



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

### "PARTICIPACIÓN DE NIÑOS DE LA CALLE EN UNA INSTITUCIÓN DE ASISTENCIA DE DÍA "

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
DANIELA MALDONADO SOLÓRZANO

Directora: Dra. **CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS**

Dictaminadores: Mtra. **CLAUDIA ELISA CANTO MAYA**

Lic. **FANY LUCERO GONZÁLEZ CARMONA**





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*

A mis padres, por acompañarme en este camino con amor y paciencia. Por impulsarme y darme su apoyo incondicional en los buenos y malos momentos.

A la profesora Claudia Saucedo, por guiarme en la realización de este trabajo. Agradezco el tiempo, las enseñanzas y el apoyo que me brindó para poder concluir este trabajo.

A mis asesoras Lucero y Claudia., por acompañarme y guiarme a través de sus conocimientos.

A Fundación Pro Niños, por permitirme conocer el gran trabajo que realizan. Especialmente, gracias ti Estela, por confiar en mí y darme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente en este ámbito.

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE CALLE.....</b>	<b>3</b>
1.1. Motivos de la salida a la calle .....	3
1.2. Actividades e identidad callejera .....	5
1.3. Narrativas sobre si mismos .....	10
1.4. Participación de los niños en instituciones de asistencia .....	12
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1. Ser persona a través de la participación en contextos socioculturales.....	17
2.2. Los contextos situados de práctica social .....	19
2.3. Importancia de la narrativa en la vida de las personas .....	20
2.4. La posición social que ocupa la persona y postura personal .....	23
2.5. La persona inserta en comunidades de práctica.....	24
2.6. Agencia personal.....	30
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>33</b>
3.1. Técnicas de recolección de datos.....	33
3.2. Contexto de investigación.....	36
3.3. Objetivo .....	44
3.4. Población .....	44
3.5. Ejes de la investigación.....	48
3.6. Procedimiento .....	49
<b>4. PARTICIPACIÓN Y APROPIACIÓN DE LO QUE EL “CENTRO DE DÍA” OFRECE .....</b>	<b>51</b>
4.1. Llegada del adolescente al “Centro de Día” .....	51
4.2. Apropiación de lo que el “Centro de Día” les ofrece .....	53
4.3. Relaciones positivas con cuidadores y otros compañeros .....	57

4.4. Aprender a ser parte de la comunidad (de manera parcial o con implicación plena)	62
---	----

**5. RECHAZO Y NEGACIÓN A PARTICIPAR EN LO QUE EL “CENTRO DE DÍA” OFRECE ..... 66**

5.1. Motivos para negarse a participar en las actividades.....	66
5.2. Rechazo a compañeros y adultos de la institución.....	73
5.3. Emociones en su participación dentro del centro .....	81
5.4. La familia, la calle, “el Centro de Día” y las demás instituciones.....	84

**CONCLUSIONES ..... 90**

**REFERENCIAS ..... 94**

## INTRODUCCIÓN

Existen muchas investigaciones que han tratado de explicar el fenómeno de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle. Actualmente se sabe que la violencia, la carencia de afecto y de protección, la falta de reconocimiento, y el abuso sexual en el caso de las niñas, suelen ser las causas de que estos menores opten por salir de sus hogares. Una vez en la calle, el menor comienza a conocer las prácticas y los significados de los grupos que habitan en ella. Así, lo más inmediato para ellos es desarrollar estrategias que les permitan obtener recursos para subsistir. Entre las actividades que realizan se destaca el trabajo, el consumo de drogas y su incorporación a un grupo que les provea protección y les ayude a cubrir sus necesidades básicas.

Pese a todo lo anterior, es importante reconocer que aun cuando la calle es un espacio que expone a estos menores a numerosos peligros y agresiones, simultáneamente les ofrece gratificantes que favorecen su arraigo a la calle. La banda, la libertad, la falta de reglas y la facilidad con la que pueden conseguir los recursos que les permiten mantenerse, se vuelven elementos clave en la permanencia de estos niños en la calle. Es por ello que diversas instituciones gubernamentales y de asistencia privada, trabajan con ellos con el objetivo de evitar el riesgo de la salida de los menores o para lograr que salgan de la calle y opten por una vida más digna. A través de programas estructurados tratan de desarrollar hábitos saludables para los niños, por medio de reglas y límites que deben seguir al ingresar al centro de acogida. Además, a través de diversas actividades buscan crear una reflexión en los niños, que los lleve a tomar la decisión de salir de la calle por ellos mismos, ya sea volviendo con sus familias, ingresando a una residencia o cuando ya son mayores, adquiriendo habilidades en algún oficio que les genere ingresos.

Aun cuando ya se posee mucha información de esta población, es importante destacar que se ha hablado muy poco acerca del proceso por el que atraviesan los niños y niñas durante su proceso de acogida en las instituciones. Este proceso es fundamental en la transición del niño, debido a que es la clave para que el menor tome la decisión de salir a la calle o se mantenga en ella. El objetivo de la presente investigación fue analizar cómo niños y jóvenes en situación de calle se apropiaban de las actividades y recursos que les ofrecía

una Fundación y las tensiones que experimentaban a partir de la libertad que experimentan en la calle y los límites de actuación que les marcaban en el centro.

Para ello, el trabajo se dividió en cinco apartados: antecedentes de investigación sobre niños y niñas en condición o situación de calle con población mexicana, la psicología cultural como el marco teórico a través del cual se analizaron los datos, la metodología utilizada durante la investigación, el análisis de los relatos que ofrecieron los niños y jóvenes, así como las observaciones realizadas sobre las participaciones positivas y negativas que tienen en el “Centro de Día” y finalmente, las conclusiones y las referencias.

# **1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE CALLE**

El objetivo del presente capítulo es presentar lo que se conoce acerca de los niños y niñas en condición de calle. Actualmente, se han realizado diversas investigaciones que han dado cuenta de este fenómeno tan complejo. En lo que sigue, expondré las causas o motivos que los impulsan a salir de sus hogares, lo que implica el vivir en calle, las narrativas o identidad que desarrollan en ella y el trabajo que hacen las instituciones en aras de reintegrarlos.

## **1.1. Motivos de la salida a la calle**

Muchas investigaciones han puesto de manifiesto que la mayoría de niñas y niños en situación de calle provienen de familias monoparentales (compuestas de un solo padre o una sola madre que encabeza la familia), recompuestas (formadas por personas que se casan o se juntan por segunda o tercera vez), multigrupales (constituidas por dos o más familias nucleares, de una o varias generaciones) o poligámicas (estructuradas por un hombre que mantiene una relación con dos o más mujeres), y que generalmente viven en condiciones de pobreza extrema y están regidas bajo formas de crianza autoritarias y estilos de comunicación agresivos. Estas condiciones se suman a la violencia y las agresiones que viven por parte de sus madres o de algún otro familiar hacia ellos o entre ellos, además de la falta de reconocimiento, la carencia de amor, de cuidado, de protección y el abuso sexual, lo cual suele ocasionar que estos infantes opten por salir a la calle con la esperanza de encontrar una vida mejor. En otras ocasiones, la calle en sí misma resulta un espacio llamativo para los y las niñas, debido a que la perciben como un espacio de libertad donde no son reprimidos ni violentados, además, el habitar en este lugar les permite romper con las relaciones autoritarias que mantienen con sus padres (Cornejo, 1999; Gómez, Luz, y Álvarez, 2008; Cárdenas, 2010; Espinosa, 2012b). No obstante, no todos los niños que viven en estas circunstancias toman la decisión de habitar la calle, lo cual indica que en las causas de la salida o huida, no sólo influyen factores sociales, ambientales y familiares,

sino que también hay variables individuales que ocasionan que dos sujetos perciban su situación diferente aun cuando viven en condiciones similares.

Es importante recalcar que la decisión de vivir en la calle no se toma de un momento a otro, sino que la mayoría de los niños inician su proceso desde antes de salir de casa. Algunos de ellos intentan vivir o pasar la mayor parte del día con familiares o amigos con los que se sienten a gusto, pero si eso no funciona, encuentran en la calle un espacio desconocido que les abre sus puertas. Los niños inician por pasar la mayor parte del día fuera de casa, después pueden llegar a ausentarse durante algunos días e incluso se pueden llegar a marchar por meses sin desvincularse del todo de sus familias y hogares. Esta última, es una etapa en la que pueden permanecer por mucho tiempo los infantes, dado que comienzan por tener prácticas de calle que los mantienen la mayor parte del tiempo fuera de casa, sin que esto implique que ellos deseen desvincularse del todo de sus hogares, ya sea por la afiliación hacia la familia o por los beneficios que encuentran en sus casas, mismos como tener un techo y una cama donde puedan pasar la noche, obtener alimento e incluso pertenencias materiales que en ocasiones pueden llegar a hurtar de sus hogares para obtener recursos fuera de casa. Habría que señalar que en ocasiones es el propio trabajo de los progenitores el que los orilla a permanecer tanto tiempo fuera de casa, dando pie a que ellos conozcan, comparen y se deslumbren por los recursos y las libertades que ofrece un contexto como lo es la calle. En este sentido, Cornejo (1999) señala que generalmente todo infante que toma la decisión de habitar la calle, ya ha pasado tiempo en ésta, por lo que no les es del todo desconocida. En realidad, son pocos los jóvenes que optan por salir de sus hogares sin haber tenido un previo acercamiento.

Estas pequeñas o grandes experiencias en calle, ocasionan que el niño o la niña se enfrente a una serie de discordancias, que lo hacen dudar acerca de si debe vivir en la calle o en su casa. Cárdenas (2010) señala que estas contradicciones hacen que ambos sitios los atraigan y repelen al mismo tiempo. Por una parte, el infante da cuenta de la carencia de afecto, cuidado y protección y de la violencia física y verbal que sufren en sus familias, lo cual los expulsa de sus hogares; mientras que la calle los atrae con su libertad, una red de pares y adultos significativos y el descubrimiento de poder sustentar con relativa facilidad

sus necesidades básicas. Pero, por otra parte, la esperanza de que las cosas cambien en sus hogares y en algunos casos la oportunidad de continuar estudiando, los atrae a casa mientras que la soledad y el miedo a no saber cómo sobrevivir en ella los repela.

De esta manera, la salida a la calle responde a un proceso en el que las expectativas de estos niños se contrastan con la realidad que viven en sus hogares y aun cuando cada salida es diferente para cada niño, siempre se juegan una serie de variables que aceleran o retrasan la salida o huida a la calle, estas son: el tipo de vínculo parental, tiempo viviendo con la familia, edad del niño, grado de satisfacción hacia la calle e intereses vinculados a la permanencia en el hogar.

## **1.2. Actividades e identidad callejera**

Una vez que se supera la ambivalencia entre el hogar y la calle, continua el proceso de callejerización, en el cual el niño aprende nuevas prácticas y significados que le permiten reinterpretar su realidad, adquirir una nueva identidad y adaptarse a su nueva forma de vida. Para ello, los jóvenes comienzan con la búsqueda de un lugar en donde puedan pernoctar y desarrollar estrategias que les permitan obtener recursos para subsistir. Entre estas estrategias destaca la búsqueda de trabajo, debido a que les permite a los y las niñas cubrir sus necesidades básicas. La mayoría de las actividades que realizan para poder obtener ingresos forman parte del comercio informal, por ello, no resulta extraño que estos niños tiendan a establecerse en puntos que se caracterizan por ser zonas comerciales en las que a diario transitan miles de personas. Entre las actividades que ejercen se encuentran: limpiar parabrisas, cantar o vender dulces o estampas en el transporte público, ayudar a comerciantes a jalar y cargar botes, ser chalanos, acarrear agua, hacer mandados, ejercer la prostitución, fakirear y estar de gritón y cobrador en los autobuses (Gómez, et al., 2008; Domínguez, Romero y Paul, 2000; Saucedo y Taracena, 2011). Es importante mencionar que la cantidad de dinero que reciben los niños a cambio de estos trabajos, es tan baja que ni siquiera les permite cubrir sus necesidades básicas. Debido a lo anterior, los niños que son más grandes suelen hurtar o robar y los menores mendigar y pedir limosna con el fin de conseguir un poco más de dinero. Aunque se debe destacar que el robar suele ser una actividad ocasional en la que se ejerce poca o nula violencia (Cornejo, 1999).

Cada uno de los niños realiza diferentes actividades en diversos momentos del día. No suelen tener un horario específico para ejercerlas, debido a que su realización más bien depende de las necesidades inmediatas del niño. En este sentido, la actividad a la que le dedican más tiempo y dinero es al uso y consumo de drogas. Desde el momento en el que un infante se comienza a introducir en la calle, da cuenta de que el consumo es una práctica común entre sus pares y que se asocia fuertemente con la identidad que se desarrolla en la calle y como parte de la pertenencia a un determinado grupo de pares. Por ello, es común que los niños se encuentren consumiendo a cualquier hora del día y lo hagan de manera individual o colectiva. La cantidad y la frecuencia con la que lo hacen es diferente para cada uno de ellos, si bien, existe una minoría de estos niños y niñas que consumen en pequeñas cantidades por periodos largos de tiempo o que incluso duran meses sin consumir, también hay un gran porcentaje de ellos que pasan la mayor parte del día drogados.

De esta manera, el alto índice de consumo de drogas es consecuencia de los significados que los niños le otorgan a su uso y consumo. Factores como la adaptación y el sentido de pertenencia a la calle, la reducción de estrés, la integración con su grupo de pares, la reducción de sensaciones de frío y hambre, la evasión de situaciones dolorosas o simplemente la experimentación de sensaciones agradables, son algunos elementos que los mismos niños han señalado como promotores de su uso y consumo (Cornejo, 1999; Domínguez, et al., 2000; Hernández, 2006; Saucedo y Taracena, 2011; López, Valdez, Barneveld, y González, 2012). Respecto a las drogas que son más utilizadas por estos niños y niñas, se ha comprobado que la preferencia por alguna depende del contexto y de la facilidad que tienen para comprarlas o conseguirlas. Sin embargo, la gran mayoría de ellos usa con más frecuencia los inhalantes como el thinner, el pegamento (Resistol 5000) y el cemento, no solo por su bajo costo, sino también por su facilidad para conseguirlas en supermercados o tlapalerías. Cabe destacar que también pueden llegar a consumir otro tipo de sustancias como la marihuana, la cocaína, el alcohol o la piedra, pero debido a su alto precio, lo hacen en pequeñas cantidades.

Innegablemente, para estos niños el consumo de drogas puede y generalmente llega a tener un papel tan importante en sus vidas, que se llega a invertir más dinero en ella que

en alimentos o en algún otro tipo de recurso que le permita al infante tener una mejor calidad de vida.

Otro aspecto que empieza a ser importante en la vida del niño o la niña, son las relaciones sociales que entreteje con su grupo de pares o “la banda”, como ellos lo suelen llamar. Muchos niños al salir de casa se encuentran solos, pero con el tiempo conocen a un grupo de pares y se integran inmediatamente a ellos. Esto debido a que los mismos niños y niñas reconocen que el apoyo de los otros es necesario para sobrevivir en un medio tan violento como lo es la calle. Con el tiempo, estas relaciones se comienzan a establecer y operan por medio de la confianza, la lealtad y los cuidados que se tienen los unos con los otros. Espinosa (2012a) menciona que la banda es considerada por ellos una familia sustituta, que aun cuando no corresponde con el modelo hegemónico de padre, madre e hijo y transgrede la concepción que socialmente se tiene acerca de cómo debe ser la infancia, sí cumple con las funciones de ésta, pues les provee a sus miembros afecto, cuidado y protección.

En este sentido, los lazos afectivos que desarrolla el niño con su grupo de pares, pueden y llegan a ser más fuertes que los que mantenía con su hogar. Esto debido, a que en la banda el niño o la niña no solo logra obtener el cuidado y el reconocimiento que no tenía en su hogar, sino que también logra desarrollar un sentido de pertenencia que lo lleva a vincularse afectivamente con el grupo de niños y adultos clave con los que vive pero, paradójicamente, mientras el niño en esta etapa encuentra más aceptación y pertenencia en su grupo de pares y se vincula más fuertemente a la cultura callejera, simultáneamente se comienza a separar del sistema social, que tiende a excluir y rechazar a este tipo de poblaciones.

Respecto a las reglas que regulan el comportamiento de los integrantes de la banda, se destacan tres fundamentales: la de provisión, la de comunicación y la de discreción. La regla de provisión, se refiere a aquel o aquellos integrantes que aportan y poseen más recursos dentro del grupo, es decir, el tener comida, agua, dinero o droga y compartirlo con los demás integrantes, lo o los posicionan en un lugar de poder frente a los otros. La regla

de la comunicación, tiene que ver con la red de información que circula entre los integrantes del grupo y con los actores externos. Para poder sobrevivir en la calle, es importante que sus pobladores conozcan el lugar, los recursos y los actores que actúan sobre él, ya sea para sacar provecho de alguna circunstancia o para alejarse del peligro. No obstante, esta información se ve limitada, pues el decir algo privado o que comprometa a algún integrante del grupo, puede traer como consecuencia la desconfianza, el rechazo e incluso la expulsión del grupo. Expresiones como no “ser chivatón” (delator), “marica” o “vieja” son la manifestación más clara de ésta regla. Cuando uno de los miembros del grupo delata a otro, puede ser golpeado, amenazado, recibir reproches, que le sea aplicada “la ley de hielo” (que ningún miembro del grupo le hable) o incluso se puede llegar a pelear con otro miembro de la banda. Así, el permanecer callado y no revelar información que comprometa a un miembro, se vincula con la fidelidad que se tiene hacia la banda, por ello se le otorga un gran peso y forma parte de la regla de la discreción (Saucedo y Taracena, 2011). Otra regla importante, pero que parecieran ser indirecta debido que no está formalmente establecida, es respecto a la relación que se establece entre los mayores y los menores. Los más grandes del grupo protegen a los más pequeños y van en su defensa cuando estos últimos lo requieren, mientras que los pequeños, por su parte, se muestran fieles a aquellos que los protegen y les comparten sus alimentos, objetos o droga. En esta relación de protector-protegido, se suelen desarrollar relaciones de poder, en las que los miembros se posicionan a través de factores como la edad, habilidades, tiempo de permanencia en el grupo, establecimiento de alianzas entre los miembros del grupo y relaciones exteriores con otros grupos (Hernández, 2006).

De manera semejante, los niños y niñas establecen con facilidad relaciones sexuales y amorosas con sus pares o con actores externos. Muchos niños y niñas que viven en situación de calle deciden iniciar su vida sexual de forma temprana, ya sea desde antes de salir de sus hogares o una vez que están viviendo en ella. Las múltiples parejas sexuales que tienen, y la falta de protección y de información que poseen, hacen que estén en constante riesgo de contagiarse de alguna enfermedad de transmisión sexual, y en el caso de las mujeres, que también puedan llegar a tener un embarazo no planeado. Al respecto

Domínguez, et al. (2000) estudiaron a un grupo de veinte niños callejeros que vivían y trabajaban alrededor del metro Tacuba. Encontraron que algunos de ellos tenían novia y otros mantenían relaciones sexuales con jovencitas que los iban a ver para consumir droga, con mujeres que trabajaban en comercios cercanos al metro, con hijas de los comerciantes y con las prostitutas que hay en el lugar, aunque con estas últimas no solían hacerlo porque no les gustaba o porque tenían que pagar. En relación con los métodos anticonceptivos que utilizaban, los autores señalan que algunos de ellos usaban el condón, mientras que la gran mayoría no utilizaba ningún método anticonceptivo.

Es importante resaltar que aun cuando los niños se vinculan fuertemente a su grupo de pares, están tan acostumbrados a estar solos, que tienden a ser muy individualistas. Generalmente están solos, ya sea pidiendo dinero o inhalando, pero como parte de la lealtad que le tienen a la banda se muestran leales y cooperadores cuando algún integrante del grupo se encuentra en una situación de peligro, como pudiera ser la violencia de la que constantemente son objeto. En este sentido, Cornejo (1999) sugiere que la principal fuente de violencia la encuentran por parte de los policías que con frecuencia los hostigan y los maltratan. Otro tipo de agresiones que sufren van desde las miradas y el rechazo de la población en general, hasta las peleas y los juegos que se generan entre los mismos niños. El pegarse y ofenderse al bromear, el golpear a alguien el día de su cumpleaños y el patear a alguien mientras duerme, sólo son algunas de las actividades que los niños con el tiempo aprenden a normalizar, al punto de formar parte de una estrategia que les permite sobrevivir en el medio hostil en el que se desenvuelven.

Frente a estas condiciones de vida, las decisiones que toman los niños y niñas sólo se dirigen hacia su presente inmediato, es decir, que no suelen pensar en su futuro, pues la mayoría de sus acciones están encaminadas a cubrir las necesidades que en ese momento tienen y que les permiten sobrevivir. Así, cuando se les pregunta acerca de lo que les gustaría hacer, se puede observar que no tienen planes futuros y si los tienen no saben qué hacer para cumplir sus objetivos. Álvarez, Castro y Rojo (2012) señalan que esta incapacidad para ejercer acciones que se encaminen hacia la obtención de metas, es consecuencia del apoyo que reciben o que no reciben de sus redes sociales. Es bien sabido

que la mayoría de estos niños tienen poco o nulo contacto con sus familias, por lo que sus redes de apoyo son limitadas y no les proporcionan la seguridad y la contención que ellos necesitan, y aun cuando no se niega que la banda les provee cariño y protección, éste se ve restringido por los escasos recursos y oportunidades que tienen los niños y adultos con los que vive el niño o la niña.

Dicho brevemente, la calle tiene un significado particular para estos niños y niñas, debido a que es el contexto en el que a diario tienen interacciones afectivas, económicas, lúdicas y conflictivas con su grupo de pares. A pesar de que es bien sabido que la calle es un espacio que expone a los y las niñas a numerosos peligros y agresiones, también se debe reconocer que les ofrece gratificantes que favorecen su arraigo a la calle. La banda, la libertad, la falta de reglas y principalmente la facilidad con la que pueden conseguir los recursos que les permiten subsistir, llegan a tener más peso que los factores negativos que podrían orientarlos a salir de la misma. Es por ello, que aun cuando algunos de los niños o niñas tienen la posibilidad de salir y tener una mejor calidad de vida, deciden quedarse y continuar viviendo en éste espacio hasta que son adultos.

### **1.3. Narrativas sobre si mismos**

La abundante investigación acerca de niños, niñas y jóvenes en situación de calle, ha puesto de manifiesto que las experiencias y prácticas que realizan los niños en su día a día, se pueden analizar a través de sus narrativas, pues estas dan cuenta de los diversos significados que construyen los infantes y que posteriormente van guiado o contradiciendo su comportamiento y su cultura en sí misma.

Comenzaremos por decir que los niños en situación de calle generalmente son estigmatizados a través de cualidades negativas que se asocian con su condición de calle. De esta manera, se les suele catalogar como presuntos delincuentes o como niños desprotegidos que están expuestos a innumerables peligros en la calle. A partir de estas imágenes las personas suelen tratarlos con indiferencia y rechazo o con compasión y lástima, que en ocasiones se ve orientada a querer ayudarlos. Naturalmente, estas dos categorías son el resultado de las creencias que los actores externos construyen a partir de

su realidad social y cultural, pero no se acercan a aquellas que construyen los niños y niñas que viven bajo estas condiciones. Domínguez et al. (2000) señalan que estos jóvenes, se suelen percibir a sí mismos como personas que merecen ser respetadas y tratadas igual que cualquier otro ser humano. Al igual que los niños que mantienen vínculos con sus familias, estos menores se reconocen como hijos, pero en este caso, de familias disfuncionales y de padres que en algún momento los violentaron y los llevaron a tomar la decisión de vivir de una manera que no está legitimada ni normalizada.

Las imágenes negativas que crean los actores externos respecto a los niños y niñas, resultan incómodas e incluso molestas para los infantes, pues ellos no se reconocen a sí mismos como niños desprotegidos o peligrosos. Sin embargo, no se puede negar que los niños y niñas con el tiempo aprenden a sacar provecho de esta imagen estigmatizada que los coloca en un lugar de vulnerabilidad. Saucedo y Taracena (2011) aseguran que estos niños crean discursos acerca de sus penas, sufrimientos y ausencias para conmovir y obtener recursos de los actores externos. Esto representa una habilidad que terminan por desarrollar porque les permite aprovechar y negociar su identidad callejera, aun cuando no se sienten víctimas, le proyectan al otro lo que creen que quiere escuchar, pero si se les da la oportunidad de hablar un poco más de sus vidas y de las prácticas que ejercen en el día a día, también se puede observar que no todo lo que viven en la calle es malo, por el contrario, la calle les brinda una identidad y les proporciona diversos gratificantes.

Esto indica que los niños pasan por un proceso a través del cual aprenden a narrar sus historias de forma “apropiada”, es decir, modifican sus relatos para generar la versión que resulta aceptable para el otro actor. Cuando esto ocurre, es común que las narrativas se queden en narrativas, pues sus actores llegan a realizar comportamientos que contradicen sus aparentes significados. Otro ejemplo de esto se encuentra en los discursos que proyectan acerca de sus planes a futuro, aun cuando muchos de estos niños y niñas aseguran que desean continuar sus estudios o tener un trabajo estable, terminan ejecutando actividades que lo contrarían, pues pueden pasar meses e incluso años y los menores no realizan alguna actividad que vaya encaminada a cumplir sus metas.

Un elemento más que se puede reconocer en sus discursos, son los imaginarios que construyen a través de sus narrativas. Sirva de ejemplo una investigación realizada por Cornejo (1999), en la cual analizó a un grupo de nueve niños que asistían a una casa- hogar. Encontró que a pesar de que todos los niños tenían opiniones diferentes acerca de sus padres, una constante en los testimonios era que la madre era idealizada como una mujer joven, que cuidaba y gastaba dinero en sus hijos, mientras que el padre, era descrito como viejo, drogadicto y sin ninguna cualidad.

Es importante considerar estas formas narrativas porque quien quiera hacer investigación con los y las niñas en condición de calle se encontrará con relatos de idealización, de victimización y de planeación de metas en un imaginario infantil que no se concreta en los hechos. Estas narrativas, por tanto, dan cuenta de un aspecto de la vida de los y las niñas, pero no necesariamente de quiénes son en su vida cotidiana.

#### **1.4. Participación de los niños en instituciones de asistencia**

Muchas investigaciones acerca de la salida del niño de la calle, han girado en torno al trabajo que realizan los profesionales que trabajan en estas instituciones y en los programas que se han elaborado con fines de otorgarle al niño una alternativa de vida diferente a la calle (Pérez y Arteaga, 2009; Albarrán y Taracena, 2012; Palomino, 2012; Strickland, 2012). Pero se ha hablado muy poco acerca del proceso por el que atraviesan los niños y niñas durante su proceso de acogida en la institución. En este sentido, existen instituciones de asistencia privada o gubernamental que ofrecen sus servicios a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de calle. Algunas dirigen sus actuaciones hacia el apoyo económico que les pueden brindar y otras al trabajo que los alienta a vivir fuera de la calle. A través de las visitas a estas instituciones, los jóvenes pueden obtener una gran variedad de recursos como son: dinero, comida, ropa, la oportunidad de bañarse, de poder dormir en una cama, de recibir apoyo médico o psicológico y en algunos cuantos lugares también las herramientas y el soporte que requieren para tomar la decisión de salir de la calle.

Naturalmente, los niños acuden o aceptan trabajar con estos establecimientos en vista de que pueden mejorar sus condiciones de vida. Aunque en ocasiones no les interesa

trabajar con algunos grupos, pero ceden ante las exigencias y realizan lo que se espera de ellos en aras de recibir algo a cambio. Esto indica que las visitas o muestras de interés por trabajar no significan necesariamente que el infante éste en busca de medios que lo ayuden a salir de la calle. Sino que más bien forman parte de un estilo de vida que adquieren los niños y niñas que habitan en este espacio.

Ante esta situación, las instituciones que tienen como finalidad orientar a los y las niñas a tomar la decisión de tener una alternativa de vida fuera de la calle, han optado por crear programas que buscan vincular a los infantes a través de lazos afectivos y dinámicas que los hagan pensar acerca de sus condiciones de vida. Para ello, comienzan por desarrollar hábitos saludables a través de reglas y límites que deben seguir al ingresar al centro de acogida y por medio de diversas actividades buscan crear una reflexión en los niños que los lleve a tomar la decisión de salir de la calle por ellos mismos, ya sea volviendo con sus familias, ingresando a una residencia o cuando ya son mayores adquiriendo habilidades en algún oficio que les genere ingresos económicos y les permita tener una vida independiente y lejos de la calle.

Para poder obtener la confianza y el interés de los niños, las instituciones trabajan por medio de varias etapas. En la primera, algunos profesionales a los que se les ha asignado el nombre de “educadores de calle”, conviven con los niños y se muestran respetuosos e incondicionales para ellos en aras de que los infantes sepan que no se espera nada a cambio del trabajo que se realiza. Las señales de que se ha conseguido crear interés en el niño, son que este último acude a las convocatorias del educador a una hora y en un lugar determinado, además inicia el desarrollo de un vínculo de amistad entre educador-educando. En la segunda etapa, el educador realiza actividades en calle y comienza a introducir el tema del cambio de vida, lo cual se refleja en la petición de no usar drogas mientras se realizan las actividades. Cabe resaltar, que este trabajo se desarrolla de forma progresiva, de tal manera que en un inicio no se le exige nada al niño, pero al finalizar se le hacen peticiones que tengan como fin organizar lo más que se pueda el espacio de trabajo. Cárdenas (2010) señala que ésta parte del trabajo se caracteriza por tres aspectos: el primero es el desarrollo de la confianza en sí mismo y en los adultos que se encuentran en

un espacio que le ofrece un nuevo estilo de vida, el segundo es el desarrollo de apego y pertenencia al lugar, y el tercero el desarrollo de una visión a futuro que se va estableciendo a través de metas individuales y colectivas. Además, agrega que existen una serie de factores que influyen en este proceso de afiliación y pertenencia por parte del niño hacia la institución educativa. Entre ellos se encuentran: el grupo de pares como vehículo de cambio, el vínculo niño-adulto, el enfoque participativo, el discurso pedagógico, la recuperación de algunos valores de la cultura callejera en el espacio educativo, la experiencia de ser un colectivo, el juego y los servicios como un anzuelo efectivo.

En el proceso del trabajo de calle llega un momento en el que peticiones de las instituciones asistencialistas crean en el niño un choque similar al que se produce antes de su salida a la calle, pero en esta ocasión se da respecto a los beneficios que obtiene y no obtiene en la calle y lo que recibe o no recibe de la institución. Esto trae como consecuencia en el niño, sentimientos de ambivalencia que comienzan a atraerlo y a repelerlo simultáneamente hacia la calle y hacia la institución. Por una parte, lo atrae la libertad, el juego, el consumo de drogas, los recursos para sobrevivir, el grupo de pares y los adultos clave que encuentra en la calle; y de la institución lo repelan las reglas, la prohibición del consumo de drogas y los pleitos que puede llegar a tener con otros niños y niñas. Simultáneamente, le gusta de la institución el vínculo afectivo que ha establecido con los adultos, la protección y los servicios que se brindan, la asistencia del grupo de pares, la pertenencia que ha desarrollado hacia el espacio y el juego colectivo que se da dentro del lugar, y no desea las consecuencias que tiene la droga contra la salud y la soledad y la inseguridad que se sufren al vivir en la calle. Estas contradicciones llevan al menor a que reflexione y tome una decisión que no resulta fácil, debido a que el seguir asistiendo a la institución implica renunciar a muchas prácticas, valores y significados que previamente había aprendido en la calle. No obstante, esta lucha interna marca el inicio de una nueva etapa, que puede llevar al niño hacia dos caminos: dejar la calle o dejar de acudir a la institución.

Si el niño opta por seguir acudiendo a la institución, a la par comienza a desarrollar un anclaje que es necesario para el cambio hacia un nuevo proyecto de vida perdurable.

Este se manifiesta a través de la participación de los niños en la institución, el desarrollo del sentido de pertenencia hacia el espacio, el reconocimiento que encuentran y los vínculos que crean con sus pares. Todos en su conjunto dan como resultado que el niño o niña se arraigue a una nueva comunidad. En esta lógica, lo que sigue al cambio son transformaciones en la dimensión social, institucional e individual. Lo cual significa que no basta con la decisión de querer salir de la calle o con el apoyo que ofrece la institución, pues a nivel individual, existen fuerzas y tensiones en la realidad intrapsíquica y social de menor. Según Cárdenas (2010) dicha lógica se caracteriza por cinco dimensiones:

1. Ser/ser más: El proceso de cambio inicia cuando el niño desea avanzar y por tanto ser más. Sin embargo, este deseo se ve obstaculizado por contradicciones internas y externas que forman parte de la vida del niño.
2. Vinculación/desvinculación: Una vez activado el cambio, viene la vinculación que hace que el niño se mueva constantemente a diferentes espacios. Este vínculo se constituye a partir del lazo afectivo que el niño desarrolla con los actores de los espacios donde habita. Si este vínculo es fuerte, es probable que el niño llegue a desarrollar un sentido de pertenencia que le permita sentirse confiado y tener un rol por el cual pueda participar y ser reconocido por los demás.
3. Objetivo/subjetivo: El cambio que se da trastoca la realidad objetiva y subjetiva del niño a través de la presencia del educador, el vínculo educador-educando y la familiaridad que se adquiere de las nuevas prácticas y significados que orientan al niño a nuevas posibilidades. Las herramientas para lograr esta transformación son el discurso y las prácticas pedagógicas que se ponen en marcha dentro de la institución; así, las primeras le brindan al niño conceptos subjetivos que le permiten resignificar su vida, y las segundas le confirman su nueva realidad objetiva.

Generalmente se trabaja con la realidad subjetiva, debido a que es a través de ella, que el niño o niña encuentra nuevas formas de leer la realidad, entender su nuevo mundo y, por tanto, actuar objetivamente con base en una subjetividad.

4. Individuo/colectivo: El proceso de cambio se vive desde lo colectivo y lo individual, que son dos dimensiones que no pueden ser separadas. La dimensión colectiva tiene tres funciones principales: desplazar al mundo anterior, definir los contornos de un nuevo mundo y sostener, renovar y mantener el cambio.
5. Concentración, diversificación, redistribución: La lógica que sigue el proceso de cambio se puede dividir en tres etapas. En la primera, el niño o niña concentra sus lazos afectivos y su pertenencia en el lugar donde habita. Posteriormente, es común que diversifique sus lazos afectivos y su pertenencia a otros espacios. Finalmente, cuando ya se ha diversificado, tiende a redistribuir la importancia de los lazos afectivos y del sentido de pertenencia que ha desarrollado. Traducido en la vida del niño, la concentración se encuentra en el hogar, la diversificación aparece cuando sale a la calle y la redistribución cuando después de un periodo se adapta y crea vínculos con sus pares. Estos ciclos se van moviendo simultáneamente al proceso del niño, así, al llegar a la institución, esta se transforma en la concentración y el trabajo y la escuela se vuelven los nuevos espacios de distribución. Finalmente, con la propuesta de una vida independiente, se espera que el menor haga una nueva redistribución.

En todo este proceso de cambio de vida se da una resocialización que tiende a ser radical a causa de que los niños dejan algunos aspectos de su realidad anterior, para poder construir una nueva. Para que se pueda dicha resocialización, es necesario que exista un lugar que sirva como anclaje, en este caso la institución juega este papel a través de su estructura, sus prácticas y sus discursos pedagógicos, que tienen como fin transmitir a los niños y niñas una nueva realidad. Como anteriormente se mencionó, la identificación, los vínculos afectivos, el espacio y el desarrollo del sentido de pertenencia hacia la institución y sus actores, se vuelven cruciales en este proceso, pues son los que permiten que el niño se aleje total o parcialmente de su realidad anterior.

## **2. MARCO TEÓRICO**

El objetivo del presente capítulo es exponer brevemente los principios de la psicología cultural. Desde esta perspectiva, el individuo es entendido en función de la relación que existe entre la mente y la cultura, de modo que la persona se va constituyendo a través de sus participaciones en determinados contextos socioculturales y de las interacciones que mantiene con los demás. En este tránsito, el individuo entra en un proceso que lo lleva al desarrollo de su identidad mediante actos narrados y prácticas sociales. En lo que sigue iré explicando los principales referentes teóricos que sustentarán el análisis de mis datos en la presente tesis a partir de la Psicología Cultural.

### **2.1. Ser persona a través de la participación en contextos socioculturales**

Todos los sujetos que forman parte de una estructura social están insertos en diversas prácticas de participación. Esto significa que constantemente están participando de forma activa en diferentes contextos sociales, que les otorgan un sentido y un significado a sus prácticas.

Es a través de este conjunto de formas de participación que cada individuo pasa a formar parte de una determinada estructura social. Al participar, las personas se involucran en las actividades e interacciones a través de diferentes niveles, de tal manera que la participación se vuelve múltiple y variada y va desde la participación hasta la no participación, o desde la ilegitimidad hasta la legitimidad (Ortiz, 2010).

Según Wenger (2001), estos contextos de participación son particulares e individuales en el sentido de que cada persona transita por diferentes contextos en su día a día. Para poder hacer esta transición, la persona dispone de intervalos de tiempo que pueden ser cortos o largos y a los que pueden asistir de forma regular, ocasional e incluso solo una vez en sus vidas y, es a través de ellos que las personas logran obtener aprendizajes cruciales o meramente instrumentales.

De igual forma, son las preocupaciones individuales las que demandan a las personas su participación en más de un contexto de práctica social. La tarea de cada sujeto

es relacionar, equilibrar y contrastar sus modos de participación dentro de una compleja estructura social. Esto abre la posibilidad de que un individuo tenga a lo largo de su vida una amplia movilidad de contextos de práctica. Aunque también es reconocible que en algunos de estos contextos las personas suelen pasar más tiempo, esto debido a factores como los vínculos directos e indirectos que desarrollan en las prácticas que ejecutan, la posición que mantienen en dicho contexto, las razones que tienen para participar en él, los conflictos que se desarrollan dentro de dicho contexto de práctica, los beneficios que obtienen de él, etc.

Esta noción de participación es distinta para cada contexto, es decir, un sujeto no suele comportarse de la misma manera en todos los contextos sociales. Esto significa que el sentido de la práctica social solo adquiere su valor cuando es contrastado con otros contextos de participación, pues aquello que es importante y demandante en un contexto para una persona, puede no serlo para otra.

Dreier (1999) señala que la diversidad de contextos y participaciones se vuelve tan compleja que no solo proporciona recursos que favorecen a sus participantes, sino que también puede llegar a ocasionar dificultades, desafíos y conflictos personales en contextos de práctica específicos. Pero habría que reconocer que dichos conflictos cobran gran importancia en la estructura de la práctica personal, ya que orientan al sujeto a cambiar o negociar sus modos de participación. Ahora bien, es cierto que estos conflictos se presentan en contextos sociales específicos, pero esto no significa que la decisión de modificar algún aspecto de la práctica social transforme únicamente los modos de participación de esa ubicación. De cierta manera, también existen cambios en toda la estructura de participación personal, en los significados y en la conducción de vida que tiene el individuo en todos sus contextos de práctica.

Igualmente, las participaciones, preocupaciones y posturas que tiene un sujeto, contribuyen a la constitución de su subjetividad individual o, en otras palabras, a la formación de su identidad. El sentimiento de pertenecer a determinadas prácticas sociales, que sostienen relaciones con otros sujetos y están ubicadas en un tiempo-espacio, orientan

al individuo a desarrollar procesos de reflexión que le permiten saber lo que implica ser una persona y percibirse y sentirse dentro de una estructura de participación social.

## **2.2. Los contextos situados de práctica social**

Dreier (1999) señala que la estructura social de la práctica se conforma a través de un conjunto de contextos sociales que se interrelacionan y son diversos. Esto implica que toda forma de participación está ubicada espacial y temporalmente y es a través de estas ubicaciones e interrelaciones que la práctica y el contexto en sí mismo adquieren un significado particular. Así, el significado que se le asigna al contexto y a la práctica en sí misma depende de la interacción que tiene el individuo con otros contextos y de su participación individual y colectiva.

Como ya se dijo, cada contexto de práctica ofrece una gran diversidad de recursos y aprendizajes a partir de los objetivos y la estructura interna y externa que sostiene, es decir, lo que sucede con sus participantes, la demanda de participación que se exige, las reglas, rutinas, actividades, interacciones, relaciones y circunstancias que se dan, son diferentes entre los distintos contextos. Esto implica que el pertenecer a un determinado contexto social, no solo requiera que un individuo se inserte en un determinado lugar, sino que también es necesario que dicho sujeto participe, comparta recursos y tenga una empresa conjunta con los demás participantes, pues en realidad es esto último lo que lo vuelve parte de una comunidad.

Ahora bien, la diversidad de las prácticas sociales le permite al sujeto ser participante pleno de una gran diversidad de contextos sociales. Esto, a su vez, le proporciona los recursos necesarios para poder alcanzar sus objetivos y preocupaciones personales. En este sentido, el no participar en varios contextos o tener una limitada o restringida participación en determinados contextos, puede dificultar el alcance de determinadas metas, pues aquello que le interesa a un sujeto en un contexto es diferente a lo que se persigue en otro y el aprendizaje que se obtiene de uno, puede trasladarse y practicarse en otro. Esta interrelación de contextos es más común de lo que se espera, puesto que todos los sujetos suelen insertarse en contextos sociales de participación, en aras

de obtener un aprendizaje o recursos que los ayuden a alcanzar una determinada empresa en otro contexto de práctica social (Hojholt, 2005).

### **2.3. Importancia de la narrativa en la vida de las personas**

El ser humano desde que es muy pequeño aprende a dar sentido y significado narrativo al mundo que le rodea. Esto debido a que posee lo que Bruner (1991) ha llamado “biología del significado”, que se refiere a una predisposición prelingüística del significado que es innata en el hombre: es decir, antes de que aparezca el lenguaje ya existe una especie de representación protolingüística que le permite al ser humano buscar de forma activa el significado. Esta idea se sustenta a través de tres supuestos:

1. El lenguaje es adquirido con ayuda de la interacción con los otros, es decir, no basta con ser espectador, sino que el niño debe aprender a hacer uso del lenguaje.
2. En el proceso de adquirir del lenguaje, se ha observado que los niños al comenzar a hablar ya poseen algunas funciones, intenciones y habilidades comunicativas, como el pedir, el indicar, la utilización de pausas o de intercambios. De igual forma, está comprobado que el progreso del lenguaje en el niño es más rápido cuando se ha captado de forma prelingüística el significado de lo que se está diciendo. Aunque esto no signifique que las formas lingüísticas se desarrollen a partir de las prelingüísticas. Es más, resulta difícil saber si desde un inicio se establecen contigüidades formales entre lo preverbal y una lingüística equivalente, pues las reglas sintácticas guardan una relación arbitraria con las funciones que cumplen. Lo que sí sucede, es que el orden en el que se adquieren las formas gramaticales, da indicios de las necesidades comunicativas de orden superior que caracterizan al ser humano.
3. Lo anterior lleva a la conclusión de que las unidades naturales que constituyen la comunicación se convierten en el discurso que cumple con dos funciones: pragmáticas (hacen que el otro actúe en el nombre de la persona) y matéticas (esclarecen lo que se piensa acerca del mundo).

Así, una de las formas en las que se manifiesta el discurso dentro de la comunicación humana, es la narrativa, que está presente en el niño desde antes de que adquiriera la expresión lingüística. Pero para que exista este impulso narrativo, es necesario que se presenten cuatro constituyentes desde la adquisición de las formas gramaticales del infante. El primero de ellos se relaciona con la necesidad de acentuar la existencia de una acción humana, el segundo se refiere a la importancia del orden secuencial, el tercero a la sensibilidad que hay referente a lo canónico y lo que irrumpe con dicha canonicidad y, el cuarto a la perspectiva del narrador.

El impulso innato de organizar estos rasgos gramaticales le proporciona al niño un conjunto de instrumentos narrativos que le permiten comprender y elaborar historias rápida y eficazmente, incluso desde antes de que aparezcan las preposiciones lógicas que señala Piaget. Posteriormente, la misma cultura es la encargada de dotar al niño de más herramientas narrativas, que le ayuden a contar e interpretar historias a través de las cuales pueda darle significado al mundo que le rodea.

Resulta de gran interés que aun cuando los niños pequeños conocen poco de la cultura, son capaces de distinguir entre lo canónico y lo que no lo es. Cuando algo les resulta inusual, fijan su atención en ello y elaboran narrativas que les permitan interpretar y narrar aquello que se desvía de su cotidianidad. No obstante, el niño pronto da cuenta de que no sólo importa el narrar de forma expositiva, es decir, no basta con utilizar las formas lingüísticas para dar cuenta de una acción y de sus consecuencias, sino que también interfiere la forma en la que lo cuenta. Por tanto, el narrar se vuelve un acto expositivo y retórico que se ve fuertemente influenciado por lo canónico, es decir, las historias “apropiadas” se convierten en aquellas que enlazan la versión del protagonista con la versión canónicamente aceptable. Pero mientras el niño no aprenda estas habilidades, es común que haga uso de instrumentos como el engaño o la adulación para justificar sus acciones relatadas (Bruner, 1991).

El narrar también le permite al individuo organizar y clasificar sus pensamientos por medio de la búsqueda de significados narrativos, mismos que son impulsados cuando aún

no se posee una gramática y un léxico amplio. Así, el dar una cronología a los acontecimientos de una historia, el interés hacia lo canónico, su diferenciación con lo que no lo es y la introducción de la perspectiva y la evaluación personal, sólo son algunos de los esfuerzos lingüísticos que el niño pone en marcha para poder elaborar una historia de forma adecuada. En otras palabras, la función antecede a la forma y es por ello que la mejora de la gramática y el aumento del léxico, primordialmente responden a la necesidad que tiene el infante por dar una explicación adecuada a un acontecimiento particular.

Esta necesidad de dar explicaciones se continúa desarrollando a lo largo de la vida. Al crecer los individuos continúan narrando sus experiencias y prácticas que ponen en marcha en su día a día, la manera en que fueron realizadas y sus razones. Esto representa un instrumento a través del cual se va otorgando significados que posteriormente guiarán el comportamiento de las personas y, por ende, la reconstrucción de la cultura en sí misma. Este proceso se desarrolla a través de la constitución del Yo. Bruner (1991) señala que el Yo se va constituyendo tanto del exterior al interior (cultura-mente) como del interior al exterior (mente- cultura), pues “un ser humano se convierte en tal al individualizarse, pero esto se logra mediante la guía de los patrones culturales característicos de cada colectividad o formación cultural” (Medina, 2010: 282).

Este Yo tiene el potencial de reflexionar acerca de lo quiere aceptar, rechazar o reformular del conocimiento que le ofrece la cultura, sin importar que dicho conocimiento sea el que le brinda los cánones que guiarán su comportamiento. De igual manera, tiene la capacidad de narrar y de contar historias acerca de la vida. Su meta no es concordar con una determinada realidad, sino ser coherente, apropiada y viable de manera interna y externa. Así, el introducir historias diariamente, las narrativas, y por tanto el Yo, se van configurando en una historia de vida que le permite al sujeto dar cuenta de quien ha sido, es y será. Estos relatos pueden proceder de recuerdos encubridores o incluso de la ficción, pero la particularidad que poseen es que en ellos el individuo ajusta o recrea historias que le permitan explicar su pasado, presente y futuro.

Finalmente, Bruner (2004) señala que estas narrativas se caracterizan por ser relatos que se ubican en un espacio y tiempo específico, toman de referencia acontecimientos particulares, sus formas cambian con las preocupaciones de la época y las circunstancias que rodean su producción, tienen una intencionalidad que proporciona las bases de una determinada forma de actuar, se interpretan con ayuda de la atribución de la intención y del conocimiento de sus antecedentes, más que buscar la "verdad" crean o construyen la realidad del narrador y no sólo describen, sino que también justifican el porqué de las acciones que se pusieron en marcha.

#### **2.4. La posición social que ocupa la persona y postura personal**

Por posición social se puede entender el lugar que ocupa un individuo en su contexto de práctica (Dreier, 1999). Todas las personas adquieren más de una posición social, puesto que dependen del contexto en el que se encuentra ubicado el sujeto. Así, una persona puede ser esposo/a, hijo/a, estudiante, madre o padre al mismo tiempo, pero dependiendo del contexto social en el que se le ubique, se le designará de una determinada manera.

El concepto de posición social permite entender que una práctica social está conformada por sujetos reales que se encuentran ubicados y posicionados en un determinado tiempo y espacio. Estas posiciones al ser diferentes, le demandan al sujeto diversas experiencias y modos de participación. Por ejemplo, la familia como contexto social, demanda determinadas formas de participación, pero el posicionarse como hijo, padre o abuelo, será un factor que influirá de forma decisiva en los modos de participación.

En este sentido, es tarea de cada individuo balancear sus prácticas para no entorpecer los modos de participación que mantiene en otros contextos de práctica social. De igual manera, es de reconocerse que cada individuo llega a adoptar una posición particular respecto a los demás miembros de su comunidad. Por tanto, es común que en una práctica contextual se encuentren diversos participantes con diferentes posiciones sociales.

Este concepto de posición social nos lleva a un segundo concepto, que en este caso es el de postura personal, que se refiere al punto de vista que un individuo desarrolla acerca

de su práctica social, del contexto del que forma parte y de su modo de participación (Dreier, 1999). La postura personal se desarrolla a través del tránsito entre contextos que tiene un sujeto a lo largo de su vida. Si viviéramos en un mundo homogéneo, esta postura personal se mantendría estática, pero al ser heterogéneo cada contexto le otorga a la persona un sinnúmero de significados y prácticas sociales que son negociadas al entrar en contacto con otro contexto social. Es por ello que aun cuando se acostumbra estudiar o comprender a un individuo en un contexto específico, pronto se alcanza a vislumbrar que sólo es posible hacerlo a través de las interrelaciones que mantiene en todos sus contextos de práctica a través de su participación siempre dinámica.

La postura personal va guiando al individuo a través de su trayectoria de vida, de modo que una persona reorienta y redirige sus modos de participación de acuerdo a las preocupaciones y a la empresa que sostiene en el contexto social en el que se encuentra ubicado. En este sentido, se puede decir que las posturas personales son flexibles, ya que permiten al sujeto perseguir un objetivo sin perder de vista aquellos que tiene en otros contextos de participación. En consecuencia, esto demanda a las personas actuar de formas que no sean perjudiciales en otros contextos de participación. Para ello, el individuo constantemente está cambiando o negociando los significados que guían su participación.

En síntesis, la reflexión a la que llega cada individuo respecto a cualquier aspecto, se ve permeado por la posición y la ubicación que ocupa dicho individuo en todos sus contextos de práctica. Así, aun cuando dos sujetos ocupan una posición y ubicación similar, sus posturas personales difieren.

## **2.5. La persona inserta en comunidades de práctica**

Todos los individuos participan y sostienen interacciones sociales para poder alcanzar determinados objetivos. Wenger (2001) señala que en este proceso se desarrollan diversas prácticas sociales que se realizan en comunidades que ya están previamente constituidas con el tiempo y con la interacción de cada uno de sus participantes, a estos grupos los denomina comunidades de práctica. Las comunidades se encuentran en todas partes, en la escuela, en el trabajo, en la familia, en un salón de clases, en un laboratorio o en una

iglesia. Forman parte de la vida de todos los seres humanos, pero por ser tan informales y comunes, en ocasiones pasan desapercibidas e incluso algunas de ellas no llegan a tener un nombre formal. Sin embargo, se consideran comunidades de práctica porque llegan a ocupar un papel importante en la conducción de vida del individuo, pues es a través de ellas que los sujetos aprenden por y a través de sus prácticas y construyen identidades.

La práctica social se refiere al hecho de hacer algo dentro de un contexto histórico y social, esto significa que la comunidad es la que le da estructura y significado a la práctica. Dicha práctica se manifiesta por medio de aspectos explícitos, pero también a través de aquellos que son implícitos. Esto significa que una comunidad no solo se estructura a través de lo que sus participantes hacen y dicen, sino también a través de los supuestos y reglas que aun cuando no se dicen, son parte de su afiliación y ayudan en la obtención de su empresa.

Las prácticas siempre son conducidas por un significado que se produce a través de un proceso que no es mecánico o rígido, sino que más bien se construye en el día a día. Todas las formas de participación son una oportunidad para que un sujeto amplíe, desvíe, ignore, reinterprete, modifique, confirme o en otras palabras negocie un significado. Incluso en aquellas actividades que son rutinarias y que un individuo realiza todos los días se negocian significados. Puede que sea la misma actividad, que se realice de la misma forma y con las mismas personas, pero en cada ocasión el sujeto la vive y experimenta de diferente manera. En resumen, esta negociación de significados es un proceso dinámico y constante, en el que los sujetos no construyen un significado desde cero, sino que constantemente están negociando aquellos que ya poseen para interpretar, actuar, hacer, pensar y responder.

La negociación de significados se produce a través de dos conceptos clave: participación y cosificación. El primero se refiere a la experiencia de afiliación a comunidades de práctica y la actuación activa orientada a la obtención de un objetivo social. Dicha participación se caracteriza por ser un proceso que:

- Involucra a la persona en su totalidad (hablar, hacer, pensar, sentir y pertenecer).

- No es sinónimo de colaboración, por el contrario, puede llegar a ser conflictiva o competitiva.
- Le proporciona al sujeto experiencias que pasan a formar parte de quienes son.

Ahora bien, el término participación hace referencia exclusiva a las personas que actúan en las comunidades de práctica. Pero habría que reconocer que los sujetos no son los únicos que crean y estructuran dichas comunidades, dado que también hay objetos que se vuelven clave en la persecución de una determinada empresa. Para referirse a estos objetos, Wenger (2001) utiliza el término cosificación, que define como el proceso a través del cual se plasma la experiencia en un objeto que forma parte de una comunidad. El concepto de cosificación se caracteriza por:

- Hace referencia a un proceso o a un producto y no solo se refiere transformar algo en un objeto o traducir el significado de un objeto, puesto que en la práctica se observa que proceso y producto se implican mutuamente.
- La cosificación no siempre se crea con un propósito o diseño intencional, hay ocasiones en las que la misma práctica deja vestigios o cosificaciones que en un futuro pueden intervenir en la negociación de un significado.
- La cosificación puede llegar a ser múltiple y tomar diversas formas.

Así, es de reconocerse que toda comunidad produce abstracciones, significados y conceptos que cosifican la práctica social. En este sentido, la cosificación adquiere su máximo valor cuando uno de los participantes emplea un procedimiento, usa un recurso o usa un instrumento para realizar una acción que influya en la negociación de un significado.

Finalmente, es importante detenerse y recalcar el hecho de que una comunidad de práctica se conforma por las prácticas y los significados que permean en ella. Pero esto no quiere decir que todas las comunidades tengan una práctica particular o estén delimitadas por una práctica singular o por el contrario que toda práctica sea una propiedad definitoria

para una comunidad. Lo que une a una comunidad con la práctica se puede describir a través de tres dimensiones:

- **Compromiso mutuo:** La práctica se sostiene a través de un grupo de personas que participan y negocian significados mutuamente. Por ello, el compromiso de formar parte de una práctica que es considerada como importante para la comunidad, se vuelve indispensable para la afiliación de todos sus participantes. En este sentido, las comunidades se caracterizan por una mezcla heterogénea de participaciones en las que cada miembro ocupa un lugar particular dentro de la comunidad y desde sus intereses y problemas personales contribuye a la constitución de la práctica. Lo que se hace, lo que se sabe y lo que se comparte forma parte del compromiso mutuo de cada miembro de la comunidad. Pero este compromiso no siempre lleva a relaciones de cooperación y lealtad interpersonal. En la vida cotidiana, la práctica alcanza relaciones muy complejas que no solo se ven trastocadas por la cooperación, la felicidad o la armonía, sino que también se ven permeadas por desacuerdos, fracasos, resistencias, enojos, recelos, fastidios o conformismos que incluso pueden llegar a ser una característica importante de una determinada comunidad de práctica.
- **Empresa conjunta:** Los miembros de una comunidad de práctica trabajan en su conjunto para alcanzar una determinada empresa. Se dice que es conjunta porque todos los miembros negocian significados y producen sus propias prácticas para cumplir con lo que consideran su empresa. Es importante señalar que una empresa no está definida en su totalidad por los miembros de la comunidad, pues hay recursos, condiciones y exigencias externas que pueden influir, manipular, intimidar o someter a sus participantes. Pero también son estos últimos los que tienen la capacidad de instruirse, apoyarse, prepararse o liberarse de las demandas exteriores. De modo que definir una empresa conjunta, no se refiere únicamente a los objetivos explícitos de una determinada participación, sino a un proceso donde se negocian las acciones de la empresa de manera responsable. Los miembros aprenden lo que es importante y lo que no, lo que deben hacer y lo que no deben hacer, de qué se puede hablar y de qué no, qué se puede justificar, qué se da por sentado, a qué se le

presta atención, qué se debe ignorar, qué instrumentos se pueden utilizar, cuáles son los más eficaces y cuáles no.

- **Repertorio compartido:** Toda comunidad de práctica desarrolla un repertorio compartido, que se refiere a los recursos a través de los cuales los participantes pueden negociar un determinado significado. Este repertorio incluye aspectos de la participación y la cosificación, como son: las rutinas, las palabras, los instrumentos, los gestos, las historias e incluso acciones o discursos que la misma comunidad va desarrollando con el tiempo y que en consecuencia solo adquieren valor y significado cuando son realizados dentro de la comunidad.

Ahora bien, Lave y Wenger (2003) consideran que la práctica social es un fenómeno generativo que da paso al desarrollo de procesos de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje es el resultado de la participación y la relación que generan las personas en un mundo social y culturalmente construido. Sagástegui (2004) señala que este aprendizaje se denomina situado porque desde la perspectiva cultural, los individuos son vistos como miembros de comunidades socioculturales que tienen conocimientos que se producen en y a través de actividades que están dadas bajo circunstancias específicas.

Visto de esta forma, la práctica social es primordial para que se genere el aprendizaje, pero esto no significa que la práctica social sea el aprendizaje en sí mismo, más bien se refiere a los cambios que denotan las personas en sus modos de participación en contextos de prácticas sociales. Pero bien, estos cambios o transformaciones no necesariamente suponen una modificación en la práctica social que se está desarrollando, más bien implican cambios en la forma en la que las personas se comprometen como participantes. Lave y Wenger (2003) en su teoría señalan que el iniciar una nueva práctica coloca a sus participantes como novatos que no conocen las prácticas que se desarrollan dentro de un determinado contexto. Los veteranos o participantes plenos, que llevan tiempo desenvolviéndose en la práctica, ayudan a los novatos a moverse de puesto, ya que, es en la medida en la que los novatos interaccionan, persiguen una empresa conjunta, negocian

significados y aprenden de los otros, que comienzan a evolucionar y simultáneamente se van moviendo hacia la centralidad o la participación plena.

Pero habría que resaltar que el formar parte de nuevas actividades y desempeñar nuevas tareas y labores, no vuelve a un sujeto participante pleno de una comunidad de práctica. Es necesario que la persona se involucre totalmente. Wenger (2001) señala que no existen actividades en aislado, todas las formas de participación adquieren su significado a través de la comunidad de práctica que las genera, desarrolla y reproduce. Con el tiempo un sujeto aprende de su comunidad el repertorio y la empresa que se persigue. Eso último es lo que en realidad lo convierte en un miembro pleno de un determinado contexto o comunidad.

Por consiguiente, se puede vislumbrar que el aprendizaje no está limitado a las instituciones educativas, sino que es un proceso que se da constantemente. Aunque haya algunas comunidades de práctica en las que las personas puedan durar y permanecer por mucho tiempo, habrá otras en las que los sujetos permanezcan poco o casi nulo tiempo, Pero su temporalidad nunca afecta la intensidad con la que una práctica puede influir en las personas implicadas. Al contrario, una única participación puede aportar o impactar más que múltiples participaciones que se desarrollen en otro contexto de participación social.

Por otra parte, el aprendizaje entendido desde esta perspectiva, no solo reconfigura la forma en la que el individuo se desenvuelve en la estructura de participación social, sino que al mismo tiempo reconfigurara la producción y la reproducción de objetos, personas, eventos o instituciones y, en consecuencia, a la misma identidad. Sabemos quiénes somos, por aquellas prácticas que nos son familiares, comprensibles y negociables y, de igual forma, sabemos quiénes no somos por lo ajeno y difícil de manejar (Larreamendy, 2011). No solemos hacer referencia al joven que sabe escribir bien, sino del joven que es parte de una comunidad de escritores, ni solemos hablar de la mujer que sabe cómo aplicar instrumentos médicos, sino de la mujer que es miembro de una comunidad médica. En tal sentido, las prácticas que un individuo realiza, se convierten en plena manifestación de quién y qué somos, dentro de una comunidad de práctica.

De esta manera, la identidad también parece depender de las prácticas sociales que realiza una persona y de los sistemas mediante los cuales interpreta el mundo que le rodea. Dreier (2009) señala que los participantes se ubican en un contexto de práctica particular y es a través de él que adquieren posiciones sociales y posturas personales particulares. Esto les permite tener una idea del lugar que ocupan ellos mismo y los demás. Por ello, las personas no solo construyen sus identidades a través de la imagen de lo que creen ser o de lo que otros dicen que se es. Una identidad en realidad incorpora el pasado y futuro, con respecto a la negociación que se hace en el presente. De tal forma que quiénes somos es el resultado de la configuración que realiza el sujeto de todas sus participaciones sociales.

En resumen, el aprendizaje que se genera a través de la participación en las prácticas sociales de una comunidad, influye en la interpretación que tienen los individuos respecto al mundo que les rodea y la posición y postura personal que ocupan en el mismo. Esto, a su vez, influye en su identidad como participantes de una comunidad de práctica.

## **2.6. Agencia personal**

En la vida cotidiana las personas transitan por contextos sociales que les ofrecen a sus participantes un entramado de conocimiento cultural. Este conocimiento, en otras palabras, es una serie de recursos culturales que les permite a los individuos saber cómo deben comportarse y relacionarse con las demás personas. Pero si bien es cierto que los individuos de un grupo se apropian y utilizan los significados de sus contextos para participar de una determinada manera, también se debe reconocer que las acciones, los pensamientos y las emociones que emanan los sujetos son flexibles debido al papel activo que juegan en sus contextos de participación.

En la práctica se observa que los modos de participación de un individuo en un contexto social particular difieren de los puestos en marcha en otros contextos de práctica y que una misma situación generalmente es interpretada, percibida y vivida de diferente manera por dos sujetos que aparentemente se encuentran en condiciones similares. Por una parte, esto puede ser explicado a través de factores como la estructura del contexto, las preocupaciones que tiene el sujeto, las relaciones que entabla con los otros, las formas de

participación que demanda el contexto, la posición, etc. Pero, al mismo tiempo, la subjetividad y la agencia personal hacen que un sujeto reflexione y decida de qué manera se involucrara en una práctica social, cuando comienzan a introducirse en nuevos contextos de práctica, suelen reflexionar y cuestionarse qué es lo que les gusta, qué desean hacer, qué lugares les gustan más, cómo hacer para participar en diversos sitios, cómo actuar en cada uno de ellos, entre otros. Esto los ayuda a ir formando una identidad personal, que se va integrando a partir de lo que ya han adquirido y de lo que irán adquiriendo con base en todos los contextos de práctica social (Hojholt, 2005).

De esta manera, Mejía (2015) define la agencia como la capacidad que tienen las personas de hacer o decidir cómo utilizar los recursos simbólicos que les proporciona su cultura. En otras palabras, los sujetos no se apropian de los recursos culturales de un determinado contexto de forma pasiva. Aun cuando un sitio les ofrece un sinfín de recursos, ellos son los que deciden cuales utilizarán, aceptarán, legitimarán, rechazarán o apropiarán como parte de la construcción de su identidad (Saucedo, 2003).

En el caso particular de los adolescentes, esta agencia se ve constantemente confrontada con las demandas de los adultos, puesto que estos últimos son los encargados de guiar y proporcionar las condiciones necesarias para fomentar un aprendizaje adecuado. Esto de cierta manera limita las posibilidades de acción de los adolescentes, pues los adultos están constantemente vigilando la forma en la que ellos se involucran en la práctica. Aunque esto no define del todo sus prácticas, pues la agencia de los adolescentes frecuentemente se está negociando y los significados de sus participaciones constantemente se están reflexionando, de tal manera, que aun cuando no desean ser parte de algo, encuentran modos de participar que no cumplen con todas las exigencias de un determinado contexto social, pero si logran colocarlos como miembros plenos de un grupo o comunidad.

Al respecto, Hojholt (2005) señala que aun cuando las participaciones de los infantes parecen ser desordenadas, esto no es así, puesto que sus prácticas mantienen un orden y tienen agendas, pero estas agendas no siempre coinciden con las que tienen los

adultos con los que interactúan en un determinado contexto de participación. Esto ocasiona que las prácticas que ejecutan en aras de conocer el sitio en el que se encuentran, sean interpretadas de forma errónea por diversos adultos.

Lo que generalmente ocurre, es que los niños investigan y ponen en práctica acciones que buscan conocer las directivas de un lugar, para ello, se plantean preguntas y buscan significados de forma individual y conjunta. En el desarrollo de esta tarea, la participación con otros infantes cobra gran importancia, pues la práctica y participación de uno influye en la negociación de significados de los demás. En este sentido, los infantes exploran y buscan los significados de un contexto con ayuda de los otros, suelen platicar acerca de lo que pasa en dicho contexto, de lo que prefieren y la forma en la que participan en los diferentes contextos en los que han transitado, pues esto es lo que les permite negociar y discutir las reglas que guían su comportamiento.

En resumen, la compleja estructura social, la subjetividad y la agencia vuelven única la forma de participación de cada persona, puesto que las diversas prácticas en múltiples contextos sociales le permiten al sujeto reflexionar e interpretar un contexto en su totalidad. Esto significa que todas las personas son capaces de ser críticas y de ejercer influencia en sus contextos de práctica local, que la agencia personal se manifiesta través de acciones que son aceptadas hasta ciertos límites y en ciertos sentidos o son rechazadas y marginadas por los individuos y que un determinado contexto social no puede determinar la práctica ni el modo de participar de un individuo en su totalidad.

Para finalizar el capítulo, habría que señalar que todos estos postulados y referentes teóricos servirán para sustentar el análisis y la interpretación de los datos recolectados durante el trabajo de campo.

### **3. METODOLOGÍA**

En cuanto a la metodología empleada en el presente trabajo, se realizó un estudio de corte cualitativo. Taylor y Bogdan (1987) señalan que es un tipo de investigación que se utiliza en las ciencias sociales y consiste en acercarse o ir hacia la gente, con el fin de estudiar a los individuos desde su realidad, es decir, desde lo que dicen y hacen en contextos, espacios y tiempos específicos.

Más que buscar la producción de datos numéricos, este método pretende conocer y entender la actuación de los individuos a través de sus propias perspectivas. Para ello, la recolección de datos se hace a través de las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas y/o de las conductas observables. De modo que el investigador logre comprender cómo es que las personas perciben el mundo en el que están envueltas

#### **3.1. Técnicas de recolección de datos**

Bajo esta perspectiva, en el presente trabajo se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

##### Observación participante

Corbetta (2007) la define como “una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones” (p. 305). Esto significa que el investigador entra al campo de estudio, pero no solo se dedica a observar y a establecer relaciones con las personas que se encuentran dentro del contexto, sino que también busca volverse parte del grupo a estudiar. Esto le da la oportunidad de observar a las personas en su ambiente natural, de preguntarles y dar cuenta de las preocupaciones y motivaciones que guían sus comportamientos, pues solo así, logra tener una visión desde adentro, es decir, desde aquello que los participantes perciben.

Durante los primeros días, es común que los investigadores sean pasivos dentro del trabajo de campo. Le dedican más tiempo a conocer a las personas y los lugares que constituyen su campo de estudio, que a la recolección de datos. Para poder actuar de la forma más oportuna, establecen sus identidades de acuerdo al escenario de acción en el que se encuentran. Esto les facilita el acto de ganar la confianza de los actores implicados, y que no se sientan incómodos ante su presencia como investigador.

Así, el primer reto que deben enfrentar los investigadores, es el establecimiento del rapport, que es un aspecto que constantemente se debe trabajar. No hay una forma exclusiva de establecerlo, pero el compartir rutinas, estilos y formas de comportarse, ser humilde, ayudar a la gente y participar en diversas actividades, son factores que ayudan a acercar y consolidar la relación del investigador con los participantes. Aunque habría que mencionar que, dentro de todo contexto, habrá personas con las que nunca se logrará establecer completamente el rapport. Por ello, es importante que el investigador procure establecer relaciones estrechas con informantes clave, es decir, con individuos que ocupen posiciones relevantes con respecto a los intereses del estudio, pues es a través de ellos se obtiene gran parte de la información recolectada.

Otro aspecto que es importante que el investigador tome en cuenta, es el lenguaje o vocabulario que utilizan los participantes y el significado que le otorgan a los mismos. En la mayoría de los contextos, las personas utilizan palabras que más que un significado científico, tienen un significado propio que se pone en juego en las interacciones que mantienen en el día a día.

Así, una vez que se reducen los efectos iniciales de la presencia del investigador, o en otras palabras, una vez que las personas actúan de la manera más natural posible, el investigador puede comenzar a emplear técnicas de mayor implicación. En esta fase, las anotaciones de campo, las entrevistas y las preguntas directas son más comunes y entre más próximo esté el final del trabajo de campo, más abruptas son las preguntas. A diferencia de la mirada que se tiene en un inicio, aquí puede resultar más benéfico actuar como si se

tuviera cierto conocimiento del tema, que ir con bandera de ingenuidad (Taylor y Bogdan, 1987).

Todos los datos recogidos se recolectan en notas de campo precisas y detalladas. En ellas se incluyen descripciones de las personas, situaciones, acontecimientos y conversaciones observadas y actuadas. Aunque la mayoría de los investigadores confían en su memoria, algunos otros emplean dispositivos electrónicos como grabadoras, videocámaras, cámaras fotográficas, etc. Aunque todas son formas a través de las cuales se puede recolectar bastante información, hay que tomar en cuenta que algunos de estos métodos ponen en alerta a las personas y las hacen sentirse vigiladas.

De esta forma, Bisquerra (1996) señala que la observación participante es una técnica que tiene las siguientes ventajas: es adecuada para estudiar el comportamiento no verbal, el investigador tiene la oportunidad de desarrollar una relación más íntima e informal con sus participantes, en contextos naturales y suele haber menos sesgo entre el comportamiento real y los datos recogidos a través de entrevistas.

### Entrevista dirigida

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas dentro de la investigación social. De acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), se define como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (p.163). De este modo, el investigador tiene un propósito y desea obtener información específica por medio de preguntas que el entrevistado debe responder.

Martínez (1998) señala que las entrevistas se caracterizan por ser un medio a través del cual se pueden obtener los significados que los informantes atribuyen a diversos temas, el entrevistador mantiene un rol activo durante el desarrollo de la entrevista y la interpretación de los datos es constante con la intención de obtener una comprensión amplia de la narrativa del entrevistado.

En este sentido, las entrevistas dirigidas se caracterizan por ser estructuradas. Las preguntas no se van formulando conforme se desarrolla la entrevista, sino como su nombre lo indica, las preguntas se establecen a través de determinadas categorías y con anticipación bajo un determinado orden. Así, el entrevistador tiene la tarea de dirigir las preguntas y la temática que desea que surjan en el curso de la entrevista.

Además, se elabora con anticipación un protocolo de preguntas que pueden ser cerradas o abiertas y que permiten al individuo expresar su opinión. Este tipo de entrevistas, al ser rígidas, no solo tienen una alta validez y confiabilidad, sino que también pueden ser analizadas con mayor facilidad (Vargas, 2012).

### **3.2. Contexto de investigación**

La investigación se realizó en la Fundación Pro Niños de la Calle, que es una institución de asistencia privada, dedicada al trabajo personalizado con niños y jóvenes que viven en la calle o están en riesgo de vivir en ella. Para ello, se busca entender y atenderlos a través de un proceso gradual que los lleve a elegir y mantener otra opción de vida, ya sea a través de programas residenciales, reintegrándolos con sus familias o dotándolos de habilidades que les permitan lograr una vida independiente. Así como el fortalecer, en los casos de chicos en riesgo de vivir en calle, factores protectores dentro de sus entornos familiares y escolares.

Dicho trabajo se realiza a través de tres programas: de la Calle a la Esperanza, Casa de Transición a la Vida Independiente y Atención a Familias. Pero con fines de la investigación, solo describiremos el primero de ellos. De la Calle a la Esperanza es un programa dirigido a niños y jóvenes de entre 10 a 17 años de edad, que tengan una historia de vida en la calle, que mantengan prácticas de calle o que hayan sufrido abandono por parte de sus familiares. La labor inicia cuando los chicos son contactados y finaliza cuando eligen y mantienen una opción que les permita tener una vida más digna.

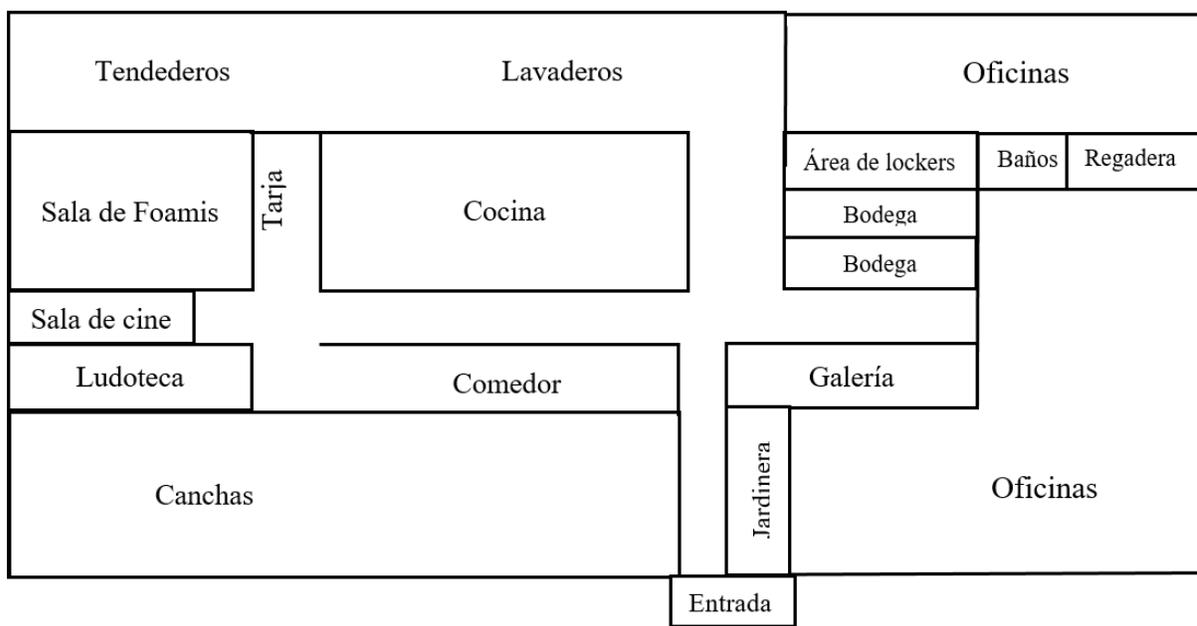
El modelo de intervención se construye a partir de tres etapas: trabajo de calle, centro de día y opción de vida. A continuación, se describirá cada fase.

- I. **Trabajo de calle:** Durante esta fase se realiza el primer contacto con los niños o jóvenes en calle. El objetivo es atraer su atención por medio de diversos juegos y actividades creativas, que permitan conocerlos y ganar su confianza, en aras de promover su interés hacia visitar el centro de día. Para ello, algunos educadores salen a realizar recorridos con el fin de determinar la posibilidad de intervenir en una población de calle o con un chico en particular. Una vez que se ha ubicado un punto de pernocta, se observan las características particulares de la población elegida y se hace el primer contacto. Mediante la presencia constante, la relación de afecto y respeto y los juegos y actividades que se realizan, se busca establecer un vínculo que posteriormente permita negociar gradualmente algunos acuerdos de convivencia, como son: no consumir drogas durante las actividades, no agredir física o verbalmente a las personas, participar activamente y terminar toda actividad que se inicie. Cuando el chico muestra interés por participar en las actividades, recibe con gusto al educador y respeta los acuerdos, se le hace la invitación para conocer y visitar el centro de día.
  
- II. **Centro de Día:** Es un lugar que abre sus puertas a los niños y jóvenes, con el fin de brindarles una atención integral por medio de diversas actividades motoras, creativas y reflexivas, que buscan crear en ellos estabilidad emocional y estimular el desarrollo de capacidades y hábitos saludables que les permitan valorar su situación como transitoria. De esta manera, cuando un chico llega al centro de día, los educadores lo reciben y le muestran el centro. Posteriormente, lo presentan con el grupo y lo invitan a integrarse a las actividades del día. Cabe mencionar, que durante los primeros días se procura que el chico se encuentre acompañado del educador de trabajo de calle que lo invitó, dado que esto hace que se sienta más seguro. Desde un inicio se establecen acuerdos de convivencia y se comienza a integrarlo a todas las actividades. Una vez que este último se logra estabilizar en Centro de Día, los educadores comienzan a reflexionar junto con él, para que pueda reconocer su estilo de vida, identificar lo que quiere y establecer un plan de vida con estrategias claras que le permitan lograr sus objetivos.

- III. **Opción de vida.** Cuando los niños y jóvenes llegan a esta parte de su proceso, un educador les brinda acompañamiento para poder construir un plan de vida que les permita cambiar sus condiciones de forma definitiva, ya sea reintegrándose con su familia, ingresando a un espacio con programa residencial o bien, iniciando una vida independiente. También es en esta etapa donde se les brinda acompañamiento para iniciar un proceso de desintoxicación a través de comunidades terapéuticas, clínicas u otros grupos de ayuda, si es que el chico así lo requiere.

### 3.3 Sobre Centro de Día

Centro de día es un lugar estable y estructurado que cuenta con diversos espacios a través de los cuales se trabaja de lunes a viernes, de 9:00 a 4:30. Una vez adentro se encuentra la galería, seguida de la bodega donde se guarda el material que se le proporciona a los chicos para que realicen las diversas actividades del día, la bodega de intendencia y el área de lockers. Este último cuarto, conecta con los baños y las regaderas donde los chicos hacen parte de su rutina de aseo. De tal manera, que, al acabar de bañarse, puedan salir a los lavaderos y tendedores a enjuagar su ropa. Del otro lado, se encuentra la sala de foams, seguida de la sala de cine y la ludoteca. Enfrente de estos cuartos se ubica la tarja, la cocina y el comedero donde los chicos y el personal de centro de día comen y desayunan. Finalmente, en la parte de enfrente se observan las canchas y a su lado, la entrada al Centro de Día. (Véase Fig. 1).



**Figura 1.** Esquema de la estructura de Centro de Día

Centro de día pretende proporcionar seguridad y protección a los chicos que ingresan a él. Por ello, uno de los aspectos que lo caracterizan, son los acuerdos de convivencia que son negociados con los chavos desde el momento en que ingresan:

- Respetar a todas las personas (su cuerpo, sus pertenencias, sus ideas), las cosas y los espacios de Centro de Día
- Participar en todas las actividades
- Llegar temprano (entre las 9:00 y 10:00 de la mañana)
- Llegar sin drogas ni armas
- Evitar cualquier acto de violencia, ya sea físico o verbal

En un día normal, los chicos comienzan a llegar alrededor de las 9:00 de la mañana para iniciar el día con su rutina de aliño. De este modo, se abren las puertas y ellos pasan directamente a las regaderas para bañarse, vestirse y arreglarse en el área de lockers, en donde cada uno tiene un lugar específico para guardar su ropa y sus pertenencias personales. Cuando terminan, pasan al área de lavaderos para enjuagar las mudas de ropa

que tengan sucias. Una vez que terminan guardan y devuelven a su lugar las cosas que hayan ocupado.

Posteriormente, se les invita a que jueguen, ya sea en las canchas, en la mesa de futbolito o con algún juego de mesa en compañía de algún voluntario.

A las 10:30 se les llama para que se laven las manos y pasen al área de comedero para desayunar. Al acabar pasan a la tarja a lavar los trastes que hayan utilizado y se retiran a lavarse los dientes y a realizar el aseo que se les haya asignado ese día. Estos aseos son diversos y forman parte de la rutina de los niños. Cada día se les pide que realicen uno diferente, ya sea limpiar las mesas, lavar los trapos de limpieza, limpiar el área de lockers, limpiar la tarja, etc. Cuando finalizan se les habla y comienzan las actividades planificadas del día. En este sentido, diario se programan cuatro actividades, una de movimiento, una reflexiva, una creativa y una de cierre. Cada una tiene un objetivo particular, pero todas son aprovechadas para crear prácticas de estructuración de la vida de los chicos. Estas actividades pueden ser realizadas en las canchas, en el comedor, en ludoteca, en galería, en sala de cine o en la sala de foamis, según sea conveniente. Algunas de las actividades que se realizan a diario se resumen a continuación:

Tabla 1. *Actividades que se realizan en “Centro de Día” con los infantes.*

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
<i>Papiroflexia</i>	El educador instruye a los niños para realizar figuras doblando papel, sin usar tijeras ni pegamento.
<i>Futbol</i>	El educador se dirige a las canchas, entrega el balón a los niños y les pide que se organicen en dos equipos para jugar futbol.
<i>Basquetbol</i>	El educador se dirige a las canchas, entrega el balón a los niños y les pide que se organicen en dos equipos para jugar basquetbol.

<i>Yoga</i>	Una vez a la semana va una persona del exterior a darle clases de yoga a los niños.
<i>Asamblea</i>	El educador reúne a los niños y les pide que formen un círculo y se sienten. Para cerrar el día, les explica a todos que de derecha a izquierda deben decir su nombre, lo que aprendieron ese día y cómo se van del Centro de Día.
<i>Autobiografía</i>	El educador explica a los niños que es una autobiografía. Posteriormente, entrega un lápiz y una hoja blanca a cada uno y les pide que escriban su autobiografía.
<i>Elaboración de pulseras</i>	El educador ofrece a los niños una serie de materiales que los ayuden a elaborar pulseras.
<i>Figuras de Hama Beads</i>	El educador entrega a los niños el material que requieren los niños para poder realizar figuras con las pequeñas piezas de plástico.
<i>Dulces para el otro</i>	El educador le da tres dulces a cada niño. Posteriormente, les explica que cada uno le entregará esos tres dulces a un compañero y le dirá porque se los merece.
<i>Andar en bicicleta</i>	Se le da a cada niño una bicicleta y se les permite que salgan a andar en ellas por los alrededores de la Institución y con la supervisión de un educador.
<i>Carrera de costales</i>	El educador le da a cada niño un costal y les pide que se metan en él. Cuando les da una señal todos salen saltando hasta la línea meta. El que llegue primero gana.
<i>Ping pong</i>	Se coloca la mesa de ping pong, se le da los niños raquetas y pelotas para que ellos puedan hacer un torneo.
<i>Colorear mándalas</i>	El educador les ofrece a los niños una serie de dibujos con diversas mándalas. Una vez que todos han elegido una, les ofrece colores y crayolas para que cada uno la coloreé y decore como prefiera.
<i>Mi mismo.</i>	El educador pide a los niños que realicen una figura de plastilina que los represente a ellos mismos.

<p><i>Cancha de futbol</i></p>	<p>El educador pide a los niños que dibujen una cancha de futbol. Posteriormente, les solicita que de acuerdo a su vida representen con una marca, dibujo o nombre a las personas involucradas en su equipo de futbol:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrenador: Persona con quien puedo acudir para aprender o pedir un consejo.</li> <li>- Portero: Persona que no deja que me metan goles.</li> <li>- Defensas: Personas que ayudan al portero.</li> <li>- Medios: Persona que me comparte herramientas para meter goles.</li> <li>- Delanteros: Persona que mete gol</li> <li>- Banca: Persona que está en mi vida de forma intermitente.</li> <li>- Arbitro/s: Encargado de hacer que se cumplan las reglas, evita conflictos.</li> <li>- Aficionados: Aquellos que me admiran y me echan porras.</li> <li>- Patrocinador del equipo: Persona que me ayuda a alcanzar mis metas.</li> <li>- Mis goles: Éxitos, logros, etc.</li> <li>- Mi uniforme: Con qué me identifico.</li> <li>- Nombre de mi equipo.</li> <li>- Ubicación de la cancha: Dónde paso más tiempo</li> <li>- Cómo entrena nuestro equipo: Lo que hago para meter goles</li> <li>- Porra: Lo que me digo para motivarme</li> <li>- Obstáculos para meter goles.</li> </ul>
<p><i>Vestir calaverita</i></p>	<p>Se les da a los niños hojas con las piezas para armar una calavera. Se les pide a los niños que las recorten, las peguen y una vez que tengan la calaverita armada, la vistan como ellos quieran. Para ello se les proporcionan papeles de diferentes tipos y colores.</p>
<p><i>Roba queso</i></p>	<p>Se divide a los niños en dos equipos que tengan el mismo número de integrantes. El educador pasa con cada equipo y le da un número a cada niño. Posteriormente, les pide a los integrantes de cada equipo que se coloquen formando una línea horizontal. De tal manera, que queden unos frente a otros.</p> <p>Después, se coloca un dulce a la misma distancia en la que se encuentran los integrantes de ambos equipos. Cuando, el educador grita “uno”, los niños que fueron enumerados con el numero uno corren por el dulce. Aquel que lo tome y logre regresar a su lugar sin ser atrapado se queda con dulce.</p>

<p><i>Caballos y caballeros</i></p>	<p>Se forman dos equipos, con igual número de integrantes, unos serán caballeros y otros caballos. Posteriormente, los equipos se forman en dos círculos concéntricos, donde cada caballero queda frente a su caballo. Cada círculo comienza a caminar en sentido contrario.</p> <p>Cuando el educador grita “caballeros”, estos salen corriendo y persiguen a su caballero hasta atraparlo. El caballero regresa con su caballo y se intercambian los papeles. Ganan todos los caballeros que atrapan a sus caballos.</p>
<p><i>Rasurando el globo</i></p>	<p>El educador pide a los niños que formen dos equipos con el mismo número de integrantes. Posteriormente, le entrega a cada chavo un globo y les pide que lo inflen. La actividad consiste en poner crema de afeitar sobre los globos y con un rastrillo rasurarlo. El equipo que logre rasurar más globos sin que estos se revienten, es el ganador.</p>
<p><i>El muro</i></p>	<p>Dos educadores toman una cuerda por cada uno de sus extremos y la elevan a una determinada altura. Simultáneamente se forman dos equipos y se les indica a los niños que todos los integrantes del equipo deben lograr cruzar la cuerda por arriba. Cuando todos están del otro lado, se le otorga un punto al equipo.</p> <p>Reglas: Todos los integrantes pueden ayudar a que los miembros del equipo crucen, pero nadie puede tocar la cuerda, pasar alguna parte del cuerpo por debajo de la cuerda o hablar mientras sea el turno de su equipo. Si alguna regla se rompe, todos regresarán al otro lado y tendrán que volver a empezar.</p>
<p><i>Tres veces Yo</i></p>	<p>El educador entrega una hoja blanca a cada niño y pide que de forma horizontal la dividan en tres columnas. Posteriormente, explica que en la primera columna deben escribir como se ven a sí mismos. En la segunda columna, deben describirse tal y como su mejor amigo los ve y en el tercer párrafo como creen que los vería alguien que no los conoce.</p>
<p><i>Dibujando contra la violencia</i></p>	<p>Se le da a cada niño un papel lija negro y se les indica que ahí realicen un dibujo con crayolas. Posteriormente, se pasa el papel sobre una vela para que los infantes observen como se derrite el crayón. Cada uno comparte su dibujo y explica cómo se relaciona con la violencia.</p>

<i>Rasurando el globo</i>	El educador pide a los niños que formen dos equipos con el mismo número de integrantes. Posteriormente, le entrega a cada chavo un globo y les pide que lo inflen. La actividad consiste en poner crema de afeitar sobre los globos y con un rastrillo rasurarlo. El equipo que logre rasurar más globos sin que estos se revienten, es el ganador.
<i>Dibujo de un día cotidiano</i>	El educador ofrece a los niños hojas blancas, lápices y colores para que ellos puedan realizar un dibujo representativo de lo que hacen en un día cualquiera.
<i>Película</i>	Una vez a la semana se ve una película que permita reflexionar a los chavos el tema que se está tratando esa semana.

Generalmente, la primera actividad inicia alrededor de las 12:00, después se les da a los chicos una pequeña colación para, posteriormente, realizar una segunda actividad. A las 3:00 de la tarde los chicos pasan nuevamente al comedor e inicia la hora de la comida. Al finalizar, se les pide que nuevamente laven los platos y vasos que hayan utilizado, que realicen sus aseos y que se laven los dientes. Finalmente, se les brinda un tiempo libre, para terminar el día con una actividad de cierre

### **3.3. Objetivo**

*El objetivo de la presente investigación fue analizar cómo un grupo de niños y jóvenes en situación de calle, se apropiaban de las actividades y recursos que les ofrecía la Fundación y las tensiones que experimentaban a partir de la libertad que tienen en la calle y los límites de actuación que les marcaban en el centro.*

### **3.4. Población**

La investigación se llevó a cabo con un grupo niños que asisten al Centro de Día de la Fundación Pro Niños de la calle. Cabe mencionar que no se cuenta con toda la información de todos los participantes. Esto debido a que sus datos se van recuperando con el tiempo y a través del trabajo que realiza la institución con ellos, de modo que es común que se posea poca información de aquellos niños que van iniciando su proceso o llevan poco tiempo de haberlo iniciado. A continuación, se resumen sus principales características:

Tabla 2. Principales características de los infantes que participaron en la investigación

EMILIANO	<b>Edad:</b> 13
	<b>Escolaridad:</b> Actualmente, se encuentra cursando el 4to año de primaria.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Los padres son comerciantes informales de la zona de Tepito. No viven completamente en calle debido a que hay ocasiones en las que los padres pagan para dormir en hoteles, pero cuando no les alcanza pasan la noche en la calle. Por 3 años asistió a otro centro de día, no obstante, la madre reporta que decidió que Emiliano dejará de acudir porque los demás chicos lo molestaban por ser el menor. Posteriormente, la madre llega a Pro Niños preocupada por Emiliano, pues teme que adquiera conductas delictivas o comience a consumir drogas a causa de la gran cantidad de tiempo que pasa en la calle.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Al llegar a la Fundación Emiliano tiene prácticas de calle, por ello, aun cuando la madre no aclara qué es lo que espera de Pro Niños, se acepta como candidato para trabajar con él en el Centro de día.
JOSÉ	<b>Edad:</b> ---
	<b>Escolaridad:</b> Primaria sin concluir.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Vivía en una casa hasta que el padre falleció y su familia se quedó sin recursos económicos. No vive completamente en calle y mantiene vínculo con la familia.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Al llegar a la Fundación es un niño que tiene prácticas de calle, por ello, se acepta como candidato para trabajar con él en el Centro de día.
JULIÁN	<b>Edad:</b> ---
	<b>Escolaridad:</b> ---
	<b>Antecedentes de vida:</b> Vivía en una casa hasta que el padre falleció y su familia se quedó sin recursos económicos. No vive completamente en calle y mantiene vínculo con la familia.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Al llegar a la Fundación es un niño que tiene prácticas de calle, por ello, se acepta como candidato para trabajar con él en el Centro de día.
ALAN	<b>Edad:</b> 17
	<b>Escolaridad:</b> ---
	<b>Antecedentes de vida:</b> Educadores de trabajo de calle lo encuentran merodeando. Se acercan para platicar y realizar dinámicas que les permitan acercarse a él. Después de unos días, lo invitan a conocer el Centro de Día.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresa a la Fundación debido a que es un joven que tiene prácticas de calle.

<b>JAIIME</b>	<b>Edad:</b> 16
	<b>Escolaridad:</b> Cursó hasta 3ro de primaria.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Los padres son indigentes que habitan en la calle, por ello, uno de los tíos decide hacerse cargo de Jaime. No obstante, él se escapa de la casa de su tío, debido a los maltratos y a la violencia de la que es víctima.  Educativos de trabajo de calle lo encuentran pidiendo comida en puestos cercanos a una estación de metro. Se acercan y comienzan a platicar y a realizar dinámicas con él. Aun cuando Jaime les dice que no vive en la calle, observan que la ropa que lleva está rota y sucia y además que es posible que sufra algún tipo de retardo mental y cultural, por ello, se le invita a conocer el Centro de Día.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresó a la Fundación en aras de poder ser reintegrado o integrado a una residencia.
<b>DANIEL</b>	<b>Edad:</b> 12
	<b>Escolaridad:</b> Primaria concluida.
	<b>Antecedentes de vida:</b> La Agencia del Ministerio Público 59 a través del DIF lo canalizó a un espacio de desintoxicación. Esto debido a que Daniel y su hermano comenzaron a ingerir fármacos, pertenecientes a la madre. Actualmente, los padres se encuentran divorciados y se disputan la custodia de ambos. Mientras se otorga una resolución, el espacio de desintoxicación donde se encuentra, contactó con Pro Niños para que se trabajara con él.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresó como candidato al Centro de Día, debido a que es un niño que presenta prácticas de calle y se encuentra en riesgo de vivir en la misma.
<b>OSCAR</b>	<b>Edad:</b> 17
	<b>Escolaridad:</b> ---
	<b>Antecedentes de vida:</b> Educativos de trabajo de calle lo encuentran merodeando cerca de la lagunilla. Por ese motivo, deciden acercarse para platicar y realizar dinámicas que permitan acercarse a él. Después de unos días lo invitan a conocer el Centro de Día.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Es aceptado como candidato a Centro de Día debido a que es un joven que tiene prácticas de calle.
<b>MARCOS</b>	<b>Edad:</b> 16
	<b>Escolaridad:</b> Secundaria concluida.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Después de ser invitado a un curso de verano, Marcos hace la solicitud para poder seguir asistiendo al Centro de Día. Marcos es un chico que vive y mantiene vínculo con la familia. No obstante, reporta sufrir violencia por parte del padrastro y preferir estar en Pro Niños que en su casa.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Existe riesgo de que salga de su casa y viva en calle.

<b>BRAULIO</b>	<b>Edad:</b> 15
	<b>Escolaridad:</b> Se encuentra cursando la secundaria.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Debido a la violencia que sufrió por parte de su padre y su tío, salió de su hogar desde temprana edad. Por aproximadamente 2 años estuvo viviendo en calle, hasta que la Agencia del Ministerio Público 59, lo coloca en una residencia. Después de eso, Braulio comienza a transitar por varios espacios residenciales y un centro de desintoxicación, donde concluye su tratamiento. Actualmente, reside en una institución perteneciente al DIF.  Al tener el perfil con el que trabaja Pro Niños, el espacio residencial contacta con la Fundación para que se intervenga con él.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresó a la Fundación con prácticas de calle, por ello, se acepta como candidato.
<b>ARMANDO</b>	<b>Edad:</b> 11
	<b>Escolaridad:</b> Primaria concluida
	<b>Antecedentes de vida:</b> La Agencia del Ministerio Público 59 a través del DIF lo canalizó a un espacio de desintoxicación. Esto debido a que Armando y su hermano comenzaron a ingerir fármacos, pertenecientes a la madre.  Actualmente, los padres se encuentran divorciados y se disputan la custodia de ambos. Mientras se otorga una resolución, el espacio donde se encuentra viviendo contactó con Pro Niños para que se trabajara con él.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresó como candidato al Centro de Día, debido a que es un niño que presenta prácticas de calle y se encuentra en riesgo de vivir en la misma.
<b>JOEL</b>	<b>Edad:</b> 13
	<b>Escolaridad:</b> ---
	<b>Antecedentes de vida:</b> Reside en un centro de desintoxicación, que contacta con Pro Niños para que se trabajen con él.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> ---
<b>OMAR</b>	<b>Edad:</b> 15
	<b>Escolaridad:</b> Actualmente cursa la secundaria.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Omar vivió con su madre, hasta que fueron desalojados de la casa por falta de dinero. Por ese motivo, la Agencia del Ministerio Público 59 interviene y lo coloca en una casa hogar.  Posteriormente, transita por otros dos espacios residenciales, hasta que llega a uno que contacta con Pro Niños para que se trabaje con él
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresó como candidato al Centro de Día, debido a que es un chico que no cuenta con un ambiente seguro.

<b>ANDRÉS</b>	<b>Edad:</b> 13
	<b>Escolaridad:</b> Actualmente cursa la secundaria.
	<b>Antecedentes de vida:</b> Desde que nació vivió con sus tías y su abuela. No obstante, hace unos meses ellas dejaron de hacer cargo de Andrés y este último fue a vivir con su madre a Hogar CDMX y posteriormente a otro centro donde se instalan de manera temporal. Uno de estos espacios contacta al programa de atención a familias de Pro Niños. Esto debido a que la madre de Andrés pronto finalizará su programa y no podría hacerse cargo de él.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresa como candidato al Centro de Día, en aras de poder ser integrado a una residencia.
<b>SANTIAGO</b>	<b>Edad:</b> 14
	<b>Escolaridad:</b> ---
	<b>Antecedentes de vida:</b> Vivió en calle durante aproximadamente 3 años. Posteriormente, fue colocado en diversas instituciones, entre ellas, Ejército Mexicano, Internado Infantil Guadalupano, Villa Nolasco, Casa Amanecer y Casa Paco. Cabe mencionar que Santiago reporta que se escapó de todas ellas por la violencia que sufría por parte de todos sus compañeros. Actualmente, se encuentra habitando en una institución perteneciente al DIF, que al dar cuenta que tiene el perfil con el que trabaja Pro Niños, la contacta.
	<b>Motivo por el que ingresa:</b> Ingresa como candidato al Centro de Día, debido a que es un niño con prácticas de calle.

### 3.5. Ejes de la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación elaboré ejes de indagación que me permitieran guiar la observación, que llevé a cabo cada día en el Centro de Día:

Tabla 3. *Ejes de indagación, que guiaron la investigación.*

Eje	Definición
<b>I</b> Inicios de la participación de los niños y jóvenes en la institución.	Por este eje se entenderá la manera en la que los niños se comienzan a vincular y a participar en las actividades que se desarrollan dentro de Centro de Día.
<b>II</b> Participación en las diferentes actividades de la institución.	Por este eje se entenderán las formas en las que los niños se involucran e interaccionan cuando participan en las actividades que se realizan dentro de Centro de día.

<b>III</b> Relaciones interpersonales con los compañeros	Por este eje se entenderán las interacciones y vínculos que establecen los niños con sus pares dentro del Centro de Día.
<b>IV</b> Relaciones interpersonales con los educadores de calle:	Por este eje se entenderán las interacciones y vínculos que establecen los niños con los adultos que trabajan en la institución.
<b>V</b> Beneficios percibidos por su participación en la institución.	Por este eje se entenderán todos los recursos que los niños consideran que, los ayuda a mejorar en algún aspecto de su vida y que son obtenidos a través de su participación en la institución.
<b>VI</b> Proyección a futuro sobre dejar la calle, en función de lo que la institución les ofrece.	Por este eje se entenderán las cogniciones que desarrollan los menores acerca de modificar algún aspecto de la vida que han tenido o tienen en calle, de acuerdo con los recursos que les otorga la institución.

### 3.6. Procedimiento

Para poder ingresar a Pro Niños me reuní con la Directora de la Fundación, le presenté los objetivos de mi proyecto y ella aceptó que ingresará como voluntaria de Centro de Día. Ese mismo día conocí a la coordinadora del área. Pero fue hasta después que me reuní con esta última para negociar los días, los horarios y las actividades que desarrollaría como voluntaria.

Durante las primeras semanas comencé a asistir a la Fundación los días martes y jueves en un horario de 1:00 a 5:00 de la tarde. Estos días llegaba a la Fundación y me dirigía a la oficina de Centro de día, ahí dejaba mi mochila y mis demás pertenencias. Posteriormente, me dirigía al Centro de día, donde la mayoría de las veces los niños ya se encontraban finalizando la primera actividad del día. Por ese motivo, los saludaba y solo observaba el término de la actividad. Comía con ellos la colación y me integraba a las demás actividades del día.

Para acercarme a los niños y cumplir con las obligaciones de voluntaria, comencé por integrarme en las actividades de diversas maneras. Había ocasiones en las que realizaba

las mismas actividades que los chavos, otras en las que únicamente apoyaba a algún niño que mostraba dificultades en la consecución de la actividad y en las menores, me dedicaba la mayor parte del tiempo a llevar y traer material de la bodega.

Durante las actividades interactuaba con los niños en aras de ayudarlos. Pero los acercamientos más importantes, los realizaba durante su tiempo libre y en charlas informales que mantenía con ellos en los pasillos. Estos eran momentos primordiales, pues para ellos representaban un espacio en que tenían la libertad de jugar y hablar libremente de los temas que más les interesaban.

A lo largo del trabajo de campo, tuve la oportunidad de mantener pláticas formales e informales, con los chavos y con los educadores, coordinadores y demás personal de la Fundación, realicé entrevistas individuales con los chicos y tuve la oportunidad de revisar los expedientes donde se resguardaba la información personal de los infantes.

A manera de registro, me apoye de una libreta en la que realizaba pequeñas anotaciones de los aspectos más importantes que ocurrían durante el periodo de tiempo que pasaba en la Fundación. A través de ellas realizaba notas de campo que incluían descripciones de las personas, situaciones, acontecimientos y conversaciones observadas y actuadas por los niños y los profesionales de la institución. Finalmente, estos registros y entrevistas se fueron analizando e interpretando a través de los postulados y referentes teóricos que sustentaron el marco teórico .

## **4. PARTICIPACIÓN Y APROPIACIÓN DE LO QUE EL “CENTRO DE DÍA” OFRECE**

El objetivo del presente capítulo es analizar los relatos y las observaciones positivas que tienen los niños y los jóvenes que acuden al “Centro de Día”. Para ello, este capítulo se dividirá en cuatro apartados: llegada del adolescente al “Centro de Día”, apropiación de lo que se les ofrece, relaciones positivas con cuidadores y otros compañeros y aprender a ser parte de la comunidad (de manera parcial o con implicación plena).

### **4.1. Llegada del adolescente al “Centro de Día”**

Al “Centro de Día” ingresan niños y jóvenes que han transitado a través de diversos contextos sociales, no todos se encuentran en situación o condición de calle, pero la mayoría se encuentra en una transición en la que las instituciones los ubican como chicos que tienen prácticas de calle o que están en peligro de salir y vivir en ella.

Esta diversidad en las trayectorias de vida, genera que todos los chicos lleguen al “Centro de Día” con identidades, que los ubican bajo diferentes perfiles dentro de la institución, ya sea como jóvenes que viven con sus familias pero pasan mucho tiempo en calle, como chicos que han transitado de su contexto familiar a la calle, como niños que desde que nacieron han crecido y vivido con su familia en la calle o como chicos que han sufrido por algún motivo abandono familiar y residen en instituciones, que en su mayoría trabajan con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Esto implica que “Centro de Día” trabaje con infantes que han transitado y participado de forma activa en diversos contextos de participación social, como son: la familia, la calle, casas hogares, centros de desintoxicación, la escuela, entre otros, ya sea por periodos de tiempo cortos o largos y de forma legítima o ilegítima. Por lo que, al ingresar a la institución la mayoría de los infantes llega con prácticas y narrativas en las que denotan los aprendizajes que han obtenido en la calle o en alguno de los contextos ya mencionados. Por ejemplo, el día que Oscar se integró al centro, durante la primera conversación que sostuvimos ocurrió que:

*Dirigiéndose hacia mí preguntó — ¿tienes familia? — yo asentí y respondí que sí, él volteó e inmediatamente me preguntó — ¿y tomas? —. Volteando a verlo respondí— casi no y cuando llego a tomar es muy poco —. Él se quedó pensando y volvió a preguntar: —¿Te drogas? — yo sonreí y me giré en su dirección, negué con la cabeza y le pregunté —¿tú te drogas? — él me miró y respondió — no, yo sólo tomo, pero tengo banda por la lagunilla y ellos sí se drogan—. Además, agregó que estaba lastimado del brazo porque se había peleado hace poco con varios policías y que se había tenido que defender puesto que le habían soltado varias patadas y que de igual forma, él había soltado algunos golpes.*

Durante esta interacción, Oscar denotó aprendizajes que son comunes en el contexto de la calle, pues los vínculos débiles o nulos con la familia, el consumo de alcohol y drogas y la violencia, no solo son prácticas a las que se enfrentan a diario los chicos que viven o han vivido en calle, sino que son factores a través de los cuales se afirman y que les permiten identificarse con su grupo de pares. Por ello, en términos de lenguaje, Oscar, al igual que muchos otros chicos del centro, se presenta por primera vez ante mí a través de narrativas en las que transmite quién es y cómo es que visualiza la realidad en la que ha estado inserto. De igual manera, en su interacción él indago si yo comparto ese tipo de prácticas, en un afán quizá de identificarse o empatizar conmigo.

En este sentido, todos los niños y jóvenes ingresan con prácticas que en un futuro serán trabajadas por los educadores del centro, pero antes de eso, los profesionistas realizan un trabajo de vinculación, que tiene como fin ligar al chico con la institución. Esto debido a que muchos de ellos, son jóvenes o niños que llevan una vida que se caracteriza por transitar y estar en el entrecruce de diversos contextos sociales. Los niños y jóvenes suelen entrar y salir sin permanecer o arraigarse por mucho tiempo en un sitio, generalmente toman los recursos que necesitan y salen de un lugar, en aras de seguir transitando a sitios que les den nuevos recursos. En una entrevista Braulio comentó:

*“La primera vez que llegué a Coruña me dijeron que iban unos chavos allá a Pro Niños y yo decía — esa mamada que era ¿no? — ya que dijeron que no, que nos*

*daban dulces, yo dije —ah chido, me rayo ¿no?—. Yo pensaba así y yo no quería venir, pero pus me obligaron a principio y pues ya después me fue gustando”.*

Para Braulio y para muchos de los chicos que acuden por primera vez al centro, el sentido instrumental de ganancia representa el primer factor que los liga al centro, puesto que en él encuentran un lugar estructurado que les ofrece una serie de recursos a los que no siempre tienen fácil acceso. La posibilidad de obtener comida de calidad, dulces, ropa, agua caliente para bañarse, jabón y lavaderos que les permitan lavar su ropa, son algunos de los beneficios que encuentran en la institución. Pero habría que reconocer, que el centro no es el único sitio en el que pueden encontrarlos u obtenerlos. Por el contrario, existen muchos sitios que demandan formas de participación más sencillas a cambio de los mismos recursos. Por ello, no resulta extraño que la población de niños que acude al “Centro de Día” sea flotante, es decir, así como un día pueden asistir diversos menores, al siguiente varios de ellos dejan de asistir temporal o definitivamente.

En este sentido, es la población de niños que se encuentran en situación o condición de calle, la más propensa a desertar del Centro. Esto debido a que son infantes que han aprendido a vivir con la libertad y las reglas que rigen la calle. De tal forma que, al entrar a un contexto institucionalizado, los aprendizajes con los que vienen chocan y no siempre logran embonar con las prácticas que se exigen dentro del centro. Es por ello que en los primeros días que entran en la institución los trabajadores enfatizan los beneficios y la parte divertida que el lugar puede ofrecerles, para que una vez que se haya logrado la vinculación, se inicie un trabajo de intervención.

#### **4.2. Apropiación de lo que el “Centro de Día” les ofrece**

“Centro de Día” es un espacio que ofrece diversos recursos materiales y que pretende brindar salud física y emocional a través de juegos y actividades que tienen el sentido formativo de ayudar a los niños a entrar en procesos de institucionalización, es decir, que pretenden guiarlos hacia una socialización con base en reglas sociales. Para lograrlo, se trabaja a través de rutinas y actividades que buscan ser divertidas y dinámicas desde la mirada de los chicos.

Esta forma de trabajo, en general, es bien recibida por los niños y jóvenes. Todos mencionan y reconocen que gustan de la dinámica que tiene el centro. Pero, sin duda, las actividades o juegos que involucran movimiento, son los más aceptados por todos los niños. Andar en bicicleta, jugar deportes como fútbol o basquetbol y roba queso, son algunas de las actividades que logran unir y crear un clima divertido a la vista de los chicos. Cuando una dinámica gusta, se puede observar que el clima del centro se transforma, los niños y jóvenes participan de forma activa y las relaciones conflictivas que existen entre algunos de ellos se logran olvidar hasta que finaliza el juego.

Ahora bien, algunas de estas actividades, no solo son reconocidas por la diversión que producen, sino también por ser cercanas a la práctica y por la libertad que ellos perciben al realizarlas. Braulio mencionó durante su entrevista:

*“[...] había uno que se llamaba...castillo feudal o algo así, haz de cuenta que teníamos que lanzar unos calcetines con harina... mucho antes tenían unos palos, los rellenaban de foamy, todos, todos, todos, para que cuando les dieras el llegue no se sintiera muy, así como de— auu ya me dolió— nada más era para divertirnos y un escudo, pero sí estaba chido. Me gustaba dar llegues con esas cosas [...] podía golpear a la gente... sin ninguna razón, pero podía golpear”.*

Para Braulio y para muchos de los niños y jóvenes del centro, el lanzar objetos, un partido de fútbol o el simple acto de correr, son actividades que reconocen y disfrutan por la cercanía que tienen a los contextos en los que han crecido y se han desenvuelto. Por ello, no resulta extraño que estas dinámicas les permitan reconocerse, y poner en marcha prácticas que son valoradas dentro de los contextos en los que han transitado. En este sentido, el “lanzar y golpear” representa un acto de violencia que es común en el contexto de calle, pero que dentro del contexto de “Centro de Día” representa una conducta que es castigada. Cuando un chavo arremete o comete un acto de violencia, los educadores tratan de regular su conducta por medio de consecuencias, que son pequeñas sanciones que se imponen con el fin de que el chico repare el daño y comprenda que su comportamiento fue inadecuado. No obstante, dentro del centro hay dinámicas que se prestan para que los chicos puedan golpear o realizar cualquier tipo de conductas de desfogue. Estas formas de

involucrarse, representan negociaciones en las formas de participación que tienen los niños y jóvenes dentro del centro, pues aun cuando saben que no deben realizar ningún acto que pueda dañar a alguien más, encuentran maneras de poder realizar conductas violentas, sin aparentemente salir de la regla de “no violencia”.

Además, es importante señalar que la vivencia de lo que el lugar les proporciona, no es la misma para todos, es decir, los chicos no se apropian de manera homogénea de lo que el centro les ofrece, puesto que detrás de cada uno, hay una historia de vida constituida y una construcción muy particular del sí mismo. Según Wenger (2001), esto se manifiesta a través de la forma en la que cada uno de ellos gusta o no gusta, hace o no hace y se involucra y participa o no participa de determinada manera en cada actividad. Por ejemplo, en un breve episodio observé lo siguiente:

*Emiliano se acerca y comienza a observar cómo Marta, educadora del “Centro de Día”, coloca en la mesa cuentas e hilo para realizar pulseras. En un tono de voz elevado y con fastidio comenta—Marta yo no tengo ganas de hacer pulseras—. Marta sin voltear a verlo, responde con calma—Si no tienes ganas, puedes ayudar a separar las cuentas en este frasco—. Emiliano, con cara de disgusto responde —No quiero— cruza los brazos y recuesta su cabeza sobre la mesa. Al mismo tiempo, los demás niños se sientan y mientras algunos platican entre ellos o con los voluntarios, otros se apresuran a tomar el material. Armando, quien se observa emocionado, se inclina hacia Marta y le dice —Marta me gusta mucho hacer este tipo de actividades porque me relajan—. Marta sin voltear a verlo, sonrío y continúa clasificando las cuentas.*

Este tipo de dinámica, es común observarla en todas las actividades que se realizan dentro del centro. Desde lo que Dreier (1999) denomina postura personal, los chicos negocian sus formas de participación y deciden de forma activa si gustan o no de las actividades que les ofrece el lugar. Por ende, es común que en todas las actividades sean diferentes los chicos que gustan y participan de forma plena y los que no gustan y se resisten a participar en una determinada actividad. En el ejemplo anterior, Emiliano se resiste a realizar la actividad y negocia con Marta para obtener su atención. Ella no se

desvía de la actividad, y le brinda una opción de la que él tampoco gusta. Es importante mencionar que en el “Centro de Día”, los chicos pueden no participar en algunas de las actividades –como en la de elaborar pulseras- pero teniendo en cuenta que para que les sea permitido el ingreso al día siguiente, deben cumplir con los demás acuerdos (por ejemplo, levantar y lavar los trastes que ocupan después de la comida, comportarse sin golpes y sin groserías, entre otras). Así, los chicos desde su postura saben cuándo resistirse y cuándo negociar con mayor intensidad. Además, reconocen que el dejar de hacer ciertas actividades, puede generar que pierdan ciertos privilegios que se les ofrecen. De tal manera, que monitorean los tipos de resistencias, apropiaciones y negociaciones que les permitan estar en el “Centro de Día” y beneficiarse de él.

Por otro lado, se resalta que los recursos materiales son sumamente valorados por los infantes que acuden al centro. Aun cuando se procura proporcionarles estabilidad emocional y estimular el desarrollo de capacidades y hábitos saludables, los niños y jóvenes en sus discursos, solo hacen referencia a los beneficios instrumentales que obtienen. Por ejemplo, Daniel menciona durante su entrevista:

*“[Del “Centro de Día”] Me gusta mucho bañarme y lavar mi ropa, de lo demás, de ahí en fuera... y el desayuno, ya de ahí en fuera —mueve la cabeza de derecha a izquierda—”.*

Daniel al igual que otros niños y jóvenes del centro, participa en la mayoría de las actividades con el fin de obtener algún recurso a cambio, y este recurso generalmente es algo material. En vista de que son niños y jóvenes que han tenido grandes carencias en su trayectoria de vida, no resulta extraño que factores como la protección, el cariño o la estabilidad, en ocasiones lleguen a ser insuficientes para ellos, pues la forma de vida que han llevado, les ha enseñado que para tener una buena calidad de vida, en primera instancia es necesario contar con ciertos recursos materiales.

Entre la apreciación de estos recursos, resalta la valoración que existe por los alimentos. Los niños y jóvenes saben que en los contextos en los que se mueven no van a recibir el mismo tipo de comida que obtienen en la institución. Por ello, aun cuando no

gustan de todos los alimentos, se alcanza a vislumbrar una estimación a la comida que les es otorgada. Por ejemplo, durante la entrevista Braulio mencionó:

*“[...] Yo no me quejaba de la forma de la comida ni esas cosas, yo siento que valoraba esa parte y sigo valorando esa parte ¿no?, yo no decía nada de que no me gustara y así, porque pues en la calle no tenía nada que comer, entonces era como que, si te gusta wey, si no, no comas y ya”.*

Esto no significa que toda la comida que reciben es plenamente aceptada, por el contrario, los niños y jóvenes sí pueden llegar a rechazarla, pero la mayoría de las ocasiones esto ocurre debido a que no tienen hábitos alimenticios, como muchos otros adolescentes que no se encuentran en la misma situación. De ahí, que no exista una valoración hacia el consumo de verduras o alimentos como el pescado, y aun cuando la comida que reciben los niños y jóvenes es muy variada y diversa, cuando se les ofrece alguno de estos alimentos, es frecuente que se nieguen a comerlos.

En resumen, se puede decir que cada uno de los niños y jóvenes que asiste al centro gusta y se apropia de forma heterogénea de los recursos y beneficios que ofrece el centro y aun cuando el sitio les ofrece algo más que recursos materiales, ellos en sus discursos solo mencionan lo que pueden obtener a través de su forma de participación, que suele ser negociada con base en sus posiciones y sus posturas personales.

#### **4.3. Relaciones positivas con cuidadores y otros compañeros**

El “Centro de Día” está penetrado y construido por diversos actores que interactúan en él. Directivos, educadores, voluntarios e investigadores, de diferentes profesiones, nacionalidades y edades, tienen constante contacto con los infantes que asisten a él. De modo que cada profesionista llega al centro con una mirada muy particular de lo que representa el trabajo desde de su propio saber. Es con el paso del tiempo que todos se apropian del repertorio que guarda la institución. Rutinas, palabras, acciones y discursos, se asumen por todos los trabajadores del centro con el fin de apoyar en el compromiso y la empresa conjunta que se tiene hacia los chicos, que en este caso es brindarles una atención integral.

Esta diversidad de profesionales, genera que el “Centro de Día” sea un contexto donde la normalización de los niños se ve incidida por actores de diferentes áreas: psicólogos, sociólogos, pedagogos y trabajadores sociales se encuentran todo el tiempo realizando un trabajo multidisciplinar. Para ello, cada profesional desde su posición social y su postura personal, analiza el fenómeno e interviene en los chicos con estrategias que tengan como fin alcanzar la meta de socialización.

Los infantes, por su parte, se reconocen como el foco de atención, se saben mirados y observados por todos los profesionales que trabajan por y para ellos. Sin importar la posición social, la profesión o la nacionalidad del otro, los chicos demandan contacto físico, atención y la posibilidad de compartir quiénes son, o que la otra persona se abra y se los comparta. En un breve episodio observé lo siguiente:

*Una voluntaria de nacionalidad japonesa, una de nacionalidad alemana y Marta, educadora de “Centro de Día”, se encontraban sentadas en la mesa, haciendo figuras de papiroflexia con la guía de la voluntaria japonesa, que horas antes había dirigido un taller de origami para los chicos. Me uní a la actividad y mientras realizábamos las figuras, Armando llegó y le pidió a la voluntaria de nacionalidad japonesa, que le enseñara a hacer un corazón de papel, argumentando que eso lo relajaba. La voluntaria accedió y mientras nos guiaba en la elaboración del corazón, Armando le preguntó acerca de su cultura, dirigiéndose a ella preguntó—¿eres china o japonesa? —, la voluntaria rio y le dijo que venía de Japón, Armando rio con ella y le respondió — sí, es que los chinos se ven más amarillos ¿y le entiendes a los chinos hablar? — la voluntaria alemana intervino y contestó a Armando —No, en china y Japón se hablan diferentes idiomas, ella habla japonés—. Armando se quedó pensativo y preguntó nuevamente —¿en china se sienten los temblores? — pero antes de que pudiera contestar la voluntaria japonesa, intervino nuevamente la de nacionalidad alemana, y girando hacia Armando, comenzó a contar que en Alemania casi no se sentían los temblores, Armando sorprendido preguntó el por qué. La alemana emocionada, comenzó a contarle que era debido a la ubicación de las placas tectónicas que había en Alemania, pero antes de que pudiera acabar su explicación,*

*Armando se volteó y dejó de prestarle atención, en su lugar volvió a mirar a la voluntaria japonesa y preguntó acerca del siguiente paso para construir el corazón.*

La demanda de atención y muchas de las interacciones que mantienen los niños y jóvenes con los adultos del centro, tienen la característica de ser dirigidas y calculadas, es decir, los niños y jóvenes se saben y se sostienen como sujetos que juegan un papel activo dentro del centro, a partir de eso, dirigen sus acciones hacia aquello que desean. Cuando alguno de ellos necesita apoyo para realizar una actividad, cuando se desea un compañero de juego o simplemente cuando se quiere platicar con alguien, es común que los infantes se acerquen al adulto que creen que les puede proporcionar fácilmente lo que desean, si no lo consiguen con él o ella, continúan buscando hasta encontrar a la persona que se los pueda procurar. De ahí, que sean sujetos que buscan tener cierto control de las interacciones que establecen con los otros.

A pesar de que los niños y jóvenes saben que dentro del centro hay reglas y supuestos acerca de cómo deben y pueden interactuar con o delante de los adultos, ellos desde su agencia y su postura personal, monitorean las interacciones en aras de saber hasta dónde pueden regular sus relaciones.

En este tránsito, los chicos reflexionan y se cuestionan de qué manera pueden implicarse en las relaciones que tienen y mantienen con cada uno de los adultos que trabajan en el centro. De modo que negocian los significados de sus prácticas, es decir, aceptan, rechazan, se apropian o ignoran aquellos recursos que el otro les ofrece (Wenger, 2001). Cuando algo quieren, se acercan y demandan del otro lo que desean, pero si no les interesa, como en el ejemplo antes descrito, cortan la interacción y dirigen sus interacciones hacia aquellas prácticas sociales que sí les agradan o que son de su interés.

De igual forma, los chicos vislumbran que dentro del centro existen reglas y figuras adultas que monitorean su comportamiento, con el fin de que los acuerdos de “Centro de Día” sean respetados. Esto genera cierto disgusto a los infantes, pues son sujetos que no se dejan guiar con tanta facilidad. Pero con independencia al rechazo que existe hacia ciertas reglas, los niños y jóvenes del centro destacan una aceptación hacia la persona adulta que

les pone límites y hacia las personas que les permiten cometer ciertas infracciones. Daniel mencionó durante su entrevista:

*“Marta me caía muy bien... Era mi educadora favorita y también, también Osvaldo porque era re consentidor. Osvaldo era demasiado— me prestas esto Osvaldo y acá, va, pero primero has lo que tienes que hacer y luego ya—. Marta en cambio no, y eso también me latía de Marta, porque Marta como que, si sabía poner límites y siento que Osvaldo no, Osvaldo te las perdonaba y Marta no, con Marta decía— ya Marta perdóname — y Marta decía— no, vas a asumir tus consecuencias, qué consecuencia quieres, qué consecuencia quieres—. Si no, te cerraban el día y al día siguiente no te dejaban venir. Marta si sabía poner un hasta aquí, un ya, un basta y Osvaldo no”.*

Dentro del centro, es fácil reconocer que los infantes valoran a aquellas personas que les permiten romper las reglas. Esto debido a que son actores que, a la mirada de los chicos, los consienten, los entienden y les dan la libertad de jugar o comportarse como ellos saben y gustan hacerlo. Pero de manera análoga, se vinculan con los adultos que los regañan y los monitorean con el fin de que no incurran a cometer faltas. Estas últimas, son relaciones que están provistas de apego seguro, es decir, los niños y jóvenes reconocen que son adultos que en su cuidado proyectan interés, respeto y valoración hacia lo que quieren y sienten, pero que no por ello, dejarán pasar las faltas que cometen dentro de la institución.

Por ese motivo, los chicos siempre están al pendiente de la posición y la postura que juega cada adulto dentro del centro, ya que eso les permite negociar sus formas de participación en las actividades y en el centro en sí mismo. Cuando no desean realizar una actividad o quieren cometer una falta, no se resisten. En su lugar, identifican a los adultos que están presentes y lo utilizan a su favor para poder actuar de una determinada manera. Esta forma de proceder, les permite, al mismo tiempo, expresar su libertad y formar parte de la comunidad.

Algo similar ocurre en las interacciones que se establecen entre los mismos niños y jóvenes. El apoyo, la cooperación y la lealtad que existe al momento de cometer una falta, pueden ser factores decisivos en el establecimiento de sus relaciones. Esto debido a que

representan valores que traen arraigados de los contextos en los que han transitado. Según Espinosa (2012a), cuando se vive en la calle o se ha sufrido abandono, el apoyo de los pares se vuelve indispensable para sobrevivir. De ahí que las relaciones que se establezcan con los compañeros, sean basadas en la confianza, la lealtad y los cuidados que se tienen los unos con los otros. Daniel mencionó en su entrevista:

*“la neta si, Santiago era la bandota — ¡que tranza carnal discútete algo no!, no que va, cámara, cuando yo tenga te doy—. Yo traía cosas acá, que mis papas, va mijo rayase y acá. [...] Nos cagaban- no pues quién fue — namás nos mirábamos, callados, en el silencio nadie decía nada—. Ya si algún otro culero nos llegaba a ponchar, no pues ya nos teníamos que aventar la bronca nosotros dos. Pero obviamente nunca ninguno ponchó al otro, cada quien se aventaba la bronca y hasta se aventaba de más del otro, para que no cagaran al otro”.*

Estos valores, aun cuando son adquiridos en otros contextos, guían y dan directivas al comportamiento, a las prácticas y a las relaciones que los niños ejercen dentro del centro. Además, les permiten identificarse y desarrollar un sentido de pertenencia con sus compañeros y hacia la institución en sí misma. De forma análoga, se observa en la interacción de los chicos que la lealtad se vislumbra como un valor asociado a la masculinidad que practican y hacia las peleas, conflictos y dilemas que enfrentan conjuntamente.

Ahora bien, Hojholt (2005) señala que los niños también aprenden a participar por la guía de sus pares. En este caso, los chicos de la institución suelen platicar acerca de lo que les pasa en el centro, de lo que prefieren y de la forma en la que pueden entrar y salir de las demandas de participación que exige la institución. Braulio, por ejemplo, mencionó durante su entrevista:

*“[...] a Edgar lo albureaba y él me albureaba y así, pero pus si me dio unos consejos que... cuando yo llegue, respondía mucho, no me podía quedar callado. Sandra una vez en un paseo casi me castiga, me dijo que por qué yo era grosero, porque me escuchó decirle cosas a Edgar y así. Entonces, ella pensó que yo lo estaba agrediendo*

*y pues, ella me dijo que no lo agrediera que no sé qué, entonces yo si me enojé y, no, no me enojé, nada más por llevarle la contraria le dije— ¿no pues qué? ¿que usted qué es o qué? ¿no? —. Entonces, ya nada más me dijo Edgar que no les dijera nada, que ya mejor así me quedara”.*

En el discurso anterior, se puede observar cómo dentro del centro los infantes aprenden de los compañeros que llevan más tiempo asistiendo. De modo que los aprendices o novatos investigan y negocian los significados que existen dentro del “Centro de Día”, para que través de su participación individual y colectiva, negocien los significados que conducen sus modos de participación.

Por consiguiente, las relaciones que establecen los niños y jóvenes con los educadores son indispensables, pues es a través de ellas que inicia y se mantiene el trabajo de intervención. Pero es importante recalcar que los infantes no solo aprenden de los educadores, sino también de los infantes que son participantes plenos dentro de la institución.

#### **4.4. Aprender a ser parte de la comunidad (de manera parcial o con implicación plena)**

“Centro de Día” es un contexto de participación social que ofrece y demanda recursos a los chicos que acuden a él. Para poder formar parte de la comunidad, no basta con que los niños y jóvenes asistan al centro, lo que en realidad los vuelve participantes plenos es la forma en la que se involucran en las rutinas, reglas, actividades, interacciones, relaciones y circunstancias que se dan dentro de él. Lo cual implica que el ser parte de la comunidad es un proceso que se va dando de forma gradual (Wenger, 2001).

Cuando los niños y jóvenes ingresan al centro, les es difícil cumplir con muchas de las demandas de participación que promueve la institución, ya que algunas implican acatar reglas o realizar conductas a las que los infantes no están acostumbrados o desconocen. Esto genera tensiones en la estructura de su práctica social, pues los aprendizajes que los afirman como personas valiosas en un contexto de calle, los posicionan como sujetos que

tienen conductas que deben ser trabajadas en un contexto socializado como lo es la Fundación.

Pero contrario a lo que se pensaría, estos conflictos, desafíos y dificultades a las que se enfrentan los chicos, son sumamente importantes, pues los orientan a cambiar o negociar sus formas de participación. De modo que aun cuando los niños y jóvenes no desean formar parte de algo, desde su postura personal encuentran formas de participar que no cumplen con todas las exigencias de la demanda, pero que si los logran posicionar como participantes plenos. En un episodio observé lo siguiente:

*Eduardo, educador de “Centro de Día”, explicó a los chicos que debían realizar un dibujo de cómo se veían a futuro, de un día cotidiano en sus vidas o un autorretrato. Todos los chicos con excepción de Braulio, comenzaron a dibujar en hojas blancas. Este último, se mostró apático y dijo no querer dibujar. Al observarlo, dos voluntarias alemanas se acercaron a animarlo y a darle opciones de lo que podía dibujar. No obstante, él continuó diciendo que no quería, pero que dibujaría cualquier cosa para que no dijeran que luego no hacía nada. Se levantó y regresó al poco tiempo con un dibujo “hecho al aventón”, lo entregó a Eduardo y se salió a jugar con los demás chicos.*

Este tipo de interacciones, es común observarlas dentro del centro, los chicos cumplen con las demandas de participación con el fin de obtener recursos instrumentales. Son sujetos que no gustan de todo lo que implica ser parte de la comunidad, pero permanecen ahí por los recursos que sustraen. En este sentido, los niños y jóvenes calculan como pueden entrar y salir de las demandas de participación, pues saben que esa forma de implicarse los coloca como participantes plenos de la comunidad. Esto, a su vez, les permite tener acceso a recursos que de otra manera sería difícil o en algunos casos, imposible que pudieran obtener sin el apoyo de la institución. Por ejemplo, en un episodio ocurrió que:

*Nos encontrábamos armando calaveritas de papel, yo decidí sentarme a lado de Braulio, quien se mostraba apático ante la actividad. Él me comentó que no quería hacer nada, que esas actividades las odiaba. Yo volteé y mirándolo le dije que lo*

*ayudaría para que entre los dos termináramos más rápido y bromeando agregué que recordara que la educadora del centro lo estaba vigilando. Él hizo una cara de disgusto y me dijo que ya sabía. Le devolví la sonrisa y le respondí que comprendía que no le gustaran las actividades ni el centro, pero que entre más disposición tuviera, era más probable que pudiera ingresar a la institución que él deseaba. Braulio asintió y me contestó con fastidio que ya sabía, que era la única razón por la que hacía o trataba de hacer las actividades.*

Los niños y jóvenes siempre están atentos al tipo de participación que les demanda la institución. En este caso, el tomar parte en las actividades, es una de las maneras en las que desde su agencia y su postura personal calculan los efectos de participar o no participar en la demanda que se les está solicitando. De modo que, aun cuando no se les obliga a participar en aquellas actividades que les desagradan, los chicos deciden si participan, no participan o participan de forma parcial, siempre teniendo en cuenta que el excluirse de muchas actividades implicaría que se les retirara de la institución o en su caso, que se retrasara el proceso de beneficiarse de alguna otra institución a la que se les puede canalizar.

Ahora bien, dentro del centro existen demandas de participación que son más importantes que otras. Así, el participar en la mayoría de las actividades y el desarrollo o fomento de conductas socialmente establecidas, son elementos básicos para que los participantes de la comunidad se muevan de la periferia a la centralidad. El no integrarse a una actividad, el pelearse, decir groserías, insultar al otro, no querer bañarse, eructar, comer con la boca abierta, entre otras, son algunas de las áreas del comportamiento más monitoreadas y que reciben un mayor castigo, debido a que son comportamientos que rompen la cortesía y la interacción con el otro. Los educadores siempre están atentos a este tipo de conductas para llamar la atención de una manera en que los chicos sepan que no están permitidas, que implican una falta de respeto a los demás, y que hay consecuencias negativas si continúan haciéndolo. Es necesario aclarar que estos comportamientos pueden ser “normales” en un contexto de calle y, por ende, los chicos los llevan a sus formas de participación dentro de la institución, pero pronto tienen que aprender que no es posible

llevar a cabo ese cruce de contextos. A este proceso de inculcar nuevos comportamientos en la institución se le ha llamado resocialización, lo que implica, que los chicos entiendan que las conductas de la calle no son bien vistas y que tienen que generar pautas de comportamiento socialmente aceptables. Como ya he mencionado, ellos aceptan estas limitaciones por la motivación de obtener recursos que les beneficia, aunque en el plano personal continúan comportándose de esa manera.

En conclusión, el trabajo de los educadores se ve orientado a moldear los comportamientos que los niños y adolescentes han aprendido en la calle o en otros contextos donde han transitado. Esto lo hacen a través de reglas establecidas en el centro de asistencia. Como ya se ha mencionado, esto en un inicio resulta difícil, pues los chicos lo perciben como un ataque, una falta de libertad o de expresión del sí mismo. Pero con el tiempo, aprenden de la dinámica del lugar y de los otros. Esto les permite negociar significados desde su agencia personal y su postura personal, los chicos aceptan, rechazan o se resisten a participar en las demandas de la institución. Esto se vuelve un proceso constante y dinámico, en el que ellos se involucran en su totalidad, es decir, desarrollan procesos de reflexión que les permiten saber lo que implica ser una persona que interpreta, actúa, habla y siente dentro de una estructura de participación social, que en este caso es la institución.

En este sentido, entrar en el “Centro de Día” implica que avancen desde su postura como novatos (con mayor comportamiento típico de la participación en la calle), hacia un mayor dominio de reglas y actividades (cuando ya se apropiaron plenamente de los recursos recibidos y saben integrarse a las actividades e interacciones dominantes), lo cual les beneficia de diferentes formas, ya sea permitiendo que pasen más tiempo en la institución, que en su expediente se indique que el chico tiene la estructura y la disposición para que se le continúe apoyando en el futuro inmediato y que haya una buena relación con las instituciones en las que duermen, o apoyo hacia la familia con la que viven. En el siguiente capítulo, se analizarán los relatos y las observaciones sobre las interacciones negativas que los chicos mantienen dentro del “Centro de Día.

## **5. RECHAZO Y NEGACIÓN A PARTICIPAR EN LO QUE EL “CENTRO DE DÍA” OFRECE**

El objetivo del presente capítulo es analizar los relatos que ofrecieron los niños y jóvenes, así como las observaciones que hice, sobre las participaciones negativas que tienen en el Centro de Día. Para ello, este capítulo se dividirá en cinco apartados: motivos para negarse a participar en las actividades, rechazo a compañeros y adultos de la institución, comparación entre el Centro de Día y la libertad de la calle, dificultades para controlar enojo y la búsqueda de peleas y todo lo anterior, que conlleva a que les resulte difícil volverse parte de la comunidad.

### **5.1. Motivos para negarse a participar en las actividades**

Respecto a las actividades que se ofrecen en el centro, se puede observar que existe un amplio abanico de actividades para los chicos que asisten a él. Cada día se procura que los niños y jóvenes realicen una actividad de movimiento, una reflexiva, una creativa y una de cierre, de modo que la demanda de participación exige que los infantes se integren a cuatro actividades por día. Pero los niños, desde su agencia y su postura personal, son selectivos y se integran sólo en aquellas actividades que desean, dejando fuera o implicándose de manera parcial en las restantes.

De todas estas actividades, como ya se mencionó en el capítulo anterior, los chicos disfrutan y participan en su gran mayoría, de las llamadas actividades de “movimiento”, mientras que las “reflexivas”, son las más rechazadas, pues tienden a generar resistencias en la estructura de participación de los infantes. Aquí cabe detenerse a señalar que, si bien es cierto que todas las actividades llevan un mensaje de reflexión, las catalogadas como “reflexivas” tienen la particularidad de buscar que los niños y jóvenes se observen, se conozcan y se encuentren a través de procesos reflexivos que son guiados por los educadores del centro.

Entre las complicaciones que se observan para la realización de las actividades reflexivas, resalta la dificultad que tienen los infantes para trasladar los conceptos que los

educadores quieren introyectar en su experiencia. Por ejemplo, en un episodio observé lo siguiente:

*Marta, educadora del centro, explicaba a los chicos que el tema de la semana era la toma de decisiones. Para iniciar la actividad, preguntó a los chicos si alguno sabía qué era 'tomar una decisión', Emiliano, quien se encontraba a su lado, respondió que era algo que elegías porque te gustaba. Marta asintió y le dio la palabra a Armando, quien agregó que era algo que escogías entre dos cosas. Finalmente, Marcos señaló que era escoger algo que te gustaba. Marta asintió nuevamente y comentó que todos estaban en lo correcto, que las elecciones tenían que ver con aquello que escogemos para poder cambiar y mejorar la forma en la que vivimos. Para continuar, pidió a los chicos que dieran un ejemplo de una decisión que hubieran tomado para mejorar sus vidas. Ante la pregunta, todos los infantes permanecieron atentos y mirándose. Después de algunos segundos, Marta agregó que el dejar las drogas y el ser menos violentos, era una decisión que muchos de ellos ya habían tomado. Ante tal afirmación, los chicos asintieron y permanecieron callados hasta que Marta retomó la palabra.*

La “toma de decisiones” representa un concepto que es importante para los educadores del centro, pues es a través de él que los profesionales guían a los chicos en la modificación de conductas o estilos de vida que son dañinos o socialmente rechazados. Si bien es cierto varios de ellos opinaron cuando la educadora preguntó por dicho concepto, sus participaciones fueron breves y no pudieron expandirse en el tema del consumo de drogas. Así, a la mirada de los niños y jóvenes, se observa que la toma de decisiones sólo representa un concepto aislado, que no forma parte de la experiencia de los contextos en los que han transitado. Por eso, no resulta extraño que para los infantes sea difícil entender, apropiarse y trasladar a su experiencia conceptos como la toma de decisiones o el estilo de vida, ya que representan términos que no son ni han sido relevantes en su trayectoria de vida. Esto significa, que la aceptación o el rechazo hacia una actividad se puede relacionar con los significados que ellos traen al “Centro de Día”

A partir de eso, se puede entender que los chicos no siempre logran hacer un tránsito entre contextos, es decir, llegan a la institución como personas que se perciben expertas en prácticas que demanda el contexto de calle: como el consumo de drogas, el manejo de armas, la violencia, el ejercicio de prácticas sexuales tempranas, etc. Pero pronto descubren que son prácticas que la institución rechaza y que, por ende, los colocan como principiantes que deben incorporar y cubrir demandas de participación que desconocen por ser lejanas a su experiencia.

Según Hojholt (2005) este proceso de transitar de un contexto a otro, lo viven todos los niños cuando son pequeños. Conforme los padres los van insertando a otros contextos, ellos aprenden que las reglas que existen en el contexto de la familia, no se aplican de la misma forma en otros sitios. En consecuencia, aprenden a negociar sus formas de participación en aras de formar parte de una determinada comunidad. Se debe señalar, que para los niños y jóvenes que asisten al centro, este proceso se complejiza, pues su tránsito entre contextos es limitado. Muchos de ellos solo se han movido de sus hogares a la calle o de la calle a instituciones que, lejos de cambiar esas formas de actuar, fomentan o dan paso a que sus participantes se empoderen a través de prácticas aprendidas en el contexto de calle. Esto implica, que los chicos del centro, son infantes que crecen y se socializan en contextos violentos y vulnerables. El pedirles que se posicionen y participen de otras maneras, crea resistencias en ellos, pues no solo es algo que desconocen, sino que también puede llegar a contrariar lo que han aprendido y puesto en práctica desde tiempo atrás.

En este sentido, los educadores son los encargados de ir guiando tareas que les proporcionen formas de reconocimiento y de posicionamiento en este nuevo contexto, que es el “Centro de Día”. Esta labor se realiza a través de diversas actividades que van dirigidas a que ellos se miren de una forma diferente a la que ya conocen. Pero en el acto de detenerse a reflexionar quiénes son y compartirlo con los demás, se generan nuevas resistencias. Un ejemplo de ello ocurrió cuando:

*Estrella, educadora del centro, pidió a los chicos que en una hoja dibujaran sus dos manos. En una escribirían cómo se percibían y en la otra, cómo creían que*

*eran percibidos por los demás. Al escuchar las indicaciones, la mayoría de los niños y jóvenes puso cara de disgusto. Sin embargo, accedieron a realizar la actividad, con excepción de Braulio, que se negó a escribir hasta que Estrella le insistió. Armando, Daniel y Jaime escribieron en los dibujos de sus manos, pero cuando Estrella comenzó a preguntar a cada uno acerca de lo que habían escrito, los tres se molestaron y se negaron a decirlo. Al ver su reacción, Estrella asintió y les comentó que no era necesario que dijeran con exactitud lo que estaba escrito, pero que podían compartir a los demás sí era diferente lo que habían puesto en ambas manos o si les había sorprendido algo. No obstante, eso no animó a los chicos, pues fue necesario que Estrella advirtiera a Jaime que no había participado en ninguna actividad y que si continuaba así, le pediría que se retirara antes de la hora de la comida. Daniel por su parte, habló cuando se le indicó que no saldría del cuarto si no hacía algún comentario y Armando, se negó a decir cualquier cosa, pues dijo que después los demás se burlarían de lo que había escrito y que no podían obligarlo a decir algo que no quería compartir con los demás. Al final, todos se limitaron a leer palabras como enojo, tristeza, ser castroso, alburero, burlón o jugueteón.*

Esta actividad, al igual que muchas otras que implican abrirse mentalmente y mirar hacia sí mismos, son difíciles y por tanto rechazadas por los infantes del centro, pues el acto de reconocer fortalezas y habilidades que no se relacionen con prácticas callejeras, resulta una tarea difícil para los chicos, pues son áreas en las que no se reconocen o se identifican como personas valiosas. Además, la construcción de sus identidades y las historias de vida que hay detrás de cada uno, los orientan a no querer compartir con el otro, aspectos que ellos consideran privados. En el ejemplo anterior, se presenta una actividad que implica detenerse, reflexionar, pensar en sí mismos, buscar conceptos con los cuales se identifiquen y ofrecer esa versión de sí mismos a los demás. Para ello, la educadora busca una tarea reflexiva que tiene como fin que los chicos trabajen sobre su yo. No obstante, este tipo de actividades no logra entrar en el repertorio de lo que los chicos comúnmente realizan en la calle, por eso, es que de entrada se niegan a hacerlo. De este modo, la educadora se ve orientada a condicionar la permanencia y el acceso a los alimentos, con el fin de que los chicos accedan a participar. Sin embargo, una vez que la realizan, entran de

nuevo en la lógica de percepción que cada uno trae y que impera en la calle: no se usa hablar de sí mismo sin pena o miedo de recibir burlas y/o rechazos. Así, una actividad que la educadora supone que es enriquecedora para los chicos, no solo representa para ellos una actividad que es forzada y a la que no le ven provecho, sino que también se vuelve una amenaza a su persona. Con esto queda claro que en la actividad los chicos no sólo no logran transitar del contexto callejero al contexto de participación del Centro, sino que también imponen la lógica de visión que tienen de sí mismos en la calle.

En este sentido, se puede reconocer en los chicos, que el acto de mirar hacia ellos mismos y narrarse, implica dar cuenta de historias de vida, que en muchos de ellos son dolientes y por tanto difíciles de construir para sí mismos y para el otro. En una ocasión:

*Marta, educadora del centro, explicó a los chicos que la actividad de ese día consistiría en realizar una autobiografía. Una vez que les aclaró lo que debían escribir, la mayoría de niños comenzaron a hacer la actividad, pero Joel, quien se encontraba sentado delante de mí, comentó con molestia que no le gustaba escribir acerca de eso. Por ello, retiró la hoja y comenzó a platicar con un voluntario alemán. Después de unos minutos, volteó y volvió a mirar la hoja, tomando un lápiz comenzó a escribir su nombre, el nombre de su padre, el número de hermanos que tenía y sus respectivos nombres. Al terminar de anotarlo, se detuvo nuevamente y levantó la cara con disgusto, y dirigiéndose a Marta dijo con molestia, que no haría la actividad. Esta última volteó a mirarlo y le respondió que sólo escribiera a grandes rasgos acerca de su vida, que no era necesario que detallara cosas. Joel se recostó en la silla y con cara de disgusto se levantó y fue a la cocina por un vaso de fruta.*

En contextos escolares, es común que se les pida a los infantes realizar este tipo de actividades, ya que tienen como fin que los niños construyan un conocimiento de sí mismos. Para ello, se les pide que miren quiénes son, cómo son, cómo es su familia, quién la conforma o cómo es la comunidad donde viven, en otras palabras, se les pide que se narren. En este caso, también se les pide a estos chicos que lo hagan, pero no de la misma manera, ya que, a diferencia de los primeros, Jonathan y la mayoría de los niños del centro

guardan historias de vida que les duelen y que por ende no desean abrir. Dando como resultado, que desde su postura personal se opongan y se resistan a participar en este tipo de actividades.

De igual manera, se puede decir que la intimidad de los chicos está vetada por las formas en las que están acostumbrados a relacionarse con el otro. A lo largo de su trayectoria de vida, se puede observar que la gran mayoría de ellos ha crecido con la ausencia de una figura que les provea seguridad, cuidado y protección. Esto los lleva a desconfiar y a mostrar dificultades para abrirse con los demás, no sólo por sus historias de vida que están llenas de carencias y dolor, sino también porque sienten miedo y enojo ante la posibilidad de ser criticados o recibir burlas por parte de los demás. Esto en muchas ocasiones, es lo que cierra la posibilidad de que ellos puedan abrirse y compartir con el otro.

Ahora bien, el acto de negarse a participar en una actividad, no solo se relaciona con la dificultad de ser guiados a través de procesos de reflexión. En realidad, los chicos se pueden negar a realizar cualquier tipo de actividad o demanda de participación, y es que muchas de sus interacciones se ven permeadas por el miedo o el enojo que les produce estar en un contexto como lo es la institución. En este sentido, su ser y la sujeción que les solicita la institución como modo de participación, entra en tensión cuando los chicos sienten o perciben que un adulto trata de imponerles algo. Por este motivo, en muchas ocasiones reaccionan a la defensiva y rechazan o niegan una forma de participación, pues desde su construcción personal, perciben que el otro los agrede o los limita al reducir la libertad a la que siempre han estado acostumbrados a tener, pues habría que detenernos a señalar que a diferencia de otros infantes, muchos de los jóvenes que asisten al centro no están acostumbrados a que un adulto los guíe o trate de regular en sus formas de participación. Espinosa (2012b), señala que es probable que en la calle los chicos tengan figuras que les impongan comportarse de una determinada manera: la policía o jóvenes en situación de calle de mayor edad, pero estos no son reconocidos como “figuras de autoridad”, es decir, son personas a las que se les debe obedecer no por el castigo que pueden recibir, sino porque son guías de comportamiento. Por eso, llegan a la institución sin haber practicado

del todo una relación infante-adulto guía o figura de autoridad, de ahí, que se genere mucha resistencia ante las peticiones que se les hacen.

Pese a todo lo anterior, es importante indicar que los infantes no siempre se niegan a participar, pues aun cuando se generan tensiones en su estructura de participación, se puede reconocer que los chicos han aprendido en otros contextos, que la cooperación y el control que puedan llegar a tener de las relaciones que establecen, son esenciales para obtener recursos que les permitan subsistir o tener una mejor calidad de vida. Esto coincide con lo señalado por Saucedo y Taracena (2011), quienes mencionan que los chicos participan con grupos o instituciones en aras de obtener recursos instrumentales, pero eso no siempre implica que ellos estén realmente interesados en participar en las actividades que se les ofrecen.

Por todo lo anterior, podemos aseverar que los chicos no gustan de todo lo que implica ser un participante pleno en la comunidad. Cuando contrastan el contexto del centro con el de la calle, alcanzan a vislumbrar que la calle les provee más libertades, pero al mismo tiempo, reconocen que dentro del centro obtienen recursos que de otra forma no podrían tener o les sería más difícil obtener. Es por este motivo, que muchos de ellos se involucran en las demandas de participación, ya sea de forma plena o parcial, pues son niños y jóvenes que han aprendido que al asistir a instituciones de cuidado pueden recibir alimentos, ropa o un lugar en donde dormir cuando haga falta, de modo que, aunque se muestren reticentes a lo que se les pide piensan en los beneficios que obtienen. Aceptar participar en las actividades tiene un carácter instrumental, pocas veces disfrutado (como sí lo es en las actividades en las que hay movimiento y juego), pero con la intencionalidad de continuar recibiendo los beneficios de la institución.

En resumen, se puede decir que para trabajar una actividad, los educadores disponen el material y dan las instrucciones. A partir de eso, las formas de participación de los chicos se negocian y buscan tener una directividad, una constancia y una coherencia, a través de las cuales los infantes aceptan, rechazan o niegan formar parte de una actividad. Los educadores por su parte, no presionan u obligan a los chicos a implicarse en todas las

actividades, pues saben que los motivos por los que se niegan a participar, se relacionan con su construcción del sí mismo. De modo, que tienen claro que para los chicos es difícil adaptarse a una secuencia regulada de participación, pero que al mismo tiempo, es indispensable que logren esa sujeción de yo, pues es a partir de eso, que los jóvenes logran crear procesos que posteriormente los ayuden a salir de la calle.

Los niños que crecen en una familia y van a la escuela, tienen múltiples oportunidades de sujetar su yo, entendida esta acción como aprender a participar acorde a las reglas de las distintas interacciones sociales en las que se encuentran. Los niños y jóvenes que se encuentran en condición de calle, también tienen que aprender a identificar qué modos de comportarse y participar son acordes a su contexto, pero en este caso, ellos aprenden de las interacciones que se sostienen en la calle. Por este motivo, les es difícil probarse en contextos como una escuela o una institución, pues la mayoría de veces, no han tenido la oportunidad de vivir un comportamiento regulado por normas no violentas. Como veremos más adelante, para ellos el control de enojo se convierte en un requisito para poder participar en el Centro de Día.

## **5.2. Rechazo a compañeros y adultos de la institución**

En el “Centro de día” se promueve que los chicos desarrollen relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la cooperación, no solo de parte de los educadores hacia los chicos, sino también entre los mismos niños y jóvenes que asisten. En este sentido, el Centro busca procesos de resocialización en los chicos, es decir, ofrecerles actividades en las cuales obtengan los aprendizajes que no lograron obtener en la calle, pero que se les van a demandar en la vida adulta, sí es que logran salir de su proceso callejero. No obstante, esto no siempre es posible, pues son diversos los factores que pueden ocasionar que se generen relaciones conflictivas entre los diferentes actores que interactúan en el centro.

En lo que respecta a las relaciones que se entablan entre los educadores y los chicos, se puede observar que a los infantes puede no gustarles la guía de todos los educadores con los que interactúan dentro del centro. Esto debido a que perciben que son figuras que más

que ayudarlos y respetarlos, interpretan que quieren imponerles determinadas formas de comportamiento. Braulio, por ejemplo, mencionó durante su entrevista:

*“Marta me presionaba mucho, yo sentí que me presionaba mucho porque me decía que hiciera esto e hiciera lo otro y así, aunque no me tocara, entonces, nada más lo hacía para que no me estuviera jodiendo”.*

Este tipo de discursos es común escucharlos entre los chicos que asisten al centro. Sí tomamos en cuenta que la mayoría de ellos son niños o jóvenes que están socializados en contextos de calle o de familias con problemas, podemos entender que gran parte de ellos, no han tenido una figura adulta que los monitoree y les marque límites. De ahí, que muestren un fuerte rechazo hacia los adultos que a través de sus acciones irrumpen, de alguna manera, con la libertad a la que han estado acostumbrados a tener en su vida en la calle. En el discurso anterior, se puede observar que los chicos a veces perciben la demanda de participación de los educadores como imposición, exigencia o injusticia. Por ello, participan en lo que se les pide, pero con el sentido instrumental mencionado arriba, de modo que aunque no les guste el tipo de interacción en la que están participando con el educador, obedecen en aras de no perder los privilegios que el centro les ofrece.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, los chicos no siempre rechazan a las figuras adultas que les marcan límites. Por el contrario, ellos reconocen que las reglas forman parte de la convivencia del centro y que, por tanto, el romper con algún acuerdo podría ameritar una consecuencia. De modo que, lo que en realidad genera el rechazo de los chicos hacia los educadores, se relaciona con la percepción que pueden llegar a tener acerca de ser obligados a participar de una determinada manera y de la forma en la que el educador se acerca a ellos en aras de guiarlos. Emiliano comentó durante su entrevista:

*“[...] no me latió ya que fuera mi educadora... la hubieras visto, algo que hacíamos bien, luego luego se enojaba, una cosita chiquita que hacíamos mal, hasta nos regañaba”.*

Es importante señalar que la institución busca una contención para con los chicos, y no como subordinación, sino como una forma de resocialización. Para lograrlo, los educadores buscan establecer acuerdos y dar explicaciones acerca del por qué se desea modificar una conducta. Por ejemplo, es común que los chicos dentro del centro juegan de forma violenta. Cuando un educador se acerca a pedirles que no establezcan dentro del centro ese tipo de interacciones, la mayoría de ellos responde que “solo están jugando” o que “ellos así se llevan”. El educador escucha y explica que entiende que se lleven muy bien y que jueguen entre ellos, pero que la manera en la que lo hacen, puede provocar que en cualquier momento alguno suelte un mal golpe y lastime al otro. Por ello, les pide que continúen jugando, pero esta vez sin golpes, groserías o insultos.

De esta forma, se busca que los chicos entiendan que no se trata de imponer una forma de participación, sino que es debido a que se les respeta y se les cuida, que se les señalan aquellas formas de comportamiento que son inadecuadas, en el sentido de que los ponen en riesgo o les pueden traer problemas dentro o fuera de la institución.

Esta forma de intervenir solo se logra a través de procesos que requieren tiempo y constancia, pues la cooperación y la percepción positiva que los infantes tienen de los educadores, se relaciona con el desarrollo de vínculos de apego seguro. En este sentido, el apego se entiende como la sensación y la percepción que los niños y jóvenes tienen del educador como una figura segura, que no los juzga y que les proporciona seguridad, cuidado y protección. Cuando eso no ocurre, el adulto se vuelve una figura que no solo no los comprende, sino que también es injusto, autoritario y desea imponerles u obligarlos a actuar de una determinada forma. En otras palabras, no existe la comprensión de modificar un comportamiento en aras de que ellos puedan obtener beneficios materiales, sociales o emocionales. Esta idea se puede ver traducida por ellos como una violación hacia su libertad y hacia su persona en sí misma. De modo que, es esta última creencia, la que los lleva a sentirse agredidos, y por consecuencia a crear resistencias y tensiones en las relaciones que se establecen entre chico-educador. Hay que recordar que estos niños y jóvenes han pasado parte de sus vidas en contextos en los cuales la violencia, la agresividad y la falta de cuidado hacia ellos por parte de figuras adultas ha sido el común denominador.

Ellos tienen encarnadas vivencias de violencia, de modo que se encuentran a la defensiva o son muy sensibles a lo que consideran un comportamiento de ataque por parte de los demás.

Por otro lado, se puede apreciar que en el centro es común que existan conflictos entre los chicos que asisten. Los motivos por los que pueden llegar a rechazar o pelear con otros compañeros, son variados y se relacionan con la forma en la que han aprendido a relacionarse y con la identidad con la que llegan al centro. En este sentido, los chicos llegan a la institución con valores, ideas y creencias aprendidas en los contextos en los que han transitado. Espinosa (2012a), señala que la lealtad hacia los pares destaca como uno de los valores más importantes. Esto debido a que las experiencias que han tenido en su trayectoria de vida, les han enseñado que sus semejantes son el mayor apoyo que pueden tener en el contexto de calle o en el de otras instituciones en las que han transitado (residencias, albergues, centros de desintoxicación, etc.). Es por este motivo, que el interactuar con pares que los delatan en las infracciones que cometen dentro del centro o incluso que no se involucran en prácticas que ellos consideran valiosas, puede llegar a desencadenar el rechazo de parte de algún infante. Por ejemplo, Daniel mencionó durante su entrevista:

*“Hay carnales que luego si te tiran un paro y acá, pero hay carnales que luego son re putotes —¿Por qué lo hiciste? — y tú te tienes que aventar la bronca, en vez de que se quede callado y tú también. Dicen— no, fue él, y luego luego te ponchan. Te tienes que aventar la bronca— va, no hay pedo— y acá ya te quedas callado. Y ya cuando les llega la verga— cámara hijo de tu pinche madre—. Y ya los aplican o ya los están castigando — no pus que tranza, yo no fui, fue ese carnal— cuando tu ni tienes vela en el entierro”.*

En el discurso de Daniel, podemos dar cuenta que la lealtad al otro se sigue ponderando dentro del contexto de la institución. Los chicos con frecuencia rompen reglas y tienen comportamientos que son castigados, pero lo hacen en presencia de infantes que “se aguantan y no van de chismosos”, como ellos mismos lo explicitan. Cuando se detecta que uno de los compañeros acusa con frecuencia a sus compañeros con los educadores,

queda etiquetado como “chismoso” y, en consecuencia, lo pueden llegar a agredir e incluso a excluir de ciertas dinámicas. Dicho de otra manera, es rechazado por su grupo de pares, y aun cuando sus compañeros lo incluyen en ciertas prácticas que demanda el centro, como juegos o actividades grupales, eso no significa que los niños y jóvenes lo acepten como parte de su grupo.

Otro aspecto que resalta, se relaciona con la masculinidad que los chicos manifiestan y llevan a la institución. Muchas de las prácticas con las que llegan al centro, se pueden asociar a elementos que se relacionan con el modelo hegemónico de la masculinidad. En este sentido, para la mayoría de los niños y jóvenes que asisten, es importante darse a respetar ante los demás y ponderarse como el más habilidoso para sobrevivir en la calle. Este tipo de ideas y creencias no resultan extrañas cuando tomamos en cuenta que los barrios en donde han vivido, viven o pasan más tiempo, se caracterizan por estar conformados por bandas o pequeños grupos que se instalan en ciertos puntos y defienden lo que consideran su territorio y su gente. Dicho lo anterior, se puede entender porque los chicos en el centro, constantemente hacen referencia, en sus discursos, al posicionamiento que tienen en relación con los otros. Baste como ejemplo la siguiente narración por parte de Emiliano:

*“...con Julián y José me peleé, el mismo día, a la misma hora... Es que yo le estaba pidiendo lo que me debía, que le presté ¿no? y pues llega bien acá y me empieza a mentar la madre y le digo— ¿por qué wey? si yo te estoy pidiendo las cosas bien—. Me dice— no, a mí no me venga a pedir nada— y se quita su mochila. No sé qué traía, una bolsa creo, se la quita y me empuja, yo lo empujo y nos empezamos a pelear y llega su hermano y me dice— mejor bájale de huevos si no quieres que también te dé en tu madre, pues también, le digo, también tu wey, también me doy en la madre contigo, me vale verga si tienes 16 o no, también me doy en la madre contigo, y después los tres nos peleamos [...] yo que me acuerde, pensé que pues qué pasaría al final sí terminaba tumbando al José, porque no tiene fuerzas, no tiene las suficientes fuerzas que tengo yo, como yo dejé las drogas y él todavía las continua, yo tengo más fuerzas que él [...] Yo pensé— pues lo voy a tumbar— nada más le solté unos cuantos vergazos, sólo le solté uno acá, porque si*

*le hubiera soltado con todo mi impulso, le hubiera soltado uno acá, lo hubiera hasta apendejado, como una vez apendejé al Jaime... “*

En esta narración, se puede observar la tensión que existe cuando los infantes quieren dar cuenta de quién es el más fuerte o habilidoso. En el caso de Emiliano, explicita que el motivo de la pelea fue pedir a José lo que con anterioridad le había prestado. No obstante, después comienza a posicionarse en un lugar de superioridad, al dar cuenta que él ya no se droga y tiene más fuerzas y habilidades para pelear. Hernández (2006), señala que tipo de discursos se mantienen y encuentran su lógica en el contexto de calle, pues es cierto que las personas que viven o pasan mucho tiempo en ella, saben que factores como ser habilidosos en las peleas, no drogarse, tener habilidades para obtener recursos o tener facilidad para relacionarse con otros grupos, son algunos de los factores que pueden llegar a colocar a un miembro, en un lugar de mayor jerarquía ante los demás. Aun cuando en el centro se les trata de enseñar a los chicos a solucionar problemas hablando o pidiendo a la figura de un adulto que ayude, vemos en el relato de Emiliano que ellos buscan dirimir sus conflictos de acuerdo a lo que han aprendido en la calle. El sustrato de significado da cuenta de valoraciones como ser más hombre, demostrarlo a través de las peleas, no dejarse, ofrecer una visión de sí mismo como valiente al contrincante. Hay que aclarar que Emiliano tiene, al momento de la entrevista, 13 años. Es casi un niño, pero sus contextos y demandas de participación lo han colocado en la necesidad de posicionarse como un hombre que busca defenderse a través de la violencia en las interacciones dentro o fuera del centro.

Ahora, el tener estas ideas, creencias o valores, no siempre implica que los miembros del grupo se rechacen. Por el contrario, son elementos que pueden llegar a construir relaciones o alianzas entre los niños y jóvenes que asisten, pues es a través de ellas, que los infantes encuentran un sentido de pertenencia con un grupo de pares. De modo, que lo que en realidad genera el rechazo hacia el otro, se relaciona con la percepción que un infante puede llegar a tener, cuando cree que otro se quiere colocar en un lugar de mayor jerarquía. Emiliano menciona en un apartado de su entrevista:

*“Braulio... siente que todo el mundo está a sus pies y acá, que porque siente que porque no tuvo mamá, no tiene sentimientos y que la va a armar, es lo que me encabrona. Con el que me llevo a veces bien y a veces mal, es con Armando, porque siente que la va a armar y que porque vive allá en la Moctezuma y no sé qué y dice que se conoce y siente que la va a armar, si le suelto el primero, lo voy a tumbar”.*

Así como en Emiliano, en muchos de los infantes del centro, está presente la idea de no dejarse intimidar, ya sea por palabras, ideas o comportamientos que observan en el otro. Esta forma de estar a la defensiva y cuidarse de los otros, se relaciona con la forma en la que han aprendido a relacionarse. Además, habría que mencionar que algunos otros, solo reaccionan de forma defensiva o agresiva cuando se sienten agredidos, esto debido a que cada uno de los chicos tiene una construcción identitaria diferente y, por tanto, una manera de reaccionar diferente ante este tipo de situaciones.

Finalmente, otro de los aspectos que se demanda en la convivencia del centro, es el rechazo hacia los chicos que reproducen comportamientos socialmente rechazados, es decir, que suelen eructar, que comen con la boca abierta o que se echan gases en cualquier momento. Estos son comportamientos que rompen con la cortesía y con la interacción con el otro y, por tanto, reciben un mayor castigo por parte de los educadores y de los mismos compañeros. En un episodio observe lo siguiente:

*Nos encontrábamos en la hora de la comida, ya todos habían pasado por su plato y se encontraban sentados comiendo. El lugar estaba tranquilo, pues todos platicaban y comían en orden. Hasta que de pronto, se escucha del otro lado de la mesa la voz de Armando, quien molesto grita —Marta, Jaime acaba de eructarme en la cara—. Jaime riéndose voltea y le grita a Marta que no es cierto. Marta se gira y con voz sería dice— Jaime, te había advertido que sí volvías a hacer algo te ibas, acaba de comer y se cierra el día contigo—. Jaime pone cara de inconformidad y pide que por favor no lo saquen, pero en ese momento, los demás chicos se incluyen en la conversación y afirman que es cierto que le eructó a Armando. Marta escucha y con voz firme reitera —Jaime te vas del centro al*

*acabar la hora de la comida y sí no lo haces, mañana no entras—. Jaime con aire serio agacha la cabeza y continúa comiendo.*

Como hemos insistido, los chicos que asisten al centro, han sido socializados en el contexto de calle. Es por esa razón, que al llegar a la institución tienen diversos comportamientos que son socialmente rechazados. Pero dentro de esta dinámica, habría que señalar que sí bien es cierto que la mayoría de los infantes tienen comportamientos que para la institución representan un objeto de intervención, también se alcanza a vislumbrar que los niños y jóvenes llegan al centro con diferentes niveles de callejerización, que van desde aquellos chicos que desde que nacieron han vivido en calle y por tanto están completamente socializados en el contexto de calle, hasta aquellos que sólo reproducen algunas prácticas callejeras por el tiempo que pasan o pasaron en calle. Incluso, habría que agregar, que muchos de ellos han estado insertos en otros contextos, como residencias o casas hogares, de los que han apropiado formas de comportamiento socialmente aceptables.

A partir de lo anterior, se puede entender que el centro es un lugar que está compuesto por diversos chicos, que han aprendido a comportarse o reproducir diferentes prácticas. De ahí que aquellos niños o jóvenes que han adquirido más reglas de interacción social, rechacen a aquellos que tienen más conductas que socialmente se consideran incorrectas.

El rechazo a comportamientos inadecuados por parte de los compañeros, es más claro cuando alguien los recibe, baste como ejemplo el episodio anterior, en el que Armando acusa a Jaime por haberle eructado en la cara. Es más común que las educadoras sean las que están al tanto de este tipo de comportamientos, y los compañeros, sólo sean delatores, cuando son víctimas de los mismos.

En resumen, se puede decir que en el centro, como en cualquier otro contexto de participación social, se reproducen relaciones que están basadas en el rechazo y los conflictos. No sólo entre los mismos compañeros, sino también de los chicos hacia los educadores. Los motivos por los que se puede generar el rechazo, son diversos y responden

en su mayoría a factores individuales, es decir, cada infante desde su construcción personal puede disgustar y por tanto rechazar aspectos que observa del otro.

### **5.3. Emociones en su participación dentro del centro**

Entre las interacciones que mantienen los chicos dentro del centro, se puede observar que el enojo destaca como la emoción que guía y acompaña gran parte de las relaciones, interacciones y participaciones que tienen los niños y jóvenes dentro del centro. Este enojo se genera como producto de las vivencias que han tenido y han aprendido en sus hogares y en la calle, pues a diferencia de otros infantes, la mayoría –si no es que todos los chicos que asisten al “Centro de Día”- han crecido en el seno de familias que no les proveen el cariño, la seguridad, el cuidado y la protección que son necesarios para fomentar una buena regulación emocional. Esto sumado a la carencia de prácticas de socialización en las que se les enseñe a identificar y orientar sus emociones, da como resultado que el enojo se pondere como una emoción que aparece y persiste sobre la mayoría de sus discursos, reacciones e interacciones.

Este enojo se manifiesta en la mayoría de los chicos a partir de formas de comportamiento violentas. El sentirse y percibirse agredido por un educador o por un compañero o el sentir que se está cometiendo una injusticia contra ellos, puede ocasionar que la primera reacción de la mayoría de los infantes sea la búsqueda de peleas y/o la agresión verbal. De modo que, en muchas ocasiones, no importa cuál sea el motivo de un disgusto o la intensidad del enojo, los niños y jóvenes responden en automático con agresiones físicas o verbales, esto debido a que son las formas en las que han aprendido a actuar ante este tipo de situaciones. Armando, por ejemplo, mencionó durante su entrevista:

*“Hay veces que me hacen enojar y me estreso mucho, entonces, pus busco la manera de agarrar un pretexto y desquitarme con los demás”.*

Este tipo de comportamientos son muy comunes en la interacción de los chicos, muchos de ellos no han aprendido a autocontrolarse y, por tanto, no tienen la capacidad de modular ciertas emociones. Por este motivo, usan sus recursos y se orientan hacia comportamientos que aun cuando no se adaptan a las demandas de participación que

promueve el centro, si les permiten alcanzar cierto bienestar individual. En este caso, para Armando la búsqueda de peleas representa una forma de desahogo emocional que, si bien no es coherente con la forma de participación que demanda el contexto de “Centro de Día”, si representa una forma de desahogo emocional aprendida en los contextos de participación social, en los que ha estado inserto.

Es importante detenernos a señalar que, aun cuando una de las reglas del centro es la “no violencia”, en un inicio resulta muy difícil para los chicos no responder por medio de este tipo de comportamientos, ya que muchos de ellos están socializados en el contexto de calle, es decir, bajo una participación defensiva, con un lenguaje particular, defendiéndose y aprendiendo a pelear en aras de sobrevivir en un ambiente tan violento como lo es la calle (Cornejo, 1999). Por ese motivo, es de esperarse que los chicos lleven este tipo de aprendizajes o formas de participación al contexto de la institución, misma en la que no encajan y se convierten en un objeto de intervención. Un ejemplo de ello, es lo que Braulio mencionó durante su entrevista:

*“[‘Centro de Día’] como todo lugar tiene reglas ¿no?, y me dijeron que no le podía pegar a nadie y así, y pus yo la neta al principio sí me las pasaba por... otro lado y pues no les hacía caso, me llevaban, luego sí los amenazaba ¿no?, sí dices esto te voy a pegar y así, entonces, así como que no decían nada o si decían, pero pus a medias, culpando al otro”.*

Con la intervención de los educadores, se espera que chicos como Braulio adquieran con el tiempo cierto autocontrol de sus emociones y de sus formas de participación. En este sentido, la institución funge como un contexto que trata de enseñarles otro tipo de formas de interactuar, y en la medida en la que los chicos se involucran y se empiezan a regular a través de formas de participación no violentas, se puede decir que entran en procesos de resocialización, que les permiten repensar su situación y poder insertarse en un futuro a otro tipo de contextos de participación, que se espera sean diferentes a la calle.

Aunque habría que reconocer que no es una tarea sencilla, puesto que muchos niños y jóvenes dejan la calle para insertarse a otro tipo de contextos que, de alguna manera,

fomentan determinadas formas de participación violentas. De modo que, aun cuando “Centro de Día” les ofrece y les demanda un ambiente libre de violencia, al salir de él, los chicos se siguen insertando en contextos donde las interacciones y relaciones cargadas de violencia siguen teniendo cierta lógica, dando como resultado que les sea aún más difícil adquirir y mantener otro tipo de formas de participación.

Aunque esto no quiere decir que las formas de participación que promueven contextos como los centros de desintoxicación, las residencias o casas hogares, únicamente retrasen los procesos de resocialización que busca desarrollar la institución. Por el contrario, los infantes también adquieren en estos sitios formas de regulación que llevan al “Centro de Día”. Daniel, por ejemplo, mencionó en su entrevista:

*“No me latían los aseos. Es igual que en Casa de María, cada vez que estamos haciendo servicio o el aseo digo— ¡no mames! — [...] porque la neta me daba hueva y ahorita que lo pienso digo, pues es un defecto que yo tengo ¿no?, de la flojera y así, cuando me da flojera hacer algo pienso— no pues pégale al defecto, y hasta hago más de lo que debo de hacer— [...] en mi mente pienso— pégale al defecto. y empiezo a decir más y más y más— [...] a veces cuando ando muy inquieto, eso sí todavía no lo puedo controlar, muy inquieto, muy inquieto, me dicen cálmate y yo— no, no quiero— y sigo haciendo mis desmadres y pienso — pégale al defecto — y trato de controlarme, aunque la neta todavía me cuesta un buen de trabajo, un chingo de trabajo, todavía no lo puedo controlar bien...”*

La narración anterior, resalta elementos de los discursos que comúnmente se utilizan para trabajar en los centros de desintoxicación: “pégale al defecto”. Daniel los reproduce y los lleva a la institución como un recurso que le ayuda a tener cierto autocontrol, ya que le permite regular aquellas formas de comportamiento que él reconoce como áreas de trabajo.

Habría que señalar, que Daniel es un niño que tiene 12 años, y que no ha tenido oportunidades de aprender y reproducir en sus contextos centrales, prácticas no violentas. De modo, que el enojo y el fastidio por tener que realizar actividades reguladas se apoderan

de él. Pero él logra entender dentro de un centro de desintoxicación que “tiene defectos” y que usando la frase “pégale al defecto” puede controlar el enojo que siente. También se observa e identifica la “inquietud” que siente y la dificultad para controlarla. Él está en un proceso de aprendizaje y regulación de emociones que no logró durante su infancia. Ha sido en las instituciones en donde ha captado orientaciones que le permitan regularse. Esto significa, que los chicos no solo adquieren habilidades para autocontrolarse en el “Centro de Día”, sino que también las aprenden en otros contextos y los llevan al centro como recursos que los ayudan a alcanzar la meta de resocialización que tiene establecida la institución.

En resumen, se puede decir que es común que los chicos hablen de emociones como el enojo, el estrés y el no poderse controlar. Ante la insistencia de las instituciones por sujetarlos y por atenerlos a las consecuencias que pueden tener sus formas de participación violentas, el autocontrol resulta para los infantes una constante. Muchas cosas les disgustan y les es difícil controlar, pero trabajan en ellas con la ayuda de los educadores, y aun cuando esto genera tensiones en su estructura de participación, es importante recalcar que esta sujeción es necesaria e indispensable para poder crear procesos de resocialización, es decir, que logren controlar su enojo, apegarse a las reglas y vislumbrar proyectos a futuro, pues es en ese momento, que se puede decir que ha ocurrido un proceso de resocialización complejo. En el siguiente apartado se abordará esta cuestión.

#### **5.4. La familia, la calle, “el Centro de Día” y las demás instituciones**

Según Dreier (2009) todas las personas forman parte de una de estructura de participación social, en la que están insertos y participan de forma activa. Estos contextos son los que les otorgan un sentido y un significado a sus prácticas, y es a partir de dichas prácticas en diferentes contextos de participación social, que cada sujeto desarrolla y construye una identidad y una reflexión personal. En el caso de los chicos que asisten al “Centro de Día”, se puede decir que sus vidas también suponen transiciones pero, a diferencia de otros infantes, los contextos en los que estos niños y jóvenes participan son limitados. Sus trayectorias de vida se caracterizan por transitar en contextos socioculturales, como son: la familia, la calle y las instituciones de asistencia. En cada uno de estos sitios, los chicos

participan y se implican en diferentes niveles, dando como resultado la adquisición de aprendizajes que se vuelven cruciales para su estructura de participación social.

Dicho lo anterior, debemos pensar en la familia como el primer contexto de participación social en el que se desarrollan los chicos. Cornejo (1999) señala que la mayoría de ellos nacen en el seno de una familia en la que la violencia está presente y los recursos económicos escasean. Esto trae como consecuencia que los padres tengan que trabajar la mayor parte del día y descuiden a sus hijos o incluso que los niños se vean orillados a trabajar desde temprana edad. Los datos de los participantes muestran historias de vida diversas, que van desde infantes que desde que nacen viven en la calle con sus familias, hasta infantes que solo tienen prácticas de calle. Pero cualquiera que sea la situación, la mayoría de ellos comienza a reproducir las prácticas cargadas de violencia que ven en las personas y en los contextos donde suelen pasar más tiempo, no tienen figuras adultas de referencia que los cuiden y protejan, no adquieren límites, ni hábitos saludables y suelen pasar mucho tiempo en el contexto de calle. De forma invariable, el siguiente paso para algunos es salir y habitar completamente en calle, mientras otros, aun cuando continúan viviendo en sus hogares pasan más tiempo en la calle, dando como resultado la adquisición de prácticas que promueven la violencia, la dificultad de apegarse a reglas de convivencia, etc.

En este sentido, la calle se vuelve el contexto más representativo para los niños y jóvenes que asisten al centro, esto debido a la gran cantidad de tiempo que pasan en ella. Se puede decir que la mayoría de estos chicos se socializan en el contexto de calle, donde las prácticas que se ejercen difieren en gran medida con normas y reglas de interacción socialmente establecidas. La violencia, el vocabulario que usan, las drogas, el ejercicio de una sexualidad riesgosa y a temprana edad, la libertad de hacer lo que se desea y cuando se desea, son solo algunas de las prácticas que reproducen sus participantes. Esto sumado a la limitación que tienen los chicos en cuanto a sus prácticas en otros contextos, da como resultado que los mismos no siempre desarrollen la noción de un yo distribuido, es decir, de un yo que es capaz de monitorear y participar de acuerdo con lo que demanda cada contexto de participación social.

Dreier (1999) señala, que la diversidad de la práctica social, es la clave para que exista la posibilidad de una participación flexible. De modo que conforme los sujetos participan en diferentes contextos de participación, aprenden que cada sitio se maneja de forma diferente y también se interviene de una forma particular. Es importante señalar que la estructura de participación de los chicos no siempre logra la integración o la coherencia personal que señala Dreier. Por el contrario, la calle se puede volver el contexto de mayor relevancia y por tanto de referencia. Generalmente las reglas y los estándares que rigen en ella son altamente valorados porque suponen la posibilidad de defenderse y estar a salvo y, por tanto, son llevados por ellos a otros contextos de participación social, dando como resultado el desarrollo de la noción de un yo unificado, que actúa de forma similar en todos los contextos de participación social.

Cabe señalar que la coherencia en la estructura de participación no solo depende de los contextos en los que el sujeto participa, sino que también se ve fuertemente influida por la intervención de padres, maestros, y personas cercanas que rodean al infante. En el caso particular del niño o joven en situación de calle, ocurre que ese otro es institucionalizado, es decir, los chicos aprenden y constituyen una identidad a través del entrecruce de contextos y de sus figuras de referencia, pero en su tránsito, las asociaciones e instituciones conforman un elemento crucial, pues no sólo les ofrecen alimento y vestimenta, sino que también los posicionan socialmente ofreciéndoles un lugar de valor ante la sociedad, y aun cuando los intereses de las instituciones y de las personas que se acercan a ellas, difieren la mayoría de las veces, es importante reconocer que el trabajo de muchas de ellas está dirigido a reintegrar socialmente a este grupo de la población.

En este sentido, Pro Niños es una de esas instituciones, pues busca que los infantes que asisten a cualquiera de sus programas, tengan diversas opciones que les permitan mejorar su calidad de vida. Para ello, “Centro de Día” representa un lugar que se presta para que los niños negocien desde sus posturas personales, pues como ya se ha repetido en diversas ocasiones, vivir en la calle implica someterse a ciertas prácticas (aprender a defenderse, aprender a convivir con los demás, deambular en la calle, etc.) mientras que el vivir o asistir a instituciones supone prácticas que están sujetas a reglas. De modo que, el

vivir en una institución después de haberlo hecho en la calle, no resulta fácil. Esto debido a que no hay una sujeción del cuerpo, del cerebro y de las emociones hacia la construcción de rutinas y reglas. Para poder construirlas, es necesario romper con ese yo que divaga y que encuentra diversión en la calle y construir entre el niño y la institución, un yo que esté sujeto a reglas.

En este proceso los chicos pasan por momentos de enojo, aburrimiento y disgusto, pero a su vez encuentran momentos en los cuales se logran identificar con espacios de libertad, en los que se les permite divertirse, en los que juegan y se ven reconocidos. Al llegar a este punto, los infantes se vuelven participantes plenos de la institución, ya que son capaces de dar cuenta de lo que gustan, lo que no gustan, a que se oponen, que pueden hacer y que no, que ignoran y que dan por sentado, además, comienzan a adquirir determinado control sobre sus emociones y desarrollan dilemas acerca de su participación en todos los contextos en los que participan. De esta manera, se puede aseverar que en la medida en la que pasa el tiempo y los chicos se involucran en las demandas de participación que exige la institución, comienzan a entrar en un proceso de resocialización que, con independencia de si logran o no salir de la calle o de los contextos donde deambulan, representa un cambio que se observa en su estructura de participación real. Baste como ejemplo, el siguiente discurso por parte de Braulio:

*“Marta me presionaba mucho, yo sentí que me presionaba mucho porque me decía que hiciera esto e hiciera lo otro [...] entonces, nada más lo hacía para que no me estuviera jodiendo [...] Pórtate bien, ya no te lleves, ya no hagas esto, ya no hagas el otro y aparte era para mi bien ¿no? pero yo lo tomaba mal [...] porque yo sentía que era mi vida y decía, no pues yo hago lo que quiera con mi vida y así.”*

Al igual que Braulio, muchos de los infantes con el tiempo reflexionan y comprenden que muchos de los comportamientos que llevan al centro como un aprendizaje de otros contextos, se desean modificar porque los ponen en riesgo o no les permiten entrar a espacios diferentes a la calle. Es importante indicar, que llegar a esa comprensión, representa un avance importante en la estructura de participación de los infantes, pues muchos de ellos, en un inicio introyectan las reglas del centro y se mueven a través de un

sentido instrumental, es decir, cumplen con las demandas de participación del centro, en aras de no perder privilegios. Pero cuando comienzan a construir nuevas ideas y creencias encaminadas a tener interacciones diferentes a las aprendidas en calle o contextos afines, se presenta un indicador de cambio importante, que no sólo los vuelve participantes plenos de la institución, sino que también les permite mirarse en contextos diferentes a la calle, y al “Centro de Día” en sí mismo.

En este sentido, la mayoría de chicos reconocen que su paso por “Centro de Día” es temporal. En un inicio, gran parte de ellos llegan con el simple deseo de aprovechar y tomar los recursos materiales que se les ofrecen, pero con el tiempo y la intervención de los educadores, empiezan a plantearse la posibilidad de modificar elementos en su estructura de participación. Es importante señalar que esta no es una tarea fácil, pues en más de una ocasión, los chicos llegan a percibir como imposiciones las reglas de un contexto institucionalizado como lo es el centro. Esto debido a que dichas reglas de socialización, al ser contrastadas con aquellas que traen por medio de su experiencia y del mundo que conocen, resultan o no resultan significativas para ellos. Por ejemplo, aquellas que refieren cuestiones de lealtad o violencia generalmente son aceptadas y asumidas por los participantes, pero aquellas que buscan crear reglas de convivencia necesarias para desenvolverse en instituciones de acogida, como la escuela o la misma Fundación, resultan difíciles de aceptar o incluso de relacionar y asumir.

En conclusión, los infantes llegan a la institución con una estructura de participación que responde a los contextos en los que han estado insertos (familia, calle, centros de desintoxicación, residencias, etc.). Al llegar al contexto de “Centro de Día”, los educadores comienzan a trabajar con estas interacciones mediante diversas actividades, que tienen un objetivo y una dirección que da apertura a que los chicos se resistan, negocien, nieguen, rechacen o acepten desde sus posiciones sociales y sus posturas personales. Conforme los chicos se comienzan a involucrar en las demandas de participación que exige la institución, pasan por diversos momentos de enojo y frustración. Esto debido a que en muchas ocasiones, no logran hacer el cruce de contextos, es decir, los aprendizajes que los colocan en una posición de superioridad en la calle, los colocan de una forma diferente en el centro.

El dar cuenta de esa diferencia de contextos, se vuelve crucial, pues da paso a que los niños negocien los significados que guían sus participaciones. Habría que detenerse a señalar, que no resulta una tarea sencilla, pero en la medida en la que los infantes se involucran y se vinculan con el “Centro de Día”, también se comienzan a volver participantes plenos de dicho contexto, pues reconocen que en él encuentran la seguridad y el reconocimiento, que otros contextos no hay o difícilmente pueden encontrar. Finalmente, los chicos terminan por resocializarse, es decir, adquieren hábitos e interacciones socialmente aceptables, además, reflexionan su situación y se cuestionan la posibilidad de modificar o ingresar a otro tipo de contextos, que sean diferentes a la calle.

## CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue analizar cómo un grupo de niños y jóvenes en situación de calle, se apropiaban de las actividades y recursos que les ofrecía una Fundación y las tensiones que experimentaban a partir de la libertad que tienen en la calle y los límites de actuación que les marcaban en el centro. Para ello, se realizaron observaciones y se entrevistó a un grupo de niños que acudían al “Centro de Día” de la Fundación Pro Niños de la Calle. En los resultados obtenidos, se observa que no todos los participantes se encontraban en situación o condición de calle, pero sí mantenían o mantuvieron prácticas que de alguna manera los ligaban o vinculaban con el contexto y las experiencias aprendidas en ella. Esto quiere decir, que el análisis presentado no se limita a analizar la mirada que tienen y mantienen niños y jóvenes que actualmente viven o pernoctaron en la calle, sino que también de algunos otros que viven con sus familias, pero pasan mucho tiempo en este contexto o de infantes que por alguna razón sufrieron abandono familiar y residen en instituciones que están a cargo del DIF. Incluso, habría que diferenciar a aquellos que actualmente pernoctan en calle porque salieron de sus hogares para vivir en ella, de aquellos que nacieron en el seno de una familia que se construyó en dicho contexto y que, por tanto, han crecido y vivido en calle desde que nacieron.

Así, se puede observar que la historia de vida y la construcción identitaria con la que llegan los infantes a la institución, es muy diferente para cada uno de ellos. Pero al ingresar, todos comparten la importancia que ha tenido la calle como contexto central, que guía gran parte de sus prácticas. Esto se ve reflejado en las interacciones que sostienen y mantienen, ya que, no importa a que contexto transiten, ellos siempre se vinculan y relacionan a través de formas de interacción y valores que no concuerdan con la estructura y las reglas de comportamiento de un contexto institucionalizado.

Esto a su vez, tiene repercusiones en los contextos a los que pueden tener acceso, y no sólo por el rechazo de parte de los mismos contextos hacia las prácticas que desarrollan y sostienen, sino también por la sensación y percepción que desarrollan los mismos infantes acerca de no encajar o no desarrollar un sentido de pertenencia a dichos espacios. Es por

este motivo, que muchos de los niños y jóvenes, no logran permanecer en escuelas, residencias, casas hogares u otro tipo de instituciones que imparten cursos o talleres y que fungen como una red de apoyo que, además, les permite adquirir herramientas o recursos con los que podrían modificar sus condiciones de vida.

Tomando en cuenta lo anterior, “Centro de Día” se presenta como un espacio que tiene como objetivo ofrecer a los chicos un lugar que tenga las condiciones necesarias, para que los infantes puedan adquirir o fortalecer la estructura o las habilidades que necesitan para poder mejorar su calidad de vida. Pero como se observa a lo largo de todo el capítulo de participación y apropiación de lo que el “Centro de Día” ofrece, se puede vislumbrar que los niños y jóvenes en un primer momento se vinculan con el centro, a través de un sentido de ganancia que es meramente instrumental, es decir, aun cuando la institución les ofrece beneficios o recursos emocionales, sociales y materiales que los orienten a cambiar las condiciones en las que viven, los infantes ceden a las demandas de participación del centro, con el único fin de obtener los recursos materiales que se les ofrecen: ropa, comida, un lugar en donde puedan bañarse, lavar o enjuagar su ropa. Esto coincide con lo señalado por Saucedo y Taracena (2011), quienes sugieren que los niños y jóvenes acuden o aceptan trabajar de la mano de establecimientos con el propósito de mejorar sus condiciones de vida. La mayoría de ocasiones, no les interesa trabajar con algunos grupos, pero aceptan las exigencias y realizan lo que se espera de ellos en aras de recibir algo a cambio.

Esta forma de participar, no es necesariamente mala o perjudicial. Por el contrario, cualquier forma de interés por parte de un infante en condición de calle o vulnerable representa una oportunidad para trabajar o intervenir con la población. Aunque también es cierto, que para realizar un trabajo que vaya más allá del asistencialismo, se requiere algo más que una participación instrumental por parte del chico. Es por este motivo, que las instituciones generan programas y estrategias, que les permitan combatir contra la calle, pues si bien es cierto, que la calle es peligrosa y pone en riesgo a sus habitantes, también representa un lugar atractivo, que les ofrece la libertad de hacer lo que se desea, cuando se desea (Domínguez, et al., 2000).

Este gusto y arraigo por la calle, genera que en un inicio, sea difícil el ingreso a una institución. Esto debido a que las reglas y los límites establecidos por figuras adultas, representan para los chicos, algo nuevo y a lo que no siempre están dispuestos a ceder. Ante esta realidad, los vínculos afectivos con los educadores y con los pares, lo lúdico de las actividades y el respeto y el reconocimiento que encuentra el niño en el centro, se vuelven elementos primordiales para generar un sentimiento de pertenencia hacia la institución. Pero habría que detenerse a señalar, que el reconocimiento de estos elementos por parte del infante, sólo son visibles a través del tiempo o, en otras palabras, cuando el niño o joven pasa de ser un principiante a un participante pleno de la comunidad.

De modo que, en el tránsito de moverse de la periferia a la centralidad, el infante se enfrenta a diversos conflictos, desafíos y dificultades que le generan lo que Dreier (1999) denomina “tensiones en la estructura de la práctica social”, que contrario a lo que se pensaría, le permiten al niño negociar los significados que guían sus prácticas. De esta manera, en el “Centro de Día”, los niños y jóvenes experimentan varios momentos de enojo, aburrimiento y disgusto, pero a su vez encuentran momentos de diversión, en los que se identifican y se ven reconocidos. Al llegar a este punto, los infantes se vuelven participantes plenos, ya que son capaces de dar cuenta de lo que les gusta, lo que les disgusta, a lo que se oponen, lo que hacen, lo que ignoran o dan por sentado, lo que dicen o no dicen y demás. Esto sumado al control que comienzan a adquirir sobre sus emociones y las reflexiones y dilemas que desarrollan acerca de su participación en todos los contextos que conforman su práctica social.

Estos cambios en la forma de involucrarse en las demandas y los mismos modos de participar, en la práctica, se vuelven indicadores de que un niño o joven ha entrado en un proceso de resocialización, que con independencia de si un día logre o no salir del contexto de calle, indican que ha comenzado a modificar su estructura de participación social.

Finalmente, habría que agregar, que aun cuando ya existe mucha literatura acerca de los motivos de la salida y de la permanencia de los niños y jóvenes a la calle, es importante que se continúe investigando la participación que tienen los infantes y cómo experimentan

su participación con y hacia las instituciones que trabajan con ellos en pro de recuperar sus derechos. Esto debido a que la cantidad de grupos o instituciones que trabajan con la intención de apoyar a grupos vulnerables, como lo es la población de infantes que habitan la calle o que se encuentran en riesgo de salir, es muy grande. Pero habría que señalar que, de todos estos grupos, son pocos los que logran ofrecer a los infantes algo que vaya más allá del asistencialismo y que por ende, les permita salir de la dinámica a la que ya están acostumbrados a mantener, es decir, tomar recursos materiales, sin involucrarse por completo en las demandas de participación. Este tipo de ayuda, se genera a través de grupos o personas que no toman en cuenta la realidad en la que están insertos estos infantes. Narrativas en las que se les victimiza o en las que se les etiqueta como futuros delincuentes son fácilmente manejadas por agentes externos, que pueden llegar a ofrecerles recursos que lejos de contrarrestar la permanencia en calle, favorecen a través de sus acciones el arraigo.

## REFERENCIAS

- Albarrán, G. y Taracena, R. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 957-970.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. España: CEAC.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Cárdenas, S. (2010). Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1051-1067.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cornejo, P. (1999). Los Hijos del Asfalto. Una prospección cualitativa a los niños de la calle. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(19), 207-243.
- Díaz, B., Torruco, G., Martínez, H. y Varela, R. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Domínguez, M., Romero, M. y Paul, G. (2000). Los "Niños Callejeros". Una visión de sí mismos vinculada al uso de las drogas. *Salud Mental*, 23(3), 20-28.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30-50.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212.

- Espinosa, S. (2012a). Discursos, narrativas y percepciones entre los y las niñas de la calle en torno a su huida. *Desacatos*, 1(40), 97-110.
- Espinosa, S. (2012b). Eres mi carnal, mi hermano de corazón. *Revista de Antropología Social*, 16(1), 75-88.
- Gómez, M., Luz, S. y Álvarez, N. (2008). Vulnerabilidad de los niños de la calle. *Acta Bioethica*, 14(2), 219-223.
- Hojholt, C. (2005). Desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 22-40.
- Hernández, O. (2006). Representación social del género masculino en un grupo de niños y jóvenes que viven en la calle, en la ciudad de México. Segunda parte. *Salud Mental*, 29(1), 56-63.
- Larreameindy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 1(40), 33-43.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. México: UNAM.
- López, F., Valdez M., Barneveld, I. y González E. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Medina, L. (2010). El papel de la cultura en la evolución de la mente humana. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 1(24), 275-29.
- Mejía, H. (2015). DEL “PAYASO” AL CHAVO “BIEN PORTADO”. Algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1081-1104.

- Ortiz, C. (2010, Abril 10). Contextos de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf>
- Palomino, G. (2012). Puntualizaciones sobre el trabajo de educadores para niños en situación de riesgo y de calle. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 186-205.
- Pérez, L. y Arteaga, M. (2009). Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 887-905.
- Saucedo, I. y Taracena, E. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(9), 269-285.
- Saucedo, R. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Nueva antropología*, 19(62), 77-98.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24(1), 30-39.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.