido mucho el apoyo por parte de los papás. (TI-SO)

No obstante, pensamos que un factor que puede incidir en el tema de la no-asistencia de los padres y madres al Centro, puede ser que, en el caso de las familias de origen indígena, no comprenden totalmente el español y les es frustrante asimilar lo que se les expresa. Por otra parte, tanto en el caso de las familias de origen urbano como en las que han migrado, existe una dificultad de llegar tarde a los trabajos o faltar a los mismos pues ello los afectaría laboralmente o bien, disminuiría el tiempo destinado a la venta, pues usualmente las reuniones abarcan horarios laborales.

Si bien como acabamos de señalar, tenemos la hipótesis de que el no comprender cabalmente el español puede ser un factor que también influya en la renuencia de las familias a participar en las actividades propuestas por el Centro de Día, ante lo cual, nos podemos preguntar: ¿cómo explicarnos que pese a tener varios años ya, o incluso, un par de décadas en la ciudad, las familias no hayan podido adquirir una nueva lengua? Coincidimos con Taracena (2003, Op. Cit.) al pensar que el no aprendizaje de una nueva lengua, probablemente sea una de las últimas manifestaciones de resistencia identitaria que pueden expresar los pueblos indígenas; de ahí que aunque algunas personas lleven

años ya en presencia de un nuevo idioma no logren aprehenderlo. Al mismo tiempo, pensamos que es probable que los padres y madres de familia posean una valoración distinta a la que impera en la Organización, sobre el grado de involucramiento que los padres y madres de familia deben sostener con sus hijos; pensamos que estas dificultades se puedan sumar al poco tiempo del que disponen las familias para asistir a la Organización.

Aun así, se expresó reiterativamente gran incompreensión y malestar hacia las familias, especialmente madres y padres de familia; se dijo que no suelen estar interesados en la educación de sus hijos, en transmitirles valores, en formarlos socialmente; en volverlos ‘niños educados’; en cuidarlos, en pasar tiempo con ellos, en conocerlos y orientarlos. Sin embargo, el Centro de Día históricamente sólo ha tenido una opción de atención socio-educativa para los familia, en la que, como ya se ha señalado, la participación parental es escasa.

Los papás no hacen nada porque ese niño avance por ejemplo en la escuela o que tenga las condiciones propicias para que el niño se esté desarrollando en el ámbito escolar; ¡les falta mucho a los padres! deberían preocuparse por los chiquitos y ayudarlos a que a través de la escuela salgan adelante, sea educado, sea responsable y sea alguien trabajador y de bien. No los conocen, no saben a veces cómo están o qué les pasa ¿cómo los van ayudar así? (TI-MO)

De igual forma, el equipo docente señaló el alto grado de acompañamiento con que han tenido que apoyar a las familias por ejemplo, para ayudarlos a gestionar ciertos trámites de servicios o apoyos económicos que brinda el Estado.

A veces los papás son como niños chiquitos y nos divierten mucho, tenemos que estar llevándolos de la mano, pero tienen que hacerse un poquito más independientes porque antes estaban muy apegados a lo que se les daba aquí y de alguna forma también a nuestro cuidado, por ejemplo hasta por la leche teníamos que ir con ellos; yo recuerdo que antes se les hacía todo a los papás (TI-RH).

Al respecto, pensamos que probablemente las familias de origen migrante o las de orígenes humildes muestran dificultades para comprender los medios usualmente burocráticos en los que se deben solicitar servicios de salud, asistencia social o educación; dicha dificultad además de la lectura, la escritura o la comprensión del idioma empieza incluso en el intento de adentrarse en la lógica que les permita comprender los trámites a realizar.

Una de las propuestas del *Modelo Educativo para niños y jóvenes en situación de calle* que se retomaron para el trabajo de campo de la presente investigación, fue llevar distintos formatos de prestación de servicios de salud, educación, de contratos de arrendamiento, boletas escolares, etcétera y contestarlos en las reuniones sostenidas con los padres y madres del Centro de Día; grupalmente se fueron completando y fue importante ya que los asistentes a la reunión referían que les era muy confuso enfrentarse

a llenar esta clase de formatos: la no comprensión del español, la poca habilidad para escribir y leer así como el desconocimiento de la lógica de la burocracia relacionada a trámites, exigencia de derechos y prestación de servicios incidía en esta problemática.

Ahora bien, en el interés de comprender la distancia existente entre los educadores y las familias de sus alumnos que hemos descrito con amplitud en este apartado; quisiéramos recuperar el pensamiento de Elvia Taracena (1997, Op. Cit.) quien plantea en los centros educativos, de salud o asistenciales en los que de alguna manera se cubren funciones parentales, frecuentemente es visto que el equipo operativo llegue a desautorizar de diversas formas los patrones de crianza de los padres y madres de familia; la autora plantea que hacerlo permite al equipo justificar imaginariamente la disposición y entrega que la Institución les exigirá y, al mismo tiempo, tendrá la función de sostener ideológicamente un trabajo anímicamente desgastante, de forma tal, que lo social y lo individual se engarzan para alimentar narcisistamente al educador en la idea de que él es el único que sabe y puede hacerse cargo del niño.

Sin embargo, aunque el equipo difícilmente pueda dar cuenta de ello, lo anterior puede convertirse en un obstáculo para que se apoye educativamente a las familias y puede coadyuvar en que estas no sean consideradas en las políticas y prácticas de atención institucional. Así mismo, proponemos la hipótesis de que dicha desautorización hacia lo parental, podría situar a los niños en un dilema respecto al lazo afectivo que sostendrán con sus padres y puede interrogar la relación de reconocimiento que guardarán hacia los mismos.

En el caso particular de las familias migrantes o incluso en situación de pobreza extrema, la desautorización de la que hemos estado hablando puede sumarse a la mirada desfavorable que usualmente impera a nivel social sobre los migrantes o las poblaciones marginadas, y puede favorecer el rechazo, la vergüenza o la des-identificación de los hijos en sus familias de origen (Gaulejac, 2008, Op. Cit).

Si bien la desautorización sobre los padres y madres se manifiesta en el Centro de Día en medio de una contradicción pues, así como se deslegitima desvirtúa a los padres y no se amplían las estrategias organizacionales para favorecer su acercamiento al Centro de Día, al mismo tiempo, se maneja el discurso de querer invitarlos a participar en la Organización; -como podremos ver en la Fase III de nuestro análisis-, aunque los padres aparentemente no perciban dicha contradicción, tenemos la hipótesis basada en las muestras de rechazo que algunos niños expresan hacia sus padres, de que probablemente los niños si sean sensibles a ella y al intentar responder al deseo del equipo educativo de ser los que realmente puedan ayudar a los niños, se articule entonces la construcción una mirada que desestime a padres, a las tradiciones y a los orígenes de las familias (Macías, 2011, Op. Cit.); insistimos, mirada que -como ya hemos señalado, históricamente se ha visto alimentada también por los marcos discriminatorios expresadas en la ciudad.

Así, recuperando el pensamiento de Gaulejac (2008) en su obra 'Las fuentes de la vergüenza', podemos decir que la construcción de esta mirada de subvalor hacia lo parental que hemos estado analizando, se relaciona con la emergencia de conflictos vinculares en las familias, con la generación de dilemas identitarios en los adultos y niños

migrantes, así como con el establecimiento de núcleos de conflicto que giran sobre los orígenes sociales.

Por su parte, en las familias migrantes o en condiciones desfavorables puede generarse, a manera de contra-respuesta un profundo rechazo o recelo hacia la participación en las organizaciones de educación, salud y asistencia. Tenemos la hipótesis de que lo anterior influye en la baja participación, asistencia y compromiso de los padres y madres respecto a la tarea educativa de los hijos; de igual forma, nos permite dar cuenta del lugar desde el cual se estructura la escasa o nula atención que se brinda a los padres de familia por parte de la Organización.

Así mismo, extendiendo nuestra hipótesis, pensamos que la descalificación sobre los migrantes de origen indígena se extiende no sólo en términos de sus habilidades para criar o cuidar a sus hijos, sino también en términos de la facultad de educarlos.

Nos parece importante hacer notar que en el Centro de Día existe una mínima oferta de formación hacia las familias de los niños; pareciera que el equipo directivo y el docente dejara de considerar que ampliar la educación y reflexión de las familias apoyaría de forma importante la labor educativa que la Organización pretende dar a los alumnos.

Las familias podrían reafirmar e impulsar en diversos contextos los saberes que se están generando con los niños que acuden al Centro; la organización podría extender la oferta educativa y formarlos en temas como valores, ciudadanía, cultura de derechos, cuidado de la salud, uso del tiempo libre, nutrición, higiene, proyecto de vida, etcétera y ello podría ser un soporte mayúsculo a la labor de Organización.

Lo anterior puede explicarse recuperando los planteamientos de Käes (1996, Op. Cit.) en los que explicaba que el equipo de atención sostiene y se sostiene desde el fenómeno mismo de la *ilusión*; en este caso consistiría en la idea de que la institución funcionara como ‘el padre (educador) bueno y eficaz’ frente al ‘padre (educador) malo y desatinado’; así podría explicarse cómo se exacerbaban las críticas y deslegitimaciones hacia los padres y cómo se deja de lado el papel de ellos en la educación de los niños.

7.8.2 Características del trabajo pedagógico

Sobre este tema, se elaboró cuál es el papel de los educadores y del Centro de Día en el desarrollo educativo y social de los alumnos; se expresaron resultados cualitativos por ejemplo, en los hábitos alimenticios de la población atendida, en su desempeño académico, en su interacción entre pares, en la configuración de valores y habilidades sociales.

Los resultados han sido más o menos recientes, sí, hace seis años más o menos, pero se ha avanzado; a lo mejor poco, pero los niños ya comen, ya se bañan, se lavan las manos, etcétera; y eso es lo diferente. (CCD)

Los niños que si vienen más constantemente pueden tener como un poquito más de la estructura de hacer lo que tiene que hacer, ser ordenados, más trabajadores, más limpios, más responsables, más sociables, ya no pelean tanto con sus compañeros, aprenden a no ofender y a trabajar en comunidad. (CCD)

Algo que se resaltó en los distintos soportes metodológicos empleados durante esta fase, fue que tanto en la metodología de trabajo frente a grupo como en la motivación que los educadores realizan con los alumnos, no existe una perspectiva unitaria por parte de la Organización Central o la Dirección; ambos aspectos quedan ausentes en la delimitación de objetivos y en la planeación de actividades; únicamente se retoman como resultado del criterio y sensibilidad de cada educador.

A nivel pedagógico, se habló de estrategias personales que cada educador ha desarrollado en lo individual y en función de su experiencia, llama la atención que la Organización Central no brinde formación continua al personal docente ni provea tampoco de bibliografía alguna que nutra los conocimientos de los educadores al respecto; tampoco hay una visión compartida sobre los métodos y técnicas a emplear.

Yo en lo particular detecto los temas que en la escuela pública han dejado pendiente con los niños y empiezo con ellos a que retomen lo que dejaron pendiente en ese día o en esa hoja; les pido que lo vuelvan a hacer, les explico cómo se hace, para qué se hace y cómo lo deben de hacer ellos... (CCD)

Yo lo que hago es ir reforzando todos los conocimientos que ellos van adquiriendo antes de que se les olvide y exploro qué dificultades van surgiendo... (CCD)

Yo realicé digamos que un pequeño programa de todas la materias; nosotros llevamos un horario dentro del salón y día a día revisamos una materia

distinta, a la par también tratamos de que se vaya viendo lo de la escuela pública y se vayan reforzando junto con el revisar las tareas... (CCD)

He elegido los contenidos que yo consideraba más importante y en base a eso hice mi planeación para realzar lo que ellos veían cotidianamente... (CCD)

En varios comentarios de los educadores también fue expresado el deseo de ir más allá de los contenidos de la escuela pública e incluso lograr que la educación pudiera tener un papel de trascendencia y beneficio en la cultura personal de los niños.

El equipo docente planteó que incluir en la educación valores como son la fraternidad, respeto, confianza, igualdad; formación para la vida y el trabajo así como cierta forma de concientización en términos sociales es parte importante de su deber docente; emergió el tema de relacionarse en un nivel personal o afectivo con sus alumnos y con ello generar que a su vez, ellos se relacionaran de igual forma con sus compañeros.

Entendemos que nuestro deber docente es enseñarlos a darse cuenta de la realidad en la que se está viviendo, es tratar de ser sus amigos y relacionarnos con ellos en ese nivel de personas: nuestro deber no se limita a las materias ni a preparar exámenes nosotros debemos ir más allá todavía; también consiste en darles la pauta para que te vayan viendo como alguien respetable y confiable y al mismo tiempo ellos comprendan que se pueden respetar y confiar entre ellos como iguales, como compañeros; sólo así logramos buenos resultados educativos. Es sensibilizarlos, incentivarlos para que vean que hay otros caminos para vivir, para ser personas, para trabajar. (EG)

Para Díaz Barriga (2006) el continuo de aprendizajes que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, como aquellos de los que el equipo docente hace alusión en la cita anterior, entrarían en lo que se ha denominado el *currículo oculto* y el *currículo en construcción*.

“En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito. Por ejemplo: se puede hablar de democracia, tolerancia, respeto a los demás, como valores explícitos en un plan, programa o una sesión de trabajo escolar y establecer que la democracia es un contenido de una unidad temática de trabajo; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar, aunque no necesariamente en la misma sesión donde se abordan tales contenidos, alguien puede actuar de manera intolerante, autoritaria. Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar) y son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y por tanto mucho más eficaz (p. 8)”.

Así mismo el grupo señaló la importancia de brindar límites a los alumnos como una forma de estructuración social y mencionó su profundo interés por brindar contención socio-afectiva a los niños en tanto que, según expresaron, dicha función está descuidada tanto

en las familias como en las escuelas públicas; al mismo tiempo, el equipo de educadores planteó que la ausencia de dicha contención podría ser un elemento importante que puede precipitar a esta población a la calle.

En la segunda cita se podrá notar que un educador propone la interrelación de sociedad, padres y madres de familia y Centro de Día en ésta intención de ver la educación como un compromiso 'total' según sus palabras.

Hay que marcar límites porque son necesarios y es útil para su formación, pero hay que hacerlo poco a poco y con tacto pero no los puedes dejar a la deriva, si la educación no les da contención y tampoco se las dan en sus casas, ni en la escuela pública, ellos se pueden precipitar en la calle. (EG)

Yo como docente hago en el grupo actividades con la finalidad de trascender los contenidos de la escuela y también llegar a la cultura de la familia. (EG)

Pensamos que el hecho de que el *currículo oculto* se forje desde el ejemplo cotidiano y constante más que desde el discurso, puede ser un factor muy importante dentro de ese compromiso reconocido como 'total' por parte de los docentes, en tanto que su labor supera la mera nivelación académica y la preparación de exámenes con los niño en riesgo, por lo que para incidir en ese currículo, deben estar 'totalmente' comprometidos con él, o al menos, esa es la exigencia que está latente sobre el equipo.

Adicionalmente, los educadores del Centro de Día expresaron sentir un compromiso social, individual y moral por ‘conducir a los alumnos por un buen camino’, por ‘alejarlos’ o ‘salvarlos’ de una posible progresión de prácticas callejeras.

Este es un centro en el que se les protege, se les ayuda. Se les da amor porque muchos de los maestros les dan mucho amor a los chiquitos y les hago saber que es un Centro en el que ellos pueden estar plenamente seguros de que están protegidos de ese riesgo de calle, de vivir sin valores y estar expuestos a riesgos como la droga, el desempleo, los abusos. (EG)

Como ya habíamos planteado al analizar los dibujos elaborados en el Taller de Implicación, el estar en contacto con niños en situación de riesgo puede generar resonancias respecto a los orígenes sociales y culturales de los educadores. A nivel inconsciente, lo anterior puede impulsar la necesidad de querer ‘salvar’ a los niños pues a través de hacerlo, los docentes pueden ‘reparar’ fantasmáticamente su propia historia y creer que logran incidir en su historia al ser parte de mejorar las condiciones de vida de otro niño parecidos a ellos. “Los <encargados> de la asistencia: enviados divinos (...) estarán legitimados para administrar y gestionar a los necesitados” (Casanova, 1997, p. 105).

En el caso particular del Centro de Día, el asistencialismo no solo legitima y produce una canalización libidinal y narcisista importante en el personal docente promoviendo un compromiso laboral que rebasa lo determinado por los objetivos –estrictamente-pedagógicos y operativos del trabajo como educador, también los conmina a investirse de

la ideología fundante de la Organización que trae consigo una visión cercana a la del sacrificio.

Recuperando los principios de la práctica de la asistencia en México, Patricia Casanova (1997, Op. Cit. p. 15) expresa:

"...asistir es atender las necesidades del otro, estar a cargo de las cosas del otro (...) asistir a alguien es tenerlo a cargo, definirlo íntegramente e íntimamente en sus necesidades, sin elementos intermedios. Por lo tanto quien va a estar al servicio de las necesidades asistenciales del otro deberá necesariamente implicarse activa, íntima, hasta corporalmente con él para socorrer y ayudar a quien así se reconoce necesitado, o para hacer que se reconozca como tal".

Sin embargo, aún dentro del asistencialismo en el que se gesta y articula el Centro de Día, los educadores expresan interés por generar cambios en la vida de los niños y las familias: en transformar sus intereses, en modificar su trayectoria de vida en un nivel más amplio, en favorecer que vayan siendo cada vez más autónomos; por ello, podemos notar que un matiz importante que cobra la educación en el Centro de Día, es primero, el comprender y/o problematizar continuamente cómo es la población con la que trabajan y segundo, tener una cierta vigilancia sobre las emociones que el contacto con la población les genera a los educadores.

Necesitamos no perder de vista con quiénes trabajamos y hacia dónde debemos llevarlos. Si no les ayudamos a que sean independientes y salgan adelante por ellos mismos, no lograremos hacer que cambien realmente sus

vidas. Sabemos que no podemos hacerles todo, eso no es educarlos; no podemos seguir actuando en la lógica de querer asistir todos sus problemas y resolverles las cosas. Así ellos nunca saldrán de esta condición de riesgo (CCD).

Nuestro trabajo también es comprender como es la población, comprender en qué circunstancias están, en qué dificultades, en qué condiciones se encuentran; es importante tener un manejo de la propia necesidad de controlar, del propio enojo, controlar el propio malestar, la propia violencia para no volcarlo sobre los niños, saber hacerle algo a ese enojo y transformarlo en algo educativo; es ese más allá de sumas y restas y cosas de la escuela del que ya se ha hablado, es formarlos y cuidar cómo nos vivimos en ese acto educativo que es para ambas direcciones, para los niños y también para nosotros como los maestros. (EG)

Los planteamientos del equipo de educadores , parecen coincidir con lo expuesto por Hernández (2007) en el libro *Políticas educativas para población en estado de pobreza*; dicha autora enfatiza que en la escuela de formación básica se deben incluso llenar vacíos que los alumnos sufren en el ámbito familiar y se les debe permitir tener acceso no sólo a una formación que los lleve a insertarse en el mundo laboral, sino que además les provea valores simbólicos que enriquezcan la trayectoria de vida posible de los niños e incidan indirectamente en la dinámica familiar. La autora plantea que ello puede irrumpir el ciclo de reproducción de la pobreza a niveles simbólicos y de ahí se puede partir para que los estudiantes busquen superar la pobreza en planos sociales y económicos a lo largo de su

trayectoria. Debe ayudarles a configurar nuevos deseos e intereses y ayudarlos a formar parte de nuevos universos simbólicos; además de proveerles recursos para aprender y para convivir.

Volviendo a la cita anterior derivada de nuestro trabajo de campo, podemos observar que los educadores especificaron que el trabajo educativo se distingue por conservar un flujo bidireccional que va de los maestros a los alumnos y viceversa; no obstante, como se apreciará en las siguientes citas, este flujo trasciende el terreno intelectual y se convierte para los educadores en una especie de ‘maternidad y paternidad’ indirecta o de segundo orden.

La educación para el Centro de Día además de responder a la currícula institucional que marca la Secretaría de Educación Pública, se ocupa de subsanar áreas desatendidas en ámbitos familiares –tal como señala Hernández (2007, Op. Cit.)- pero también intenta subsanar áreas pendientes que ha dejado la misma escuela pública, de tal manera que la educación en el Centro de Día se significa como un complemento no sólo a nivel psico-socio-afectivo sino pedagógico para los niños en riesgo de calle; que puede llevar a los educadores a vivir renunciaciones personales asumiendo una cierta actitud de sacrificio en pos de no desatender el cuidado de esos alumnos que de alguna manera y, según expresa el equipo de docentes: son vistos, tratados y sentidos -de alguna forma-, ‘como sus hijos’.

Hablar de educación significa englobar una pluralidad de cosas que desgraciadamente en México no se da mucho; pero en esta situación, en esta población se les está apoyando y formando de la mejor forma que podemos

porque incluso nos preocupamos por ellos más que sus padres, porque de ellos hacia sus hijos no hay ese compromiso y tampoco de los profesores de educación primaria lo hay. (CCD)

De igual forma impulsa que los educadores se proyecten como un ejemplo para los niños y se exijan en un nivel narcisista ser poseedores de las cualidades que requiere dicha empresa.

Los educadores somos como sus papás. A veces el único alimento que consumen los niños es el que les damos nosotros; mientras se puede los procuramos y hacemos por todos ellos lo que podemos o a veces más, por ejemplo: vamos a sus casas aún en horarios fuera del trabajo; los llevamos al doctor; los visitamos sábados o domingos porque tenían varicela y ahí estábamos mientras se recuperaban. Eso era fuera del horario de trabajo iy cuando podemos aportamos incluso de nuestro dinero! De alguna manera somos sus padres y nos exigimos como tal... (TI)

Por su parte, aunque esto lo analizaremos más adelante, no queremos dejar de mencionar que para los padres y madres de familia, el acompañamiento de los educadores adquiere un papel importante que cubre espacios en donde ellos se llegan a asumir con ciertas deficiencias. Para las familias, el papel del equipo docente del Centro de Día se configura como un complemento confiable, sólido y además capacitado en el cuidado de sus hijos.

Como Centro de Día les damos lo que no hay en casa, se les trata de dar ese cariño que les falta y lo hacemos con responsabilidad. Los valores que ellos

necesitan también tratamos de enseñárselos con nuestro ejemplo diario; se les da a conocer cuáles son los límites en las cosas, también todo lo que son sus derechos. Se les trata de dar amor que es lo que les falta mucho. Yo creo que como Centro de Día ifungimos el papel de padres! así en concreto porque hasta en los pequeños detalles estamos al pendiente, por ejemplo está el hecho de que los papás no les llegan siquiera a forrar los cuadernos pero nosotros sí, o cuando no traen siquiera lápices les decimos 'bueno mira, toma te doy el mío'; entonces como Centro de Día yo creo que tratamos de de darles lo que no tienen en casa. (CCD)

Por su parte, respecto a cómo se concibe lo educativo dentro del Centro de Día, se reiteró en los relatos una omnipresente apuesta por la educación como importante en sí misma y como generadora de mejores condiciones de vida en los niños en riesgo de calle; ante ello, por momentos el equipo de educadores recurre a sensibilizar e incentivar a los alumnos para que asuman la escolarización como una meta de desarrollo a largo plazo, yendo incluso en contra de las tendencias familiares de los niños que no necesariamente apuntan hacia la misma meta.

El hecho de que tratemos de hacer los talleres para padres y tratemos de invitar a los papás para que de algún modo participen es querer que también se motiven y que se den cuenta de cómo ayudarnos para que sus hijos vayan bien en la escuela y puedan seguir en ella y sigan avanzando hasta más allá de

la primaria; Trabajo Social platica con los papás de manera individual porque es muy difícil que valoren esto. (EG)

Incluso, algunos maestros se han dado a la tarea de formarse en habilidades técnicas como la electricidad, la compostura de teléfonos celulares, las manualidades o la cocina, para enriquecer la oferta que la educación y el Centro de Día pueden hacer a los niños y de alguna manera a sus familias; al mismo tiempo pretenden que los alumnos cuenten con algunas herramientas que les puedan ayudar a mejorar sus condiciones de subsistencia incluso si desean cursar estudios a nivel medio o incluso superior; no obstante, se dijo que dichas acciones son decisiones tomadas individualmente por los educadores y cuentan con el inconveniente de que son inestables pues no hay un tiempo institucional preestablecido ni para la formación de educadores , para su enseñanza con los alumnos, ni para la compra de materiales didácticos.

Únicamente las manualidades y la cocina se han incluido como talleres permanentes, aunque tienen un bajo nivel de complejidad y se realizan con materiales excedentes de papelería o despensa del Centro de Día.

Muchas veces trato de trasmitirles a los alumnos un poquito lo que sé hacer, por ejemplo de electrónica; otro educador sobre sistemas de cómputo también les enseña el oficio; lo hacemos porque eso a veces hace que los niños se interesen por saber más o seguirle en la escuela incluso a largo plazo; nosotros vamos a tratar de encaminarlo para que siga en ella. También hay que ser realistas y tratamos de que el niño tenga bases pero entendemos que a lo

mejor no va a poder ser ingeniero o un licenciado, pero hacemos que los niños sepan que siempre que nos necesiten ahí vamos a estar y que si quieren seguir, tengan cómo ayudarse o mantenerse. (CCD)

Esto queda por completo en nuestras manos, nuestra organización, tiempos, conocimientos, todo.... No hay apoyo de la Organización ni se promueve que les enseñemos estos conocimientos, lo hacemos por nuestra cuenta, pero vemos que a los niños les gusta y los engancha de otra forma con la escuela en general y con el Centro también. (CCD)

Los educadores frente a la tarea docente, se interrogan sobre cuáles serán los alcances que pueda tener su trabajo en la vida de los alumnos, en esta reflexión emerge el tema de la implicación de los educadores con la población, con sus problemáticas de vida, con la docencia misma y se observa cómo se configuran espacios de compromiso afectivo y ético.

Creo que el futuro de nuestro trabajo depende mucho de los enfoques que tenemos sobre la escuela, la vida, la sociedad, el trabajo. A veces como educadores nos decimos 'no sé si lo puedo lograr, pero...' a lo mejor no llegamos a la meta pero logramos otras cosas y es lo que yo relaciono con mi trabajo: no siempre vamos a poder hacer que el niño llegue a ser un profesional, pero si vamos a poder enseñarle lo básico o un poquito más. Y yo creo que ese ya es un logro porque veamos la cultura que ellos tienen, la forma

de precariedad en que viven y todo su entorno; para ellos es muy complicado que puedan lograr simplemente llegar digamos a leer. (EG)

El equipo planteó algunos elementos que tendrían que conjuntarse para ayudar a que los niños puedan mejorar su desempeño en la primaria con la apuesta de que, al mismo tiempo, se pudiera ver fortalecida la relación la institución escolar y ésta relación tuviera alguna proyección a futuro.

Para que los niños logaran sobresalir en la escuela y aprovecharan todos los conocimientos, se requeriría tanto de su familia, el medio, el lugar donde viven, el gobierno, una mejor situación económica ... en fin, son muchos factores que al no estar presentes impiden logros a nivel educativo tanto en el presente como a largo plazo. ¿Cómo van a salir de esto si la ayuda siempre es sólo de un lado? (EG)

Sin embargo, pese a desear que la relación del alumno con la institución educativa prosperara y se alargara, al mismo tiempo, los educadores logran vislumbrar que la aspiración de que los alumnos lleguen a cursar estudios de nivel superior no tendría por qué ser necesariamente la meta a esperar; ellos plantearon que conocer nuevas formas de posicionamiento social así como tener acceso a otras experiencias socioculturales y afectivas también eran metas importantes y daban sentido al trabajo educativo del Centro de Día; de igual forma, generar una conciencia en cuanto a la ciudadanía y abrir para la población en riesgo de calle la oportunidad de tomar decisiones reflexivas también se consideró fundamental dentro de las tareas pedagógicas de la Organización.

El hecho de poderles dar un poquito de educación, una sonrisa, una opinión, quizá alguna vez algún paseo, que conozcan cosas distintas que no sea siempre su entorno de la banqueta o del puesto, que puedan leer, que puedan escribir, que muchos puedan terminar la secundaria, unos una carrera que sabemos es un poquito más complicado, pero que lo logren; yo creo que pues, es bastante satisfactorio y ese es un logro o, más bien, cada uno de esos puntos es un logro. A lo mejor no llegas a la meta de quererlos ver destacados como ingenieros o licenciados, pero si puedes ver grandes cosas; a lo mejor puedes enseñarle algo que estando en otro lado no verían jamás y esa es nuestra tarea en el Centro. (EG)

Para finalizar el análisis de este rubro, quisiéramos agregar que en el Centro de Día también se ha pretendido generar cierta reciprocidad aún de manera simbólica entre los alumnos y la Organización; lo intentaban generar por considerar que ello era parte trascendental de la preparación para cuando los alumnos tuvieran que insertarse en otras organizaciones más allá del Centro de Día y hacerlo resultaba valioso en la tarea pedagógica. Lo anterior llama la atención porque trasciende y transforma la perspectiva asistencialista que ha dado soporte ideológico a la Organización desde su fundación, en tanto genera que la población beneficiaria se constituya por sujetos capaces de colaborar con la Organización, apoyarla o intercambiar con ella.

Tratamos de crearles un sentido de responsabilidad y generarles un sentido de participación para con el Centro de Día; cuando los niños lavan sus trastes

después de tomar su desayuno o comida intentábamos que por lo menos aportaran algo y fuera recíproca la atención y la gratitud, eso les servía también como formación. Los niños que vienen más constantemente pueden tener un poquito más de la estructura de hacerlo. (TI-FR)

Como organización nos ha costado mucho trabajo para que los niños también avancen en su capacidad de dar a la Organización y prepararlos para que mejoren y así tratar de apoyarlos para un futuro cuando ya no esté aquí. A esto se van a enfrentar y tenemos que prepararlos porque no todos les van a regalar las cosas siempre. (CCD)

Más allá de sólo enseñar a leer, a contar y eso, la educación va más allá; también implica un compromiso contigo como educador para educar para toda la vida. Saber educar a los niños es llevarlos por un camino para que ellos mismos aprendan a tomar buenas decisiones, a decidir por dónde van a futuro, a saber salir del Centro para adentrarse en otras escuelas o trabajos o lugares; es hacerles cambiar su conducta muchas veces asistencialista. Hoy vemos que para que el niño pueda desarrollarse, para empezar tiene también que querer salir adelante, si el niño no quiere involucrarse, por más que tenga unos padres que estén al pendiente, por más que tenga a los mejores maestros o un Centro de ayuda como este, no va avanzar si no aprende a dejar de ser pasivo. (CCD)

Si bien los mencionaremos de manera amplia en la Fase III de la investigación, antes de cerrar este inciso, quisiéramos apuntar que el interés de los educadores por generar

herramientas y saberes que apoyen de manera íntegra la trayectoria de su alumnado, a su vez deja una sensación de apoyo y acompañamiento para los padres y madres de familia que resulta muy importante y valorado por ellos. Las familias expresaron respecto a la labor educativa del Centro de Día, sentirse contenidas, apoyadas, asesoradas frente a la crianza de sus hijos y reconocieron que sin el apoyo de la Organización, se encontrarían solas, sin interlocución, sin un respaldo en el cual confiarse y dependerían únicamente de sus posibilidades y de sus propios límites para educar a sus hijos. Señalaron que la presencia cercana del Centro de Día, se articula como una fuente de educación que favorablemente va 'más allá' de donde los padres y madres pueden ir.

Pensamos que lo anterior resulta fundamental si problematizamos las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables; creemos que el papel del acompañamiento y la posibilidad de configurar espacios que se instauren como instituciones sólidas, receptivas y confiables resulta fundamental y si éstas apoyan su participación y su aprendizaje colaborativo, se puede generar en una alternativa a la intervención de corte asistencialista. Podemos ver que la necesidad de que existan espacios y figuras tanto respetables como accesibles que impulsen la construcción de saberes en torno a nuevas formas de relación, de educación, de participación y de cohesión social, son necesarias y vitales para apoyar a sectores desfavorecidos y en general a toda la sociedad.

Podemos leer a la luz de nuestra investigación, la expresión de una especie de demanda social de los grupos vulnerables para que les oriente sobre el cómo, en qué áreas y con qué fines educar. Si bien, como hemos podido apreciar, en el interior de una organización

como el Centro de Día existen contradicciones que requieren atención, consideramos que las aportaciones que arrojará a la renovación del lazo social para las poblaciones en riesgo de calle, justifican su permanencia y alientan los actores involucradas en ellas para continuar trabajando.

7.8.3 Emociones asociadas a actividades y funciones docentes

Al respecto de este eje, reunimos narrativas en las cuales se describen emociones que podían reconocerse como ambivalentes y que iban desde la frustración por el rezago educativo de los niños, por la falta de apoyo a mejorar su aprendizaje en las escuelas públicas, por seguir acreditando los cursos cuando no cuentan con los conocimientos mínimos básicos del grado que cursan; hasta emociones muy gratas por ejemplo, al ver cómo los alumnos se adscriben de forma más sólida a la escuela, al ser testigos de cómo transforman sus hábitos de estudio, de alimentación, de higiene, de relación social; al notar cómo ellos transmiten estos cambios al interior de sus familias y se convierten un poco educadores de ellas.

He vivido mucha frustración. Se hace lo humanamente posible para que los niños mejoren su rendimiento y salgan de su rezago educativo; en las escuelas públicas los pasan de año sólo para que nadie interroque al maestro, pero son niños que van avanzando sin saber lo más mínimo; y nosotros no podemos impedirlo o hacer algo en ese ámbito; pero sus papás que sí podrían y tampoco hacen nada ni los apoyan para que estudien y tengan buenos hábitos, nos frustra que nos dejan luchar solos por los niños. (CCD)

Los logros que los niños llegan a tener son los logros nuestros o sea, nos sentimos muy orgullosos cuando los niños comen, cuando los niños suben de peso, cuando los niños siguen yendo a la escuela, cuando los niños ya son responsables de su salud y si se enferman piden pasar al doctor; suben a bañarse solitos, se bajan y se peinan o piden su cepillo de dientes, los logros que van teniendo ellos ¡son los nuestros! (EG)

Así mismo se expresó un fuerte lazo afectivo establecido con los alumnos, al parecer, éste sostiene de manera importante la tarea del grupo docente y los alienta a permanecer en el equipo pese a los problemas tanto de recursos, como de infraestructura y condiciones laborales que ya se han planteado.

Los niños me abrazan, me reconocen y se siente bonito. Gracias a los niños acabamos tomando más cariño a lo que hacemos como maestros a pesar de las limitaciones de los salones, de nuestros materiales, etcéteras. Finalmente siempre se ha cumplido con la labor de estar comprometidos con los niños Independientemente de que nos paguen o no nos paguen en la Organización Central, estamos aquí por el cariño a los niños. (TI-FE)

Es lo afectivo lo que hace que nos mantengamos aquí: el cariño, la preocupación de que no caigan en la situación de calle y la delincuencia o las drogas. (TI-OP)

Según narraron los educadores , esta vivencia emocional, también atraviesa la percepción de ellos mismos como equipo educador, los docentes expresaron que ellos también son

muy vulnerables: se reconocen con orígenes sociales y una infancia similar a la de sus alumnos; han compartido –y al recordar, comparten nuevamente- sus problemáticas, también han pasado por la pobreza, el rezago, la violencia, el desamparo familiar e institucional y ello lo recuerdan constantemente mientras discurre el trabajo cotidiano, al escuchar sus historias, al convivir con los niños, al estar realizando su trabajo como educadores .

Si estamos muy... somos como muy vulnerables, somos parecidos a los niños con los que trabajamos ¿no? somos igual, igualitos. (T1)

Algunos mencionaron que llegan a sentir como algo ‘personal’ los acontecimientos de sus alumnos, por ejemplo, que éstos decidan abandonar la escuela, que sean padres o madres adolescentes, que salgan de sus casas, que inicien en prácticas de drogadicción; o bien, que deseen continuar sus estudios y se enfrenten a obstáculos que los desalienten o que impidan su avance escolar; el equipo educativo es vulnerable a ello y constantemente se siente interpelado por las circunstancias. Particularmente genera dolor e impotencia el que los alumnos detenten metas de desarrollo distintas a las de la escolarización. El equipo expresó sentirse ‘parte’ de los niños que acuden al Centro de Día, y comentaron que ello, agudiza una sensibilidad y una responsabilidad social frente a su tarea como educadores y como figuras moralmente importantes tanto para los alumnos como para sus familias.

También de repente estar con ellos te lleva a tener algunas tristezas, algunas decepciones al ver que, como decían, de repente una niña ya se va a casar o se

fue con algún novio o los mismos niños ya dejaron de ir a la escuela para integrarse a trabajar con los papás en el caso de chicos mayores y abandonan todo lo demás; entonces ya es como una carga emocional muy fuerte porque finalmente ya no eres solamente el profesor, ya eres parte de ellos; compartes como que esas emociones con ellos y es un compromiso muy grande poderles transmitir que la educación no solamente es una materia, no solamente es un diez sino que es algo integral y abarca muchas cosas; desde su aseo personal, desde su comprensión de la vida, el conocimiento que puedan ellos tener sobre cómo y para qué vivir tanto a ellos como indirectamente a sus familias y nosotros tenemos que ser un sostén y un al mismo tiempo un ejemplo. (EG)

A veces duele mucho que dejen la escuela o que se casen tan jóvenes. Pudiendo tener un futuro mejor, perspectivas mejores, quizá una situación económica menos problemática, un hogar, el amor, todo eso en sus vidas, la verdad me cuesta me causa mucho dolor e impotencia el no poder hacer algo para que sigan adelante. A mí me causa frustración. (CCD)

Sin embargo, según lo narrado, las emociones no son estacionarias; en un solo día pueden atravesar por la felicidad, el enojo, la impotencia, la frustración, la ternura o el orgullo ante el desempeño escolar, las dificultades socio-económicas y la vida personal de sus alumnos. El ver que hay muestras de autonomía, de responsabilidad frente a las tareas educativas genera una sensación de logro personal que ‘agrandá’ el narcisismo de los educadores.

Podemos sentirnos muy mal por lo que pasa con unos niños y en ese mismo momento sentirnos también muy bien por lo que ocurre con otros. Es fácil ser educador cuando ves que los alumnos están trabajando, que están a gusto, que se enseñan a terminar o que te dicen simplemente 'maestra, ya pude hacerlo'; la verdad me da mucho gusto verlos trabajar por ellos mismos, me siento así como grande... como que le ves chiste venir a trabajar. Nos da mucho orgullo. (EG)

Una de las satisfacciones que me da y que me causa mucha ternura es cuando los niños traen alguna actividad de su escuela y yo les digo 'a ver, déjame verlo, está muy bonito ¿cómo lo haces?' y me responden 'si maestra, tenga'; yo los felicito y veo que eso les da gusto, sienten alegría de hacer la cosas, porque tú te interesas en lo que ellos están haciendo, entonces ellos te dan esa respuesta; son niños muy cariñosos que si tú hablas con ellos y ese también es nuestro logro. (CCD)

7.8.4 Emociones asociadas a los padres y las condiciones sociales de las familias

En general, a la largo de los soportes metodológicos se manifestó una densa carga de frustración, incompreensión, desaprobación y quejas hacia los padres y madres de familia.

Desde las narrativas de los educadores, se dijo que ni los niños, ni los maestros de la escuela pública, ni los educadores del Centro de Día cuentan con su compromiso y apoyo; su percepción de las familias es que muestran una gran falta de responsabilidad hacia el

cuidado y la educación de los hijos; así mismo, expresaron que la participación parental resultaría fundamental para afianzar a mediano y largo plazo las tareas educativas que tanto la escuela primaria como ellos realizan.

Nos da tristeza, una tremenda tristeza y dolor, frustración y enojo que con la ayuda de los papás no cuentan ni los niños ni nosotros sus maestros, solemos encontrar historias como que una familia sacó al niño de la escuela, que la otra se fue al pueblo y casi es un sacrificio que los ayuden; uno como maestro hace lo posible por cuidar a los niños pero la familia echa para atrás nuestros esfuerzos, dices 'bueno, nosotros como sus maestros y como Centro de Día nos esforzamos' pero sólo recibimos gran frustración. Todo sería distinto si los padres fueran en la misma dirección que nosotros, la educación sería otra y los frutos serían para todos los momentos de vida del niño, ojalá lo entendieran.

(EG)

En un intento por ir desentrañando qué elementos detonan la percepción de que los padres y madres desatienden a sus hijos, el grupo habló de inasistencia a reuniones, juntas, exposiciones o festivales. Adicionalmente, el equipo mencionó que no se brinda el cuidado necesario para mantener la salud, la educación, tener una correcta alimentación, higiene y desarrollo; los educadores mencionaron que es notorio que las familias no luchan por abrir y ejercer espacios de convivencia y comunicación armoniosa con sus hijos; señalaron que las familias no los preparan para afrontar la vida en la ciudad, para prevenir adicciones, para vivir una sexualidad responsable, para tener habilidades sociales

y valores; no los forman socialmente, no establecen límites y no aportan o transmiten elementos que impulsen la escolarización.

Las emociones van de la frustración al enojo y llegan incluso al sufrimiento; el siguiente comentario lo ilustra de la siguiente forma:

Me frustra no poder cambiar algunas cosas que culturalmente los niños ya traen desde sus padres, sus familias. Duele la idea que los papás pueden tener desde la concepción sobre lo que implica la paternidad y la maternidad, duele el lugar que otorgan a los niños, que los traigan al mundo sin tener recursos para ellos, sin querer convivir con los niños y hacerse cargo de todas las carencias que los pequeños mencionan; duele ver esa falta de atención absoluta de los padres hacia sus hijos, duele que los padres no quieran superarse. Es un sufrir por los niños porque vemos a los papás tan distante e irresponsables: a veces los niños faltan a la escuela porque ya se olvidó a la mamá llevarlo o decirle que vaya; vemos cómo se van descuidando poco a poco a los niños, como se les discrimina por género, se les obliga a casarse muy jóvenes, se les orienta a regresar al pueblo y la pobreza, se les deja sin educación sexual y se dan embarazos adolescentes. (EG)

Sin embargo, para los educadores se articula una ausencia no sólo de los padres y madres sino también de la Organización Central hacia sus esfuerzos educativos, ello genera coraje y una sensación de soledad frente a la tarea de formar a los niños.

Siento el coraje o el enojo hacia la irresponsabilidad de los papás que no nos apoyan con los niños y tampoco acuden a la Organización a las actividades que les proponemos para formarlos, pero también hay mucho enojo y molestia con la Organización Central porque como educadores ¡estamos solos! para afrontar los retos respecto a la educación de los niños. (CCD)

Adicionalmente al coraje, se expresó la desilusión al referir que los padres y madres perciben a los niños primordialmente como fuente de ingresos y por ello no les brindan acompañamiento moral y afectivo de calidad.

Me acompaña una fuerte desilusión porque los papás no quieren a los niños, los papás sólo los ven como fuente de ingresos, por eso los tratan con tanta indiferencia y frialdad, pero no en el amor, cuidado y educación que se debería tener por un hijo. (TI-VH)

Por momentos, el equipo docente habló de experimentar una densa frustración porque ante lo que denominan como ‘ausencias’ de los padres y madres, ellos reaccionan queriendo suplir-resarcir las carencias que perciben en los niños. Continuamente se preguntan ¿qué hacer? para aliviar los problemas de sus alumnos; lo hacen en el imaginario de que ese algo puede estar en sus manos y por tanto, les corresponde incidir en todas las necesidades que puedan tener sus alumnos. Finalmente, ante la imposibilidad de ese imaginario que por momentos se pareciera a la omnipotencia, deviene la sensación de que como educadores no han hecho lo suficiente o que podrían haber hecho más, aunque no les quede claro exactamente qué es lo que les ha hecho falta.

Me preocupa todo lo que necesitan los niños y me angustio, sin embargo no encuentro qué y cómo hacer que se resuelva todo... estoy aquí pero, no entiendo ¡qué más puedo hacer, que más! Como educadores nos involucramos y nos llenamos de impotencia, siempre sentimos que a la mejor pudimos hacer más de lo que hicimos. (TI-RH)

Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, observamos que existe una ambivalencia en el equipo docente entre el deseo de esperar que los padres y madres apoyen el trabajo del Centro de Día y, por otro lado, el deseo de poder sustituirlos en algunas cosas y así contrarrestar lo que los educadores ven como deficiencias parentales. Pensamos que esta percepción que deslegitima a los padres, de alguna manera corresponde y se configura desde el asistencialismo, pues desde dicha ideología, los padres en tanto sujetos incapaces de cubrir la educación de sus hijos requerirían que alguien los ‘supliera’ y llegara a ‘subsana’ sus limitantes; tarea para la cual operaría la institución asistencial. Pero si la meta que está de fondo es ‘suplir’ difícilmente (como ha ocurrido) se tratará de impulsar la participación, la inclusión y la formación de los padres dentro de la Organización.

Pensamos que sería de suma importancia para la tarea educativa, que el equipo docente pudiera analizar y comprender las características culturales de los sistemas de crianza promovidos por los padres y madres de familia; es decir, recuperar la función de dar acompañamiento no sólo a los alumnos sino también a las familias de sus alumnos, entendiéndolo no como un acto de sustitución sino como la posibilidad de brindarles

contención, compañía, sostén y ayuda. Si bien como se señalará en la Fase III y de alguna manera ya hemos venido comentado, algunos padres y madres simbolizan la función educativa del Centro de Día de esa manera, pensamos que se obtendrían resultados más amplios y significativos si la política educativa del Centro de Día apuntara hacia esta inclusión de las familias en sus intereses pedagógicos.

7.9 EJES PRESENTES SÓLO EN ENTREVISTA GRUPAL Y CINE DEBATE:

ENTREVISTA GRUPAL	CICLO CINE DEBATE
Valoración de los educadores sobre el trabajo del Centro de Día:	Valoración de los educadores sobre el trabajo del Centro de Día:
Necesidades educativas	Necesidades educativas
Temas pendientes	Temas pendientes

7.9.1 Valoración de los educadores sobre el trabajo educativo del Centro de Día

El equipo valoró que de manera general, han tenido logros educativos en la mejora de los hábitos de alimentación e higiene de los niños, así como en su salud; también mencionaron el fortalecimiento de valores como la tolerancia, solidaridad y una

convivencia más armoniosa que ha incidido en los niños pero también en sus familias; curiosamente, se denominó lo anterior como 'pequeñas cosas' probablemente porque no se refieren a la misión estipulada por la Organización como objetivo del Centro. Así mismo, el grupo expresó que el Centro de Día cumple la función de ser un hogar complementario para los niños en riesgo de calle. La representación de la familia y el hogar se filtran en el imaginario docente.

El Centro de Día es como la segunda casa de los niños, ellos son como nuestros hijos y así deberían verlo. Siempre tratamos de hacer lo más que podemos para que esos niños estén un poco mejor, vivan mejor y no sean rechazados por la ciudad, hemos tenido muchos logros porque aunque sea en pequeñas cosas como la comida, los hábitos de limpieza, los valores, la educación para la vida diaria como la solidaridad, una mejor convivencia, la tolerancia y todo eso, hemos ayudado a los niños y hasta a sus familias. (EG)

El equipo de educadores planteó que si bien, por definición el Centro de Día sería una organización preocupada en mejorar el rendimiento educativo dicha misión que se ve contradicha e imposibilitada por la insuficiencia de recursos, materiales, personal, apoyo, capacitación, etcétera que reciben de parte de la Organización Central; sin embargo, reconocen que el papel social del Centro es el de llegar aún más lejos de la mera función correctiva o de nivelación escolar y se aboca a formar a los alumnos para insertarse en la sociedad, en el trabajo y en sistemas educativos más avanzados; fomenta sus habilidades

para adaptarse a las exigencias sociales y defenderse de la discriminación a la que frecuentemente se enfrentan.

Como educadores pensamos que a la larga todo esto que es educación de vida les puede ayudar a nuestros niños a ser mejores personas y hasta mejores ciudadanos, además los adapta mejor a la ciudad y todo lo que les exige, les da herramientas para salir adelante y salir de la pobreza de la que provienen. Han venido ex alumnos que ya habían terminado la primaria a decirnos 'maestro, ayúdeme a seguir estudiando, yo no quiero trabajar en lo que trabajan mis papás, quiero salir adelante y ser distinto, quiero trabajar en otras cosas y poder vivir de manera diferente, un poco mejor'. Para nosotros un logro importante es que aunque muchos niños no terminen una carrera, pues tengan oficios diferentes a lo que sería el comercio informal y con ello tengan un estilo de vida económico y hasta cultural más elevado; en ese sentido a todos nos gustaría poderles dar más pero, no sabemos y no podemos. (CCD)

Así mismo, expresaron que el Centro se encarga de trabajar con la construcción de bases éticas y morales sobre la vida cotidiana, les interesa, según lo narrado, superar la meta de sólo mejorar su desempeño educativo; pretenden incidir en su ciudadanía, sus valores, su estilo de vida e incluso, apuntalar hacia una futura movilidad social.

Nosotros queremos ser un apoyo de todo lo que los niños no viven en sus casas, que puedan sentir y ver nuevas oportunidades y nuevos mundos a través de ser educados; esperando que sigan hasta donde puedan, ojalá a estudios

superiores aunque sabemos que a veces no será posible, pero al menos se llevan otra forma de ser, de vivir, de exigir sus derechos, de trabajo, de dar respeto, de no ser violentos, de comportarse con responsabilidad; eso si se lo llevan bien inculcado y también es educación. Lo que hacemos también influye muchas veces para que el niño también pueda defenderse allá fuera, les damos las bases de cómo ser y cómo vivir, y las bases no nada más de la escuela, si no a lo mejor, de mucho más como personas y ciudadanos. (EG)

De igual manera volvieron a emerger las críticas a la Organización Central por la falta de recursos adecuados para sostener la función de la Organización, se articuló una queja por la falta de mayor preparación en los docentes; ellos comentaban que quisieran tener mejores herramientas para poder 'dar más' a la población en riesgo de calle.

Como Centro de Día tenemos mucho más que dar pero también muchas cosas pendientes porque no tenemos el tiempo ni los recursos adecuados y nos hace falta más preparación, nos hacen muy difícil cumplir con todo lo que debemos darle a los niños, ellos rebasan todo lo que tenemos, debemos darles más. (CCD)

A nivel de su posicionamiento en la comunidad, se comentó que el Centro de Día es una institución que con el paso del tiempo se ha ganado cierta respetabilidad y la gente de la zona así como las escuelas públicas la asocian con dar ayuda a familias con dificultades económicas, con problemas de violencia y situaciones de crisis; comentaron que varios de

los alumnos han llegado porque los maestros de las escuela los canalizan e incluso hay varios miembros de la misma familia acudiendo a la Organización.

Pues yo pienso que gracias al esfuerzo de varios años, ahora en la comunidad ya nos reconocen; por ejemplo el otro día, yo buscaba un niño y cuando llegué a la vecindad me dijo una persona, 'ah sí, es la maestra del Centro de Día, verdad' y yo ni siquiera lo conocía; o en las escuelas, las maestras ya nos conocían: las directoras o las maestras nos dicen 'mira, tengo a este niño, tiene este problema y se lo mandamos a ustedes'; uno ve que ya nos reconocen como institución. Yo creo que los padres también poco a poco han ido reconociéndonos, porque vienen todos los hermanos y están los primos y están los tíos... o sea, aquí están todos; y los hijos de los que vinieron. (EG)

7.9.2 Necesidades educativas de los niños en riesgo

El grupo de educadores expresó que los niños en riesgo de calle necesitan, antes que otra cosa, dejar de ser percibidos como un grupo homogéneo con necesidades idénticas entre sí; plantearon que esta población requiere una atención educativa de manera personalizada y adecuada a cada niño en particular.

No todos los niños son iguales, no tienen la misma personalidad, no han pasado por lo mismo, creo que debemos conocerlos a cada uno en su especificidad y ese es un requisito para poder educarlos. (CCD)

Sería necesario darles primero –a los niños en riesgo- la oportunidad ¿no?, porque muchas veces como que los vemos con ciertas actitudes o ciertas formas... porque muchas veces el niño ya es inquieto por naturaleza, entonces muchas veces no le damos ya la oportunidad de ... cómo decirlo.... De intentar aprender a estar en la escuela; luego luego se piensa que no tendrán futuro. Nosotros pensamos que todos los niños tienen la oportunidad de salir adelante, de aprender un poco más. Muchas veces necesitan un poquito de paciencia o una oportunidad, y ese es el papel de educarlos. (EG)

A nivel de las características que la población requiere de sus docentes, se hizo hincapié en que es de suma importancia que los educadores de niños en riesgo de calle sientan amor por el trabajo que realizan, expresen gran empatía por la población y deseen colaborar con ellos de manera amplia y comprometida, trascendiendo el hecho de sólo impartir la currícula planteada por la SEP.

Las palabras a veces son muy trilladas pero son auténticas: si tú no educas a estos niños con amor de nada sirve, al final demuestras ese amor, ese interés de preguntarte ¿qué está haciendo?, ¿cómo lo está haciendo?, ¿para qué lo va hacer?, hay que ir más allá de lo que se establece en los programas de las escuelas públicas, se trata de apoyarlos para la vida. (CCD)

Según lo plantearon, se vuelve una exigencia inherente a la relación educativa que los docentes cuenten con sensibilidad frente a las características específicas de la población y desarrollen la capacidad de brindar contención socio-afectiva, pues esta los niños en

riesgo de calle también están en falta de figuras que funjan como un referente o sostén moral y afectivo que les brinde escucha y retroalimentación de manera confiable.

El niño no realiza el trabajo pero muchas veces está solo y muy descuidado moral, social, de salud y también educativamente por esa carencia de amor que se traduce en atención y recursos de los padres hacia los niños; nosotros como docentes debemos darles atención en muchos sentidos, no sólo educativa sino también moral, de sensibilidad y de humanidad; los niños lo necesitan y reaccionan muy bien ante ese otro cuidado que complementa su educación. (EG)

También comentaron que sería básico garantizar permanentemente para esta población, la oportunidad de elegir y tomar decisiones sobre su escolarización, sobre sus formas de trabajo, sobre sus jornadas diarias, sobre su relación con la ciudad y/o con sus pueblos de origen, sobre la continuidad de sus tradiciones.

Se expresó, en ese sentido, que la educación tendría la función de ser un espacio donde emerjan las oportunidades de tomar decisiones informadas, responsables y autónomas, así como formar a los sujetos para que intenten buscar o generar opciones de relación democráticas.

Hay que apoyarlos para que sepan a qué tiene derecho, cuáles son sus opciones, cuáles son las formas en que pueden organizar sus actividades; con apoyo ellos aprenden a reaccionar de nuevas formas y ser más creativos. Cuentan con un gran pasado histórico y familiar que deben saber cómo

defender y cómo disfrutar, con apoyo ellos logran enfocarse en la vida y no optar por perderse entre la calle. Necesitan atención personalizada. (CCD)

7.9.3 Pendientes educativos en el Centro de Día

Los relatos plantearon recurrentemente el tema de facilitar o promover que los padres y madres de familia se involucren de manera más amplia en el cuidado responsable de sus hijos pensando en que ello traería beneficios sociales incluso a largo plazo.

Yo creo que lo que nos queda pendiente es buscar la manera en cómo favorecer que los padres puedan hacerse responsables de sus hijos porque yo creo que sería la mejor ayuda que podríamos tener para estas y otras generaciones. (EG)

Se habló de lo complicado y al mismo tiempo, inasequible de que los educadores suplan las funciones que corresponderían a los padres y madres; pero se aseguró que el contar con el apoyo de estos últimos sería fundamental para impulsar la labor educativa promovida en el Centro de Día.

Tratamos de cumplir muchas funciones que corresponderían a los papás; pero es muy complicado hacer el papel de maestro, de papá, de mamá, de familia... ¡es muy complicado! yo creo que si nosotros tuviéramos el apoyo de ellos los niños de verdad estarían mejor, yo creo que eso es lo que nos falta: tratar de acercar a los papás y hacerles ver que sus hijos no son símbolo de pesos ¡noo!; que no son materia de trabajo únicamente, son algo más que medios para

mantenerlos. Más bien son sus hijos y pedirles que se interesen un poquito en ellos para nosotros poder educar mejor a los niños. (EG)

Llama nuestra atención que en la cita anterior se propuso trabajar en torno a una especie de uso instrumental de algunas familias sobre sus hijos, sin embargo observamos que el grupo no integró en la comprensión de este fenómeno algunos elementos relacionados con lo social; como por ejemplo, la necesidad económica y la exigencia por sobrevivir de las familias, la falta de empleo que se ha extendido en el país, los bajos ingresos que se obtienen del comercio de artesanías u objetos decorativos.

Pareciera que las concepciones del trabajo infantil que sostienen instituciones como el Centro de Día y sus educadores , resultan diametralmente opuestas a las de las familias que recientemente han migrado o incluso aquellas que habiendo migrado hace un par de generaciones atrás, aún no logran salir de condiciones agudas de pobreza. Tenemos la hipótesis de que para las familias ubicadas en cualquiera de estas dos circunstancias, además de la imperante necesidad de sobrevivir, la percepción que tienen de incluir a los niños en actividades laborales familiares permite que ellas vean como algo ‘natural’ o como necesario que sus hijos desarrollen un trabajo infantil mientras este dure pocas horas, no les impida seguir asistiendo a la escuela, no genere la deserción escolar y no ponga en riesgo la integridad física o la salud de sus hijos; además de que el trabajo sea supervisado por los padres o algún familiar cercano y se desarrolle incluso en su compañía.

Dichas perspectivas que se articulan como sostén de complejos sistemas de vida y sobrevivencia en diversos grupos migrantes en condiciones de pobreza (Macías, 2011, Op. Cit.), alcanzan puntos de coincidencia con posturas como las del movimiento de los Niños y Adolescentes Trabajadores (NAT's) que plantean que el negar la pobreza de algunos sectores cada vez más amplios de la población así como desconocer que algunas familias requieren de los ingresos económicos de todos sus miembros -aunque estos sean menores de edad- para lograr su manutención, sólo aumentaría los cotos de miseria de muchas personas incluyendo a los mismos niños; afectarían la subsistencia y de impedirse el trabajo infantil, -en tanto que la pobreza extrema siguiera como una constante para ellos - confinaría a estas familias a tener como única alternativa a la mendicidad.

Sin embargo, para el Movimiento NAT's resulta fundamental reivindicar el trabajo en condiciones reguladas por una cultura de Derecho, así como reconocer que los planteamientos que se orientan a favor de la erradicación del trabajo infantil básicamente se fijan únicamente en los aspectos negativos o peligrosos del mismo, desconociendo el papel que tiene en el afrontamiento de la sobrevivencia y el capital cultural que su participación en él aporta (Liebel, 2008).

“Un problema básico [...] consiste en que el trabajo de niños se define de una cierta manera en la que a pesar de las diferenciaciones hechas entre explotación y trabajo infantil sólo se reconoce una valoración negativa [para este último]. Aunque por ejemplo, muchos niños trabajan y al mismo tiempo van a la escuela (y a menudo incluso trabajan para poder asistir a ella), el trabajo de los niños se considera principalmente incompatible

con la educación (escolar). Tal perspectiva no sólo se limita a considerar únicamente los aspectos dañinos del trabajo de niños, tampoco toma en cuenta muchas actividades vitales que se desarrollan junto con el trabajo [...] En todos los datos dentro de la categoría de child labour se imputa una conclusión circular de que la actividad es dañina para los niños simplemente porque no está legislada; incluso en una perspectiva de causa y efecto se responsabiliza al trabajo de la pobreza y se deja de mirar el no cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) de las Naciones Unidas por los Estados” (Liebel y Saadi, 2010, pp. 113 y 114, Op. Cit).

Prosiguiendo con nuestro análisis sobre lo que los educadores refirieron como pendientes educativos del Centro de Día; en los diversos soportes metodológicos emergió el tema de ampliar a futuro la formación de las familias sobre temas de paternidad y maternidad. Actualmente el único trabajo de atención-formación a las familias se aboca a un Taller de ‘Escuela de Padres’ al que, según lo expresado por el grupo, usualmente acuden muy pocos asistentes.

Tenemos la hipótesis de que el equipo de educadores al dejar de mirar las condiciones de pobreza y falta de acceso al empleo formal de las familias así como desestimar sus particulares percepciones sobre la crianza, el cuidado y el desarrollo de los niños, terminan por responsabilizarlas directamente del trabajo infantil y de alguna forma, los inculpan de brindarles poca o nula atención sobre sus problemas educativos. Los educadores llegan a pensar que favoreciendo los lazos filiales maternos y paternos tanto el trabajo como los problemas de los niños en riesgo podrían disminuir, pues trasladan la

problemática al plano afectivo y dejan de mirar los aspectos económicos, sociales y culturales inmersos.

Finalmente, el grupo de educadores expresó como punto importante a desarrollar en su estrategia educativa el generar un sentido de responsabilidad y pertenencia de los alumnos para con el Centro de Día intentando aumentar el arraigo de ellos con la Organización y facilitar así su arraigo en la institución educativa en su sentido más amplio. Se habló de sensibilizar a los niños así como a sus familias hacia la educación escolarizada y, al mismo tiempo, ayudarles a transformar la educación en una herramienta para la vida cotidiana que les apoye en lo inmediato para mejorar sus condiciones de vida y sus trabajos.

Yo creo que sería importante crear un sentido de responsabilidad y un sentido de pertenencia en los niños porque ello les daría estructura y ellos confiarían aún más en este proyecto; desde alimentación que siempre se les está dando, hablamos de limpieza, de educación, de amor, de los recursos suficientes para que el niño crezca en todos los sentidos. Siento que si al niño tú le creas ese sentido de responsabilidad hacia la institución y el amor puedes favorecer que ese niño regrese y que sea más moldeable y que sea más sensible a lo que recibe; que tome las cosas en serio y no solo se queden con la educación como la memorización de temas sino se transforme en una herramienta para su vida. Entonces creo que si ya estamos cumpliendo una función vital, y con todo eso,

también queda pendiente hacer algo para educar a los padres, hacer algo para que sean más responsables. (EG)

También se especificó la necesidad de saber manejar los límites con los alumnos para evitar que se generen eventuales problemas de conducta que impidan que más adelante, puedan insertarse en organizaciones educativas o de cualquier otra índole, donde no precisamente haya 'consideraciones' hacia ellos por ser parte de un grupo vulnerable; se afirmó que los límites desde un sentido formativo así como responsable, formará el carácter de los alumnos y les beneficiará a mediano y largo plazo.

A veces debemos tener más rigidez en hasta dónde ayudamos como Centro de Día y como educadores y hasta dónde los niños y sus papás deben ayudarse a ellos mismos. No siempre se van a adaptar las instituciones a ellos y por eso hay que enseñarlos a saber ser flexibles para adaptarse ellos a las instituciones, de otra forma no saldrán nunca de la exclusión. (CCD)

Por otro lado se mencionó el impulsar el trabajo con la población de origen indígena en términos de apoyarlos a insertarse en la cultura urbana y ayudarlos a adaptar ciertas costumbres que resultan desfasadas en la vida citadina, por ejemplo el que los padres y madres regresen a los pueblos por una o varias semanas y dejen a los hijos sin algún adulto específicamente encargado para su cuidado. Se habló del conflicto de identidad en el que viven los migrantes y se consideró que a este respecto el Centro de Día ha hecho pocas acciones.

Yo siento que lo que sería importante es inculcarles el valor de ser indígena y no tanto renegar de esto, porque hasta cierto punto yo convivo también con su eterno malestar de ser indígenas, yo siempre he manejado que tienen un conflicto de identidad porque muchas veces toman actitudes que son de la ciudad pero también toman actitudes que son de este de su pueblo y que aquí son mal vistas, como dejar tan solos a los niños, tan expuestos. Entonces viene un conflicto y ni uno mismo sabe cómo tratarlo. (CCD)

Nos hace falta mucho más trabajo para apoyar a los migrantes en su inserción a la ciudad, ello influye en su inserción en la escuela y es algo que no hemos abordado. (CCD)

En otra parte de los relatos, los educadores expresaron que un tema pendiente es el de recibir un mayor reconocimiento a nivel institucional, social y económico a su labor docente y se estableció que sin el apoyo de la Organización Central es prácticamente imposible ampliar los alcances de la atención educativa y no terminar abandonando sus puestos de trabajo como respuesta a lo bajo de sus salarios, y lo inestable de sus esquemas de contratación.

Creo que como educadores necesitamos se nos valore más en la institución y que ella nos dé más a nosotros, por ejemplo, en cuanto a lo pedagógico, en cuanto a herramientas de cursos, materiales, reconocimientos, incentivos; queremos dar siempre más, necesitamos dar siempre más pero requerimos que nos ayude la institución a poder hacerlo, no queremos ser uno más de los que

abandona este difícil reto frente a los niños en riesgo, por las pésimas formas de salarios y descuidos hacia el personal que nosotros vivimos. (EG)

Como hemos visto, la organización configura un entramado complejo donde confluyen implicaciones socio-históricas y afectivas; miradas que muestran dificultad para observar más allá de sí mismas; lógicas de gestión que señalan un modo específico de funcionamiento y delinear imaginarios, representaciones e incluso diversos modos de sufrimiento que dificultan el desarrollo de la tarea primaria así como el encuentro y la coincidencia de los actores en la tarea educativa.

Pensamos que podría ser importante para la organización el recuperar la posibilidad de generar ‘aparatos de pensar’ (Käes, 1996, Op. Cit.) que servirían para elucidar el papel de la Organización en la construcción de algunos de los malestares o sufrimientos que educadores y padres de familia expresan. Así mismo, permitiría visibilizar los escenarios de dificultad por los que los actores educativos cruzan y que a todos –aunque de diversas formas- interroga o preocupan y, finalmente, haría posible recuperar los objetivos comunes que, aún sin notarlo, une a la Organización, educadores, alumnos y padres-madres de familia en la misma gran tarea: mejorar las condiciones educativas de los alumnos del Centro de Día y eventualmente incidir en mejorar sus condiciones de socialización.

Pensamos que sería importante reactivar ese imaginario motor que señala Enríquez (2002, Op. Cit.) pues eventualmente podría servir para impulsar la sensibilización, la

comunicación, el deseo colectivo y capacidad autogestiva del grupo para afrontar algunas de sus problemáticas.

CAPÍTULO VIII

FASE III

APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS Y VALORACIÓN DE LAS PADRES Y MADRES SOBRE EL CENTRO DE DÍA

Dentro de esta fase, se trabajó grupalmente tanto con los niños que acuden a la organización por ser la población eje del Centro de Día, como con madres y padres de familia entendiendo que, estos últimos, en tanto cuidadores de los niños, son referentes importantes para indagar sobre la función de la organización en contextos que trascienden el Centro de Día mismo.

8.1 LLUVIA DE IDEAS Y DIBUJOS LIBRES SOBRE LO QUE LOS ALUMNOS HAN APRENDIDO EN LA ORGANIZACIÓN

8.1.1 Negociación

Se solicitó a las Coordinadoras Educativa y Operativa nos permitieran realizar sesiones de trabajo colectivo con grupos de entre 7 y 10 alumnos que llevaran por lo menos un año de presencia asidua a la organización. El criterio se determinó bajo la intención de que los alumnos tuvieran participación plena en el Centro de Día y hubieran tenido oportunidad de transitar por sus distintas actividades, sus distintas dinámicas y sus diferentes educadores.

Las Coordinadoras no tenían el dato exacto sobre quiénes serían los alumnos con los que se podría trabajar; les fue necesario revisar listas de asistencia y planear en qué momento y horarios se podría tener tiempo para la actividad grupal.

Una vez hecha la revisión, se nos comentó que aunque la población atendida por el Centro de Día estaba a su máxima capacidad, eran menos de la mitad los que cubrían el requisito de asiduidad que les había señalado pues había primero, varios alumnos de primer ingreso así como muchos más que habían mantenido grandes periodos de ausentismo.

No obstante se nos permitió trabajar con todos aquellos que cumplían los criterios de investigación señalados.

A los niños que se encontraban en las condiciones requeridas para participar en el trabajo de campo se les preguntó si querían participar en él y a los que aceptaron se les permitió

salir del salón de tutorías para reunirse en otro salón conmigo; los educadores que estaban a cargo de los grupos explicaron a todos el criterio por el cual sólo algunos alumnos podrían participar y otros no.

Se emplearon horarios tanto matutino como vespertino; y se nos pidió cuidar la prioridad del Centro de Día por no distraer a los alumnos del cumplimiento de sus tareas y respetar sus horarios de desayuno o comida.

8.1.2 Población

Se trabajó con diez grupos de no más de ocho niños que los mismos educadores nos iban llevando al salón que día con día se nos facilitaba. Las edades de los alumnos oscilaban entre los 6 y los 13 años aproximadamente.

Con la mayoría de los alumnos ya se había mantenido algún contacto debido a la realización de las etapas anteriores del trabajo de campo y se había mantenido una relación de empatía con ellos, aspecto que facilitó el trabajo grupal; por su parte, los alumnos tenían la idea de que la investigadora era una 'maestra' más de la organización y, desde un principio, aceptaron de muy buen agrado el trabajo que se les proponía.

8.1.3 Encuadre

Se explicó a los alumnos que estaba haciendo una investigación para la UNAM en la que nos preguntábamos ¿qué era lo que se aprendía en el Centro de Día?; y pensábamos que serían los alumnos las personas más indicadas para ayudarnos a responderla; una vez dicho lo anterior, se les preguntó si les gustaría ayudarnos a realizar la investigación y, de

aceptar, se les aseguraba que de parte de la investigadora, lo que dijeran sería confidencial y no iba a salir del salón; es decir, ni la directora, ni sus maestros o compañeros se enterarían de sus opiniones. Para finalizar la instrucción, se les preguntaba si desearían que se acordara como el grupo, el no poder comentar nada de lo planteado en la sesión una vez fuera de ella para que así todos se sintieran en confianza y libertad de decir lo que quisieran. En todos los grupos los niños aceptaron.

Se inició con la pregunta *¿qué es lo que aprendes en el Centro de Día?* y posteriormente a su respuesta, se indagaba en categorías específicas como por ejemplo: la escuela, la familia, ellos mismos, la relación con los demás y el trabajo; para provocar una inmersión más profunda en cada tema. Elegimos estos rubros a partir de lo expresado por los educadores en la entrevista grupal y el cine debate, pues nos pareció que en ellos se condensaban las líneas que el equipo docente había planteado como las fundamentales en el trabajo diario.

Para finalizar, se les pedía que en una hoja tamaño carta hicieran un dibujo sobre lo que más y otro sobre lo que menos les gustara de lo que ocurría en el Centro de Día.

Al finalizar los dibujos, se les preguntaba a cada niño *¿qué había dibujado?*, y se tomaba una nota de lo que respondían.

8.1.4 Consideraciones éticas

Se pidió autorización tanto en la Dirección como frente a cada grupo para grabar el audio de las sesiones de trabajo así como de preguntar a los niños sí podrían realizar un par de

dibujos sobre lo que les fuera más y menos agradable de lo que ocurría cotidianamente en el Centro de Día.

Así mismo, se solicitó la autorización de los niños para poder conservar sus dibujos, todos aceptaron.

8.1.5 Resultados

A continuación mostramos en una tabla los resultados de la lluvia de ideas organizados por temas:

LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL CENTRO DE DÍA	LO QUE APRENDO SOBRE MI	LO QUE APRENDO SOBRE LA ESCUELA	LO QUE APRENDO SOBRE LA FAMILIA	LO QUE APRENDO SOBRE LA SOCIEDAD	LO QUE APRENDO SOBRE EL TRABAJO
Jugar Festejar Bailar Divertirnos Pasear Platicar Concursar Adornar los salones Ver televisión Ir al parque Ir a museos Comer distintas cosas Comer buenas cantidades Tareas de la escuela Leer libros Dibujar Pensar Ser estudiosos para ir a la universidad	Debo ser limpio: lavarme las manos, bañarme Puedo tener amigos Es agradable conocer a más personas aunque no sean de mi familia Puedo pedir ayuda si la necesito Tengo emociones Tengo Valores Tengo derechos Tengo obligaciones en la escuela, en el trabajo, en la casa y en la calle Agradecer a los maestros Cuidarme a mí mismo Cuidar mi sexualidad Cumplir los trámites que se piden	Debo ir todos los días Ir aseado todos los días: dientes, cara, oídos, ir bañado, ir vestido, peinarme, uñas cortas, no hacer pipí en la calle o los árboles Cuidar mi salud Ser respetuoso con todos No ser grosero No pelear No gritar No patear No ser vulgar No faltar a clases Trabajar todos los días para no atrasarnos Obedecer Preguntar dudas Ser puntual Ser limpio Ser cumplido Respetar las reglas	Obedecer a mis papás Ayudar en todo Valorar lo que tenemos Buenos modales Ser agradecidos Compartir lo que tengo Ser generosos Ayudar a: asear la casa, ir al mercado, tender la cama, lavar trastes, cuidar a mis hermanos y abuelos Lavar, trapear, barrer Sentarme en la mesa a comer Probar más sabores Comer un poco de todo No usar la estufa si no sabemos	Hacer amigos y tratarlos bien Convivir Saludar No hablar con groserías No ser violentos No ser discriminados No pelear No insultar No usar sobrenombres No herir a los demás No agarrar cosas ajenas Ser respetuosos Ser amables Ser responsables Pedir las cosas por favor Trabajar en equipo Ponernos de acuerdo Todos podemos opinar	Echarle ganas a las cosas Participar Trabajar mucho Ser tolerante Prepararnos Ser limpios Ser ordenados Ser tolerantes Ser pacientes Ser atentos No tener vergüenza Cuidar el medio ambiente Manualidades o cocina

LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL CENTRO DE DÍA	LO QUE APRENDO SOBRE MI	LO QUE APRENDO SOBRE LA ESCUELA	LO QUE APRENDO SOBRE LA FAMILIA	LO QUE APRENDO SOBRE LA SOCIEDAD	LO QUE APRENDO SOBRE EL TRABAJO
	<p>Nadie me debe maltratar</p> <p>No tirar basura</p> <p>No contaminar</p> <p>Apagar los focos al salir de las habitaciones</p> <p>No desperdiciar agua ni luz</p> <p>Desconectar los aparatos que no se usen</p> <p>Cuidar la naturaleza para estar bien en el futuro</p>	<p>Pedir permisos a los maestros</p> <p>Debo estudiar para los exámenes</p> <p>Concentrarme en las explicaciones de los maestros</p> <p>Hacer tareas con la limpieza y el tiempo adecuados</p> <p>Hacer deporte</p> <p>Aprender computación</p> <p>Aprender Inglés</p>	<p>No usar cuetes</p>	<p>Debemos esforzarnos en las cosas que hacemos</p> <p>Poner atención</p> <p>Obedecer</p>	

Si bien el listado de la tabla es amplio y descriptivo en sí mismo, quisiéramos enfatizar algunos aspectos que nos parecen relevantes.

En primer lugar, pudimos notar que el tema de revisar contenidos específicos provenientes de la escuela básica así como la preparación de exámenes escolares que son las tareas centrales desde la que se define a la Organización, pareciera no destacarse de manera particular en la percepción de sus alumnos, pues aunque sí mencionaron el hacer tareas y el estudiar dentro del tema *'las actividades que realizo'*, en los resultados obtenidos aparecieron -de manera frecuente- otras actividades relacionadas más bien con la socialización (hablar, leer, dibujar, pensar, adornar, bailar); el esparcimiento (pasear, festejar); la alimentación (comer distintos alimentos y cuidar que las porciones sean adecuadas) y diversas ocupaciones lúdicas o recreativas (ver televisión, ir al parque, ir a museos, jugar, divertirse).

Por su parte, en el resto de los temas abordados *lo que aprendo sobre mí; lo que aprendo sobre la escuela, lo que aprendo sobre la familia, lo que aprendo sobre la sociedad y lo que aprendo sobre el trabajo*, se pueden observar aprendizajes que hemos organizado en los siguientes rubros¹:

- Valores: Respeto, amabilidad, cordialidad, puntualidad, constancia, perseverancia, compromiso, tolerancia, generosidad, participación, gratitud, solidaridad, paciencia, confianza en uno mismo.
- Derechos humanos: Saber que tiene derecho a la educación, alimentación, no discriminación, no violencia, esparcimiento, expresar emociones.

¹ En el listado que presentamos, ejemplificamos *grosso modo* cada rubro con la información mostrada en la tabla.

- Ciudadanía: Colaborar en el trabajo grupal, ser agradecidos, pedir las cosas por favor, hacer acuerdos, ser pacíficos, no tomar cosas ajenas, atender las necesidades de los demás como una forma de consolidar el bienestar personal, reconocer las obligaciones personales, respetar las reglas, no pelear, no insultar, no patear, no herir, no gritar a los demás, preguntar las dudas, tener buenos modales, etcétera.
- Salud: Comer de manera balanceada, comer en cantidades adecuadas, probar nuevos sabores, tener higiene personal, limpieza en la ropa, atender enfermedades cuando se presenten, hacer deporte, cuidar la sexualidad .
- Ecología: Cuidar el medio ambiente, administrar los recursos naturales, no tirar basura, no contaminar, ahorrar energía eléctrica, cuidar el agua.
- Relaciones familiares: Ayudar en las labores domésticas, cuidar a hermanos y abuelos.
- Prevención de actividades de riesgo: No usar la estufa si no se sabe manejar, no usar cuetes.
- Proyección a futuro: Ser estudiosos para ir a la universidad.
- Otras habilidades: Manualidades, computación e inglés.

En el libro 'La formación de valores en la educación básica', Sylvia Schmelkes (2004) plantea que en la actualidad, la educación debe reconsiderar un sentido humanista que

replantee los antiguos criterios de calidad donde únicamente se ponía atención en criterios orientados a la futura productividad de los educandos; la autora propone que la escuela debe asumir la formación valoral que promueva el desarrollo de un criterio orientado, por ejemplo, al cuidado del ambiente, a la responsabilidad ante el consumo, a preservar la identidad, a respetar el multiculturalismo, a formar ciudadanos, a practicar la democracia, a conocer los derechos humanos y a ser capaz de entender los cambios sociales para poder enfrentarlos desde un juicio ético.

Nos parece que los rubros que se fueron organizando con base en la opinión de los alumnos del Centro de Día, recuperan la mayoría de los planteamientos de la autora.

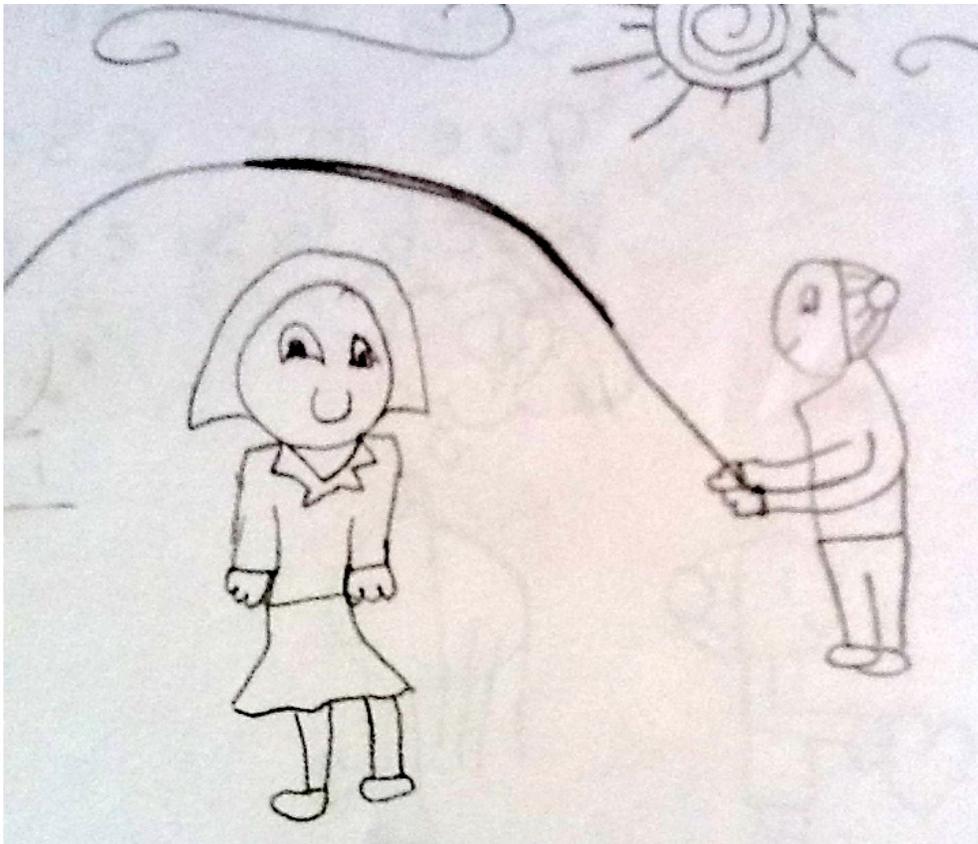
Según Schmelkes (2004, Op. Cit., p.74) los fines implícitos de la educación son valores en sí mismos. Definirlos implica adoptar una postura al respecto de lo que una determinada sociedad considera valioso. Desde esta perspectiva, no es posible educar sin formar valores; la invitación que la autora realiza, es reflexionar en cuáles son los valores que se forman a partir de las relaciones existentes entre los agentes educativos y la escuela de manera diaria.

Por su parte, para Hawley y Hawley (1986 cit. en Schmelkes, 2004, Op. Cit.) *“educar en valores equivale a educar para la supervivencia”* en términos del fortalecimiento del lazo social y el trabajo cooperativo que de ello puede generarse.

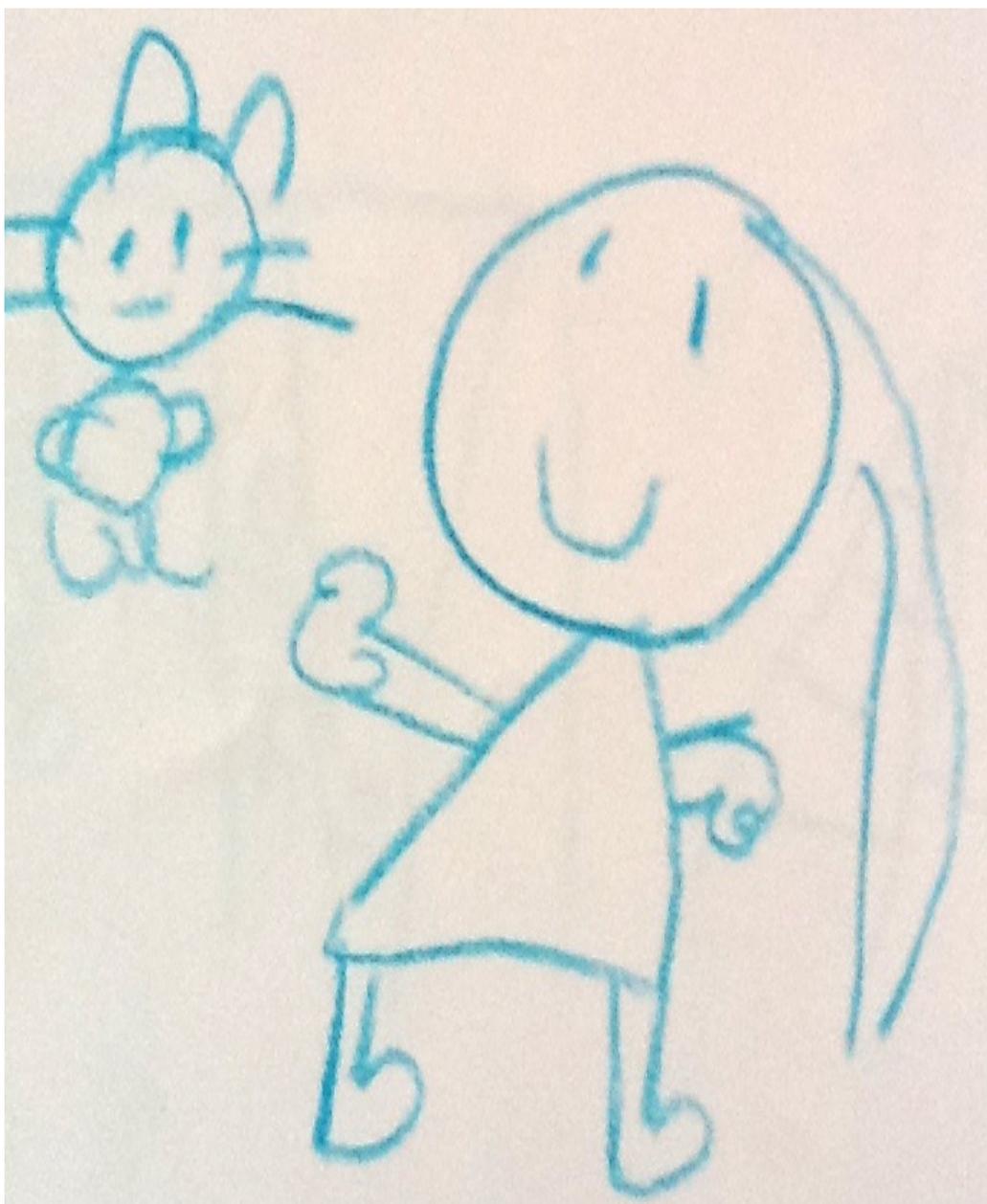
8.2 DIBUJOS SOBRE 'LO QUE MÁS LES GUSTABA DEL CENTRO DE DÍA'

Respecto a lo que los niños nos narraron a partir de sus dibujos sobre *Lo que más les gustaba del Centro de Día*, sus narrativas giraron en torno a las siguientes temáticas: a) actividades educativas; b) socialización y relaciones afectivas; c) recreación y d) regalos.

En la temática de **Actividades Educativas**, los alumnos del Centro de Día expresaron que lo que les gustaba de la Organización era el cuidado, la armonía y los aprendizajes que en ella recibían; se destacaron el uso de la computadora y la posibilidad de jugar en ella así como las actividades socio-educativas del curso de verano, las cuales también se organizan de manera tal que tengan un alto contenido lúdico y fomenten tanto la creatividad como el trabajo cooperativo.

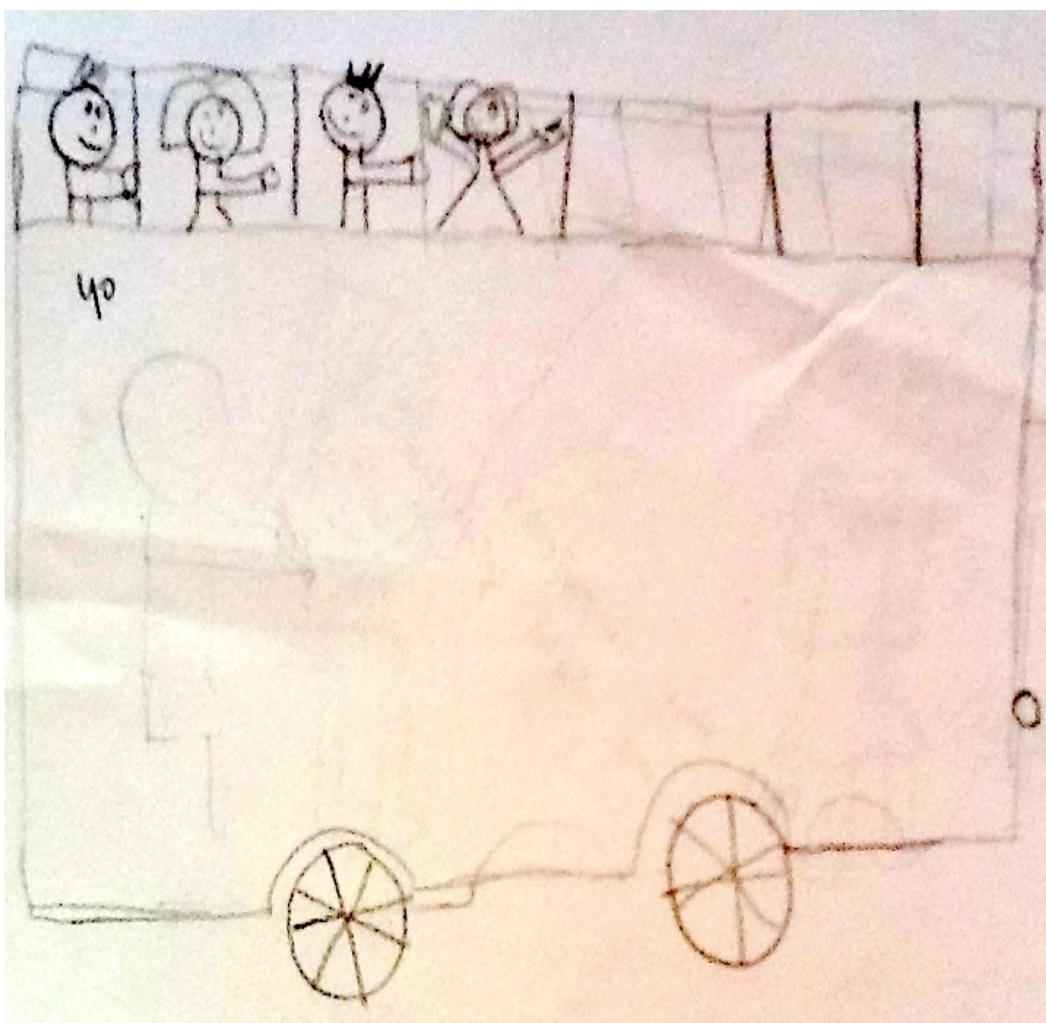


En **Socialización y Relaciones afectivas**, se expresó el tema de la compañía entre pares, las relaciones de afecto entre alumnos y maestros, el fomento de las relaciones de amistad entre los niños, los juegos colectivos que rememoran tradiciones populares y la posibilidad de los niños de estar cerca de algún familiar muy cercano, como puede algún hermano menor.

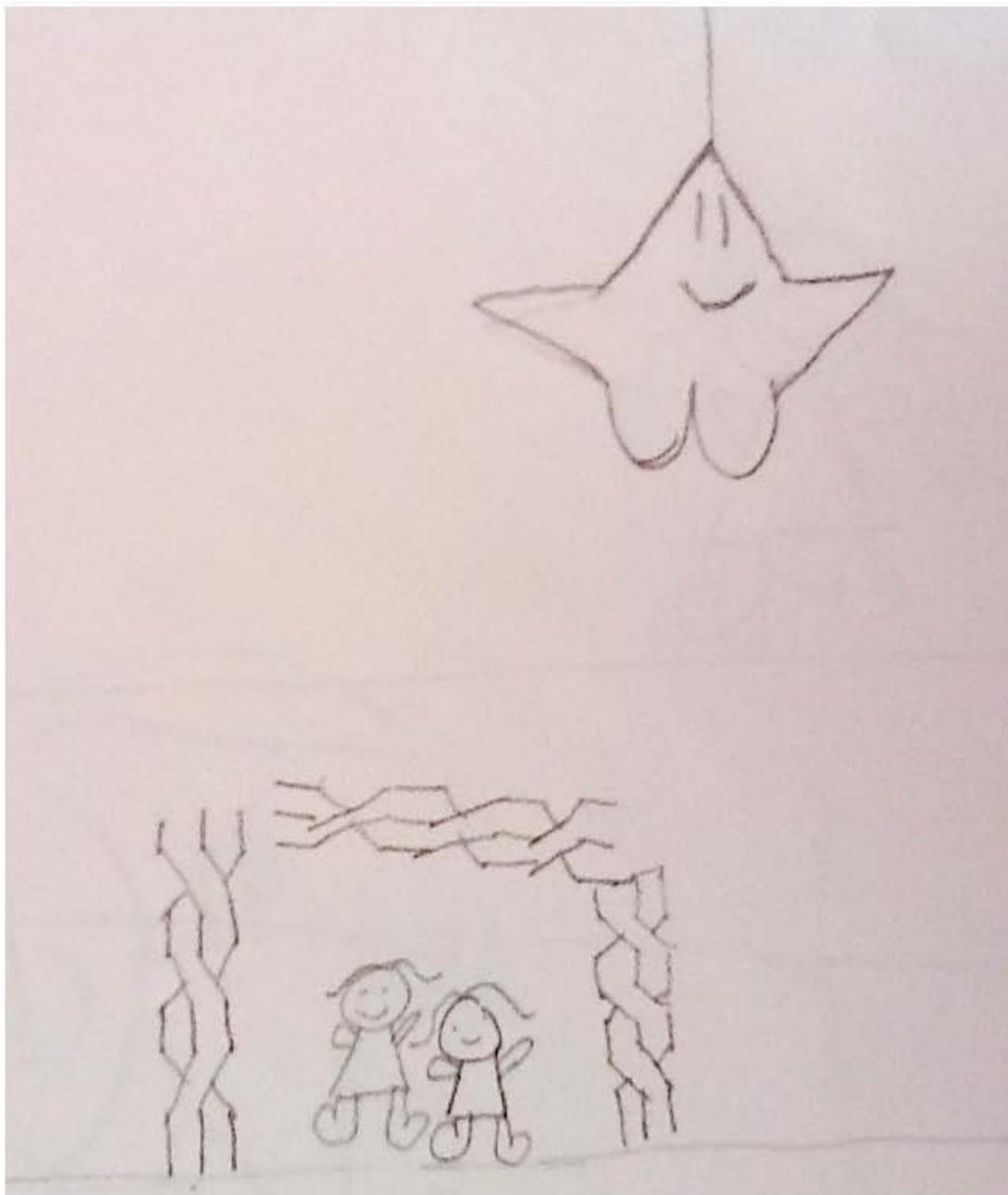


Sobre el tema de **Recreación**, se mencionaron actividades como jugar, ver televisión, ir a parques públicos, pasear en turibús y conocer espacios como museos o una estación de bomberos.

En el dibujo que presentamos se muestra la salida en Turibús, donde los niños van sonriendo, con sus brazos abiertos, mirándose entre ellos y aparentemente contentos.



Respecto al rubro de **Regalos**, los niños asistentes al Centro de Día se refirieron básicamente a recibir mochilas y muñecos. El dibujo se ilustra una posada, fecha que se asocia con los regalos.



Como podemos ver, la parte relacional vinculada a un ambiente estructurado y que integre un clima más o menos armonioso resulta ser de lo más destacado para los niños, los temas relacionados con el esparcimiento y la recreación nos permiten ver que la Organización no sólo es simbolizado como lugar donde se realizan actividades de nivelación educativa, sino como espacio que permite tener acceso a relaciones sociales, relaciones afectivas, esparcimiento, recreación y diversión.

A manera de síntesis, en la siguiente tabla mostramos las descripciones que se hicieron sobre los dibujos, si bien algunas se repitieron, en la tabla aparecen enunciadas una sola vez.

-DESCRIPCIONES SOBRE LO QUE MÁS LES GUSTABA-

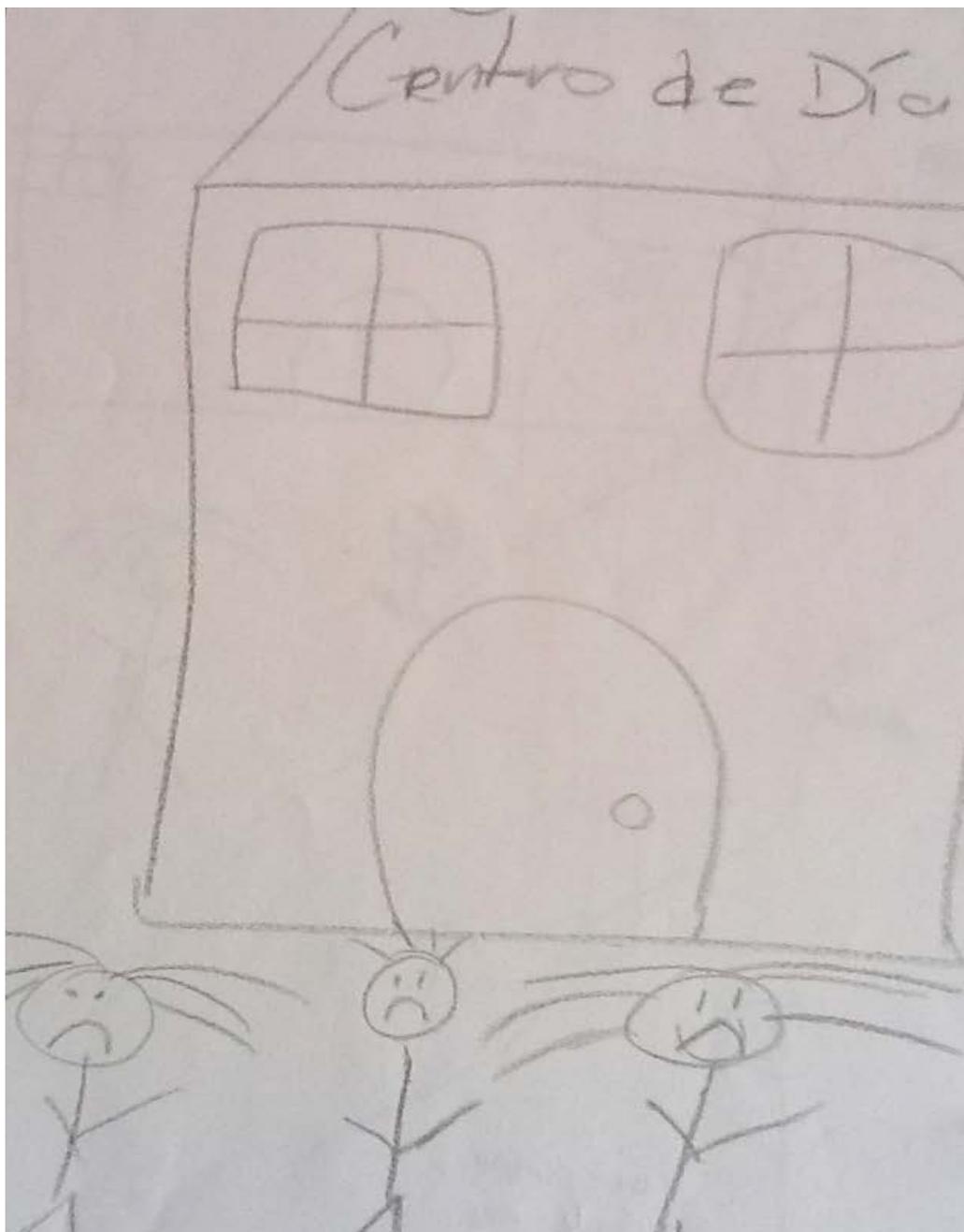
ACTIVIDADES EDUCATIVAS	SOCIALIZACIÓN Y RELACIONES AFECTIVAS	RECREACIÓN	REGALOS
Me gusta que exista el Centro de Día porque aquí me cuidan y aprendo cosas	Cuando estamos todos juntos como compañeros en el Centro de Día.	Cuando salimos a jugar	Cuando me dieron una muñeca
Me enseñan a vivir en armonía	Cuando siento que me quieren y que yo quiero a mis maestros	Cuando vemos televisión	Nos regalaron unas mochilas
Estamos contentos de venir a estudiar	Cuando la maestra me tomó una foto con mi mejor amiga	Cuando nos llevaron a la pista de hielo	
Es una computadora que aquí me prestan y yo aprendo	Cuando rompí la piñata y salieron juguetes	Los paseos	
Cuando estaba aprendiendo y	Cuando cuido a mi hermanita y jugamos	Un parque donde nos llevaron a pasear: los	

jugando en la computadora	con los demás	Dinamos
Es una mesa con todos los trabajos bonitos que estamos habiendo en el curso de verano		Un paseo con mis compañeros, fuimos a conocer la estación de bomberos y un museo
		Viaje por el Turibús con todo el Centro de Día
		Mis amigas y yo divirtiendonos en el parque

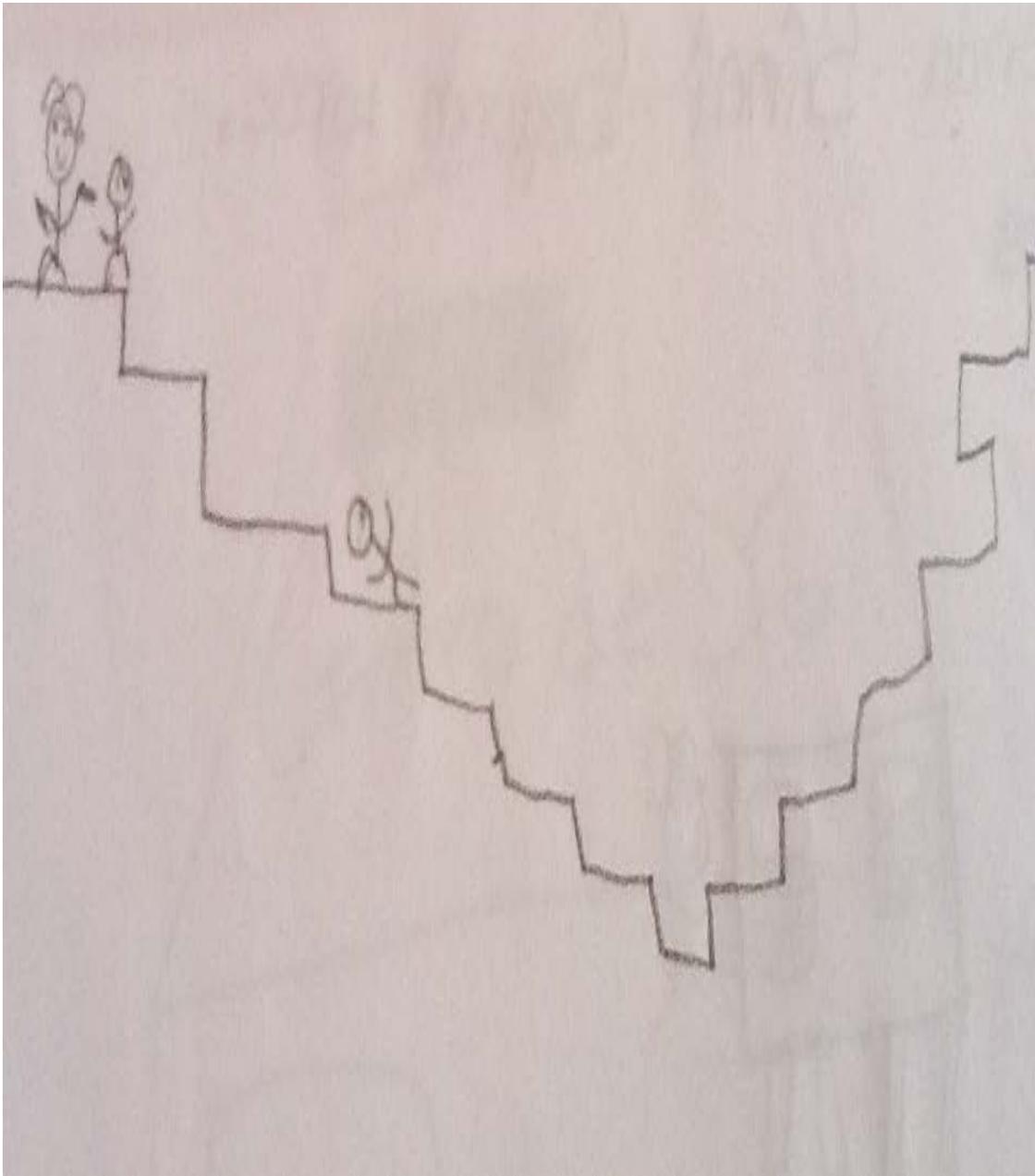
8.3 DIBUJOS SOBRE 'LO QUE MENOS LES GUSTABA DEL CENTRO DE DÍA'

En este punto, organizamos lo que los alumnos del Centro de Día comentaron sobre sus dibujos en los siguientes temas: a) Imposibilidad de asistir al Centro de Día; b) Problemas relacionados con la Infraestructura; c) Problemas Intrínsecos a la organización de las actividades en el Centro; c) Violencia verbal entre los compañeros y d) Problemas de respeto entre compañeros.

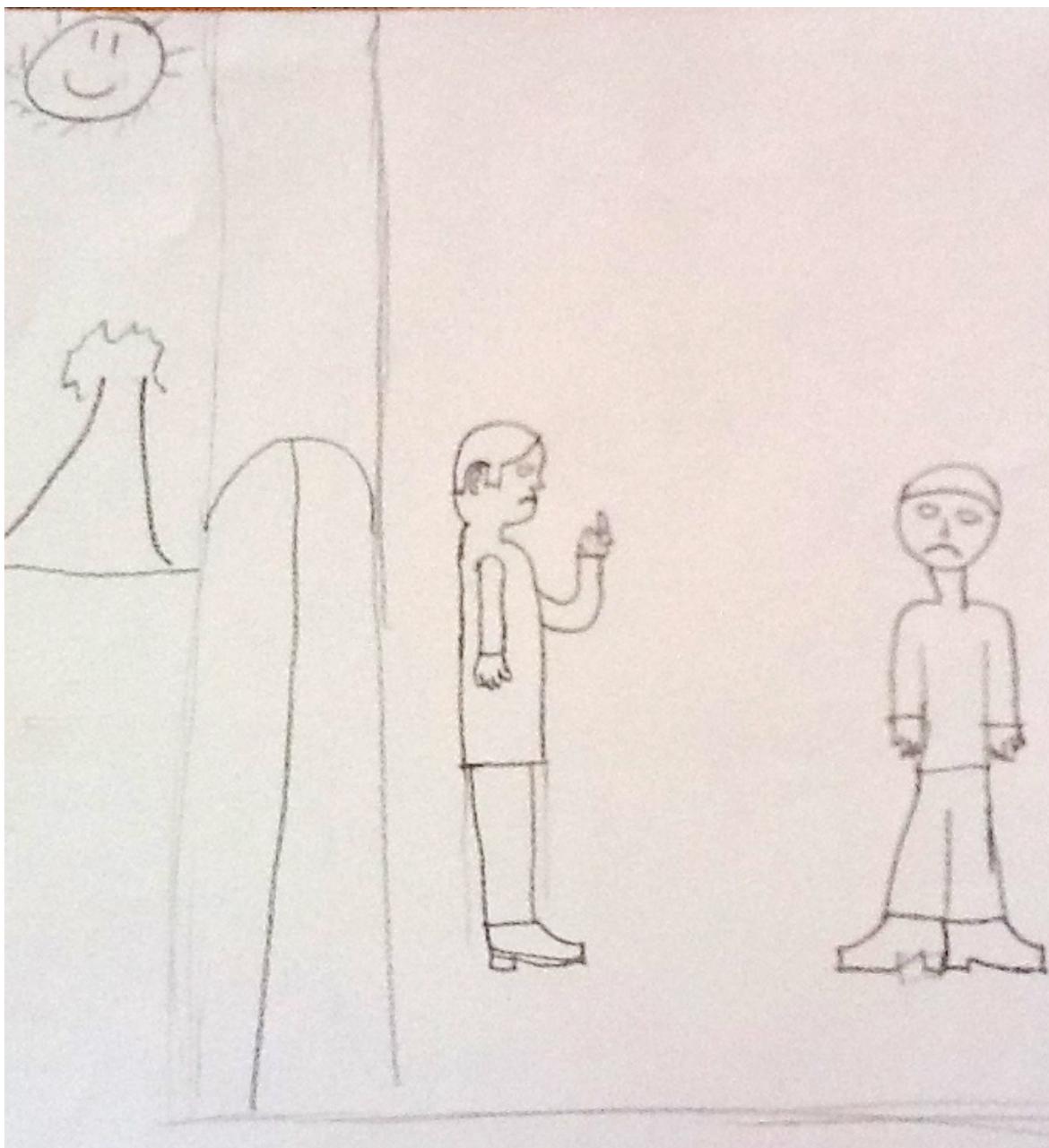
Sobre la Imposibilidad de asistir al Centro de Día, los niños expresaron que no les gustaba que la Organización estuviera cerrada y que no hubiera servicio. En el dibujo se ilustran unas caras de descontento por no poder entrar a la Organización.



Respecto a los Problemas relacionados con la Infraestructura se narró que había ocurrido algún accidente en las escaleras del Centro de Día.



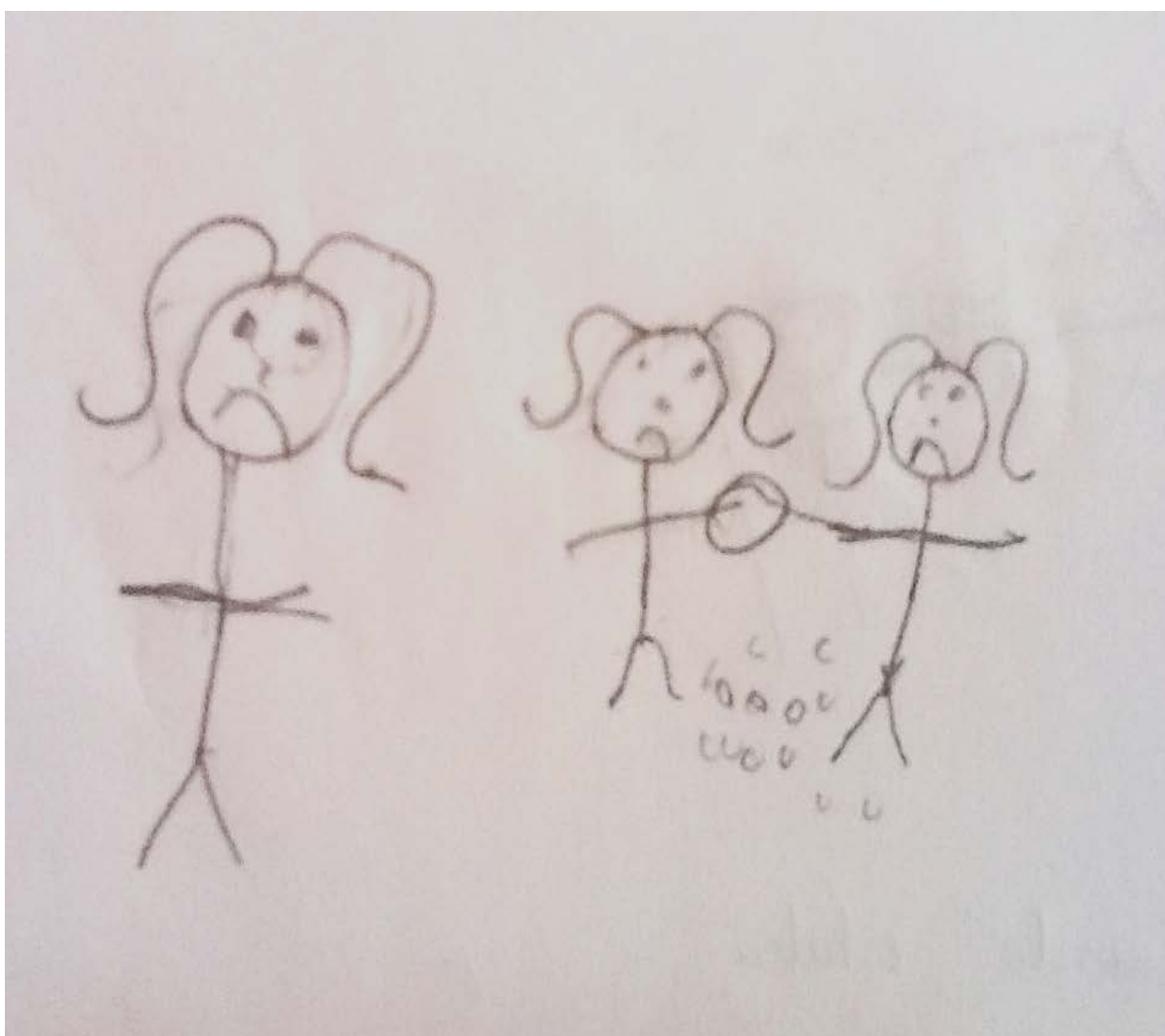
En cuanto al tema Problemas Intrínsecos a la organización de las actividades en el Centro, varios niños coincidieron en el malestar de no poder salir a jugar al parque que está cruzando la acera de la Organización, o ya no poder ir a hacer alguna compra –en lo general de dulces- a la tienda más próxima.



Por su parte, en el rubro Violencia verbal entre los compañeros, se comentó que algunos niños usan palabras altisonantes e insultan a sus compañeros, aunque no se especificó que esto ocurriera por alguna cosa en particular ni sobre algún niño en específico. Al

parecer es muy frecuente que la mayoría de alumnos use groserías en su discurso cotidiano.

Finalmente en Problemas de respeto entre compañeros, se narraron episodios en los que ciertos compañeros han robado objetos de las mochilas de algunos niños en el Centro de Día o se han esculcado sus pertenencias; también se dijo se han llegado a romper algunos objeto personal como la pulsera de una niña, y se ha ponchado el balón de un niño.



Nos llamó la atención que una de las cosas que disgustara de la Organización fuera no poder asistir a ella, pareciera que en muchos de los alumnos se ha generado una relación de arraigo hacia el Centro; por otra parte, aquello que irrumpe el curso del esparcimiento o de tener accesibilidad a entrar y salir de manera libre también causa desagrado entre el alumnado. Finalmente, los eventos violentos entre los niños también destacaron en lo que expresaron; al respecto queremos notar que nos parece importante que los niños puedan realizar una crítica frente episodios de violencia por ejemplo verbal, ya que si bien, ésta se vuelve parte incluso de ámbitos familiares, podemos notar un cruce de valores en los alumnos del Centro de Día que les permite expresar cierta molestia por ello en tanto que no está siendo naturalizada.

En la siguiente tabla se esquematizan los rubros ya mencionados:

-DESCRIPCIONES SOBRE LO QUE MENOS LES GUSTABA-

IMPOSIBILIDAD DE ASISTIR AL CENTRO DE DÍA	PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA INFRAESTRUCTURA	PROBLEMAS DE INTRÍNSECOS A LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	VIOLENCIA VERBAL ENTRE COMPAÑEROS	PROBLEMAS DE RESPETO ENTRE COMPAÑEROS
No me gusta estar triste porque está cerrado el Centro de Día	No me gustan las escaleras porque me caigo	Ya no nos pueden sacar al parque	Que los niños me griten cosas feas	Cuando unos niños me rompieron mi pulsera
Que no haya servicio en el Centro		Ya no les dan permiso de sacarnos a jugar a la calle	Cuando mis compañeros dicen groserías	Cuando me poncharon mi balón
		Cuando la maestra no me deja salir a la calle	Cuando una niña me insulta	Cuando mis compañeros me roban o me esculcan mi mochila
				Una niña empujó a un niño por las escaleras, él se pegó y lloró

8.4 ENTREVISTA GRUPAL A MADRES Y PADRES DE FAMILIA:

8.4.1 Negociación

Para este momento de la investigación, se negoció con la Dirección del Centro de Día la posibilidad de convocar una reunión con los padres y madres de familia. No se nos dio la autorización pues nos explicaron que difícilmente asistirían más de una vez al Centro de Día pues hacerlo, los distrae de sus ventas; y como cada semana la Dirección espera que se reúnan para realizar la 'Escuela para Padres' no querían que alguna otra actividad compitiera con ella favoreciera el ausentismo.

Se preguntó si en el contexto de un curso de alfabetización se podrían generar el interés y la asistencia sin que ello afectara la participación en la Escuela de Padres, pero se nos informó que en los predios donde habitan las familias y en la plaza de la Ciudadela ya estaban impartiendo el curso y contaban con la asistencia de los familiares de los niños.

La solución que se nos planteó por parte de la Dirección, fue permitirnos tomar la Coordinación de las dos primeras sesiones de la Escuela para Padres y en ellas realizar la entrevista; por nuestra parte y con un interés ético, se ofreció a la Organización emplear parte de las sesiones en el aprendizaje de algo que fuera útil para los asistentes; por ejemplo, el analizar diversos formularios que usualmente son el medio para solicitar servicios como el seguro popular, becas para los estudios, despensas, etcétera. La idea fue aceptada.

8.4.2 Método y participantes

Se realizó una entrevista semi-dirigida en dos sesiones de trabajo de 1:30 minutos cada una; se emplearon espacios institucionales destinados a la 'Escuela de Padres' correspondiente al ciclo escolar 2010 de la Organización.

Las sesiones se realizaron con la asistencia de pocos padres y madres de familia, no más de ocho en cada una de ellas, sin que eso resultara extraño para el Centro de Día, pues generalmente manejan un promedio de 4 asistentes por reunión.

La entrevista se grabó en audio, habiendo pedido previamente a los asistentes la autorización para hacerlo.

El grupo se conformó por siete mujeres y un hombre; de ellos, cinco habían nacido en el DF y cuatro en estados como Veracruz, Guerrero, Estado de México y Oaxaca. Los padres y madres oriundos del interior de la República comentaron tener 10, 13, 30 y 35 años respectivamente de vivir en la Ciudad de México. Las edades de ellos oscilaban entre los 28 y los 50.

Las madres y padres de familia tenían entre uno y cinco hijos asistiendo al Centro de Día, y una de ellas, adicionalmente a su hija, llevaba también a dos de sus nietos. La mayoría dijo haberse enterado de los servicios prestados en la Organización a través de las Trabajadores Sociales que suelen hacer recorridos por la colonia e ir dando información a la gente; otras más, fueron recomendadas por amistades que a su vez, ya llevaban a sus hijos al Centro.

8.4.3 Consideraciones Éticas

Se explicó a los padres y madres el motivo que generaba la entrevista y se pidió su consentimiento para participar en ella; el grupo aceptaron participar en la investigación y dio su consentimiento para que sus respuestas fueran grabadas en audio; igual que en las etapas anteriores, se aseguró que sería confidencial lo que ellos comentaran y que se cambiarían los nombres para fines de análisis del material. Las entrevistas realizadas fueron semi-directivas.

Hacia el final de cada sesión, se destinó cierto tiempo el análisis de los formatos y se aclararon dudas al respecto.

Durante la segunda sesión, la mayoría del grupo llegó tarde, pero se empleó el tiempo haciendo unos ejercicios de alfabetización con una señora que acudió puntualmente y solicitó nuestra ayuda; una vez reunido la mayoría del grupo se dio paso a la entrevista.

8.4.4 Ejes Temáticos

A continuación haremos una presentación de los ejes temáticos donde los hemos organizado los relatos para fines de análisis; los criterios metodológicos empleados son los mismos que se han descrito en la Fase 2.

EJES TEMÁTICOS
a) Lo aprendido en el Centro de Día
b) Relación de las madres y padres de familia con la Organización
c) Expectativas sobre el Centro de Día
d) Emociones de padres y madres respecto a la Organización

8.4.4.1 Lo aprendido en el Centro de Día

En las entrevistas se hizo énfasis en la ayuda que la Organización da a los niños para realizar las tareas diarias así como apoyarlos para estudiar previamente a los exámenes; algunos madres y padres señalaron que esta ayuda les es fundamental como familia porque ellos están rodeados de obstáculos para acompañar educativamente a sus hijos; entre los obstáculos, mencionaron que el llegar demasiado tarde y cansados de sus trabajos así como no tener los conocimientos suficientes para apoyar a los hijos son circunstancias con las que deben lidiar todos los días y por ello requieren un apoyo externo para cumplir ese acompañamiento a los hijos, que de no ser por parte del Centro de Día, no recibirían de ninguna institución. En general, la mayoría cuenta con estudios incompletos a nivel básico.

Pues para mí que si ha aprendido a hacer mejor su tarea, les ayudan mucho a eso... Como yo no sé leer ni nada, yo le digo a mi hija 'tú que vas allá en el

Centro, dile a los maestros que te ayuden porque en las tardes llegamos bien cansados y además nosotros no entendemos, no te podemos ayudar'. Les ayudan a su tarea, cualquier cosa que la pongan a hacer está planeada por gente que sabe, por maestros, yo lo valoro mucho.

En el recuento de lo aprendió en el Centro de Día, se mencionó que los niños han aprendido a mejorar su desempeño escolar, han mejorado sus hábitos alimenticios y de higiene y sus modales.

Los enseñan a poner atención en las clases y resolver sus dudas, a saber estudiar, he visto buenos resultados porque ya no es la reprobadera de antes, poco a poco mis hijos van mejorando. También les enseñan a ser más ordenados, más trabajadores, a ser educados.

Mi hijo me habla mucho de lo que está aprendiendo a comer, más alimentos, más variados y de forma más sana. También aprende a ser aseado y limpio. Sobre todo hacen que le guste mucho trabajar y eso no tengo cómo pagarlo o agradecerlo, mi niña nos enseña a nosotros con su ejemplo cómo se hacen las cosas.

Lo señalado por lo padres y madres de familia, coincide con los logros señalados por el equipo docente. Incluso como se observa en la cita anterior, los familiares refirieron que algunos aprendizajes se alcanzan a proyectar de alguna manera en las familias tanto por los niños, pero como se verá más adelante, también por el contacto establecido entre padres-madres de familia y los maestros:

En mi caso, lo que mi hijo aprendió es la forma de comer; antes no quería comer verdura, sólo puro guisado pero ahora ¡ya come de todo! ya come de todo y ya se aprendió a sentar y aprendió a comer con su tortilla; es porque todo le dan aquí, entonces yo aprendí y en la casa también le doy de todo, trato de ser igual, le doy verdura, sopa o arroz o guisado; antes ni yo lo comía, es hasta que los maestros me dijeron.

Me gusta ver cómo tratan los maestros a los niños y por qué no, hasta a nosotros los papás; en estas juntas, nos hacen sentir bien como... como grandes, como si fuéramos importantes como papás. Los maestros nos piden ayuda, nos preguntan, nos dicen cómo es la forma correcta de actuar: de no pegarles y no decirles sus groserías, nos consultan nuestro parecer y salimos sintiendo que la vida es otra cosa y eso lo llevamos a las casa también.

De la última cita nos llama la atención que un padre de familia señale que ante ciertas formas de relación con los maestros del Centro de Día, se les hace sentir ‘*como grandes*’; pues en dicha expresión pareciera develarse que los padres partieran de una representación de infantilización o pequeñez previa de ellos mismos.

Pensamos que en la cita podemos observar una percepción minimizada de los padres y madres de familia hacia sí mismos la cual pensamos se ha construido desde distintos registros que se encuentran traslapados. Por un lado, en el **registro micro** tenemos la hipótesis de que se ha internalizado la constante deslegitimación expresada hacia ellos por parte de los educadores al desvalorar sus prácticas, sus tradiciones y sus saberes

respecto a la crianza y el cuidado de los hijos. Por otra parte, en el **registro medio** pensamos que en dicha expresión se proponen imágenes infantilizadas, desautorizadas y/o incapacitantes que el ejercicio del Asistencialismo devuelve sobre sus beneficiarios. El contar con una institución protectora y benefactora que no favorece espacios para la construcción compartida de los recursos o servicios y, a su vez, dificulta o no permite la emergencia de intercambios cada vez más democráticos y participativos, puede estar incidiendo en generar imaginarios en los que los adultos son investidos con una cierta ‘incapacidad’, ‘insuficiencia’ o incluso ‘pequeñez’ gracias a la cual, las familias en condiciones de precariedad o vulnerabilidad social ‘se merecen’ el despliegue de toda la estructura de asistencia-beneficencia que se articula *sobre* ellos². Finalmente, en el **registro macro** se encontrarían las distintas formas de exclusión social por las que atraviesan los migrantes en la Ciudad de México. *“Al llegar a la Ciudad de México los migrantes experimentan su procedencia étnica como una diferenciación por la cual se les estigmatizará y se les discriminará: sufren una mayor explotación de su fuerza laboral así como menores expectativas de vida y de ingreso que el promedio de los habitantes de la ciudad. Cuentan con pocas o nulas posibilidades de acceso a servicios como vivienda, salud, educación y derechos. Difícilmente logran insertarse en empleos formales y regulados, ante ello sólo tienen acceso a modos de sustento a través de la venta de productos en las calles o la mendicidad.”* (Macías, 2011, Op. Cit. pp.56).

Prosiguiendo con el análisis de lo expresado por los padres y madres de familia, el grupo también destacó la transmisión de valores como un aporte de gran importancia del Centro

² Decimos *sobre* ellos en oposición al *junto*, *desde* o *para* ellos.

de Día, llegando por momentos, a convertirse para ellos en el punto focal de su interés respecto a la formación que ahí se imparte. En ese sentido, expresaron que el Centro de Día ayuda a los niños a *algo más* que tener buenas notas en la escuela, ellos hablaron de que sus hijos llegan a transformarse en un sentido más amplio y lo definían de la siguiente manera:

Además de español y matemáticas los alumnos salen de aquí con valores, salen del Centro de Día con valores más que nada. Les han enseñado buenos modales, a ser más responsables, a trabajar, a ser luchones, a no creer que sean tontos.

Algo que tenía mi niño es que era muy flojo y rebelde, pero ya le están enseñando mejores modales de cómo ser un niño. Ha aprendido cosas positivas como respetar a la gente, a cooperar con sus maestros y con su familia, a obedecer, a respetar las reglas porque sólo así se puede convivir, a no pegarle a nadie. Aquí los ayudan no sólo a salir mejor en la escuela, sino a transformarse como personas.

Los padres y madres también expresaron que algo fundamental que han aprendido sus hijos en la Organización es a querer ser como sus maestros, querer sobresalir social y culturalmente. Las familias piensan que ello es positivo pues los niños aspiran a ‘transformarse’, a ‘alejarse de los vicios’, a tener otro lugar en la sociedad y vivir un destino diferente al que les correspondería según los orígenes familiares.

Aquí en el Centro le enseñan a los niños a cómo ser gente de bien, educada y sin vicios; y les enseñan a tener salud; que jueguen entre gente de bien, los educan, los apoyan, y yo veo que los niños acaban queriendo ser como sus maestros, quieren salir adelante, vivir, pensar, ser mejor que nosotros sus padres y se apoyan en los maestros, quieren imitarlos y llegar a ser personas distintas, alejarse de los vicios; tener una vida más grande que uno.

En ese sentido, la Organización cubre la función de proponer nuevos modelos aspiracionales para los alumno así como para las familias; Bourdieu (1988) planteaba que si se quería comprender a una persona, habría que comenzar por comprender qué era lo que aspiraba. En ese tenor, pensamos que el papel de los educadores puede alimentar-renovar las aspiraciones de los niños e impulsar así el deseo de ellos por tener una movilidad social, educativa y cultural.

De igual forma, los familiares comentaron que los niños han aprendido a valorar más los esfuerzos que realizan padres y madres por lograr la subsistencia familiar y, al mismo tiempo, han fortalecido la valoración y el lazo afectivo que los vincula a sus familias. Se habló de una educación afectiva que al parecer comienza con el respeto y la apertura que se encuentra en la relación maestro - alumno.

Los maestros les dan mucho afecto y les enseñan a sentirlo y tenerlo por los demás, por sus papás y su familia, sus cosas, a cuidar lo que se tiene, ahora valoran más todo lo que nos cuesta sacarlos adelante. Hay una distinción en la escuela primaria normal y aquí, porque en la primaria hay maestros que si son

déspotas y les hablan muy mal a los niños o ni les hablan, aquí a los niños los abrazan y nunca los rechazan. A veces en las escuelas públicas los maestros son indiferentes, no les importa si el niño aprendió o no y aquí en el Centro de Día los maestros están al pendiente de ellos y están al pie del cañón hasta que los niños entienden y si un maestro no lo puede solucionar está el otro maestro y el otro...

Finalmente, debemos mencionar que el grupo también señaló que sus hijos han aprendido a sentirse atendidos e importantes por sus maestros; expresaron que un trato respetuoso y empático, reconocimiento y cariño era de las cosas más importantes que aprendían; así mismo señalaron que los niños también querían a sus maestros.

A mi hijo le gusta mucho el Centro de Día y ha logrado ir mejor en la escuela. Mi niño era muy penoso en la escuela, no se paraba ni a participar, no le gustaba bailar, no le gusta desenvolverse... entonces ahorita aquí ya se desenvuelve más con la gente, ya participa en la escuela, ya sabe qué tiene qué hacer, cuáles son sus obligaciones, ya da sus temas en la escuela, ya se le va quitando un poco la pena; aquí se siente muy seguro porque todos los tratan muy bien, de hecho hace 15 días estaba bastante mal de la garganta y me dijo la señorita R que no lo podía recibir hasta que estuviera bien, entonces él se puso a llorar porque ya no le gusta quedarse en la casa; aquí ya se desenvuelve, ya quiere participar; en la casa nos presume 'es que la maestra me dice que soy campeón mamá'.

Mi hijo se siente querido y apoyado por ustedes los maestros. Mi niño ahora es diferente; como que lo veo un poquito más civilizado, más atento y más obediente a las cosas que le hacen bien.

Cariño es lo que también les dan aquí, pero también de los niños hacia los maestros.

8.4.4.2 Relación de las madres y padres de familia con la Organización

Quisiéramos comenzar el análisis de este eje señalando que los padres y madres de familia entrevistados plantearon la existencia de una especie de prolongación de la labor educativa del Centro de Día que pareciera se extiende hacia ellos, y que está plenamente relacionada con incidir positivamente en la educación de los niños. Se habló de una educación fincada en ciertos ideales educativos que ha permitido a los padres y madres trascender o tomar distancia de algunos modelos que a ellos les fueron transmitido por sus propios padres y madres; de igual manera se habló sobre una educación enfocada en impulsar participación activa de los padres y las madres en la trayectoria de sus familias.

En el Centro de Día nos dan la orientación que como padres necesitamos y eso es a favor de nuestros niños. Nos enseñan cómo hacer nuestro papel para cuidar y educar bien, más allá de lo que a nosotros nuestros padres nos dieron.

Aquí nos enseñan a no ser papás atendidos y eso es bueno, que tengamos visión para sacar adelante a nuestras familias, aquí los maestros hacen una parte pero hay otra que nos toca a nosotros como papás, y es la mayor parte.

Un común denominador que encontramos en las narrativas que se organizaron es este eje temático, fue la aceptación de los padres y madres por el trabajo educativo de la Organización tal como ella la propone; en ningún momento se planteó la posibilidad de tomar cierta distancia para valorar o criticar la labor educativa. Por el contrario, las madres y padres recalcaron la importancia de que tanto ellos como las familias se encuentren permanentemente en contacto, informados y sincronizados con los objetivos, métodos y enseñanzas del Centro de Día pues tienen –según plantearon- la función de no dejar de apoyar a la Organización para que, no se interrumpa y/o fragmente lo que ésta construye educativamente con los niños una vez que terminan las clases diarias.

Uno tiene que ayudar al Centro, a la escuela, los maestros, cuando los niños ya se regresan con nosotros, somos un equipo con ellos aunque no nos damos cuenta ni lo hagamos todo el tiempo, también debemos hacer mucho junto con los maestros; podemos ayudarlos o tirar lo que ellos ya hicieron aquí por nuestros hijos.

En el Centro de Día saben lo que hacen con los niños, los maestros son gente preparada que se esfuerza porque estos niños sean mejores personas, nunca hemos visto que haya algo que no esté bien o sea perjudicial para los niños; ellos saben lo que les dicen. Más que nada yo pienso que la educación se finca desde la casa.

Se habló de que como padres y madres ellos pueden adoptar lo que sus hijos les comentan sobre lo que aprenden en la Organización, por ejemplo, no utilizar palabras

altisonantes, intentar relacionarse sin violencia, incorporar nuevos alimentos en la dieta diaria, etcétera; y de esa forma las familias pueden también verse transformadas y beneficiarse de la labor del Centro. Se expresó también una valoración por la cooperación que la Organización les brinda tanto en la crianza como en el apoyo educativo.

Nos llama la atención que en la cita que presentaremos a continuación, una madre establece un paralelismo entre ella y los maestros del Centro de Día. Aunque más adelante profundizaremos sobre el tema, queremos acotar que en dicha similitud se puede ver la contraparte de la transferencia expresada por los educadores en la cual asumen que, de alguna manera, ellos también se reconocen como padres o madres de los niños que acuden a la Organización.

Yo siempre le digo a mi hija, 'oye mi amor, mira tú sabes escuchar a tus maestros, si eres grosera ahí con ellos es como si lo fueras conmigo'. Y si no quiero groserías, yo debo ser la primera en no decírsela, si no quiero que pegue yo debo de no pegarle, si quiero que coma bien yo debo ponerle el ejemplo. A veces hasta en la calle, en la canción, en el videojuego aprenden cosas malas y se hacen más rebeldes pero no debemos dejar de ser también los apoyos del Centro de Día, si en el Centro de Día se les enseñan algo y nosotros no les hacemos caso también a los maestros, nosotros somos los que estamos mal. Yo les estoy muy agradecida porque en todo lo que pueden tratan de corregir y enseñar a los niños y nadie más hace eso por nosotros como familias.

8.4.4.3 Expectativas sobre el Centro de Día

En las narraciones, el grupo fue estableciendo que una de sus más importantes expectativas es que el Centro de Día apoye a sus hijos, en primer lugar, en aquellas tareas, situaciones y procesos donde ellos como familia no pueden participar; planteando que frente a la educación, la Organización se configura para ellos en una especie de extensión ante la responsabilidad parental de la crianza.

A mí me gustaría que a mi hijo lo apoyaran en cosas que yo no lo puedo ayudar porque trabajo o porque no le entendemos a su tarea, no sabemos cómo; entonces yo necesito que a mi hijo en el Centro de Día me lo puedan apoyar y si, lo están apoyando.

Por momentos se depositan ideales respecto a que el Centro tenga injerencia a nivel existencial, laboral y moral a mediano y largo plazos sobre la vida de los alumnos; al mismo tiempo, se espera que él marque la diferencia biográfica a nivel moral entre la trayectoria de padres y madres de familia y los hijos.

Lo que yo busco pues que hagan de mi hijo una buena persona y que salga adelante con sus estudios, su preparación y todo; ¡si yo no tuve o si mi marido no tuvo estudio más elevado, que mi hijo sí tenga lo que yo no tuve o lo que mi marido no tuvo!, que mi hijo lo tenga, que salga adelante para que viva mejor que nosotros, que tenga principios y valores; eso que yo no tuve nunca; eso es lo que a mí me interesa más.

Parte de las expectativas depositadas por los padres de familia en la Organización parecieran estar imbricadas con las esperanzas que se tienen puestas –de manera más general- en la educación formal misma; visualizándola como un elemento determinante para poder generar mejores condiciones de vida y alejar a los niños de la pobreza en la que actualmente viven. Simbólicamente las familias establecen una relación entre el nivel de escolarización y una mejoría social significativa; así, el Centro de Día es convertido también en un recinto donde se generan nuevos modelos aspiracionales para las familias.

Yo quiero que toda mi familia salga adelante y la escuela nos debe ayudar a mejorar como personas; no quiero que tengan el retroceso de lo que vivimos nosotros, esa pobreza, esa miseria, esas palizas que nos daban, esa soledad. Me gusta que lo enseñen a ser un niño independiente y que salga adelante, eso es lo que yo quiero para mi hijo, que salga adelante y que tenga principios y valores y sea independiente.

De igual manera y coincidiendo en lo expresado en el Taller de Implicación de los educadores, las familias expresaron que el Centro de Día es un espacio de desarrollo y mejoramiento personal importante que representa para los niños el acceso a diversas oportunidades que los padres y madres (al igual que algunos de los educadores) no tuvieron en su infancia.

En él se proyecta un escenario donde imaginariamente se abre hará posible transformar las historias de exclusión, dolor y violencia de los padres y madres (así como educadores) y se generará la posibilidad de una vida distinta para ofrecer a los hijos (o alumnos). En este

punto observamos una confluencia entre la implicación y el deseo de los educadores y el deseo de los padres. Por supuesto, en dichas historias se vislumbra también la falla de Instituciones como el Estado también aunque las familias no lo señalen.

Yo la verdad no sé leer ni escribir, aunque ya estoy aprendiendo. A mí, mis papás nunca me dejaron ir a la escuela, si acaso iba con mi hermano -porque a mis hermanos si les dejaban ir y a las niñas no-, si yo llegaba a ir a la escuela me regañaban y me pegaban mis papás; yo tenía que ir a escondidas a la escuela y mi hermano me decía 'no enseñes tu cuaderno eh, a nadie'. Después mi mamá se dio cuenta y me dijo 'tú tienes que quedarte a cuidar la casa y vender las cosas' y mi hermano fue quien terminó su primaria y a mí no me dejaron. Yo me dije que no iba a ser igual con mis hijos. Ya si ellos no quieren seguir pues que no sigan pero a los que sí quieran, yo veré cómo me las arreglo, pero ¡alguien les ayudará para hacer lo que yo no puedo! En la casa ayudamos trabajando duro, sacando las cosas a vender, tengo un hijo que ya no quiere seguir la secundaria, yo le digo 'no te vayas a arrepentir, no vayas a decir: ay es que mis papás no me dejaron en la escuela, porque nosotros sí te apoyamos', el que no quiere es él; todos le decimos que debe echarle ganas, para que al menos tengan otras oportunidades que nosotros no tenemos.

En el Centro de Día también se deposita la esperanza de que éste brinde herramientas que en un futuro o ante la muerte de los padres y madres, dote a los hijos de elementos para favorecer su sobrevivencia.

Yo lo que busco es que mi hija aprenda más, que le eche ganas en aprender y en absorber todo lo que le dicen los maestros. Que abran los ojos y aprenda de la vida, no sé cómo vaya a estar el futuro, ahora sí que dios me la cuide cuando yo ya no esté y con lo que aquí le enseñan pueda defenderse él solo.

Así mismo, se dijo que algo primordial, es que la Organización pueda seguir proveyendo el apoyo en la realización de las tareas, alimentación y condiciones para el aseo personal de los niños, pues resulta difícil o casi imposible, que las propias familias se encarguen de ello; básicamente porque ante la necesidad de los padres y madres de cubrir largas jornadas de trabajo resulta imposible que puedan estar en los hogares cumpliendo las funciones que se realiza el Centro de Día; por su parte, como los hijos también ayudan en el trabajo familiar ya sea antes o después de asistir a la escuela pública, de no asistir a la Organización, ellos no contarían con un espacio adecuado para hacer tareas, alimentarse o bañarse.

Traje a mi niña al Centro de Día aquí porque tenía mucha necesidad de que le ayudaran, le dieran su comida, me la bañaran, la cuidaran y le ayudaran a hacer su tarea mientras yo tenía que trabajar. No lo puedo tener en la casa porque estaría solita; yo trabajo haciendo limpieza en un hotel y trabajo lo más que puedo, si me dejan doblar turno yo le entro.

Pareciera que el Centro de Día es un especie de 'hogar sustituto' que los hijos pueden habitar por algunas horas y en donde los padres y madres confían en que serán atendidos de manera totalmente adecuada, incluyendo en dicha atención -además de los servicios

ya mencionados-, la facultad de prevenir o impedir que los alumnos se adentren en prácticas asociadas a la callejerización, las adicciones y una posible desafiliación social.

Quisiera que mis hijos estudien, que sean gente de bien, no quiero que agarren la calle para vivir y sean unos perdidos, o sean teporochos o vagos; nosotros tenemos algunos familiares así. Quiero que mis hijos estudien hasta que agarren la carrera que ellos quieran.

Yo quiero que mis hijos salgan adelante, quiero que aquí aprendan bien a estudiar para que cuando salgan sigan adelante, yo voy a darles los estudios hasta donde yo más pueda, a lo mejor puedo hasta la prepa pero ya que ellos empiecen a trabajar y se ayuden también; yo quiero que mis hijos tengan una carrera, que sean gente preparada, que no caigan en vicios ni en la calle tampoco, ese es mi sueño, que mis hijos lleguen a ser lo que yo tal vez no pude realizar. Que vivan mejor en sus familias, en su economía, que no sufran lo que uno.

Otra fuente de expectativas se dirige a que el Centro provea a todos los alumnos de becas económicas y éste recurso pueda sea parte del ingreso de las familias, aunque ello depende de los recursos que la Organización Central destina anualmente para ello; no obstante, los padres y madres coincidieron en que independientemente del apoyo económico que se les pudiera dar, la Organización les daba una serie de servicios que en ningún otro sitio recibirían de manera eficaz y gratuita, que como ya había se había mencionado anteriormente, no se condensa exclusivamente en los alumnos sino que llega

de manera secundaria a las familias y según lo expresado, les ayuda a 'reparar' lo que a ellos les hace falta.

Mi hijo ni aquí ni en la escuela tiene beca, me gustaría que lo becaran para aprender karate o su dinerito como a los demás, pero a ver si luego; de todas formas yo lo sigo trayendo porque más allá del dinero ¿quién más les va a dar lo que se les da aquí? Sería muy tonta como mamá si no pudiera ver eso, la beca es buena, pero todo lo demás también.

Para mí es suficiente con el apoyo que me está dando, porque aquí nos dan apoyo moral, apoyo psicológico, nos dan apoyo: no podría decir económico porque no lo hay, pero nos dan el apoyo en el aspecto de que nuestros hijos tienen la atención que tal vez a veces como padres no les damos y nunca podríamos dar por cómo hemos vivido y cómo somos; o les dan la seguridad que tal vez como padres no los podemos cuidar o a veces por nuestra histeria nos hace cometer muchos errores y en el fondo, estamos desatendiendo a nuestros hijos pero aquí nos ayudan a reparar lo que nos hace falta. El Centro no solo apoya a los hijos si no también apoya a los papás. Me siento muy agradecida.

8.4.4.4 Emociones de padres y madres respecto a la Organización

En general las emociones expresadas fueron positivas y mostraban reconocimiento por la labor educativa de la Organización. Los padres y madres valoraron ampliamente que el Centro de Día ha ayudado a que sus hijos mejoren como ya se ha mencionado en el

rendimiento escolar, los hábitos alimenticios, el cuidado de los recursos que las familias destinan para la asistencia a la escuela³ y, además, vayan adquiriendo valores que continuamente están transmitiendo a los demás miembros de su familia y que de alguna forma, también los eduquen a ellos como padres.

Para mí si está muy bien que en el Centro de Día les ayuden en todo lo que pueden a nuestros hijos y de paso nos ayuden a nosotros como papás; en ese sentido, estoy feliz también.

La verdad yo soy padre de familia soltero y se bien que yo no tengo la capacidad para educar y criar solo a mi hijo, para mí este lugar es mi refugio y también mi soporte. Su mente crece aquí y hay distintos profesionales a su servicio, sé que en el Centro de Día tratan de darle lo mejor que se puede y nos complementan como papás. Yo me desesperaba mucho con mi hijo y lo entretenía sólo con la tele porque no sabía que más hacer, aquí aprende, lo educan, y se la pasa haciendo cosas y actividades como si fuera un hogar.

Algunos miembros del grupo, dijeron también sentirse ilusionados, felices y con esperanza de que gracias al acompañamiento que la Organización brinda a sus hijos, éstos puedan aspirar a un futuro más prometedor.

Me siento feliz y con esperanza por tener este sitio donde podemos confiar y donde nos ayudan en lo que necesitamos como papás y necesitan nuestros

³ Por ejemplo los uniformes, los materiales didácticos que deben llevar con frecuencia, los útiles escolares, etcétera.

niños. Me ilusiona que al traer a mis hijos al Centro, ellos no vivan las carencias que nosotros como papás ya pasamos.

Sin embargo, algo en lo que coincidió el grupo, fue en destacar el papel del Centro de Día en la contención, apoyo y co-participación que brinda para los padres y madres en sus funciones de educación y crianza; como veremos en las siguientes citas, si bien las expresiones se articulan en relación a los servicios que la Organización brinda a los hijos, también se dirige a señalar la función que el Centro de Día funge al parecer un 'hogar' en el que los educadores se posicionan como una especie de 'padres y madres complementarios' que colaboran y arrellanan aquellos escenarios que quedan en falta como resultado de los límites educativos e incluso sociales de los padres y madres. Por su parte, estos últimos pueden sentirse -de cierta forma- descargados del peso de saber que sus limitantes no generarán la repetición de sus problemáticas socio-históricas con sus hijos; esta vez cuentan con figuras complementarias confiables y sólidas que gratuitamente les ayudarán y además, amarán a sus hijos.

El Centro de Día nos ayuda a ser mamás y papás. Son como una parte más de nosotros que entran justo en lo que nosotros no podemos darles. Tenemos toda la confianza aquí porque hacen lo mismo que nosotros haríamos por nuestros hijos, sólo que llegan más lejos que nosotros, me encanta. Es como un hogar más grande y con más posibilidades.

Me gusta mucho contar con el Centro de Día, es un apoyo para nosotros como papás y mamás también: es saber que alguien está de tu lado y como uno,

quieren dar lo mejor a nuestros hijos y el cariño también. Son como otros papás.

Yo me siento muy orgullosa de cómo los hijos no sufren lo mismo que nosotros y aunque no seamos los papás directamente los que ayudamos, el traerlos aquí con estos 'otros papás' que son los maestros, nos ayuda y nos dan tranquilidad.

Finalmente, emergió el papel que a nivel narcisista juega el saber que los hijos están en posibilidades de tener nuevas trayectorias sociales quizás distintas a aquellas correspondientes a los orígenes familiares. Para las madres y padres se genera una sensación de logro y profundo orgullo al respecto.

También me siento muy grande como mi hijo al que le dicen que 'es un campeón'; yo me siento muy satisfecha y muy orgullosa de haber encontrado este Centro porque aquí me dan la oportunidad de ver cómo crecen y van cambiando para bien mis hijos. Me imagino hasta dónde pueden llegar ¡y me siento grande con ellos!

Así mismo se expresó una amplia gratitud y reconocimiento por todo lo que se estaba reflexionando grupalmente en torno al papel del Centro de Día en la educación de los hijos. De manera emotiva, las mamás y papás, coincidieron con los educadores en que todo el personal del Centro parece cubrir una función educativa y brinda sus servicios de manera empática así como formativa para los niños. El grupo también reconoció que hay una ausencia de espacios reflexivos como el que se estaba generando y coincidieron en

que sería grato que los educadores supieran lo mucho que se les valoraba y escucharan el papel tan importante que tanto ellos como el centro de Día ha cubierto en la vida tanto de los niños en riesgo de calle como de sus familias.

Yo estoy agradecida con todos los maestros empezando desde el personal de limpieza, con las policías, los maestros, directores: con todos porque todos son amables, todos son respetuosos, todos nos dan el apoyo y todos les dan una enseñanza a nuestros hijos. Les doy las gracias por darnos la confianza de tener a nuestros hijos aquí, porque siempre están al pendiente de sus necesidades y a veces hasta cubrirlas con su propio dinero como cuando se nos llegan a enfermar. Aquí en el Centro de Día hacen que los niños coman bien, que no les falte nada, yo les agradezco en ese aspecto a todos, por todo.

Hasta ahorita estoy satisfecha y yo no pediría más, yo estoy agradecida con todos; no tendría una queja, yo no pediría más. Para mí es suficiente y es importante lo que les dan a nuestros hijos que es mucho, y también con la atención y el apoyo que nos dan como papás porque ahí están a nuestro lado, gracias por lo que dan tanto para uno como para mis hijos.

Con estas citas donde se expresa la gratitud de las madres de familia y de alguna manera también una cierta esperanza porque el paso por el Centro de Día haga una suerte de cambio positivo en la trayectoria de sus hijos; podemos recuperar el pensamiento de Eugène Enríquez (1996, Op. Cit.) quien destaca lo preponderante de la emergencia de la pulsión de vida o del *Eros* en las Organizaciones, pulsión que da paso a la renovación, la

reconstrucción, la fuerza para hacer compromisos y a la búsqueda por generar condiciones o sistemas de vida cada vez más prometedores.

Vemos retratada esta pulsión en el Centro de Día y nos parece que cubre una función importante pues adicionalmente fortalece el arraigo a la Organización y coadyuva en la transferencia de los padres y madres de familia hacia los educadores; a su vez en estos últimos, se encarga de mantenerlos perseverantes en la Organización pese a las diversas dificultades que se les puedan presentar, fomenta la transferencia hacia los alumnos y les permite además, afianzar planes de desarrollo a futuro.

REFLEXIONES FINALES

EL TRABAJO EDUCATIVO PARA NIÑAS Y NIÑOS EN

RIESGO DE CALLE:

ANÁLISIS DEL PAPEL SOCIAL DE UN CENTRO DE DÍA

9.1 EL TRABAJO EDUCATIVO DEL CENTRO DE DÍA

Quisiera comenzar circunscribiendo el trabajo educativo realizado en el Centro de Día dentro de la dirección y planificación de una Organización Central que posee representatividad a nivel nacional y que surgió como alternativa gubernamental para el afrontamiento de problemas sociales agudos, mediante el fortalecimiento de la familia en su carácter de institución 'pilar de la sociedad'.

Históricamente ha tenido como propósito *“coadyuvar en el mejoramiento de las condiciones así como en la calidad de vida de la familia y la comunidad en zonas*

marginadas y vulnerables, a través de programas y servicios de carácter asistencial orientados a la prevención, promoción y organización para la participación comunitaria”(Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez, 2011).

Al respecto, quisiera resaltar dos aspectos: primero, que hay una encomienda originaria a brindar atención desde la figura del *asistencialismo* y segundo, que existe un carácter también primigenio de incidir en la institución familiar entendiéndola como un especie de epicentro de la organización y funcionamiento de la vida colectiva.

Recuperando la premisa de Lidia Fernández (2005, Op. Cit.) en la que se afirma que todo centro educativo, en general, puede ser concebido como *institución-instrumento* de una institución que, a su vez, busca hacer consolidar la permanencia del Estado, la Iglesia, la Familia o algunas comunidades sub-culturales de poder (por ejemplo, movimientos de la sociedad civil, grupos políticos). La definición, en nuestro caso, del Centro de Día ‘instrumento’ explicaría el control que se ejerce sobre los márgenes de acción de la Dirección, de iniciativa docente o de toma de decisiones del Centro; sobre sus formas de abordaje ante las problemáticas de la población, sus perspectivas de trabajo educativo, el espacio de trabajo, así como los conflictos interinstitucionales que se plantean cuando su acción parece estar orientada por principios o intereses no compatibles con los que sostienen a la Organización Central.

Temas como el no poder participar en convocatorias públicas para la obtención de recursos, el no poder recibir donativos, el estar negada de la posibilidad de expresar las

carencias materiales en las que deben desarrollar su trabajo, la precariedad del inmueble que ocupaban cuando se inició la investigación o lo inadecuado de las instalaciones actuales; la falta de más personal educativo y un equipo multidisciplinario así como las tensiones generadas entre el equipo del Centro de Día que exige mejoren sus condiciones de trabajo y contratación son signos de esas determinaciones que están acotadas por la Organización Central.

Pienso que es importante reconocer 1) que existe una determinación en el Centro de Día a funcionar de acuerdo a las normas de la Organización Central, 2) que el trabajo educativo es sostenido ideológicamente por el telón de fondo del *asistencialismo* en el cual, la Organización asume el deber de dar, repartir y subsanar las carencias más que de abrir espacios para la generación o búsqueda recursos, la construcción de redes de apoyo social, la apertura hacia el trabajo interinstitucional y colaborativo, etcétera y, 3) pareciera que imaginariamente se atribuye al funcionamiento familiar la única responsabilidad ante problemas sociales tan complejos como el trabajo infantil, la marginación, incluso la pobreza.

Sin embargo, en el Centro de Día he observado prácticas en las que se advierten contradicciones al proyecto asistencialista: por ejemplo, el sostener la costumbre de que la población coopere con una cuota simbólica de recuperación en algunos talleres (que oscila entre los 5 y los 15 pesos) como requisito para poder participar; en el solicitar a los alumno que laven y sequen los trastes en los que han comido y ayuden a arreglar mesas y sillas en el espacio empleado como comedor o el brindar a los alumnos capacitación

orientada a la generación del autoempleo así como tratar de ayudarles a mejorar las estrategias de comercialización que emplean; me parecen muestras de una clara fisura entre la encomienda asistencialista de la Organización Central y la educación conceptualizada como un sistema de participación ciudadana más tendiente a la autonomía.

Para Hernández Flores (2007, Op. Cit.) 'rescatar a los pobres' o a las poblaciones en riesgo, es una tarea poco alentadora al concebirlos exclusivamente desde sus carencias y no mirarlos desde las facultades de acción autogestiva, de autonomía, de intercambio, de colaboración y de creatividad de los propios grupos. El asistencialismo educativo es una forma concreta de pensar la educación desde un carácter compensatorio, sin embargo, según plantea Amartya Sen (1998), la propia forma de conceptualizar a las personas pobres o en condiciones vulnerables también puede resultar 'pobre' en la medida en que se defina únicamente desde el aspecto económico que, si bien es un indicador importante, no es lo único que condiciona el la vida de las personas, su acción social ni su desarrollo. Entonces según el autor, la calidad de vida estaría definida también por las condiciones subjetivas, las tradiciones, las creencias, los valores y las motivaciones que determinan el estilo de vida de las personas: los bienes primarios de que disponga un sujeto no son suficientes para indicar la libertad, las capacidades o el futuro de que los individuos disponen.

Evidentemente, una reconceptualización de la educación y sus funciones en la sociedad no es posible sin un adecuado cuestionamiento a las desigualdades sociales y la falta de

condiciones justas de convivencia. De igual forma, la ausencia de políticas acordes a la disminución de la pobreza impedirá generar un cambio estructural verdaderamente funcional u operativo.

9.2 LAS DIFERENTES VOCES: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

A lo largo de la investigación pude notar diversas convergencias y divergencias entre los tres subgrupos con los que trabajamos: educadores, padres-madres de familia y alumnos. Si bien ya he presentado un análisis detallado, quisiera simplemente destacar el cruce que veo opera entre los distintos actores de la Organización y que, aún sin saberlo, les hace terminar por compartir imaginarios o, por el contrario, situarse en extremos opuestos dentro de un mismo continuo.

Una de convergencias la pude observar entre educadores y padres y madres de familia al señalar que el Centro de Día educa no solo en términos de brindar nivelación educativa a los niños y ayudarles a preparar los exámenes. Ambas poblaciones subrayaron que en el Centro se impartía formación en habilidades para la convivencia, el buen trato y la comunicación, así como valores que resultaban imprescindibles para el desenvolvimiento de los niños pues los favorecía en la vida cotidiana.

También se destacó la importancia de la relación afectiva existente entre el equipo educativo y los alumnos como un tema central de anclaje y sostén para la tarea educativa así como para la subjetividad de docentes, alumnos e indirectamente de las familias. Por un lado, impulsaba la permanencia de los educadores en la Organización aún frente a los

problemas de contratación y salarios existentes, o una *implicación* con sus alumnos que por momentos podía resultar conflictuante o dolorosa. A los niños los impulsaba tanto a acudir a la Organización como a llevar a cabo la instrucción de sus maestros en términos pedagógicos y también la amplia formación extracurricular que se generaba en el Centro, que por momentos también tocaba aspectos sobre cómo afrontar algunos problemas familiares, escolares o personales de los niños. Por su parte, cuando se hizo la lluvia de ideas con los alumnos ellos también mencionaron de manera muy destacada los distintos saberes sobre ciudadanía, ecología, valores, relaciones familiares, etcétera que aprendían en el Centro y que trascendían la currícula de la escuela pública (incluso otorgando una mayor descripción que a los temas relacionados a la nivelación escolar); así mismo también comentaron la relación empática y afectiva que mantenían con los educadores.

Otra constante fue el distinguir como un logro sumamente significativo el que los niños hayan podido ampliar el tipo y variedad de alimentos que consumen. Este fue un tema del que los educadores señalaron sentirse orgullosos como equipo pues les ha implicado mucho tiempo y paciencia poder ir generando un cambio en los hábitos de los niños; los padres y madres lo plantearon como una de las cosas que más reconocen del Centro porque además de valorarlo como algo muy favorable para la salud de sus hijos; dijeron también que éstos a su vez lo transmiten en las familias y de esta manera, generan un proceso educativo para sus propios padres y hermanos; por su parte, los niños lo mencionaron de manera reiterativa como parte de sus aprendizajes y comentaron que es de lo que más les atrae para acudir a la organización.

Más adelante abundaremos sobre algunas coincidencias más que fueron expresadas entre padres y educadores sobre el papel que éstos últimos adquieren frente a las familias; lo incluiremos en la discusión sobre el papel social de la Organización.

Por su parte, me parece que uno de los principales temas que encontré respecto a las divergencias fue la contraposición entre los actores educativos sobre el cómo se debe criar y cuidar a los niños.

Encontré que el equipo educador sostiene un discurso sobre la infancia en el cual, en principio, los niños no tendrían que trabajar, así mismo, su principal meta de desarrollo debería estaría ubicada en la escolarización. Por su parte, para los padres y madres de familia -que en su mayoría provienen de familias migrantes-, el desarrollo escolar pareciera desdibujarse frente a las crecientes dificultades de subsistencia y las necesidades de generar recursos económicos para satisfacer las necesidades inmediatas, por lo que el trabajo (pensado desde el terreno informal) es una de sus principales actividades, necesidades y podríamos decir proyectos.

No obstante, quisiera hacer notar que pese a las dificultades que muestran las familias para definir el tema de la escolarización como principio de desarrollo para los niños, las familias luchan por iniciar a los hijos en una trayectoria escolar dentro de la escuela pública, –no obstante la necesidad de supervivencia por la cual se recurre al trabajo de los hijos-, hecho mismo que es el que les ha permitido conocer y participar del Centro de Día.

En otro tenor, otra convergencia que me pareció importante fue el de la percepción social que los educadores tienen sobre las familias y la autovaloración que, a su vez, ellas tienen sobre sí mismas.

En las siguientes citas podemos ver que los padres y madres de familia al participar en la entrevista grupal que se desarrolló para fines de nuestro estudio (espacio donde se reconocieron sus saberes e incluso su lugar como participantes de la Organización) expresaron 'sentirse grandes e importantes', dejándonos ver que la inclusión de ellos en las dinámicas de la organización así como el reivindicar los saberes que poseen pareciera subsanar una valoración deficiente articulada desde diversos espacios sociales incluyendo la contraposición y crítica que expresan los educadores hacia ellos.

Me gusta ver cómo tratan los maestros a los niños y por qué no, hasta a nosotros los papás; en estas juntas, nos hacen sentir bien como... como grandes, como si fuéramos importantes como papás. Los maestros nos piden ayuda, nos preguntan, nos dicen cómo es la forma correcta de actuar: de no pegarles y no decirles sus groserías, nos consultan nuestro parecer y salimos sintiendo que la vida es otra cosa y eso lo llevamos a las casa también.

Por otra parte, coincidiendo en el imaginario donde constantemente se plantea el 'inadecuado' o 'desajustado' el estilo de crianza que emplean los padres de origen migrante, su 'incapacidad' y su falta de poder, en la entrevista grupal realizada a los educadores se expresó que 'a veces los padres son como niños chiquitos' por el amplio acompañamiento y cuidado que requieren para realizar algunas actividades.

A veces los papás son como niños chiquitos y nos divierten mucho, tenemos que estar llevándolos de la mano, pero tienen que hacerse un poquito más independientes porque antes estaban muy apegados a lo que se les daba aquí y de alguna forma también a nuestro cuidado, por ejemplo hasta por la leche teníamos que ir con ellos; yo recuerdo que antes se les hacía todo a los papás.

En la cita se observa que los padres expresan sobre sí mismos una suerte de pequeñez, deslegitimación y/o cierta infantilización que anteriormente ya he analizado. Al respecto planteo que factores como 1) la imposibilidad de insertarse en empleos formales; 2) las dificultades económicas que los obligan a adentrarse al empleo informal, a necesitar el trabajo de sus hijos o en ocasiones recurrir a la mendicidad; 3) los problemas que tienen para comprender y expresarse en español pues en la ciudad no se manejan sus lenguas; 4) las constantes escenas de discriminación a las que se enfrentan; 5) la escasez de recursos y conocimientos a las que se enfrentan para comprender la vida y exigencias en la urbe y 6) la constante desautorización que se expresan a nivel social –por ejemplo en voz de los educadores del Centro de Día- sobre los saberes, tradiciones y costumbres de las familias migrantes, integran un continuo de deslegitimación que termina por interiorizarse individual y colectivamente en los grupos vulnerables; y que se revela en los fragmentos que hemos citado.

Tengo la hipótesis de que lo anterior también influye en que las familias de los niños en riesgo afirmen necesitar una figura que *‘vaya más allá de donde ellos pueden llegar’* en tanto padres cuidadores y formadores de sus propios hijos. Por ello el Centro de Día se

configura como recinto de contención-protección ante la fantasía (y el discurso) de insuficiencia o ineficacia que circula imaginariamente en los grupos con dificultades sociales y en este caso, migrantes; así, la institución educativa se enviste y –al mismo tiempo- se le enviste con la función de ser la figura que puede subsanar las limitaciones internalizadas en las familias de los niños en riesgo que, como hemos visto, tienen en su génesis componentes sociales.

Al mismo tiempo, el Centro de Día, más allá de la contención que brinda en el terreno imaginario a la población en condiciones desfavorables, cubre de igual forma, necesidades muy tangibles e importantes y que para las familias resulta fundamental sean cubiertas al menos en sus hijos, como la nivelación escolar, alimentación, esparcimiento, formación de habilidades sociales, educación en ciudadanía, salud, formación para el autoempleo, cultura de derechos, etcétera.

Pensamos que en este ejemplo podemos ver una plena congruencia entre los discursos que deslegitiman y la internalización que deviene en las familias, misma que refrenda en las familias el lugar ‘del que necesita ser asistido’ y termina por impulsar o reforzar el carácter de asistencialismo de la Organización.

9.3 EL ESPACIO Y SUS SIGNIFICACIONES

Diversos autores han planteado la importancia del ambiente en el desarrollo de prácticas sociales y en la construcción de la subjetividad. Desde una significación del espacio, podemos decir que el edificio, las instalaciones y el equipamiento de un Centro Educativo,

conforma no sólo un espacio material de trabajo, también perfila un ámbito en el cual se construyen relaciones y marcos para las tareas de la organización.

El espacio también expresa, transmite, posibilita o impide prácticas, hábitos, movimientos, contacto, narrativas.

Desde tal importancia, pueden dimensionarse las características del espacio material y nos puede permitir comprender ciertas problemáticas del Centro de Día.

Si traemos a la mente las imágenes que aparecieron en el análisis de observaciones podemos recordar que la precariedad, la falta de atención y el descuido eran el común denominador del espacio arquitectónico que ocupó el Centro de Día hasta el año pasado.

Llama la atención que la Organización Central haya mantenido por años un espacio que develaba desatención y pobreza para el trabajo con una población cuya problemática se enclava también en la pobreza y en falta de atención social e institucional sobre aspectos como la salud, la alimentación y la educación. Al respecto, Lidia Fernández (2005, p.100) señala *“es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado y el sobreesfuerzo –a veces casi imposible- que exige trabajar ‘como si’ esa limitación no existiera. La escasez o la pobreza material del espacio potencian ciertas significaciones que se comprenden mejor teniendo en cuenta su dimensión simbólica.”*

En la falta de atención del edificio parecería haber una semejanza entre los problemas sociales de los niños en riesgo de calle y el edificio que los albergaba, pues éste, como metáfora visual, también expresaba el abandono estructural, la precariedad y el riesgo.

Sin embargo, tal como se expresó en las observaciones, el espacio a pesar de su precariedad facilitaba la tarea educativa y permitía ciertos intercambios sociales, cierta comunicación e incidía positivamente tanto en la apertura de niños de distintas etnias entre sí, como con los demás compañeros de origen urbano.

En la actualidad si bien hay un espacio arquitectónico y mobiliario en mejores condiciones, los educadores siguen pensando que no es el espacio idóneo para su labor pues la casa que ahora ocupa el Centro de Día –afirman- es demasiado estrecha, tiene poca ventilación y carece de áreas libres para desarrollar actividades al aire libre con los alumnos; incluso han tenido que suprimirse prácticas de convivencia encaminadas a favorecer los lazos sociales y generar una cultura de buen trato durante la comida. Con ello, también se han dejado de promover hábitos de cooperación y limpieza entre los niños que antes diariamente participaban en la limpieza de los trastes, las mesas y el espacio del comedor que también hacía las veces de salón de juntas o de usos múltiples, aunque cada mañana se convirtiera en desayunador y por las tardes en comedor; también podía ser punto de exposición de trabajos escolares, sala de maestros y espacio de talleres diversos, por ejemplo, de joyería, de cocina o de baile.

9.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN RIESGO DE CALLE Y SUS FAMILIAS

Un primer hallazgo en este tema, ha sido escuchar que según el equipo educativo el llamado 'riesgo' al que alude la categorización de la población con la que trabajan: *niños en riesgo de calle* primero, no está fincado en 'la calle' como espacio público y, segundo, tampoco se determina por la necesidad que estos niños tienen de trabajar.

En gran parte de la literatura revisada, la categoría se define primeramente, por la participación de los menores en el llamado trabajo infantil, de ahí que se empleara con gran frecuencia el término 'niños trabajadores urbano-marginales' o bien, pareciera explicarse por sí sola con el término 'calle' como si ésta fuera receptáculo inequívoco de deterioro y vicios.

Sin embargo, el equipo que trabaja en el Centro de Día diferencia entre el trabajo infantil como práctica necesaria para la sobrevivencia asociada a las condiciones de desigualdad en el reparto de la riqueza, la escasez de empleo, el hambre, la pobreza, etcétera, así como a prácticas sociales relacionadas a las comunidades rurales; de fenómenos donde se vulneran los derechos humanos y se pone en riesgo la integridad física y moral de los niños como es la explotación infantil.

Los educadores afirmaban que el riesgo más que estar ubicado en el espacio callejero, se articula en la pobreza, en la desprotección a la que se enfrentan las clases populares, en la falta de atención que viven por parte de las instituciones, en la ausencia de seguridad pública, en la falta de oportunidades de empleo y de adecuada remuneración para las

familias, en la discriminación de la que son víctimas los migrantes y en la indiferencia educativa a la que está expuesta la población.

Prosiguiendo en esta reflexión sobre la categoría 'niños en riesgo de calle' al intentar elucidar ¿exactamente de qué riesgo estamos hablando?, retomando tanto la literatura especializada como lo que he observado en el trabajo de campo, pienso que la respuesta se centraría en tres puntos principalmente: 1) la fragmentación de los lazos familiares y los soportes identitarios que se sitúan en la genealogía familiar así como la subsecuente falta de contención socio-afectiva y moral que ella –idealmente- debería proveer; 2) la irrupción o finalización de la relación con la escuela: la imposibilidad de asumir la escolarización como meta de desarrollo y la dificultad subsecuente para aspirar a empleos estables y relativamente bien remunerados y 3) el acercamiento progresivo a prácticas de vida callejeras en las que el uso del tiempo, el cuidado de la salud, el ejercicio de la sexualidad, el trabajo y el uso de sustancias adictivas tienen una lógica distinta a la de la sociedad en general.

Es por ello que me parece de suma importancia a nivel social la presencia y participación de organizaciones como el Centro de Día para poder disminuir la posibilidad a la que se enfrentan algunos grupos vulnerables de adentrarse en los fenómenos que acabo de señalar y progresar en la llamada '*carrera del niño de la calle*'. Pienso que ante las crisis sociales y económicas que actualmente vivimos, resulta de gran importancia generar intervenciones psico-socio-educativas como las que realiza el Centro para fortalecer las relaciones de los niños y jóvenes con las instituciones y proponerles sistemas de

socialización saludables y viables para la juventud, y así sumar esfuerzos en la tarea de disminuir la creciente desafiliación social. Así mismo, el efecto educativo colateral que toca a las familias ya sea por la comunicación y práctica de los hijos o por las acciones destinadas desde la organización para ellas, me parece coadyuva en la conformación de nuevos modelos, intereses y valores.

9.5 LA IMPLICACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES

El análisis de la implicación –como ya hemos descrito- es un ejercicio colectivo en el que se objetiva lo no enunciado, se re-construyen experiencias, se comunican sentires, se interpelan posturas personales, se develan funcionamientos institucionales y, también, se reivindica la subjetividad en la relación educativa como eje importante de la docencia y el aprendizaje.

Para los educadores, dicho análisis fue significativo en términos de que pudieron elaborar la relación entre su trabajo y su posicionamiento socio-histórico como individuos. Se pudo observar la carga de frustración y enojo generada por la condición de escasez que la Organización replica sobre las condiciones de trabajo del equipo al limitar los recursos materiales, la infraestructura y las condiciones de trabajo. Los educadores de niños en riesgo tienen un clima laboral que se basa en el riesgo, la escasez, la inestabilidad laboral y los bajos salarios. Sin embargo, el anclaje fantasmático establecido entre los orígenes sociales de los educadores y los problemas sociales de los niños en riesgo así como el fuerte vínculo afectivo mediado por la relación docente condiciona un anclaje poderoso

entre el educador que lo arraiga a su puesto laboral y se legitima desde la relación afectiva generada con sus alumnos; lo socio-afectivo se interpola con lo socio-histórico generando atravesamientos contradictorias y ambivalentes en ámbitos institucionales, ideológicos y personales.

Sartre (cit. en Gaulejac, 1999) planteaba que lo importante no sólo es lo que la historia ha hecho con nosotros, sino lo que nosotros hacemos con nuestra propia historia y Gaulejac (1999, Op. Cit.) agrega que ésta oportunidad de actuar es precisamente la que coloca al individuo en el estatus de sujeto histórico:

“En primer lugar, el individuo es producido por la historia. Su identidad se ha construido a partir, por un lado, de acontecimientos personales que ha vivido, que forman la trama de su biografía. Historia singular, única. Pero, al mismo tiempo, estos elementos son comunes a la historia de su familia, de su cultura, de su medio social, de su clase de pertenencia, de la sociedad en la cual vive. Entonces el individuo es un ser socio-histórico. Los individuos son producidos por la sociedad. A la vez que ha sido producido, es también su productor. Es constructor de historicidad. Es decir, la capacidad de intervenir sobre su propia historia es lo que lo posiciona como sujeto. Porque está sometido a una multiplicidad de contradicciones, está obligado de alguna manera a hacer opciones. De alguna manera él es participe de su devenir” (pp. 4).

Con la implicación se pone en juego nuestra subjetividad y al hacerlo nos apostamos a nosotros mismos como sujetos psicosociales; a partir de ella nos adherimos,

relacionamos, apasionamos o distanciamos de las actividades que por múltiples derivaciones –conscientes, inconscientes, institucionales y fantasmáticas- cobran un sentido y un valor importante para cada uno de nosotros; como hemos visto, la implicación se halla relacionada al compromiso personal pero también, en el caso de los educadores, se intersecta con la red de compromisos que dan cuerpo a la tarea de la Organización.

Particularmente, con los educadores de niños en riesgo de calle, el análisis de implicación ha permitido comprender cómo se articula la fantasía de sentir que se puede ser salvador de una niñez en condiciones de dificultad; hemos visto cómo éste imaginario embona perfectamente en el discurso propuesto o impuesto desde la cultura de la asistencia y he constatado cómo lo anterior activa al mismo tiempo que renueva en el equipo educativo, la necesidad (histórica) de cuidar, ayudar e involucrarse con sus alumnos en tanto que comparten orígenes sociales parecidos y, en la mayoría de los casos, han experimentado las mismas condiciones de dificultad por las que éstos atraviesan.

La implicación de los educadores contribuye a la generación de un lazo social afectivo que alimenta procesos subjetivos importantes en la tarea docente y humanizan el trabajo formativo con grupos en situación de calle; por ejemplo, genera un vínculo de identificación, aprecio y compromiso hacia los niños en riesgo, así mismo, brinda fantasmáticamente al equipo docente la posibilidad de sentir que se ‘repara’ de alguna manera un pasado violento, carente y portador de diversas dificultades sociales; ello promueve la esperanza de reivindicar posicionamientos sociales más democráticos con

grupos excluidos y aporta cierta fortaleza para resistir tanto las condiciones de desprotección que mantiene laboralmente la Organización como las condiciones de fragmentación y crisis que actualmente imperan a nivel global.

He podido observar que existe un entramado de tensiones y ambivalencias organizacionales entre las que el equipo educativo se debe posicionar, siendo la pulsión de vida un elemento importante para paliar cualquier emergencia de malestar especialmente ante el desamparo al que los docentes se ven expuestos por parte de la Organización y las reacciones de ira o desinterés que pudieran sobrevenir como respuestas defensivas; esta clase de dispositivos de intervención permiten la elucidación de los procesos de adscripción profesional-laboral y facilitan la comprensión de cómo se genera el arraigo de los distintos actores involucrados en la labor asistencial con poblaciones vulnerables.

Prosiguiendo con las reflexiones sobre el trabajo en el cual participaron los educadores, quisiera mencionar que el grupo refirió reiterativamente que necesitaban más espacios donde pudieran hablar sobre su tarea docente en el Centro de Día y poder así seguir elaborando y repensando sobre su actividad e implicación. También señalaron sentir fortalecido el vínculo entre todos como educadores al poder compartir sus historias, sus orígenes, sus malestares y observar que lo que consideraban ser singular cobraba el estatus de grupalidad. Ello cumplió la función de renovar la cohesión del equipo desde la parte dramática y vívida que fueron narrando. Finalmente coincidieron en que era fundamental tener una vigilancia sobre aquello que perteneciendo a su trayectoria

personal corría la posibilidad de sobre-imponerse en los alumnos pues ello podía ser una interferencia que sesgara el trabajo docente en el día a día.

El análisis de implicación en la práctica educativa permitió reconocer los puntos de encuentro entre la novela familiar y la trayectoria social de los educadores, facilitando que su reconocimiento se transforme en un saber que re-posiciona su labor realizada en condiciones adversas de trabajo, que se confronta a límites impuestos desde lo social y que sin duda, muestra el sufrimiento derivado e inevitable de la propia relación con lo institucional. Sufrimiento generado ante la imposibilidad de cumplimiento con la tarea, ante las condiciones administrativas injustas manejadas por la Organización, ante el temor de que la frustración personal se muestre hacia los sujetos de asistencia, temor de ser excluido del espacio laboral que significa el Centro, etcétera.

Sin embargo, analizando el malestar expresado por los educadores se puede observar que además de los problemas que entraña el mismo asistencialismo, de las dificultades generadas por la Organización central, de las críticas que pudieran ser propias a la administración del Centro de Día, de las inconsistencias que entraña el proyecto fundacional en el cual se des-responsabiliza al Estado de su función y –equivocadamente- se responsabiliza a la familia como única figura preponderante y determinante de lo social, etcétera; con Françoise Dubet (2006, Op. Cit.) se ha podido reflexionar que existe también un profundo desgaste institucional así como una creciente incoherencia producto de este tiempo histórico (de modernidad tardía -según el autor-) en el cual, pareciera que los problemas están tan agudizados y a la vez tan diseminados por las diversas esferas

sociales que se agudiza y complejiza cualquier problemática que se pudiera ubicar procedente de contextos locales.

Respecto a los hallazgos obtenidos en esta fase del trabajo de campo, he observado la pertinencia de esta clase de dispositivos de intervención así como la necesidad de crear espacios de expresión y escucha afines para la elaboración de la implicación socio-afectiva entre pares, pues –según lo expresado- les es vital tener una adecuada contención emocional así como permitir a los educadores ser críticos de su propio trabajo y de los sistemas organizacionales en los que laboran.

9.6 PAPEL SOCIAL DEL CENTRO DE DÍA

A nivel metodológico, si bien la Organización no maneja un desarrollo curricular establecido *a priori* para la nivelación académica, sino que se centra en una actividad tutorial con cada alumno pues ello permite dar respuesta al objetivo de ayudar a los niños en la elaboración de las tareas diarias y en la preparación para los exámenes; según lo expresado por los beneficiarios directos e indirectos del Centro de Día, éste también cumple una importante función en términos de brindar modelos alternativos de socialización, construir con los alumnos hábitos no sólo de estudio sino de relación social encaminados a la autonomía, proponer estilos de participación ciudadana responsable, así como en la cimentación de valores.

Me ha llamado la atención el cruce y la coincidencia que se juega en el imaginario de educadores, padres-madres de familia respecto al papel de los docentes en la educación

de los niños. Por un lado, los educadores han planteado que ellos son *'como los padres y madres de los niños'* que deben procurar no sólo que éstos mejoren su rendimiento escolar y aprendan hábitos de convivencia social sino además, deben *'impedir'* que se inserten en prácticas asociadas al fenómeno de callejerización, siendo para ello su principal apuesta, el impulsar un sólido arraigo a la escolarización y al trabajo como un medio que hará posible la inserción social de los niños en riesgo.

Por su parte, las madres y padres de familia, plantearon que los educadores *'son como otros padres para nuestros hijos'*, estableciendo una especie de complementariedad parental entre educadores y padres y madres biológicos, que además, cubre la función de tener la participación de figuras moralmente importantes y poseedoras de saberes que con pericia podrán llenar huecos que a nivel de educación y crianza, los padres y madres reconocen dejar; en ese sentido, ellos muestran una total credibilidad y confianza en la labor de los educadores y expresan un reconocimiento al hecho de que ellos podrán tener alcances distintos en términos de visión y conocimientos en temas pedagógicos que enriquecerá y superará la educación transmitida en las familias.

Para las familias, el Centro de Día se proyecta como una Organización abierta, colectiva, responsable, que les ayuda en el cuidado, alimentación y formación educativa de sus hijos. Para los niños, la Organización es grata en términos de las posibilidades de atención, apoyo académico, conocimiento, esparcimiento y recreación que les provee; en lo señalado por ellos, además de las actividades realizadas las cuales apuntan a mejorar su desempeño escolar destacan los valores sociales que refieren como *'lo aprendido en el*

Centro de Día'; lo cual, nos permite dimensionar que esta Organización propone un importante *espacio de terceridad* en la relación alumno-sociedad que plantea quehaceres sociales, actitudes, actividades, formas de relación interpersonal, participación cívica, metas de desarrollo y eticidades novedosas al mismo tiempo que asequibles para los niños y para sus familias. Finalmente, gran parte de la importancia de los recursos derivados de la participación en sistemas educativos, por ejemplo, el Centro de Día, trasciende el desempeño académico en sí mismo; en realidad pude constatar que hay impactos en la trayectoria y la experiencia de los actores educativos, de los docentes, de los alumnos y sus familias; pienso en las capacidades para aprender (distintas cosas y en distintos momentos), de aspirar a nuevas formas de relación, de diversión, de empleo, así como de convivencia.

Encarar la educación desde las condiciones de vulnerabilidad, pobreza o marginación de la población a quien ésta va destinada siempre y cuando dichas condiciones sean tomadas en cuenta con sensibilidad y una metodología de intervención adecuadas, según propone Gloria E. Hernández Flores (2007, Op. Cit.) abre las posibilidades para una educación no sólo como espacio de 'información' sino también como generadora de nuevos deseos, otros fundamentos para la vida y nuevas necesidades morales. Puede convertirse en "*una práctica política pedagógica de generación de nuevos fundamentos que sostiene los proyectos de vida de sujetos en exclusión social y los deseos que los orientan, que considere a los sujetos en práctica y que reconozca sentidos y significados diversos en los procesos de formación, un proceso que potencie sus recursos para la toma de decisiones*" (p. 334).

Según la autora, esta forma de concebir la educación de los grupos menos favorecidos socialmente, implica una reconceptualización en torno a conceptos como a) la función educativa en la sociedad, b) la calidad de vida y, c) el desarrollo; pues requiere superar la relación causal entre educación y crecimiento económico. La práctica de valorar los índices de escolaridad como indicadores para la medición de la pobreza económica según Hernández, debería superarse pues estrechan los alcances éticos y morales de la educación y sesgan el análisis de su impacto y función dentro de la sociedad; al mismo tiempo, impiden observar el carácter *integral, participativo y flexible* de nuevas propuestas pedagógicas que se mueven, como señala Gabriela Messina (1993), en la tensión existente entre la tradición y la innovación; en el caso del Centro de Día, desde el proyecto asistencialista fundacional y la conformación de sistemas educativos que fomenten una participación orientada más hacia la autonomía de la población beneficiaria.

Como se ha mostrado, parte fundamental de la labor social de la Organización se sostiene en la implicación de su equipo educador el cual además de cumplir con los objetivos que rigen del Centro de Día, desarrolla un *currículo oculto* en el cual logra entretener relaciones de afiliación, de reconocimiento y de nuevas aspiraciones sociales y simbólicas para los alumnos. Gracias a su participación la educación se relaciona con la generación de nuevos deseos, necesidades y fundamentos para la vida diaria.

Me ha parecido importante notar a través de los soportes metodológicos empleados, que para los niños que acuden al Centro de Día así como sus familiares la Organización se

configura como un centro que rebasa las funciones normativas; pareciera cubrir las funciones de un hogar transitorio donde también se provee contención socio-afectiva, educación valoral, recursos para aprender y convivir desde un enfoque humanista que al mismo tiempo los impulsa también en términos ciudadanos.

Las relaciones humanas al interior de la Organización, especialmente entre maestros y alumnos se ve favorecida no sólo por el deseo de los educadores y la implicación de la que ya hemos hablado, también de manera indirecta, se influencia por la dinámica tutorial que exige que los educadores hablen diariamente con sus alumnos, los escuchen e indaguen sobre sus problemáticas: se involucren con ellos; de ahí que para los docentes, sea posible ver cómo se van interrelacionado los ámbitos sociales, con los familiares y los educativos en la trayectoria de los educandos.

Respecto a las familias, pude también analizar que la Organización es investida como un espacio de resguardo y contención para las maternidades y paternidades emergentes no sólo de la migración, sino también de la vida urbana imbuida en la pobreza, la escasa educación, a veces la juventud y por momentos la desinformación. La mayoría de los padres y madres entrevistados, afirmaban que no sabían con exactitud cómo guiar educativamente sus hijos, pero en el Centro de Día iban recibiendo una formación o guía al respecto; una formación que, según afirmaron, no recibían en ninguna otra parte. El equipo de docentes era visto como 'padres' temporales en los cuales las familias depositan parte de la responsabilidad educativa y de crianza de los hijos con la encomienda de llegar 'más lejos' de donde las familias de origen podían hacerlo.

Tanto la Organización como los educadores reaccionaban a dicha encomienda y realizaban esfuerzos por generar dinámicas de cooperación y de superación al carácter compensatorio que el asistencialismo históricamente ha propuesto en el Centro.

Al hacerlo, promueven nuevas formas de relación entre las instituciones y los grupos vulnerables, en ese sentido, la renovación del contrato social establecido con la comprensión y tolerancia hacia las reglas institucionales son un campo que vale la pena destacar pues seguramente generará impactos favorables en espacios sociales diversos.

La experiencia de participar en el Centro de Día aporta a sus beneficiarios directos o indirectos, colabora en la generación de lo que Enríquez (2002, Op. Cit.) ha denominado como una *alianza positiva* entre los distintos actores educativos. *“La alianza positiva no implica que no debe de haber conflictos o tensiones, quiere decir que existirá un mínimo de confianza recíproca para que el formador pueda ser garante de una experiencia formativa” (p. 154).*

En ese tenor, además de la nivelación y asesoría educativa a la que por definición se aboca el Centro de Día; el trabajo de campo realizado ha podido dar cuenta de que la Organización ofrece modelos de socialización y aspiración éticos así como accesibles a los niños; les brinda contención socio-afectiva; les da reconocimiento y valoración por sus orígenes étnicos, sus actividades laborales, sus estudios, sus intereses, sus necesidades lúdicas; fomenta el trabajo cooperativo y la multiculturalidad; imparte formación valoral, ciudadana, en equidad, ecología, nutrición; fomenta la calidad de vida y el acceso a la

cultura; así mismo fomenta la lectura y el esparcimiento de los alumnos. Adicionalmente promueve el acceso a servicios de salud y los orienta para el cuidado de la misma, además hace una labor constante para la prevención de adicciones, actividades delictivas y situaciones de riesgo; de igual manera, intenta ofrecer formación para el autoempleo a través de diversos talleres productivos. Respecto a las familias, les da acompañamiento y cierta formación en su maternidad y paternidad, en la exigencia de sus derechos o en la realización de trámites, aunque, como hemos mencionado, sean muy pocas las actividades realizadas para formar o brindar contención a las familias.

No obstante sería fundamental para el equipo educativo poder trabajar ese aspecto de su *proceso de implicación* en el que se articula la fantasía de que ellos fueran los únicos capaces de ayudar a los niños y que, sin darse cuenta, termina por oponerlos a los padres y madres de estos. Hacerlo abriría la posibilidad al Centro de Día de incorporar de manera más amplia el trabajo con las familias y ello podría generar que estas se sumaran a los esfuerzos educativos de la Organización y ayudaran a fortalecer los aprendizajes de los niños y los esfuerzos de los educadores. Pienso que la meta de educar para la vida a los niños en condiciones de vulnerabilidad debería entrañar una estrategia de educación paralela con sus familias, el avance de ellas repercutirá favorablemente en los menores.

Extendiendo un poco el planteamiento anterior, sería importante para la sociedad que se pudieran abrir más espacios educativos comunitarios en los cuales existieran educadores que tuvieran la función de brindar formación, acompañamiento y escucha también para los padres y madres. A partir de las entrevistas realizadas se ha visto que la figura de un

adulto que brinde cierto sostén y se configure como una presencia confiable para los grupos vulnerables, puede favorecer la emergencia de procesos participativos en la toma de decisiones responsables, la generación de saberes o la exigencia de derechos. Adicionalmente permite la gestación de un nuevo posicionamiento de los grupos frente a temas diversos como su maternidad, paternidad, el cuidado de su salud, la alimentación, el ejercicio de la paz, la no violencia, la ciudadanía, etcétera.

Finalmente, quisiera hacer una recomendación para que las políticas públicas brinden el reconocimiento, el apoyo y el financiamiento adecuados para que esta clase de Centros educativos sigan operando y lleguen a los espacios donde los ciudadanos necesitan apoyo; pero considero que habría que dejar de pensar que el apoyo únicamente puede darse desde la relación dádiosa a sujetos pensados como pasivos que en muchas ocasiones se ha estereotipado desde el ángulo del asistencialismo.

A lo largo de mi trabajo he podido apreciar que el Centro de Día que me abrió sus puertas para la presente investigación, brinda atención educativa pero también social y afectiva apuntando hacia la construcción colaborativa de sujetos sociales con una mayor conciencia de su participación como actores sociales. Tanto educadores, como alumnos y padres - madres de familia generan y obtienen del Centro de Día una formación con un enfoque humanista al estilo de lo que autores como Pablo González Casanova (2004) aseguran, será lo único que nos permita afrontar los retos de la sociedad que vivimos no sólo en la actualidad, sino que estamos avizorando se gestan para el porvenir.

ANEXO 1

ANÁLISIS DE MI IMPLICACIÓN

Respecto a mi implicación en el tema tratado en esta tesis, comenzaré diciendo que un antecedente importante fue el trabajar con poblaciones vulnerables más o menos desde el año 2000, al terminar la licenciatura en Psicología.

Personalmente siempre me ha preocupado el tema de las minorías y me ha inquietado el peso de la injusticia social y la corrupción que precipita condiciones de precariedad, violencia, drama. Me ha parecido que es importante ir generando sistemas de mayor equidad donde se garanticen los derechos humanos, aunque debo reconocer que en esa tarea, a veces sólo he encontrado que un recurrente abuso macro-estructural de poder impera en todos lados y una marcada frustración me salen al encuentro. Ante ello suelo preguntarme ¿se podrá hacer algo para mejorar esto?

A veces pienso ¿cómo continuar adelante, si no existen puertas abiertas para todos?

Con estas reflexiones realicé mi tesis de licenciatura que se enfocó a la sobrevivencia del abuso sexual y una vez que me titulé comencé a trabajar en una IAP que contaba con un centro comunitario en la zona marginada 'Lomas de Becerra' en la Ciudad de México; justo a espaldas de Santa Fe, en la zona de las barrancas. En ella se observaban diversas problemáticas asociadas a la pobreza, la escasez de oportunidades laborales, la falta de educación, la delincuencia, las adicciones y la indiferencia del Estado. Ahí me concentré primero en hacer trabajo clínico y posteriormente a coordinar trabajo grupal y comunitario con adolescentes, padres y madres de familia y estudiantes de la carrera técnica de 'Asistente Educativo' para nivel preescolar.

Sin embargo, a pesar de lo satisfactorio que me era ser testigo de cómo la comunidad iba siendo más consciente, participativa y poco a poco así como de diversas maneras se superaba, también experimenté una profunda necesidad de seguir estudiando y así continuar labrando herramientas de comprensión y de intervención psicosocial, pues de alguna forma la comunidad misma me iba haciendo patente junto con los alcances de las intervenciones, en dónde se encontraban los límites del trabajo realizado.

Coyunturalmente a mi renuncia a esa organización, la profesora de quien había conocido el Enfoque Socio-Clinico en la FES Iztacala mientras cursaba la carrera de Psicología y quien me había asesorado en mi tesis de licenciatura: la Dra. Elvia Taracena, me invitó a participar con ella en la construcción de un modelo educativo para niños y jóvenes en situación de calle.

Aceptar incursionar en esa tarea fue un trabajo arduo que no sólo me exigió estudiar el tema y formarme respecto a las especificidades de esta población, participar en proyectos de investigación amplios, aprender sobre su conducción y gestión, co-coordinar seminarios de titulación; atender asuntos de logística y también cubrir ciertos aspectos de la administración del mismo; sino también, me dio la oportunidad de dar clases en la Carrera de Psicología de la FES Iztacala – UNAM; participar como alumna de los seminarios de Maestría, colaborar en la organización de eventos académicos, apoyar a tesis, hacer investigación, escribir artículos y ser parte de publicaciones editadas por la UNAM y la SEP.

Respecto al tema de las poblaciones callejeras y a mi participación en ámbitos académicos me pasaban muchas cosas de manera simultánea: por un lado me sentía conmovida como afectada por el tema, debo confesar que muchas veces me dolía conocer historias plagadas de injusticia y falta de apoyo social; maravillada por descubrir que dentro de las especificidades de este grupo había una vida compleja, afectiva, social, laboral, amorosa y que no todo era tragedia; también me veía sumamente exigida y a veces sobrepasada por todo aquello a lo que debía responder, atender y resolver... y al mismo tiempo motivada por el gran compromiso y oportunidad de poder participar de una propuesta educativa para este grupo y por observar que, con ello, se iba transformando mi propia trayectoria profesional.

El trabajo diario y la posibilidad de trabajar de cerca el tema me fue indicando que ni el asistencialismo era la respuesta, ni la rehabilitación total de la población callejera una

meta esperable. Tuve entonces que aprender a moderar las expectativas y metas que personalmente se me iban generando a mí misma; a vigilar que estas no dejaran de ser plausibles así como respetuosas con los grupos y organizaciones y finalmente, a aceptar que si bien podía haber ciertas mejoras, difícilmente se podrían cambiar del todo las condiciones de vida y las decisiones de quienes conforman las llamadas poblaciones callejeras. Comprender eso y colaborar en que el proyecto siguiera adelante fue una gran enseñanza en mi camino.

Posteriormente mientras iba participando del proyecto del Modelo Educativo iba resurgiendo en mí la necesidad de seguirme formando académicamente. La Dra. Elvia siempre me impulsaba y me hacía sentir que ahí también había un lugar para mí. Coyunturalmente tuve la fortuna de recibir de parte de mi familia y de algunos maestros que ahora también consideraba mis amigos todo el apoyo para entrar al Doctorado. Finalmente después de un intento fallido finalmente fui aceptada.

Mi primer idea para el proyecto de tesis tenía que ver con plantear una clínica de lo social que sostuviera un trabajo comunitario enfocado a la autogestión, el trabajo colaborativo y el desarrollo social en poblaciones afectadas por la pobreza. Sin embargo esta idea era difícil de justificar, de teorizar y más aún de aplicar.

Comencé entonces a interesarme por analizar el modo de funcionamiento de un centro comunitario que ya operaba para apoyar a población en situación de calle. Fui entendiendo que me era más accesible trabajar con poblaciones con un menor grado de marginalidad como son los niños en riesgo, pues me sentía más cómoda para

relacionarme con ellos y me era relativamente sencillo comprender o reconocer -a nivel personal- sus problemáticas.

Con el tiempo me fui dando cuenta de que el tema del trabajo infantil, la influencia de este como un medio de proximidad o de lejanía con la institución escolar y la posibilidad de construir desde él metas de desarrollo lo suficientemente sólidas para que los grupos en condiciones de vulnerabilidad pudieran mejorar sus condiciones de vida, de alguna forma me resultaban temas muy sensibles e importantes pues mi propia familia había ya transitado por esos caminos desde un par de generaciones atrás. Fue para mí una gran sorpresa darme cuenta de este paralelismo.

Hoy sé que en mi propia novela familiar - intergeneracional ha habido orígenes sociales y elementos de vulnerabilidad muy parecidos a aquellos sobre los cuales trabajo; en mi propia historia se ha hecho vigente el tema del trabajo infantil, a veces la falta de contención y el riesgo, pero también ha cobrado un papel importante la educación como un medio de acceso, de ascenso, de estabilidad y de logro. Algo que se me ha hecho patente es que la educación es la mejor vía para posibilitar la exigencia del cumplimiento nuestros derechos; de la construcción de condiciones más justas, más equitativas, más libres de violencia y, por qué no decirlo, más llenas de esperanza para afrontar la vida.

A lo largo del Doctorado he ido tratando de objetivar de diversas formas mi propia implicación como investigadora, por un lado en el trabajo grupal 'Análisis de Implicación' propuesto por la Dra. Taracena al inicio de mis estudios, ejercicio que contó con su coordinación y análisis así como la ayuda de mis compañeros de clase; por otro lado,

reconociendo-analizando continuamente las condiciones institucionales a las que debía ajustarme e ir respondiendo para tener relación y acceso al Centro de Día; finalmente, valorando los compromisos éticos que iba adquiriendo con la organización donde desarrollé mi trabajo de campo, con los educadores, los padres y madres de familia; así como los alumnos con los que realicé la intervención.

Me encontré por ejemplo que en mis representaciones yo misma estaba influida por la idea de proteger, de salvaguardar, de cobijar, etcétera, a las poblaciones vulnerables; yo misma quería proteger y no sólo intervenir en los grupos; también desconocía la importancia que adquiere la atención educativa a los padres y madres de familia como medio de afianzamiento de nuevos valores, hábitos, saberes y aspiraciones en sus hijos e hijas; me asusté al encontrarme con la dolorosa pulsión de muerte en los educadores que horrorizados reconocían a través de dibujos su cansancio, su miedo, su rabia, su desesperación ante todos los problemas sociales que no logran comprender o solucionar.

También fui constatando la eticidad que adquiere el trabajo cuando se hace con responsabilidad y que mantiene una vigilancia epistémica adecuada. Fui observando que como científicos se puede hacer sólo lo que está a nuestro alcance y ello ya suma algo en el bienestar de los grupos en condiciones de dificultad.

Un día también me tuve que dar cuenta que debía ir soltando este trabajo, este grupo, sus necesidades, sus instalaciones, el Centro de Día... incluso esta investigación para seguir evolucionando.

Hoy valoro que los saberes y aprendizajes que desarrollé con esta investigación finalmente transformaron mi manera de ver el mundo; de estudiar, de investigar, de ser docente; de hacer psicología desde un enfoque social y clínico; de ser universitaria.

Esta implicación siempre compleja, cargada de historias y entramados sin duda ha sido parte de la fuerza y la resistencia que he tenido que desarrollar para construir esta tesis y, con ella, abrirme paso al trabajo más difícil, más complejo al que me he enfrentado hasta ahora, pero también al más entrañable pues sé que marca uno de los hechos más significativos de mi historia.

Griselda Albarrán Iturbe.

REFERENCIAS

Adeth, C. (2001). *¿Crees que has dicho todo sobre mí? Situación, experiencias y acciones sobre la infancia callejera en México*. México: EDNICA.

Aguirre, L. (2010). Calle y Saberes en Movimiento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 8(1), pp. 89.

Aguado, H. I., Avendaño, A. C. y Díaz, C. M. (2007). Elaboración y vivencia de la práctica profesional: los vericuetos de ser maestro. *Estudios de Psicología*. UNAM- FES Iztacala (En prensa).

Alvarado, L. (2006). Construcción de políticas públicas hacia la erradicación del trabajo infantil. *Tercer Foro Estatal contra el trabajo infantil 'Por una niñez diferente'*. México: DIF / Gobierno de Michoacán. Conferencia Magistral. Inédito.

Anguiano, E. (2006). Dinámicas Identitarias de la vida en calle en la ciudad de México. Tres Historias. *Tesina para obtener el Diploma en Especialista en Problemas de Fármacodependencia*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos - Facultad de Psicología. Inédito.

Araujo, R. (2001). Dionisio a media calle: La juventud en el olvido. *El Cotidiano*. Vol. 21, Número 109, pp. 05-16.

Azaola, E. (2004). *La pobreza en México y en el mundo. Realidad y desafíos*. México: El Colegio de México.

Banco Mundial: Trabajamos por un mundo sin Pobreza. (2007). *La educación escolar básica en América Latina muestra un panorama de luces y sombras*. [Consultado el 25 01 2007] <http://datos.bancomundial.org>

Basu, K. (1999). Child Labor: Cause, Consequence, and Cure, with Remarks on International Labor Standards. *Journal of Economic Literature*. Vol. XXXVII, pp. 1083–1119.

Bazdresch, P. (2005). Vivir la educación, transformar la práctica. *Educar*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.

Blanchard – Laville, C. (2007). Prácticas docentes, formación e investigaciones clínicas. *Conferencia: Prácticas docentes, formación e investigaciones clínicas*. UNAM – ISSUE. Inédita.

Blanchard - Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco / Universidad Veracruzana.

Bengoa, J. (1996). Pobreza y vulnerabilidad: Temas Sociales. *Boletín de Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR*. [Consultado en: 10 08 2007] <http://www.sitiosur.cl/r.asp?id=259>

Bertely, M. (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. En: Bertely, M. (Eds). *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 177-191

Bleger, J. (1985). *La entrevista psicológica*. Argentina: Nueva Visión.

Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo e las instituciones. En: Käes, R. *et al.* (Eds). *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. México: Paidós.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción : criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus Ediciones.

Bueno, C. (1990). Una lectura antropológica sobre el sector informal. *Nueva Antropología* Vol. XI. Núm. 37.

Casanova, P. (1995). La sociedad intervenida. *Perspectivas Docentes*. Número 16, pp. 23-38.

Casanova, P. (1996). Reflexiones sobre el entramado asistencial en México. *Anuario de Investigación 1996. Departamento de Educación y Comunicación*. México: UAM Xochimilco. pp. 785-802.

Casanova, P. (1997). *La sociedad intervenida*. México: UAM Xochimilco. p.15.

Castel, R. (1992). La dinámica de los procesos de marginalización; de la vulnerabilidad a la exclusión. *El Espacio Institucional*. Número 1.

Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros COESNICA. (1992). *Ciudad de México: Estudio sobre los Niños Callejeros. Resumen Ejecutivo*. México: Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros.

Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros COESNICA. (1995). *Ciudad de México: II Estudio sobre los Niños Callejeros. Resumen Ejecutivo*. México: Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros.

Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros COESNICA. (1996). *Ciudad de México: Estudios Callejeros*. DDF-UNICEF: México.

Cordera, R. (2008). El derecho al desarrollo y al derecho a la ciudad: para construir el futuro. En: Cordera, R., Ramírez, P., y Ziccardi, A. (Eds). *Pobreza desigualdad y exclusión en la ciudad del siglo XXI*. México: Siglo XXI.

Cussiánovich, A. y Méndez, D. (2008). *Movimientos Sociales de NATS en América Latina: Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años*. Perú: IFEJANT.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8 (1).

[Consultado el 29 06 2012]

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15508101>

DIF – DF., UNICEF y Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social. (1997). *Voces de la Infancia Trabajadora en la Ciudad de México*. México: DIF - DF.

DIF - Nacional., DIF - Estado de México., DIF – Naucalpan y FES Iztacala - UNAM. (2008). *La migración rural – urbana de los cruceros de Naucalpan, lugar de empleo: un estudio de caso*. México: DIF - Naucalpan.

DIF – PNUFID - UNICEF. (1999). *Reporte ‘Yo también cuento’*. México: DIF – PNUFID - UNICEF.

DIF – PNUFID - UNICEF. (2005). *Informe Ejecutivo. Estudio en Cien Ciudades de niñas, niños y adolescentes trabajadores en México, 2002-2003*. México: DIF - UNICEF.

Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez. (2011). *Objetivos de Trabajo. Documento de Circulación Interna*. México: DIF.

Dominguez, M., Romero, M. y Paul, G. (2000). Los 'niños callejeros. Una visión de sí mismos vinculada al uso de las drogas. *Salud Mental*. Vol. 23, Número 003, pp. 20-28.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España: Gedisa.

Durán, J. (2004). Introducción. *Estudios Jaliscienses*. Número 55, pp.38-53.

Echeverría, C. y Tavera, S. (2007). *MATLAPA: Redes de Atención para la infancia en Situación de calle*. México: UNICEF / FLEXI / Instituto Nacional de Desarrollo Social.

Enríquez, E. (1996). "El trabajo de muerte en las instituciones". En: Käes, R., Bleger, J., Enríquez., et al. (Eds). *La Institución y las Instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. México: Paidós.

Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Argentina: Novedades Educativas.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Argentina: Paidós.

Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.

Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En: Landesmann, M. (Eds). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.

Fernández, L. (2011). La investigación institucional de las organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones educativas de UBA". *Praxis Educativa*. Vol. XVI, No. 14, pp. 66-75.

Fletes, R. (1995). *A propósito de niños callejeros*. Zapopan: El Colegio de Jalisco.

Fletes, R. (2003). Callejeros: entre la asistencia y el estigma. *Tramas 20*. UAM Xochimilco. pp. 171-189.

Fletes, R. (2007). Hacia un modelo dinámico de diagnóstico e intervención. *Estudios Jaliscienses: Infancia Vulnerable*. Número 67, pp. 54-67.

Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (1995). Paulo Freire y los Educadores de la Calle. Una aproximación crítica. *Alternativas de Atención a los Niños de la Calle*. México: UNICEF.

Freud, S. (1998). *Tótem y Tabú*. México: Amorrortu.Fernández

Gama, F. (2009). *Mazahuacholoskatopunk*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

García, M. y Araldsen, A. (1996). *El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas*. Caracas: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2000). Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender. *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. El diálogo continúa*. Montevideo: APU. pp. 194

Gaulejac, V. de (1998). Introducción de algunos elementos de la Sociología Clínica. En: Benedetti, A; Ruiz, M. y Secco, R. (Eds). *Materiales de Sociología Clínica*. Uruguay: Publicación del grupo de Sociología Clínica.

Gaulejac, V. de (1999). Historia de Vida y Sociología Clínica. *Temas Sociales 23, Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR*, pp.04.

Gaulejac, V. de (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*. México: FLACSO. Número 21, pp. 49-71.

Gaulejac, V. de (2005). Opciones Metodológicas. En: de Gaulejac, V., Rodríguez, S., y Taracena, E. (Eds). *Historia de Vida: Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad de Querétaro.

Gaulejac, V. de (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo.

Gergen, K. (1992). *El yo saturado*. Piadós: Barcelona.

- Goffman, I. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. (2003). La calle ¿Espacio social para la infancia? En: Jaidar, I. (Eds). *Convergencias en el Campo de la Subjetividad*. México: UAM - Xochimilco.
- Gómez, M. (2007). Insta OIT a México a actualizar cifras sobre el trabajo infantil. *Diario La Jornada*. México. 090607.
- Gómez, M. (2008a). Callejerización: Glosario de Violencia. *El Cotidiano*. Número 121, Año. 19, pp. 44-53.
- Gómez, M. (2008b). La despolitización de la violencia. *El Cotidiano*. Número 121, Año. 19, p.60.
- González- Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. México: Anthropos Editorial.
- Gordon, S. (1997). *Pobreza y patrones de exclusión social en México*. México: Instituto Internacional de Estudios Laborales.
- Grima, J. y Le Fur, A. (1996). *¿Chicos de la calle o trabajo chico? Ensayo sobre la función paterna*. Buenos Aires: Lumen. p. 56.
- Guerra, E., Calderón, G. y Soto, M. (2007). Consideraciones metodológicas en el estudio del trabajo infantil. *Ideas CONCYTEG*. México: Año 2, Número 26. México.

Gutiérrez, R. y Vega, L. (2003). Las investigaciones psicosociales sobre la subsistencia infantil en las calles desarrolladas en el IPN durante los últimos 25 años. *Salud Mental*. Vol. 26, Número 6, pp. 27-34.

Gutiérrez, R., Vega, L., y Medina-Mora, L. (2007). La infancia 'callejera' en México. *MATLAPA: Redes de Atención para la infancia en Situación de calle*. México: UNICEF / FLEXI / Instituto Nacional de Desarrollo Social.

Guzmán, N. (2001). Las niñas y los niños trabajadores urbano informales. *Revista Transición*. México: Centro de Estudios para la Transición Democrática. A. C. http://www.cetrade.org/v2/revista_transicion/2001/revista_35_nueva_cultura_laboral/guzman_lagunes

Guzmán, E., y Lewin, F. (1998). Migración, interculturalidad y educación: incompatibilidades y desafíos. In: *Proceedings of a Conference on Indigenous Education*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública.

Hernández, A. (2005). Representaciones sociales, prácticas y eventos relacionados con la maternidad y la paternidad en jóvenes que viven en la calle. *Tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología*. UNAM. Inédita.

Hernández, E. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*. México: CREFAL.

Himmelfarb, G. (1983). *The Idea of Poverty: England in the Early Industrial Age*. New York: Random House.

INEGI. (2004). *El trabajo infantil en México. 1995-2002*. México: INEGI.

INEGI. (2005). *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos Nacionales*. México: INEGI.

Instituto Mexicano de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz., y Fundación Gonzalo Río Arronte, I. A. P. (2008). *Organizando una intervención a favor de la subsistencia infantil en las calles*. México: Inédito.

Inter-American Development Bank, (2007). *Social Development & Poverty*. http://www.iadb.org/sds/soc/site_3049-s.htm].

Jiménez, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. *Tesis para obtener el grado de Doctora en Antropología Social*. Granada, España: Universidad de Granada.

Jiménez, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*. Núm. 35, enero-abril 2011, pp. 149-162.

Käes, R. (1996). Realidad psíquica y sufrimiento en la Instituciones. En: Käes, R., Bleger, J., Enríquez. (Eds). *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. México: Paidós

Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Argentina: Paidós.

Kaës, R. (2004). *Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos*. Psicoanálisis de AP de BA. Vol. XXVII. No. 3. pp. 655-670.

Kliksberg, B. 1999. *Inequidad en América Latina*. México: DIF.

Kornblit, A. L. (2004). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. México: Biblos.

Liebel, M. (2003a). *Infancia y Trabajo: Para una mejor comprensión de niñas y niños trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Lima: Ifejant.

Liebel, M. (2003b). Working Children as Social Subjects: The Contribution of Working Children's Organizations to Social Transformations. *Childhood: A Global Journal of Child Research*. Vol. 10, Número 3, pp. 265-285.

Liebel, M. (2006). The Movements of Working Children. A Sociological Approach. *Política y Sociedad*. Vol. 43, Núm. 1, pp. 105-123.

Liebel, M. (2008). Hacia un Movimiento Mundial de Nat's. Origen, Procesos y Perspectivas. *Revista Internacional Nats*. Número 16, pp.89-96.

Liebel, M., y Saadi, I. (2010). ¿Erradicación de trabajo Infantil o trabajo digno para niños trabajadores?. *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*. Número 19, pp.111-115.

Luchinni, R. (1998). *Sociología de la supervivencia. El niño y la Calle*. México. UNAM – FES Iztacala.

Lucchini, R. (1999). *Niño de la calle. Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.

Lusk, M., Peralta, F., y Vest. G. (1989). Street Children of Juarez. A Field Study. *International Social Work*. Número 32, pp. 243-245.

Macías, R. (2001). NICASI Una experiencia de calle vista a través de la tecnología educativa. *Reporte Analítico de Experiencia Educativa para obtener el grado de Maestro en Tecnología Educativa*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa / Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. Inédita.

Macías, R. (2011). Los aprendizajes del niño indígena de y en la calle: una comunidad ñha ñhú, en la Ciudad de México. *Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía*. México: UNAM. Inédita.

Madrazo, J. (2004) Diálogo con Ana María Araujo: Sociología Clínica, una epistemología para la acción. *Atenea*. Número 490. pp. 177-189.

Makowsky, S. y Taracena, E. (2002). Presentación. *Perfiles Latinoamericanos*. Vol. 10, Número 21, FLACSO-México. pp. 07-10.

Manero, R. (1990). Introducción al Análisis Institucional. *Revista TRAMAS*. No. 1. pp. 121-157

Martínez, E. (2009). En pos de una educación intercultural en México: aspiraciones, retos y vacíos. *DECISIO. Interculturalidad-es en educación*. Número 24, pp. 48.

Messina, G. (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO.

Medina-Mora, L. (2007). Prólogo. *MATLAPA: Redes de Atención para la infancia en Situación de calle*. México: UNICEF / FLEXI / Instituto Nacional de Desarrollo Social.

Morell, A. (2002). *La legitimación social de la pobreza*. Barcelona: Anthropos Editorial. pp. 133-163.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En: *Espacios de Poder*. Madrid: Siglo XXI.

Nardinelli, C. (1995). *Child Labor and the Industrial Revolution*. EUA: University Press.

OIT. (2002). *Informe Mundial. Un futuro sin trabajo infantil*. Oficina Internacional del Trabajo: Ginebra.

OIT. (2006). *Reporte Global*. USA - OIT.

Pérez, J. (2001). *La ciudad, sus niños y la calle*. México: El Caracol A. C.

Pérez, J. (2003). Infancia callejera: Apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*. Número 9, pp. 01-33.

Pérez, J., y Castro-Pozo, M. (2004). Historias de los jóvenes en México: su presencia en el siglo XX. México: SEP / Instituto Mexicano de la Juventud / Archivo General de la Nación.
En: Pérez, M. (2006). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*. Número 9, pp. 01-30.

Pick, S. y López, A. (2005). *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México: Trillas.

Postic, M. (1982). *La relación educativa factores institucionales, sociológicos y culturales*. España: Narcea

Pro Niños de la calle. (2010). *Informe Anual 2010*. México. Inédito.

QUIERA. (1999). *Infancia Callejera: Cuatro modelos de atención*. México: Quiera Fundación de la Asociación de Banqueros de México.

Red por los Derechos de la Infancia en México. (2005). *Infancias Mexicanas. Rostros de la Desigualdad. Informe Alternativo al Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas 1999-2004*. México: Red por los Derechos de la Infancia.

Rizzinni, I., Zamora, M., Fletes, R. (2007). *Niños adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*. Río de Janeiro: CIESPI.

Robert, J. (1990). El derecho a la mugre. *Proposiciones*. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Volumen. 19, pp. 290-293.

Sacedo, I., Rábago, M., Ramírez, M., Bertardo, G. (2006). *Diferencias entre niños y niñas en situación de calle del Distrito Federal. Una aproximación cualitativa*. México: YOLIA Niñas de la Calle A. C.

Sacedo, I. & Taracena, E. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen. 1 (9), pp. 269 - 285.

Safa, B. y Aceves, L. (2009). *Relatos de familia en situaciones de crisis. Memorias del malestar y construcción de sentido*. México: FCE.

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEB-SEP.

Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. México: Paidós.

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., y Cooks, S. W. (1980). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Rialp.

Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. España: Paidós - Universidad Autónoma de Barcelona.

Szasz, I., y Lerner, S. (1996). Para comprender la subjetividad. En: Szasz, I., y Lerner, S. (Eds). *Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

Taracena, E. (1994). Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos En: Bertely, M. (Eds.). *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Taracena, E. (1997). El niño trabajador y su representación de familia En: Bertely, M., y Robles, A. (Eds). *Indígenas en la Escuela*. México: COMIE.

Taracena, E. (2000). Más allá de la escuela: Algunas reflexiones sobre la escolarización de los niños con experiencia de trabajo. *Revista Cero en Conducta*. La modernización de la educación básica. Número 17, Año 5.

Taracena, E. (2002a). De la economía informal a la situación de vivir en la calle como formas de supervivencia de un sector de jóvenes en la Ciudad de México. *Revista Propositiones. Pobrezas y desigualdades en América Latina*. Número 34, pp. 131-145.

Taracena, E. (2002b). La construcción del relato de implicación en las trayectorias personales. *Perfiles Latinoamericanos 21: Subjetividad, narración y práctica social*. México: Revista de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales. pp. 117-142.

Taracena, E. (2003a). A Scholling Model for Working in Mexico. The Case of Children of Indian Origin Working as Agricultural Workers During the Harvest. *Childhood*. Número 3, Volumen. 10, pp. 301-318.

Taracena, E. (2003b). La aproximación socio-clínica en Psicología. UNAM-FES Iztacala. *Documento Interno del Seminario de Investigación Cualitativa*. Inédito.

Taracena, E. (2005). Impacto epistemológico y social de la Sociología Clínica. En: de Gaulejac, V., Rodríguez, S., y Taracena, E. (Eds). *Historia de Vida: Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro – Metáfora A. C. pp. 221-246.

Taracena, E. (2007). La implicación del investigador: el poder y el saber en la investigación acción. En Ulloa, N. Et. Al. (Eds.), *La investigación: acción y reflexión. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias empíricas*. México: FES Iztacala – UNAM.g

Taracena, E. (2008). El fenómeno de callejerización en la Ciudad de México. *Documento Interno del Seminario de Investigación 'Piloteo de Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle. Fase II'*. México: FES Iztacala - UNAM.

Taracena, E. (2010). Hacia una caracterización psicosocial del fenómeno de la callejerización. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*. Volumen. 1 (8), pp. 393-409.

Taracena, E. (2012). *Conferencia sobre el texto 'La institución y las Instituciones' de René Käs*. UNAM-FES Iztacala. Inédito.

Taracena, E. (2013). Reflexiones sobre mi trayectoria profesional y mi implicación en los temas de investigación. Inédito.

Taracena, E., Villanueva, Y., Rosas, L., Mallec, C., y Hosannilla, A. (1988). La socialización de los niños en México. La escuela y el subempleo infantil. *Revista Umbrales*. México: UNAM - ENEP Iztacala. Volumen. 02, pp. 32-37.

Taracena, E. y Tavera M. L. (1992). La imagen social del niño que trabaja en la calle. *Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Investigación*. México: UNAM - ENEP Iztacala.

Taracena, E. y Tavera, M. L. (1993a). *El trabajo de niños en México: la representación del problema de acuerdo con diferentes sectores sociales*. UNAM - ENEP Iztacala.

Taracena, E., Tavera, M. L., Anastacio, C., Morán, K. y Rivas, A. (1993b). Análisis del perfil que promueve la prensa acerca de los niños que trabajan en la calle. *XII Coloquio de Investigación*. México: ENEP Iztacala - UNAM.

Taracena, E. y Tavera M. L. (1996). El niño trabajador y su representación de familia. *REVISTA NAT's. Revista Internacional de los Niños y Adolescentes Trabajadores*. Año 02, Número 1-2, pp. 122-134.

Taracena, E. y Bertely, M. (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. En Bertely, M. y Robles, A. (Eds.). *Indígenas en la escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Taracena, E. y Tavera, M. L. (2000). La función del grupo en los niños de la calle en la ciudad de México. En: Laje, M. y Reartes, J. (Eds). *Libro de Ponencias : Investigación Social sobre la Infancia y Adolescencia*. Córdoba, Argentina: UNICEF / Universidad de Córdoba / Universidad de Buenos Aires.

Taracena, E. y Macedo, M. (2003). Violencia social, violencia familiar: el SIDA en los jóvenes de la calle. En: Taracena, E. (Eds). *Un enfoque cualitativo de investigación: problemas sociales, de salud y de educación*. México: UNAM - FES Iztacala.

Taracena, E. y Albarrán, G. (2006a). Los niños en situación de exclusión social: reflexiones sobre su papel en la sociedad y su intervención educativa. *Foro Trabajo infantil urbano; diagnóstico y estrategias de atención. Tercer Foro Estatal contra el Trabajo Infantil*. México: DIF Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán. Inédito.

Taracena, E. y Albarrán, G. (2006b). *Modelo educativo para niños y jóvenes en situación de calle*. México: Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Básica. Inédito.

Taracena, E., y Albarrán, G. (2007). Una oferta educativa para poblaciones callejeras. *IV Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología*. AMAPSI/ FENAPSIME/ ULAPSI / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Colegio de Psicólogos de Michoacán A. C. Morelia, Michoacán.

Taracena, E. y Albarrán, G. (2008). Impacto de los conceptos relacionados con la pobreza en las políticas sociales. *Simposio Educación y pobreza en grupos vulnerables. XXVII Coloquio de Investigación*. México: UNAM - FES Iztacala.

Taracena, E., Albarrán, G., González, C., Rueda, M. (2010). *Perfil actual de educadores de calle que trabajan en instituciones públicas y/o privadas, con miras a su profesionalización*. México: Metáfora A. C. Sociología Clínica y Psicoanálisis / Subsecretaría de Educación Básica / Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Inédito.

Taracena, E., y Albarrán, G. (2012). *Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle*. México: UNAM-FES Iztacala / SEB-SEP.

Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar, comprender: Sobre la tradición cualitativa en México*. México: Porrúa - El Colegio de México - FLACSO.

Thomas, S. (2007). *State of World's Street Children: Violence*. London: Consortium for Street Children.

UNICEF. (1989). *Niños en circunstancias especialmente difíciles. Niños de la calle y explotación del trabajo*. EUA: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF. (2006). *Regional Information: State of the World's Children Report*. USA: UNICEF.

UNICEF. (2007a). *Supervivencia Infantil*. EUA: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNESCO. (2007). *Perspectivas de la UNESCO sobre políticas educativas, culturales y de ciudadanía en la Juventud*. México: UNESCO.

Vilagrasa, I. J. (2000). *Los debates sobre pobreza urbana y segregación social en Estados Unidos*. Revista Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Lleida. Barcelona.