

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**REPRESENTACIONES MUTUAS DE LOS NIÑOS DE LA CALLE Y
DE LAS INSTITUCIONES QUE LOS ATIENDEN**

**EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE ASISTENCIA PRIVADA
EN EL DISTRITO FEDERAL**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
NOUHOUN SIDIBE

COMITÉ TUTORAL

DIRECTORA: LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
MONIQUE LANDESMANN SEGALL
MARTHA ELVIA TARACENA RUIZ

MÉXICO, D.F. 2006



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.

*Ô golè yo tedungal aba am Simassi Sidibé - Aourou,
nènè am Agga Traoré lamdo hinnomo yaafoomo, soyankôbè fuu
kañè bi'b'be leydi Mali fuu. Tiyabu mon on fuu.*

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración de este trabajo que considero como una obra colectiva, fueron decisivos la colaboración y el apoyo de varias personas e instituciones a quienes debo un sincero agradecimiento.

Deseo expresar mi gratitud al Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores por haberme otorgado una beca de 6 meses para aprender el español y la cultura mexicana, y de los tres primeros años de los cuatro que duró la realización de mis estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación sin olvidar el seguro médico correspondiente al mismo período.

Mi sincero reconocimiento a tres personas, tres mujeres, tres profesoras-investigadoras de gran prestigio que considero como la ala francesa de la Universidad Nacional Autónoma de México y que me han enseñado más de lo que creen. Se trata de los miembros de mi Comité Tutoral conformado por Patricia Ducoing (mi tutora), Monique Landesmann y Elvia Taracena. Gracias por su tiempo, su paciencia, su comprensión, sus reflexiones, sus orientaciones, sus valiosos y pertinentes críticas y comentarios.

Agradezco a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo por sus valiosas observaciones que me permitieron avanzar y por haber aceptado ser sinodal de mi examen de candidatura al grado de Doctor y revisora de mi trabajo final, a la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos por ser también revisora de mi tesis, a las Dras. María Isabel Belausteguigoitia Rius y Colette Dugua chatagner por haber acompañado este trabajo desde el inicio hasta el fin y aceptado ser revisoras del mismo. Merci, Colette pour ton amitié et ton aide inconditionnelle.

Mi gratitud a una persona muy linda quien por el hecho de ser humanista y haber estudiado en el extranjero, se ha identificado conmigo desde el inicio de este trabajo hasta el fin. Hablo de la Dra. Ana María Salmerón Castro y de su equipo conformado por Laura, Patricia y Mireya.

No puedo terminar este agradecimiento sin dirigir una palabra de reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme aceptado, formado, ofrecido un servicio de calidad y otorgado un complemento de beca, a través de la Dirección de Estudios de Posgrado y también a todas las personas: parientes, amigos y compañeros estudiantes quienes me han ayudado directa o indirectamente para la conclusión de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I	
Acercamiento a los trabajos sobre niños de la calle y las instituciones que los atienden	17
1.1. Niños de la calle	17
1.1.1. Trabajos sobre las causas del fenómeno callejero	22
1.1.2. Trabajos sociodemográficos sobre los niños de la calle	28
1.1.3. Trabajos sobre los derechos de los niños de la calle	30
1.1.4. Trabajos psicosociales y socioantropológicos	31
1.2. Las instituciones que atienden a los niños de la calle	35
1.2.1. Acepciones y antecedentes	35
1.2.2. Un acercamiento a las instituciones que atienden a los niños de la calle: el problema del fracaso	38
Capítulo II	
Marco teórico	43
2.1. Representaciones sociales	43
2.1.1. Surgimiento de la noción de representaciones sociales	43
2.1.2. Un acercamiento a la noción de representaciones sociales	46
2.1.3. Las representaciones sociales como parte del marco teórico de investigación	55
2.2. La cultura	58
2.2.1. Cultura de los niños de la calle	63
2.2.2. Las instituciones	73

2.2.2.1. La noción de institución	73
2.2.2.2. Las instituciones totales	80
2.3. El desvío de los fines institucionales	83

Capítulo III

Metodología de investigación	85
3.1. Elección de la metodología de investigación y de las técnicas de recolección de datos	85
3.2. Elección del campo y de la población de investigación	90
3.3. Entrada al campo	91
3.4. La recolección de los datos	95
3.5. Un acercamiento a los datos del campo	100
3.6. Categorías de análisis	102

Capítulo IV

Representaciones que la institución tiene de su función en sus discursos y acciones	107
4.1. Discurso de la institución en el ámbito formal	107
4.1.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros	107
4.1.2. Satisfacción de las necesidades básicas	108
4.1.3. Rehabilitación con respecto a las drogas	109
4.1.4. Socialización y educación	110
4.1.5. Reintegración y de reinserción familiar y social	111
4.2. Discurso de los trabajadores de la institución	113
4.2.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros	113
4.2.2. Satisfacción de las necesidades básicas	114
4.2.3. Rehabilitación con respecto a las drogas	115

4.2.4. Socialización y educación	116
4.2.5. Reintegración y de reinserción familiar y social	117
4.3. Acciones de la institución	118
4.3.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros	119
4.3.2. Satisfacción de las necesidades básicas	126
4.3.3. Rehabilitación con respecto a las drogas	127
4.3.4. Socialización y educación	128
4.3.4.1. La socialización y educación durante la etapa de calle	129
4.3.4.2. La socialización y educación en las casas hogares	133
4.3.5. Reintegración y de reinserción familiar y social	143
4.3.6. Encierro o aislamiento de los niños de la calle	145
4.3.7. Supervivencia de la institución	146
4.3.8. Salvaguardia de los intereses personales de los dirigentes	148

Capítulo V

Representación que los niños de la calle tienen de la función de la institución en sus discursos y acciones	153
5.1. Discursos de los niños	153
5.1.1. Satisfacción de las necesidades básicas	153
5.1.2. Rehabilitación con respecto a las drogas	154
5.1.3. Encarcelamiento	155
5.2. Acciones de los niños	157

Capítulo VI	
Interpretación de las representaciones que los niños y la Institución tienen de la función de esta última en sus discursos y acciones	163
6.1. El sistema de internado como medio de socialización y educación	163
6.2. Algunos aspectos de la cultura de la calle que se contraponen con el sistema de internado	167
6.2.1. Transgresión de normas sociales	168
6.2.2. El consumo de las drogas	168
6.2.3. El placer sexual	171
6.2.4. La solidaridad de los niños de la calle	173
6.3. Algunas razones de la confrontación entre del sistema de internado de la institución y la cultura de los niños de la calle	176
6.4. Complicidad de los intereses entre institución y niños de la calle	181
Conclusiones	185
Anexos	195
Anexo no. 1. El vocabulario de los niños de la calle. Los códigos para sobrevivir	196
Anexo no. 2. Algunas estadísticas sobre los niños, los educadores y los consejeros observados	204
Anexo no. 3. Transcripción de dos observaciones: una en la calle y otra en el refugio de la institución	210
Bibliografía	221

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata sobre el fenómeno de los niños de la calle. Elegimos este tema por dos razones que nos parecen importantes: la primera para generar conocimientos sobre un tema de creciente actualidad en las grandes urbes, y la segunda, para que en mi país, la República de Malí, se despierte la inquietud por conocer este fenómeno, pues aunque por el momento el problema se puede considerar como inexistente o en estado embrionario, a largo plazo no se puede descartar su presencia, ya que Malí no escapa de los factores que se consideran como detonantes de dicho fenómeno, a saber: el estado neoliberal y el orden social que genera, la violencia y desintegración familiar y la urbanización a ultranza, por lo que debemos estar preparados para enfrentarlo.

Los últimos veinticinco años se han caracterizado por transformaciones significativas en la esfera internacional, tales como el ajuste estructural ocasionado por las restricciones presupuestales y financieras así como la globalización de la economía y la tendencia a globalizar la cultura, mismas que han propiciado una incertidumbre creciente no sólo en el ámbito económico y financiero sino también en el político y social.

A partir de los años 80 del siglo pasado, la extensión de los programas de desarrollo, el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones y la lucha contra la marginación ha exigido una gran cantidad de recursos, dentro de un contexto de estancamiento del crecimiento económico y un aumento del déficit presupuestal en un buen número de países. La disponibilidad de estos recursos está fuera del alcance financiero de muchos Estados debido, entre otras causas, a la globalización de la economía, a la necesidad de los países de ser competitivos y, también, a la presión ejercida por las instituciones financieras internacionales sobre los gobiernos para que adopten políticas macro-económicas liberales muy similares, que implican particularmente restringir los gastos públicos y reducir el déficit presupuestal. En todo el mundo, la política de reducción de los gastos públicos se ha vuelto el elemento motor de las políticas económicas de los países desarrollados o en desarrollo. Los países latinoamericanos y africanos han sido afectados por esta crisis, la cual se agrega al peso de la deuda acumulada a lo largo de los años y a las nuevas políticas económicas que se adoptaron para restaurar la estabilidad, provocando reducciones

drásticas de los fondos públicos y del financiamiento del Estado en el sector social (Caillods, 2001: 3).

Otro aspecto de las transformaciones planetarias de estos últimos veinticinco años está vinculado con la rapidez de la difusión de la información gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación. Esta difusión, asociada con el fenómeno de liberalización de los intercambios comerciales y la desregulación del movimiento de los capitales, ha provocado una aceleración de la transferencia de capital a gran escala, una internacionalización de la producción y una globalización de la economía.

En un mundo en el que las fronteras tienden a difuminarse, la información sobre los costos de la mano de obra y la calidad del trabajo es fácil obtener; las nuevas tecnologías permiten descentralizar la totalidad o parte de la producción y orientarla hacia los países que ofrecen una mano de obra barata, flexible y cada vez más calificada. Estas tendencias tienen repercusiones de alcance considerable sobre las perspectivas económicas y las operaciones del mercado de trabajo de los países, pero difieren de una región a otra. En los países desarrollados numerosos empleos no calificados desaparecieron debido al hecho de la automatización o del traslado de la producción hacia los países en los que los salarios son inferiores, situación que generó el aumento del desempleo y la marginación de las personas menos instruidas. Por otra parte, las economías en desarrollo y en transición vieron surgir nuevas perspectivas de desarrollo en la medida en que las inversiones extranjeras no dependían exclusivamente de la existencia de recursos naturales, sino también de la presencia de recursos humanos calificados y adaptables.

Caillods (2001: 2) señala que en el este y el sureste de Asia, por ejemplo, la introducción de las nuevas tecnologías, la internacionalización de las economías y el movimiento de los mercados financieros han creado un círculo virtuoso de crecimiento rápido de la producción con vocación exportadora, un aumento de la productividad de la mano de obra y un incremento del empleo. Este proceso sostenido tanto por una política macro-económica apropiada, como por una política de desarrollo social enfocada hacia el porvenir, ha abierto el camino a perspectivas de crecimiento y de desarrollo ilimitados. En otras regiones del mundo, como América Latina y las economías en transición, las repercusiones del crecimiento económico y del empleo son más moderadas. El proceso de

adaptación a la globalización se encuentra a veces sofocado por los programas de ajuste estructural y el peso del servicio de la deuda. En dichos países, una parte de la mano de obra altamente calificada y especializada que trabaja en los sectores competitivos de la economía, ocupando los puestos relativamente bien remunerados, convive con un gran número de desempleados y de gente miserable que los organismos internacionales (ONU, UNICEF, UNESCO, entre otros), y los gobiernos e instituciones de asistencia privada denominan como grupos vulnerables. Por ejemplo, el informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (Visión Mundial Internacional, 2001: 32) señala que la población total de México era, en aquel tiempo, de 97.4 millones de habitantes, con 74.2% de población urbana; 33.6% menores de 15 años de edad; con una expectativa de vida de 72.4 años; un producto interno bruto (PIB) por habitante de 8,297 dólares; un consumo de los 20% más pobres de 4% del mismo y un consumo de los 20% más ricos de 56.7%; con un 10.1% de la población viviendo por debajo de la línea de pobreza y un 12.2% subsistiendo con un dólar diario. Dentro de estos grupos vulnerables de la sociedad se encuentran los niños de la calle, objeto de nuestro estudio, quienes han sido excluidos del proceso de modernización y cuyo número ha aumentado considerablemente.

Otro aspecto que ha contribuido al fenómeno de la marginación es la desmedida urbanización. Según Girardin¹, *“La formidable aceleración urbana ha creado un paisaje a veces “caótico”, desprovisto de legibilidad y de puntos de referencia, mientras que anteriormente, la ciudad era claramente identificada en sus límites, a mitad del siglo XIX se ve el nacimiento de suburbios, porciones de territorio “extra-muros” hacia los cuales se relegan sucesivamente las clases populares”*. Colussi (1996: 1) señala que desde hace 50 años, se vive en los países latinoamericanos un proceso de acelerado despoblamiento del campo y crecimiento desmedido y desorganizado de las grandes ciudades. Como ocurrió en los países desarrollados durante su proceso de industrialización, se produce en los países latinoamericanos una migración del campo a la ciudad. Las causas de tal movimiento son las expectativas económicas, culturales y sociales proyectadas en la ciudad, sobre todo en la capital. Se espera un ingreso más alto y mejores condiciones de vida. Para este autor, a los

¹ <http://www.urbanisme.equipement.gouv.fr/.../bibliographies/paysamenag/amenat.html>, consultado el 25 de febrero de 2006.

procesos de urbanización plagados de barrios marginales ocupados no sólo por el éxodo del campo hacia la ciudad sino también interno, se suman el proceso de industrialización tardío y las políticas neoliberales, los cuales desde los años 80 del siglo pasado (“la década perdida” según la CEPAL) han empobrecido más aun las ya estructuralmente pobres economías latinoamericanas, empobrecimiento que es la base de la marginalización de la que provienen los niños de la calle.

Ahora bien, en la mayoría de los trabajos que hemos consultado sobre los niños de la calle, el concepto de “niño” retoma la definición establecida por la Convención sobre los Derechos del Niño (1992: 7) que, en su artículo 1º, dice lo siguiente: *“Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que se le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”*. Esta definición incluye tanto al niño propiamente dicho como al adolescente, lo que tiene relevancia debido al hecho de que una gran parte de los niños que viven o trabajan en la calle es adolescente.

La estancia de los niños en la calle es un fenómeno que se puede explicar histórica y culturalmente. En todo el mundo, incluyendo México, históricamente se ha visto que los niños de los pueblos (medio rural) o de las ciudades pasaban su tiempo libre en la calle. La población no veía ningún problema en que los niños jugaran e hicieran amistades en la calle y luego regresaran a sus casas. Hasta la fecha, esto es vigente en algunas partes del mundo, por ejemplo en Malí, África, en donde es costumbre, es decir cultural, que grupos de niños y jóvenes varones que tienen más de siete años y hasta antes de casarse, duerman en la calle sobre miradores confeccionados para ello bajo la sombra de los árboles o simplemente en la calle cuando hace calor.

Conviene recordar aquí que la historia nos enseña que las calles de las grandes urbes siempre han sido campo de batalla de los hijos de los pobres. Durante el período medieval, hubo el fenómeno de las cruzadas infantiles que se organizaban independientemente de los adultos, para poder llegar a la tierra prometida y en su camino estaban obligados a pedir limosna, robar o pillar. Thomas Platt, citado por Muñoz y Pachón (1980: 119-121) hace también la narración de la historia de las bandas estudiantiles de Alemania y Francia en el

siglo XVII, según la cual un adolescente de 14 años viajaba en compañía de un grupo de menores en busca de escuelas y maestros. El muchacho asistía a la escuela mientras que los miembros del grupo buscaban lo necesario para la subsistencia, búsqueda que consistía en pedir limosna, robar o efectuar pequeños trabajos. Durante las tardes, el mayor transmitía a sus compañeros los conocimientos adquiridos en la escuela, después de revisar lo obtenido durante el día y de compartir la comida con ellos.

Es hasta el siglo pasado y paradójicamente debido a los grandes teóricos sobre la salud pública, cuando la burguesía occidental retira a sus niños de la calle, temerosa de la influencia nefasta de los niños de las clases llamadas “peligrosas” sobre los suyos, es decir, de los niños provenientes de los lugares reputados sin higiene, sin fe, ni ley, ni moral pública (véase por ejemplo a Ott, 2004: 1 y Tessier, 1998: 31-32). En cuanto al caso específico de México y particularmente del Distrito Federal, la situación de los niños y jóvenes de la calle se hizo evidente durante el mandato del presidente Porfirio Díaz, porque dormían unos sobre otros en las aceras de las calles más céntricas y se cubrían con carteles desprendidos de los muros, circunstancia que obligó a que años más tarde, en 1927, la beneficencia pública inaugurara el primer dormitorio para ellos. Según Visión Mundial (2001: 32), el fenómeno de personas que viven en la calle en México se remonta a los años 40, con la industrialización de las grandes ciudades que originó una creciente migración de la provincia hacia la capital y de las áreas rurales a las urbanas. En esa época, las personas que vivían en la calle se les llamaba “ciudadanos cero”: los que no contaban, los invisibles, los desechables. En 1950, Buñuel² hizo una película sobre los niños pobres de la ciudad de México: *Los olvidados*. Cabe decir, entonces, que el fenómeno de los niños que se quedan en la calle ya sea para trabajar o para vivir no es nuevo, sino que en la época actual se presenta de manera dramática y preocupante. A estos niños se les ha denominado de diferentes maneras: “niños en situación de calle”, “niños en la calle”, “niños de la calle”, “niños trabajadores”, etc. De hecho, para la UNICEF (1992: 52-54) hay seis tipos de niños en situación de calle en México, que son:

- **Niño en riesgo de convertirse en callejero:** Es aquel niño cuya familia se encuentra en situación de pobreza o pobreza extrema; sus padres o los que tienen esa función, le

² Cinemexicano.mty.itesm.mx/películas/olvidados.html, consultado el 01 de marzo de 2006.

brindan poca atención; además, añaden actos de rechazo o agresión, es decir, actos de violencia, lo que hace que el niño tenga pocos lazos con sus padres y quiera estar más tiempo fuera de su casa buscando los satisfactores que la familia no le proporciona. Es un niño que tiene bajo aprovechamiento en la escuela y acostumbra irse “de pinta”.

- **Niño trabajador en la calle:** Es un niño que trabaja en la calle en el sector informal de la economía, para contribuir de manera voluntaria u obligatoria al gasto familiar puesto que conserva una relación con su familia, aunque ésta es lejana y está a punto de romperse completamente. Presenta ausentismo escolar o ha desertado.
- **Niño en la calle:** Es un niño que conserva una relación parcial y periódica con su familia porque acude a ella para dormir o comer; desempeña actividades de subsistencia como el robo, la mendicidad, etc.; convive con los niños de la calle y presenta ausentismo escolar o ha desertado.
- **Niño trabajador de la calle:** Es un niño que trabaja en la calle, no vive con su familia sino que renta un cuarto con algunos de sus compañeros, ha desertado de la escuela, sus actividades “recreativas” generalmente están asociadas al uso de estimulantes y tiene una vida sexual activa.
- **Niño de la calle:** Es un niño que vive de tiempo completo en la calle, sus lazos familiares son débiles o conflictivos y no cuenta con su familia; realiza actividades de subsistencia de manera temporal e inestable como robo, mendicidad, prostitución, etc.; ha desertado de la escuela y a veces es analfabeta; generalmente consume estimulantes y tiene una vida sexual activa, en ocasiones con personas de su mismo sexo; y generalmente sufre abuso sexual de adultos.
- **Niño callejero de origen indígena:** Es un niño que proviene de un grupo étnico o comunidad indígena con elementos culturales diferentes a los urbanos; su lengua materna no es el español y en ocasiones ni siquiera lo habla; no vive con su familia y trabaja en la calle, generalmente en los centros de abasto popular como mercados; la mayoría son analfabetas y tienen expectativas de obtener mejores ingresos económicos y de aprender a leer y escribir para defenderse de la agresión urbana.

La misma UNICEF (1992: 14-15) clasifica a los niños que viven en situaciones especialmente difíciles en siete categorías:

La primera categoría concierne a los menores con estrategias de supervivencia y sustituye al concepto de niño trabajador, porque se considera que éste deja de lado a los menores trabajadores entre 14 y 18 años, así como a los niños que realizan actividades remuneradas, pero que no son consideradas como trabajo, por ejemplo: la mendicidad, la prostitución, etc. Esta categoría se compone de tres subcategorías: los menores trabajadores del sector formal, los menores trabajadores del sector informal y los menores en actividades marginales de ingreso.

La segunda categoría apunta a los niños y adolescentes hasta 18 años que, ubicados en las zonas urbanas, han hecho de la calle su hábitat; su vida está sujeta a permanentes cambios y cuando salen de la calle, por prisión o ingreso a instituciones de asistencia, sólo lo hacen de manera temporal, pues generalmente regresan a ella.

La tercera categoría habla de los menores maltratados que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional tanto en el grupo familiar como en las instituciones sociales, considerándose que el maltrato puede ser cometido por acción contra los derechos del niño, ya sea por supresión o trasgresión. Se considera que se presenta en todas las categorías de los menores en situación extremadamente difícil, de diferentes sectores sociales e incluye a los niños abandonados parcial o totalmente. Dentro de esta categoría se incluye el maltrato en el ámbito familiar, institucional y social.

La cuarta categoría atañe los menores institucionalizados por haber sido encarcelados, abandonados o arrancados de su familia como forma de protección o por tener graves problemas de salud, sean físicos o mentales.

Las categorías quinta y sexta corresponden a los menores que fueron víctimas de conflictos armados y desastres naturales y ecológicos.

La última categoría se relaciona con los menores que tienen necesidades específicas de atención preventiva, incluyendo en ella a todos los niños que viven en situación de pobreza crítica así como a los inmigrantes y los miembros de etnias segregadas.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que el término “niños en situación de calle” se compone de los “niños en la calle”, “niños de la calle” y “niños en riesgo de calle”, como lo dice Sánchez (1996: 8-9), citando a UNICEF y al Gobierno mexicano. Los niños **en la calle** “son niños y niñas que laboran en la calle debido a que por razones económicas tienen

que contribuir económicamente al gasto familiar y por esa razón se encuentran en la calle”. Los niños **de la calle** “son aquellos que laboran en la calle pero que, además viven en ella. Estos han cortado todo vínculo con su familia o, cuando la relación sigue vigente, ésta es débil”. Los niños **en riesgo de calle** son “aquellos niños y niñas que no están viviendo en la calle, pero cuya situación personal, familiar y económica potencializa el riesgo de que se conviertan en callejeros”.

De acuerdo con datos de la UNICEF³, en el mundo existen cien millones de niños de la calle, la mayoría de los cuales se concentra en los países en vías de desarrollo: 40 millones en América Latina; entre 24 y 30 millones en Asia y 10 millones en África, aunque no es un problema exclusivo del Tercer Mundo. Un estudio realizado por la UNICEF-México y el Gobierno del Distrito Federal, registró que en la capital mexicana 13,373 menores trabajaban en la calle, de los cuales 13.90% vivían en ella (DIF-UNICEF, 1995). De acuerdo con un estudio presentado por Isabel Molina⁴, los llamados niños y jóvenes de la calle que rompieron todo vínculo con su familia representan una pequeña proporción (no más de mil) del universo total de niños, niñas y jóvenes que día con día realizan en la vía pública diversas actividades para sobrevivir. Lo cierto es que aunque el número de los niños y jóvenes que rompieron todo vínculo con su familia represente una pequeña proporción, su situación es preocupante y el fenómeno sigue creciendo a la par con la población global; además, esos niños y adolescentes callejeros están expuestos a todo tipo de peligros. El caso de la Ciudad de México es suficiente para corroborar lo dicho anteriormente, pero podemos agregar que según la Fundación Casa Alianza (1997), hay 26 millones de jóvenes que viven en las zonas urbanas de México, de los cuales 38% son pobres y la mayoría de estos últimos tiene el riesgo de convertirse en niños de la calle.

Según el II Censo de los Niños y Niñas en Situación de Calle en la Ciudad de México (UNICEF, 1996: 5), en 1995, había 1850 niños de la calle es decir, 13.84% del total de los niños en situación de calle que era de 13,373 niños. En comparación con la población callejera de 1992 que era de 1020 niños, hubo un incremento de 81.37%. Esta población

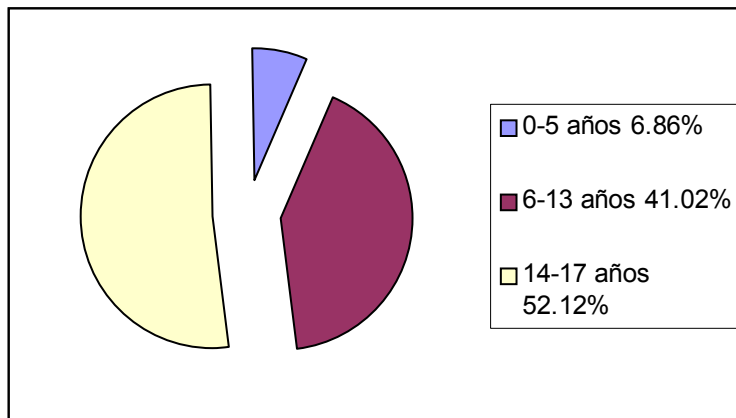
³ Citado por Medicus Mundi: *Los niños de la calle*. Disponibilidad: <http://med.unex.es/medmund/infomundi/ncalle.html>, Fecha de consulta: 18-09-02

⁴ Casa Alianza México: Niños y Niñas de la calle. Disponibilidad: <http://www.casa-alianza.org/ES/about/offices/mexico/children.shtml>. Fecha de consulta: 18-09.02

proviene en su mayoría del Distrito Federal y del Estado de México (76.35%) y el resto del interior del país. En este estudio, se señala que la mayoría de los niños que viven en la calle es de género masculino (85.40%) contra 14.60% de niñas. A nuestro juicio, consideramos que el número de niñas de la calle es menor por dos razones: la primera es que son menos aventureras y temen salir de su casa aún cuando sus condiciones de vida son insostenibles. La segunda es que las niñas trabajan de manera menos visible como domésticas, obreras en talleres clandestinos o como trabajadoras sexuales en establecimientos especializados. Con base en lo dicho anteriormente y de la literatura que hemos revisado, podemos decir que el número de las niñas que viven en la calle creció de manera bastante considerable.

En el gráfico que a continuación se presenta, se advierte un problema social muy preocupante: una buena parte de los niños que tienen entre 0 y 13 años de edad nacieron en la calle. Eso nos indica que dentro de veinte años podríamos enfrentar una población relativamente grande de los hijos de la calle, que podría ir transmitiendo de generación en generación la cultura de la calle.

Grafico 1: Niños de la calle según la edad



Fuente: II Censo de los niños y niñas en situación de calle en la ciudad del D.F. (UNICEF, 1996: 26)

Las cifras citadas anteriormente para la Ciudad de México nos pueden ilustrar sobre la magnitud del fenómeno en las grandes urbes del planeta. Por esta razón, en muchas partes del mundo, los gobiernos, los organismos no gubernamentales (ONG) que incluyen por supuesto las instituciones privadas, los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, etc.) y las personas de buena voluntad se han movilizad para la recuperación y la

reintegración de estos niños en el circuito social que consideran como normal. Algunos lo hacen a través del financiamiento de micro-proyectos y los consejos técnicos (por ejemplo, apoyo técnico para la elaboración de proyectos), otros mediante la creación y patrocinio de instituciones de reeducación y de reintegración. La denominación dada a estas instituciones puede variar de un país a otro, pero eso no impide que en todas partes, la filosofía adoptada comparta la misma creencia sobre su capacidad de transformar profundamente el medio habitual de estos niños y jóvenes que es la calle.

Así se comprende por qué en México como en muchos países africanos, asiáticos y latinoamericanos, las autoridades dan importancia a la manera en la que los niños y jóvenes en situación difícil deben ser reeducados y reintegrados a la vida social que consideran normal. En los últimos veinte años, a la par con la agudización del fenómeno callejero, fue creciendo también el número de instituciones que atienden a los niños de la calle. Hoy en día, sólo en el Distrito Federal, se estima que existen cincuenta y ocho instituciones (10% son instituciones públicas y el resto 90% son instituciones de asistencia privada), cuya operación se enfoca a la atención de los niños de la calle (Sánchez, 1996). Sin embargo, a pesar de la gran esperanza que se funda en estas instituciones, los resultados alcanzados siguen siendo muy discutibles porque el número de los niños de la calle aumenta día a día y la mayoría de los internos en las casas hogares siempre vuelve a la calle. Entonces surge la interrogante sobre el por qué no se reduce el número de los niños que viven en la calle, si tenemos una multitud de instituciones que los atienden.

Una lectura de la literatura producida sobre el tema de los niños de la calle en México permite consolidar la interrogante que acabamos de mencionar arriba. Mondragón Sánchez menciona por ejemplo, que *“Es poco frecuente que los niños de la calle pasen por programas de atención, consoliden un proceso y superen las condiciones de vida callejera, sin que alguna vez regresen a la calle aunque sea por un período corto de tiempo, y de nuevo vuelven al programa”* (2005: 69). Para la autora, *“El manejo de métodos asistencialistas en casa hogar llevó a la falta de parámetros claros para los niños, lo que derivó en un comportamiento que fue haciéndose característico: el constante ir y venir de los niños entre una o más instituciones para, finalmente, regresar a la calle”* (ibid.: 71). Si consideramos el caso específico de una institución muy conocida en el Distrito Federal,

obtenemos una ilustración típica de lo que acabamos de mencionar. Un estudio realizado en dicha institución por Jorge Valencia (2004: 174 y 75), para analizar la eficiencia terminal de su proyecto de socialización, muestra que, por un lado, de todos los egresos que hubo en las casas hogares, 61% –de los cuales 56% eran niños y 44% eran niñas– fueron egresos negativos, es decir que estos niños volvieron a la calle antes de cumplir seis meses de internado. Por otro lado, de todos los internos estudiados, 31.18% habían estado en las casas hogares de la institución entre 2 y 5 veces y 2.94%, 6 veces o más.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Todo lo dicho anteriormente nos muestra una ida y vuelta permanente de los niños entre las casas hogares de la institución y la calle, a pesar de que esta institución es una de las más prestigiadas y estructuradas en todos los aspectos en materia de atención a los niños de la calle, lo que lleva a la pregunta principal de nuestra investigación: ¿Por qué este fenómeno de ida y de vuelta de los niños entre las casas hogares de las instituciones y la calle? En otros términos, ¿Por qué las instituciones no pueden retener, socializar, educar y, al final reinsertar a los niños de la calle en la vida social? De esta pregunta se derivan las preguntas secundarias:

1. ¿Es una falla de las instituciones como tales, en su modelo teórico (proyecto) de socialización y educación?
2. ¿Son los niños quienes, con la socialización que tuvieron en la calle, no pueden adaptarse a las exigencias de las instituciones?
3. ¿Es la puesta en práctica del proyecto de socialización y educación de las instituciones lo que está en juego? o
4. ¿Son las representaciones que unos tienen de otros (instituciones y niños de la calle), las cuales influyen en este fenómeno de ida y vuelta?

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Para responder a estas preguntas, nos proponemos como objetivo de este estudio, explorar, analizar e interpretar, a partir de las prácticas institucionales, las representaciones sociales de los dos actores implicados en este fenómeno, es decir, las instituciones que atienden a

los niños de la calle por una parte, y los niños y adolescentes de la calle, por la otra, para ver a qué se debe esta ida y vuelta permanente de los niños entre las instituciones y la calle. Por eso, decidimos tomar el caso específico de una⁵ de las instituciones privadas que atienden a los niños de la calle en el Distrito Federal de México, en otros términos, hacer un estudio de caso.

La construcción del marco teórico de investigación no fue una tarea fácil porque se fue modificando –como es el caso de la mayoría de las investigaciones sociales, particularmente en el ámbito de las instituciones– en función del objeto de estudio, el cual también sufrió muchos cambios. Este proceso de modificación del objeto de estudio y del marco teórico, que se fue construyendo en la interacción recíproca campo-teoría y que también muestra una parte de nuestra implicación como actor e investigador, abarcó tres etapas:

Al inicio, el objetivo era medir el impacto de la institución sobre las actitudes de los internos, es decir, de los niños de la calle que ingresaban a ella para un proceso de socialización y educación, por lo que el marco teórico elegido estaba relacionado con las teorías sobre las actitudes; sin embargo, decidimos abandonar este estudio porque la metodología a utilizar hubiera sido más cuantitativa que cualitativa, lo que no nos hubiera permitido dar cuenta de la complejidad del fenómeno de los niños de la calle.

Posteriormente, nos orientamos hacia el análisis de la institución a través de la socialización y educación (o si se quiere, de la resocialización y reeducación) que se da en ella, lo que nos llevó a revisar las teorías sobre estos temas. Este enfoque nos permitía ver si el modelo de socialización y educación de la institución era bueno o malo, pero no tomaba en cuenta a los niños como actores del proceso ni a la calle y a sus efectos sobre sus habitantes, por lo que también lo abandonamos.

Finalmente, elegimos considerar la relación institución-niños de la calle, que nos llevó a investigar por qué hay una ida y vuelta de los niños de la calle entre la institución y la calle. Decidimos que el análisis de las representaciones que unos tienen de otros en sus discursos y acciones, interpretado a partir de la práctica institucional puede ser de gran importancia

⁵ Por razón de confidencialidad, decidimos no mencionar el nombre de la institución que es objeto de nuestro estudio.

para explicar este fenómeno, pues es un tema poco trabajado en este ámbito. De este modo, nos orientamos hacia la noción de las representaciones sociales, no como único marco teórico sino para el primer abordaje y la presentación fenomenológica de los datos. Con objeto de no anteponer la teoría a la realidad, no adoptamos un marco teórico preestablecido sino fue después de haber recogido los datos completos del trabajo de campo que consideramos tres categorías relacionadas con la práctica institucional y que son: la cultura de los niños de la calle, la cultura de las instituciones que los atienden y el desvío de fines institucionales.

SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Para explicar el fenómeno de ida y vuelta permanente de los niños entre las instituciones y la calle, podemos apuntar hacia posibles visiones muy simples como las siguientes:

1. Puede ser que la pedagogía, la misión, la filosofía y los principios de la institución no están diseñados para una verdadera resocialización de los niños de la calle.
2. Tal vez los niños han incorporado la vida callejera a tal grado que no pueden adaptarse a otra vida, cualquiera que sea, pues no se pueden despegar de su pasado en la calle.
3. Por último, es posible que la puesta en práctica de la pedagogía de la institución no funciona, debido a la representación social que tienen unos de otros los actores involucrados en el proceso.

Sin embargo, el problema es mucho más complejo pues abarca la relación entre las instituciones y los niños de la calle. Hasta la época actual, se puede decir que algunas instituciones han pensado por los individuos, quienes no son sujetos del verbo (actores) sino sujetos del Rey (sumisos, sometidos), es decir conformistas, sólo muy pocos son los que practican la duda cartesiana y producen sus propias representaciones. Retomando la idea de Pierre Bourdieu (1964, 1970), podemos decir que somos “*herederos*” de las instituciones. Las representaciones nos son transmitidas por las instituciones que buscan su propia “*reproducción*”. Este mecanismo de transmisión nos hace aprovechar los conocimientos adquiridos de las instituciones para hacer frente a situaciones idénticas, pero al mismo tiempo se acompaña de una gran inercia y también de una tendencia dogmática que excluye todo hecho perturbador. Tal pareciera ser el caso de las instituciones que

atienden a los niños de la calle, las cuales a pesar de sus logros, no han alcanzado la totalidad de los resultados esperados ni por los niños ni por la sociedad. Considerando que los niños de la calle son actores sociales del fenómeno y al mismo tiempo de su propia resocialización y que la representación social es un elemento que el individuo maneja para tomar decisiones, decidimos recurrir a la teoría de las representaciones sociales enfocadas a la relación entre la institución que observamos y los niños de la calle, para explicar, analizar e interpretar a partir de las prácticas institucionales el por qué de su ir y venir entre la institución y la calle, sin olvidar la importancia que tienen la parte psíquica, el origen y la historia personal de cada uno de los actores que están implicados en el fenómeno.

Teniendo en cuenta las investigaciones sobre las instituciones como tales, sobre los niños de la calle y lo que acabamos de decir, el estudio consideró como punto de partida los siguientes supuestos:

- 1) Partimos del hecho de que todo tipo de institución tiene un proyecto con propósitos manifiestos y que intenta inculcarlos como ideología a un grupo determinado para legitimar su práctica ante el conjunto social. Se trata de un proyecto que tiene por objeto producir un determinado tipo de sujeto cuyas características se encuentran de manera explícita en dicho proyecto y de manera implícita en su práctica. En el seno de esas instituciones, existe un juego de oposiciones entre su discurso, su proyecto y su práctica, así como un juego de intereses dentro de los cuales se encuentra la lucha por su permanencia y su prestigio. En la mayoría de los casos se generan formas de resistencia manifiestas o latentes que ponen en riesgo el orden instituido y a veces conducen al fracaso institucional. Nuestro primer supuesto es que la institución que observamos no escapa a esta dinámica y ello se puede explorar a través de la representación que tiene de sí misma y de los niños de la calle.
- 2) El punto anterior conduce al segundo supuesto que consiste en pensar que, como las experiencias vividas cambian la identidad e influyen en la percepción que uno tiene de sí mismo y de su entorno, entonces la cultura callejera representa cambios en la manera de vivir de los niños de la calle e influye sobre su visión de la vida y de la sociedad, cambiando también el significado que tienen para ellos las instituciones.

- 3) Los dos puntos anteriores pueden advertir un choque entre la cultura de las instituciones basada en el sistema de internado y la cultura de la calle.
- 4) Para conciliar los intereses de ambas partes, se puede generar una complicidad entre las instituciones y los niños de la calle, para su supervivencia mutua.

La presente investigación no pretende proponer soluciones –aunque tocamos de manera breve este punto en las reflexiones finales– sino generar conocimiento sobre un aspecto del fenómeno de los niños de la calle. Está dividida en seis capítulos. En el primero *Acercamiento a los trabajos sobre niños de la calle y las instituciones que los atienden*, hacemos un recorrido sobre el estado del conocimiento acerca de este tema, abordándolo tanto desde la perspectiva de los niños como de las instituciones, hecho que nos permitió tener un primer abordaje de nuestro objeto de estudio. El segundo, *Marco teórico*, revisa algunas nociones que consideramos fundamentales, tales como representaciones sociales, cultura, cultura de la calle, institución, instituciones totales y desvío de fines institucionales. El tercero, *Metodología de investigación*, se refiere a la construcción del marco metodológico y a su aplicación: describimos cómo elegimos el campo y la población, la metodología y las técnicas de investigación, el acceso al campo, la recolección de los datos y finalizamos con un acercamiento analítico a estos datos y a las categorías de análisis. El capítulo cuarto *Representaciones que la institución tiene de su función en sus discursos y acciones*, tiene como objetivo exponer las representaciones que la institución investigada tiene sobre sus funciones y estrategias, a través de sus discursos y acciones. En el quinto, *Representaciones que los niños de la calle tienen de la función de la institución en sus discursos y acciones*, se analizan las representaciones que los niños de la calle tienen sobre la institución. En el capítulo sexto *Interpretación de las representaciones que los niños de la calle y la institución tienen de la función de esta última en sus discursos y acciones*, se interpretan los resultados obtenidos en los dos capítulos precedentes, mismos que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Por último, presentaremos en las conclusiones unas reflexiones finales que retoman algunos aspectos relevantes del desarrollo y de los resultados de la tesis; hablaremos de las preguntas de investigación y de sus respuestas; haremos algunas propuestas pedagógicas para la intervención de las instituciones en el fenómeno de los niños de la calle.

I. ACERCAMIENTO A LOS TRABAJOS SOBRE NIÑOS DE LA CALLE Y LAS INSTITUCIONES QUE LOS ATIENDEN

La literatura regional, nacional e internacional sobre el fenómeno de los niños de la calle ha sido relativamente abundante en las dos últimas décadas. Las investigaciones hechas en este campo por instituciones públicas y privadas, organizaciones religiosas y sociales, así como académicos tienen el mérito común de buscar proponer alternativas y respuestas tentativas al problema de los niños de la calle. Sin embargo, a partir de las lecturas que hemos hecho sobre el fenómeno, nos dimos cuenta que hay aspectos o preguntas que quedan pendientes, razón por la cual presentaremos un resumen analítico de las descripciones o explicaciones de algunos autores que abordan el tema, tanto desde la perspectiva de los niños como del lado institucional.

1.1. Niños de la calle

La noción “niños de la calle” está abordada desde múltiples puntos de vista y diferentes ámbitos. A veces, la complejidad del fenómeno no permite que las investigaciones hagan una distinción clara entre el acercamiento a dicha noción y la descripción de las condiciones de vida de los niños de la calle y ponen énfasis sobre la diferencia que existe entre éstos y los otros niños vulnerables. Conviene anotar también, como dice Ricardo Lucchini (1996: 23), que el sentido “de la calle” cambia en función de las culturas y prácticas sociales, de las clases sociales y de las características del espacio urbano. Para él, mientras que unos consideran la calle como un medio natural de vida, un espacio complementario de la socialización familiar, una prolongación del espacio doméstico, un lugar de aprendizaje de vida, un espacio de la realidad cotidiana para el intercambio y la producción, sin connotaciones peyorativas, otros la ven como sinónimo de anonimato y de permisividad, como un lugar que pone en duda los valores adquiridos en el seno de la familia, como un obstáculo a la formación del sentido moral del niño. Para Lucchini, el término “niño de la calle” está vinculado a la noción del espacio que se tenga.

Entre los distintos puntos de vista sobre la noción de los niños de la calle, encontramos entre otras, la visión de orden jurídico que es más bien una normatividad jurídica, la visión de los organismos internacionales y la visión de los investigadores.

En los trabajos de tipo jurídico se encuentra la Ley del Consejo Tutelar para los Menores Infractores del Distrito Federal, la cual en sus artículos primero y segundo, establece que se consideran como niños de la calle, los menores de 18 años que *“infrinjan las leyes penales o los reglamentos de policía y buen gobierno, o manifiesten otra forma de conducta que hagan presumir, fundadamente, una inclinación a causar daños a sí mismos, a su familia o a la sociedad”* (UNICEF, 1992: 15).

Según los redactores del libro de la UNICEF que acabamos de citar, esta definición no puede ser considerada como específica a la categoría de los niños de la calle porque incluye a todos los niños que realizan diferentes actividades de supervivencia en la calle y el hecho de limpiar parabrisas o vender objetos en los semáforos de diversas esquinas pone en peligro su vida. Asimismo, en otros trabajos consultados se considera que una parte de la sociedad ve a los niños de la calle como un peligro y un desafío al modelo moral de la familia y de la propia sociedad.

A nuestro juicio, de todas las organizaciones internacionales, es la UNICEF (1992: 52) la que apunta una noción amplia y más completa de los niños de la calle, diferenciándolos claramente de los otros niños en situación de calle. La UNICEF considera al niño de la calle como una persona menor de 18 años que está en una situación permanente de violencia múltiple, cuya supervivencia depende o está en condiciones de depender de su propia actividad en la calle. Es un niño que se encuentra en situación de abandono a causa de problemas familiares; que sabe sobrevivir en la calle; que dispone de una red social callejera y comparte con los miembros de esta red elementos de una cultura callejera; que padece y aprende el uso de la violencia, y que sufre la imposición de una imagen deformada de callejero en la sociedad donde convive. Se ve aquí que el acercamiento a la noción de los niños de la calle se hace con base en cinco criterios: 1) el hecho de vivir en una ciudad, 2) la debilidad de los lazos familiares, si existen, 3) el desarrollo de estrategias de vida, 4) la elección de la calle como su hábitat principal e instancia de socialización en lugar de la familia y 5) la exposición a todo tipo de riesgos. Según Lucchini (1996: 27), los

niños de la calle comparten al menos tres de esas características (1, 3 y 5), así como la segunda parte del criterio 4, con los niños que trabajan en la calle y que regresan cada día a sus casas (niños en la calle).

Por su parte, los investigadores tratan de ver con más detalle el fenómeno, sin embargo, la primera dificultad viene de la multitud de nociones y de la variedad de vocablos utilizados para nombrar a ese grupo en los diversos documentos consultados. Según Jean Fortier y Shirley Roy (1996: 128-129), algunos autores de los Estados Unidos de América utilizan los términos *homeless youth* que significa “jóvenes sin hogar” y *runaway youth*, “jóvenes desertores”, es decir, jóvenes que han abandonado a su familia y que generalmente son asimilados a los primeros; otros autores (Athey, 1991: 517; Caton, 1986: 64; Farrow et coll., 1992: 718; Pennbridge y coll., 1990: 159; Robertson, 1992: 288) adoptaron la definición de 1983 del Ministerio Federal de la Salud y de los Servicios Humanos de los Estados Unidos de América, según la cual *homeless* es “un joven menor que necesita servicios y que no dispone de techo o de hogar (*place of shelter*) en donde están disponibles para él la asistencia médica y la supervisión”. Esta concepción del niño de la calle incluye al joven cuyos padres lo corrieron de su casa (*pushout*), que fue rechazado (*throwaway*) o que es desertor de su familia (*runaway*); sin embargo, este último tiene hogar, solamente está ausente temporalmente (al menos una noche), pero sin el permiso de sus papás o de los responsables legales. Para Jean Fortier y Shirley Roy, los autores utilizan poco el término *street kids* que podría corresponder a la expresión “niños de la calle”. Pennbridge y sus colaboradores (1990: 159) definen a estos últimos como “una población de jóvenes vagabundos (*drifting*) que no tienen ningún sustento permanente de los adultos y que subsisten generalmente por sus propios medios”. El grupo de trabajo del Comité de Seguimiento del Plan Conjunto Ciudad de Montreal-MSSS (1993), define al joven sin hogar como sin domicilio fijo y

“sin compromiso en el plan social, sin vínculo con personas significativas y desarraigado de todo medio de vida en el sentido de medio de pertenencia”; está también “desconectado en plan económico” porque no tiene medios de subsistencia. Para este organismo, los jóvenes de la calle conocen “un modo de vida aparte del mundo, de los grupos y de los

sistemas que forman la sociedad, viven solos, despojados y en la calle” (Fortier y Roy, 1996: 129).

Ahora bien, la revisión que hicimos de los trabajos realizados sobre la problemática de los niños de la calle nos permitió darnos cuenta que estos últimos se pueden dividir en dos grandes tipologías: a) en función de las intenciones u objetivos de sus autores, y b) en función de criterios disciplinarios y metodológicos.

a) Trabajos realizados en función de las intenciones u objetivos de sus autores.

Estos trabajos son de dos tipos: los elaborados con fines o intenciones prácticos de atención centrados en buscar un acercamiento a la solución del fenómeno callejero y los trabajos desarrollados para la producción de conocimiento que intentan tener un acercamiento teórico. Los primeros, que son los más abundantes, tratan de dar cuenta de las prácticas de intervención institucional, mientras que los segundos fueron hechos con fines de investigación y producción de conocimiento. Con respecto a lo anterior Ardoino (1990: 21-34) distingue tres tipos de trabajos producidos por personas diferentes que son: el investigador, el experto y el consultor.

Los trabajos producidos por el investigador se definen a partir de un proyecto de producción de conocimiento y las eventuales consecuencias prácticas de su acción no constituyen otra cosa que un beneficio extra. La acción del investigador generalmente se inscribe en una larga temporalidad donde éste crea personalmente sus instrumentos conceptuales y metodológicos, dando cuenta de su concepción, enfoque y progresión a la comunidad científica, o –en una investigación-acción–, a los actores que están en el campo y luego a la propia comunidad científica. En cuanto al experto, es un especialista elegido por su competencia, susceptible de buscar el tratamiento de un problema, un cierto capital de conocimientos constituido bajo su responsabilidad, pero a veces elaborado por otros. Su competencia es de orden técnico (conocimientos teóricos y prácticos, experiencia del objeto, del “campo” de investigación, de los procedimientos, etc.) o de orden jurídico (poder para tratar un asunto jurídico o para decir el derecho). Prioritariamente, el cliente al cual el experto rinde cuentas y del cual dependerá la difusión de su trabajo, espera de este último, servicios correspondientes a estudios y no a investigaciones. Con respecto a los

asuntos que están a su cargo, la intervención del experto es necesariamente breve y puntual. Los trabajos que produce se caracterizan por su objetividad, neutralidad e imparcialidad y sus instrumentos pueden ser los utilizados por el investigador o el consultor, eventualmente transformados, simplificados o complicados. En fin, para el autor, el consultor es como un *praticien* (practicante). A pesar de que es dependiente de un cliente, lo esencial de su práctica reside en el trabajo que hace frente al conjunto de los “sujetos” y “actores” individuales o colectivos, implicados en la situación a la que se aplica su intervención, la cual pretende lograr una reapropiación, una transformación de los propios interesados de sus servicios. Mientras que se pide puntualidad al experto, la relación de trabajo con el consultor se instituye en el tiempo y es una relación contractual múltiple, la intervención debe estar basada en la familiaridad, la confianza y la madurez; sus instrumentos, fruto de su experiencia, son elaborados por él mismo y no son fáciles e inmediatamente susceptibles de transparencia ni de utilizar en otras situaciones. Tanto en el caso de los trabajos del consultor como los del experto, el objetivo no es la producción de conocimientos sino la producción de “estudios” que buscan resolver de manera eficaz y pragmática un problema dado. En caso de que el experto o el consultor se interesen por la producción de conocimientos, tendrían que cambiar su postura hacia la investigación-acción.

Con base en lo anteriormente dicho y en los trabajos que hemos consultado sobre el fenómeno, podemos arriesgarnos a decir que los niños de la calle han sido objeto de una mayor intervención institucional de asistencia, rehabilitación, socialización y educación que de producción de conocimiento, aunque conviene señalar que algunas instituciones (muy pocas) empiezan a incorporar la investigación como parte de sus actividades por ejemplo, Yolia Niños de la Calle AC (Asociación Civil) (Saucedo, 2005) y que los dos fines o intenciones coexisten en algunos de los trabajos revisados.

b) Trabajos realizados en función de criterios metodológicos y disciplinarios

Analizados bajo otro ángulo, los trabajos realizados sobre el fenómeno de los niños de la calle se abordan desde distintas miradas metodológicas y disciplinarias que son, entre otras sociológicas, demográficas, antropológicas, psicosociales, etc. Cada una de estas disciplinas aborda el problema en función de los aspectos relacionados con su campo de

investigación sin olvidar los aportes de las otras áreas del conocimiento, lo que en la mayoría de los casos genera trabajos de aportes interdisciplinarios.

Conviene señalar que en un mismo trabajo se pueden encontrar intenciones de investigación y de intervención, así como también miradas disciplinarias y metodológicas, razón por la cual la mayoría de los trabajos que abordan el tema no puede ser clasificada dentro de un solo tipo de trabajo, pues sus estudios abarcan muchos aspectos del fenómeno. De acuerdo con lo anterior, podemos decir que los trabajos de investigación sobre el fenómeno de los niños de la calle que hemos consultado se pueden clasificar según los objetivos y los criterios de la siguiente manera:

- Trabajos sobre las causas del fenómeno callejero;
- Trabajos sociodemográficos;
- Trabajos psicosociales y socioantropológicos;
- Trabajos sobre los derechos de los niños de la calle.

1.1.1. Trabajos sobre las causas del fenómeno callejero

Las investigaciones sobre las causas del fenómeno callejero son bastante numerosas y variadas. De acuerdo con los especialistas del tema, los niños no eligen vivir en la calle, sino que con frecuencia están obligados a vivir en ella, debido a factores económicos, sociales, familiares, etc., que a veces están vinculados entre sí.

Cortés Cáceres (2002) muestra que el número de pobres en México tiene un vínculo con las fluctuaciones en la tasa de crecimiento económico a escala nacional. A pesar de eso, hasta el año 2000 los índices de pobreza seguían siendo elevados para un país con niveles de ingreso similares. Según el estudio, para una población de 101 millones de habitantes en 2000, 53.7% de las personas estaba en la línea 3¹ de pobreza, 31.9% en la línea 2² y 24.2%

¹ Línea 3: se refiere a las personas cuyo ingreso es insuficiente como para cubrir las necesidades de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público, equivalentes a 28.1 y 41.8 pesos diarios en áreas rurales y urbanas, respectivamente (Cortés Cáceres, *et al*; 2002, 9).

² Línea 2: se refiere a las personas cuyo ingreso es insuficiente como para cubrir las necesidades de alimentación, así como para sufragar los gastos mínimos en educación y salud, equivalentes a 18.1 y 24.7 pesos diarios en áreas rurales y urbanas, respectivamente (*ibid.*).

en la línea 1³. De esta población pobre, la proporción en las zonas urbanas era de 43.6% en la línea 3, 20.2% en la línea 2 y 12.6% en la línea 1, y en las zonas rurales de 69.3%, 50% y 42.4%, respectivamente (*ibid.*, p. 19).

En una investigación hecha para ver el impacto de la globalización sobre la desigualdad y la pobreza en México, Hernández Laos y Velázquez Roa (2003: 143), retomando a McGreevey (1980: 1), muestran que

“Los niveles medios de pobreza en una sociedad son producto de un complejo conjunto de factores de carácter económico, social, antropológico, e incluso de poder entre los distintos grupos que la componen” y que “desde una óptica bastante más sencilla, sin embargo, puede afirmarse que la evolución de los niveles de pobreza depende, de manera gruesa, de dos cuestiones: a) la forma como se distribuye el ingreso de la sociedad, y b) la dinámica que adopta el proceso de crecimiento económico en la misma”.

Aparece en el estudio, la magnitud e intensidad de la pobreza en México antes y después de la globalización.

Todo lo dicho anteriormente es una visión general de la situación económica en México que nos muestra, según estos autores, cómo las condiciones económicas desastrosas en las que sobrevive la mayoría de las familias hacen que sus niños carezcan de alimentos, de educación, de descanso, de recreación y de protección a los que tienen derecho, según la Convención sobre los Derechos del Niño (1992) y, por consiguiente, propicia que estos niños tengan que salir a la calle en búsqueda de una vida mejor. Para Fernández (1995: 21-22), hay por lo menos 160 millones de personas que están debajo de los umbrales de la pobreza extrema en América Latina, de los cuales alrededor de 96 millones –60%– son menores de 15 años. Según este autor, en México hay al menos 12 millones de menores de 18 años de edad, que dependen de su propia actividad en las calles para sobrevivir.

Lucchini (1996) muestra, por ejemplo, que en las familias más pobres todos los miembros deben colaborar con el presupuesto familiar y generalmente son las mujeres y los

³ Línea 1: se refiere a las personas cuyo ingreso es insuficiente como para cubrir las necesidades de alimentación, equivalentes a 15.4 y 20.9 pesos diarios en áreas rurales y urbanas, respectivamente (*ibid.*)

niños quienes trabajan, debido a que el hombre está desocupado y participa poco al gasto del hogar. Según el autor, citando a Woortmann (1987), se estima que 30% de las familias pobres de las regiones urbanas no reciben contribución alguna del hombre y que 20% de ellas sobreviven gracias al trabajo de los niños.

Por otra parte, en el estudio de la organización Visión Mundial (2001: 32), aparece que el fenómeno de personas que viven en la calle en México se remonta a los años cuarenta del siglo pasado, con la industrialización de las grandes ciudades que originó una creciente migración de la provincia hacia la capital y de las áreas rurales a las urbanas. En esa época, a las personas que vivían en la calle se les llamaba “ciudadanos cero”; los que no cuentan, los invisibles, los desechables. La mayoría de los estudios hechos sobre el fenómeno de la migración se encuentra en los trabajos antropológicos de los años setenta del siglo XX, con la presencia en las urbes de nuevos habitantes, particularmente indígenas, quienes se establecieron en lo que se denomina “ciudades perdidas”. Arizpe (1978: 29), por ejemplo, habla de este fenómeno como el fruto del:

“deterioro de condiciones económicas en el campo derivadas de sus estructuras productivas. No hay disponibilidad de tierra, ya sea por presión demográfica o por latifundismo y la mecanización de la agricultura ha desplazado también mano de obra. Actúa en estas tendencias el alto crecimiento de la población que aumenta el número de trabajadores que tienen que encontrar acomodo ocupacional. La única esperanza de supervivencia o de acomodo económico la ofrecen las ciudades”.

Abundando en el mismo sentido, Nolasco (1979: 9-10) plantea que la existencia de la población marginada en las urbes se debe a dos factores: por una parte, la continua migración de los campesinos hacia las grandes ciudades, por la ruptura del equilibrio ecológico rural generada por la falta de tierra, de empleo y de oportunidades, y por la otra, la existencia en las grandes ciudades de problemas relacionados con la escasez del espacio; las consecuencias de la industrialización; el desempleo; la repartición de los recursos entre los municipios; la demanda generada por los propios habitantes de la ciudad en materia de educación, salud, habitación, asistencia gubernamental, etc. Todo lo anterior propicia una

aglomeración poblacional en las urbes y severas desigualdades que, a su vez, tienen como producto la marginación a la que pertenecen los niños de la calle.

Tanto Arizpe como Nolasco tratan de explicar el fenómeno de la migración infantil de las zonas rurales a la ciudad, como una de las causas del fenómeno callejero que afecta a los niños y jóvenes, quienes salen de sus hogares desde muy temprana edad para contribuir con el fruto de su trabajo al gasto familiar.

Algunos autores consideran que la familia, como primer lugar de socialización, ha sido a lo largo de la historia un lugar de la unidad básica del género humano. Su papel es fundamental en el rendimiento escolar, en el desarrollo de la inteligencia emocional, en las formas de pensar, en la salud, en la formación del comportamiento de los niños, etc. Sin embargo, algunas familias por su forma de actuar y por la violencia que en ellas se genera, se han transformado hoy día en un factor expulsor de los niños hacia la calle. El bajo nivel educativo y la escasez de oportunidades no permiten a algunos padres incorporarse al ambiente laboral en un nivel satisfactorio, haciendo que la familia se quede a veces sin ingresos para sobrevivir, lo que obliga a los niños a participar en la generación de ingresos a través de sus trabajos en la calle; además estas familias que, en la mayoría de los casos son numerosas, viven generalmente en zonas marginadas o barrios populares que se caracterizan por tener un nivel de bienestar mínimo. La pertenencia a estratos populares de ese tipo influye sobre los esquemas de comportamiento intrafamiliar, los valores y la educación que se da a los menores. Dentro de los factores familiares que obligan a los niños a salir o a vivir en la calle se pueden considerar la falta de educación de los padres, la desintegración familiar, el maltrato y la violencia. Las investigaciones hechas en este sentido son, entre otras, las de Sánchez (1996), las del Segundo Estudio en Cien Ciudades de Niñas, Niños y Jóvenes Trabajadores (2004) y las de Elu y Santos Pruneda (2000).

Sánchez (1996: 20-21), quien cita un estudio realizado por Rabanal, señala que las familias marginadas con un nivel de educación bajo consideran al niño como un adulto en crecimiento y no como un menor que se encuentra en una etapa especial de su vida. Esta visión que tienen del niño las lleva a tratarlo con rigidez y severidad sin considerar sus derechos. Además, por su pobre condición de vida y por cuestiones culturales y modelos inculcados a su vez por sus propios padres, los padres de los niños de la calle desempeñan

deficientemente su papel como tal con una gran distancia emocional entre ellos y sus hijos. Esta actitud no permite el desarrollo creativo, emocional, cognoscitivo y social del niño, aunado a la importante falta de espacio y oportunidades de diálogo y comunicación debido a la extrema presión por la supervivencia que tienen los padres y también, en gran medida, a la estructura familiar con una posición de inferioridad de la madre.

Según algunos autores, el segundo factor familiar que empuja a los niños a salir de su casa para vivir en la calle es la desintegración familiar. Para Lucchini (1996), por ejemplo, casi la totalidad de los niños de la calle de su estudio provenían de familias monoparentales o de familias en las que la madre vivía con un hombre que no era el padre de todos sus hijos y, en algunos casos, el hombre no era el padre de ninguno de ellos. Las condiciones económicas desastrosas, la falta de empleo que impide pensar en un futuro mejor, la infidelidad de los cónyuges y la falta de un bienestar adecuado aumentan las presiones y deterioran las relaciones familiares que, en la mayoría de los casos, se terminan. Los divorcios resultantes de este deterioro son perjudiciales para todos los miembros de la familia, particularmente para los niños, quienes no reciben la atención necesaria e incluso, en muchos casos reciben maltrato por parte de las nuevas parejas de la madre o del padre. La falta de comunicación, de solidaridad y de convivencia provoca un distanciamiento que termina por enviarlos a la calle.

El estudio realizado por Sánchez sobre las niñas olvidadas de la ciudad de México (1996: 22), es decir las niñas de la calle, muestra que 55% de estas últimas proviene de familias desintegradas; 48% de los padres se había vuelto a unir a otra pareja y 6% permanecía solo. El resto vivía con su pareja (18%), estaba muerto (5%) o era viudo (9%), la niña no sabía de ellos (11%) ya sea porque fue abandonada o porque no tenía contacto con ellos y 3% era indeterminado. La estructura familiar en la que vivían las niñas antes de salir a la calle era: madre y padrastro (37%), padre y madrastra (10%), familiares como tíos, abuelos y hermanos (11%), padres unidos (16%), madre soltera (10%), padre soltero (5%), institución (8%) y no determinado (3%).

Dentro de los factores de salida de los niños a la calle también se encuentra el abuso sexual, que se define como “cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño”

(Arruabarrena y Paúl, 1997: 33). El contacto puede ser utilizado para realizar actos sexuales o como objeto de estimulación sexual; estos actos son: el incesto, la violación, la vejación sexual y el abuso sexual sin contacto. En el Segundo Estudio en Cien Ciudades de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (DIF NACIONAL-UNICEF-MEXICO, 2004: 39), aparece que 1.4% de las niñas y 1% de los niños decidió vivir en la calle por motivo de abuso sexual.

Otro factor nada despreciable de la salida de los niños es la violencia conyugal. Según Elu y Santos Pruneda (2000: 15), en 1991, el Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar del Distrito Federal atendió un promedio de 362 casos mensuales. De 82% de mujeres víctimas de violencia, 80% había sido agredida por el cónyuge. Durante 1996, se atendieron un total de 10,180 casos que involucraron a 19,533 personas. Entre octubre de 1990 y junio de 1997, un total de 53,395 casos involucraron a 104,781 personas, es decir, un promedio de 709 casos diarios. Un ciclo infernal y repetido de violencia entre los cónyuges puede ser, sin duda, motivo para que los hijos elijan vivir en la calle.

Además, como causa de salida de los niños a la calle, hay que agregar el hecho de nacer en ella (1.5% de niños), la influencia de algunos callejeros sobre sus amigos no callejeros (7% de niñas y 12.1% de niños) que dicen haber sido invitados y también el gusto o deseo de vivir en la calle (21.1% de niñas y 19.5% de niños). El Segundo Estudio en Cien Ciudades (2004: 39) llegó a una conclusión que muestra una evidencia muy compleja: de un lado, el sufrimiento que se vive en casa y, de otro, la calle como un espacio que se disfruta. Eso puede indicar, según el estudio, que la precariedad de las condiciones de vida en familia se vincula a la construcción de nuevas formas de socialización y a la calle como una alternativa real de vida para un grupo importante de niñas y niños que abandona su hogar. Entre el gusto por la calle y el maltrato, este último ocupa un lugar más determinante en la salida de los niños callejeros.

Todos estos trabajos tratan de explicar estructuralmente lo que de por sí se considera problema. El Estado/orden social y la familia son vistos como esas estructuras-orígenes que con su funcionamiento irregular, anormal, deficiente o enfermizo han llevado a que este fenómeno se produzca. Por un lado, se considera que el Estado, que debe ser garante del bienestar de todos los ciudadanos, está generando a través de sus políticas estructurales y

neoliberales más desempleo, más pobreza y marginación de muchas familias y, por lo tanto, el fenómeno de los niños de la calle. Frente a la precariedad de medios de subsistencia, las familias acaban arrojando a los niños a la calle en la búsqueda del pan cotidiano, quienes en lugar de regresar a casa, se quedan a vivir en ella. Por otra parte, se piensa que la familia ha perdido mucho de su valor original, hecho que ha generado violencias intrafamiliares, divorcios, abandono, maltratos y abusos sexuales de los menores, quienes por no poder aguantar tantas injusticias acaban eligiendo la calle como único lugar de vida. Para Barreiro García (1992), por ejemplo, la familia de proveniencia de un niño de la calle es una familia desintegrada que vive en la permanente violencia, en la que la infraestructura de vida (educación, salud y necesidades básicas) es escasa o inexistente. La explicación estructural es cierta pero insuficiente, porque los niños llegan a la calle por múltiples motivos, no todos del orden estructural; existen otros factores que necesitan ser tomados en cuenta, factores que se mueven en el orden personal, en lo cultural, en el orden de los imaginarios colectivos, etc. Como dice Ruiz A. (1994: 1):

“El análisis causa-efecto queda corto para responder por la persistencia de un fenómeno que, independientemente de las condiciones de miseria de las que se ha revestido, ha estado presente de una u otra manera en la génesis y desarrollo de las ciudades como forma de vida de los grupos humanos. La calle convoca a muchos niños y jóvenes por cuanto se ofrece como respuesta a una necesidad, a una aventura, a una protesta, a un maltrato, a una curiosidad, a un abandono, a la búsqueda de libertad, o a un atavismo”.

La pregunta sobre cuántos niños de la calle existen el Distrito Federal y su zona conurbana, corresponde a las investigaciones sociodemográficas que revisaremos a continuación.

1.1.2. Trabajos sociodemográficos sobre los niños de la calle

Las investigaciones sociodemográficas abarcan lo concerniente a las estadísticas sobre los niños de la calle, es decir, la población callejera, su procedencia, su género, su edad, su residencia, sus actividades y sus problemas de salud. Entre estas investigaciones se pueden

destacar los dos primeros censos que se llevaron a cabo en 1992 y 1995 por el gobierno del Distrito Federal en colaboración con la UNICEF (COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS CALLEJEROS, 1992, 1996). Estos censos buscaron conocer la magnitud del fenómeno callejero, el origen de los niños trabajadores y de la calle, los lugares en los cuales se encuentran, sus actividades, etc., con el objetivo de proporcionar datos a la sociedad en su conjunto y a las instituciones que los atienden. Los resultados del segundo censo de los niños y niñas en situación de calle en la ciudad de México (COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS CALLEJEROS, 1996: 5) muestran que en 1995, había 13,373 niños, de los cuales 9,161 eran varones (68.50%) y 4,212 niñas (31.50%). Esta población proviene en su mayoría del Distrito Federal y del Estado de México (76.35%) y el resto del interior del país. De estos menores, 86.10% eran niños en la calle y 13.90% niñas de la calle, siendo 85.40% varones y 14.60% niñas. De 1992 a 1995, el número de niños de la calle creció de 1020 a 1850 niños, lo que representa un incremento del 81.37%.

Por su parte, los educadores de la calle de las fundaciones Casa Alianza, Déjame Ayudarte, Ednica y Visión Mundial hicieron un censo en 1996 para identificar las zonas en las que se encontraban los niños de la calle, su procedencia, su edad, su género, sus actividades, las enfermedades que padecían, las drogas que consumían y los abusos que sufrían. En sus actividades diarias, estos educadores pudieron contactar en 1996 en 68 zonas, 1369 niños (86% niños y 14% niñas). Las procedencias de dichos niños eran en ese tiempo: el Distrito Federal 30%, los estados de México 23%, Veracruz 11%, Guanajuato 5%, Puebla 5%, Michoacán 3% y Tabasco 3%. El origen del restante 55% no se pudo conocer. La población encontrada en la calle tenía entre 1 y 5 años 1.5%, 6 y 10 años 4%, 11 y 15 años 37%, 16 y 20 años 51%, 20 y 25 años 1.5%, 26 y 30 años 0.5% y la edad del restante 4.5% fue indeterminada (Adeath Villamil, 2001: 27).

En cuanto al estado de salud, el segundo censo señala que 90.3% de los callejeros se había enfermado por lo menos una vez durante los últimos meses previos a la realización del censo, de los cuales 70.97% estuvo enfermo por lo menos en dos ocasiones. Las enfermedades más citadas por los niños fueron: las infecciones respiratorias (53.76%) y gastrointestinales (30.11%). Es de llamar la atención que este documento no se refiere, por razones que desconocemos, a la incidencia del VIH-SIDA, una tragedia que empezó en el

siglo XX y que sigue siendo una preocupación internacional y nacional. La relación niños de la calle–SIDA ha sido abordada por Macedo Hernández (2003: 47-70) quién, después de identificar todos los factores que concurren a la vida en la calle y que pueden también facilitar la infección, señala la responsabilidad de los niños mismos como actores del fenómeno.

Otros autores han investigado sobre el consumo de drogas y sus consecuencias para la salud de los niños de la calle. Dentro de esta rama, podemos citar los trabajos de Vega y Gutiérrez (1998) y de Magis *et al* (1999) intitulados respectivamente: “La inhalación deliberada de petroquímicos en niñas y adolescentes consideradas de la calle: problema y alternativas”; “Niñas que viven en la calle y consumo de drogas en un estado de la frontera norte de México”. Los primeros (Vega y Gutiérrez, 1998) resaltan las razones que impiden a las niñas de la calle dejar la inhalación de los productos petroquímicos. Dentro de estas razones, se encuentra la necesidad de estar fuera de sí mismo para luchar contra los policías, el hambre y el frío. Los segundos (Magis *et al.*, 1999) señalan las consecuencias del consumo de drogas para la salud integral de las niñas embarazadas y también de los hijos que esperan estas últimas.

1.1.3. Trabajos sobre los derechos de los niños de la calle

El primer trabajo que habla de los derechos de los niños en general es la Convención Sobre los Derechos del Niño de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992). En ese documento, se especifica quién puede ser considerado como niño y cuáles son sus derechos.

Para el caso específico de los niños de la calle, López Castañón (2001) habla de los organismos gubernamentales y no gubernamentales involucrados en la lucha por los derechos de los niños de la calle. Dentro de ellos, podemos citar entre otros: la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal; la Comisión Nacional de Derechos Humanos; la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (DIF); la Dirección de Protección Social; el Internado Villa Margarita Maza de Juárez; la UNICEF; Amnistía Internacional; el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez; la Academia Mexicana de Derechos Humanos; la Fundación Casa Alianza México,

IAP; la EDNICA, IAP; la Casa Ecuador o Casa de la Juventud; Ministerios de Amor; Hogares Providencia, IAP; Re-Integra Menores y Visión Mundial de México.

Las investigaciones que nos llamaron más la atención fueron las de Casa Alianza y de la UNICEF. En efecto, la Fundación Casa Alianza reporta periódicamente los abusos de los policías sobre esta población, el tráfico y la explotación, así como la falta de atención hacia los portadores del VIH-SIDA. En cuanto a la UNICEF, este organismo hace un reporte anual de la situación de los derechos de los niños en condiciones especialmente difíciles y busca orientar sus intervenciones hacia este sector de la población vulnerable.

1.1.4. Trabajos psicosociales y socioantropológicos

Además de las investigaciones conceptuales y sociodemográficas sobre el fenómeno callejero, el tema de los niños de la calle ha preocupado también a los psicólogos y sociólogos. Los trabajos en esos campos se enfocan sobre la autoestima de los callejeros, es decir la representación y el significado que tienen de sí mismos, su forma de vida en grupo, su cultura, etc.

Por lo que concierne la representación que los niños de la calle tienen de sí mismos y la función del grupo en su organización y su estructura psíquica, Taracena y Tavera (1998: 70-81), con el objetivo de describir los modos de vida de los jóvenes y la función del grupo en su organización y estructura psíquica, han hecho un trabajo comparativo en el que se ve por un lado, niños que tienen problemas para representar al grupo en su conjunto y se les dificulta considerarlo como algo exterior, por ejemplo, los niños de la calle de Tacuba; por el otro, niños que son capaces de representarse el grupo en su conjunto y concebirse individualmente en pequeños grupos o en pareja dentro del grupo y realizar actividades diferentes a las del grupo, por ejemplo, los niños de la calle de Indios Verdes. Lo anterior muestra la existencia de formas diferentes de comportamiento de grupos debido a que cada grupo tiene su historia, organización propia y su modo de funcionamiento. En el estudio, el grupo aparece como fuente de solidaridad y de protección, pero al mismo tiempo como un lugar en el que el uso del poder es la regla. Pérez Ortega (2003: 36-40) afirma que el autoconcepto de los niños de la calle es contrario a lo que la literatura nos hace ver en la mayoría de los casos. Los niños de la calle no tienen un autoconcepto devaluado de sí

mismos en comparación con los niños en calle o los niños normales, sino que son sus condiciones de vida las que permiten el surgimiento, mantenimiento y desarrollo de sus patrones conductuales como la violencia, la introversión y la poca colaboración.

En cuanto a la cultura de los niños de la calle, Javier Ruiz (1994: 2) señala que la calle puede ser mirada desde dos puntos de vista: por un lado, como espacio de vida, la calle es un reflejo de la estructura y ordenamiento social, un lugar donde convergen integrantes de un estrato social muy determinado que es producto de muchos factores como la injusticia, la desigualdad, el fracaso de las propuestas de prevención y de las políticas de intervención que en vez de eliminar el fenómeno callejero, lo han institucionalizado. Por otro, la calle nos remite al tipo de desarrollo cultural que ha devenido en la organización urbana actual, y en donde los niños de la calle nos remiten al modo de vida de una población nómada recolectora y cazadora que se mueve dentro de una sociedad sedentaria y cultivadora. Desde esta óptica,

“la calle se erige como cultura, como otro modo de asumir y entender la vida, otro modo de construir el mundo, otro modo de percibir el tiempo y de ubicarse en el espacio social y físico, otra racionalidad, otra lógica. Es decir, en medio de condiciones de injusticia, la calle se ofrece también como oportunidad cultural” (ibid.).

En el mismo sentido, Muñoz y Pachón (1980: 122) consideran al niño de la calle como un recolector y un inmigrante permanente:

“El niño que vive en la calle se encuentra permanentemente enfrentado a situaciones de déficit de medios de subsistencia. Podría decirse que, como algunas comunidades primitivas, tiene que optar por la búsqueda de “frutos” esporádicos (...) La ciudad es al niño de la calle lo que la selva para los pueblos primitivos: no puede cultivarse, pero sí buscar la oportunidad de recoger los productos (...)”.

Todas estas consideraciones tienen el mérito de acercarnos a un aspecto del concepto de cultura que entre otros, permite tener un acceso cercano interpretativo a lo que muchos consideran simples anécdotas de la calle. Sin embargo, hay que señalar que la cultura de la

calle de la que hablan estos autores es más bien la cultura de las bandas de la calle, es decir de grupos de jóvenes que generalmente se organizan para delinquir, pues los niños de la calle de la ciudad de México no son nómadas sino sedentarios ubicados en lugares muy delimitados y conocidos.

Con respecto a la vida sedentaria de los marginados, entre los cuales se encuentran los niños de la calle, Adler de Lomnitz (1978: 26) plantea que:

“Los marginados sobreviven, comen, se visten, pagan renta, se casan, tienen hijos. Es necesario por lo tanto, que en la ciudad exista un nicho ecológico, creado en parte por ellos mismos, que haya resuelto positivamente el problema de adaptación a un medio urbano hostil. Sobre la precaria base económica de la marginalidad se ha levantado una estructura social específica, propia de este nicho ecológico que tiene la característica de garantizar una subsistencia mínima...”

Al igual que los marginados y desde el nicho ecológico de la calle, los niños callejeros construyen una cultura; unas explicaciones sobre la vida y la muerte, unos imaginarios, unos códigos, un universo simbólico, una alineación al consumo de las drogas, una escala de valores que regulan y configuran a aquellos que, por las razones que sean, han hecho de la calle su espacio de vida.

Por su parte, Fernández (1995) muestra cómo los niños aprenden la cultura de la calle la cual según él, está entre la libertad y la sobrevivencia; cuáles son los rasgos particulares de la cultura callejera como el trabajo, el robo, la droga y el internamiento en el tutelar; cuáles son las diversiones y los espectáculos de los callejeros como el video clip, los videojuegos, el baile y la música, la lucha libre, la nota roja y las historietas; algunas prácticas simbólicas como el graffiti, la ropa y los elementos del *trash-metal*⁴, así como el lenguaje de la calle que les permite generar un vocabulario de los códigos para sobrevivir. Para el autor, la cultura de la calle, que es la de la libertad, hace que los niños puedan vivir sin obedecer a nada ni a nadie, sino sólo a sus propios impulsos, lo que propicia la ineficacia de las

⁴ Se entiende por *trash-metal* una manera de vestirse, el cual consiste en utilizar elementos que se aparentan con el satanismo, lo diabólico y la muerte: signos cabalísticos, accesorios de cuero, calaveras, playeras negras, etc.

fórmulas educativas de internamiento o de tipo autocrático para su atención y es una de las razones por la que los niños de la calle se resisten a abandonarla. Conviene señalar que a nuestro juicio, la cultura de los niños de la calle no se puede considerar como libertad sino como transgresión a las normas socialmente establecidas. En el mismo sentido, Marguerat (2003: 2) piensa que con la seguridad, la autoayuda y la identidad que proporciona, el grupo ofrece al niño de la calle un modo de supervivencia aceptable, que vuelve menos demandante el regreso a una vida normal. Rojas Díaz (2002: 58-61) menciona que hay muchas cosas que hacen tan atractiva la calle y de manera general se contraponen completamente a lo que piden las instituciones para que permanezcan en ellas.

Lucchini (1996: 80-105) caracteriza a los niños de la calle y su cultura yendo más allá de lo dicho por los autores anteriores, cuando habla de las estrategias de supervivencia que utilizan los niños de la calle. Según él, estas estrategias están relacionadas con la racionalidad de los niños y con el sistema de oportunidades que disponen, lo que hace que los callejeros no sean personas indefensas ante las dificultades de la calle. Con respecto a las estrategias relacionadas a la racionalidad del niño, Lucchini señala que van desde las más simples como buscar salvaguardar la integridad física hasta las más elaboradas como la búsqueda de protección y afirmación personal; esta última tiene dos dimensiones: lo que sucede en la calle y lo que sucede en la vida. Para el autor, la primera está relacionada a los niños pequeños y tiene que ver con la supervivencia en la calle (alimentos, ropa, dinero, afecto, techo) y la segunda se refiere a los niños mayores (adolescentes) y se enfoca a la búsqueda de protección, la cual va unida a un proyecto de vida que el joven trata de realizar relacionándose con adultos (“compadres” o padrinos), lo que a veces lo conduce al mundo del crimen. En cuanto al sistema de oportunidades, el autor piensa que éstas crecen a la vez que el niño, porque los niños pequeños por su edad tienen la suerte de ser aceptados y apoyados por los adultos más que los adolescentes; sin embargo, como los niños mayores son rechazados por los adultos, tienen que reforzar su sistema de oportunidades para poder mantenerse en la calle y cuidar sus relaciones con el mundo en que vive.

1.2. Las instituciones que atienden a los niños de la calle

1.2.1. Aceptaciones y antecedentes

Las instituciones que atienden a los niños de la calle son de dos tipos: las instituciones gubernamentales y las instituciones no gubernamentales o privadas.⁵ Para efectos de este trabajo, revisaremos únicamente estas últimas. Según Méndez (1998: 37), Torres citando a Lester Salomom, las define como *“La organización privada de interés público –que persigue objetivos públicos fuera del aparato formal del Estado-, que es normalmente voluntaria y que no tiene como fin, al menos principal, el lucro”*. Para el Banco Mundial, son *“grupos e instituciones que son totalmente, o en gran medida, independientes de los gobiernos y se caracterizan principalmente por sus objetivos humanitarios y de cooperación, más que comerciales”* (ibíd.) y que tienen como característica principal la dependencia total o parcial de donaciones caritativas y del servicio voluntario. Sin embargo, hay autores que consideran que los atributos del altruismo y voluntariado ya no son características definitorias de este tipo de instituciones debido a que algunas se han caracterizado últimamente por ser empresas generadores de recursos tanto humanos como financieros. Méndez (1998: 293), señala que Aguayo (1992) citado por Sara Gordón las ve como

“organizaciones laicas o religiosas, nacionales o internacionales, que surgen de diferentes clases sociales, con objetivos muy precisos y que se distinguen por su deseo de mantener una línea de acción autónoma frente a gobiernos o partidos y por contar con la confianza de la población que atienden”.

Esta última definición no contempla lo no lucrativo ni el carácter de voluntariado como en el caso de la ONU, la cual dice que son

⁵ Las instituciones privadas forman parte de lo que Reygadas (1998) denomina *organizaciones civiles de promoción del desarrollo*; Canto (1998), Méndez (1998), *organizaciones civiles*; Coulomb (1998), *organizaciones no gubernamentales para el desarrollo*; Torres (1988), *organismos no gubernamentales* y Villalobos (2000), *organizaciones de la sociedad civil*.

“personas jurídicas de carácter privado, sin ánimo de lucro y con objetivos de beneficio social hacia la comunidad en general, que no tenga por objetivo reivindicaciones gremiales, o de grupo, y que no se encuentran adscritas o vinculadas al sector público” (ibid: 294).

Estas instituciones surgieron en un momento dado para cubrir las necesidades sociales que el Estado ya no podía o no quería hacer suyas. Según Villalobos (2000) citado por Caudillo Salinas (2002: 33-34), la aparición y el desarrollo de las instituciones que atienden a los grupos vulnerables y luego a los niños de la calle en México, han sido producto de procesos de solidaridad gestados desde la época colonial, cuando se comenzaron a constituir en canales no oficiales para el apoyo local de proyectos sociales. El autor señala que el proceso evolutivo que han tenido dichas instituciones en México se puede dividir en tres periodos:

- El primer periodo que va de 1521 a 1860 se caracterizó por la fuerte presencia de la Iglesia Católica en la creación de instituciones de asistencia social como eran escuelas, hospitales y obras sociales para atender las necesidades de pobreza, salud y educación de la población indígena. Entre ellas se encuentran las fundaciones de los misioneros franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas y de los hospitales de Don Vasco de Quiroga en Michoacán en 1537, el colegio de las Vizcaínas en 1732 y el Nacional Monte de Piedad en 1775 (*ibid.*: 33-34)

Conviene señalar aquí un aspecto muy relevante de esta época que no aparece en el trabajo de Villalobos, pero que encontramos en Blanco Escandón (2006: 102-103), y que se refiere a la atención de los niños abandonados en la época colonial, los cuales se exponían en las puertas de las iglesias en donde eran recogidos y luego entregados a casas que los atendían. Según esta autora, este período se caracterizó por la existencia de diversos grupos étnicos que son: españoles, criollos, mestizos e indígenas. Las guerras de la conquista y la unión entre españoles con indígenas generaron una gran cantidad de niños huérfanos, abandonados y desamparados, los cuales estuvieron a cargo de los órdenes religiosos y hospitales como: los Colegios Franciscanos de la Santa Cruz de Tlatelolco(1536) y de San Juan de Letrán (1547), el Hospital de la

Epifanía (1582) que fue la primera Casa Cuna en México; posteriormente en el siglo XVIII el Hospicio (1773) y la Casa Real de Expósitos (1774) fundados por la corona española. También no hay que olvidar el Asilo y Templo de San Cristóbal fundado en 1604 por el señor cura de Tlacotepec, don Cristóbal de Rivera⁶.

- El segundo periodo que va de 1861 a 1960 está marcado por la fuerte presencia del Estado en el área de asistencia social donde, al ser nacionalizados los bienes de la Iglesia, adquirió la responsabilidad sobre la atención a las necesidades sociales a través de la instrumentación de políticas de bienestar, las cuales permitían la colaboración de las instituciones tradicionales de asistencia social, así como la creación de más organizaciones. Tal fue el caso de la Acción Católica Mexicana en 1929 que promovía obras católicas de caridad para la educación y la acción social (Caudillo Salinas, 2002: 34).
- El tercer periodo que va de 1960 hasta la fecha se ha caracterizado por la creciente toma de conciencia y mayor participación de los ciudadanos en tareas sociales, donde éstos se manifiestan a través de instituciones que inciden sobre problemas que afectan estructuralmente a la ciudadanía. Este periodo –considerado como el más importante porque hay un acelerado crecimiento y desarrollo del número de organizaciones– se explica por el agravamiento de la situación social en América Latina, derivado de las crisis económicas y políticas vividas en muchos países, en especial a partir de los años ochenta del siglo pasado, cuando los recursos destinados a gastos sociales sufrieron una fuerte reducción, siendo ésta el detonador para la agudización de un sinnúmero de problemas sociales donde las instituciones nacientes se manifestaron a través de nuevas organizaciones campesinas, acciones afirmativas de género, fundaciones, alianzas ciudadanas, foros, comunidades indígenas, instituciones de asistencia privada, grupos de deudores, organizaciones civiles de promoción del desarrollo, centros de derechos humanos, etc. (*ibid.*)

Por lo que concierne al caso específico de los niños de la calle, su situación fue evidente porque dormían unos sobre otros en las aceras de las calles más céntricas, se cubrían con

⁶ http://www.puebla.gob.mx/cultura/edificios/san_cristobal.html, consultado el 01 de marzo de 2006).

carteles desprendidos de los muros, lo que obligó a la beneficencia pública a establecer dormitorios para ellos, siendo el primero inaugurado en 1927. Durante la presidencia de Porfirio Díaz, se inauguró la “Casa del niño” que tenía como objetivo recibir solamente a niños de 12 años de edad cumplidos y no ser mayores de 15 años, acreditar su indigencia, su orfandad menesterosa o su abandono por los padres (Aguilar Perales, 2001: 15). Paralelamente a la agudización del fenómeno callejero y al constante crecimiento de esa población en los últimos veinte años, fue creciendo también el número de instituciones que atienden a los niños de la calle. Hoy en día, sólo en el Distrito Federal, 34 instituciones se enfocan a la atención de los niños de la calle (Caudillo Salinas, 2002: 91). Sin embargo, a pesar de la gran esperanza que se funda en estas instituciones, los resultados alcanzados siguen siendo muy escasos porque el número de los niños de la calle aumenta cada día más y la mayoría de los internados en las casas hogares siempre vuelve a la calle.

1.2.2. Un acercamiento a las instituciones que atienden a los niños de la calle: el problema del fracaso

Las investigaciones sobre las instituciones que atienden a los niños de la calle son muy escasas; sin embargo, existen algunos trabajos que vamos a analizar a continuación.

Taracena y Tavera (1998: 81-82), con el objetivo de reflexionar sobre la manera de relacionarse de los jóvenes de la calle con las instituciones que los atienden y sus capacidades para aceptar la intervención de los programas de atención o adaptarse al internado de las casas hogares, reconocen la existencia de dos tipos de instituciones en México: los gubernamentales (tutelares para menores) –que tienen como función la represión y la reeducación– y las no gubernamentales cuya función es la protección y la educación con los centros de desintoxicación. Según las autoras, los dos tipos de instituciones son parecidas en el fondo y ambas se basan en aspectos normativos. En ese trabajo, se resalta un punto muy importante que es la noción de sujetos opuestos (niños/instituciones) –es decir que tienen visiones muy distintas–, que constituye un problema fundamental en el encuentro entre los niños de la calle y las instituciones que los atienden. Según las autoras, no existe concordancia entre los comportamientos exigidos a los niños en las instituciones y sus comportamientos en el grupo debido a que éstas

buscan adaptar a los callejeros a la sociedad con un perfil del “deber ser”, mientras que aquellos tratan de huir de las reglas sociales y sus consecuencias, lo que hace pensar en algunas características relacionadas a la vida en grupo, como es el problema de los límites internos y externos. En otros términos, las autoras piensan que las instituciones no toman en cuenta la realidad de la calle, es decir la socialización recibida por los niños en la calle.

Por su parte, Lucchini (1998: 259-275) piensa que el discurso de las instituciones es conformista puesto que se adapta a la imagen del niño de la calle que predomina en la opinión pública nacional e internacional, así como en la administración y en el mundo político de los países que viven el fenómeno. Ese discurso dramatiza las condiciones de existencia de los niños de la calle para legitimar la intervención, suscitando piedad y también temor de parte de los donadores porque presenta al niño como una víctima inocente de la violencia familiar y de la pobreza que se tiene que salvar, y/o como un futuro delincuente contra el cual se tiene que proteger la sociedad. Según el autor, este discurso es reduccionista porque no toma en cuenta la complejidad y la diversidad del mundo de la calle, lo que explica en parte la ineficacia de las intervenciones de las instituciones que atienden a los niños callejeros. Lucchini (1998: 156 y 157) señala que existen dos discursos institucionales diferentes y separados sobre los niños de la calle: el discurso institucional expresado en los proyectos (documentos oficiales) y el discurso que surge en la interacción entre trabajadores de las instituciones y los niños de la calle. En el primer caso, los niños son considerados como: a) víctimas, b) abandonados, c) gente a la que le falta la atención por parte de adultos responsables y d) gente que tiene una estima de sí misma muy débil. En cuanto al segundo, los niños de la calle son vistos como: a) gente que se fugó, b) antisociales, c) inestables afectivamente, inmaduros y agresivos, d) oportunistas, egoístas e individualistas y e) manipuladores de la relación afectiva de los demás. Para el autor, estos dos discursos se relacionan con dos tipos de lógica de acción sin por lo tanto identificarse totalmente con ellas. Las instituciones conciben su discurso sobre la imagen de los niños-víctimas de una sociedad ya sea desorganizada e injusta o inadaptada a las necesidades de los niños como categoría social. En cambio, en la interacción entre los trabajadores de las instituciones y los niños de la calle, aparece la imagen de niños antisociales que corren el riesgo de convertirse en desviados y que necesitan ser resocializados, razón por la cual hay

que encerrarlos. Esta visión que proporciona Lucchini sobre las instituciones que atienden a los niños de la calle es bastante interesante y valiosa, pero no toma en cuenta el deseo de supervivencia que tienen estas últimas y que también puede jugar un papel muy importante en el fenómeno. Por su lado, Caudillo Salinas (2002: 133-138) señala que desde su origen hasta la fecha, las instituciones –gubernamentales o privadas– tuvieron un papel asistencial pero no han sido visualizadas como posibles contribuyentes en la búsqueda de una solución más real a los problemas que afectan a los niños de la calle.

Jiménez Meave (1999: 39) habla del fracaso de los proyectos individuales de todas las instituciones que atienden a los niños de la calle en México y preconiza el trabajo interinstitucional que podría facilitar la adaptación a los cambios de la sociedad y evitar el desperdicio de los recursos humanos y financieros. Para ella, la interinstitucionalidad tiene ventajas como una mejor motivación de los que trabajan a favor de los niños, una mejor orientación y consecuentemente una reducción en el número de fracasos, una economía en los programas y finalmente, en el nivel social, que es donde se refleja el éxito, una mayor capacidad para resolver el problema y con ello aumentar el nivel de conciencia de la sociedad. Desde nuestro punto de vista, en dicho trabajo no se explica qué es la interinstitucionalidad ni como debe funcionar para conciliar las diversas ideologías, filosofías, principios, formas de trabajo e intereses, incluso personales, que caracterizan a cada institución.

Aguilar Perales (2001: 178-179) reconociendo el valor de la labor que realizan dichas instituciones, señala que no cubren las necesidades integrales de los niños. Según la autora, a pesar de todo lo que hacen estas instituciones el número de los niños de la calle sigue aumentando y además, la mayoría de los que entran en las casas hogares vuelve a la calle.

En resumen, podemos destacar cuatro aspectos muy relevantes de esta revisión literaria de los trabajos hechos sobre el fenómeno de los niños de la calle. Primero, conviene señalar que cada uno de los estudios que mencionamos en este capítulo fue realizado en un contexto diferente, lo que hace su singularidad y a veces, no permite su generalización. Segundo, los trabajos revisados se enfocaron más bien sobre la explicación y la descripción del fenómeno callejero, y otros trataron de abordar algunas características de los niños de la calle y de las instituciones que no permiten a los primeros quedarse en estas últimas. Sin

embargo, aparte de estas características, pensamos que el problema se debe de plantear en términos más complejos que abarquen la relación entre las instituciones y los niños de la calle, en otras palabras, las representaciones que unos tienen de otros. De hecho, consideramos que sería muy interesante tratar de ver, por ejemplo, cómo se relaciona el tipo de socialización y educación que se da en las instituciones –que es asistencialista como lo dice Caudillo Salinas (2002) y rehabilitadora con su sistema de internado– y la cultura de la calle –que oscila entre libertad y supervivencia como lo dice Fernández (1995)– para explicar el caso específico que queremos estudiar. Tercero, conviene señalar que las instituciones que abarca nuestro estudio no son tutelares de menores ni centros de desintoxicación como las analizadas por Taracena y Tavera. Son instituciones de apoyo social y humanitario que no atienden a niños infractores ni a los toxicómanos anónimos, sino se dedican a rescatar, rehabilitar, socializar, educar y reinsertar en la vida social a los niños, niñas y adolescentes que viven en la calle. Tienen algo en común con las instituciones mencionadas como el internado y la rehabilitación de las drogas pero no utilizan la represión para la reeducación ni el maltrato para la desintoxicación. Sin embargo, no hay que olvidar que también son instituciones que tienen una idea del sujeto responsable con un proyecto personal y esa idea no corresponde al perfil de los niños de la calle. Además, su anonimato vinculado con su noción de institución, hace que siempre tengan los aspectos básicos que caracterizan cualquier institución. Por fin, el último punto, además de sus aportaciones que ya hemos mencionado, plantea aspectos muy relevantes relacionados con nuestro problema de investigación, es decir el fracaso de la resocialización que se da en las instituciones que atienden a los niños de la calle, fracaso que se traduce por una ida y vuelta de estos últimos entre las casas hogares y la calle. Por esa razón, como lo hemos dicho en la introducción, decidimos contribuir al debate, partiendo del análisis de las representaciones sociales de los niños de la calle y de las instituciones que los atienden interpretadas a partir de la práctica institucional, porque estas representaciones también pueden ser una de las vías de explicación de una parte del fenómeno de ida y vuelta de los niños entre las instituciones y la calle. Afirmamos lo anterior sin olvidar, como lo hemos mencionado en la misma introducción, la importancia

que tienen el origen y la historia personal de cada uno de los actores que están implicados en el fenómeno.

En el siguiente capítulo abordaremos el marco teórico de la investigación, que está integrado por las representaciones sociales, la cultura tanto de los niños de la calle como de las instituciones que los atienden y el desvío de fines institucionales.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo retomamos contribuciones para poder acercarnos a la comprensión del fenómeno de ida y vuelta de los niños de la calle entre las instituciones que los atienden y la calle. Por tal motivo, revisaremos algunas nociones que consideramos fundamentales, tales como representaciones sociales, cultura, cultura de la calle, institución, instituciones totales y desvío de fines institucionales.

2.1. Representaciones sociales

El objetivo de este apartado es hacer una revisión de algunos aspectos de la noción de representaciones sociales, antes de enfocarnos a la utilidad de la representación social en el caso particular de nuestro estudio que es tratar de explicar, a través del caso de la institución que observamos, el por qué de la ida y vuelta de los niños de la calle entre las instituciones que los atienden y la calle; en otras palabras, entender las razones que impiden a dichas instituciones retener, socializar, educar y al final reinsertar a los niños de la calle en la vida social.

2.1.1. Surgimiento de la noción de representaciones sociales

Para Moscovici, (1989: 64), se atribuye a Emilio Durkheim la paternidad real de la noción de representaciones cuando este último señala que se trata de *“una amplia gama de formas mentales (ciencias, religiones, mitos, espacio, tiempo), de opiniones y de saberes sin distinción. La noción es equivalente a la de idea o de sistema debido al hecho de que sus caracteres cognoscitivos no están especificados”*. En el siglo XIX, Durkheim hablaba de representaciones “colectivas” a través del estudio de las religiones y de los mitos y afirmaba que *“los primeros sistemas de representaciones que el hombre ha elaborado sobre el mundo y sobre sí mismo son de origen religioso”* (2001: 8). Asimismo, distinguió las representaciones colectivas de las representaciones individuales cuando afirmó que: a) la sociedad tiene sus propias características que no encontramos bajo la misma forma en el resto del universo, lo que la hace una realidad *sui generis*; b) las representaciones que expresan dicha sociedad tienen otro contenido que el de las representaciones estrictamente

individuales y; c) la certeza de que las representaciones que expresan la sociedad y que son colectivas aportan algo a las representaciones individuales (2001: 193-224). En la conclusión de su libro, Durkheim sienta las bases de una reflexión sobre la noción de representaciones colectivas (*ibid.*).

Después de Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl (1910, 1938) aplica la noción de representación al estudio de la diferencia entre sociedades primitivas y sociedades modernas para mostrar que es esencialmente una diferencia en la representación de las leyes naturales (leyes místicas para las sociedades primitivas, leyes lógicas para las sociedades modernas) lo que induce las diferentes representaciones de la realidad, produciendo modos de vida diferentes. Este pensamiento fue seguido por psicólogos como Piaget (1962: 27) quien profundizó el estudio de los mecanismos psíquicos y sociológicos que son el origen de las representaciones y de sus evoluciones. Piaget introduce una ruptura con Durkheim mostrando que si las representaciones colectivas tienen un peso sobre las representaciones individuales del niño, este último cuando crece, adquiere una autonomía de sus propias representaciones. Estas representaciones evolucionan en función de las relaciones sucesivas que el individuo teje con la sociedad (de la sumisión en el niño a la cooperación en el adulto). Moscovici (1989: 78) atribuye a Freud el análisis de la génesis de las representaciones individuales en el niño –que provienen de las búsquedas y descubrimientos del propio niño–; de las representaciones individuales previas y de las representaciones colectivas –provenientes de los padres– y su influencia sobre la conciencia y el inconsciente. Moscovici concluye que el estudio de Freud “*nos muestra por qué proceso, ignorado hasta aquí, las representaciones pasan de la vida de todos a la vida de cada uno, del nivel consciente al nivel inconsciente*”.

La noción de representación tuvo un resurgimiento en la década de los sesenta del siglo pasado vinculado no sólo a un cambio social, sino también a una modificación paradigmática sobre interrogantes fundamentales acerca del funcionamiento de la sociedad moderna, el papel de los grupos, de los individuos y de las ideas. El mundo moderno en el que la información y la comunicación juegan un papel esencial, ofrece al estudio de las representaciones un campo renovado. Es una manera de pensar, de apropiarse y de interpretar nuestra realidad cotidiana. Fue en Francia donde Serge Moscovici (1961)

planteó las bases de un campo amplio de investigación articulado en torno a las representaciones sociales. En sus diferentes obras, el autor demuestra el papel de las representaciones sociales en la institución de una realidad consensual, su función socio-cognoscitiva en la integración de la novedad, así como la orientación de las comunicaciones y de las conductas. Muestra igualmente que las representaciones sociales pueden ser estudiadas globalmente como contenidos cuyas dimensiones (informaciones, valores, opiniones) están coordinadas por un principio organizador (actitud, normas) o de manera enfocada como estructuras de saber que organizan el conjunto de las significaciones relativas al objeto que está en juego¹². Moscovici se ha interesado en las representaciones como interacciones entre individuo y/o grupos, estudiadas más en su dinámica, su elaboración y sus evoluciones que en su contenido. Estas representaciones sociales integran aspectos colectivos e individuales.

Después de Moscovici, varios investigadores se han interesado en las representaciones sociales, dentro de los cuales se encuentran: psicólogos y psicosociólogos como Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987), Jodelet (1984), Herzlich (1972) y Abric (1997); antropólogos tales como Laplantine (1978, 1987); sociólogos como Bourdieu (1982); historiadores como Ariès (1962), etc. Conviene señalar que el campo de investigación de estos autores es amplio; podemos citar por ejemplo, las representaciones de la enfermedad (Hrzlich y Laplantine), del cuerpo humano y de la enfermedad mental (Jodelet), de la cultura (Kaës, 1968, 1976), de la infancia (Chombart de Lauwe), etc.

Jodelet en 1991, y después Rouquette en 1996 precisan la diferencia de los fenómenos representativos con respecto a la ideología. Para estos autores, la representación social tiene un objeto (la enfermedad mental, por ejemplo) mientras que la ideología se enfoca sobre una clase de objetos cuyas fronteras quedan permanentemente abiertas: por ejemplo, la ideología comunista podía inspirar juicios sobre la religión, pero también el psicoanálisis, etc. La ideología interpreta y no distingue lo que está interpretado de lo que no lo está, en este sentido aparece como un conjunto de condiciones y de obligaciones cognoscitivas que presiden la elaboración de una familia de representación social, es decir, se sitúa en un

¹² Este último acercamiento se puede poner en paralelo con la noción de organizador central elaborado por Asch en 1954 durante sus investigaciones sobre la formación de las impresiones.

nivel de generalidad más grande. Son las mismas condiciones y obligaciones cognoscitivas las cuales, por una parte, vinculan algunas representaciones y, por otra, rechazan las representaciones diferentes y antagónicas. Además, Jodelet (1999: 469-494) fue el que introdujo en el estudio de las representaciones sociales, las nociones de objetivación y anclaje que vamos a ver más adelante. Otro campo de estudio de las representaciones sociales es la representación de sí mismo introducido por Abric (1997: 12-25). La última parte de la vida humana enfrenta transformaciones tanto somáticas como sociales que implican una necesaria reestructuración de sí mismo. Este autor considera que una representación social es un conjunto de cogniciones y que la organización de estas últimas está guiada por un doble sistema: por una parte, un sistema central estructurante, coherente y consensual; por la otra, un sistema periférico que depende del sistema central, flexible, adaptador y relativamente heterogéneo. Para el estudio de las representaciones sociales, Abric (*ibid.*) sugiere una metodología centrada en estos dos sistemas. Todos estos aspectos los abordaremos más adelante, pero primero revisaremos la noción de representación social.

2.1.2. Un acercamiento a la noción de representaciones sociales

Heterogénea y polisémica, son los adjetivos que se encuentran frecuentemente en la literatura cuando se trata de abordar la noción de representación social. Es una noción de gran complejidad porque se sitúa en el cruce de muchas áreas como la sociología, la psicología social, la antropología y la historia. Para elucidar, diremos que no obstante esta complejidad, el término representación social se concretiza en un conjunto de trabajos que constituyen el cuerpo de nuestro estudio en el que buscamos dar cuenta de su importancia en el aspecto social, de sus consecuencias e implicaciones, tomando la singularidad de su papel en la toma de decisiones tanto de parte de los niños de la calle como de las instituciones que los atienden.

El acercamiento de Jodelet (1991) que consideramos como propicio para nuestro estudio pone de manifiesto la dimensión eminentemente social de la noción de representación social, reconociéndole así una autonomía segura que sin embargo no es

distinta del campo social del que surge. Jodelet (1991: 36) entiende por representación social los

“sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los demás, [que] orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales...”. Asimismo, agrega que: “Los fenómenos cognitivos comprometen la pertenencia social de los individuos por la interiorización de prácticas y experiencias, de modelos de conductas y de pensamiento”.

Claro que se trata de una forma de conocimiento distinta a la del conocimiento científico, generalmente conocida como “saber del sentido común”, incluso “saber ingenuo” que se reencuentra como elemento activo en el centro de las relaciones sociales, de los procesos sociales vinculados unas veces con el desarrollo individual, otras con el desarrollo colectivo, en la construcción de las identidades personales y sociales.

Los enfoques sobre las representaciones sociales tienden a abarcar la comprensión de los dos procesos, a saber el proceso cognoscitivo y el proceso social, es decir, el proceso de producción social de las representaciones. El primero corresponde a la psicología social centrado en la comprensión del fenómeno cognoscitivo, mientras que el segundo se inscribe en los análisis antropológicos y sociológicos del fenómeno social constituido por las representaciones inmersas en los diversos procesos que estructuran el sistema social. Más concretamente, esta forma de conocimiento comprende elementos informativos, cognoscitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, etc. (*ibid.*), mismos que alimentan el enfoque de investigación científica que busca delimitar y analizar las representaciones sociales de un objeto o de una tarea. En su interacción, estos elementos forman un saber constituido por un sistema de interpretación que modula y orienta la relación del sujeto consigo mismo, con el otro, con la sociedad; un sistema de interpretación que se inscribe, tanto en su totalidad como en sus partes, en una perspectiva constructivista de la que Berger y Luckmann (1986) son desde luego las figuras más conocidas porque los consideran como constitutivos del proceso de construcción social de la realidad.

Otros autores como Doise (1988: 99-113) piensan que es importante distinguir los estereotipos, actitudes y opiniones de las representaciones sociales porque estos elementos no tienen las mismas condiciones de producción. Las mismas reservas son formuladas por Morvan y Paicheter (1991) quienes invitan a los investigadores a tener cuidado con el fin de evitar la confusión entre representaciones sociales y estereotipos particularmente en el campo teórico y metodológico. Observamos que la noción periférica de actitud ocupa un lugar preponderante en los enfoques de estudios anglosajones en los cuales se intenta establecer un paralelo entre la noción de representación social con la de representación cognoscitiva (Jaspars y Fraser, 1984: 104). Excepto el carácter estático que generalmente se les reprocha, estas nociones periféricas son unas veces consideradas, a la luz de la literatura, como el producto de las representaciones sociales, otras como sus elementos estructurantes. Ubicadas en el cruce interdisciplinario, las representaciones sociales generan una diversidad de concepciones que se traducen en numerosos enfoques de este fenómeno social.

Desde su origen sociológico en Durkheim, la noción de representación social reaparece en el centro del análisis social bajo el impulso de los trabajos de Moscovici (1969, 1976), quien sostiene una postura mixta buscando relacionar los procesos de la dinámica social con la dinámica psíquica. Lejos de dividir por partes el tejido social, el enfoque centrado sobre la comprensión de la dinámica psíquica se articula alrededor de los procesos de elaboración y de interiorización de las representaciones sociales. Desarrollada por un buen número de investigaciones, esta perspectiva pone a la luz, entre otras, algunas dimensiones vinculadas con la identidad personal (Lipiansky, 1998); otro acento también está puesto sobre la dimensión psicológica, mental de las representaciones sociales haciéndolas así una construcción y una expresión del sujeto (Jodelet, 1991: 43). Según Jodelet, esta característica pone en el escenario de estudio de las representaciones sociales, la importancia *“de integrar en el análisis de este proceso la pertenencia y la participación sociales o culturales del sujeto” (ibid.)*. De hecho, este aspecto relativo a la pertenencia o a la adhesión del sujeto tiene algo que ver con el proceso que caracteriza las creencias; las dos nociones suponen una cierta forma de repartición social que además de calificar

socialmente las representaciones, permite captar aunque sea someramente sus impactos en las relaciones sociales.

Como lo hace constatar Jodelet, *“el enfoque social de las representaciones trata de una materia concreta, directamente observable, aunque la organización latente de sus elementos es objeto de una reconstrucción de parte de los investigadores”* (1991: 55). Sobre este punto, la posición defendida por Herzlich (1969) en sus trabajos con respecto a la representación de la enfermedad y de la salud que ella considera como una realidad *sui generis*, exterior a los modelos médicos, participa también de la misma orientación. Dicho de otro modo, la realidad de la enfermedad y de la salud rebasa ampliamente el marco de los saberes médicos, pues lo biológico es también social. Otra particularidad de la perspectiva desarrollada por Herzlich radica en el hecho de que las representaciones se inscriben en un campo ya definido y estructurado por un conjunto de relaciones sociales que son desde luego extrínsecas a ellas; pero sin olvidar que las prácticas sociales y profesionales generan también un conjunto de elementos que actúan en su interacción con el objeto y que aparecen como una dimensión constitutiva de las representaciones. Además de las ya mencionadas hasta aquí, emergen otras características claves como las nociones de campo y de práctica que también se consideran preponderantes en el estudio de las representaciones sociales.

Es frecuente encontrar en la literatura que las representaciones sociales son un saber práctico. Ahora bien, esta dimensión es determinante en la medida que el proceso de formación de las representaciones se apoya precisamente sobre las prácticas sociales y profesionales que tienen lugar en un campo social determinado. Las representaciones, formas de conocimientos prácticos que se construyen a partir de la práctica en interacción constante con el objeto y que, en un proceso, lo construyen y lo definen, son pues interpretaciones de la realidad y de los fenómenos complejos, los cuales tienen un sentido para los actores sociales. Producen categorías para el actuar inmediato que tienen también un sentido para los actores; asimismo, son más para los actores sociales que el conjunto de las acciones materiales que permiten construirlas (Zarca, 1975: 71). Las representaciones sociales forman en algunas palabras el vínculo entre el sujeto y el objeto (Jodelet, 1990:191). La dimensión de la práctica remite pues a otra noción clave, o sea la del sentido

bajo todas sus formas, tanto en su carácter simbólico como de interpretación. En cuanto a la noción de campo, no es compartida por todos, dejando al gusto y a los riesgos ideológicos de las corrientes de pensamiento tanto su fortuna como su miseria. Más allá de las tergiversaciones académicas, la noción de campo sigue profundamente arraigada en cualquier perspectiva de análisis social de las representaciones.

No hay representaciones sin objeto, eso nos pone en el corazón de esta afirmación de Jodelet (1991) que está en el centro de lo que realmente caracteriza esta área de estudios sociales. Hasta aquí definidas por su carácter de exterioridad, las representaciones sociales evidentemente son una representación de la realidad, de un objeto, de hechos de la sociedad, de mecanismos políticos o aún económicos, de individuos que siempre están inmersos en sus relaciones con el mundo social. “La representación social está junto con su objeto en una relación de “simbolización”, da lugar a la “interpretación” y confiere a dicho objeto significaciones” (Jodelet, 1991: 43). Así, entendemos mejor toda la importancia y la complejidad de las representaciones sociales, singularmente en los procesos de constitución identitaria tanto por el individuo como por los grupos sociales. La búsqueda por reconstituir esta trama de identidad, a partir de los fragmentos de los estratos sedimentados de la historia social de estos grupos, nos permite ver el importante papel que juegan las representaciones sociales. Para Verges (1990), este último está evidentemente moldeado por el doble trabajo de la sociedad y del actor social. Esta articulación entre las condiciones sociales y las relaciones nos remite una vez más al juego de la práctica, dimensión de un fenómeno que nos hace ver el papel preponderante que juega la ideología tanto en el proceso de formación como en el impacto de las representaciones dentro de las relaciones sociales. De acuerdo con Piaget (1976), este modo de conocimiento deber estar puesto al servicio de las necesidades, de los deseos y de los intereses del grupo, lo que nos conduce a las funciones de las representaciones sociales que, según Abric (1997: 17-18), son las siguientes:

- *Funciones cognoscitivas*: Las representaciones sociales permiten a los individuos integrar nuevos datos a su sistema de pensamiento y es lo que Moscovici ha puesto en evidencia a propósito del psicoanálisis. Estos conocimientos o nuevas ideas son

difundidos particularmente por algunas categorías sociales: periodistas, políticos, médicos, formadores, etc.

- *Funciones de interpretación y de construcción de la realidad*: Son una manera de pensar y de interpretar el mundo y la vida cotidiana. Los valores y el contexto en el que se elaboran tienen una incidencia sobre la construcción de la realidad y siempre, existe una parte de creación individual o colectiva en las representaciones, razón por la cual estas últimas no son fijas aun cuando evolucionan de manera lenta.
- *Funciones de orientación de las conductas y comportamientos*: Las representaciones sociales son portadoras de sentido y crean un vínculo, razón por la cual tienen una función social; ayudan a la gente a comunicarse entre sí, dirigirse en su medio ambiente y actuar, engendrando actitudes, opiniones y comportamientos. La representación social tiene también un aspecto prescriptivo porque “*define lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social determinado*” (Abric; 1997: 17).
- *Funciones identitarias*: “*Las representaciones tienen también una función de situar a los individuos y a los grupos en el campo social... (permiten) la elaboración de una identidad social y personal gratificante, es decir compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados*” (Mugny y Carugati citados por Abric (1997: 16).

Para nuestra investigación, nos parece interesante este aspecto, sobre todo cuando la relacionamos con nuestro objeto de estudio: saber el por qué de la ida y vuelta de los niños de la calle entre las casas hogares de las instituciones que los atienden y la calle, a través de las representaciones que unos tienen de otros, interpretadas desde las prácticas institucionales. Aunque cada institución tiene su propia representación de sí misma, de la calle y de los niños y, de igual manera, cada niño de la calle tiene su propia representación de sí mismo, de las instituciones y de la calle –ambas representaciones vinculadas con las historias institucionales y personales, así como con el contexto en que se han desarrollado–, nuestro estudio estaría incompleto si no consideráramos a los niños de la calle y las instituciones que los atienden como grupos sociales que forman una entidad cada uno, que comparte cierta representación y posee una identidad común; en otras palabras, una cultura

común como dice Jodelet (1991: 51) cuando habla de la afiliación: “*compartir una idea, un lenguaje, es también afirmar un vínculo social y una identidad*”.

- *Funciones de justificación de las prácticas*: Están vinculadas con las precedentes porque conciernen particularmente a las relaciones entre grupos y las representaciones que cada grupo tiene del otro, justificando *a posteriori* tomas de posiciones (decisiones) y de comportamientos, como dice Abric (1997: 18), se trata de un “*nuevo papel de las representaciones: el de la conservación o de reforzamiento de la posición social del grupo en cuestión*”.

Esta función levanta también una interrogante con respecto al objeto de nuestro estudio, es decir, determinar si las representaciones que los niños de la calle y las instituciones que los atienden inciden sobre el fenómeno de ida y vuelta de los primeros entre las casas hogares y la calle.

Ahora bien, las representaciones sociales dependen de dos procesos esenciales: la objetivación y el anclaje. Según Jodelet (1999: 481-494) la objetivación es el proceso en el que la intervención de lo social se traduce en la disposición y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. Así, la objetivación puede ser entendida como una operación formadora de imagen y estructurante. La representación permite intercambiar percepción y noción. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales; procedimiento tanto más necesario en cuanto que, en el flujo de comunicaciones en que nos hallamos sumergidos, el conjunto demasiado abundante de nociones e ideas se polariza en estructuras materiales; como dice Moscovici citado por Jodelet (1991: 481): “*Objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos*”.

De acuerdo con Jodelet (*ibid.*), el proceso de objetivación, el cual permite a la gente apropiarse e integrar fenómenos o saberes complejos, comporta tres fases:

- La selección de las informaciones en función de criterios culturales y sobre todo normativos, lo que excluye una parte de los elementos;

- La formación de un modelo o núcleo figurativo: las informaciones retenidas se organizan en un núcleo *“simple, concreto, en imagen y coherente con la cultura y las normas sociales prevalecientes”* (Rouquette y Rateau, 1998: 32);
- La naturalización de los elementos, a los cuales se les atribuyen propiedades o características. El núcleo figurativo toma un estatus de evidencia y se vuelve la misma realidad para el grupo en cuestión. Es alrededor del núcleo que se construye el conjunto de la representación social.

En cuanto al anclaje, Jodelet (1997: 375) nos dice que es el proceso de arraigamiento social de la representación y de su objeto, donde la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. Otro aspecto es la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. De hecho, el proceso de anclaje comporta varios aspectos que son:

- *El sentido*: El objeto representado está investido de una significación por el grupo en cuestión por la representación y, a través del sentido se expresa su identidad social y cultural.
- *La utilidad*: *“Los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales sino contribuyen también a constituir las (...) El sistema de interpretación de los elementos de la representación tiene una función de mediación entre el individuo y su medio ambiente y entre los miembros de un mismo grupo”* (Jodelet; 1991: 376 y 377). El lenguaje común que se construye entre el individuo y los grupos a partir de una representación social compartida, les permite comunicarse entre sí y de esta manera, el sistema de referencia elaborado ejerce una influencia sobre los fenómenos sociales.
- *El arraigo en el sistema de pensamiento preexistente*: Para integrar nuevos datos, los individuos o miembros de un grupo los clasifican y ordenan en categorías de pensamiento socialmente establecidas; al mismo tiempo, esperanzas y obligaciones están asociadas a los elementos de la representación, en términos de comportamientos prescritos.

- *“El proceso de anclaje, situado dentro de una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognoscitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad, función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales” (ibid: 376).*

En síntesis, la objetivación se desarrolla en diversas fases (selección, formación del esquema figurativo, naturalización), y “permite a un conjunto social edificar un saber común mínimo sobre la base del cual, se pueden realizar intercambios entre sus miembros y emitir opiniones” (Seca, 2002: 80). El anclaje complementa este mecanismo de objetivación arraigando la representación social (constituida por elementos que resumen el objeto que aprehende) en un espacio social para su uso cotidiano. Lo anterior nos lleva a la evolución y transformación de las representaciones sociales que giran alrededor de un sistema central y un sistema periférico.

Abric (1997: 12-25) señala que las representaciones sociales se componen de dos sistemas complementarios: el sistema central y el sistema periférico, que están en sí mismos jerarquizados en elementos descriptivos, funcionales y normativos más o menos negociables y que no están estructurados y organizados de una vez para siempre. Dos atributos caracterizan los elementos del núcleo central: una utilidad práctica (referencia funcional para la acción) y una dimensión prescriptiva (normatividad, porque está vinculada con la afectividad). Los elementos del sistema periférico son determinados por el núcleo central; con mayor diversidad y flexibilidad, forman la parte más presente cuantitativamente en los enunciados discursivos y en los símbolos a través de los cuales se desarrollan las representaciones, siendo de alguna manera la interfase entre el sistema central y las situaciones concretas.

En los espacios sociales que interesan a los campos de investigación, es importante cuestionarse sobre la existencia de un substrato científico en el análisis y la comprensión de las representaciones sociales, dimensión considerada central por Verges (1990). De entrada, en el análisis de la afirmación de la autonomía del sentido común realizado por Moscovici, se debe considerar la complejidad y los distintos niveles de realidad que constituyen las representaciones sociales. Igualmente en este punto aparece con más claridad el peligro, particularmente en el plano teórico y metodológico, de las nociones periféricas como las

imágenes, las opiniones, los prejuicios, etc. Más allá de esta nebulosa, se nota, dentro de las críticas recurrentes con respecto a esta noción, el carácter consensual que debería caracterizar las representaciones sociales al interior de un grupo (Doise, 1998:107). Se trata entre otros de un límite revelado por la búsqueda de un principio de coherencia o aún de la existencia del núcleo central que las estructura. Sin embargo, queda claro en lo anteriormente dicho que la utilidad de las representaciones sociales en la comprensión de algunos fenómenos contemporáneos ha quedado ya demostrada como es el caso, entre otros, de los numerosos estudios sobre las personas con discapacidades (Jodelet, 1990; Morvan y Paicheler, 1990; Giami, 1992; Fougeyrollas, *et al.*, 1998, etc.).

Ahora bien, si la importancia del papel de las representaciones sociales en la comprensión de algunos fenómenos contemporáneos ha quedado ya demostrada en muchos campos de investigación, esto no es así en el caso que concierne al fenómeno de los niños de la calle y de las instituciones que los atienden en donde los estudios son muy escasos. Es por esta razón que decidimos utilizar este enfoque, como lo veremos a continuación.

2.1.3. Las representaciones sociales como parte del marco teórico de investigación

La categorización social juega un papel muy importante en la construcción identitaria, particularmente en lo que concierne a la dimensión social de la identidad. Las particularidades estructurales de las sociedades en las que evolucionan los individuos tienen una incidencia sobre las orientaciones directoras en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, contrariamente a lo que pasa en las sociedades tradicionales, en las sociedades multiculturales modernas el sujeto está confrontado con “*numerosas significaciones extraculturales propias de los sub-grupos existentes*” (Camilleri y Vinsonneau, 1996). Las representaciones y el imaginario social de la sociedad en la que evolucionan los individuos tienen una incidencia tanto sobre el desarrollo de su personalidad como sobre su construcción identitaria. La teoría de las representaciones sociales permite pues aprehender eficazmente la manera en la que cada sociedad, cada grupo o sub-grupo y cada individuo entienden al mundo y el lugar que ocupan. Para Denis (1989), “*las representaciones no existen fuera de los sistemas cognoscitivos que las contienen*”. Clenet (1998: 71) agrega que “*conocer las representaciones es entender los actores que se representan*”. Las

representaciones sociales juegan un papel esencial para el estudio del sentido común, pero también el de las relaciones sociales en el sentido amplio. Los conocimientos producidos por el análisis de las representaciones *“no son únicamente un análisis del discurso o de los intercambios interpersonales sino que pueden ayudar a entender los fundamentos de los sistemas de pensamiento y de acciones personales y/o colectivas”* (ibid: 75).

En el caso específico de nuestro estudio, diremos que la teoría de las representaciones sociales puede ser también útil para entender el quehacer y actuar, en otras palabras describir, explicar e interpretar la vida cotidiana de los que se denominan comúnmente grupos vulnerables, marginales y particularmente los niños de la calle como actores y generadores de la realidad que deben ser tomados en cuenta para todo proceso de educación o reeducación, socialización o resocialización cualquiera que sea su naturaleza. Como lo señalan Banchs y Lozada cuando afirman que por una parte, las investigaciones sobre las representaciones sociales se preocupan por los problemas de la realidad social y su transformación, razón por la cual su área de conocimiento es político-social, a saber: los partidos, las ideologías y actores políticos, la democracia, la violencia policial, los niños de la calle, los barrios y de los sectores populares, la participación comunitaria, la vida cotidiana, el tiempo y espacio social, el cambio social e institucional y el programa de comunicación alternativa *“de cara al pueblo”* y por la otra, *“Las representaciones sociales revelan lo oculto, otorgan presencia y dan voz a temas y actores sociales silenciados en el discurso legitimador del orden existente”* (2000: 102).

Entender el por qué de la ida y vuelta de los niños de la calle entre las instituciones que los atienden y la calle es tratar de entender primero, cómo dichas instituciones se ven a sí mismas, a los niños callejeros y a la sociedad que las juzga de una manera o de otra; segundo, es también buscar entender cómo los menores de la calle se ven a sí mismos, a la calle y a las instituciones; tercero, no sólo entender lo dicho anteriormente sino también ver y entender cómo ambos (institución y niños de la calle) son negociados, apropiados, diseñados, capturados y secuestrados unos por otros en la búsqueda de sus intereses mutuos. Recurrir a la teoría de las representaciones sociales nos puede ayudar a presentar de manera fenomenológica la visión de los actores en su discurso y actuar, buscando entender este fenómeno que se considera como el resultado del fracaso de la educación o

reeducación, socialización o resocialización proporcionada por las instituciones que atienden a los niños de la calle, ya que la representación social es considerada como una de las herramientas claves que el individuo utiliza para la toma de sus decisiones, tal como lo dice Robert M. Farr (1986: 504):

“Al igual que la representación de la enfermedad orienta la decisión de consultar a un medico, la representación del cuerpo determina la higiene corporal y las reglas que se observan para mantenerse en buena forma física, la representación de la infancia de un urbanista influirá sus proyectos de terrenos de juego”.

Ahora bien, la pregunta en nuestro caso es: ¿Qué aspecto de las representaciones que los actores tienen unos de otros nos interesan investigar? En cuanto a los aspectos de las representaciones sociales que han sido objeto de estudio, Jodelet (1999: 478-480) habla de seis:

- El enfoque que valoriza la actividad cognoscitiva del sujeto en su actividad representativa. El sujeto es un sujeto social, portador *“de ideas, valores y modelos que ha recibido de su grupo de pertenencia o de ideologías difundidas en la sociedad”*. La representación social se construye cuando el sujeto está en *“situación de interacción o frente a un estímulo social”*.
- El segundo enfoque que insiste sobre *“los aspectos significativos de la actividad representativa”*. El sujeto es *“productor de sentido”* y a través su representación, se expresa *“el sentido que da a su experiencia en el mundo social”*. La representación es social puesto que es elaborada a partir de códigos sociales y valores reconocidos por la sociedad, lo que la hace el reflejo de esta última.
- El tercer enfoque aborda las representaciones bajo el ángulo del discurso considerando que *“sus propiedades sociales provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos hablantes, de la finalidad de sus discursos”*.
- La práctica social del sujeto es valorizada por la cuarta óptica. El sujeto es un actor social y la representación que produce *“refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa”*.

- En otra perspectiva, el aspecto dinámico de las representaciones sociales está subrayado por el hecho de que son las interacciones entre los miembros de un grupo o entre grupos las que contribuyen a la construcción de las representaciones.
- El último enfoque analiza la manifestación de las representaciones considerando la idea de una “*reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos*”. El individuo es determinado por las ideologías dominantes de la sociedad en la que evoluciona.

Todos los aspectos anteriores se entrecruzan en nuestro estudio, pero nos enfocaremos a aspectos como los discursos, los pensamientos, las conductas, las acciones, las prácticas y las interacciones que se dan en la institución, y en los que según Jean Clenet (1999: 8) se expresan, se validan, se construyen y se transforman las representaciones. Ahora bien, queda por saber, ¿cuáles son las representaciones que la institución y los niños de la calle tienen unos de otros en sus discursos, acciones, conductas, es decir, en el proyecto y la práctica institucionales? Serán los resultados del trabajo de campo los que nos permitirán responder a esta pregunta pero por el momento podemos adelantar que la cultura de ambas partes tiene mucho que ver en la interpretación de las representaciones que unos tienen de otros para mostrar a qué se debe la ida y vuelta de los niños entre las instituciones y la calle, razón por la cual abordaremos a continuación la noción de cultura.

2.2. La cultura

Hacia finales del siglo XIII, la noción de “cultura” se refería a la parte de la tierra cultivada o al culto religioso pero actualmente, este término tiene una pluralidad de sentidos, se utiliza en varios campos y designa fenómenos dispares (Ignasse y Genisselle; 1999: 75) por lo que tiene muchas acepciones. Así, el pedagogo habla de “cultura general”, el periodista de “cultura de masas”, el responsable de relaciones humanas de “cultura de empresa”, etc. También la palabra cultura está utilizada en expresiones como “cultura física”, “cultura científica”, “cultura nacional”, “cultura popular”, “cultura culinaria” o “cultura clásica”. Debido a esta diversidad de usos, no es fácil abordar la noción de cultura. En el campo de las ciencias sociales, la diversidad de significaciones y de usos parece infinita. En 1952, dos investigadores estadounidenses, Kroeber y Kluckhohn, censaban más de ciento cincuenta

definiciones diferentes, que tanto científicos como antropólogos, sociólogos o psicólogos habían dado al término desde mediados del siglo XVIII hasta esta fecha. Según Ferreol y Noreck (1989: 131), a lo largo del tiempo, cultura significó sucesivamente:

- Un todo complejo que comprende el saber, las creencias, el arte, el derecho, la moral, la costumbre y todas las otras aptitudes adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad (Tylor, 1871).
- Como noción clave de la antropología cultural, la cultura comprende técnicas, objetos fabricados, procedimientos de fabricación, ideas, costumbres y valores (Malinowski, 1931).
- En los medios tradicionales, la cultura consiste en resolver problemas. Se compone de respuestas que han sido aceptadas porque han tenido éxito, en concreto, la cultura consiste en las soluciones aprendidas de los problemas (Forde, 1942).
- Los aspectos culturales de un universo supra-orgánico que comprenden las significaciones, los valores, las normas, sus interacciones y sus parentescos, sus agrupamientos más o menos coherentes (sistemas), sus maneras de concretizarse en acciones características en un universo sociocultural empírico (Sorokin, 1947).
- La cultura es la manera de vivir de un grupo (Maquet, 1949).
- Puede ser considerada como esta parte del medio ambiente que es la creación del hombre (Kluckhohn, 1949).

En la actualidad, coexisten tres sentidos diferentes que definen la cultura:

- a) En su sentido restringido de cultura sabia, la cultura designa el desarrollo de algunas facultades del espíritu por ejercicios intelectuales apropiados (Diccionario *Le petit Robert*, 1998).
- b) En su sentido corriente, generalmente la cultura evoca el conocimiento de las obras del espíritu: literatura, música, pintura, etc.; algunos piensan que la cultura se distribuye desigualmente de modo que hay personas con cultura y otras sin cultura o con poca cultura. Pero la cultura es inherente a cada grupo humano y tiene una fuerte connotación etnocentrista, lo que hace que la cultura de un grupo humano no es necesariamente la misma para otro grupo y recíprocamente (Robert, 1968:27).

- c) En el campo antropológico y sociológico que es el que nos interesa, la palabra “cultura” tiene una connotación a la vez más amplia porque sirve para designar el conjunto de actividades, creencias y prácticas comunes a una sociedad o a un grupo social particular (*ibid.*: 19).

Con base en este último punto, podemos decir que la cultura es presentada como un conjunto de prácticas, sistemas de pensamiento o de acción y permite a un individuo o grupo social situarse con respecto a otros en una singularidad que autoriza a la vez su identificación y su identidad. Los acercamientos antroposociológicos a la noción de cultura convergen hacia formulaciones que admiten el reconocimiento y la pertenencia a una comunidad de sujetos que tienen en común compartir una relativa homogeneidad en sus maneras de pensar y hacer o insisten en el carácter estructurante de la cultura en el nivel de la relación individuo-sociedad. Así, para Edgar Morin (1975: 13), “*Una cultura constituye un cuerpo complejo de normas, símbolos, mitos e imágenes que penetran al individuo en su intimidad, estructuran los instintos, orientan las emociones*”. Esta visión se acerca a la proporcionada por Dupuy Robert (1976: 56-57) que considera que

“La cultura no es sólo un conjunto de conductas concretas, de costumbres, de usos, de tradiciones, de hábitos, sino también un mecanismo de control, un programa en el lenguaje de la teoría de la información, que permite al hombre gobernar su comportamiento (...) El programa que constituye la cultura puede ser un sistema organizado de símbolos (lenguaje, artes, mitos, rituales) que permiten al hombre establecer relaciones significativas entre aquellos y el mundo”.

Otros enfoques tratan de especificar la cultura no sólo con respecto al individuo sino considerando lo que este último comparte con los demás miembros de la sociedad al punto de fundar una comunidad. Así, Guy Rocher (1978: 11) aborda la cultura como

“un conjunto vinculado de maneras de pensar, de sentir y de actuar más o menos formalizadas que, en tanto incorporadas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven de una manera a la vez objetiva y simbólica, para constituir a estas personas en una colectividad particular y distinta”.

En el mismo sentido, Gaudibert (1977: 166) piensa que la cultura es “*una totalidad de representaciones, valores, comportamientos, modelos (patterns) y reglas que rigen la visión y el modo de vida de un grupo social, y de los individuos que lo componen*”.

Todo lo dicho anteriormente nos permite considerar a la cultura como un universo mental, moral y simbólico común a una pluralidad de personas gracias al cual estas últimas pueden comunicarse entre ellas, reconocer vínculos, lazos, intereses comunes, divergencias y oposiciones, en fin se sienten individual y colectivamente miembros de una misma entidad que está encima de ellas y que se puede llamar grupo, asociación, institución, colectividad o sociedad. Además, podemos decir que hay muchos tipos de cultura, entre otras la cultura de los niños de la calle y la cultura institucional que nos interesan en este estudio. Lo anterior nos lleva a pensar que la cultura puede ser considerada como un contexto de elaboración y de interpretación de significados, así como un lugar en el que se elaboran las relaciones de producción y por consiguiente de poder.

Desde el punto de vista de la antropología simbólica, la cultura es como un contexto en el cual los sujetos, pueden entender una comunicación e interpretarla, en otras palabras, para esta postura, la cultura es un contexto social de producción e interpretación de significados, razón por la cual cada sociedad tiene su propia cultura. Entonces, abordar la cultura nos lleva a interpretar las diversas acciones humanas que se desarrollan en la construcción de las vidas de los individuos así como entender cómo grupos diferentes interpretan cada uno la cultura del otro. Presentamos a continuación dos ejemplos muy concretos de la cultura como interpretación de signos de comunicación.

El primero concierne la acción de tomarse de la mano dependiendo del medio, de la edad y del sexo. En México, cuando no existe un vínculo de parentesco entre hombre y mujer, esta acción significa que hay una relación de intimidad sexual entre ellos, es decir, son novios, esposos o forman una pareja; por su parte en Malí, tradicionalmente tomarse de la mano significa necesariamente que son padres e hijos, hermanos o amigos.

El segundo ejemplo alude a la famosa historia del robo de corderos en 1912 en Marruecos, a través de la cual Geertz (1992: 22-23) demuestra que la cultura es una interpretación. Un mercader judío que comerciaba con una tribu berberisca sufre el robo de sus bienes por miembros de una tribu vecina. El judío, que había intentado negociar con el

jefe de esta tribu sin éxito, se presenta con las autoridades francesas y pide una indemnización (*son'ar*) pero, el comandante francés rechaza la queja diciéndole que actuó por su cuenta y riesgo cuando se fue a negociar la restitución de sus bienes. Entonces, el judío narra el robo al jefe de la tribu amiga y este último moviliza a sus hombres para que recuperen el rebaño de la tribu vecina. Esta última tribu se arma, pero después de una discusión, su jefe reconoce el derecho del judío y pide a este último elegir 500 corderos como indemnización de sus bienes robados. Al volver a su tienda en la ciudad, el comandante francés encarcela al mercader judío y le confisca sus corderos. La explicación de este malentendido debe empezar con la distinción entre los tres tipos de interpretación presentes en la historia: judía, berberisca y francesa. Sólo así, se puede entender cómo los comportamientos conformes a la tradición de cada uno de ellos se han combinado para generar una farsa social. El malentendido no fue generado por una confusión de las lenguas de las partes o por la falta de repertorios culturales propios, sino por la presencia de tradiciones sociales diferentes. Los actores “entendieron” la lengua del otro desde el punto de vista de su propia cultura, pero se negaron a entenderla de tal manera que esta comprensión se transformara en acuerdo. El judío exige su *'ar* basándose sobre el pacto de comercio y tiene razón; el jefe reconoce este pacto y provoca que la tribu de los ofensores – sobre la base de la relación de *mezrag* (pacto entre tribus) – reconozca el daño y lo repare pagando 500 corderos. La autoridad francesa, que prohíbe la relación de *mezrag*, considera como una transgresión de la ley francesa el hecho de hacerse justicia por sí solo en su territorio y castiga al judío. Para Geertz, no es sólo una simple historia de corderos, sino un asunto de principio, de honor y de poder en donde diversas leyes se enfrentan: la antigua ley que rige las tribus berberiscas y la relación del comercio, más personal y la nueva ley francesa, que se considera impersonal y sorda a las “excepciones”. El resultado de este asunto hubiera sido diferente si la lógica individual llegara a transformar las reglas sociales para lograr un acuerdo entre las partes.

Con base en lo anterior, podemos decir que las relaciones entre los niños de la calle y las instituciones que los atienden están centradas en la interpretación que unos tienen de otros y, por tanto, sobre el poder porque la interpretación es poder; interpretamos al otro no

sólo desde nuestra cultura sino también desde nuestra posición social con respecto a la suya.

2.2.1. Cultura de los niños de la calle

El hombre es un ser esencialmente cultural. La cultura permite al hombre adaptarse a su medio ambiente pero también adaptar dicho medio a sus necesidades y a sus proyectos: la cultura hace posible la transformación de la naturaleza. Por ejemplo, la división sexual de los papeles y de las tareas resulta de la cultura, razón por la cual dicha división varía de una sociedad a otra. La aceptación de esta división fue posible gracias un largo proceso de aprendizaje, lo que nos lleva a decir que la cultura se estructura por dos nociones que son la socialización y la incorporación.

Margaret Mead (1973) aborda la idea de socialización a partir de tres sociedades que estudió en Nueva Guinea interesándose en la educación de los niños en dichas sociedades y en la educación según el sexo. En la primera sociedad (los Arapesh), tanto el hombre como la mujer son personas dulces, sensibles, serviciales; sin distinción de sexo en cuanto al nivel educativo. En la segunda sociedad (los Mundugomor), hombre y mujer están en una relación de rivalidades, de agresividades entre sexos opuestos y entre el mismo sexo; niños criados duramente en el nivel educativo, puesto que no son deseados cualesquiera que sea el género. Se constatan dos formas de personalidades opuestas y no hay personalidad típicamente femenina o masculina. Podemos decir que el Arapesh –hombre como mujer– parece dotado de una personalidad más bien femenina, mientras que el o la Mundugomor, tiene una personalidad masculina. En cuanto a la tercera sociedad, hombres y mujeres son criados de manera diferente pero invertida con respecto a la cultura occidental. En esta sociedad, se piensa que la mujer es de naturaleza emprendedora, dinámica, solidaria con los miembros de su sexo y extrovertida; en cambio, el hombre es sensible, menos seguro de sí mismo y muy preocupado por su apariencia, fácilmente celosos de sus semejantes. Es por esta razón que en esta sociedad las mujeres detentan el poder económico y aseguran lo esencial de la subsistencia del grupo, mientras que los hombres se encargan de las actividades ceremoniales y de la estética.

En materia de cultura, se debe poner el acento sobre la interiorización de las normas. Preguntarse sobre los mecanismos de la socialización es pues entender primero cómo un hombre es a la vez diferente de todos y al mismo tiempo semejante a los demás miembros de su cultura. Se trata del proceso que permite interiorizar los códigos, las reglas del juego. El espacio privilegiado de este proceso es la familia, lugar de aprendizaje que permite al niño adquirir el sistema de actitudes y de comportamientos necesarios para su integración social. La socialización y su proceso muestran que hay un estrecho vínculo entre el modelo cultural, el método de educación y el tipo de personalidad dominante. Se trata de entender las culturas a partir de las conductas de los individuos. La cultura no es un hecho que el individuo reciba como un todo, una vez y para siempre en el transcurso de su educación y no se transmite como los genes; es decir como un don. El individuo se apropia de su cultura progresivamente a lo largo de toda su vida y además no puede adquirir toda la cultura de su grupo. La socialización responde a las preguntas: ¿Cómo el individuo se vuelve miembro de su sociedad? Y ¿Cómo se produce su identificación con esta última?

Por la educación, cada sociedad transmite a los individuos que la componen el conjunto de las normas sociales y culturales que aseguran la solidaridad entre todos los miembros de esta misma sociedad. Se trata del proceso por el cual los individuos interiorizan códigos, normas y valores de una sociedad, así como de entender la forma en que, según Mead, un niño Arapesh se vuelve un Arapesh. Es también entender cómo un adulto que vino de una sociedad determinada puede integrarse a una sociedad diferente y hacer suyos los valores de esta última porque la integración es una forma de socialización. Berger y Luckman (1986) han abordado la noción de socialización, dividiéndola en socialización primaria (durante la infancia) y socialización secundaria, a la que el individuo está expuesto toda su vida adulta y que no es la simple reproducción de los mecanismos de la socialización primaria. El primer empleo, la vida en pareja, la llegada del primer hijo provocan una perturbación en la organización de los códigos y normas que es necesario reinterrogar. La llegada de un nuevo jefe en el trabajo implica una socialización secundaria, del mismo modo que la llegada de un nuevo referente adulto para el niño.

La incorporación, por su parte, significa que el cuerpo mismo está trabajado y modelado por la cultura, como por ejemplo: el sacrificio, la excisión, la circuncisión, la

perforación de las orejas, el alargamiento del cuello y de las orejas en África, la reducción del tamaño de los pies en China, etc. Incluso las funciones vitales están estructuradas por la cultura como lo desarrolla en “técnicas del cuerpo” Marcel Mauss (1966) al señalar que las formas en las que hombres o grupos sociales saben servirse tradicionalmente del cuerpo. La cultura se vuelve un conjunto organizado de elementos interdependientes en los que cuentan su organización y su contenido; contribuye a la solidaridad social y colectiva; funda simbólicamente una relativa unidad de la vida social y el respeto de los modelos simbólicos, generalmente la adhesión a valores, que simbolizan a su vez la pertenencia a una colectividad dada. La cultura de un grupo social es un conjunto de elementos que toman forma: económica (obligaciones vinculadas con la posición social); comportamientos y reglas de conducta; campo material (vestirse, alimentarse, hospedarse); organización del espacio (acomodo y función de piezas en la habitación); organización del tiempo; relaciones, parentelas, vecinos, amigos; normas y valores. Esta cultura sólo adquiere sentido comparada con la cultura de la sociedad en su conjunto, porque juega un papel en los mecanismos de la desigualdad y de la reproducción social que se traducen en capital, como dice Bourdieu (1979):

- La desigualdad de acceso a los bienes económicos: capital económico en el campo de los bienes materiales (capitales financieros e ingresos);
- La desigualdad de acceso al poder: capital social, campo del poder directo o indirecto, bajo la forma de relaciones o de ubicación social;
- La desigualdad de acceso al saber (capital cultural): por una parte, el acceso a los diplomas y a la erudición que permiten determinar un nivel de saber formal ligado al saber escolar; por el otro, saberes informales identificables y transmitidos por los saberes no escolares (competencias artísticas, saber hacer profesional, doméstico).

Para salvaguardar su posición social, las clases superiores desarrollan además de su capital cultural, el capital simbólico que es menos visible pero más difícil de conquistar, como por ejemplo: modelar el cuerpo, la inteligencia, las emociones, maneras de caminar, de sentarse, práctica de algunos deportes, algunas formas de lenguaje –inculcadas como superiores a otras–, las cuales están en la base de la clasificación social entre sí mismos (su grupo) y los otros. Para Bourdieu, el capital simbólico es uno de los principios

fundamentales del arbitrario cultural porque es fuente de la justificación y la legitimación de los otros capitales, en particular el capital cultural. Según el autor, los valores culturales constituyen el instrumento más eficaz de la dominación de la burguesía sobre las clases populares, pero no significa que los dominados no reaccionen a esta dominación. En el análisis, las culturas populares no aparecen como totalmente dependientes o totalmente autónomas, ni de pura imitación o de pura creación; como cualquier cultura, no son homogéneas pero tampoco incoherentes, en algunos casos pueden ser contestatarias por escarnio, provocación, el mal gusto voluntariamente hecho alarde, etc. Lo anterior confirma que toda cultura particular es un conjunto de elementos originales y de elementos importados, de invenciones propias e imitaciones.

Con los diferentes enfoques teóricos mencionados anteriormente advertimos que la cultura es una apuesta social, simbólica, política en el seno de la sociedad; además, deja aparecer una forma de violencia simbólica a través de la noción de capital cultural dominante y dominado desarrollado por Bourdieu. Tomada en este sentido, la cultura nos remite al poder; poder del capitalismo en su versión neoliberal contemporánea, la cual pone en riesgo todas las civilizaciones tradicionales que se oponen al mismo, a saber sus concepciones del mundo, del trabajo, de las relaciones con el prójimo, del Estado, de la nación y de la República; en otras palabras, la cultura nos hace pensar en un combate entre grupos, donde unos aspiran abiertamente a dominar el planeta gracias al único mercado, mientras que otros resisten esta voluntad del Imperio conservando o inventando su cultura, voluntaria o involuntariamente para revertir las normas y valores de la cultura dominante, como es el caso de los marginados dentro de los cuales se encuentran los niños de la calle.

Mbembe (2000) nos señala que la construcción de la cultura de la calle se inscribe en la dinámica transformadora de la poscolonia y en sus contradicciones. Esta cultura se desarrolló en varias etapas históricas en función de la doble lógica de ruptura con la sociedad colonial: ser nacido en la poscolonia y vivir en el margen urbano. Marcados por este doble referente, los estratos marginados se reapropian de los lugares y espacios públicos existentes transformándolos. Así, la ocupación de los lugares y espacios públicos se vuelve fundadora de una cultura denominada cultura de la calle, que expresa la violencia de una reivindicación y se construye una legitimidad en el espacio público. Esta práctica

social se enriquece progresivamente de las imitaciones e intercambios sucesivos, favorecidos por las migraciones, el transnacionalismo y la globalización remitiendo al pasado las percepciones dicotómicas y diacrónicas: lo local y lo global, lo rural y lo urbano, la tradición y la modernidad, lo autóctono y lo no autóctono, lo nativo y lo extranjero. La población marginada, que tiene problemas para construir un destino seguro, trata de denunciar esta censura política casi permanente pero al no poder liberarse de ella, acaba estableciéndose en la calle como único medio de resistencia. Lo anterior concurre a la formación de nuevas identidades urbanas que confirman la capacidad de asimilación, de autonomía, de individualización y de recomposición de las sociabilidades de dicha población. Sin romper completamente con la sociedad en su conjunto o ubicarse al margen de ella, la cultura de la calle se desmarca de dicha sociedad por sus lógicas, sus modos de acción, de reivindicación violenta (violencia simbólica, lingüística, contenida) en oposición a cualquier proyecto hegemónico del Estado. En este sentido, podemos decir que la cultura de la calle es una respuesta y una resistencia al poder bajo todas sus formas.

Por lo que concierne al caso específico de los niños de la calle, hay todo un proceso para la interiorización de la cultura de la calle. Una vez en la calle, el niño debe aprender a vivir con los que ya están en ella, es decir aprender a dormir, a hablar, a trabajar, en otros términos, a actuar como los niños de la calle. Eso no ocurre en un solo día; hay todo un camino que el niño debe seguir desde el momento que llega hasta el momento que sea considerado como miembro de pleno derecho de la banda, es decir el ya iniciado. Este proceso de socialización se puede denominar desocialización debido al hecho de que el niño debe aprender a desaprender las normas sociales aprendidas en su familia o en otros ámbitos, lo que Scherer Ibarra (1995: 73-81) llama inmersión del niño en la calle. Cabe señalar por supuesto que dicha desocialización puede haber empezado en su casa antes de llegar a la calle. Según la autora, la inmersión en la calle se desarrolla en seis etapas que son: la iniciación, la adaptación, el movimiento, la inercia, la búsqueda y la crisis.

La *iniciación*: Empieza desde el momento que el niño llega a vivir a la calle por primera vez, con sus dudas sobre si se va quedar o regresa a su casa. En un impulso

causado por todos los factores que hemos señalado¹³, el niño decide salir a la calle ignorando el lugar de su destino; en su camino sin protección, se encuentra con otros niños que ya viven en la calle. Esos callejeros lo despojan, lo golpean y después de un tiempo de agresiones, lo obligan a consumir drogas; el niño no acepta porque piensa en lo dañino que son las drogas, pero unos días después, se deja absorber por la calle. Entonces, empieza el rito de iniciación que le permite ser aceptado en ese territorio, rito que consiste en colocarlo en el suelo y brincar sobre él al ritmo de la canción “Brincan los borregos”, a amarrarlo y a jugar con él como si fuera pelota y hacerlo dormir en la parte inclinada o bien en el lugar más incómodo de la vivienda. En el curso de este rito de iniciación, el niño busca compañía sometiéndose al líder o mostrando que es más fuerte que él porque es la ley del más fuerte la que reina en este lugar; asimismo, aprende que cuando dos callejeros se pelean, los demás no deben intervenir, tampoco cuando uno más fuerte le quita el calzado, la ropa, la droga o el dinero al débil y que sólo el líder tiene derecho a mediar a favor de éste. La superación de esta etapa de agresiones para el niño le permite ser considerado como miembro del grupo y empieza la segunda etapa.

La *adaptación*: Una vez aceptado por la banda, el niño tiene que ganarse su lugar en el grupo haciendo una serie de cambios drásticos en su manera de ser, de vestir, de pensar, etc. Entonces, se corta el cabello de manera extravagante; se despoja de las reglas de higiene; empieza a fumar y a sentirse libre rechazando todo lo que es un orden o una imposición, conociendo o reconociendo la ciudad, jugando baraja, iniciando o reiniciando su vida sexual con prostitutas o alguna niña de la calle. Además, se pasea, entra en contacto con otros grupos de callejeros; pide limosna; aprende a robar y finalmente aprende a drogarse. Las niñas en adaptación se ven perseguidas por los niños lo que vuelve su vida sexual muy activa y las hace caer en una especie de prostitución velada, ya que satisfacen sexualmente a sus compañeros a cambio de comida o protección. Apenas iniciada la luna de miel en la calle, comienzan a caer sobre sus cabezas los policías, los soldados y la gente de los alrededores; empieza la lucha por su defensa, siendo la droga su mejor arma. La violencia se transforma en el pan de cada día, causándoles miedo, rencor y desilusión.

¹³ Véase pp. 22-28.

La siguiente etapa es la de *movimiento*, caracterizada por la frustración y la confusión. En la calle, los niños se dan cuenta que la libertad que buscaban y que pensaban tener no era otra cosa que una ilusión, una utopía llena de violencia, de agresividad, de drogas sin las cuales son excluidos por el grupo. Entonces, se agrupan con dos o más compañeros por conveniencia; se protegen aunque niegan quererse; manipulan a la gente que les pone atención tratando de sacar más provecho, pidiendo limosna, contando su historia de vida. Para ellos una manera de legitimar su situación es pegarle a los niños pequeños que transitan por sus espacios porque: “*en la calle, si te pegan, pega; y, por qué no, también a otros, aunque no te peguen: Que sientan los demás lo que uno siente*” (citado por Scherer, 1995: 77).

Sus condiciones se han estrechado tanto que lo único que piden ahora no es otra cosa más que comida, droga y sexo porque para ellos, el futuro no tiene sentido: “*las cosas se deben de tomar como vienen, sin pensarlas dos veces. Para qué preocuparse de la vida si se vive como llega. Vive rápido y muere joven; en la calle no hay respuesta ni punto de salida*” (*ibid*).

La *inercia*: Es un punto de llegada en el que el niño, debido a lo que ha vivido, ya no hace nada para salir de la calle; es difícil motivarlo, estimularlo y apoyarlo porque no platica, ni siquiera habla, agacha la vista y, sin opinar, acepta todos las órdenes de manera sumisa; es más agredido con menos respuesta de su parte.

La *búsqueda*: Hay una categoría de niños que, motivados por algunos factores como los antecedentes familiares (recuerdos de afecto, cariño, respeto, ánimo de un pariente) o por apoyo de alguien que les proporcione estabilidad emocional, buscan salir de la calle. Esta salida puede ser regresando a su casa, buscando trabajo o ingresando a una casa-hogar. Pero después de una cadena de frustraciones y desengaños que pueden ser: la explotación inhumana en el trabajo, la extorsión y las agresiones de parte de las pandillas en las casa-hogares, la ausencia de recepción por los miembros de sus familias, los niños caen en lo que se llama etapa de crisis.

La *etapa de crisis*: Es la culminación de la vida en la calle. En esta fase, el niño se pone completamente escéptico; no cree en nada ni en nadie; consume grandes cantidades de droga y tiene una autoestima muy baja; pierde el apetito y el interés por comer. El alimento

y el sexo ya no tienen importancia; el niño se degrada, se animaliza, pierde peso, su piel toma un color amarillento y sus articulaciones se tornan rígidas. En algunos casos raros se recuperan de esta etapa regresando a la de inercia; otros no encuentran otra opción que el suicidio lento a través de la droga.

En estas etapas que constituyen las principales fases de la socialización –o desocialización– se interioriza la cultura de los niños de la calle, la cual según Fernández (1993: 59), “*es una cultura de la sobrevivencia física y psicológica, una cultura de la libertad y la rebeldía in nuce frente a los patrones autoritarios y verticales de la sociedad*”. Para este autor, la primera preocupación de un niño de la calle es sobrevivir de cualquier manera, a como dé lugar y en contra de toda adversidad; todo lo demás que hace el niño de la calle, está subordinado a su deseo de sobrevivir y cuando su supervivencia está amenazada, todo lo demás cae por tierra. Este afán de supervivencia conduce al niño de la calle a rechazar todo tipo de coerción externa y este rechazo es lo que el autor denomina libertad. Dentro de los rasgos característicos de la cultura de los niños de la calle, el autor cita: el tipo de trabajo que hacen estos últimos, el robo, la droga, el internamiento en un tutelar, el nomadismo, las diversiones y espectáculos (el videoclip, los videojuegos, el baile y la música, la lucha libre, etc.), las prácticas simbólicas (el graffiti, la ropa y los elementos del *trash*-mental) y el lenguaje que es un conjunto de códigos para sobrevivir, rasgos que analizaremos con más detalle a continuación.

Para Fernández (1993: 56-67), la primera actividad que realiza el niño de la calle cuando sale de su casa, es la venta de algún producto, detener taxis para que se suban los usuarios, malabarear, lavar autos o mendigar. Poco a poco el niño abandonará estas actividades para pasar a la vagancia, el robo y la pandilla. Desde el inicio de la vida en la calle, empieza el consumo de las drogas como los inhalantes, la marihuana y las pastillas que permiten al niño reducir la ansiedad, el temor y el frío a los que está expuesto. Otro aspecto importante de la cultura del niño de la calle, es el internamiento en una institución como experiencia vivida o como posibilidad amenazante y según el autor, eso es omnipresente.

Asimismo, el propio Fernández (1993: 68-73) señala que una vez arraigado en la calle, el niño busca medios y espectáculos para divertirse y también pasar bien el tiempo. El

videoclip permite al niño abandonarse al ritmo y gozar de las visiones efímeras sin tener que pensar en lo que le espera en la calle; con él, el niño aprende a inhibir por algunos momentos, el peligro que es vivir en la calle. Los videojuegos son una oportunidad para él de medirse frente a los demás y reducir la ansiedad de la confrontación con el peligro de la calle. Otros de los aspectos más relevantes de la diversión del niño de la calle y que lo dotan de una identidad y competencia particulares, es decir de poder y de habilidad, son la música y el baile. Para Fernández, el niño de la calle navega entre los tipos de música rockera, disco, rapera y salsera; cada tipo de música elegido por el niño equivale a un tipo de comportamiento y por consiguiente de valores. Por ejemplo, mientras que el rockero es considerado como violento, valora la banda, la irreverencia; rompe las reglas convencionales de vestido y costumbre; se enorgullece de ser marginal y considera al chavo disco como marica que está negando su realidad, el cual es fresa, aspira a una clase superior, más fina; por su parte el niño salsero es una excepción y suele llevarse bien con los otros dos, quienes lo consideran como un indio, un naco, hechos que les impide apreciarlo. En cuanto al baile, el autor piensa que permite al niño aliviar la tensión que provoca la vida diaria de la calle, canalizar su impulso erótico, ser reconocido, admirado o envidiado por los demás, ser atractivo sexualmente hacia las mujeres y por consiguiente, es una oportunidad de “ligue” para él. Dentro de las diversiones y espectáculos del niño de la calle se encuentra también la lucha libre. Fernández piensa que la lucha libre por su naturaleza violenta permite al niño descargar su agresividad, reducir la ansiedad que provocan los enfrentamientos reales para su supervivencia, una ruptura completa con la convención social, con toda regla impuesta, en otras palabras con la autoridad.

Por lo que concierne las prácticas simbólicas, Fernández (1993: 73-75) habla del graffiti, de la ropa y de los elementos del *trash-metal*. Según el autor, aunque el graffiti es menos utilizado por el niño de la calle, permite a este último oponerse a las leyes y a la autoridad; afirmar su liderazgo sobre los demás y retrazar su historia personal. La ropa utilizada por el niño de la calle se compone generalmente de: pantalones con muchas etiquetas, tenis a la moda y chamarras holgadas. Mientras que con los pantalones y los zapatos el niño busca estar a la moda, la chamarra le permite ocultar los objetos robados o prohibidos. En cuanto al *trash-metal*, son “*elementos emparentados con el satanismo, lo*

diabólico y la muerte: signos cabalísticos, accesorios de cuero, calaveras, playeras negras” (*ibid*: 74-75); su utilidad es por una parte, la identificación con un grupo particular y por la otra, la defensa en forma de agresión, es decir para advertir a la gente: “*Peligro: no te acerques; soy agresivo*” (*ibid*: 75).

Dentro de las características de la cultura de los niños de la calle, Fernández (1993: 75-88) menciona el lenguaje. Los niños de la calle han incorporado un vocabulario¹⁴ constituido por expresiones, términos, giros verbales provenientes de la televisión y de las propagandas comerciales que han adaptado a sus propios intereses para inventar su propio lenguaje, el cual.

- No sólo expresa la cosmovisión de un grupo en particular, sino que la condiciona definitivamente al delimitar el universo que el colectivo puede conocer en un momento dado;
- Permite tener elementos para su propia defensa y protección;
- Lo identifica con un grupo y garantiza su propia seguridad frente a la sociedad global.

Ahora bien, el abordaje teórico que acabamos de mencionar da una visión general sobre la cultura de los niños de la calle, la cual no es aplicable a todos los grupos que viven en la calle, pero tiene la relevancia de proporcionar elementos que pueden ser punto de partida para el acercamiento del fenómeno. Con respecto a la especificidad de nuestro estudio, la pregunta que surge es ¿Cuáles de estos elementos centrales de la cultura de los niños de la calle juegan un papel fundamental en este fenómeno de ida y vuelta de estos últimos entre la institución que hemos observado y la calle? Sólo los resultados de este estudio nos permitirán responder a esta pregunta. Ahora bien, tomando en cuenta lo dicho anteriormente, podemos partir del supuesto que la cultura de los niños de la calle no sea la única que influye sobre dicho fenómeno y que la cultura de las instituciones puede también ser un factor importante a considerar. En general, por su propia naturaleza, las instituciones como tales tienen la tendencia a organizarse para reproducir en sus miembros sus propios intereses, sus modelos de pensamiento, de acción y de comportamiento.

¹⁴ Véase el anexo no 1, p. 196.

2.2.2. *Las instituciones*

En este apartado abordaremos las nociones de institución y de instituciones totales, así como la desviación de los fines institucionales, todos ellos aspectos relevantes para nuestro objeto de estudio.

2.2.2.1. La noción de institución

Hay múltiples acepciones en cuanto a la noción de “institución”. Según la *Encyclopaedia Universalis* (1985), el término “institución” viene del derecho romano y significaba originariamente la ciencia de las disposiciones jurídicas y esas disposiciones en sí. Hasta el siglo XVIII, esta confusión fue mantenida puesto que los grandes Estados modernos constituidos a partir del Renacimiento, utilizaban aún el antiguo instrumental normativo para imponerse como instancia de mando y para definirse como sistemas legales. La perspectiva se transformó poco a poco y las perturbaciones en el mundo por la expansión europea, la Revolución Francesa y la llegada del régimen industrial sacaron de su lugar no sólo los modos de organización familiares en occidente, sino también transformaron la percepción del fenómeno institucional en sí. Este último dejó de ser identificado a través de la experiencia exclusiva de las monarquías teocráticas de la corriente latina o en función de las nociones romanas. Así fue que el mundo apareció lleno de instituciones diferenciadas, no conformes a la tradición romano-cristiana; la fascinación por los “salvajes” y sus costumbres extrañas, seguida de una ideología de la buena naturaleza y del progreso, conllevaron a una ruptura con respecto al sentido atribuido al término “institución”. La problemática de las instituciones fue retomada por Rousseau en el Contrato Social en 1762 y por Condorcet en el esbozo de un Cuadro Histórico de los Progresos del Espíritu Humano en 1793, pero dejando un gran vacío que llenaron las nuevas interpretaciones de la ciencia social potentemente estimulada en el siglo XIX (de la etnología a la sociología) por el positivismo.

El estudio de las instituciones se ha desarrollado al infinito debido al hecho de que ninguna disciplina ha podido responder sola a la riqueza de tal noción, razón por la cual fueron no sólo el derecho sino la lingüística, la historia y la antropología las que se pusieron a buscar las diversas formas de detectar los sistemas de coacción que engendran los

diversos tipos de organización social. Sin embargo, desde la antigüedad hasta la fecha y a pesar de todas las conclusiones plausibles de la comparación entre las más variadas instituciones, que las grandes cuestiones centrales de la doctrina jurídica o de la filosofía política no ha cambiado y siguen siendo de actualidad ya que las instituciones tienen un solo objetivo: someter. Lo anterior significa que las relaciones de poder bajo cualquiera de sus principales manifestaciones (política, económica, religiosa), quedan en el centro de todo acercamiento institucional. Podemos citar por ejemplo a Platón quien, en un celebre diálogo –El político–, se refería al paradigma del pastor haciendo pastar al ganado bípedo. Los problemas fundamentales de la institución pueden aún resumirse en este interrogante: ¿Cómo son domesticados los humanos? Cada sistema nacional utiliza técnicas particulares de ajuste y procura a los individuos o a los grupos espontáneos, en una medida más o menos amplia, algunos medios de autodefensa que definen las libertades. Los sistemas religiosos modulan diferentemente sus instituciones, según el papel atribuido a los procedimientos de autoridad y a las conductas de independencia. En esta perspectiva, todas las tentativas, todos los éxitos o no, de ruptura (herejía, revolución, contra-ideología) encuentran un lugar en el estudio del fenómeno institucional.

Podemos decir que la historia vino a auxiliar a la sociología en este campo para mostrar que, por esencia, la institución toca los conflictos humanos. Hoy en día, la expansión de las burocracias, ya reconocidas como lugares políticos privilegiados e institucionalizados desde los trabajos de Mosca (1939), de Weber (1995) y de Eisenstadt (1969), muestra con claridad la agudeza de las cuestiones a las que se enfrentaron nuestros ancestros. En este campo, el psicoanálisis es bastante aclarador porque a lo largo de toda su obra, Freud (1921) sintió la necesidad de hacer incursiones en la esfera de las coacciones sociales, arcaicas o modernas, que constituyen en sí mismas sistemas cerrados dependiendo de las tradiciones hábilmente mantenidas y que actúan de manera muy preponderante sobre el desarrollo psíquico de cada individuo. Una noción como el *superego* de la cultura se vuelve aquí una noción operatoria particularmente útil, puesto que unifica los diversos elementos fundando la legitimidad y dictando la sumisión a las normas del bien, de la felicidad en una sociedad dada. Toda organización produce así, con vistas a la normalización de los individuos, un discurso canónico (que rechaza las desviaciones del sistema), estipulando

modelos de conducta, a partir de arreglos comparables a las estructuras observables en una cura psicoanalítica. En el fondo, una religión, una organización política de envergadura (por ejemplo: el nacionalismo) funciona a la manera de los sistemas institucionales que estudia el psicoanálisis en la casuística de la neurosis. Las diferentes especies de instituciones prodigan a través de los discursos típicos que generan, las representaciones simbólicas de un mito inicial y construyen un orden moral asumiendo la responsabilidad de canalizar y recuperar la culpabilidad en su beneficio.

Este recuerdo histórico del término “institución” nos hace ver qué tan difícil es abordarlo, como dice Lidia Fernández (1994: 35):

“La literatura vinculada a los enfoques institucionales ofrece un panorama diversificado de tratamiento y noción de la clase de términos que se deben incluir bajo el término 'institución'. En ocasiones, la profusión de significados y connotaciones es tan amplia y ocasiona tales niveles de confusión, que algunos autores han propuesto el abandono del vocablo”.

Pero, como la institución y lo institucional son en la mayoría de los casos ineludibles, resulta difícil dejar de mencionarlos sobre todo si están en el centro del trabajo que nos proponemos realizar. Si miramos lo dicho anteriormente, nos damos cuenta que desde su origen hasta la fecha, la noción de “institución” nos lleva a un conjunto de normas y valores, a veces con fuerza de ley, de un grupo social determinado. No vamos a entrar en todo lo conflictivo que es hablar de la institución, sino que nos enfocaremos sobre algunas de las características comunes a las instituciones de cualquier índole, retomando los aportes de Scott (1991) y de la autora que acabamos de mencionar, los cuales nos parecen importantes porque tienen un estilo personal muy interesante que combina acercamientos a la noción de institución, tales como los enfoques fenomenológico, psicosocial y psicoanalítico para dar cuenta de manera general a dicha noción. Posteriormente, abordaremos el sistema de internado que utilizan la mayoría de las instituciones que atienden a los niños de la calle, desde la postura de Goffman (2001).

Con base en los trabajos de Scott (1991: 164-182) distinguimos, para una mejor comprensión, los pilares de la noción de institución: coercitivo, normativo y cognoscitivo que conforman las instituciones formales e informales. La institución coercitiva corresponde a un conjunto de reglas y un sistema de sanciones que regulan el comportamiento de los actores. Tal sistema de regulación es necesario cuando las interacciones humanas se multiplican y los actores no comparten los mismos valores y cuadros cognoscitivos (Bensedrine y Demil, 1998: 85-110). Así, un sistema de sanción atribuido a una tercera parte (el Estado por ejemplo) es necesario para la viabilidad de la institución. La institución coercitiva se distingue de la institución normativa porque esta última genera normas que deben orientar el comportamiento de los sujetos en la toma de decisiones, en lugar de regularlos. Las normas aparecen como necesarias pero no obligatorias porque la institución normativa no prevé sanciones formales; sin embargo, el no respeto de las normas por un actor puede conllevar a su rechazo por el conjunto de los actores, lo que finalmente las vuelve obligatorias. Mientras que la institución coercitiva se asocia a las reglas, la institución normativa es sostenida por las normas. Los teóricos de la sociología institucional admiten que los individuos construyen progresivamente las instituciones a lo largo de sus acciones en la medida que son dotados de una racionalidad procedimental en el sentido de Simon, citado por Praneuf (1999: 44-45): *“Las instituciones son constructos sociales elaborados en función de la experiencia pasada de los agentes económicos y de nuevos conflictos que aparecen”*; es conveniente mencionar la importancia que conviene dar a los procesos históricos de la construcción de las instituciones, ya que la sociología institucional insiste más sobre las dimensiones sociales que sobre las puramente económicas. Los hábitos de hacer o pensar se transforman progresivamente en institución por un proceso de *“construcción social de la realidad”* (Berger y Luckmann, (1986). La institución es primero concebida como una construcción social, luego, progresivamente como una realidad social. En cuanto al tercer enfoque, Joffre y De Montmorillon (2001. 229-248) analizan la institución como una estructura cognoscitiva social, es decir, los actores, de manera inconsciente, cuando adoptan las reglas reconocidas por todos, reproducen los mismos esquemas pasados que han tenido éxito. El campo de acción de los individuos está fuertemente influenciado por sus hábitos de

pensamiento y de razonamientos. Los individuos buscan adecuarse a estas formas de pensamiento o evitan emprender acciones socialmente inadmisibles. La institución constituye un elemento cultural en su totalidad y esto es muy claro para los individuos, lo que nos lleva a la noción de institución “*taken-for-granted*” (dada por hecho), donde la idea de transgresión no pasa por la mente de los individuos, sino que la institución orienta naturalmente su conducta.

El cuadro que sigue nos permite distinguir la institución formal de la informal y muestra una clasificación no exhaustiva, que tiene como función aclarar esta noción fuertemente polisémica que es la institución.

Cuadro 1: Tipología sobre la noción de institución

	INSTITUCIÓN FORMAL	INSTITUCIÓN INFORMAL
Representación de la institución	Estructural Estructuras formales organizadas alrededor de reglas de funcionamiento formalizadas	Cognoscitiva Estructuras informales representadas por costumbres, reglas y prácticas totalmente interiorizadas
Motores de la acción individual	La regulación y el control	El hábito, reglas y valores compartidos
Naturaleza de la sanción	Sanción legal Riesgo de sanción proveniente de instancias oficiales	Sanción moral Riesgo de rechazo, de expulsión por parte de la comunidad de actores.

Para complementar lo anterior, es importante hacer algunas observaciones. Un tipo de institución no domina a otro sino que se trata más bien de complementariedad entre ambos tipos, así, es posible plantear que las instituciones informales están generalmente sostenidas por las formales en cada campo institucional que se vuelve cada vez más complejo. Se debe también considerar el proceso dinámico y no estático de las instituciones, es decir que una institución formal puede volverse informal y viceversa. En el primer caso y en un primer momento, la regularidad de las conductas de los individuos se apoya en el derecho, el control a través de las sanciones y las reglas formales, lo que correspondería a la

“*construcción social*” de las instituciones según Berger y Luckmann. Posteriormente, las prácticas y las conductas de los individuos son progresivamente interiorizadas y se vuelven hábitos y costumbres; entonces, la institución formal se vuelve informal, una “realidad social” en el sentido de Berger y Luckmann. En el caso contrario, es decir, cuando una institución informal se vuelve formal, es posible emitir la idea de que las instituciones formales son en su inicio informales porque no emergieron de la nada. Pueden empezar encarnando un consenso socialmente construido de manera informal, lo que a veces es el caso de las leyes u otros pactos que a *posteriori* ratifican explícita o implícitamente cambios duraderos en el comportamiento de los actores.

Para Lidia Fernández (1994: 35-52) –quien parte de los componentes constitutivos de las instituciones educativas–, en la mayoría de los casos, el término “institución” se asimila a establecimiento entendido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta; por eso, hay dos hechos vinculados al mundo de la institución en cualquiera de sus acercamientos. Por un lado, la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente– o implícitamente –en la interacción misma–. Por otro, la incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se le considera normal y deseable. La autora distingue cinco componentes básicos sin los cuales la institución no puede existir y cuya interacción a lo largo del tiempo arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos que, en forma genérica, ella llama *cultura institucional*. Estos componentes básicos que funcionan todos en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales, son:

- Un espacio material con instalaciones y equipamiento,
- Un conjunto de personas,
- Un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo,

- Una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo,
- Una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Según la autora, la articulación de estos componentes básicos en el tiempo conlleva a “una serie de productos materiales y simbólicos que, en forma genérica, llamamos cultura institucional” (*ibid*: 46); de allí, la identidad institucional sobre la cual “se produce la trabazón más fuerte con respecto de la identidad individual” (*ibid*: 52). Los elementos de la cultura institucional que se componen de una rama de significaciones psicoemocionales y políticas forman lo que Fernández llama, *lo institucional*, el cual desde su punto de vista, es una dimensión de la vida humana, siempre social que expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, para la percepción de los sujetos, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como marcos externos; los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia, la autoestima y el remordimiento como organizadores internos de su comportamiento. Es el lugar en donde, bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual. Para la autora, las instituciones existen en el nivel simbólico de la vida social en la medida que generan representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que intentan transmitir explícita –en el discurso manifiesto y latente– o implícitamente –en la interacción misma–, lo que le lleva a decir que

“La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable” (ibid.: 36).

Así, se genera un orden establecido, el cual lleva Lidia Fernández a considerar las instituciones como custodios que proporcionan *“al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante”* (ibid.).

Más o menos en el mismo sentido que Lidia Fernández en cuanto a las características de las instituciones, Goffman (2001: 17) habla de establecimientos sociales –o instituciones en el sentido corriente de la palabra– y señala que estas últimas son *“sitios tales como habitaciones, conjuntos de habitaciones, edificios o plantas industriales, donde se desarrollan regularmente actividades”*. Para este autor, algunas de estas instituciones son abiertas a cualquier persona a condición de que se comporte bien, mientras que el acceso a otras es más restringido; en unas hay menos gente mientras que en otras los miembros son numerosos y estables; algunas

“proveen el lugar para actividades que presuntamente confieren al individuo su estatus social, por fáciles y agradables que tales actividades puedan ser” (ibid.), mientras que otras, *“brindan la oportunidad de contraer relaciones que se consideran electivas e informales, reclamando parte del tiempo que dejan libre otras exigencias más serias”* (ibid.).

Además de estas categorías, el autor señala otra que denomina *“Instituciones totales”*, las cuales nos parecen muy interesantes para nuestro estudio y que abordaremos a continuación.

2.2.1.2. Las instituciones totales

Para Erving Goffman (2001: 13):

“Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. Las cárceles sirven como ejemplo notorio, pero ha de advertirse que el mismo carácter intrínseco de prisión tienen otras instituciones, cuyos miembros no han quebrantado ninguna ley”.

Según este autor (2001: 17-19), la institución total se identifica por el hecho de tener las “*puertas cerradas, altos muros, alambre de púas, acantilados, ríos, bosques o pantanos*”, lo que hace difícil la interacción entre sus miembros y el mundo exterior. De hecho, clasifica –aunque advierte que no es una clasificación precisa y exhaustiva– las instituciones totales en cinco grupos que son:

- Las instituciones que cuidan a las personas incapaces e inofensivas como los hogares para ciegos, ancianos, huérfanos e indigentes;
- Las instituciones encargadas de atender a las personas incapaces de cuidarse a sí mismas y que constituyen una amenaza involuntaria para la comunidad, como los hospitales de enfermos infecciosos, psiquiátricos y leproarios;
- Las instituciones organizadas para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella como las cárceles, los presidios, los campos de trabajo y de concentración;
- Las instituciones deliberadamente destinadas al mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral y que sólo se justifican por estos fundamentos instrumentales como los cuarteles, los barcos, las escuelas de internos, los campos de trabajo, diversos tipos de colonias y las mansiones señoriales;
- Las instituciones concebidas como refugios del mundo, aunque con frecuencia sirven también para la formación de religiosos como las abadías, los monasterios, los conventos y otros claustros.

Goffman (2001: 19-20) considera que la sociedad moderna está ordenada de manera que la vida de los individuos se desarrolla en tres ámbitos: “*dormir, jugar y trabajar en diferentes lugares, con coparticipantes, bajo autoridades diferentes y sin un plan racional amplio*”; sin embargo, en las instituciones totales las barreras entre dichos ámbitos se rompen porque:

- Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única;
- Cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas;

- Todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios;
- Las diversas actividades obligatorias se integran en un plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Para el autor, estas características son propias también de muchas instituciones que no son totales, como las amas de casa o las familias de los granjeros que llegan a concentrar gran parte de sus actividades en una área determinada. La diferencia de estas últimas con las instituciones totales es que

“nadie las gobierna colectivamente, ni marchan a través de las actividades diarias en compañía inmediata de otros iguales a ellos. El hecho clave de las instituciones totales consiste en el manejo de muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos, indivisibles –sea o no un medio necesario o efectivo de organización social, en las circunstancias dadas–. De ello se derivan algunas consecuencias importantes” (ibid.: 20).

Nos preguntamos si la institución privada que atiende a los niños de la calle objeto de nuestro estudio es total y, si así fuera: ¿El hecho de ser o tener algunas características de una institución total es un factor determinante en la ida y vuelta de los niños entre la institución que observamos y la calle? Para estas preguntas buscamos una respuesta en la presentación, análisis e interpretación de los datos de nuestra investigación, pero mientras podemos suponer que en caso de ser o tener rasgos de una institución total eso podría ser un factor determinante en la salida de los niños de la institución. Tomando en cuenta lo anterior, podemos partir del supuesto de que hay incompatibilidad entre la cultura de la institución total y la de los niños de la calle y que esta incompatibilidad puede ser el motivo de la salida de éstos. Asimismo, advertimos que para conciliar los intereses de ambas partes, las instituciones generalmente aceptan nuevamente a los niños cuando vuelven,

hecho que se puede explicar por el desvío de los fines institucionales y el olvido de la tarea básica en beneficio de las tareas secundarias, como se verá en el siguiente apartado.

2.3. El desvío de los fines institucionales

Consideramos a las instituciones que atienden a los niños de la calle como organizaciones, entendido este término como una unidad planeada, estructurada deliberadamente para la consecución de fines específicos (Amitai Etzioni, 1972). Como tales, las instituciones tienen funciones y para no entrar en conflictos o debates alrededor de esta noción, consideramos en el mismo sentido los términos función, objetivo y fin, por las siguientes razones: La función o la tarea básica de una institución u organización es el papel que desempeña dentro del sistema social, es decir, el servicio deseado y fijado que presta en dicho sistema. Si todo ocurre como está planeado, este servicio se desempeña o se presta diariamente de manera continua, lo que lo hace un fin. El servicio desempeñado continuamente aspira a algo que puede ser cumplido en el futuro o no, lo que lo hace un objetivo. Los fines de la organización pueden ser desviados, eso pasa cuando la organización *“substituye su finalidad legítima por otra para la que no fue creada, para la cual no se le situaron recursos y a la que no reconoce como propia”* (Amitai Etzioni, 1972: 18) o cuando enfoca más atención a las tareas secundarias en lugar de la tarea básica.

Según Etzioni (1972: 18-23), el fenómeno del desplazamiento de los fines de la organización fue estudiado por primera vez por el sociólogo alemán Robert Michels, quien después de haber estudiado los partidos socialistas y los sindicatos en Europa antes de la primera Guerra Mundial, llegó a la conclusión de que estas organizaciones que tenían fines revolucionarios de búsqueda de la instauración de la democracia se volvían conservadoras en su conducta porque sus *“líderes desarrollaron pronto intereses encubiertos en mantener sus posiciones, ya que la pérdida de éstas los habría forzado a volver al trabajo manual, a una vida de menos prestigio, menos renta y carente de la gratificación psicológica del liderato”*. El autor habla de otros casos de desplazamiento de fines que fueron estudiados por autores como Clark, Merton y Selznick. Clark estudió el Ejército de Salvación en Canadá y descubrió que

“cuanto más grande y mayor éxito tenía la organización en su habilidad para obtener miembros y fondos, más y más atenciones y recursos consagraban los jefes a mantenerla. Incluso llegó a abandonar el trabajo evangélico en aquellas partes de Canadá en que había insuficiente sostén financiero local para mantener un capítulo, probablemente porque un capítulo así podía convertirse en un escape de los recursos nacionales de la organización” (Etzioni; 1972: 21).

Por su parte, Merton sostuvo que *“la burocracia produce ciertos efectos en las personalidades de sus miembros, que alienta las tendencias a adherirse rígidamente a las reglas y los reglamentos por sí mismos”* y cuando eso ocurre, el comportamiento de los miembros *“en vez de hacer del procedimiento un medio para el fin de la organización, lo hace un fin en sí mismo”* (*ibid*), entonces, la adhesión a la política de la organización se convierte en la finalidad del burócrata. Finalmente, Selznick estudiando las dependencias gubernamentales, descubrió que

“El gobierno de una organización, como actividad especializada y esencial, engendra problemas que no están necesariamente relacionados (y con frecuencia son opuestos) a los fines profesados o bien originales de la organización. La conducta diaria del grupo acaba por centrarse en torno a problemas específicos y fines aproximativos que tienen primariamente una relevancia interna. Entonces, como esas actividades llegan a consumir una proporción creciente del tiempo y del pensamiento de los participantes, llegan a sustituir –desde el punto de vista de la conducta real- a los fines profesados” (*ibid.*: 22).

En el caso de nuestra investigación, nos falta buscar saber si la preocupación por los problemas de su supervivencia hace que la institución que atiende a los niños de la calle dé más importancia a los fines de relevancia interna en vez de seguir los fines establecidos, aspecto que trataremos de elucidar en la interpretación de los resultados. A continuación, en el siguiente capítulo, abordaremos la metodología de investigación que hemos utilizado para el desarrollo de nuestro trabajo.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, describiremos cómo construimos la metodología y las técnicas de investigación, cómo elegimos el campo y la población, el acceso al campo, la recolección de los datos para finalizar con un acercamiento analítico a estos datos y a las categorías de análisis.

3.1. La metodología de investigación y de las técnicas de recolección de datos

En muchos estudios se utiliza, la metodología utilizada en cuanto a las representaciones sociales es de corte cuantitativo y las técnicas de recolección de datos son principalmente: los cuestionarios y entrevistas (más abundantes), las técnicas de clasificación, las técnicas de asociación o “texto libre” y el uso de escalas; escenarios que responden a la preocupación sobre el problema del núcleo central y los núcleos periféricos que mencionamos en el capítulo II relativo al Marco Teórico¹⁵. Sin embargo, Juan Manuel Piña Osorio y Yazmín Cuevas Cajiga ((2004: 118-119), observaron que a diferencia de otras disciplinas sociales, la mayoría de las investigaciones educativas sobre las representaciones sociales hechas en México: “(...) *no se abocan al estudio del núcleo central sino al empleo de una metodología cualitativo-interpretativa*”, lo cual suponen que se debe a la gran influencia que tiene la metodología cualitativa en este campo.

Por nuestra parte, diremos que nuestra metodología ha sido construida en función de las limitaciones muy fuertes que planteaban las condiciones de la institución y que veremos más adelante con la negociación del acceso al campo, razón por la cual, el estudio que presentamos es de corte cualitativo por lo que no considera el problema del núcleo central. La representación se organiza alrededor de un núcleo central que le da un significado global y considerar el núcleo central, significaría para nosotros buscar en saber la estructura de la representación de las instituciones que atienden a los niños de la calle o de estos últimos, en otros términos, las características que dan un significado global a la representación de cada uno de ellos. Eso necesitaría la utilización de encuestas, cuestionarios, entrevistas, análisis de similitudes o investigación experimental para encontrar los ítems, es decir, palabras,

¹⁵ Véase p. 54.

términos, expresiones, comportamientos comunes, etc. sobre las instituciones que atienden a los niños de la calle o sobre estos últimos y que dan un significado global a su representación. Este significado global con el que se puede identificar o etiquetar a una institución que atienden a los niños de la calle o a estos últimos constituye el núcleo central. Es por las razones expuestas anteriormente que utilizamos como instrumentos o técnicas de recolección de datos la observación participante y las conversaciones o discusiones, técnicas poco empleados en México para la búsqueda de información sobre las representaciones sociales y que constituye una de las particularidades de esta investigación.

Antes de tomar la decisión de elegir la observación participante como instrumento de recolección, revisamos tanto las corrientes que han criticado (a veces con razón) la utilización o el mal uso de esta técnica en las investigaciones en ciencias sociales, así como las que la han legitimado. Las principales posturas críticas cuestionan dos hechos: el enfocarse sobre un solo punto de vista por lo que pueden tener prejuicios y falta de objetividad; así como poner el objeto a distancia con el fin de verlo como un observador y no como un actor. Durkheim (1895) señala que las descripciones del actor son muy vagas, muy ambiguas y no permiten un uso científico por parte del investigador. Por su parte, Bourdieu (1978: 68) considera que el investigador (en este caso el sociólogo)

“sólo tiene alguna oportunidad de conseguir su trabajo de objetivación si, observador observado, somete a la objetivación no sólo todo lo que es, sus propias condiciones sociales de producción y así, los "límites su cerebro", sino también su propio trabajo de objetivación, los intereses ocultos que se encuentran invertidos, los beneficios que prometen”.

Respecto al hecho de poner el objeto a distancia, Bourdieu (1978: 67) señala que *“no se puede negar la contradicción práctica: cada uno sabe cuán difícil es estar en el juego y a la vez observarse a sí mismo”*, porque cuando el investigador interviene no puede hacer todo a la vez, es decir, participar en el juego y tomar el tiempo de ver lo que está haciendo.

En cuanto a la legitimación de la observación participante como instrumento de recolección de datos, varios autores como Thrasher (1927), Whyte (1943), Anderson

(1923), Shaw (1930, 1931), Hughes (1996), Mead (1934), Blumer (1962, 1969), Becker (1963, 2002), Garfinkel (1967), Chapoulie (1985, 1996, 2001), etc., apoyándose sobre la tradición sociológica de la escuela de Chicago, han demostrado la contribución irremplazable de la observación y más tarde la observación participante en ciencias sociales.

Para Coulon (1992) por ejemplo, el sociólogo como investigador en ciencias sociales debe dejar de ser un extranjero que observa a extranjeros para dar cuenta a otros extranjeros y Hughes (1996) agrega que debe tomar en cuenta, de ahora en adelante, observaciones que ha hecho no como extranjero sino de alguna manera como miembro de un grupo. Blumer (1966: 188) afirma que

“para entender el proceso (de interpretación), el investigador debe tomar en cuenta el papel del sujeto cuyo comportamiento se propone estudiar. Dado que el sujeto da la interpretación, en los términos de los objetos designados apreciados, y de significados adquiridos y decisiones tomadas, el proceso debe considerarse desde el punto de vista del sujeto (...) Tratar de entender el proceso de interpretación permaneciendo al margen como observador que se dice "objetivo", y negándose a tomar el papel del sujeto, se corre el riesgo de caer en la peor forma de subjetivismo: aquélla en la cual el observador objetivo, en vez de entender el proceso de interpretación tal como se produce en la experiencia del sujeto, le substituye por sus propias conjeturas”.

Este mismo autor (1966), traducido por Coulon (1992: 94) agrega que

“es necesario tomar el papel del sujeto y ver su mundo desde su punto de vista. Esta metodología contrasta con el supuesto enfoque objetivo, tan dominante hoy, que ve al sujeto y su acción desde la perspectiva de un observador trasladado y exterior (...) El sujeto actúa en el mundo en función de la forma en que lo ve, y no como aparecería a un observador extranjero”.

Respecto a la cuestión fundamental sobre el papel del investigador y su subjetividad en la producción del conocimiento, Poupart, Lalonde y Jaccoud (1997: 330-331), señalan que

se advierten dos posturas: por un lado, la positivista que sostiene que para llegar a un conocimiento objetivo de la realidad, el investigador debe demostrar neutralidad y eliminar todos los sesgos posibles, incluidos los factores vinculados con su propio estatus y maneras de pensar; y por otro, aquellos que rehabilitan el lugar del investigador como actor social en el proceso de investigación, donde la subjetividad de éste se considera como inseparable del proceso de construcción del conocimiento, siempre y cuando el investigador sea crítico de su propio planteamiento y mantenga una actitud reflexiva constante de sus preconcepciones. Para Hughes (1996: 267 y 276), se trata que el investigador se incorpore como miembro del grupo en el lugar donde se encuentran los sujetos, observe de cerca su comportamiento sin juzgarlo y haga una descripción útil para las ciencias sociales.

De acuerdo con lo expuesto, decidimos integrarnos a la institución y estudiarla a través de su cotidianidad utilizando la observación participante como una de nuestras técnicas de recolección de datos. Fuimos guiados por Bogdan y Taylor (1987: 31)) y Pérez Gómez (1998: 72). Los primeros consideran a la observación participante como *“una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (ambiente) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”*; para el segundo, la observación participante

“supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio escolar, observando participando, directamente o no, en la vida de dicha realidad social, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos”.

Por supuesto que las casas hogares y los sitios en los que viven los niños de la calle no son medios escolares, pero tienen su realidad social que se puede observar. A nuestro juicio, con la observación participante podíamos obtener las concepciones o visiones de la realidad de los propios actores, así como los constructos que organizan su mundo para explicar, analizar e interpretar a partir de la práctica institucional las representaciones que tienen unos de otros. Para ello, estuvimos frecuentemente en las casas hogares y en la calle observando su vida cotidiana real y buscando los más mínimos detalles que nos pudieran

ayudar a recolectar los datos para nuestro estudio. Debido a la especificidad de nuestra investigación y de los actores que íbamos a enfrentar, los registros de las observaciones participantes fueron realizados con posterioridad al desarrollo de las mismas.

Con objeto de *“captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva, con la intención de clarificar la inevitable polisemia de las manifestaciones observables”* (Pérez Gómez, 1998: 72); decidimos utilizar las conversaciones y discusiones (espontáneas o prolongadas) que tuvimos con algún actor individualmente o con muchos actores en grupo que nos permitieran aclarar algunos aspectos que en la observación no pudimos ver con claridad y responder a las preguntas que surgieron en el transcurso de dicha observación, en lugar de los métodos “clásicos” de recolección de datos sobre las representaciones, tales como la entrevista semidirectiva centrada sobre las concepciones y las lógicas subjetivas de los entrevistados u otras maneras cuantitativas que se utilizan frecuentemente en estos casos, por las razones que expone Peter Woods (1995: 82), quien piensa que las conversaciones o discusiones permiten un:

“... mejor proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados. En consecuencia, pueden al mismo tiempo representar el papel y reflejarlo, y exhibir menos interés en presentar “frentes” impenetrables, detrás de los cuales refugiar su personalidad real, privada, inaccesible (...) Cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario, y cuanto menor sea la presión de la dirección –es decir, mayor la tolerancia y la permisividad– en la participación, mayores son las posibilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad”.

Conviene señalar que las conversaciones y discusiones corrientes ordinarias, son elementos constitutivos de la observación participante: el investigador encuentra a la gente y habla con ella en la medida que participa en sus actividades. Aclarado lo anterior, explicaremos cómo elegimos el campo y la población de nuestro estudio.

3.2. Elección del campo y de la población de investigación

Al inicio de esta investigación, visitamos diversas instituciones que atienden a los niños de la calle para elegir aquella en la que íbamos a hacer nuestro trabajo de campo. Después de dos visitas a cada institución, tomamos en cuenta para la elección los siguientes aspectos: el número de internos, su edad, su género, los servicios ofrecidos, la ubicación de las casas hogares y también las informaciones preliminares que teníamos sobre dichas instituciones a través de algunas lecturas y pláticas. En principio seleccionamos dos instituciones cuyos modelos de operación y de atención son distintos con objeto de hacer un estudio comparativo; sin embargo, la complejidad de la investigación, el tiempo disponible, el monto de la beca y los medios a nuestra disposición nos obligaron a elegir solamente una de ellas por los motivos que expondremos a continuación.

Ambas organizaciones están ubicadas en el centro de la ciudad de México, atienden un número bastante elevado de niños y niñas cuya edad es aproximadamente la misma y ofrecen prácticamente los mismos servicios. El acceso a la casa hogar de una institución es libre para cualquier persona (niños de la calle, investigadores, visitantes, etc.); la puerta está abierta en todo momento y la frase de bienvenida del o de la recepcionista es siempre la siguiente: “Pase usted, ésta es su casa”. Partimos del supuesto de que la inexistencia de barreras entre los internos y los que viven en la calle quizás no permitiría una acción transformadora de actitudes porque los callejeros entran como, cuando y con lo que quieren (drogas, por ejemplo). En cambio, el acceso a las casas hogares de la otra institución es más filtrado: los internos no tienen contacto con los niños que viven en la calle; además, en las pláticas de información siempre expresaron que se trata de una institución sub-regional con mucho prestigio que tiene sedes en distintos países del Continente Americano y con gran poder financiero, así como un modelo de atención más completo y bastante consistente para una socialización, una educación y una reintegración social de los niños de la calle, razones que nos llevaron a elegir las casas hogares de esta última institución y los sitios en los que se encuentran los niños de la calle como los lugares en donde se desarrolló nuestra investigación. La población elegida fue constituida por todos los trabajadores de la institución, los internos de las casas hogares y los niños que aún viven en la calle. A continuación hablaremos de nuestro acceso al campo.

3.3. Entrada al campo

El acceso al campo de investigación nunca está exento de problemas, sobre todo cuando se trata de utilizar instrumentos de recolección de datos como la observación participante, razón por la cual se habla de negociación de acceso. Cabe señalar que consideramos aquí por acceso al campo de investigación, el permiso formal de acceso y todo el proceso de adquisición de los informantes. Peter Woods (1995), proporciona una información bastante interesante sobre este aspecto de la investigación. Adler y Adler (1987) también describen varias maneras de negociar el acceso al campo de investigación, de introducirse en la periferia de una situación y de establecer relaciones útiles para poder investigar sin mayores dificultades. Algunos investigadores, conocidos bajo el término de “*gatekeepers*”, buscan introducirse en el campo, a través de aquellos que tienen el poder estatutario para que sean aceptados en la institución. Marquart (1983) por ejemplo, quién quería realizar un estudio en una prisión de Québec, fue introducido por uno de los vigilantes de la prisión que conoció cuando hacía sus prácticas de formación. F.W. Whyte (Op. cit.) tuvo acceso a su campo de investigación sobre la calle y la gente de un barrio italiano de Boston a través un trabajador social de Cornerville, el cual le presentó a “Doc”, el jefe de banda de los jóvenes que debería introducirlo en esta banda y en todo el barrio. Otro ejemplo de relaciones que facilitan el acceso al campo y que menciona Lapassade (1992-1993)¹⁶, es el descrito por Hoffman a propósito de un estudio de los ejecutivos médicos de los hospitales de Québec; ella empezó por los métodos tradicionales de negociación para el acceso al campo: cartas, conversaciones telefónicas, citas para entrevistas que no la satisficían, hasta que su origen social, es decir, el hecho de pertenecer a la élite de la sociedad fue descubierto por azar en el transcurso de una entrevista con un dirigente que solía ser amigo de su familia. Esta circunstancia transformó la situación inicial de tal manera que a partir de ese día, la calidad de sus entrevistas cambió totalmente, lo que le permitió empezar una investigación verdaderamente comprometida.

En el caso específico que nos concierne, podemos decir que nuestro ingreso fue una negociación constante y el proceso de nuestra estancia en la institución se desarrolló en las siguientes fases: el preingreso, el ingreso y el tiempo para acceder a los informantes, el

¹⁶ Consultado el 03 de marzo de 2006 en <http://www.ai.univ.paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

acceso a los informantes con sus restricciones y la inmersión total. En el preingreso que se desarrolló durante las visitas a diferentes instituciones para la elección del campo de investigación, la institución nos mostró su cara buena, la cual como dice Woods (*ibid*: 38), era la cara de la realidad. Estas visitas fueron aceptadas por las instituciones después de varias llamadas telefónicas que nos permitieron obtener citas. Para poder acceder a la institución los responsables nos exigieron una carta de la institución académica en la que realizamos nuestros estudios y nuestro proyecto de investigación, mismos que entregamos el 19 de marzo de 2003. Posteriormente, nos informaron que no podíamos entrar a las instalaciones de la institución como investigador, sino que la única manera de ser aceptado era inscribirse como voluntario; para ello nos requirieron otra carta de la escuela y dos cartas de recomendación provenientes de nuestro tutor y de otro académico o investigador de nuestra institución académica. El 1 de abril de 2003, llevamos los documentos solicitados, nos dieron la credencial de voluntario y nos ubicaron en la Dirección de Administración con la firme consigna de no tocar ningún documento de la institución y de no preguntar a ningún trabajador ni a ningún niño; durante este periodo sólo pudimos observar de manera superficial, como externo, la vida cotidiana del área administrativa. Fue hasta enero de 2004 con el cambio de directivos, que pudimos salir con los educadores de la calle y acceder por primera vez a una parte de nuestros informantes que consideramos como fundamentales para la recolección de los datos. Estas salidas también fueron bajo algunas condiciones como las siguientes: no llevar registro de observación, cámara de video, grabadora ni cámara fotográfica, no llevar objetos de valor y no ir con una vestimenta que pudiera mostrar la diferencia de clase. Con la aceptación de esas condiciones y de otras como son: la manera de hablar, de comportarse, el hecho de no tocar el pasado de los internos, etc., fue que pudimos llevar a cabo nuestra observación participante en la calle y en las casas hogar.

El inicio de la inmersión se caracterizó por el recelo de los informantes, quienes trataban de protegerse y de proteger a la institución diciendo que no podían arriesgar su trabajo o evitando todo contacto con nosotros; poco a poco nos fuimos incorporando hasta lograr tener su confianza, hecho que les permitió contarnos muchas cosas y también expresarse libremente. Conviene anotar que todas las informaciones que tuvimos fueron

más bien fruto de la relación humana que pudimos establecer con los trabajadores y los niños, más que por nuestro carácter de investigador aunque no podemos negar el lado humano de este último. Además, hay que señalar que el trabajo que proponemos aquí tiene el sello del actor-investigador que fuimos, razón por la cual nos fue difícil deshacernos de todo lo que hemos incorporado como miembro de la institución, aunque tampoco dejamos de ser los investigadores que somos. Este doble papel que se concretiza por la subjetividad-objetividad del investigador está presente en todo el trabajo, situación que nos lleva al problema de la neutralidad del investigador. Según Jacques Ardoino (1999) el investigador nunca es neutro sobre todo cuando se trata de investigar en una institución. Lourau citado por Ardoino (1999: 253), piensa que

“Lo que se considera habitualmente como escorias de la ciencia, como inconvenientes y límites de la intención neutralista, debe estar, por el contrario, puesto en el centro de la investigación. Lo que importa para el investigador no es esencialmente el objeto que se 'da' (...), sino todo lo que le está dado por su lugar en las relaciones sociales, en la red institucional”.

Para el mismo Ardoino, en toda investigación sobre una institución se manifiesta el fenómeno de transferencia y contratransferencia y en toda la praxis institucional está presente la noción de implicación. Este autor señala que hay dos tipos de implicación desarrolladas por Lourau y Lapassade. Lourau piensa que *“La implicación tiene un sentido más matemático, logícista o fisicista: el conjunto de las determinaciones de un objeto, lo que implica esta pertenencia, esta posición en un sistema, con respecto a un objeto, o con respecto a otras personas”* (ibid.: 254). Para Lapassade, *“la implicación es más bien, manifestación líbidual, la expresión del juego de la afectividad profunda”* (ibid.). Ardoino señala que estas dos posturas de implicación deben tomarse en cuenta en todo trabajo de investigación institucional porque según él, el primer caso alude a la implicación institucional sin olvidar que siempre está presente lo líbidual en seno de lo político y el segundo, a la implicación líbidual sabiendo que dicha implicación tiene algo de instituido y de instituyente, pues un carácter político en sí. Como todo investigador en una institución,

no escapamos al fenómeno de implicación. Ahora bien, la pregunta que nos surgió era ¿cómo hacer para ser y no ser a la vez institución, trabajador de la institución o niño de la calle? En otras palabras ¿cómo conciliar la necesidad metodológica de la implicación en la vida del grupo (institución y niños de la calle) con el distanciamiento, es decir ser a la vez actor e investigador? Primero, partimos del hecho de que el conocimiento de la complejidad social pasa por el contacto con los actores y el estudio objetivo de sus prácticas. Según Adler y Adler (1987), hay tres grandes categorías de papeles que un investigador participante puede tomar para poder abordar dicha complejidad:

- a) El papel periférico: los investigadores que eligen este papel –o esta identidad–, consideran que un cierto grado de implicación no sólo es necesario sino indispensable para alguien que quiere captar desde adentro, las actividades de los sujetos observados y sus visiones del mundo. Estos investigadores que no asumen un papel importante en la situación estudiada, participan suficientemente en todo lo que pasa para ser considerados como «miembros» sin que eso sea calificado como una aceptación en el «centro» de las actividades. El carácter periférico de este tipo de implicación encuentra su origen en la elección epistemológica por la cual dichos investigadores estiman que una fuerte implicación podría bloquear en ellos toda posibilidad de análisis.
- b) El papel activo: a veces, el investigador se esfuerza en jugar un papel y adquirir un estatus en el interior del grupo o de la institución que estudia. Dicho estatus le va a permitir participar en las actividades como miembro, pero manteniendo una cierta distancia, es decir, tiene “un pie adentro y el otro afuera”.
- c) El papel de inmersión total: se divide en dos subcategorías: la inmersión por oportunidad en donde el investigador aprovecha la oportunidad que se le ofrece por su estatus ya adquirido en la situación –en este caso, el investigador es primero miembro de la situación–; y la inmersión completa por conversión, donde los investigadores profesionales o en vías de profesionalización llevan al extremo la participación hasta fusionarse con la institución.

En nuestra estancia en la institución, experimentamos los tres tipos de papel. Primero queríamos ser observador sin asumir un papel importante en la institución; posteriormente

las circunstancias nos obligaron a ser voluntarios y, finalmente esta posición fue para nosotros una oportunidad porque logramos tener la confianza de los informantes claves para desarrollar nuestra investigación. Por otra parte, para limitar la inclinación y la falta de objetividad así como mantener la distancia con el objeto de estudio, nos pareció pertinente tratar de integrar posiciones diversas sobre cada una de las situaciones observadas: agente de la administración, educador voluntario de calle, consejero voluntario en las casas hogares. Este cambio de actividades nos permitió entender los puntos de vista de los diferentes actores (institución y niños de la calle); tomar una distancia sobre nuestra propia participación integrando las motivaciones de todos los actores. En fin, la multiplicación de los lugares hizo posible que pudiéramos extraer sistemáticamente elementos que permitían afinar el análisis y también tomar distancia con el objeto estudiado. *“De una u otra manera, la resolución de esta dificultad consiste en ser participante y observador a tiempo parcial, participante en privado y observador en público, o participante en público y observador en privado”* (Hughes (1996: 275). Conviene señalar que en nuestro caso fuimos más bien participante en público y observador en privado. Este método de observación *in situ* (Poupart, Lalonde, Jaccoud; 1997: 85-86) nos permitió reducir las distancias sociales que pueden separar al investigador que somos del profesional circunstancial que fuimos. Dicho esto, vamos a hablar a continuación de nuestro trabajo de campo, es decir de la recolección de datos en la calle y en las casas hogares de la institución.

3.4. La recolección de los datos

La recolección de los datos duró un año –del 01/01/2004 al 31/12/2004– y se realizó principalmente a través de la observación participante y de las conversaciones o discusiones que se desarrollaron en dos etapas: en la calle y en las casas hogares de la institución.

La observación en la calle se llevó a cabo entre dos y cuatro veces por semana del 01/01/2004 al 30/04/2004¹⁷ en 39 sitios donde se reúnen niños de la calle¹⁸, además de los trayectos para llegar a dichos sitios y de la reja de acceso a la institución. Realizamos 14

¹⁷ Conviene señalar que después de este periodo, seguimos en contacto con los niños en la calle, debido a la confianza y amistad que pudimos establecer con ellos. Estos encuentros nos permitieron completar nuestros datos, sobre todo durante las conversaciones.

¹⁸ Véase anexo no. 2, cuadro 6, p. 206.

observaciones con registros posteriores¹⁹ debido a que no nos permitían tomar notas en el escenario de la observación.

Cuadro 3. Niños y jóvenes observados en la calle

Hombres	Mujeres	Total
279	71	350

Cuadro 4. Rango de edad de los niños y jóvenes observados en la calle²⁰

0-4		5-9		10-14		15-19		20 o más		Total
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
2	1	6	0	73	7	140	50	58	13	350
3		6		80		190		71		

En estos cuadros podemos observar que hay más hombres (79.71%) que mujeres (20.29%); que la mayor concentración de edad de los niños y jóvenes que viven en la calle está entre 15 y 19 años con 54.28%, seguido por el rango de 10 a 14 años con 20.85% y de 20 años o más con 20.28%. Además de los educadores de la calle formales²¹ el grupo observado se integró por un sacerdote y cuatro voluntarios (incluido nosotros mismos). En este grupo sólo había una mujer, hecho que se podría explicar por el miedo que estas últimas tienen de la agresividad por parte de los niños de la calle ya que pudimos observar en varias ocasiones que los niños varones chiflan, insultan e invitan a las mujeres que pasan caminando en los sitios donde viven, hecho que no ocurre con los hombres; más bien son estos últimos quienes se portan muy agresivos hacia los niños varones.

En cuanto a la observación en la institución, la llevamos a cabo en cinco casas hogares del 01/05/2004 al 31/12/2004. Fueron observados 125 internos, 96 trabajadores contando

¹⁹ Véase el anexo no. 3, pp.210-220, donde se transcribe un ejemplo de las observaciones con registros posteriores que realizamos tanto en la calle y en las cosas hogares.

²⁰ Aunque la edad máxima autorizada para ser interno de la institución es de 18 años, en la calle se atienden a callejeros de todas las edades por parte de los educadores razón por la cual la edad de los niños y jóvenes observados en la calle varía entre 1y 30 años (véase anexo no. 2, cuadro 9, p. 208).

²¹ Véase anexo no. 2, cuadro núm. 8, p. 208, donde se indica la formación de los educadores formales.

desde la Directora General hasta las cocineras, dentro de los cuales se encuentran entre otros (de los que están en contacto directo y permanente con los internos): 33 consejeros formales, 6 consejeros voluntarios (incluidos nosotros), 5 coordinadores de casas hogares, 5 psicólogos, 4 reintegradores, 2 coordinadores de actividades, etc. Elaboramos 30 observaciones con registros posteriores.

Cuadro 5. Niños y jóvenes observados en la institución

Hombres	Mujeres	Total
95	30	125

Cuadro 6. Edad de los niños y jóvenes observados en la calle²²

0-4		5-11		12-14		15-18		Total
H	M	H	M	H	M	H	M	
2	3	0	0	30	2	63	25	125
5		0		32		88		

En los cuadros anteriores también observamos que la mayor concentración de niños por edad es entre 15 y 18 años con 70.4%, sigue la edad entre 12 y 14 años con 25.6%, y la edad entre 0 y 4 años con 4%. No hay niños cuya edad sea de 5 a 11 años porque la edad autorizada para ser interno es de 12 a 18 años²³; los niños que tienen entre 0 y 4 años ingresaron con sus mamás. Dentro del grupo de los consejeros formales²⁴, se puede observar que hay más mujeres (55.10%) que hombres (44.90%); y constatamos que éstas son menos agresivas hacia los internos que los hombres.

²² Véase anexo no. 2, cuadro 7, p. 207.

²³ Según un responsable de la institución, este rango de edad se debe a los siguientes aspectos:

a) A los 12 años ya tienen edad suficiente para denunciar algún abuso de un compañero de dormitorio; además psicológicamente se puede ofrecer un proceso integral de socialización que permita lograr un cambio real. Los niños menores de esta edad requieren una atención más personalizada y los consejeros no se darían abasto para atenderlos; por esta misma razón no se aceptan niños discapacitados.

b) La edad máxima de 18 años se debe a que es difícil que un mayor de edad sea mantenido en una casa “encerrado” (sic). Además, muchas de las instituciones escolares, de capacitación y laborales no aceptan jóvenes mayores de 19 años, y la institución observada no podría ofrecer todos estos aspectos por sí sola.

²⁴ Véase el anexo 2, cuadro 10, p. 209, donde se indica la formación de los consejeros formales.

Las conversaciones o discusiones también con registros posteriores, que consideramos necesarias para nuestro estudio y que se desarrollaron en cualquier lugar (oficinas, dentro de los autobuses de transporte, los sitios en los que viven los niños de la calle, patios, comedores, dormitorios, restaurantes, etc.) y en cualquier momento tanto con los niños la calle como con los internos y los trabajadores, fueron 35.

Conviene hacer notar que además de la observación participante y las discusiones y conversaciones mencionadas anteriormente, analizamos el contenido de material demográfico y de archivos, es decir los documentos oficiales que nos permitieron conocer las metas y objetivos de la institución, el número de internos por edad, sexo, etc. Consideramos conveniente mencionar que en algunas ocasiones durante el transcurso de la observación y de las discusiones y conversaciones desarrolladas recurrimos al uso de la grabadora, pero sin conocimiento de los interesados –niños y trabajadores–, porque en caso de ser descubiertos por las autoridades o los trabajadores podría haber sido motivo de nuestra expulsión de la institución²⁵; situación que nos generó un conflicto en cuanto a si deberíamos o no recurrir a esta práctica porque toca el problema de la ética del investigador, y que nos remite primero a la cuestión de la utilización de la “mascara” en investigación, y posteriormente a nuestra posición de investigador frente la comunidad científica y a la sociedad en su conjunto.

En general, el investigador devela su identidad profesional (*overt researcher*) pero, a veces puede ocurrir que la disimula: entonces, se habla de “*covert researcher*”, expresión que se puede traducir como “investigador encubierto”, basado en la noción de “estrategia entrista” que significa que la persona que entra en una institución no dice el propósito real de su incorporación al grupo que investiga. Sin embargo, esta noción de entrismo puede excepcionalmente aplicarse a todas las formas de observación participante “declarada” o “encubierta”. La observación participante encubierta ha sido últimamente ilustrada por encuestas cuyos autores se han “enmascarado”, por ejemplo, en la literatura sociológica clásica, se pueden citar investigaciones encubiertas de Roy (1954) en el medio industrial y de Dalton (1959) para los mando medios. Podemos considerar como ejemplo de una

²⁵ Pudimos observar que todo el material grabado por cualquier medio (cámara fotográfica, de video o grabadora) que existe en las casas hogares está planeado de manera que no afecte a la imagen de la institución, sino que sólo muestra el lado victimizador de los niños y su salvaguardia por la institución.

identidad no declarada lo que pasa con las investigaciones en lugares públicos dentro de las cuales se encuentra la más celebre encuesta de Goffman de 1954 a 1957 sobre los comportamientos de la gente en la vida cotidiana. Las dos maneras de abordar el campo tienen sus ventajas y desventajas. La disimulación del investigador de sus objetos, de su profesión, de su verdadera actividad provoca serios problemas de orden ético. Mientras que algunos investigadores rechazan la observación encubierta porque dicen que esta última obstaculiza el ingreso al campo de otros investigadores; algunos la aceptan pero hay que señalar que la mayoría de los observadores encubiertos no pueden controlar su ansiedad en el campo y están en un estado permanente de tensión por el hecho de haber disimulado hasta el final su verdadera identidad de investigador. En el caso de nuestro estudio, además del impedimento que tuvimos por parte de los responsables de la institución, un aspecto muy claro que nos guió en nuestra elección de utilizar la grabadora oculta fue que toda investigación es más o menos encubierta porque ningún investigador confiesa o reconoce directamente todos los objetivos de su investigación. En la obra que consagra a la sociología cualitativa, Schwartz y Jacobs (1979) reemplazan la noción de “*covert role*” por la de “*the unknown observer*”, es decir el observador “desconocido”, que puede ser un espía (*a spy*), el cual ya era miembro del grupo estudiado antes de hacer una observación sobre el mismo grupo.

En cuanto a nuestra responsabilidad como investigadores frente a la comunidad científica y a la sociedad en su conjunto fuimos guiados en nuestra elección de revelar que utilizamos la grabadora escondida por dos aspectos. Primero, en la presentación de los resultados aparecen citas textuales de los informantes, hecho que podría suscitar interrogantes de parte de los lectores sobre todo de la comunidad científica, porque independientemente de la capacidad de memorización de una persona, no se puede recordar exactamente todo lo dicho en una observación participante y más aun si se trata de registros posteriores a dicha observación: pudimos transcribir textualmente los testimonios porque los tenemos grabados. Segundo, hablando de ética, nos preguntamos ¿con respecto a quién? ¿a la institución que observamos o a la sociedad en su conjunto, incluida la comunidad científica? Consideramos con toda certeza que estamos más obligados con la sociedad en su conjunto que con una sola institución, razón por la cual privilegiamos nuestra

responsabilidad de rendir cuentas a la primera más que a la segunda. Aclarado lo anterior, hablaremos a continuación de los aspectos que nos llamaron la atención en los datos de campos que recolectamos.

3.5. Un acercamiento a los datos de campo

Un acercamiento analítico de los datos que recogimos tanto en la observación como en las discusiones y conversaciones o en los documentos escritos de la institución que consultamos nos hizo entender que estamos frente a discursos (como textos y habla) y acciones que expresan representaciones. Los datos resaltan dos discursos que son: el discurso de la institución y el de los niños (internos y niños que viven en la calle). El discurso de la institución tiene dos niveles que son: el nivel formal constituido por lo escrito y lo dicho por los supuestos responsables de la institución, y el nivel práctico en el que conviven discursos y acciones de algunos trabajadores e internos de la institución cuando interactúan. Para poder entender todos estos discursos, nos centramos sobre el análisis de los discursos y de las acciones que consideramos como inseparables, lo que nos llevó al campo lingüístico no para analizar lingüísticamente los discursos producidos por los actores que observamos, sino para entender y relacionar los conceptos que vamos a necesitar, como por ejemplo: discurso, acción, representación, etc., de modo que el lector sepa que en el caso específico de nuestro estudio cuando hablamos de representación, puede ser que sea en discursos o acciones, o los dos a la vez. Con respecto a la relación entre discurso y acción, recurrimos a Michael Stubbs (1987) y Ruth Wodak (2003).

Según Michael Stubbs (1987: 17), el lenguaje, digamos el discurso, la acción y el conocimiento son inseparables porque citando a J. L. Austin, dice que las palabras son acciones: *“Ciertas acciones sólo se pueden llevar a cabo a través del lenguaje (por ejemplo, disculparse) y otras se pueden realizar de modo verbal o no verbal (por ejemplo, amenazar)”*. Para Stubbs, cuando estudiamos la manera de utilizar el lenguaje en la interacción social debemos saber que *“la comunicación es imposible si el hablante y el oyente no comparten ciertos conocimientos y suposiciones”*, lo que le lleva a considerar también que el lenguaje y la situación son inseparables aunque no exista *“una relación determinista, excepto en situaciones rituales”*.

Ruth Wodak (2003:104) retomando a Fairclough dice que *“el enfoque histórico del discurso considera que tanto el lenguaje escrito como hablado constituyen una forma de práctica social. Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva”*. Para Wodak, en nuestra cotidianidad discursiva

“asumimos una relación dialéctica entre las prácticas discursivas particulares y los ámbitos de acción específicos (lo que incluye las situaciones, los marcos institucionales y las estructuras sociales) en que se hallan ubicados. Por un lado, las determinaciones situacionales, institucionales y sociales configuran los discursos y les afectan, y por otro, los discursos influyen tanto en las acciones y los procesos sociales y políticos de carácter discursivo como en los de carácter no discursivo. En otras palabras, los discursos, en tanto que prácticas sociales lingüísticas, pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas, y al mismo tiempo como elementos constituidos por ellas” (...). El autor hace también una relación entre discurso, textos y acciones: *“el discurso puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como <<textos>>”*. En cuanto a los textos, *“pueden concebirse como los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas”*. En fin, *“los <<ámbitos de acción>> pueden concebirse como segmentos de la correspondiente <<realidad>> societal, la cual contribuye a constituir y a configurar el <<marco>> del discurso”* (Wodak; 2003: 104-106).

Vimos en los escritos de los autores que acabamos de mencionar, que el discurso y la acción son dos términos que se pueden determinar uno al otro. Ahora, nos queda por mostrar qué vínculo tienen estos conceptos con las representaciones sociales. Resolvimos este problema partiendo del supuesto que si las representaciones sociales se elaboran, como lo dice Pierre Mannoni (1998), a partir de diversos materiales como son las imágenes, las formulas semánticas, las reminiscencias personales o recuerdos colectivos (mitos, cuentos), lo derivado del conocimiento vulgar o digamos popular (bromas, dichos, creencias, supersticiones) e ideas recibidas (prejuicios, estereotipos), hay que reconocer, con respecto

a todo lo mencionado anteriormente, que su expresión está en los discursos escritos y hablados, en las acciones, en los comportamientos, en las actitudes, etc., son estos aspectos en los que se validan, se construyen y se transforman las representaciones que nos interesan en este estudio. Es por esta razón que, para la elaboración de nuestras categorías de análisis que veremos a continuación, nos centramos en algunos medios (discursos y acciones por ejemplo) de expresión de las representaciones que la institución y los niños de la calle tienen de sí mismos y unos de otros. Nos apoyamos en nuestra elección sobre algunos autores citados por Miguel Clemente Díaz (1992: 392-393) como Lipiansky (1979), Windsich (1978, 1982), Potter y Litton (1983, 1985), Potter y Wetherell (1987) quienes piensan que las representaciones sociales pueden ser consideradas *“como una forma de discurso, cuyas propiedades sociales provienen de la situación; es decir, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad del discurso”*; por su parte, Gilly (1980) y Plon (1968) consideran *“la práctica social del sujeto que al ser capaz de producir una representación refleja a través de ella las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa”*.

3.6. Categorías de análisis

Para la construcción de las categorías de análisis, procedimos primero al análisis de los textos, que recopilamos en los documentos de la institución, bajo la perspectiva del análisis del discurso considerando que los procesos de las representaciones mentales y sociales pueden ser captados a partir del concepto de enunciado, entendido como el producto del acto de enunciación, el cual se refiere al contexto en el que se produjo el texto. Luego analizamos las representaciones discursivas a partir del concepto de unidad discursiva, entendida como un conjunto de enunciados, las cuales por su agrupamiento, poseen propiedades que el enunciado tomado de manera aislada no tiene. Este modelo nos llevó a pensar que el enunciado puede ser para el discurso lo que la unidad discursiva es para los textos. Los dos procesos que acabamos de mencionar fueron descritos a partir de las características fundamentales del enunciado y de la unidad discursiva. El enunciado se define aquí por su sentido, su referencia y su función pragmática en una situación de enunciación determinada. La unidad discursiva se define por el prototipo al que se relaciona

y por su función. Así, pensamos que es a partir del sentido, de la referencia, de las funciones y de los tipos observados en su contexto que podemos analizar las representaciones que nos conciernen. El análisis de los textos nos permitió tener una concepción del sentido y de la referencia partiendo del hecho de que todo sentido no está construido nada más por el discurso sino que una parte está preconstruida, es decir, es convencional. En fin, agrupamos también las acciones por unidades parecidas. Estos análisis nos permitieron establecer tres listas de unidades representativas que son una lista de los discursos en textos, una lista de las representaciones discursivas y una lista de las acciones. Hicimos la relación entre las unidades representativas de las tres listas, lo que nos dio 46 conjuntos de los cuales sacamos dos categorías principales que son:

- La función de la institución
- Las estrategias y lógicas de acción utilizadas por esta última para cumplir dicha función y asegurar su continuidad.

Nuestra elección de la función de la institución como una de las categorías principales fue guiada por autores como Abric (1976, 1984), Abric y Kahan (1971), Abric y Vacherot (1976), Codol (1969a, 1970a) y Flament (1971) quienes citados por Miguel Clemente Díaz (1992: 394), trabajaron sobre las representaciones que los miembros de un grupo se hacen de sí mismos, de sus compañeros o de la tarea que tienen que realizar. Consideramos la función de la institución como la tarea que tiene que realizar para la socialización, educación y la reinserción social de los niños de la calle. Entendemos aquí función en el sentido de Étienne Le Roy (1998: 250), quien piensa que este término tiene dos connotaciones que son la acción y la relación. Nos interesamos en la primera connotación por la especificidad de los datos que tenemos, la cual dice que como acción la función designa el papel característico de un elemento o de un órgano en un conjunto, que describe el ejercicio de un uso y el papel de una cosa en un conjunto para determinar a qué y a quien sirve. Ahora bien, cabe señalar que no se puede hablar de la función de una institución sin tocar aunque sea someramente su fin y sus objetivos. La función de una institución u organización es el papel que desempeña dentro del sistema social, es decir, el servicio deseado y fijado que presta en dicho sistema. Si todo ocurre como está planeado, este servicio se desempeña o se presta diariamente de manera continua, lo que lo hace un fin.

Este servicio desempeñado continuamente aspira a algo que puede ser cumplido un día o no, lo que lo hace un objetivo. Siguiendo la misma lógica, tocamos a los medios para cumplir con los objetivos que denominamos, estrategias, es decir nuestra segunda categoría principal.

Importada de campos tan diferentes como los del arte de la guerra y la teoría del juego, la noción de estrategia que cobró mucha importancia en los años 80 del siglo pasado implica la idea de acción y, para algunos la de intencionalidad. Pero, la variedad y el carácter a veces discordante de los términos utilizados para designar la clase a la que pertenece la noción refleja precisamente las dificultades para delimitarla. Encontramos, entre otros, términos como “medios”, “acciones coordinadas”, “comportamientos”, “actividades”, “conjunto de procedimientos”, “técnicas”, “programa”, también un término tan vago como “maneras” o más aun en un mismo autor (Rubin, 1987: 19) términos tan diferentes como “medidas”, “planos”, “rutinas”, lo que a veces da un contorno impreciso a la noción. Sin embargo, resaltan aquí tres rasgos: la estrategia es fundamentalmente ligada a la idea de acción, esta noción persigue un objetivo y constituye medios, organizados metódicamente y adaptados a la finalidad. Las nociones de estrategia, acción y objetivo parecen pues estrechamente ligadas como se ve en la definición de estrategia que proporciona el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Según esta definición, el término estrategia significa actualmente *“el planeamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretende lograr (que supone el punto de referencia inicial) y con la planificación”*. De hecho, Bange (1992: 76) hace constatar que estas tres nociones *“son conceptos analíticos necesarios pero cuyos correlatos empíricos están estrechamente ligados e incluso confundidos”*, lo que nos hace ver que el sentido común atribuido a la noción de acción implica efectivamente la noción de finalidad. No obstante, conviene señalar que las nociones de estrategia y de objetivo no deben confundirse porque una cosa es su estrecha relación y otra, su posible confusión. Lo que es indiscutible es que una estrategia está constituida por un conjunto de acciones coordinadas, dinámicas en vez de estáticas; que las estrategias son medios que se traducen en acciones relacionadas a la práctica mientras que los objetivos están vinculados con el discurso, es decir lo teórico.

Aclarado lo anterior, continuamos con el análisis de los 46 conjuntos, análisis que nos permitió encontrar en los discursos y acciones de la institución ocho categorías específicas derivadas de las categorías principales que son cinco funciones y tres estrategias. En cuanto a los discursos y acciones de los niños de la calle, aparece que la institución cumple tres funciones y desarrolla una estrategia. Presentamos en el cuadro que sigue, las categorías de análisis de las representaciones que los niños de la calle y la institución tienen de esta última.

Cuadro 7: Representación de la institución

Categorías de análisis	Institución	Niños de la calle
Función (discursos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retiro de la calle 2. Necesidades básicas 3. Rehabilitación 4. Socialización y educación 5. Reinserción social 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades básicas 2. Rehabilitación 3. Encarcelamiento
Estrategias y lógicas de acción (acciones)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encierro 2. Supervivencia propia 3. Salvaguardia de intereses 	Supervivencia propia

Para la interpretación del contenido de estas categorías, recurrimos a aspectos relacionados con la teoría de la práctica institucional como por ejemplo, el sistema de internado (Goffman, 1992), la cultura de la calle (Fernández, 1993) y el desvío de fines institucionales (Etzioni, 1972). Presentamos en los dos capítulos que siguen las representaciones que, de acuerdo con nuestra observación, tienen la institución y los niños de la calle de la función de la primera en sus discursos y acciones, cuya interpretación nos permite responder a las preguntas que nos planteamos al inicio de este estudio.

IV. REPRESENTACIONES QUE LA INSTITUCIÓN TIENE DE SU FUNCIÓN EN SUS DISCURSOS Y ACCIONES

Este capítulo tiene como objetivo exponer las representaciones que la institución investigada tiene sobre sus funciones y estrategias, a través de sus discursos y acciones. Los discursos analizados son los del ámbito formal (inscritos en el proyecto de atención) y de los actores (los trabajadores) de la propia institución, así como los producidos durante las prácticas; por su parte, las acciones de la institución objeto de estudio fueron las derivadas de sus funciones y estrategias de supervivencia, observadas durante las mismas prácticas.

4.1. Discurso de la institución en el ámbito formal²⁶

En el discurso formal de la institución encontramos cinco funciones de rescate de los niños de la calle: retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros; satisfacción de las necesidades básicas; rehabilitación; socialización y reinserción social. Como lo hemos mencionado anteriormente en la definición de las categorías, entendemos aquí el término función como acción que designa el papel característico de un elemento o de un órgano en un conjunto, que describe el ejercicio de un uso y el papel de una cosa en un conjunto para determinar a qué y a quien sirve.

4.1.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros

La institución considera a los niños de la calle como un grupo miserable, marginado y víctima de la disfuncionalidad individual, familiar y social que es necesario rescatar sacándolo de la calle. Aquí, como dice Ricardo Lucchini, se considera que el niño de la calle es víctima de determinantes “macroscópicos” que afectan las poblaciones más pobres (desigualdad social, injusticia, corrupción, pobreza, etc.); de la situación familiar y de la calle (Tessier: 1998; 268). Esta perspectiva se encuentra especificada en los objetivos de la etapa de calle –que es la primera del modelo de atención de la institución– y que presentamos a continuación.

²⁶ Las informaciones sobre el discurso en el ámbito institucional fueron recopiladas en los archivos de la institución, mismos que no se enumeran aquí por razones de confidencialidad de la información.

El objetivo principal de la etapa de calle es acercarse a los niños desamparados que sufren de la marginalización en su propio ambiente para sensibilizarlos sobre las condiciones de vida en la calle y fomentar en ellos el cambio de actitudes, en otros términos, propiciar en el niño, niña y adolescente el interés por una opción diferente a la calle. Esta meta implica los siguientes objetivos específicos:

- *Acercarse al niño estableciendo una relación personal de respeto absoluto y amistad incondicional.*
- *Sensibilizar al niño sobre los riesgos y consecuencias a los que se expone viviendo en la calle.*
- *Orientar en el niño el deseo de reducir sus niveles de violencia y sus prácticas de riesgo, entre ellos el robo, la prostitución y la adicción.*
- *Retomar los aspectos positivos del niño y brindarle nuevos factores protectores que le permiten elegir una opción diferente a la de la calle.*
- *Iniciar el Plan de Vida con la participación activa del niño.*
- *Desarrollar en el niño el deseo de pasar a la segunda etapa que es el Centro de Crisis o Refugio.*

4.1.2. Satisfacción de las necesidades básicas

Una vez que los niños son sacados de la calle, la institución plantea que se deben satisfacer sus necesidades básicas: alimentación, salud, alojamiento, etc., a través del Refugio o Centro de Crisis que constituye la segunda etapa del modelo de atención, cuyo objetivo principal es:

Atender de forma inmediata todas las necesidades básicas de los niños que ingresan, promoviendo gradualmente un proceso de estabilización. Dentro de esta meta, existen los siguientes objetivos específicos:

- *Brindar atención inmediata al niño en materia de alojamiento, alimentación, ropa, atención médica y psicológica así como compañía, respeto y seguridad.*
- *Crear un ambiente cordial basado en el amor, la empatía y el apoyo incondicional con la finalidad de que el niño se sienta querido y atendido.*

- *Definir de acuerdo a la problemática individual de cada residente, el plan de trabajo a seguir haciendo uso, si es necesario, de la red de servicios internos y de instituciones externas.*
- *Buscar integrar al niño en los programas de la institución, según su situación particular.*
- *Lograr la estabilidad del niño a través de normas básicas de convivencia.*

4.1.3. Rehabilitación con respecto a las drogas

El consumo de drogas se ha transformado en un grave problema social, cada vez más personas consumen algún tipo de droga en mayor cantidad y a edades más tempranas, y los niños de la calle no están exentos de este problema tan complejo. Una de las perspectivas que resalta en el proyecto de la institución es la rehabilitación de los niños afectados por las drogas a través del programa que describimos a continuación:

Más del 90% de los niños que ingresan a esta institución son consumidores de drogas, sea del activo o thinner, de la marihuana e incluso de la “piedra”, un compuesto basado en la cocaína. Muchos de ellos padecen de adicciones tan fuertes que no sólo les provocan daños físicos y psicológicos muy graves sino les impiden darse cuenta de los riesgos que se enfrentan al vivir en la calle. Por eso, es imprescindible un período de desintoxicación y de recuperación de la adicción antes de tomar el primer paso en el camino hacia una rehabilitación integral. El programa conduce a los niños a una rehabilitación total teniendo los objetivos siguientes:

- *Atender y reducir los daños físicos del abuso de drogas con la desintoxicación del niño a través la prestación de servicios médicos especializados.*
- *Trabajar y reducir los aspectos psicológicos del abuso de drogas mediante atención psicológica terapéutica.*
- *Prevenir y educar al niño para que logre dejar de consumir drogas en el largo plazo.*
- *Combatir la inestabilidad causada por el abuso de drogas con la finalidad de incrementar la estancia del niño en el hogar.*

4.1.4. Socialización y educación

En su proyecto de atención, la institución como la mayoría de las instituciones que atienden a los niños de la calle, pretende socializar a sus internos. Esto se ve expresado en los objetivos del Hogar de transición (etapa III) y del Hogar grupal (etapa IV) que siguen a continuación.

A. El Hogar de transición es la tercera etapa del modelo de atención integral de la institución, y funciona como la segunda etapa residencial atendiendo a los niños que son promovidos desde el centro de crisis y que tienen un proceso que les permite adquirir un compromiso de mayor socialización relacionado con su desarrollo académico y personal.

El objetivo principal de esta etapa es apoyar al niño para que supere su crisis y logre una estabilidad emocional que le permita iniciar un proceso de socialización y manejo de su independencia. Dentro de esta meta general, se encuentran los siguientes objetivos específicos:

- *Promover en el niño un sentido de responsabilidad en la toma de decisiones y el manejo de su independencia, así como fomentar en él los elementos que le permitan interactuar de manera adecuada con su comunidad y con la sociedad.*
- *Brindar al niño la educación académica, capacitación técnica y laboral que lo lleven a crearse un futuro.*
- *Proporcionar actividades psicopedagógicas individuales y grupales que le permitan al niño desarrollar habilidades intelectuales, emocionales y sociales de acuerdo a sus necesidades.*

B. El Hogar grupal es la cuarta y última etapa del modelo de atención integral de la institución investigada. En esta etapa, el niño continúa su proceso de socialización participando en diversas actividades y tomando cada vez más responsabilidad para finalmente conseguir generar y consolidar su independencia afectiva y material.

La idea de esta etapa es generar un ambiente de cordialidad y camaradería que se aproxima al núcleo familiar sin pretender sustituirlo. El Hogar Grupal no se entiende

como un fin, sino un medio para el desarrollo y crecimiento personal en el cual se cristaliza el modelo de vida que durante las etapas anteriores se han llevado a cabo. Por eso, los objetivos específicos de la etapa reflejan los establecidos a través del modelo de atención integral, como son:

- *Desarrollar un ambiente de cooperación brindando elementos para un proceso de autogestión que habilite al joven en la toma de decisiones y responsabilidades, tomando en cuenta sus potenciales y límites.*
- *Consolidar el proceso de vida independiente y/o posibilitar una reintegración familiar de acuerdo a las posibilidades reales.*
- *Concretar la educación básica y/o las posibilidades laborales para promover una vida independiente provechosa.*

En esta etapa se trabajan tres áreas básicas que son:

- *Física: se refiere al desarrollo físico integral incluyendo la atención a la salud y el desarrollo de las habilidades físicas.*
- *Emotivo-cognitiva: Aquí se contemplan el aprendizaje, el desarrollo psicomotriz, la percepción emotiva y la modificación de la personalidad, así como aspectos familiares.*
- *Social: Comprende lo cultural, recreativo, académico, laboral y de convivencia en general.*

4.1.5. Reintegración o reinserción familiar y social

La institución que observamos pretende reintegrar los niños a sus familias o en caso contrario prepararlos para que puedan enfrentar la vida como seres sociales autosuficientes económicamente y lejos de las instituciones de apoyo. Se trata de una construcción conjunta con los niños como sujetos para su autogestión en el futuro. Los objetivos de los programas Reintegración Familiar y Vida Independiente son los siguientes:

A. El objetivo general del programa Reintegración Familiar consiste en lograr la reincorporación del niño, niña o adolescente a su núcleo familiar, tratando de generar un ambiente favorable en la dinámica y estructura de su familia, que propicie la

comunicación y la participación activa y responsable de todos sus miembros. Los objetivos específicos del programa son:

- *Atender el deseo del niño, niña o adolescente de restablecer contacto con su familia.*
- *Detectar la problemática familiar e implementar un plan de tratamiento o acción.*
- *Brindar apoyo y asesoría al niño, niña o adolescente y a la familia.*
- *Atender a los jóvenes que finalizaron su proceso en la institución e inician la vida independiente.*

B. El objetivo general del programa Vida Independiente es sensibilizar y preparar a los jóvenes que están por concluir o han finalizado su proceso dentro de alguna de las etapas de la institución, para iniciar una vida independiente entendiendo ésta como el ser autosuficiente económicamente.

Además, el programa tiene como objetivos específicos los siguientes:

- *Sensibilizar a los jóvenes de 15 años respecto a la necesidad de prepararse académica y laboralmente así como en la recuperación y/o obtención de sus documentos oficiales.*
- *Inducir a los jóvenes de 16 años a clarificar y, en su caso, a empezar a definir sus expectativas y/o necesidades personales, académicas, de capacitación y laborales para que puedan tomar decisiones asertivas respecto a su futuro dentro y fuera de la institución en un corto y/o mediano plazo.*
- *Proporcionar a los jóvenes de 17 años o más la información necesaria para la búsqueda de trabajo así como elementos de seguridad al momento de solicitar o ingresar a un empleo.*
- *Capacitar a los jóvenes para su inserción y vinculación a una comunidad así como en la administración de tiempos y recursos.*
- *Dar continuidad al proceso de los jóvenes que recién inician o han iniciado con anterioridad su vida independiente a través de la escucha y el acompañamiento.*
- *Brindar asesoría y seguimiento escolar, laboral y domiciliario (además de asesoría legal cuando así lo requieran) principalmente a los jóvenes que se encuentran en vida independiente.*

4.2. Discurso de los trabajadores de la institución

Delante de un visitante, de los donadores o de la sociedad, podemos decir que el discurso de los trabajadores de la institución que observamos no varía en cuanto a las cinco funciones o perspectivas descritas.

4.2.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros

Tanto en el discurso de los responsables de la institución como en el de los educadores de la calle, el objetivo primero es sacar los niños de la calle y de las condiciones de abandono, de miseria y de sufrimiento en las que se encuentran.

El Director de programas de la institución en una conversación, decía lo siguiente: “*Lo que nosotros tratamos de hacer antes que nada es sacar estos chavos de la calle y de todo lo que la vida en ella implica como tú y yo lo sabemos. Además, la vida en la calle no es una vida Naún. Por eso mandamos cada mañana un grupo de educadores muy especializados en la calle. Este grupo está permanentemente en contacto con los chavos tratando de convencerlos que la calle no es un lugar para vivir, de sensibilizarlos sobre el peligro que es vivir en la calle con todo lo que eso implica: droga, prostitución, hambre, enfermedades, una multitud de cosas feas que ni siquiera sabemos nosotros que estamos tranquilos en nuestras casas. Así logramos rescatar cada mes más de cuarenta chavos; a veces llegamos hasta cincuenta pero lo mínimo que hacemos ingresar son cuarenta chavos*” O/12-01-04/NS/MANM/C1²⁷.

El Coordinador de la etapa de calle: “*Nosotros, educadores de la calle, tenemos dos metas. La primera meta consiste en impedir que los niños que llegan del interior se mezclen con los chavos que ya están en la calle. Por eso cada mañana, empezamos por las terminales de autobuses para ver si no han llegado niños del interior. En el caso de que hayan llegado, les invitamos a la Casa. Generalmente éstos se aíslan los primeros días y eso permite reconocerlos fácilmente. La segunda meta es utilizar los medios que tenemos para lograr que los chavos que ya están en la calle ingresen a la Casa. Eso lo hacemos a través de las actividades pedagógicas y recreativas que*

²⁷ O: Oficina del director de programas, 12-01-04: fecha, NS: nombre del investigador, MANM: nombre del informante, C1: número de la conversación y discusión.

proporcionamos, estableciendo un vínculo afectivo con ellos, proporcionándoles amistad y respeto incondicional y siendo el objetivo sensibilizarlos para que dejen la calle. Asimismo les invitamos a las casas hogares de la institución o a otros programas o instituciones que pueden brindarles asistencia y apoyo” O/02-02-04/NS/SRS/C2.

Un educador de la calle: *“El objetivo primero que tenemos es lograr que los chavos de la calle ingresen a las casas hogares de alguna institución. La que sea. Puede ser aquí, en las casas hogares de la institución o a casas de otras instituciones. Es difícil convencerlos pero a veces logramos de siete a ocho ingresos mensuales” O/15-03-04/NS/DFS/C3.*

El deseo de sacar a los niños de la calle se encuentra expresado en todas las partes de los edificios de la institución que observamos y también en todos los documentos oficiales que la institución expide en estos términos: *“La calle no es lugar para un niño”*. Está sobreentendido que si la calle no es lugar para un niño, entonces se deben utilizar todos los medios posibles para sacarlo de allí, como es el caso de los niños de la calle.

4.2.2. Satisfacción de las necesidades básicas

En el discurso de los responsables y trabajadores de la institución, encontramos también la preocupación por satisfacer las necesidades básicas de los niños de la calle. Esta función o perspectiva se detecta generalmente en el discurso de los educadores de la calle y en el de los consejeros del Refugio o Centro de Crisis.

Coordinador de la etapa de calle: *“El primer contacto nos permite evaluar la situación del chavo o de la chava por su aspecto. De allí nosotros le proporcionamos las actividades que propician su abandono de la calle. Si yo veo al chavo, puedo saber si es nuevo en la calle o no. Lo que necesita un niño o una niña que acaba de llegar a la calle no es lo mismo que lo que necesita un chavo de la calle. O sea, digo el que permaneció mucho tiempo en la calle. Es más fácil convencer al primero que al segundo” O/02-02-04/NS/SRS/C2.*

Coordinadora del Refugio: “Cuando llega un niño la primera vez, llega sucio, hambriento, desamparado y a veces enfermo, ¡aja! Nosotros le damos jabón, toalla, ropa nueva y le mostramos el baño para que se bañe. Luego le llevamos al comedor para que coma, allí le presentamos a sus nuevos compañeros, ¡aja! Le mostramos al niño el cuarto en el que va a dormir, su cama, ¡aja! Y tiene que pasar con la enfermera para la consulta. Cumplimos primero con sus necesidades básicas que son: baño, ropa, comida, techo, curación médica y todo lo demás para que sepa la diferencia entre la casa y la calle” **O/09-06-04/NS/SMCG/C4.**

4.2.3. Rehabilitación con respecto a las drogas

Para los responsables y los trabajadores de la institución no existían, en el momento de crear el programa de rehabilitación, programas de prevención y/o intervención para el problema del consumo de drogas de niños o niñas que viven o han vivido en las calles. Es por esta razón que la institución quiso dar una respuesta a esta problemática para la rehabilitación de dichos niños.

El Director de programas de la institución: “Cuando nosotros pusimos en marcha el programa de rehabilitación, no había en México ningún programa de prevención o de rehabilitación de los chavos de la calle que consumen drogas. Permíteme decirte que el nombre tradicional que pusimos al programa de rehabilitación, en lengua náhuatl significa, movimiento y eso nos sirvió de entrada para entender que el programa iba a ser movimiento. Lo que implica cambio, dinamismo, evolución, transformación continua. Con este programa, rehabilitamos a los niños y niñas que ingresan a la Casa. Contamos con un equipo muy especializado que proporciona a los chavos consumidores una atención terapéutica personalizada y grupal, cosa que nos permitió tener resultados muy exitosos. Nuestro propósito es seguir con esta rehabilitación mientras los donativos nos sigan apoyando” **O/12-01-04/NS/MANM/C1.**

Coordinador del programa de rehabilitación: “Aquí, atendemos a todos los chavos y a todas las chavas que son usuarios de alguna droga y que han aceptado participar en el proceso de reeducación y rehabilitación bajo la estructura de un hogar de tipo residencial. Consideramos necesario un mínimo de cuatro meses para alcanzar los

objetivos de rehabilitación. A los que ingresan en este programa, les brindamos tres tipos de atenciones que son: la atención educativa, la atención clínica y la atención de salud... Yo pienso que no es necesario llevar a los chavos al refugio si no están completamente rehabilitados de las drogas. Si fuera así, para mí de nada serviría la socialización que pretendemos proporcionales allá” O/23-06-04/NS/JFPM/C5.

4.2.4. Socialización y educación

En el discurso de los responsables de la institución, aparece que una de las funciones de la institución es la socialización de los niños de la calle, socialización entendida como inculcación de normas y valores de la sociedad con el objetivo de su inserción social.

El Director de programas de la institución: *“El hecho de que hayan vivido en la calle hizo que los chavos ya están fuera del contexto social normal. Aquí lo que tratamos de hacer es proporcionarles una socialización “completa”, es decir enseñarles las normas y los valores sociales de respeto, de convivencia, de trabajo, etc. La calle es un lugar de violencia sin límite, de robo, de drogadicción, de mendicidad, de hurto, de aventuras, de experiencias de alto riesgo y de todo lo que ya sabes. El objetivo de nuestro modelo es hacer que los chavos dejen estos malos comportamientos y que vuelvan a la vida normal como los otros niños que van a la escuela o que están trabajando. Sabemos que es difícil llegar con ellos a una socialización completa pero con una atención integral y un poco de paciencia lo vamos a lograr. Es el trabajo que están cumpliendo valiosamente los consejeros de las fases I, II y III” O/12-01-04/NS/MANM/C1.*

Coordinadora del Refugio: *“Todo lo que hacemos va encaminado hacia la socialización de los chavos. Esta socialización empieza en la calle con los educadores, se consolida y acaba aquí con nosotros en las fases I, II y III. La socialización que proporcionamos en estas fases o etapas; voy a resumirlo porque cada etapa tiene sus metas y sus objetivos particulares, ¡aja! Entonces, decía que la socialización que proporcionamos en estas etapas tiene como meta que el chavo o la chava se reincorpore a la sociedad, y para lograr eso, realizamos juegos que faciliten el respeto a los compañeros, de las reglas y de los acuerdos. Los llevamos para que*

participen en eventos o festividades con los vecinos de la colonia, de la escuela, del trabajo o de los cursos” O/09-06-04/NS/SMCG/C4.

4.2.5. Reintegración o reinserción familiar y social

Una de las funciones de la institución que aparece en el discurso de los responsables y trabajadores es la reintegración familiar o, en su caso, la reinserción social de los niños. Según ellos, la mayoría de los niños que llegan a la institución y que han permanecido poco tiempo en la calle solicitan su reintegración familiar, razón por la cual han creado un programa que responde a esta problemática. Por su parte, los niños que han permanecido mucho tiempo en la calle rara vez pedirán su reintegración social por lo que necesitan ser socializados y reinsertados a la vida social considerada como “normal” por los responsables de la institución.

El Director de programas de la institución: *“Nuestro deseo a todos es que no haya chavos de la calle y como el fenómeno de los niños de la calle ya es un hecho, lo que tratamos de hacer es ver cómo podemos devolverlos a sus familias respectivas. Por eso, creamos el programa de reintegración familiar con el objetivo de realizar una labor paralela a las distintas etapas con los niños que están interesados en regresar a su hogar. La bronca es que no son todos los chicos, que llegan a esta casa, que quieren regresar con su familia. Generalmente los niños que piden su reintegración familiar son los que no han permanecido mucho tiempo en la calle... Los chavos que han pasado mucho tiempo en la calle ya no pueden o digamos no quieren regresar a su casa, por eso les proporcionamos una socialización y les ayudamos a reinsertarse a la vida social normal con el programa de Vida Independiente. De hecho, contamos con un equipo interdisciplinario en el que participan profesionales de las ciencias sociales y que está haciendo bien su trabajo” O/12-01-04/NS/MANM/C1.*

Coordinadora de la reintegración familiar: *“Somos un grupo de más o menos siete personas los que trabajamos en la área de reintegración familiar y atendemos a los niños que desean regresar con su familia. El trabajo de reintegración familiar es un largo proceso que implica la investigación sobre la ubicación de la familia del niño, el diagnóstico del problema que ocasionó su salida, el reencuentro entre el niño o la*

niña con su familia, el restablecimiento del vínculo familiar, la resolución de la problemática detectada, la reintegración y el seguimiento. Estos son los puntos principales que trabajamos... Pus, podemos reintegrar entre dos y tres niños por mes; a veces más, a veces menos y puede haber mes sin reintegración familiar pero siempre seguimos trabajando con los niños” O/09-06-04/NS/MRMJ/C8.

Coordinadora del programa de Vida Independiente: *“Hemos constatado que los jóvenes que en su mayoría de edad salen de la institución se enfrentan a situaciones difíciles como el miedo de tomar la responsabilidad de sus propias decisiones, el problema de adaptación a su nuevo rol dentro de su medio ambiente y la sociedad en general, el problema laboral y emocional, etc. Este programa tiene el objetivo de facilitar la reintegración social de los chavos evitando muchos de estos problemas. Aquí proporcionamos a los chavos la información y los elementos necesarios para su incorporación a la vida social y productiva, utilizando sus propias habilidades y conocimientos. Cuando están incorporados socialmente, les damos un seguimiento para evitar que regresen a la calle. El seguimiento continúa hasta que ya no necesiten nuestra ayuda” O/09-06-04/NS/MER/C9.*

4.3. Acciones de la institución

En la observación participante constatamos que todas las funciones o perspectivas citadas anteriormente, aparecen en los discursos y acciones de los agentes (los trabajadores) durante las prácticas. Hay que señalar que aunque en el presente capítulo se describen los discursos y acciones de la institución, en este apartado también se incluyen en algunos casos, los discursos y las acciones de los niños, pues no se pueden entender los primeros sin los segundos.

Además de las funciones descritas, la institución tiene tres estrategias muy explícitas que se observaron en la práctica: la de mantener su supervivencia; la de encierro de los niños de la calle y la de salvaguarda de los intereses personales. Estas estrategias, a nuestro juicio, orientan las principales acciones de la institución.

4.3.1. Retiro de los niños de la calle y de todos sus peligros

En la práctica, hemos constatado que el retiro de los niños de la calle está a cargo de la etapa de calle que es la primera del modelo de atención de la institución y la de los encuentros y las opciones. En ella, los educadores, quienes han dividido estratégicamente la ciudad de México y la zona metropolitana en tres zonas –Centro, Norte y Sur–, salen en grupo, llegan a los puntos de encuentro o lugares donde se ubican los niños “en situación de calle” o “en riesgo” para brindarles una opción diferente. Estos lugares se localizan generalmente en los mercados, baldíos, coladeras, terminales de camiones, estaciones del metro, etc. A este primer contacto se le llama contacto original y su tarea consiste en identificar al niño, niña o adolescente que les interesa con respecto a los demás (los niños que cubren el perfil de la institución el cual abarca el rango de edades que van de 12 a 18 años²⁸), ya que hay hijos de vendedores ambulantes que merodean por los alrededores del puesto de su familia y que no forman parte de su universo de trabajo. Presentamos a continuación el programa del 12 de enero de 2004, que encontramos en el pizarrón de la institución y que enumeraba los sitios que los educadores de la calle deberían visitar.

“PRIMER GRUPO. Primero, tenemos que ir a la Central Camionera del Norte para ver si encontramos niños provenientes del interior del país antes que tengan contacto con los niños de la calle del DF. Luego iremos a Indios Verdes, si nos da tiempo, para platicar con los niños que viven allá”.

“SEGUNDO GRUPO. Deben visitar la Central Camionera del Sur (Taxqueña), Portales, Niños Héroe y Barranca del Muerto. Si les da tiempo, pueden dar una vuelta a Isabel La Católica. Puse lo necesario bajo la mesa. Que tengan buen día”.

O/12-01-04/NS/O1²⁹

Los ambientes en los que trabajan los educadores de la calle y que hemos visitado son lugares con riesgo para la salud de los niños, niñas y adolescentes. Allí los educadores platican con el niño, niña o adolescente, haciéndole ver los factores de riesgo de la vida en

²⁸ En el caso de las adolescentes que tienen hijos, éstos pueden ingresar con ellas a la casa hogar.

²⁹ O: Oficina de los educadores de la calle; 12-01-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; O1: número de la observación en la calle con registro posterior.

la calle; realizan actividades que guíen a los niños a otros lugares diferentes, lejos de su espacio de reunión, de los inhalantes e intentan transformar la percepción de los propios niños sobre el mundo de la calle. Dentro de las actividades que se llevan a cabo en la calle, se encuentran entre otros, el fútbol y los talleres sobre la adicción, la sexualidad, la salud y los derechos de los niños que siempre se dan en forma de juego de cartas. Presentamos a continuación una pequeña parte de un taller sobre el VIH-SIDA cerca del Metro Niños Héroe sobre la Avenida Cuauhtémoc, en la esquina de la calle Dr. J. Velasco en el que participaron nueve niños (tres niñas y seis niños) y dos educadores debido a que el tercer educador era el que hacía las preguntas.

Nos ponemos en círculo y el educador encargado de las preguntas saca un juego de cartas, lo pone volteado sobre el suelo y dice: *“Vamos a hablar de VIH-SIDA”, “Empezamos por la izquierda hacia la derecha. Marisol, toma la carta que está arriba sin voltearla y me la das”*. Marisol lo ejecuta. El educador mira el interior de la carta y dice: *“Hay tres preguntas a las que vas a responder una a una. La primera es: ¿Qué es VIH-SIDA? Responde a esta primera pregunta y seguimos con las demás”*. Marisol: *“Es una enfermedad sexual”*. El educador: *“Muy bien. ¿Cuándo se dice que uno es seropositivo?”* Marisol: *“Cuando tiene SIDA”* (Risa de los demás niños). Julio sin que le preguntaran, contesta: *“Mentira. Es cuando tiene uno el virus en su cuerpo”* (Risa de los demás niños). El educador: *“La tercer pregunta es: ¿Cuándo se dice que uno tiene SIDA?”* Marisol. *“Cuando tiene VIH”* (Risa de los demás niños). Carlos levanta la mano: *“Yo”*. El educador: *“Tú, Carlos”*. Carlos: *“Cuando uno ya está enfermo. O sea, cuando uno ya está en la chingada hasta la madre. Está gruesa esta pinche enfermedad”*. El educador: *“Ahora te toca a ti Jesús. Toma una carta sin voltearla y me la das”*. Jesús hace lo que le piden y el educador hace la pregunta. Así se fue actuando hasta acabar el círculo. Las preguntas fueron sobre el modo de transmisión de la enfermedad, los efectos nefastos de la enfermedad, la prevención y la curación. Al final, los educadores dieron una lección sobre el VIH-SIDA que consistió en aclarar y explicar todo lo que suponen que los niños deben saber sobre la enfermedad... **C/04-02-04/NS/NC/O4**³⁰.

³⁰ C: El sitio de los niños de la calle el cruce entre la Avenida Cuauhtémoc y la calle Dr. J. Velasco cerca del Metro Niños Héroe; 04-02-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NC: Niños de la calle; O4: número de la observación en la calle con registro posterior.

Hemos observado que en estos espacios, los educadores realizan también diversas curaciones médicas a los niños que tienen enfermedades de la piel, heridas provocadas con objetos punzo-cortantes o raspones. Algunas veces los acompañan al hospital o centro comunitario, otras veces a realizar algún trámite jurídico o familiar como solicitar un acta de nacimiento, por ejemplo. La conversación que sigue da cuenta del resultado de un trámite que hicieron los educadores para solicitar el acta de nacimiento de Alberto, un niño de la calle que vive en Indios Verdes. Llegando a este sitio y después de informar de nuestra presencia, una voz inaudible de hombre se escucha en una coladera pero como no entendimos nada, el educador responde con otra pregunta “¿Qué dijiste?” Una voz de mujer repite “Te está diciendo si trajiste su acta de nacimiento”. El educador responde: “No, tienes que ir a recogerla en las oficinas de la institución. Te había dicho que no me la iban a dar si no vas”. En ocasiones, los educadores acuden a un juzgado penal en busca de un niño y en otras, son los encargados de enterar a los demás de la muerte de un niño en la calle. En ciertos casos, se invita a los niños y jóvenes a presentarse en el Refugio de la institución donde pueden bañarse, vestirse y comer sin otro tipo de compromiso, como se ve a continuación. Después de un partido de fútbol en el que participaron educadores y niños de la calle, un educador dice: “Ahora ¿qué van a hacer? Mejor vámonos a las casas hogares de la institución para que se bañen porque ya están sucios. Tú ¿Qué dices Yadira?” Yadira: “Si va Eva, me voy”. Claudia, Gustavo, Wilibaldo repiten lo mismo. Educador: “Eva, ahora ¿Qué dices?” Eva: “Sí, vámonos” A/12-01-04/NS/NC/O1³¹.

De esta manera, los educadores de la calle establecen un vínculo afectivo con los “callejeros”, un vínculo que tiene como objetivo brindarles otras opciones que fomenten el cambio de actitudes y favorezcan el vínculo con la institución garantizando su ingreso. Para asegurar la continuación de atención integral, el niño que ingresa al Refugio es entregado personalmente por el educador a una trabajadora social, quien se encarga de brindarle atención inmediata. La edad autorizada para el ingreso es de 12 a 18 años como mencionamos anteriormente; sin embargo, en los primeros contactos en la calle estas

³¹ A: El sitio de los niños de la calle es la Avenida Insurgentes Norte entre las Colonias Lindavista y Rosas del Tepeyac; 12-01-04: fecha; NS: Nounoun Sidibé; NC: Niños de la calle; O1: número de la observación en la calle con registros posterior.

edades son preferibles, pero no obligatorias porque los educadores contactan tanto menores como mayores de dichas edades.

Ahora bien, conviene señalar que el trabajo que realizan los educadores en la calle no es perfecto ni nada fácil. Dentro de los problemas que observamos se encuentran las limitaciones personales e institucionales. No todos los educadores tienen la paciencia y la experiencia para atender a los niños de la calle; dado que estos últimos han vivido en la calle pueden de un momento a otro, mostrarse agresivos, ansiosos, reprimidos, apáticos, solidarios, introvertidos, amorosos, extrovertidos, valientes, rebeldes, resistentes o manipuladores. Esta falta de paciencia y de experiencia, aunada al lineamiento que la institución les recomienda seguir, propicia que haya choques entre los educadores de la calle y los niños como veremos en los casos que citamos a continuación.

El primero de estos casos fue el choque entre el lineamiento de la institución que querían seguir los educadores y el afán de manipulación de los niños que nos hicieron abandonar el sitio en una calle del mercado de Portales, sin poder encontrar un punto de acuerdo con los habitantes del lugar. Cuando llegamos a este lugar, un diálogo (que sigue a continuación) entre Isaac, un adolescente de 18 años y un educador nos hizo saber de entrada que nada se podía alcanzar en este sitio por lo menos ese día. Teníamos dos opciones: caer en la manipulación del jefe de este grupo de niños o abandonar el lugar para evitar la eventual furia de todos los miembros de dicho grupo. Isaac hablándole al educador por su nombre:

“¿... me trajiste lo que te pedí? Educador: “No, hijo, tú sabes que nosotros no andamos regalando cosas en la calle. Si realmente quieres zapatos, tienes que ingresar a la casa hogar de la institución. Ahí te damos lo que quieras, pero aquí, no, Isaac “. Isaac: “Ni pedo, hijo de su puta madre, aquí me quedo. Lo voy a pedir con los educadores del Ministerio de Amor. Entonces, quiero que se larguen de aquí, no queremos pendejadas “. Educador: “Como quieras, pero nosotros no te vamos a dar cosas en la calle. Si los otros te lo dan, es asunto suyo, pero nosotros, no “. Isaac: “¡Ándale! Hijo de su puta madre. Qué

*esperan aquí porque nadie de nosotros les va a hacer caso con estas pendejadas” B/12-01-04/NS/NC/O2*³².

Después de este diálogo, hubo un gran silencio aprobatorio de partes de todos los callejeros que estaban en este lugar ese día. Por más que quisimos comunicarnos con el grupo, no se pudo y tuvimos que seguir nuestro camino.

El segundo caso nos muestra la resistencia de algunos niños que ya han vivido en las casas hogares –como lo veremos a continuación con Roberto y Gustavo–, y se oponen al deseo de los educadores de sacarlos de la calle o de brindarles ayuda. En uno de nuestros recorridos diarios, llegamos al sitio de Indios Verdes. Después de las presentaciones y de unos minutos de silencio total uno de los educadores dice: “¿*Qué vamos a hacer chicos?*” Roberto responde: “*Nada*”. Todos los niños se quedan callados como si aprobaran la respuesta de Roberto. El otro educador agrega: “*Mejor vamos a una de las casas hogares de la institución para que vayan ustedes al servicio*³³”. Gustavo: “*No, no vamos en ningún lado*”. Después de un partido de fútbol que nos dejó todos sucios, los educadores utilizaron su experiencia para poder convencer a los niños de que fueran a los servicios y lo lograron con todos, excepto con Roberto quien no quiso saber nada de la casa hogar porque acababa de egresar de ella. Su reacción fue categórica en estos términos: “*No voy, ya*” A/12-01-04/NS/NC/O1³⁴.

El tercer caso apunta a la importancia que los niños de la calle dan a la libertad. Los niños de la calle que hemos observado aprecian mucho su libertad –entendida aquí como falta de límites y transgresión de reglas sociales– y la defienden con fuerza, como dice Elizabeth, 16 años (vive en la calle en Indios Verdes): “*En la calle está uno mejor, puedes vivir bien, conseguir dinero, es fácil. Puedes comprar lo que quieras, nadie te controla. No es lo mismo en las casas hogares, hasta no te puedes asomar. Controlan a uno como si estuviera en la cárcel*”. Este deseo de libertad de acción y la importancia que le dan los

³² B: El sitio de los niños de la calle en el mercado de Portales; 15-01-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NC: Niños de la calle; O2: número de la observación en la calle con registros posterior.

³³ Se entiende por “servicio” las atenciones (baño, vestido, curación y comida) que los niños, las niñas y los jóvenes callejeros reciben en el Refugio de la institución bajo la invitación de los educadores de la calle. Dicho servicio no significa ingresar como interno a la institución, sin satisfacer sus necesidades básicas por unas horas y regresar a la calle.

³⁴ A: El sitio de los niños de la calle sobre la Avenida Insurgentes Norte entre las Colonias Lindavista y Rosas del Tepeyac; 12-01-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NC: Niños de la calle; O1: número de la observación en la calle con registros posterior.

niños de la calle, se refleja en sus actitudes cuando van al servicio con los educadores de la calle porque son capaces de abandonar todo (baño, ropa y comida de las casas hogares) para conservarla, como vemos en el caso que presentamos a continuación y que ocurrió en la casa hogar del programa de rehabilitación.

14:00 p.m. Acabamos de jugar a las cartas. El educador III dice: “Nos habían dicho que si jugamos a las cartas van a ir todos al servicio. Ya vámonos porque es tarde”. Los niños toman su tiempo antes de decidirse. Finalmente todos deciden irse al servicio excepto dos, Sergio y Jacqueline. Cruzamos la Avenida Cuauhtémoc para pararnos del lado del Jardín Puskhin en espera de un autobús de transporte común. Llega uno pero no podemos subir porque no todos han acabado de cruzar; llega otro, sigue lo mismo y hasta el tercero, empezamos a subir, algunos niños toman todo su tiempo. El conductor se desespera y trata de arrancar pero el educador III le pide que espere por favor, lo que hizo con toda la pena. Finalmente, todos suben y el conductor arranca. Llegamos a la estación del metro Hospital General y bajamos para tomar otro pesero que va hacia Villa de Cortés, en donde se sitúa la casa hogar del programa de rehabilitación. Mientras estamos esperando el pesero, dos niños de los más chiquitos, Luis y Ulises, empiezan a mendigar tendiendo su mano a la gente que pasa y pidiendo dinero en estos términos: “Me puedes pasar un peso por favor”. Algunos de los transeúntes les dieron dinero y otros no les hicieron caso. Llega un pesero pero los dos niños no quieren subir; llega otro, sigue lo mismo pero nos decidimos a subir. Ulises sube con nosotros pero Luis se queda mendigando y lo dejamos. Llegamos cerca de la casa hogar, todos nos bajamos y caminamos hacia la casa. El educador III dice: “Nada de activo. Tienen que buscar donde dejar sus activos para que cuando salgan, los recojan”. Todos lo hacen pero el educador no está seguro y empieza a revisarlos, pero los niños no quieren. Finalmente, el educador tiene que ceder. Una vez dentro de la casa, los niños se dirigen hacia la cocina, unos toman pan, otros comida, otros bebida. Un nuevo voluntario que está cuidando la cocina se opone a esta manera de actuar y se desarrolla un diálogo entre él y José Luis quien se enoja y tira todo lo que tenía al suelo. El educador III le pide que lo recoja pero José Luis no quiere, pide a los demás que tiren todo lo que tienen y que se vayan de la casa. Todos lo hacen y se dirigen hacia la puerta que está cerrada con llave y el educador no quiere abrirla. Los niños

tocan fuertemente la puerta por todos lados, el educador cede abriendo la puerta y todos los niños con los que llegamos salen insultando al voluntario y al educador, recogen sus activos y se van sin despedirse de nosotros... C/04-02-04/NS/NC/O4³⁵.

A continuación presentamos las estadísticas de la etapa de calle durante el periodo que va del primero de enero a finales de abril de 2004, correspondiente al tiempo de nuestra observación participante en la calle.

Cuadro 8. Niños atendidos en la calle por los educadores

Mes	Hombres	Mujeres	Total	Zonas visitadas
Enero	41	20	61	16
Febrero	103	23	126	25
Marzo	115	31	146	21
Abril	75	21	96	18
Total	334	95	429	80

Fuente: Cálculos propios con base en los reportes mensuales de los educadores de la calle. Tuvimos acceso a dichos reportes en nuestra calidad de educador voluntario.

Cuadro 9. Distribución por edad de los niños atendidos por los educadores

Mes	0-4		5-9		10-14		15-19		20 o más		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Enero	0	2	0	1	13	1	19	11	9	5	61
Febrero	2	1	5	0	22	1	59	16	15	5	126
Marzo	0	1	1	0	26	1	57	22	31	7	146
Abril	0	0	1	0	20	1	39	16	15	4	96
Total	2	4	7	1	81	4	174	65	70	21	429
	6		8		85		239		91		

Fuente: Cálculos propios con base en los reportes mensuales de los educadores de la calle.

³⁵ C: El sitio de los niños de la calle el cruce entre la Avenida Cuauhtémoc y la calle Dr. J. Velasco cerca del Metro Niños héroes; 04-02-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NC: Niños de la calle; O4: número de la observación en la calle con registro posterior.

Cuadro 10: Canalizaciones a otros lugares

Mes	Hospital	Otras Instituciones	Seguimiento en Inst.	Otros programas	Laboratorio	Ingreso a fase I	Ingreso a rehabilitación de drogas	Total
Enero	0	7	7	2	0	9	1	26
Febrero	1	5	5	4	1	10	2	28
Marzo	1	12	25	12	1	29	4	84
Abril	0	1	1	3	0	8	1	14
Total	2	25	38	21	2	56	8	152

Fuente: Cálculos propios con base a los reportes mensuales de los educadores de la calle.

4.3.2. Satisfacción de las necesidades básicas

Como lo hemos visto en el proyecto y en los discursos, la institución tiene la función de satisfacer las necesidades básicas de los niños internos, es decir, atender las necesidades más urgentes requeridas por el niño, la niña o el adolescente. Dentro de estas necesidades podemos citar entre otras: la compañía, el “respeto”, la “seguridad”, la alimentación, el alojamiento, la ropa, la salud, etc. De hecho, observamos que desde el primer momento en que ingresa un niño, una niña o un adolescente al refugio, se le asigna un consejero o una consejera receptora. Este consejero o consejera presenta el niño con los otros niños, con los otros consejeros, los vigilantes y las cocineras con el fin de que el niño o la niña se sienta bien recibido y en confianza. Luego, el consejero o la consejera platica brevemente con el niño o la niña sobre la filosofía y la labor de la institución, y también le explica las condiciones para estar y permanecer en el hogar, que son tres: la no-violencia, el no-sexo y la no droga. Al finalizar la plática, el consejero o la consejera invita al niño, a la niña o al adolescente a bañarse, proporcionándole una muda de ropa para que lave o tire, si es necesario, la que lleva puesta; le invita a comer; le muestra su dormitorio y si su estado de salud lo requiere, le lleva al médico. La institución cubre estas necesidades básicas tanto a los internos como a los que están en la calle, a través de lo que denominan “servicio”.

4.3.3. Rehabilitación con respecto a las drogas

La rehabilitación de los niños empieza en la calle con los educadores y continúa a través del programa de rehabilitación que no sólo brinda información y talleres acerca de los riesgos de la drogadicción, sino también atiende a una población residente de niños con adicciones severas. Este programa se desarrolla en cinco niveles de atención.

1er. nivel: “Precomunidad”, donde se atiende a los niños no residentes, es decir, que están aún en la calle brindándoles servicios básicos, atención terapéutica y utilización del tiempo libre.

2º. nivel: “Ingreso”, en el que se trata de detectar y conocer a los niños consumidores durante los primeros días a partir de su ingreso a la institución, realizando el perfil de adicción.

3er. nivel: “Inducción”, que abarca dos semanas y donde se informa y sensibiliza al niño sobre su situación particular de consumidor de drogas a fin de que participe en un proceso de desintoxicación y alejamiento progresivo del consumo.

4º. nivel: “Comunidad terapéutica”, de cuatro meses de duración y en el que se determina la modalidad de tratamiento y rehabilitación del niño o adolescente, en el ámbito residencial a través de la terapia individual y luego grupal, brindando los siguientes servicios: a) atención clínica para estimular el desarrollo psicológico del menor, trabajando sobre todo con su autoestima y autoconocimiento; b) atención médica que brinda tratamientos especializados para lograr la desintoxicación del niño haciendo uso de una red de instituciones de apoyo y empleando técnicas de terapia alternativa; c) educación que consiste en la asistencia del niño a la escuela, a cursos deportivos o a cursos de capacitación laboral, y d) apoyo legal para defender activamente los derechos de cada menor.

5º. nivel: “Prevención”, que dura cuatro meses y donde se realizan talleres de prevención de recaídas que permiten rehabilitar al niño como agente de cambio preventivo en su familia y en la comunidad.

Lo anteriormente descrito es el esquema que hemos observado en la práctica del programa de la rehabilitación; sin embargo, también nos dimos cuenta en esta observación que la institución permite una “refuncionalización” de los niños, es decir, que éstos salgan

nuevamente a la calle cuando se recuperan parcialmente de su adicción, situación que se advierte en los testimonios que presentamos a continuación.

Isidro, 17 años (vive en la calle en la central Camionera del Norte): “... Bueno, cuando uno ya no puede con las drogas te vas a la casa hogar para que te rehabiliten y luego uno necesita activar y te sales”.

Sara, 18 años (interna): “Es un lugar de rehabilitación para nosotros que andamos drogándonos en la calle pero no podemos dejar de activar”.

La práctica nos mostró un círculo vicioso entre la institución y los niños consistente en el ingreso a la casa hogar de rehabilitación –recuperación parcial o “refuncionalización”–, egreso de la propia casa hogar para volver a la calle. En el tiempo que estuvimos en la casa hogar del programa de rehabilitación, constatamos que muchos niños ingresan cuando están muy afectados, llegan sucios y hambrientos, pero cuando se recuperan parcialmente buscan por todos los medios que les permitan salir y en la mayoría de los casos, logran eso infringiendo el reglamento. Sólo algunos pocos pueden cumplir con los requisitos para empezar el proceso de socialización y educación en las otras casas hogares de la institución. Por ejemplo, durante los ocho meses que estuvimos observando en las casas hogares de la institución pudimos constatar que sobre 36 ingresos al programa de rehabilitación de los cuales 28 fueron reingresos, 5 niños, es decir el 13.88% pudo cumplir con los requisitos para empezar el proceso de socialización y educación.

4.3.4. Socialización y educación

En la práctica constatamos dos tipos de socialización que se dan en el modelo de atención de la institución: la socialización fundada en la cooperación que se observa en la relación entre los educadores de la calle y los niños, y la socialización como obligación legítima de inculcación de normas y valores a los internos de las casas hogares. La socialización de tipo cooperativo se lleva a cabo al mismo tiempo que el retiro de los niños de la calle, mientras que la socialización como obligación legítima se desarrolla durante la fase de internamiento de los niños en la institución.

4.3.4.1. La socialización y educación durante la etapa de calle

El proceso de la etapa de calle se desarrolla a partir de la identificación de los niños de acuerdo con su perfil y de un acercamiento respetuoso. Cuando los educadores de la calle encuentran a un niño durmiendo, tratan de ver si es un niño que ven por primera vez o es un niño conocido. En caso de que sea un niño conocido, respetan su sueño y no le despiertan, pero si es un niño que ven por primera vez y que al parecer acaba de salir a la calle, permanece solamente un educador y los demás se alejan del lugar. El educador que se queda, despierta al niño o a la niña con mucho cuidado y respeto procurando no asustarlo, luego se desarrolla un proceso de abordaje a partir de preguntas sobre una situación dada que puede ser hablar de un amigo o amiga real o imaginario, un juego espontáneo de saludos, una consulta en relación con el lugar donde se encuentra el niño, etc., evitando en todo momento que el niño o la niña se sienta amenazado. Paulatinamente, los otros educadores se integran con amistad y cordialidad y son presentados por su compañero. Posteriormente, se propone un juego para motivar la confianza del niño o de la niña, juego en el transcurso del cual los educadores le ofrecen el refugio de la institución u otras opciones de atención (por ejemplo, curaciones médicas). Si el niño, niña o adolescente acepta ir al refugio, se procura acortar el juego y partir lo más pronto que se pueda. A veces, no es necesario llegar al juego debido a que se pudo convencer al niño con la plática de abordaje, como es el caso siguiente de un niño encontrado durmiendo en una de las salidas del Metro Niños Héroes.

13:00 Llegamos al Metro Niños Héroes dirección Universidad. Salíamos por el lado de la dirección Indios Verdes sobre el cruce, entre la avenida Niños Héroes y la calle Dr. J. Velasco, cuando vimos a un niño con una ropa muy limpia durmiendo adosado al muro de salida, en medio de las escaleras. Inmediatamente, nos separamos. El educador IV se para al inicio de la escalera, nosotros nos sentamos del otro lado del inicio y los demás salen como si fueran paseantes y se paran frente a una farmacia empezando una conversación. El educador IV inicia el ascenso de la escalera y llegando al nivel del niño, simula una caída y toca a los pies de este último. El niño levanta la cabeza y el educador IV dice: *“Perdón no te vi, carnal”*. El niño se prepara a seguir durmiendo pero el educador IV le pregunta *“¿No me reconociste? Soy (dice*

su nombre), el amigo de Julio ¿No lo has visto? Por que lo estoy buscando hace dos días pero no lo encuentro”. El niño se estira y con una voz de medio dormido dice: “¿Quién es Julio?”. El educador IV: “El morenito con el que te encontré el pasado martes en la puerta de la farmacia”. El niño: “No fui yo”. El educador IV: “A poco no fuiste tú al que vi con él. Pensé que eran amigos”. El niño: “No, no lo conozco”. El educador IV: “Entonces, me equivoqué. Te pareces mucho al chavo que vi con él”, extiende su mano hacia el niño y dice: “Me llamo (su nombre). ¿Cómo te llamas?”. El niño: “Armando”. El educador IV: “¿Y por qué duermes en la escaleras? ¿No sabes que es peligroso? La gente te puede pisar. Hay borrachos y locos en todos lados”. El niño se queda callado un momento y el educador IV sigue: “¿O no tienes donde dormir?”. El niño: “No”. El educador IV: “¿No conoces a nadie en la zona?”. El niño: “No”. Viendo que la conversación se prolongaba, nos acercamos al mismo tiempo que los otros dos educadores. El educador IV: “Te presento a mis compañeros, son payasos pero muy buena onda. Él es (nombre del educador III). Ella es (nombre de la educadora I) y él es Nau de Malí, África, donde hay muchos leones ¿Has oído hablar de los leones?”. El niño: “Sí”. Saludamos al niño el cual responde a nuestro saludo. La educadora I le extiende una botella de agua que el niño toma tiempo en agarrar pero finalmente la recoge. El educador IV: “¿No te gustaría ir a África con Nau para ver los leones?”. Antes que el niño responda, el educador III le pregunta: “¿De donde vienes?”. El niño: “De Puebla”. El educador III: “¿Desde cuando estás aquí en el DF?”. El niño: “Desde ayer”. La educadora I: “¿Desayunaste?”. El niño: “No”. El educador IV: “Mira, nosotros somos de (nombre de la institución)”. Explica al niño lo que es la institución, sus objetivos y al final dice: “Nosotros te podemos llevar a la casa hogar para que comas y duermas un rato mientras tienes noticias de tu pariente que viniste a buscar, el trabajo o lo que sea. ¿Qué te parece?”. La educadora I agrega: “O si no quieres quedarte en la casa, puedes al menos ir con nosotros para que comas y luego si quieres regresas”. El niño se queda callado pero después de mucha insistencia de parte de cada uno del grupo, acaba por ceder. Inmediatamente se encarga a la educadora I de llevarlo al refugio, lo que se hace y nosotros seguimos con el resto del recorrido del día... SMNH/26-03-04/NS/NCD/O7³⁶

³⁶ SMNH: Salida del Metro Niños Héroe; 26-03-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NCD: Niño de la calle desconocido; O7: número de la observación en la calle con registro posterior.

Conviene anotar que fue fácil convencer a este niño, pero no es el caso de todos los niños vistos por primera vez, algunos responden con una grosería sin límite, rechazan categóricamente la oferta y piden a los educadores que se alejen del lugar o ellos mismos se alejan de inmediato. Con respecto a los niños, niñas o adolescentes ya conocidos, las actividades psicopedagógicas que les proporcionan los educadores de la calle se hacen siempre bajo un consenso. Es una negociación permanente entre los educadores de la calle y los niños, tanto para el acceso de los primeros al sitio, como para las actividades del día, negociación que puede llegar a un acuerdo o toparse con las resistencias de los niños según la estrategia utilizada, como veremos en parte de una de nuestras observaciones en el sitio de Indios Verdes que presentamos a continuación. En esta observación se aprecia que la institución religiosa también quiere a los niños en una institución y se ve una diferencia de estrategias y actitudes entre su representante y los educadores de la calle.

11:30 a.m. Después de unos minutos de silencio total el educador I dice: “*¿Qué vamos a hacer chicos?*” Roberto responde: “*Nada*”. Todos los niños se quedan callados como si aprobaran la respuesta de Roberto. Otro educador: “*Mejor vamos a la casa hogar para que vayan ustedes al servicio*”. Gustavo: “*No, no vamos a ningún lado*”. Otro silencio aprobador de parte de todos los niños como si estos dos callejeros fueran sus representantes legales. El sacerdote replica: “*Entonces si no quieren hacer nada, ni ir a ningún lado, vamos a orar*” y empieza una oración que no entendemos (todas las palabras que logramos a captar son: “*Señor... Señor...*”) pero que todos los niños repetían al mismo tiempo que él con toda la seriedad, abnegación, devoción y creencia que caracterizan a un verdadero creyente cristiano. Es una verdadera sorpresa para nosotros darnos cuenta que están muy apegados a la religión; quizás piensan que sólo Dios les puede entender y salvar de la situación en la que están involucrados. Lo que es obvio es que a pesar de su situación de callejeros, no han perdido la fe en Dios. Acabando la oración, el sacerdote enlaza: “*Ahora vamos a pedir cada quién algo a nuestro Señor. Empezamos por la derecha. A ver, tú Gustavo ¿Qué pides a nuestro Señor?*”. Gustavo: “*Salud*”. El sacerdote: “*Gustavo pide salud a nuestro Señor...*”, enlaza una oración que no entendemos pero que empieza así “*Señor...*” al final de la cual pone las palmas de sus manos sobre el suelo como si estuviera tapando algo.

Todos lo imitamos. Eva, Roberto, Giovanni, Yadira y Wilibaldo repiten todos el mismo deseo que Gustavo. Gerardo: *“Pido a nuestro Señor que me haga olvidar a esta hija de puta”*. El sacerdote: *“Gerardo pide a nuestro Señor que haga olvidar a su novia que lo acaba de abandonar. Señor...”*, pone las palmas de sus manos sobre el suelo y todos lo imitamos. Alberto con una voz apenas audible: *“Que cuide a mi niño y a su mamá”*. El sacerdote: *“Alberto pide a nuestro Señor cuidar a su hijo o hija que va nacer pronto y a su mamá. Señor...”*. Claudia pide lo mismo que Alberto por su hijo. Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. Educador II: *“Que nuestro Señor haga que dejemos de vivir en la calle, de drogarnos y que vayamos a la casa hogar de nuestra institución o a otra institución porque la calle no es el lugar para un niño”*. Juan: *“Señor, educador II pide que haga que dejemos de vivir en la calle, de drogarnos y vayamos a la casa hogar de nuestra institución o a otra institución porque la calle no es el lugar para un niño. Señor...”*. Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. Educador II: *“Y tú, Nau, ¿Qué pides?”*. Tienen el problema para pronunciar nuestro nombre *“Nouhoun”*. Como novato en materia de educador de la calle, pensamos en las consecuencias que puede ocasionar lo que vamos a decir y optamos por lo siguiente: *“Que se cumplan los deseos de cada uno de nosotros”*. El sacerdote: *“Nau pide a nuestro Señor que haga que se cumplan los deseos de cada uno de nosotros. Señor...”*. Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. El único que no pide nada es el educador I, el coordinador de calle.

Acabando inmediatamente la expresión de los deseos que al parecer ha relajado el ambiente, Roberto pregunta al educador II si trajo cartas para jugar, éste le responde que sí. Gustavo enlaza: *“Mejor la pelota ¿no?”*. La mayoría está de acuerdo con Gustavo y se hace la repartición. El educador II y el sacerdote hacen equipo, el educador I y nosotros el otro equipo y los niños deben distribuirse entre estos dos equipos. Roberto: *“Yo voy con Kalimba”* (Es la primera vez que escuchamos este nombre pero trataremos de descubrir su significado después, no ahora) y se dirige hacia nosotros seguido de Eva, Giovanni y Alberto (quien se ve muy enfermo) se pone inmediatamente de portero. Gustavo, Yadira, Gerardo y Wilibaldo van con el educador II. Wilibaldo se pone de portero. Claudia se queda de espectadora por su estado de embarazo. Jugamos de las 12:30 p.m. a la 1:30 p.m. A pesar de que nuestro portero está muy afectado por el consumo de las drogas e inactivo, les ganamos 8 goles a 6. En

el transcurso del partido, Roberto sin malas intenciones le pega al educador II con la pelota y pide disculpas, este último lo responde de la siguiente manera: “*No te preocupes; pégame con la pelota pero no te drogues nada más*”. Nos sentamos en círculo después del partido y el educador II aprovecha la ocasión para preguntar a los niños en estos términos: “*Ahora ¿qué van a hacer? Mejor vámonos a la casa hogar de la institución para que se bañen porque ya están sucios. Tú ¿Qué dices Yadira?*” Yadira: “*Si va Eva, me voy*”. Claudia, Gustavo, Wilibaldo repiten lo mismo. El educador II: “*Eva, ahora ¿Qué dices?*” Eva: “*Sí, vámonos*”. Cada uno de ellos empieza a juntar su ropa sucia excepto Roberto. Le preguntamos si no va y nos responde que no va a ir. Insistimos “*¿Por qué? Y se enoja “No voy, ya”... A/12-01-04/NS/NC/O1.*

4.3.4.2. La socialización y educación en las casas hogares

Las actividades que hemos observado dentro de las casas hogares van encaminadas hacia las normas y valores que los internos deben interiorizar para poder incorporarse a la sociedad o más bien para poder permanecer en la institución, aunque conviene señalar su aspecto ocupacional más que educativo. Las supuestas actividades que se dan en las casas hogares tienden más a ocupar a los internos el mayor tiempo posible, más que a educarlos con el fin de insertarlos en la vida social. De hecho, 95% de los internos –que constituyen el cien por cien de los niños sacados de la calle– se dedican diariamente a dichas actividades, el restante 5% va a la escuela, a la capacitación o al trabajo y en lo general, son niños que llegaron a las casas hogares de la institución bajo otras vías que no son las de la calle. A pesar de su carácter de inculcación de normas y valores, en la realización de las actividades los consejeros están obligados a negociar con los internos, quienes tienen todas las dificultades en aceptar la disciplina impuesta por la institución. Esta negociación no es sobre la elección de las actividades ya programadas, sino sobre la participación de los internos en ellas. Presentamos a continuación la ocupación diaria de los internos de la institución que hemos observado³⁷.

³⁷ Conviene señalar que niños y niñas no viven juntos, pero las actividades diarias son prácticamente idénticas en ambas casas hogares. La única diferencia es que después del desayuno las niñas se trasladan al hogar de los niños para continuar con sus actividades, y regresan a su casa hogar después de las 18:00 hrs.

De 6:00 a 6:15 se realiza el cambio, el cual está a cargo del consejero operativo de cada turno o en su defecto del responsable de turno en ese momento. Se entregan las bitácoras con los reportes correspondientes, estadísticas, llaves –porque ningún interno está en posesión de las llaves de su dormitorio–, ni siquiera se las pueden prestar aunque tengan urgencia de recoger algo. Finalmente los consejeros operativos hacen un recorrido por las instalaciones para que éstas sean entregadas en condiciones óptimas, de lo contrario el turno anterior no puede retirarse hasta que sean entregadas adecuadamente. En el momento en que se recibe y entrega turno los consejeros de plan de vida del turno de la mañana y los consejeros operativos de apoyo del turno de la noche se encargan de ayudar para que los jóvenes se levanten, hecho que no es fácil de lograr.

La actividad comienza a las 6:15 a.m., con el despertar de los niños; ésta es la primera actividad estructurada con la que los niños inician un proceso de aprendizaje de hábitos para un desarrollo diferente que, en un futuro, les permita cumplir con las normas y requisitos que se necesitan para desarrollar actividades sociales y formales como el trabajo, la escuela, etc.

Existen cuatro áreas de dormitorios: dormitorios de ingresos (niños que tienen menos de una semana viviendo dentro del refugio); dormitorios de fase I (niños que tienen más de una semana dentro del refugio), dormitorios de fase II (niños que tienen más de un mes viviendo dentro del refugio); dormitorios de casos especiales (niños que por alguna situación de enfermedad o discapacidad temporal tienen que estar bajo la supervisión continua de los consejeros). Cada una de estas áreas es asignada a un consejero de plan de vida, o consejero operativo de apoyo del turno de la noche; esta asignación es elaborada mensualmente por los consejeros del turno de la noche, los cuales son responsables de la elaboración del papel de los consejeros asignados a los dormitorios. Los consejeros de plan de vida son responsables de invitar a los niños a levantarse cariñosamente, acercándose a sus camas, hablándoles suave, tratando de que inicien alegremente el día, marcando la diferencia entre la seguridad y la calidez del refugio y la violencia y apatía de la calle. Como es de esperarse, hay que insistir en varias ocasiones y más aún cuando el niño tiene poco tiempo en el refugio. Una vez levantados, tienden su cama y pasan a bañarse.

El baño es otra de las actividades estructuradas, en la cual los jóvenes pasan uno por uno a las regaderas, mientras son apoyados por los consejeros de plan de vida y operativos del turno de la mañana, quienes supervisan la actividad y suministran shampoo, jabón, etc., enseñando al niño su uso correcto. Los niños se visten y se arreglan antes de pasar al comedor para el desayuno. Conviene señalar que el cariño y la suavidad no siempre están presentes porque los consejeros a veces se ponen estrictos cuando los internos oponen una resistencia en levantarse, en tender sus camas, en bañarse y en vestirse en el tiempo indicado, lo que ocurre todos los días porque los niños también muestran siempre que son actores del proceso, como se ve en los casos siguientes:

El consejero II abre la puerta de uno de los dormitorios de la Fase II, entra y dice: *“Hijos, ya es tiempo de levantarse”*. Un niño responde: *“Ahorita”*. El consejero se queda parado un rato esperando a que los internos reaccionen pero nadie le hace caso; entonces se acerca a un niño y trata de levantar la cobija. El niño jala brutalmente su cobija y dice: *“Déjame dormir un rato, güey”*. El consejero jala de nuevo la cobija, la saca completamente y hace lo mismo con todos los niños quienes se levantan muy descontentos diciendo groserías y a veces insultándolo. El consejero les pide que arreglen sus camas y que vayan a bañarse para pasar luego al comedor. Unos obedecen arreglando sus camas, bañándose, vistiéndose y saliendo, pero algunos no quieren hacerlo. El consejero: *“Si no arreglan sus camas y pasan a bañarse, no van a desayunar”*. Los niños no están dispuestos a hacerlo. El consejero: *“Si no quieren arreglar sus camas y bañarse, sálganse porque voy a cerrar la puerta del dormitorio”*. Un niño: *“Ciérralo puto”*. El consejero empieza a anotar algo sobre su cuaderno y el niño agrega: *“Si es para sacarme puntos³⁸, no quiero recibir ningún punto hoy, pendejo”*. El consejero se dirige hacia el niño, lo toma de la mano y lo saca del dormitorio; hace lo mismo con todos los niños que se quedaron, luego cierra la puerta... **CHR/27-05-04/NS/IC/O4**.

³⁸ La institución instauró un sistema de estímulos para los niños que participan en las actividades. Este sistema se rige por “puntos” que van de 0 a 10 según el compromiso que el niño tenga con la actividad. El número de puntos acumulados corresponde a una recompensa que va de un chocolate a una pelota.

Después de cumplir con los requisitos mencionados anteriormente, los niños pasan al comedor por el desayuno. Instalados en el comedor y parados, se realiza una oración en agradecimiento de los alimentos recibidos que es la siguiente: *“Señor, te damos las gracias por estos alimentos que vamos a recibir, llévaselos a aquél que no los tiene, a hospitales, a albergues de niños de la calle. Bendice las manos de quien los prepara, a la “coci” (cocinera), a los consejeros, al personal, al “poli” (policía) Amén y buen provecho”*. Esta oración la hacen los niños que así lo deciden, los que no desean participar se les solicita respeto y que guarden silencio; esta oración se hace al principio de cada alimento y es ya costumbre practicarla. En caso de que algún niño haya llegado en el transcurso de la noche y por tanto no sea conocido por los otros niños, se hace una presentación formal, dando la bienvenida y aplaudiendo por su estancia en la nueva casa; esto se hace en cada una de las comidas, aun cuando ya haya sido presentado con algunos, y es el momento en el cual se le da bienvenida más emotiva y formal. Los alimentos son servidos y tomados por los niños en compañía de los consejeros, los cuales se sientan uno en cada mesa y aprovechan la oportunidad para enseñar hábitos, evitar que tiren alimentos, digan groserías, etc. El tiempo de las comidas es el único momento durante el cual los niños respetan la disciplina porque saben que si no lo hacen, pueden quedarse sin comer por castigo como en el caso que presentamos a continuación.

7:00 a.m. Todos los niños están sentados en el comedor en grupos de 4 a 5 alrededor de las mesas. Los consejeros permanecen de pie porque están vigilando que todo esté en orden antes de tomar asiento cada uno con un grupo de niños. Omar, un niño de 14 años se propone dirigir las actividades del desayuno, lo aceptan los consejeros. Omar pide a todos los niños que se levanten para la oración. Todos se levantan excepto un niño que llaman “Tortuga” que tarda en levantarse, pero los consejeros lo obligan a hacerlo. Todos hacemos la oración aunque nosotros les acompañamos sin saber realmente orar. Después de la oración, Omar pide a todos los niños que se sienten, lo que hacen de inmediato y los consejeros aprovechan para checar a todos. Resulta que Norberto y Ricardo no se han bañado. Los consejeros los sacan del comedor, cierran la puerta con llave y se dividen entre la mesas. Los dos niños se quedan afuera tocando la puerta y haciendo mucho ruido pero nadie les hace caso. Omar pide a los niños y a los

consejeros que vayan a tomar su desayuno mesa por mesa. Se quedan los niños de la mesa de “Tortuga” porque Omar no les da la autorización. Omar les autoriza a que se vayan a tomar su desayuno uno a uno, finalmente se queda “Tortuga” sin autorización. Omar se sirve y se sienta a una mesa dejando a “Tortuga” sin comida por unos diez minutos, pero este último no aguanta y empieza a gritar, a insultar y a amenazar Omar *“Te voy a madrear pinche puto. Si sales del comedor, te voy a culear, cabrón”* el cual no le hace caso ni le da la autorización. Finalmente “Tortuga” se levanta y se dirige hacia la caja para ir a recoger su desayuno pero un consejero lo impide y le dice *“Tienes que aguantar hijo porque no respetaste la regla”*. “Tortuga” se enoja, empuja al consejero y se dirige hacia la puerta con gritos e insultos, este último le abre la puerta, lo deja salir y cierra la puerta. “Tortuga” toca la puerta muy fuerte y dice a Omar: *“Aquí te espero hijo de tu puta madre. Voy a culear a tu pinche madre”*.... **CR/18-06-04/NS/NCC/O6³⁹**.

Después del desayuno, hemos observado que los niños en compañía de los consejeros operativos realizan el aseo de la casa. Los lunes se publica en el cuarto de consejeros el papel semanal de asignación de aseos en donde se contempla la participación de todos los niños residentes. Este papel es elaborado por los consejeros del turno de la noche en donde dividen las áreas de aseo y las asignan a cada niño, como pueden ser baños, lavaderos, dormitorios, comedor, pasillos etc. Los aseos se consideran una actividad educativa en donde la participación de los consejeros va desde enseñar a los niños a realizar un aseo hasta el acompañamiento y supervisión del mismo, la labor del consejero de plan de vida dentro de esta actividad consiste en dar acompañamiento uno a uno a sus aconsejados que así lo requieren, para lograr vínculos y empatía con los niños, así como enseñarle hábitos de limpieza. Pero los niños no lo ven desde este punto de vista, sino lo consideran como una manera de obtener puntos y los días que no necesitan puntos, se niegan a hacerlo. Es frecuente ver a niños que han hecho el aseo exigirle al consejero que los apunte en la lista de los beneficiarios de puntos.

³⁹ CR: Comedor del Refugio; 18-06-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; IC: Internos y consejeros; O6: número de la observación en las casas hogares con registro posterior.

Constatamos que mensualmente el terapeuta del programa y el coordinador crean objetivos de los cuales surge una programación mensual de actividades que tienen que ver con un proceso educativo ocupacional que denominan terapéutico, donde se retoman actividades propias de la comunidad terapéutica, tales como: ronda de señalamientos, liberación de sentimientos, terapia de retroalimentación, etc. Estas actividades inician una vez terminado el aseo matutino y abarcan de las 9:00 a las 13:00 hrs., –con una interrupción de 20 minutos a las 11:00 para dar a los niños una colación–, y tienen la finalidad de arraigar al niño al refugio, pues se piensa que de ellas depende la permanencia del niño dentro de éste, ya que en la medida que sean atractivas, el espacio también se convierte en atractivo para el niño. Los objetivos de las actividades tienen sentido cuando un niño se plantea como alternativa continuar con un proceso diferente al que tenía en la calle y se logra la estabilidad del niño dentro del refugio.

Las labores del turno mixto inician las 13:30 horas con una participación conjunta de los dos consejeros operativos (o sus suplentes) de los turnos coincidentes, del área de trabajo social, de psicología, de la enfermería, de la reintegración familiar, de los educadores de calle y de la coordinación. La idea básica del cambio de turno consiste en tratar lo más relevante del día, comentar casos específicos, tomar acuerdos para el mejor desarrollo de las actividades, información general, etc. En el caso del inicio de labores del turno respectivo, la información vertida en el cambio de turno sirve para la continuidad de criterios de las decisiones tomadas durante el día, o quizá para saber la situación específica de algún niño. Al finalizar el cambio de turno, el consejero operativo del turno que está por concluir elabora la bitácora en la que se relata lo más relevante del día y del cambio de turno, la cual puede ser consultada por los consejeros que no participen de éste. Finalmente consejeros operativos de ambos turnos realizan un recorrido por la casa para entregar las instalaciones en condiciones óptimas, sin faltantes o averías.

La hora de la comida inicia a las 14:00 horas, con la participación de los consejeros del turno matutino y mixto. La diferencia con los otros alimentos del día es que a la hora de la comida se pretende la convivencia de la mayor parte de personal con los niños. Antes de pasar al comedor, los niños se asean de acuerdo a las actividades que desarrollaron a lo largo de la mañana y que quizás ameriten un buen baño o un lavado de cara, manos, etc. Al

igual que en el desayuno, los niños oran y pasan uno por uno a recibir sus alimentos para disponerse a comer. Posteriormente el consejero operativo entrega a cada niño su cepillo de dientes para el aseo de la boca. Los aseos que se realizan después de la comida, al igual que los de la mañana son supervisados por el consejero operativo del turno.

Conviene anotar que las áreas de psicología y de lucha contra el VIH-SIDA operan de las 9:00 a las 16:00 hrs., paralelamente a la de los consejeros. Mientras están trabajando los consejeros con los niños, puede llegar una psicóloga o un trabajador de la lucha contra el VIH-SIDA y sacar el niño con el que quiere verse sin consultar ni pedir permiso a los consejeros. A veces, los niños utilizan esta confusión para esconderse y cuando se les pregunta a donde estuvieron, responden que estaban con uno u otro de los trabajadores de estas dos áreas.

Las actividades del turno vespertino van de las 16:00 horas hasta las 19:00, la diferencia con las actividades de la mañana es que en la tarde se programan actividades deportivas que permiten a los niños lograr un desfogue adecuado, excepto las tardes de los días lunes en las que se organiza una asamblea. Antes de pasar al comedor, para poder cenar, los niños se lavan las manos, ya en el comedor se dice una oración de agradecimiento por los alimentos con la participación de los niños que así lo decidan y se procede a servir los alimentos con la asistencia de los consejeros en turno. La cena se sirve a las 19:00 horas, al finalizar los niños se lavan la boca. Posteriormente se asean las áreas de mayor uso común en la tarde como el comedor, la cocina, los sanitarios, pasillos, plaza central, etc. Al igual que en los otros aseos, éstos son realizados por el consejero operativo y los niños. Al finalizar su aseo dental los niños pasan a bañarse o lavarse los pies, para poder ingresar al dormitorio, lo que no se hace sin dificultad.

Ya estando en sus dormitorios los niños ocupan sus camas asignadas, cabe mencionar que las camas son individuales y no se permite que duerma más de uno en una cama. Posteriormente los consejeros operativos del turno de la noche se disponen a realizar las últimas actividades educo-ocupacionales del día que son en el caso de fase I la lectura de cuentos por parte de uno de los consejeros, y en el caso de fase II la elaboración de su diario ocupacional que denominan diario terapéutico donde los niños, siguiendo un tema elaboran un escrito, escriben lo que sienten en esos momentos antes de dormir o cuentan lo

que hicieron a lo largo del día, para finalmente disponerse a dormir. El tiempo programado para descanso abarca desde las 21:30 horas hasta las 6:00 de la mañana del día siguiente.

Los consejeros del turno de la noche inician sus labores a las 21:30 horas y es el momento en que el responsable del turno de la noche y el consejero operativo del turno de la tarde realizan el cambio de turno. A partir de este momento y hasta las seis de la mañana del día siguiente, en que inicia el siguiente turno, los consejeros de la noche deben supervisar constantemente el sueño de los niños y las niñas, hacer rondas cada 20 minutos por los dormitorios y permanecen la mayor parte del tiempo dentro de los mismos. La importancia de la labor de los consejeros y consejeras nocturnas, radica en proveer seguridad al niño, en que estos se sientan acompañados y además garantiza la atención de cualquier tipo para los niños que así lo requieran en cualquier hora de la noche. Conviene anotar que dicha labor tiene también como propósito evitar a que los niños se droguen o que tengan contactos sexuales o que se escapen, escalando los muros.

Ahora bien, como ya lo hemos mencionado, estas actividades no se desarrollan sin dificultades. El único hecho sobre el que a veces existe acuerdo entre todos los internos y los consejeros es el silencio durante las tres comidas del día. Todas las demás actividades se desarrollan en un ambiente de lucha permanente entre consejeros e internos, los primeros buscando por todas las maneras que participen los segundos y estos últimos tratando de escapar de dicha participación. Desde que despiertan hasta que se acuestan, es un juego de escondidas entre ambas partes. Prácticamente todos los internos participan en las actividades para obtener puntos y cuando tienen los que consideran suficientes por el resto del día, se niegan a participar en lo que queda de las actividades. Además de los casos mencionados anteriormente, presentamos a continuación ejemplos de lo que ocurre entre los consejeros y los internos.

9:00 Instalamos las mesas de trabajo para los cinco talleres⁴⁰ que son: el taller de alebrijes dirigido por la coordinadora de comunicación de la institución, el taller de joyería dirigido por una alemana residente en México, el taller de pintura cerámica dirigido por la coordinadora de la casa hogar de las niñas, el taller de dibujo dirigido

⁴⁰ Conviene señalar que estos talleres no son permanentes, sino que sólo tuvieron una semana de duración y fueron financiados por donadores.

por una trabajadora de la coordinación de la casa hogar Refugio y el taller de pintura de textil dirigido por voluntarios que vinieron de Europa. La coordinadora de actividades pide a los internos que se inscriban al taller que quieran. Muy pocos se inscriben al taller de su elección, los demás se quedan jugando con sus compañeros. La coordinadora de las actividades: *“Consejeros, por favor canalicen a los niños para que se inscriban a los talleres”*. Los consejeros empiezan a canalizar a los niños hacia los talleres pero estos últimos no quieren inscribirse ni participar en las actividades. Algunos niños se esconden con niñas, otros van al terreno de deportes con la pelota y empiezan a jugar. Los consejeros los corren del terreno de deportes y buscan a los escondidos pero todos se ponen a correr de un lado a otro. La coordinadora de las actividades: *“Chavos, si no se inscriben a algún taller, no les doy puntos”*. Escuchando estas palabras, algunos niños se acercan a las mesas, unos para inscribirse, otros para simular que están participando sin inscribirse, otros andan de una mesa a otra y cuando se les pregunta en qué mesa están, muestran con el dedo una de las mesas. A pesar de la amenaza de no tener puntos, hay niños que no quieren participar y se agrupan para jugar; los consejeros los corretean, se cansan de hacerlo, se desesperan y los dejan... **PR/28-07-04/NS/NCC/O14**⁴¹.

16:00 p.m. Es hora de la asamblea. La coordinadora de actividades: *“Consejeros, por favor canalicen a los chavos para que entren en el salón, ya es hora, vamos a empezar la asamblea”*. Los consejeros empiezan a canalizar a los niños hacia el salón. Algunos entran pero otros no quieren entrar. Empieza una lucha entre consejeros y niños, finalmente los primeros hacen entrar por fuerza a los segundos y cierran la puerta del salón. La coordinadora de actividades, en medio de ruido y chiflidos: *“... Bueno, la idea es está, hay algunos chavos que terminan muy rápido en sus talleres, sí, algunos no hacen nada ni siquiera participan en los talleres y andan “guajoloteando” allí en las jardineras. Sí, andan echando novio con las niñas en las canchas. (Un gran ruido de chiflidos por todos lados que dura más o menos cinco minutos). A ver, les voy a decir una cosa, sí, está prohibido, prohibido estar echando novio con las niñas de aquel lado. A ver David siéntate de este lado y deja de molestar a Omar, si no te saco del salón. Vente para acá porque no puedo seguir con este ruido. (un chiflido muy*

⁴¹ PR: Patio del Refugio; 28-07-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; IC: Internos y consejeros; O14: número de la observación en las casas hogares con registro posterior.

fuerte por un niño). *A ver, entonces, está prohibido, prohibido que después de que terminen sus cursos anden a escondidas coqueteando con las niñas. Sí, no voy a decir nombres pero el día de hoy sorprendí a algunos de sus compañeros con las niñas en lugares sospechosos. Si eso sigue así, yo voy a tener que trabajar únicamente con puros hombres porque no voy a cargar con esta responsabilidad porque ustedes saben que el sexo está prohibido en esta casa... SAR/26-07-04/NS/AG/O12*⁴².

16:00 p.m. Todos los niños que aceptan participar en la asamblea están en el salón. Entra la coordinadora de actividades seguida de la coordinadora del Refugio, de cuatro voluntarios y de nosotros. Los consejeros cierran la puerta e inmediatamente, algunos niños empiezan a chiflar por todos lados. Todos (consejeros, coordinadoras y voluntarios) nos quedamos parados y callados pero los chiflidos no se paran. Un niño: *“Ya cállense por favor”*. Los chiflidos siguen de manera muy fuerte y empiezan a tocar muros, sillas, mesas y a zapatear muy fuerte. La coordinadora de actividades: *“Samuel, pásate por acá por favor”*. Se agregan gritos *“haaaaaaaaaaaaaaaaa”*, *“hoooooooooooooo”* y carcajadas. La coordinadora del Refugio: *“Me dicen cuando puedo iniciar”*. El ruido se pone aún más fuerte. Un niño de los más grandes: *“Cállense por favor ya”*. La coordinadora de las actividades en medio del ruido: *“Hoy, no hay puntos para nadie”*. El niño de los más grandes replica: *“¿Por qué no hay puntos? Si nosotros no estamos chiflando. Sabes quienes están chiflando ¿Por qué no los sacas y les quitas sus puntos, en lugar de castigarnos a todos? Mejor que nos pongamos a chiflar de una vez”*. La coordinadora del Refugio *“Yo tengo todo el tiempo. Me dicen cuando acaben para que empecemos”*. Los gritos de *“Ya cállense por favor”* empiezan a ser más fuertes y numerosos. El ruido empieza a disminuir poco a poco pero se oyen chiflidos aislados. Al final de los chiflidos que tomaron más o menos 20 minutos, la coordinadora del Refugio: *“A ver jóvenes, se ve muy feo para ustedes también para mí. Yo no voy a estar aquí nada más hablando cuando ustedes están allí, tocando y chiflando, aja! ... SAR/2-08-04/NS/AG/O15*⁴³.

⁴² SAR: Sala de Asamblea del Refugio; 26-07-04: fecha de la observación, NS: nombre del observador, AG: Asamblea general, O12: número de la observación en las casas hogares con registro posterior.

⁴³ SAR: Sala de Asamblea del Refugio, 02-08-04: fecha de la observación, NS: nombre del observador, AG: Asamblea general, O15: número de la observación en las casas hogares con registro posterior.

Todos los ejemplos mencionados anteriormente nos permiten darnos cuenta de dos cosas. Primero, la institución que tiene sus actividades programadas diariamente en las que quiere hacer participar los internos a través de sus trabajadores que son la coordinadora de actividades y los consejeros. Segundo, los internos que han incorporado otro estilo de vida en la calle y lo quieren hacer ver para que los reconozcan también como actores de su propio proceso de socialización y educación. Pero en esta lucha entre el estilo del internado y la vida que los niños han incorporado en la calle, hemos observado que la institución tiene siempre presente la necesidad de reintegración y de reinserción de estos últimos en la vida social que ella considera como normal.

4.3.5. Reintegración o reinserción familiar y social

Hemos mencionado ya que las reintegraciones o reinserciones familiar y social están a cargo de dos programas: el de Reintegración Familiar y el de Vida Independiente.

En la observación constatamos que el programa de Reintegración Familiar estaba compuesto, además de los consejeros, por un equipo interdisciplinario en el que participan una psicóloga (coordinadora) y cuatro trabajadores sociales. Los niños o niñas que desean restablecer el contacto con su familia lo expresan al consejero o a la consejera, quienes lo llevan con un trabajador social. El trabajador social busca, con la ayuda del niño o niña y del consejero o consejera, las informaciones siguientes: nombre completo, edad y grado escolar del niño, forma y fecha de su ingreso a las casas hogares de la institución, actitudes y comportamientos, la etapa en la que se encuentra y el nombre del consejero que le fue asignado, la descripción física del niño o niña, su historia de vida, el domicilio de sus papás, de su tutor o persona responsable y el propósito de su visita. Con estos datos, el equipo de reintegración familiar busca a la familia mientras que prepara al niño o niña sobre el concepto de familia, sensibiliza a todos los miembros de esta última, procede al primer encuentro y muchos otros más tratando de resolver el problema detectado antes de efectuar la reintegración. A veces ocurre lo contrario, es decir que las familias también llegan a buscar el contacto con el niño. Los criterios básicos para la reintegración son: el deseo expresado por ambas partes (niño y su familia); la detección y resolución del problema que originó la salida del niño; el compromiso de la familia (padres o tutores) para

evitar que se reproduzcan las situaciones que ocasionaron la salida y también responsabilizarse de la atención, cuidado y educación del niño o niña. Hemos observado que no siempre se da la reintegración porque a veces la familia no quiere saber nada del niño o este último rechaza todo contacto con sus papás, parientes o tutor.

Después de la reintegración, hay un seguimiento que consiste en dar orientación y apoyo al niño o niña y a su familia, tanto dentro del área metropolitana como en el interior del país. Para los niños o niñas que viven en el Distrito Federal y en la zona conurbana, el seguimiento se lleva a cabo de manera frecuente, a través de visitas periódicas (tres veces por semana o cada 15 días, según la atención requerida) después de haber efectuado la reintegración. En el caso de los niños o niñas que son reintegrados en el interior del país, el seguimiento se realiza a través de llamadas telefónicas, cartas y telegramas; debido a tiempos y distancias, las visitas domiciliarias se programan por entidades geográficas y se espacian por lapsos de dos a cuatro meses. Presentamos a continuación las estadísticas de las reintegraciones familiares que se hicieron durante el tiempo en que realizamos la observación participante en las casas hogares, es decir de mayo a diciembre de 2004.

Cuadro 11. Reintegraciones familiares de los niños de la calle

Tiempo	Distrito Federal			Zona conurbana			Interior del país			Total		
	Hombres	Mujeres	Total	H	M	T	H	M	T	H	M	T
8 Meses	6	3	9	8	1	9	2	2	4	16	6	22

Fuente: Cálculos propios con base a los reportes mensuales del programa de reintegración familiar.

La cifra de reintegración familiar corresponde al 5.8% del número total de ingresos y reingresos que hubo en el mismo período y que fue de 379 niños (245 hombres y 134 mujeres).

En cuanto al programa de Vida Independiente, su tarea consiste en preparar y también apoyar a los niños, niñas y adolescentes para su reinserción a la vida social como gente

responsable e independiente. Esto se hace a través de capacitaciones, apoyos para buscar trabajo, conseguir becas y también conseguir vivienda por los que ya quieren ser independientes o ya han rebasado los dieciocho años. Conviene anotar que los resultados del programa son muy bajos a pesar de la voluntad y el esfuerzo de los trabajadores. No vimos ningún adolescente que se haya independizado durante todo el tiempo de nuestras observaciones participantes y tampoco supimos de algún caso anterior a nuestra llegada en el que niños, niñas o adolescentes se hayan independizado.

Hemos constatado que para cumplir las funciones que hemos descrito y seguir funcionando, la institución tiene lógicas de acción o estrategias tales como: el encierro o aislamiento de los internos en un sistema de internado; la supervivencia de la propia institución y la salvaguarda de intereses personales, las cuales guían sus principales acciones, como lo veremos a continuación.

4.3.6. Encierro o aislamiento de los niños de la calle

En la mayoría de las instituciones que atienden a los niños de la calle, la metodología se centra en el sistema del internado que, según sus promotores, debe garantizar que se afiance el proceso reeducativo. En estos modelos, los niños deben estar aislados durante un tiempo largo de las variables y dinámicas de la calle, con las que justamente se reencontrarán luego de su egreso de la casa hogar como actores sociales. Este aislamiento se transforma en la mayoría de los casos en encierro. La observación participante que hicimos en las casas hogares de la institución nos permitió detectar esta estrategia de aislamiento por medio del encierro que tiene la institución. Por ejemplo, el edificio de la casa hogar del Refugio está dividido en dos partes separadas: la parte de la administración y la parte del refugio. Los internos tienen una sola salida cuya llave está en manos del policía. Una vez que el niño entra en el refugio, ya no puede salirse sin que el policía abra la puerta y para que este último lo haga, tiene que ser autorizado por un responsable (coordinador o consejero). Los niños están vigilados por los consejeros toda la noche para que no escalen los muros y se escapen de la casa hogar. Cuando sale algún niño, siempre está vigilado de manera muy estricta por un trabajador de la institución, como si fuera prisionero y raras veces le permiten salir solo. En la mayoría de los casos en los que salimos de paseo, a ver una

película, etc., con los internos, siempre regresamos incompletos porque algunos niños se escaparon y desaparecieron. Presentamos a continuación algunos ejemplos que muestran que los niños se sienten encarcelados.

Coordinadora del internado en una asamblea: “Aja, otra cosa jóvenes se han dado cuenta que ahora hay pocos chavos en la Casa. Tenemos como 45 chavos. ¿Antes de salir de vacaciones cuantos chavos había en la Casa? (Tres voces al mismo tiempo: 70). Entonces tenemos que unir nuestros esfuerzos para que regresen al menos 10 de estos chavos que salieron, aja”. La coordinadora de las actividades ocupacionales en una asamblea: “¿Ustedes pueden levantar la mano para pedir salidas si en cada salida se van cinco, seis chavos? ¿Qué está pasando entonces en la Casa? Sí, tal parece ser la estrategia de algunos cuando salen a la calle definitivamente ya no regresan. Si esto sigue así, vamos a tener que cancelar todas las salidas porque no podemos dejar que los chavos en cada salida se nos van de la mano”. Coordinadora del internado agrega: “De hecho la salida de mañana se canceló debido a que la vez pasada se nos escaparon cinco chavos y ustedes los grandes ¿Qué hicieron? O sea, no hicieron nada para convencerlos de que se queden. Entonces, se hicieron un poco irresponsables ¿Quién hizo algo para que sus compañeros regresaran? A ver entonces mañana no hay salida y no habrá salida hasta que todos ustedes se comprometan a convencer a sus compañeros a que no se vayan. Ustedes piensan que no pasa nada; sí, hijo pasa algo, aja”. Un interno (de los grandes): “Y si no nos dejan ir hasta al baño ni salir de la Casa. Nos tienen encerrados todo el pinche día ni siquiera podemos ver afuera. La única manera es escaparse cuando estamos de paseo. Nosotros no les podemos obligar a que se queden si no quieren”. Coordinadora: “Ustedes saben que antes los dejábamos salir. Pero lo teníamos que parar porque muchos no regresaron y se quedaron afuera. Aja, entonces no podemos seguir permitiendo ese comportamiento” SAR/2-08-04/NS/AG/O15.

4.3.7. Supervivencia de la institución

En la práctica, hemos observado que la institución, de igual manera que todas las demás instituciones (no importa la tipología), es prisionera de la lógica de la supervivencia, la cual la hace actuar a favor de la perpetuación de su acción y de allí, a la perpetuación del

problema de los niños de la calle, en otros términos, se institucionaliza el fenómeno callejero. Las siguientes declaraciones ilustran perfectamente lo que acabamos de decir.

Coordinador de programas: *“El motivo de mi presencia entre ustedes hoy; ustedes saben que no vengo siempre a esta sala, esto significa que tengo algo muy importante que decirles. Entonces sigo; el motivo de mi presencia entre ustedes hoy es para decirles que un grupo de niños de Francia van a venir a visitarnos mañana y que este grupo va a visitar muchas casas en México y en América Latina. Estos niños van a ser nuestros mensajeros en Francia más bien en toda Europa. Ya no es nada más México o América que nos van a conocer sino el mundo. Digo el mundo porque Europa constituye un donativo muy importante en materia de atención a los niños de la calle. Por eso, les recomiendo que sean responsables, hospitalarios, amigables. Tenemos que mostrar una imagen muy buena de la Casa al mundo. Si se comportan bien, les prometo que habrá muchos regalos para ustedes... Les dejo con los coordinadores de las etapas y de los programas para que les digan cómo organizar esta recepción”* SAR/19-07-04/NS/AG/O9⁴⁴.

Coordinadora del Refugio en una asamblea: *“Niños, ustedes saben que la Casa es la mejor que existe en todo México; aja. Aquí les dan todo lo que las otras casas no pueden darles. Eso, lo debemos a los donadores; aja. Lo que quiero decir es que algunos de nuestros donadores van a venir el viernes. Entonces, tenemos que mostrarles una buena imagen de la Casa. Por eso los dormitorios, el patio, las salas y el comedor deben de estar limpios; aja. Tienen que sacar todo lo cochino que está en sus dormitorios. Ese día, por favor les pido que vengan todos a las actividades y que se dediquen exclusivamente a trabajar, aja. Son nada más treinta minutos, digo treinta minutos, aja, máximo una hora por eso les pido el favor de comportarse como niños responsables. Los que van a comportarse bien, recibirán cada uno diez puntos y los llevaremos a un paseo. Contamos con todos ustedes para el éxito de la visita de nuestros donadores”* SAR /26-07-04/NS/AG/O12.

⁴⁴ SAR: Sala de Asamblea del Refugio, 19-07-04: fecha de la observación, NS: nombre del observador, AG: Asamblea general, O9: número de la observación en las casas hogares con registro posterior.

La coordinadora de actividades ocupacionales: “...El día miércoles, tenemos una visita muy importante. Viene la gente que dio dinero para los cursos; viene la gente de “Quiera”. Quiero que se porten ese día al doscientos por ciento, sí, no al cien por cien sino al doscientos por ciento. Va haber un pequeño aumento de puntos para los chavos que se porten bien, bien ese día, sí, por favor. No quiero ver ningún chavo en las canchas ese día, sí, por favor. Quiero ver a todos trabajando aquí para mostrar a los de “Quiera” que no han gastado su dinero por nada y para que nos ayuden la próxima vez, sí, por favor” SAR/26-07-04/NS/AG/12.

4.3.8. Salvaguardia de los intereses personales⁴⁵

Según Estéphane Tessier (1998:239), estructuras e instituciones significan objetivos claros, objetivos ocultos y lógicas propias de los actores que no están forzosamente en acuerdo con los objetivos institucionales oficiales. Las instituciones pueden llevar a los actores individuales que las componen a apartarse de los objetivos institucionales oficiales por voluntad deliberada, interés personal, percepción específica del interés colectivo (por ejemplo, las dos funciones que acabamos de mencionar anteriormente en los puntos 3.7 y 3.8) o encarcelamiento dentro de limitaciones burocráticas. La práctica observada muestra que la institución que observamos no escapa a este juego de los actores que la componen, eso se ve a través de las siguientes declaraciones de los actores:

Una trabajadora: “Todo el mundo está harto en esta casa, por supuesto que no hablo de los favoritos de la jefa. Ahora no puedes llegar ni cinco minutos después; te regresan y te lo descuentan pero si te necesitan, te hacen trabajar hasta tarde y no te pagan nada porque dicen que es una institución humanitaria sin lucro. Si te atrasas tres veces, te mandan a la “chingada” a pesar de la miseria que nos dan como sueldo. Hace tres años que no me han aumentado el sueldo Cuando les conviene, te dicen que la tarea de la Casa es humanitaria y cuando no les conviene, te dicen que es una empresa”.

⁴⁵ Las informaciones que se encuentran en este punto fueron recopiladas en las conversaciones y discusiones con los trabajadores de la institución.

Un trabajador: “Dicen que no hay dinero y que tenemos que sacrificarnos para la causa de los niños pero andan creando nuevos puestos y ponen a su gente para poder gastar más dinero. Si no hay dinero, ¿Por qué (citando los nuevos puestos creados)?”.

Una trabajadora: “Hoy traje un periódico, hay un artículo que dice que en México, los que trabajan más son los que ganan menos. Lo dejé sobre la mesa de la coordinadora de comunicación y le dije: lee esto y lo das a conocer”. Replica otra trabajadora: “No lo va a publicar porque el artículo está hablando sobre ella misma. ¿A qué sirve este puesto de coordinadora de comunicación? Cada día anda cortando y pegando papeles. Le dan un presupuesto por eso y a nosotros, nos dicen que no hay dinero. Es por eso que el otro día en la noche, vinieron a poner en todas partes del muro, carteles que decían: (citando a la directora general)... eres una ladrona y hay actualmente una nota clandestina que circula en la casa denunciando todo lo que están haciendo”.

Una voluntaria muy enterada del reglamento internacional de la institución: “Lo que me choca es que aquí en México, no den nada de dinero a los voluntarios. Según el reglamento internacional de esta institución, los voluntarios tienen derecho a tres mil pesos por mes. Aquí no se habla nada de eso y consideran que es suerte para el voluntario si no le piden dinero. Y cada cosa que sugieres, te preguntan ¿Cuál será la parte económica que la Casa se va a beneficiar de eso? Están utilizando a los niños para mendigar. Ahora, la Casa en vez de ayudar a los niños se transformó en “Niño de la calle” (Risas). Replica de una trabajadora en forma de broma: “Aquí todos somos niños de la calle. A ti también, te va a tocar transformarte en niña de la calle como nosotros. Ojalá no te pongas a robar como el ex director que se fue con un montón de dinero de la Casa. A él, lo sacaron de la dirección por haber robado la Casa por su cuenta. El otro día habla aquí a la recepción, yo tomo el teléfono y me dice: “Todos son ladrones en Casa”. Le respondí de inmediato diciéndolo que él es el primer ladrón. Como es astuto, lo transformó en broma diciéndome: “Tú eres mi mejor amiga en la Casa. ¿Cómo estás?”.

La coordinadora del área de psicología: “El problema que yo veo en la casa y no se ha resuelto, estoy segura que no se va a resolver a mediano plazo, es la falta de

coordinación de las diferentes áreas de trabajo. Cada cual hace su trabajo como si no tiene nada que ver con los demás. En las reuniones de coordinadores, hablamos únicamente de lo burocrático, o sea de los informes mensuales. Por ejemplo, cuando nosotros necesitamos un niño, lo traemos aquí para entrevistarnos con él. Ahí se para el asunto, nadie nos pregunta nuestra opinión sobre los niños”.

Un consejero del refugio: *“Mira, te doy un ejemplo muy simple. Si tú y yo no nos comunicamos, ¿Cómo nos vamos a entender? Así es el caso de esta casa. Yo, lo que hago es llegar, hacer mi trabajo y regresar a mi casa, punto. Desde que yo estoy aquí, no he visto un solo día en el que nos hayamos reunido entre nosotros los trabajadores de todas las áreas para platicar sobre lo que hacemos y cómo mejorar la atención en la casa. No hay cooperación ni retroalimentación entre los trabajadores en esta institución. Hasta los coordinadores no nos consultan a veces”.*

En resumen, podemos decir que los discursos y acciones de la institución que acabamos de mencionar son la expresión de la doble representación virtual que tiene esta última de los niños de la calle. La primera representación se basa sobre las visones de la infancia en general como estrato social débil a proteger y educar, de la calle como lugar peligroso para los niños, de las familias marginadas como expulsoras de los niños y de la sociedad en su conjunto como la base de las desigualdades, de la miseria y retomando a Lucchini (1998: 142), conviene señalar que, en esta representación, la institución imagina a los niños de la calle como sujetos marginados, desprotegidos, víctimas y abandonados por una sociedad desorganizada que hay que integrar en la vida social de forma más o menos coherente, en un conjunto de representaciones sociales, de “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, de creencias, valores, actitudes, opiniones, etc. [...] Estos elementos están siempre organizados bajo una especie de saber que dice algo sobre el estado de la realidad” (Jodelet, 1989: 36). La segunda representación (asociada a la primera) que la institución tiene de los niños de la calle y que tiene mucho que ver con su actuación, es la construida a través las interacciones con estos últimos, es decir a través de un encuentro cotidiano entre la institución (trabajadores) y los niños de la calle. Para Lucchini (*ibid.*: 146), citando a Berger y Lucckman, cada sujeto posee “*esquemas de*

tipificaciones en función de las cuales los otros son aprehendidos y “tratados” en los encuentros cara a cara. (...) todas estas tipificaciones afectan continuamente nuestra interacción mutua (...), las representaciones del otro sufren la influencia de mi interferencia, y recíprocamente (...), en otras palabras, los dos esquemas tipificatorios forman parte de una negociación continua al interior de la situación cara a cara” y el autor (*ibid.*) piensa que la interacción es el lugar donde se encuentran el mundo simbólico de la tipificaciones y el de la percepción porque, citando a Ribboni, afirma que *“la significación es interactiva: no depende simplemente de lo que está en nuestra cabeza, sino también de lo que está en nuestro entorno y de la manera en la que interactuamos con este entorno”*. La interacción cotidiana entre los trabajadores de la institución y los niños de la calle (internos como los que siguen viviendo en la calle) ha generado una representación de estos últimos y guiado las acciones de la primera como el hecho de internarlos y obligarlos a seguir un ritmo de actividades elaboradas específicamente por ello. Aparece otro aspecto muy interesante en estos discursos y acciones de la institución, el cual muestra la representación virtual que tenían algunos trabajadores de esta última. En efecto, las declaraciones de algunos trabajadores indican que ellos consideraban a la institución como humanitaria, de buena voluntad, preocupada por el sufrimiento de los niños de la calle y por su socialización, educación y reinserción a la vida social, pero han encontrado en la realidad a una institución contradictoria que es humanista o lucrativa cuando le conviene, explotadora y caracterizada por el favoritismo. En conjunto, todo lo dicho anteriormente nos muestra la representación que la institución tiene de sus funciones y las lógicas de acción o estrategias para cumplir estas funciones. Pero el trabajo quedaría incompleto si no se proporcionara aquí la representación que los niños tienen de la función de la institución. Es lo que trataremos de ver en el capítulo que viene a continuación.

V. REPRESENTACIONES QUE LOS NIÑOS DE LA CALLE TIENEN DE LA FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EN SUS DISCURSOS Y ACCIONES

En este capítulo presentamos las representaciones que los niños tienen de la función de la institución. El análisis de las observaciones que hemos realizado y de las conversaciones y discusiones que tuvimos tanto en la calle como en las casas hogares de la institución con los niños para identificar sus representaciones de esta última, se basó en dos aspectos que son: sus discursos y acciones.

5.1. Discursos de los niños

En los discursos de los niños que viven en la calle y de los internos, la institución tiene tres funciones: la satisfacción de sus necesidades básicas, su rehabilitación y su encarcelamiento.

5.1.1. Satisfacción de las necesidades básicas

Los niños de la calle, tanto internos como externos, consideran a la institución como un lugar en donde pueden encontrar lo que necesitan de manera urgente, por ejemplo: un techo, comida, limpieza, vestido, salud, etc., tal como lo vimos en el capítulo precedente y lo confirman los testimonios que siguen:

Gabriela, 15 años (interna): *“Nos dan comida, ropa, zapatos, donde dormir. Cuando uno está enfermo, te llevan al médico”.*

Oswaldo, 18 años (vive en la calle en metro Niños Héroe): *“En las casas, uno come tres veces al día, tiene techo, cama, cobija. Uno se baña, se viste y se calza. En la calle no hay donde bañarse ni donde lavar su ropa. Allá te dan todo”.*

“El enano”, 17 años (interno): *“Aquí, nos dan comida, ropa, zapatos; tenemos cama, cobija. Cuando nos enfermamos, nos llevan al médico. A veces llevan uno al cine, al concierto, a visitar lugares. Te dan consejos para que no te drogues, para evitar el SIDA”.*

Julio, 18 años (vive en la calle en Niños Héroe): *“Salí de la casa porque no pude aguantar. Ahí, es chido porque te dan de comer, te dan ropa, tienes donde dormir, y eso, ¿no? El único pedo es que no puedes salir. Y luego, nos tenían encerrados todo el pinche tiempo. Nomás, no son casas, son pinches cárceles, ves”.*

5.1.2.Rehabilitación

Un individuo percibe al mundo que lo rodea esencialmente por la intermediación de los canales sensoriales del cuerpo. De hecho, el cuerpo es el centro de comunicación del ser humano, es decir de la persona misma, y el cerebro actúa como un cuadro de mando que establece un vínculo entre el pensamiento y la acción. Según Lafayette Ron Hubbard (1992), los efectos bioquímicos de las drogas perturban este proceso normal de comunicación provocando, a veces, repercusiones serias que pueden ser catastróficas como la disminución de las percepciones, un cansancio crónico, pensamientos confusos y una multitud de síntomas que se oponen a la mejora del nivel de la conciencia y de las aptitudes. Para este autor, la gente que está bajo la influencia de las drogas, como es el caso de la gran mayoría de los niños que viven en la calle y que hemos observado, puede ser afectada por una especie de insensibilidad, sin emociones, no sentir nada o sentirse incapaz y poco digno de confianza. Como lo hemos mencionado en el capítulo precedente, el objetivo de las instituciones que atienden a los niños de la calle es proporcionarles una socialización que incremente su nivel de conciencia y de actividad mental, y que les apoye para ser capaces en todos los aspectos de su vida, pero las drogas hacen imposible todo progreso en este sentido. Es por esta razón que instituciones como la que hemos observado tienen entre sus propósitos la rehabilitación de los niños adictos a la droga y estos últimos reconocen efectivamente este hecho, como lo podemos advertir a través de los siguientes testimonios:

Margarita, 16 años (interna): *“Para nosotros el ponerle es algo normal, pero la gente lo ve como algo terrorífico, nosotros que le ponemos al activo y que luego andamos tranquilos, lo vemos como algo natural, como si fuera chuparnos una pelota, fumamos marihuana como si fuera un cigarro y ya estuvo... La neta es aquí, en la casa, nos ayudan a dejar las drogas para no morir un día”*.

Gerardo, 12 años (vive en la calle en Avenida México): *“Son centros de rehabilitación para que uno deje de drogarse”*.

Julio, 17 años (vive en la calle en metro Niños Héroe): *“La neta es que cuando uno está allí no te puedes drogar, te rehabilitan pero siempre sale uno porque necesita activar”*.

Jaqueline, 18 años (vive en la calle en metro Niños Héroe): *“Allá nos cuidan de las drogas y nos desintoxican”*.

“Tortuga”, 16 años (interno): *“Si yo estoy activando, ellos me sacan de las drogas y hacen que me rehabilite yo”*.

José Luis, 17 años (interno): *“Nos cuidan para que no nos droguemos y si te ven con los activos, te sacan de la casa”*.

Sergio Gilberto, 18 años (vive en la calle en metro Indios Verdes): *“Allá no te dejan activar carnal. Dicen que te van a rehabilitar para que no andes drogándote”*.

Sara, 18 años (interna): *“Es un lugar de rehabilitación para nosotros que andamos drogándonos en la calle pero no podemos dejar de activar”*.

Isidro, 17 años (vive en la calle en la central Camionera del Norte): *“Las Navidades me la pasaba muy mal, era cuando más le poníamos a las drogas con mis cuates y a llorar, a llorar, pero de una forma muy callada, muy tranquila, ves como te empiezan a escurrir las lágrimas aunque no quieras y la droga es en esos momentos cuando te apapacha y te vuelve duro, como que te dice: “Ándale cabrón, aquí también están tus papás“. Bueno, cuando uno ya no puede con las drogas te vas a la casa hogar para que te rehabiliten y luego uno necesita activar y te sales”*.

Guadalupe, 17 años (interna): *”A la droga le ponemos la neta no porque acá, porque no tengamos otra salida, nel, la droga es algo chido. La droga no es cualquier madre que le ponemos porque no tenemos salida y que acá, nel, la droga tiene sus momentos muy chidos. A mi la droga me hizo muy feliz y no digo que ahora que me regeneré con la rehabilitación quisiera volver atrás, porque al menos tengo el conocimiento de que es mala, pero de que es rica si, es rica, al menos apapaché mi felicidad”*.

5.1.3. Encarcelamiento

Para los niños de la calle, las instituciones son muy exigentes porque no los aceptan sin condiciones ni limitaciones, razón por la cual consideran inadecuada la atención brindada. Las prohibiciones que se dan en las instituciones los privan de su libertad y ponen a estas últimas como prisiones en donde hasta las actividades comunes en la sociedad y particularmente en la calle son negadas. Dentro de las libertades que consideran negadas por las instituciones, citan entre otras la libertad de salir, la libertad de relaciones amorosas, la libertad de trabajo y sobre todo, la libertad del uso de las drogas.

Elizabeth, 16 años (vive en la calle en Indios Verdes): *“En la calle está uno mejor, puedes vivir bien, conseguir dinero, es fácil. Puedes comprar lo que quieras, nadie te controla. No es lo mismo en las casas hogares, hasta no te puedes asomar. Controlan a uno como si estuviera en la cárcel”*.

Juan, 17 años (interno) en una asamblea: *"Y si no nos dejan hasta ir al baño ni salir de la casa. Nos tienen encerrados todo el pinche día ni siquiera podemos llegar a la puerta. La única manera es escaparse cuando estamos de paseo. Nosotros no les podemos obligar a que se queden si no quieren"*.

Carlos, 18 años (vive muy cerca de la puerta de una de las casas hogares de la institución): *"No entro en esta pinche casa porque no hay droga ni siquiera hay viejas para uno (risa). Los pinches cabrones no te dejan hacer nada. Te vigilan como si fueras un pinche ladrón. Aquí, me echo una pendeja, me la arreglo chido, la vieja y me drogo para no sentir el día, para no sentirlo pasar y es como si hubieras soñado. Allá no hay eso, lo bueno de la vida, carnal (risa)"*.

Julio, 18 años (vive en la calle en Niños Héroes): *"... El único pedo es que no puedes salir. Y luego, nos tenían encerrados todo el pinche tiempo. Nomás, no son casas, son pinches cárceles, ves"*.

"Gonzo", 18 años (vive en la calle en la avenida Vía Morelos, Ecatepec): *"Yo estuve en el albergue, pero la verdad es que ahí nos fue de la fregada, por eso nos mandaron para acá. Allá "El Tío" (apodo del consejero) se manchó mucho con nosotros, a algunos de mis cuates hasta les dio..., era muy cabrón. Nos mandaba desde temprano a talonear, a ganarnos la papa y pobres de nosotros si no le entregábamos todo, porque "El Diablo", un chavo más grande que nosotros, nos ponía en la madre si no le entrábamos. No nos podíamos escapar porque una vez "El Tolo", un chavo que también era cabrón, se dio a la fuga, pero después lo toparon "El Diablo", y sus cuates y no se la acabó, por eso es que muchos le sacábamos a irnos"*.

Azucena, 16 años (vive en la calle en metro Tacuba): *"Yo entré en dos casas hogares pero me sentía rara porque no conocía a nadie. Aquí, tengo amigos y nos ayudamos más de lo que se puede ayudar entre hermanos y también más de lo que nos dan en las casas. Estamos bien aquí porque nadie nos dice "haz esto, no hagas lo otro" Ni madre"*.

Miguel, 13 años (interno): *"Ya no aguanto la vida aquí porque parece un tutelar. A mi no me está gustando vivir en esta casa. Ya no ver la banda va estar cabrón, varios de mis cuates me están buscando. Voy a escapar para ver si nos vemos otra vez"*.

Cabe señalar que tanto la institución como los niños de la calle coinciden sobre estos tres puntos que acabamos de mencionar y también la práctica observada lo confirma como lo hemos visto en el tercer punto del capítulo anterior. Sin embargo, existe una ligera diferencia de puntos de vista en cuanto a lo que los niños de la calle consideran como encarcelamiento. En efecto, para la institución, la manera más adecuada para lograr

resultados exitosos es a través del internado. Esta función de la institución es considerada por los niños como una privación de lo que suponen su libertad, lo que nos lleva a pensar que los niños de la calle en este caso asimilan la institución a estas personas que los consideran como un peligro y un desafío al modelo moral de la familia y de la sociedad que hay que erradicar por el internado. El testimonio que sigue constituye una prueba de lo que acabamos de mencionar.

Adriana, 16 años (Cerca del metro Niños Héroe): *“Es que nadie nos quiere. Nos ven como gente sucia, drogadictos, ladrones que no saben hacer otra casa que andar robando o tirando basura en todos lados. Los que pasan en carro a veces nos dicen '¿Por qué no se van a las casas hogares en vez de andar molestando a la gente en la calle?. Son pendejos; mejor me voy al tutelar ¿no? Porque es lo mismo. No saben que las casas son pequeñas cárceles. Ni madre; aquí me quedo; el que no me quiere ver aquí, que se vaya a la chingada”*.

5.2. Acciones de los niños

Desde el momento en que un niño elige la calle como lugar de vivienda, sabe que debe ser obligatoria y necesariamente el dueño de su destino. Ya no va a recibir la atención ni la ayuda de sus padres y de todos los seres que lo son cercanos (hermanos, tíos, primos, abuelos, en otras palabras sus parientes). Por esa razón, debe elaborar estrategias para poder sobrevivir. Como dice Lucchini (1996; 81), el niño de la calle *“no está indefenso ante las dificultades de la calle, es un actor social que elige y que crea oportunidades que sabe cómo explotar”*. Entre las estrategias de supervivencia de los niños de la calle, podemos citar: el hecho de ser aceptado por el grupo receptor (afecto, respeto, solidaridad, hospitalidad, etc.); defenderse y protegerse en un lugar en donde prevalece la ley del más fuerte; comer, vestirse, satisfacer sus pequeñas necesidades por el trabajo, la mendicidad, el robo, la prostitución (para las niñas y también para algunos niños) y la manipulación; buscar cómo encontrar la droga que “supuestamente” les permite olvidar su sufrimiento; los videojuegos; buscar dónde dormir utilizando las coladeras, el metro, los parques, los mercados, las centrales de autobuses, los lugares abandonados y, en algunas ocasiones, construyendo sus propias casitas con cartones. Una de las estrategias que tiene una gran importancia para ellos y que les permite cubrir la mayoría de sus expectativas o evitar, a

veces, las consecuencias de la vida en la calle, es la utilización de las instituciones como medio para satisfacer sus necesidades.

En la observación participante, hemos constatado que muchos niños ingresan en las casas hogares de la institución cuando se acercan las fechas de fiestas en las cuales se dan regalos, por ejemplo: el día de los Reyes Magos, la Navidad, el Año Nuevo, etc., y salen unos días después de haber recibido dichos regalos. Ingresan también si se sienten enfermos o tienen frío y aceptan venir a lo que llaman “servicio”⁴⁶ cuando están sucios de cuerpo y de ropa, o si necesitan ropa nueva y comida.

Oscar, 16 años (interno): *“Yo me salí de mi casa porque la verdad mi mamá no me quería, aunque mi padrastro sí. Lo que más me dolía era que mi jefa se metía con un hombre y luego con otro. Pero ella no era tonta ya que se metía con puros viejos de lana, pero a nosotros no nos hacía caso. Me vine para acá con lo que me prestó una tía... Bueno, la neta es que le robé, pero en cuanto junte una lana se la mando. Yo llegué a la Central Camionera del Norte y ahí empezó todo. Tuve que empezar a pedir dinero pa’ comer, pero estaban los de vigilancia, que luego nos pegaban o nos quitaban el dinero. Muchas de las veces querían que les diéramos parte, pero ni madre. Algunos de nosotros le entregábamos dinero al licenciado de la Central para que nos protegiera. Una vez, uno de vigilancia me quitó mi lana y me pegó, me rompió la camisa, pero como yo le daba lana al “Lic.”, él me defendió y el otro tuvo que pagarme mi ropa. Estuve un buen tiempo en la Central, ya que me las sabía todas, hasta que una vez me vine para el Centro con unos cuates, aunque es difícil porque hay partes en donde cada quien tiene su territorio y si te ven que no eres de ahí, te madrean, como nosotros lo hacíamos con los que llegaban a nuestro lugar, los masacrábamos. Cuando andas en el talón, los que más se manchan con nosotros son los polis que luego nos quitaban la lana y hay muchos que son puñales. A muchos de mis cuates los subieron con el cuento de que no podían andar en la calle y luego de darles una calentadita, se los tiraban. Un día, me dije: ‘Ándale, cabrón qué esperas si te están ofreciendo una casa, protección y muchas cosas, que chido, ¿no?’ Porque nos visitaban cada día los de la (nombre de la institución). Así entré a (nombre de la institución) por la primera vez. Luego me salí dos veces antes de regresar y espero esta vez sea la última”.*

Alberto, 16 años (vive en la calle en metro Tacuba): *“Yo nomás entro en las casas en Navidad y me pongo gordito o sea me recupero un poco de las drogas. Después de los regalos de los Reyes Magos, hijo de su puta madre, me largo a la calle. Hace dos años estuve en la casa que está cerca*

⁴⁶ Véase p. 123.

del Metro Lagunilla con el güey ése ¿Cómo se llama el pinche güey ese de Renacimiento?” Alfonso, 17 años (vive en la calle en metro Tacuba): *“El licenciado José Vallejo Flores”*. Alberto: *“Ps con el licenciado ese. La navidad pasada ¿Verdad que estuvimos en la (nombre de la institución)?”* Alfonso: *“Sí, estuvo chingón. Nos daban de todo pero no podíamos salir como en Renacimiento. En (nombre de la institución) te encierran como si fueras un pinche prisionero. Le dije a Beto, órale, vámonos de aquí antes que nos empiecen a chingar. Este maricón, el poli, ése no nos dejaba salir”*.

César, 18 años (interno): *“Yo estoy aquí porque me robaron mi dinero. Vine de Veracruz y me quedé en la Central Camionera Tapo. Allí me sacaron mi monedero cuando estaba dormido. Viví unos días con mis cuates cerca del Metro Central del Norte. Luego me vine pa’ca. El pinche consejero no me quería dejar entrar. Le dije: ¿A ti qué, pinche cabrón? ¿Me ves cara de chango o qué? ¿Es tu casa? Me dijo: ‘A ver si así vas a entrar. No es mi casa pero tú no vas a entrar’. Le dije: si no entro te voy a madrear, pinche cabrón. Así que me fui al metro, luego regresé y negocié con el otro consejero que me hizo entrar. Es la tercera vez que yo entro en esta casa. Estoy aquí para buscar un poco de dinero y luego voy a salir para irme a Tijuana porque estuve allá de pollero”*.

El “vampirín” de 24 años dando consejos a un niño de la calle de 13 años (citado por Rojas Díaz: 2002; 59): *“No seas güey, si te están ofreciendo la oportunidad de irte a un hogar aprovéchalo, yo cuando estaba chavito y acababa de llegar de Guatemala, mucha gente me invitaba a hogares y no era difícil conseguir dinero charoleando, ahora ya no puedo hacer ninguna de las dos cosas porque ya estoy grande, pero a veces sí me iba a hogares, me daban ropa, me ponía gordito o sea me recuperaba un poco de las drogas y me volvía a salir, y cuando era Navidad me esperaba a las posadas y claro a los regalos, y ahora que estás chavo lo puedes hacer, hasta te dan escuela, no seas pinche necio, yo te lo digo porque tengo más experiencia que tú”*.

Los niños de la calle consideran a las instituciones que los atienden como parte de su vida cotidiana; por eso, todos han pasado o pasarán un día por alguna institución. Además, piensan que las instituciones están obligadas a aceptarlos porque es su trabajo. De hecho, hemos observado acontecimientos muy importantes en las relaciones que existen entre los niños callejeros y las instituciones. Primero, los sitios en los que viven los niños de la calle son visitados por educadores de dos o tres instituciones cada día y algunos de ellos, para tener una buena impresión y ser aceptados, les llevan siempre comida o ropa en sus respectivas visitas, lo que constituye para los callejeros un medio de supervivencia que

tienen sin haber acudido a una casa hogar. Segundo, a pesar de sus exigencias, que a veces son de fachada, las instituciones nunca niegan el ingreso o la salida de un niño cuando él lo pide, a menos que su edad no lo permita, pero siempre hay una alternativa para buscarle un lugar receptor. Cuando un niño decide salirse de las casas hogares, se habla con él y se busca que cambie de idea, pero no se le impide egresar, lo que hace que los niños se sientan con la libertad absoluta para salir y entrar de la casa cuando lo decidan⁴⁷.

Isabel, 16 años (vive en la calle en metro Barranca del Muerto): *“No quiero entrar en ninguna casa hogar porque aquí nos visitan los educadores de muchas casas. Además, entraré cuando yo quiera ¿no?... A veces se ponen medio difíciles, pero siempre aceptan a uno porque es su trabajo, ¿no? Si no vas en una casa, vas a otra aunque sea medio chafa, ahí la llevamos”*.

Isaac, 18 años (vive en la calle en el mercado de Portales): *“¿David, me trajiste lo que te pedí? David (educador de la calle): “No, hijo, tú sabes que nosotros no andamos regalando cosas en la calle. Si realmente quieres zapatos, tienes que ingresar a la casa. Ahí te damos lo que quieras, pero aquí, no, Isaac “*. Isaac: *“Ni pedo, hijo de su puta madre, aquí me quedo. Lo voy a pedir con los educadores del Ministerio de Amor. Entonces, quiero que se larguen de aquí, no queremos pendejadas”*. David: *“Como quieras, pero nosotros no te vamos a dar cosas en la calle. Si los otros te lo dan, es asunto suyo, pero nosotros, no”*.

“Rokero”, 20 años (vive en la calle en el metro La Raza): *“Yo empecé en un convento. Allá, el padre nos pegaba, no pude aguantar y me salí. Luego fui a la Casa Hogar que está cerca del metro Lagunilla, se llama Renacimiento, pero me salí otra vez. Hace dos años, estuve en Ama la Vida, puras pendejadas. Ahora que tengo veinte años, no puedo entrar en muchas de estas casas. A ver si me aceptan en Caracol porque allá reciben a gente mayor de 18 años en adelante. Si no, ya ni modo porque ya la regué”*.

Un análisis comparativo de las representaciones que la institución y los niños de la calle tienen de la función de la primera tanto en sus discursos y como en sus acciones así como la práctica institucional observada nos permite ver cuatro aspectos:

1. Tanto la institución como los niños de la calle reconocen que la función de la primera es satisfacer las necesidades básicas, la rehabilitación de las drogas de aquellos y la supervivencia de ambas partes.

⁴⁷ Vease anexo 2, cuadros 2, 3, 4 y 5, pp. 204-205, en donde se corrobora lo que acabamos de mencionar.

2. Aparecen en los discursos y acciones de todos, pero a la manera de cada uno, así como en la práctica observada tanto el sistema de internado como las estrategias de supervivencia propia y de salvaguarda de los intereses personales. Mientras que la institución ve al sistema de internado como un medio para poder lograr resultados exitosos, cumplir con su tarea básica y con el mandato social, para los niños de la calle, el internamiento constituye su encarcelamiento, en otras palabras una privación de su libertad. La institución y los niños de la calle quieren sobrevivir y la primera también pretende salvaguardar intereses personales, razón por la cual cada uno busca los medios que le permitan lograr estos objetivos.
3. Aunque los niños no dicen con claridad que la institución tiene también como función su retiro de la calle, su socialización y educación, estos aspectos aparecen de manera velada en sus discursos sobre la rehabilitación y encarcelamiento porque el internamiento y la rehabilitación están vinculados con una búsqueda de cambio de actitudes y quien habla de cambio de actitudes, habla de socialización y educación.
4. El aspecto que no aparece en los discursos ni acciones de los niños de la calle es la reinserción social; a nuestro propio juicio, pensamos que eso se puede explicar por dos razones: o porque los niños no han visto uno de ellos reinsertado socialmente, o porque la reinserción social no les ha tocado. Ahora bien, como lo hemos mencionado en el punto 4.3.5 del precedente capítulo, si es cierto que hemos observado (p. 104), algunas reintegraciones familiares de los niños de la calle por parte de la institución, tal no es el caso en cuanto a la reinserción de los adolescentes a la vida independiente.

En resumen, diremos que los discursos y acciones de los niños de la calle no son ajenos a la representación que tienen de la institución, sino una expresión de dicha representación. Por eso, no ven a la institución como un lugar de socialización, educación y reinserción social, sino como una estructura del Estado providencia creada y financiada por la sociedad para brindarles asistencia siempre y cuando ellos lo necesiten. Entendemos aquí por asistencia, el conjunto de medidas que tienen como vocación, ayudar sin contra parte a las personas debido a su situación particular, es decir todos los dispositivos que proporcionan una ayuda incondicional a las personas que están bajo un cierto número de

criterios como es el caso de los niños de la calle. Para los niños de la calle, la institución existe gracias a ellos y por ellos, razón por la cual debe proporcionarles asistencia incondicional cuando ellos lo quieran y como lo quieran porque a no ser así, la institución tiene el riesgo de desaparecer. Pero, cuando ingresan en las casas hogares de la institución y se enfrentan a la realidad del sistema de internado que allí se da y que no es lo que ellos imaginaban, vuelven a reorganizar su visión y considerar a la institución como un lugar de encarcelamiento porque los priva de lo que piensan ser su libertad. A continuación, presentaremos desde la práctica institucional, la interpretación que llegamos a hacer de los capítulos cuatro y cinco.

VI. INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES QUE LOS NIÑOS Y LA INSTITUCIÓN TIENEN DE LA FUNCIÓN DE ESTA ÚLTIMA EN SUS DISCURSOS Y ACCIONES

Una interpretación de las representaciones que tanto la institución como los niños de la calle tienen de la función de la primera en sus discursos nos hace ver cuatro aspectos importantes que se entrecruzan y que pueden explicar el fenómeno de ida y vuelta de estos últimos entre las casas hogares y la calle:

1. El tipo de socialización y educación que se da en la institución está centrado en el sistema de internado.
2. La cultura de los niños de la calle se caracteriza por el consumo de drogas, fuente de placer para los callejeros; la libertad total o si queremos la transgresión de las normas socialmente establecidas; las relaciones sexuales; la solidaridad y la búsqueda de estrategias que les permiten sobrevivir en la calle.
3. La incompatibilidad entre el sistema de internado utilizado por la institución y la cultura de los niños de la calle genera un choque, situación reiterada de confrontación.
4. La conciliación de los intereses tanto de la institución como de los niños de la calle en la búsqueda de la supervivencia de ambas partes lleva en la práctica al desvío de los fines institucionales.

6.1. El sistema de internado como medio de socialización y educación

Hemos encontrado en la institución observada algunos aspectos señalados por Goffman (2001) a propósito de las instituciones totales, pero de manera más fluida y menos extrema. Hay que precisar que si bien la delimitación de las categorías dadas por Goffman para el funcionamiento de las instituciones totales es sin duda pertinente desde el punto de vista analítico, dicha delimitación no puede ser considerada *a priori* como guía de la visión sociológica de la institución observada. La delimitación proporcionada por Goffman se aplica a instituciones cuya organización contrasta con la división de sociedades urbanas en espacios y tiempos distintos, consagradas a actividades específicas, que delimitan campos relativamente disociados de las relaciones y de las pertenencias sociales y que igualmente

definen diferentes identidades. La institución que hemos observado constituye por supuesto un universo social singularmente englobante; sus límites materiales denotan un cuadro de vida temporal específico, dotado de una relativa autonomía y un cuadro de relaciones sociales con dinámicas propias. Pero, si una unidad coherente de observación etnográfica parece aquí dada de entrada, sin embargo, eso no permite ver en la institución que hemos observado una microsociedad, como es el caso de las instituciones totales porque los campos de vida recreados por el internado no anulan ni reemplazan aquellos adquiridos en el exterior y que constituyen la referencia para los internos. La cultura de la calle sigue afuera de los muros de la institución y lo que sucede a los niños durante su internado no tiene la misma significación y no define de manera equivalente repertorios de pertenencia o de identidad. Por lo que concierne a las actividades desprovistas de repertorios y que no representan otra cosa que una parte de la existencia, la institución que hemos observado no es verdaderamente totalitaria, aunque sí tiene muchos aspectos totalitarios. Además, el internado constituye un intervalo en la vida de los niños de la calle y ellos lo viven como tal, es decir un paréntesis en su trayectoria, un tiempo de otra naturaleza. Diremos que la metodología utilizada por la institución para la socialización y educación se centra en el sistema de internado. Se piensa que éste es el que debe garantizar que se afiance el proceso reeducativo. En este modelo hemos observado que durante el proceso de socialización, los niños son aislados de las variables y dinámicas de la calle⁴⁸ con las que justamente han de enfrentarse luego del egreso. Las casas hogares de la institución están cerradas las veinticuatro horas del día; generalmente, los internos tienen una sola puerta de salida cuya llave está en manos del policía. Una vez que el niño entra en la casa, ya no puede salir sin que el policía abra la puerta y para que este último lo haga, tiene que ser autorizado por un responsable (coordinador o consejero). Los niños están vigilados por los consejeros día y noche para que no salgan por la puerta, escalen los muros y se escapen de la casa hogar, como se ve en la declaración de Juan en el punto 5.1.3. del capítulo anterior (p. 156). Cuando sale algún niño, siempre está vigilado de manera muy estricta por un trabajador de la institución, como si fuera prisionero y raras veces, es decir en casos muy excepcionales, le permiten salir solo. El plano de la casa hogar del Refugio es el siguiente:

⁴⁸ Véase Goffman, 2001:13-25.

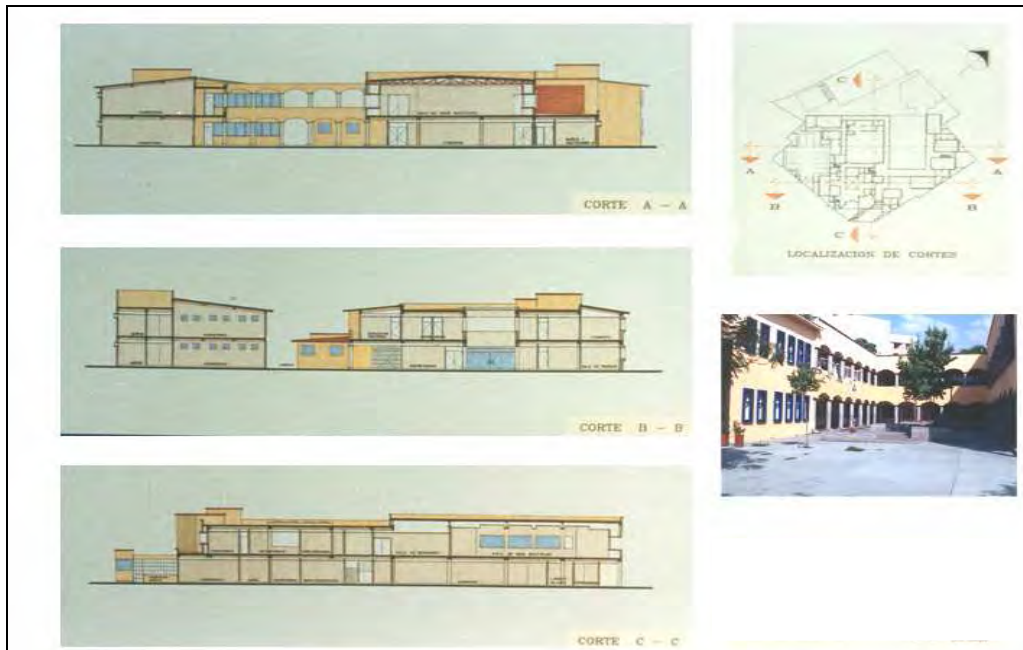


Figura 1: Plano de las instalaciones de la institución en donde se encuentra la Casa Hogar Refugio tal como fue concebido por los arquitectos⁴⁹

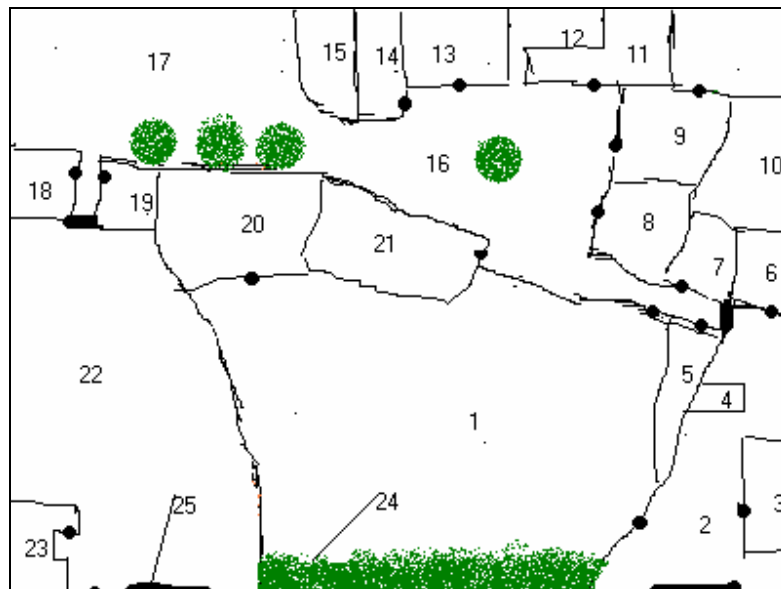


Figura 2: Plano de las instalaciones de la institución⁵⁰ en donde se encuentra la Casa Hogar Refugio como lo observamos.

⁴⁹ Fuente: Archivos de la institución

⁵⁰ Leyenda: 1. Área de la administración que se compone de la planta baja y de un piso que cubre también los números 5, 20 y 21; 2. Espacio libre; 3. Oficina del policía; 4. Fuente de agua; 5. Enfermería; 6. Oficina de los educadores de calle; 7. Coordinación del Refugio; 8. Sala de asambleas; 9. Oficina del Programa de VIH-SIDA; 10. Espacio libre; 11. Oficina libre; 12. Lavadero; 13. Oficina de los consejeros; 14. Coordinación de Psicología; 15. Espacio libre; 16. Espacio en el que se desarrollan todas las actividades diarias de los internos que se realizan dentro de la casa hogar; 17. Área deportiva; 18. Baños de niñas; 19. Baños de niños; 20. Almacén; 21. Cocina;

En estas instalaciones se desarrollan diariamente y de manera casi similar actividades programadas para el cumplimiento del proceso de socialización y educación donde participan trabajadores de la institución e internos, como lo describimos en el punto 4.3.4.2 del capítulo cuatro, pp. 133-143.

De acuerdo con lo observado, podemos decir que la institución considera a los niños y jóvenes de la calle como un grupo socialmente desadaptado, por razones personales y/o sociales. Sobre este supuesto la propuesta de atención que plantea es de tipo pedagógico, orientada a la reeducación y a la rehabilitación, es decir, es la respuesta que la institución está ofreciendo a un problema que fundamentalmente considera de disfuncionalidad individual o familiar. Siendo entonces un asunto de manejo pedagógico, la institución considera que la única manera en que se pueden garantizar los resultados es a través del internado, de tal modo que todas o la mayoría de las variables que intervienen en el proceso puedan ser previstas, controladas, programadas y evaluadas. Desde esta concepción, su política es la del asistencialismo o de la rehabilitación institucional. Eso hace que el niño de la calle y su situación se queden circunscritos sólo a lo pedagógico, lo que limita sus posibilidades de actuar sobre las otras variables de diferente índole (psicológicas, historias de vida de los niños, su origen, la cultura que incorporado en la calle, etc.), que también y con mayor determinación, inciden sobre la situación.

La forma de actuar de la institución que acabamos de ver niega a los internos como sujetos con trayectorias previas cuando les prohíbe la droga, el sexo y les impide toda libertad de movimiento. Ignora su personalidad como actores, haciendo que el niño o joven de la calle que están internos, queden adscritos a la institución, a sus objetivos y estrategias, usurpándoles (mutilando) su identidad y su posibilidad de participar en su proceso de socialización y educación. De esta manera, por la vía de la sustitución, es decir el deseo de sustituir los niños de la calle con toda su cultura por niños idealizados, la institución piensa lograr de los internos, resultados exitosos de un proceso de socialización y educación que poco o nada tiene que ver con la realidad de estos últimos. En efecto, en este proceso hay que tener en cuenta la presencia de la cultura de la calle que juega también un papel muy

Estacionamiento de autos; 23. Oficina del otro policía; 24. árboles; 25. Puertas (todos los puntos negros). Los números 7, 8, 9, 11, 13 y 14 tienen un piso que sirve de dormitorios.

importante. En la calle, los niños han incorporado una cultura que no es compatible con el sistema de internado ni con el tipo de actividades que se llevan a cabo en la institución, como lo veremos a continuación.

6.2. Algunos aspectos de la cultura de los niños de la calle que se contraponen al sistema de internado

Los niños de la calle que hemos observado constituyen un grupo marginado, particularmente un grupo social, entendiendo por éste un conjunto de personas que se unen mediante una red o un sistema de relaciones sociales (Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas, 2001: 317-318). Según este diccionario, estas relaciones o interacciones que se dan entre los miembros del grupo, tienen como base la aceptación implícita de un sistema de roles y estatus generados por el sentido de identidad, semejanza o pertenencia. Como grupo social muy definido, los niños de la calle adquieren una identidad interiorizando roles y estatus que son productos de la cultura de la calle. Pero esta cultura no está hecha de nomadismo como lo menciona Ruiz (1994: 2) ni de libertad como lo dice Fernández (1993: 59) porque los niños observados no se mueven de un lado a otro sino que viven en lugares muy fijos y no son libres en el sentido estricto del término, puesto que su libertad es más bien una transgresión a las normas socialmente establecidas. Efectivamente, los callejeros aprovechan todas las oportunidades que les permiten vivir en la calle como lo subrayan Muñoz y Pachón (1980) y, Herrera y Zárate (1995), es por esta razón que re-crearon y conformaron el espacio público conforme a sus necesidades y urgencias, y crearon también, relaciones y una dinámica propia de servicios económicos. Ahora bien, hay algunos aspectos de la cultura de los niños de la calle, tales como la libertad –que nosotros consideramos como transgresión de normas socialmente establecidas– y las drogas, señalados por Fernández, además de otros aspectos como las relaciones sexuales y la solidaridad adquirida en la calle, que para nosotros pueden explicar en parte la ida y vuelta de los niños entre las casas hogares de la institución y la calle.

6.2.1. Transgresión de normas sociales

Como lo hemos mencionado anteriormente, la libertad de los niños que hemos observado es más bien una transgresión de las normas establecidas por la sociedad, es decir una falta de límites más que una verdadera libertad. Este afán que tienen de transgredir las reglas socialmente establecidas no les permite aceptar la autoridad del otro. En la calle se sienten libres de hacer lo que quieran, donde quieran y como quieran, según se ve en los testimonios de Elizabeth, Juan y Azucena, transcritos en el punto 5.1.3. del capítulo anterior, pp. 155-156.

Los niños que hemos observado han aprendido a vivir en la calle sin respetar a nadie que esté a fuera de su grupo ni a nada siguiendo sus propios deseos e impulsos, razón por la cual rechazan todo tipo de autoridad por mínima que sea. Eso lo demostraron con su actitud frente a los educadores y trabajadores del programa de rehabilitación cuando todos tiraron la comida que tenían y obligaron a que se abriera la puerta para salir de las instalaciones⁵¹. Este deseo de transgredir las reglas socialmente establecidas no se refleja nada más en sus actitudes frente a la autoridad o a la coerción, sino también lo muestran por hechos como dormir donde quiera, la ocupación de los parques, coladeras, vías, etc., y el consumo de drogas.

6.2.2. El consumo de las drogas

Todos los niños que viven en la calle con los que tuvimos contacto consumen drogas; entre las más utilizadas tenemos los inhalantes (el activo, el cemento, el thinner y el Resistol 5000), las gotas farmacológicas, la marihuana y las pastillas. A pesar de todos los daños que causan estas sustancias, las drogas son consideradas como un mecanismo para reducir la ansiedad y el temor y también, como sustitutos para la carencia de afecto y cariño que tienen (Fernández, 1993); en otras palabras, son un medio para sobrevivir a los peligros de la calle que son entre otros, la falta de protección y afecto, como lo señala Isidro, en su declaración transcrita en la p. 155 del capítulo precedente.

⁵¹ Véase la pp. 122-123, del cuarto capítulo.

Asimismo, hemos observado que las drogas también parecen generar placer en los niños de la calle, como se ve en los testimonios de Margarita y Guadalupe, transcritos las pp. 154-155 del capítulo anterior y en el siguiente testimonio:

Jonathan, 12 años (interno): *"La droga es chida, me permite ver cosas chidas. En mi caso, cuando comencé a ponerle, veía a mi hermana que me llamaba, la veía con su cara sonriente, no triste como era ella"*.

Respecto al problema del consumo y la dependencia de las drogas, hay dos posturas complementarias que, de acuerdo con Courtwright (2002), pueden explicar el caso específico de nuestro estudio. La primera postura es la de Andrew Weil, quien propone la presencia de una tendencia innata a alterar el estado consciente normal de cada individuo, por ejemplo, en los juegos que hacen los niños al dar vueltas sobre sí mismos hasta alcanzar un estupor vertiginoso o la pérdida de conciencia de los religiosos cuando están meditando. Según Weil, las drogas también son medios químicos muy poderosos para alterar el estado de conciencia y, bajo algunas circunstancias sociales, existe la posibilidad de que los individuos infelices y aburridos intenten alterar su conciencia con el consumo de drogas más que los sujetos ocupados y satisfechos. La segunda postura es la de Nathan Kline, citado por Courtwright, (2002: 139), quien tratando de explicar por qué el tabaco y otras drogas novedosas se convirtieron en productos de consumo de masas; en armas inesperadas contra la condición humana; en nuevas herramientas para escapar de la prisión de la existencia diaria por la miseria y la pobreza absolutas que sufre el 90% de la humanidad en la Edad Moderna, dice lo siguiente:

"No existe un modo más profundo de comprender el curso de la historia que en términos de este esfuerzo por escapar del "yo sudoroso" y por experimentar estados temporales de euforia o alivio de las calamidades, independientemente del costo que supusiera dicho proceso".

Courtwright considera a la euforia y al alivio como la consecuencia de un accidente molecular y que las moléculas de los consumidores de drogas o de alcohol no

“pueden emular los neurotransmisores cerebrales de los centros de gratificación y control del dolor o influir sobre ellos (...) La naturaleza es parca en materia de placer. Los neurotransmisores inductores del placer normalmente se encuentran asignados de un modo frugal y con la finalidad de mejorar los mecanismos de supervivencia o reproducción. Las drogas enloquecen el sistema, incrementan temporalmente el nivel de estos neurotransmisores inductores del placer” (íbid.).

Para este autor, algunas de las drogas psicoactivas tienen impacto sobre los sistemas neuronales y algo en común porque

“afectan –directa o indirectamente, de un modo más o menos intenso– al sistema de la dopamina mesolímbica, un sustrato neural primitivo que sirve como vía de acceso al placer, así como medio para proveer motivación hacia las decisiones que tomamos. Las drogas estimulan este sistema, y quizá también otros todavía no identificados, señalando que se trata de una buena elección a través de las sensaciones agradables. Incluso una droga relativamente no tóxica como el café eleva significativamente el estado de ánimo” (íbid.).

La mayoría de la gente sabe que el café eleva el ánimo, pero si se les pregunta el por qué de este hecho, respondería simplemente porque el café contiene cafeína. No pueden explicar el mecanismo biomédico de las drogas psicoactivas sobre el sistema neuronal.

Los niños de la calle con los que tuvimos contacto, son los prototipos de estas dos posturas, principalmente por dos razones: Primero, porque las condiciones de salida de sus hogares familiares, las condiciones peligrosas en las que viven en la calle, la falta de trabajo y de afecto o cariño parental hacen que sean seres deprimidos, infelices y que estén a veces aburridos, situación que los lleva a buscar alterar su estado de conciencia refugiándose en las drogas como única vía de salvaguardia. Eso nos conduce a la segunda razón que afirma que las drogas tienen, como lo hemos visto más arriba, un impacto sobre su sistema neuronal con todo lo que esto implica para la generación de placer que ya han experimentado en la calle. Los niños de la calle lucen resplandecientes cuando evocan el placer que encuentran en el consumo de las drogas y no se preocupan por la pérdida o

alteración de la conciencia. Esto se advierte en las declaraciones de Carlos y de Guadalupe transcritas en las pp. 155-156 del capítulo anterior.

El placer que los niños de la calle encuentran en las drogas, según se aprecia en sus discursos, no les permite estar mucho tiempo en un internado como es el caso de las casas hogares de la institución, donde está formalmente prohibido drogarse. El recuerdo de este placer les hace salir de las casas para buscarlo en la calle como están acostumbrados. Además del placer producido por las drogas, existe otro prohibido por la institución, a saber, el placer sexual que veremos a continuación.

6.2.3. El placer sexual

La edad autorizada para ingresar y quedarse en las casas hogares de la institución va de 12 a 18 años, excepto los hijos de las niñas de este rango de edad que pueden ingresar con ellas. Precisamos este rango de edad porque nos parece un momento crucial en la vida sexual del ser humano. Según Silva Raveau (1994: 13), *“para la mayoría de los jóvenes, los cambios fisiológicos propios de la pubertad ocurren entre los 12 y los 15 años”*. Este cambio biológico prepara a los jóvenes para tener relaciones afectivas, amorosas y por supuesto sexuales. De acuerdo con la autora:

“Si se considera además la alta dosis de estimulación sexual a la que los jóvenes se ven sometidos por parte de los medios de comunicación, se entiende que el adolescente se ve enfrentado a una difícil situación.

No resulta posible establecer si este constante bombardeo de estimulación erótica de parte de los medios de comunicación es la causa, o tan sólo una resultante, del cambio que se observa en la esfera de conductas y actitudes en relación a la sexualidad, pero es claro que la abstinencia sexual es seriamente amenazada bajo estas circunstancias. Se requiere de parte de los jóvenes una buena dosis de compromiso con la opción por la castidad, para poder enfrentar positivamente este ambiente pletórico de estimulación erótica. Abstraerse del medio es prácticamente imposible para cualquiera que no sea un ermitaño” (íbid.: 13-14).

El cambio biológico no prepara nada más a los jóvenes para la relación sexual, sino también es un momento de cambio de comportamiento para ellos; como dice Silva Raveau (1994: 15),

“es una cierta rebeldía y una tendencia a poner en tela de juicio normas que pudieran haber sido acatadas en el pasado sin mayores inconvenientes... En esta etapa, los hijos requieren de razones, motivos, justificaciones de las normas y limitaciones que se les imponen (...); buscan construir relaciones lógicas en todo orden de cosas, y las normas y prohibiciones no constituyen una excepción”.

Si aunamos a lo anterior el hecho demostrado por investigaciones de que la sexualidad es muy importante para el pleno desarrollo del ser humano, podemos decir que en general, esto es lo que pasa en las sociedades modernas, es decir, lo que se considera normal de la vida social de los hijos que están con sus familias. Conviene señalar que los niños de la calle también son seres humanos que pasan por las mismas etapas de la vida y que las condiciones en las que viven favorecen más la expresión y el cumplimiento de sus deseos sexuales porque nadie los controla. De hecho, en la calle, se dan entre los niños de manera permanente e intensiva tres tipos de relaciones sexuales: la heterosexualidad (hombre-mujer), la homosexualidad (hombre-hombre, más frecuente o mujer-mujer, casi inexistente) y la bisexualidad (hombre-mujer-hombre, más frecuente). La institución que hemos observado prohíbe la relación sexual para los internos porque las condiciones básicas para poder ingresar en ella son *“la no-violencia, no droga y no-sexo”* como se advierte en la declaración de la coordinadora de actividades transcrita la p. 138 del capítulo cuarto.

Los niños de la calle que consideran la relación sexual como algo normal y necesario – es decir, la prolongación del vínculo (es la razón por la cual utilizan frecuentemente la palabra “carnal”)– ven en esta prohibición hecha por la institución una privación de uno de los aspectos de su libertad, sobre todo porque todos los jóvenes de su edad que no viven en la calle tienen derecho a expresar y disfrutar de sus relaciones sexuales. Eso se advierte en las declaraciones de Carlos (pp. 156) y el testimonio siguiente:

Claudia, 16 años (interna): *“No voy a participar en ningún taller... Ves lo que me hicieron, vino mi gallo a verme y el pinche poli no lo quiso dejar entrar. Tampoco me deja salir para verlo. Hasta mis jefes no me impedían ver al gallo que tenía cuando vivía en mi casa. No voy a hacer nada hasta que me dejen salir a verlo o que le dejen entrar. O lo veo o salgo de la casa para siempre”.*

6.2.4. La solidaridad entre los niños de la calle

Los niños de la calle que hemos observado son muy unidos al grupo al que pertenecen y entre ellos dentro de dicho grupo. Estos lazos afectivos han generado una especie de respeto mutuo, de comunitarismo y de solidaridad. Eso se advierte en su manera de compartir los inhalantes y la comida, en el condicionamiento de su ida al servicio o de su internación a la aceptación de algún compañero. Por ejemplo, en el grupo de Indios Verdes, siempre andaban juntos dos niños; uno de ellos siempre había querido entrar en las casas hogares de la institución pero no lo podía hacer por solidarizarse con su compañero quien nunca quiso entrar. Cada vez que llegaban los educadores de calle, el niño les pedía que trataran de convencer a su compañero, lo que éstos nunca pudieron lograr de manera que los dos niños estuvieron juntos en la calle todo el tiempo que duró nuestra observación en el campo. En cuanto a la comida, es muy raro ver a un niño de la calle comer solo si está con el grupo; en la mayoría de los casos, un niño que trae comida toma una parte y extiende el resto a otro. Así se van pasando la comida hasta que se acabe o que todos estuvieran servidos. Esta solidaridad se extiende a muchos aspectos como es el caso de las drogas y también del apoyo y la protección en caso de peligro. De hecho, cada miembro del grupo sabe donde está el otro, si le pasó algo, si está en manos de los policías, si está enfermo, etc. La nostalgia de esta solidaridad tiene mucho peso sobre la decisión del interno en quedarse en las casas de la institución o salirse.

Ahora bien, hay algunos aspectos que pueden explicar en parte esta solidaridad y que tienen su origen en la relación niño-mamá. Uno de los primeros equilibrios desarrollados por el ser humano es el del anidamiento en un cuadro de la díada mamá-niño; un niño de pecho y su mamá se sincronizan para elaborar un “nido”, una guarida común; eso necesita la creación de un territorio propio, con la eliminación de toda alteración de la intimidad

posible y la elaboración de una capacidad de alerta común para reaccionar ante cualquier riesgo de intrusión exterior. El niño no es un ser pasivo en compañía de una mamá que sería la única activa porque cada uno busca llevar al otro a desarrollar y utilizar este polo psíquico; además, mostrar el placer que tiene en la construcción activa de un territorio propio, el goce y mantenimiento de esta intimidad. En cuanto a las capacidades exteriores de alerta, se fundan sobre la emergencia de las posibilidades de atención conjunta: una mamá se voltea hacia una fuente de perturbación, una sensación repentina, por ejemplo una luz que se enciende y el niño mira hacia dicha luz casi al mismo tiempo, de manera refleja; también, se produce el inverso: el niño voltea la cabeza hacia la dirección de un ruido mientras que su mamá escucha al mismo tiempo casi automáticamente. Hay pues construcción de un territorio íntimo y de una reacción de alerta en un psiquismo preconsciente común entre uno y otro, psiquismo que se elabora desde los primeros meses de la vida. Conviene señalar una diferencia: el anidamiento aislante es dual porque el niño y su mamá constituyen una pareja para aislarse en un territorio propio, pero la atención conjunta es ternaria con la pareja mamá-niño y la intervención de una fuente exterior perturbadora. El primero está relacionado al interior, lo íntimo mientras que el segundo queda dependiente del exterior. De estos dos aspectos, nace un fuerte vínculo y el desarrollo del anidamiento es un elemento esencial de la construcción psíquica en la que se forma el niño. Este vínculo va ser más o menos armoniosa en función del equilibrio realizado entre los dos lados opuestos de esta relación. Más tarde, el anidamiento va a ser un componente esencial en la construcción de las relaciones con el otro, las cuales se van a establecerse con el sustituto maternal o con un niño o un su equivalente, es decir fuera de las relaciones sexuadas. El individuo va a buscar vivir en pareja (o en grupo) con otro (u otros) que lo proteja (o protejan) o que él mismo proteja utilizando un territorio común, una intimidad propia o fuertes amistades o relaciones de solidaridad como es el caso de los niños de la calle que hemos observado.

Una lectura analítica no exhaustiva de las culturas de los niños de la calle como de las instituciones totales nos revela algunos aspectos incompatibles entre ambas partes, como lo vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Comparación de la cultura de los niños de la calle con la de las instituciones que los atienden

CULTURA DE LOS NIÑOS DE LA CALLE	CULTURA DE LAS INSTITUCIONES TOTALES
Es una cultura de la transgresión de normas socialmente establecidas y de la rebeldía frente a los patrones autoritarios y verticales de la sociedad	Existe una autoridad única que regula todos los aspectos de la vida en común.
Vive en la calle, donde no existen límites a su desplazamiento.	Los internos viven en instituciones cerradas con altos muros o barreras que les impiden el contacto con el mundo exterior.
Sus actividades diarias no tienen un plan preestablecido.	Se impone una rutina diaria administrada formalmente y todas las actividades están estrictamente programadas
Los niños rechazan toda coerción externa	La secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios.
El niño busca medios y espectáculos para divertirse y pasar el tiempo: música, bailar, jugar videojuegos, etc.	Las diversas actividades obligatorias no tienen fines recreativos, sino que buscan el logro de los objetivos propios de la institución.
El niño escoge la compañía de los otros miembros del grupo, se gana un lugar diferenciándose de los otros miembros de su grupo, y generalmente negocia las actividades que quiere realizar.	Los internos están obligados a la compañía de un gran número de otros en el desarrollo de sus actividades, a quienes se les da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas.
El niño puede consumir drogas, tener actividades sexuales cuando y con quien lo desee, así como vestirse y hablar de acuerdo con los códigos de su grupo.	Los internos no tienen permitido realizar actividades que la institución considera contrarias a sus objetivos, y trata de uniformar su comportamiento y vestimenta.

Todo lo dicho anteriormente nos permite darnos cuenta de la existencia de un choque entre el sistema de internado de la institución y la cultura de los niños de la calle. Ahora, quedaría por demostrar a qué se debe este choque, en otros términos, la pregunta sería: ¿Por qué este choque? Una gran parte de la respuesta a esta pregunta se encuentra en lo ya

mencionado en los puntos uno y dos pero trataremos de profundizarla en las líneas que siguen a continuación.

6.3. Algunas razones de la confrontación entre el sistema de internado de la institución y la cultura de los niños de la calle

Hemos mencionado en el punto uno que la institución que hemos observado con su sistema de internado, niega a los niños internos como sujetos históricos. En efecto, al ingresar a las casas hogares de la institución, estos últimos traen consigo toda una identidad adquirida a lo largo de su vida antes de llegar en la calle y cuando están en ella. Esta identidad está hecha de hábitos, comportamientos, estilos de vida, actitudes, maneras de vestirse y de hablar, significados, etc., que los niños han interiorizado en la calle o antes de llegar a ella. La primera cosa que hace la institución al recibir un niño para el internado es tratar de borrar su historia personal y cambiarla por lo que ella considera como adecuado para el interno. Ocurre lo que Goffman llama mortificación o mutilación del yo, la cual consiste en tratar de lograr cambios radicales en la carrera moral (personalidad) del nuevo interno, *“carrera compuesta por los cambios progresivos que ocurren en las creencias que tiene sobre sí mismo y sobre los otros significativos”* (2001: 25). En el caso de la institución que hemos observado, esta mortificación o mutilación del yo empieza desde el momento de la entrada del niño en la casa hogar. El niño de la calle está acostumbrado a vivir en ella donde quiera, cuando quiera y como quiera sin rendir cuentas a nadie, como lo dice Elizabeth en su testimonio transcrito en la p. 155 del capítulo anterior. Este estilo de vida que los niños de calle consideran como libertad se rompe cuando entran por primera vez como internos en las casas hogares, empezando con la revisión que hace el agente de vigilancia y el hecho de que este último cierra la puerta con llave una vez que el niño ingresa en las instalaciones de la institución. Luego, siguen acontecimientos y situaciones que niegan al interno su identidad y tratan de imponerle la que la institución desea y piensa que es la adecuada para él. Dentro de estos acontecimientos y situaciones podemos citar entre otros: los trámites para el ingreso (identificación, chequeo de la salud, etc.); el hecho de que el nuevo interno se bañe y cambie de ropa para ponerse la que le proporciona la institución; que se le asigne un dormitorio que debe compartir y un consejero que se

encargará de él todo el tiempo que dura su estancia en la casa hogar de la institución; que se le prohíben actos como la violencia, el consumo de drogas y la relación sexual; que se le asignen actividades diarias comunes y un ritmo que debe marcar su vida cotidiana.

En fin, como si eso no fuera suficiente, la institución prohíbe que se aborde el pasado del nuevo interno, además le impide todo contacto con el exterior que ella no ha generado y autorizado, como lo advertimos en el caso de una niña a la que impidieron salir a ver al novio que tenía cuando vivía en la calle y tampoco dejaron a este último entrar en las instalaciones de la institución.

Todos estos acontecimientos y situaciones que ocurren en el momento del ingreso del niño y que Goffman (2001) considera comunes a todas las instituciones totales y como una “prueba” que cada una de ellas administra al nuevo interno para ver hasta qué punto puede ser obediente constituyen, según el autor, una forma de iniciación llamada “la bienvenida” que consiste en hacerle entender *“una noción clara de su nueva condición”* o estatus como interno. Lo anteriormente dicho pone a la luz la actitud de la institución con su sistema de internado, actitud que consiste en hacer caso omiso de la identidad de los niños de la calle negándoles su pasado, es decir su historia. Pero al hacer esto, la institución no se da cuenta de un hecho que se puede resumir en estos términos: *“Estar 'adentro' o 'encerrado' son circunstancias que no tienen para el interno un significado absoluto, sino dependiente del significado que tenga él 'salir' o 'quedar libre’”* (Goffman; 2001: 26).

En el caso específico de los niños de la calle que hemos observado, resulta que el significado que tienen estos últimos de “salir” o “quedar libre” es más fuerte que el de estar “adentro” o “encerrado” en las casas hogares de la institución. Eso se debe al hecho de que han interiorizado una forma de vida que, como dice Goffman (2001), se puede considerar como su marco de referencia conformado por un ciclo de experiencias que confirman una concepción tolerable de su yo, y que les permite un conjunto de estrategias que les ayuda a defenderse de los peligros de la calle. Esta forma de vida, que podemos considerar como la cultura de los niños de la calle y que la institución trata de destruir y reemplazar por algo que ella considera ser muy consistente, se caracteriza como lo hemos mencionado anteriormente por la trasgresión de las reglas y normas socialmente establecidas; por el consumo de las drogas, el placer sexual y la solidaridad adquirida en la calle. Estos hechos

constituyen nada más la parte visible del *iceberg* pero hay algo más profundo que los originó y que se tiene que buscar en la historia personal de cada niño. Aunque en las técnicas de recolección de datos no hemos utilizado las entrevistas a profundidad que permitan saber las historias de vida de los informantes, consideramos importante resaltar este punto apoyándonos en los datos de la observación participante y de las conversaciones y discusiones que tuvimos con los actores implicados en el proceso.

Generalmente, se considera a los niños de la calle como inadaptados sociales y retomando los términos de Winnicott (1990) como antisociales. Además de los factores económicos, demográficos, sociales, etc. que se consideran como causas de la salida de los niños de su casa, hay que tener en cuenta el aspecto psíquico que tiene su origen en las relaciones intrafamiliares. Según Winnicott, el hecho de ser antisocial se origina en la infancia y está vinculado con la deprivación emocional, que el autor resume en estos términos:

“Cuando existe una tendencia antisocial ha habido una verdadera deprivación y no una simple privación. En otras palabras, el niño ha perdido algo bueno que, hasta una fecha determinada, ejerció un efecto positivo sobre su experiencia y que le ha sido quitado; el despoje ha persistido por un lapso tan prolongado, que el niño ya no puede mantener vivo el recuerdo de la experiencia vivida. Una definición completa de la deprivación incluye los sucesos tempranos y tardíos, el trauma en sí y el estado traumático sostenido, lo casi normal y lo evidentemente anormal” (1990: 148).

Todos los niños que hemos observado y con los cuales tuvimos conversaciones, han sufrido en un momento de su infancia esta deprivación de “algo bueno” que comprende el amor parental, el cuidado, el respeto a su personalidad como niño y como ser humano, etc. Algunos declaran haber sido maltratados verbal y físicamente por sus papás (“*Mi jefe regresaba borracho y se ponía a gritar y a insultar a mi jefa, nos pegaba. A mí, me amarraba y me dejaba afuera toda la noche...*”), otros por su padrastro o su madrastra (“*El novio de mi mamá no me dejaba acercarme de ella y yo me la pasaba llorando todo el tiempo...*”); unos han sido abandonados o desatendidos por sus papás (“*yo me salí de mi*

casa, [...], porque la verdad mi mamá no me quería, aunque mi padrastro sí. Lo que más me dolía era que mi madre se metía con un hombre y luego con otro; pero ella no era tonta, ya que se metía con puros viejos de lana, pero a nosotros no nos hacía caso...”), otros han sufrido la violencia intrafamiliar; unos han sido objeto de abuso sexual y otros utilizados para trabajar y contribuir económicamente con los gastos familiares, etc. Todas estas situaciones que no son las que un niño esperaría de su entorno familiar e inmediato han propiciado una actitud de rebeldía y de fuga, en otras palabras una tendencia antisocial que tuvo como consecuencia la salida a la calle como única alternativa de vida. Esta tendencia antisocial de los niños, que constituye el núcleo básico sobre el que se sentó el tipo de vida incorporado en la calle, generó una cultura con la que se identifican y que está presente en todos sus actos.

Dicho lo anterior, vemos que la cultura recibida en la calle no permite a los niños adaptarse al tipo de socialización y educación que se pretende dar en las instituciones que los atienden y es la razón de su constante salida de las casas hogares. Pero, hay otro aspecto no ajeno a lo anterior que está relacionado con el vínculo que también explica la salida de los niños de la institución y sobre todo su regreso en ella. La cultura de los niños de la calle se pone como organizadora de vínculos y vista desde este ángulo, como un conjunto de experiencias que rearmen la trama de vínculos en la que se cumplen algunos aspectos de la forma básica, social y moral de una asociación que se puede considerar como una organización de solidaridad, en términos freudianos, de fraternidad. Los testimonios de Azucena y Miguel⁵² son ejemplos muy interesantes de la fraternidad entre los niños de la calle; hecho que nos lleva al acercamiento conceptual de Freud (2000: 45) sobre la construcción del pacto fraternal: *“En Tótem y Tabú, traté de mostrar el camino que condujo de esta familia primitiva a la fase siguiente de la sociedad, es decir, a las alianzas fraternas. Los hijos, al triunfar sobre el padre, habían descubierto que una asociación puede ser más poderosa que el individuo aislado”*. El autor considera al pacto fraternal o de solidaridad como el inicio de la asociación y la base de las prohibiciones (incesto, asesinato) de las que surge el primer derecho. Este pacto y la identificación con el padre muerto constituyen una reorientación y la primera acción para cumplir con la necesidad

⁵² Véase el capítulo V, p. 156.

mediante la actividad (trabajo) que es una realidad impuesta por las necesidades externas a la familia porque por una parte, lleva a la interiorización e identificación simbólica con el linaje y por la otra, a la disminución del peso del vínculo familiar que Freud considera como la base de toda cultura, es decir, *“la vía de desarrollo necesaria desde la familia a la humanidad”*. De la idea del autor se desprenden tres aspectos muy importantes que son:

- El pacto fraternal ha sido a la vez dentro y fuera de la organización familiar de sangre porque se construye por una parte, a partir de la trama de vínculos intrafamiliares y por la otra, en función de la dinámica asociativa exogámica.
- La dimensión de separación y desprendimiento ha sido pensada a partir del complejo de Edipo e incluía la intervención del apremio externo que fundaba la asociación en relación de trabajo como transformación de la naturaleza y del ser humano.
- La comprensión de los vínculos de fraternidad debe permitir tomar en cuenta la doble ambivalencia de las relaciones que son: por una parte, la ambivalencia de la expresión de amor y de odio que tiene algo que ver con la trama de los vínculos con los padres y se mueven en el ámbito de las rivalidades y los celos; por la otra, la ambivalencia entre los vínculos endofamiliares y el fundamento de la “asociación” que reproduce el corte originario que funda la cultura, por el hecho de que se orienta hacia el “exogrupo”: la educación, el trabajo, los vínculos de amistad y las experiencias de socialización más o menos vividas y compartidas en el proceso de desprendimiento de la familia de origen.

Por lo que concierne los niños de la calle que hemos observado, es importante considerar el problema de la continuidad entre las relaciones de fraternidad familiar y las relaciones de fraternidad adquiridas en la asociación, en otros términos, entre la sangre y la calle. Las mutaciones culturales actuales centradas en el individualismo demuestran e incluso provocan la debilidad de las funciones parentales y por consiguiente la debilidad de las relaciones de fraternidad familiar como construcción identitaria. Esta debilidad de la función paterna ha convertido a las familias marginadas en general y particularmente a las familias desintegradas, de las cuales provienen la mayoría de los niños que hemos observado, en un lugar de lucha y de concurrencia interindividual. Este fenómeno ha llevado a una oscilación entre el repliegue egoísta y la búsqueda de formas de incorporación asociativa como es el caso de los niños que abarca nuestro estudio. Es por

esta razón que en algunos casos, las casas hogares de la institución parecen para los niños un lugar que ofrece un marco de pertenencia necesario y más cercano a la recomposición de una relación de fraternidad, solidaridad y protección familiar pero, cuando aparecen situaciones que les recuerdan los dramas familiares que han vivido, buscan todas las maneras de volver a la calle. En otros, predominan los vínculos de asociación, de amistad, de solidaridad y las experiencias con la droga, las diversiones y el sexo generadas por la vida en la calle y la propia actividad marginal sobre todo el afán de sobrevivir, los cuales han logrado sentar las bases de una relación de fraternidad asociativa más sólida pero, cuando los niños se acuerdan de los momentos agradables que han vivido en sus familias o se sienten amenazados, buscan reingresar en las casas hogares de la institución. Ahora bien, la pregunta sería ¿Por qué la institución acepta a los niños cada vez que regresan estos últimos? Como la institución busca también mantener su prestigio y su longevidad, los cuales no se pueden lograr sin la presencia de internos, la manera más fácil de lograrlo es aceptar que los niños puedan entrar y salir cuando quieran; situación que las puede llevar a un desvío de sus fines originales y propiciar una corrupción organizacional vista bajo la perspectiva de algunos autores.

6.4. Complicidad de intereses entre institución y niños de la calle

En lo que concierne a la institución que hemos observado y debido a las representaciones que aquella tiene de su función en sus discursos en el ámbito formal, de parte de los trabajadores y en la práctica, podemos decir que se da el fenómeno de desvío de fines originales (Etzioni, 1972). Aparte de las funciones establecidas que son: retirar los niños de la calle, satisfacer sus necesidades básicas, rehabilitarlos, socializar y educarlos, reintegrarlos a su familia o reinsertarlos a la vida social, la institución tiene otras funciones que son: su supervivencia y la salvaguardia de los intereses de los dirigentes. Eso se advierte en los testimonios de los miembros de la institución cuando se crean puestos nuevos para ubicar a gente favorecida; cuando se considera a la institución como humanitaria o empresa según la conveniencia⁵³; cuando se ruega a los niños que ingresan para que traigan a sus compañeros de la calle, que participen en las actividades y que se

⁵³ Véase la p. 148 del capítulo IV.

queden quietos porque van a venir los donadores sin los cuales la institución no existiría⁵⁴; en otras palabras, cuando se institucionaliza el fenómeno de los niños de calle que en el origen se quería erradicar. Pero para que este desvío de fines se concrete, se necesita una complicidad mutua entre institución y niños de la calle.

La institución, como lo hemos mencionado anteriormente, tiene un sistema de atención centrado en el internado y como tal, tiene normas y valores que quiere inculcar a los internos para alcanzar sus fines que son originalmente sacar a los niños de la calle, satisfacer sus necesidades básicas, rehabilitarlos, socializar y educarlos, reintegrarlos a sus familias o reinsertarlos en la vida social. Resulta que el sistema de internado que utiliza la institución para inculcar estas normas y valores y alcanzar dichos fines no es compatible con la cultura que recibieron los niños en la calle, pero la institución quiere seguir operando. Entonces la manera más fácil para ella de seguir funcionando y para los niños de seguir aprovechándose de la institución sin tener que permanecer siempre en las casas hogares es la existencia de un pacto implícito entre ambas partes. La institución se ha vuelto ella misma un tipo de organización generadora del sistema de complicidad, convirtiéndose en un fin de sí misma. Al sustituir la realidad social y su dinámica, la institución se ha quedado cada vez más activa y cambiante en desventaja respecto a las nuevas demandas sociales e históricas, y sus beneficiarios que son los niños de la calle se han quedado a su vez puestos en desventaja respecto a la vida en sociedad porque el ejercicio en el movimiento social ha sido sustituido por un ejercicio de aislamiento por el sistema de internado.

En esta medida, la calle entra aquí en la dinámica institucionalizadora, en cuanto es convertida en extensión no sólo de los servicios, sino sobre todo de la concepción del mundo de la institución. La calle ha dejado de ser un espacio autónomo, para ser justificación del altruismo institucional, razón por la cual no se está trabajando la calle como calle. Así calle e institución se quedan involucradas en una complicidad de mutuo beneficio; la institución ha pasado a ser parte de la cultura de la calle. Sin querer o queriéndolo, la institución ha entrado como agenda diaria del juego del niño de la calle – juego que se caracteriza por la búsqueda de todas las estrategias que le permiten sobrevivir

⁵⁴ Véase la pp. 147-148 del capítulo IV.

en la calle– para retroalimentación de ambas partes. La institución ha terminado enredándose en su propio juego. El entrapamiento es de ambas partes: la institución y los niños de la calle. El paradigma institucional que hemos observado, entonces, se ha vuelto institucionalizante del actual estado del fenómeno de los niños de la calle, razón por la cual está obligado a aceptar que estos últimos entren y salgan de la institución cuando quieran y como quieran. Así, se ha establecido una especie de vínculo de intereses entre la institución y los niños, el cual como lo dice Kaës (1998: 13), se ha inscrito

“en una duración y una cierta estabilidad (...), supone cierto número de formaciones intersubjetivas, tales como alianzas entre formaciones psíquicas que encuentran, en cada sujeto, una correspondencia o resonancia en el otro, de modo que estas alianzas resulten suficientemente investidas y protegidas por el uno y por el otro en razón de los intereses comunes y específicos que despiertan en cada uno de ellos”.

Tal parece ser el caso de la institución y los niños de la calle observados como lo hemos venido mencionando anteriormente.

CONCLUSIONES

La realización de la presente investigación y los resultados obtenidos a lo largo del trabajo nos permitieron desarrollar las siguientes reflexiones finales.

La primera reflexión que surge de este trabajo, es la escasez de estudios teóricos – dentro de los trabajos que hemos revisado porque son los que conocemos para no entrar en una generalización– que aborden el fenómeno de los niños de la calle para generar conocimientos y que permitan profundizar en la complejidad de este problema. La mayoría de los trabajos que revisamos se enfocan a generar estrategias para la intervención institucional de tipo asistencialista. Este aspecto puede plantear la gran responsabilidad moral y ideológica que caracteriza el problema por que toca un punto muy sensible en la sociedad, hecho que supuestamente dificulta la realización de investigaciones que tengan como objeto de estudio, los niños de la calle. El hecho de que los niños de la calle fueran más bien objeto de trabajos de intervención que de generación de conocimiento puede ser considerado como una especie de protección de la sociedad misma debido a que esta última es la primera generadora del fenómeno a través de su sistema de funcionamiento como lo hemos mencionado en la introducción y en el primer capítulo. Este sistema ha generado un empobrecimiento brutal de las familias marginadas, provocado su inestabilidad sobre todo exacerbada en las urbes y la desestructuración rápido de la sociedad con una diferencia social muy evidente, la violencia moral, física y simbólica, y la falta de oportunidades, hechos que son las principales causantes del fenómeno de los niños de la calle. Sería interesante tratar de profundizar este aspecto investigando el por qué de la escasez de los estudios que abordan el fenómeno de los niños de la calle para generar conocimientos.

Otro aspecto importante a señalar y que constituye una de las aportaciones de este trabajo es la utilización de la observación participante para recoger los datos sobre las representaciones que los niños y la institución tienen de esta última, porque generalmente en el estudio de las representaciones se utiliza la metodología cuantitativa. El uso de la observación participante nos permitió implicarnos con el objeto de estudio y descubrir aspectos del fenómeno –como la complicidad entre la institución y los niños que no permite

resolver el problema sino que lo instituye– y que de otra manera no hubiera sido posible advertir como dice Lidia Fernández (2004: 11),

“Tratamos de acercarnos a las instituciones y las instituciones están resguardadas del saber sobre las instituciones, de modo tal que la pretensión de la investigación pone en juego no sólo el vínculo con la institución en cuestión, sino el vínculo con el saber acerca de la institución, activa la fantasmática alrededor de la curiosidad castigada y desata el miedo.

Nos “hacemos de una doble cuestión que señala un campo de diferentes riesgos y prohibiciones y que convierte el vínculo con el objeto, con el saber sobre el objeto, consigo mismo en el afán y curiosidad por saber, en un asunto de consideración insoslayable”.

Por nuestra parte, diremos que fuimos parte de la institución que observamos y como tal, contribuimos a la creación de nuestro objeto de estudio porque como dice Kaës citado por Lidia Fernández (ibid.: 12), nos vimos

“enfrentados no solamente a la dificultad de pensar aquello que, en parte, nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad. “[...] Más radicalmente, nos vemos enfrentados al pensamiento de que una parte de nuestro sí-mismo está “fuera de sí”, y que precisamente eso que está “fuera de sí” es lo primitivo, lo más indiferenciado, el pedestal de nuestro ser, es decir, tanto aquello que, literalmente, nos expone a la desposesión, a la alineación, como lo que fomenta nuestra actividad creadora..., esta externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa que mantenemos con las instituciones”.

En este proceso, nos dimos cuenta que estábamos en una posición en la que encarnábamos la institución por estar con los trabajadores y los niños de la calle debido a las fuertes reglas que nos impuso dicha institución. Desde ese lugar, tuvimos una posición

dual como miembro tanto de la institución como de la calle e investigador. Nuestra incorporación como miembro tanto de la institución como de la calle nos dio también un doble papel: primero institucional, luego callejero, desde el cual, no podemos asegurar con una plena certeza haber operado una total vigilancia epistemológica ni haber logrado distanciarnos completamente de nuestro objeto de estudio. Pero, esta implicación fue también para nosotros una posibilidad de sensibilización acerca del problema, hecho que nos permitió lograr un cierto distanciamiento necesario a la realización de nuestro estudio y llegar a penetrar en aspectos que expresan tanto la institución como la calle en cuanto institución también. En nuestra cualidad de miembro de la institución, actuamos como educador de calle y consejero para el cumplimiento de su misión social, sus objetivos, la inculcación de su ideología y la salvaguardia de sus intereses, en otras palabras, nos identificábamos plenamente con la institución que debe rescatar, socializar, educar e insertar a la vida social, sujetos marginados. Desde nuestra posición de miembro de la calle veíamos una sociedad injusta, discriminatoria, marginadora, generadora de miseria y instituciones creadas para encarcelar y aprovechar de los niños de la calle, en otros términos, nos considerábamos como niños de la calle con todo lo que eso significa. En este doble juego, lográbamos recuperar nuestro papel de investigador en los momentos de soledad durante los cuales, nos poníamos a analizar los datos de campo y a comparar los discursos y acciones de nuestros informantes. Restituíamos a cada uno de los informantes su lugar y retomábamos el nuestro como observador exterior que está observando sujetos con los que no tiene ninguna afinidad ni identificación. Para resumir lo anterior, retomaremos aquí la idea de Lidia Fernández (*ibid.*: 11) según la cual,

“El hallazgo de la interpretación “justa” en la biografía del Actor o en las vicisitudes de su Inconsciente. La explicación certera y a la mano en la presencia “supra real” de “El Grupo”, “La Institución”, “La Sociedad”, “La Clase”, “la Organización”, nos dejarán muchas veces sin argumentos –más que la obstinación– para seguir buscando la dramática (Bleger, 1988: 89-98) que –las más de las veces oculta para la conciencia nuestra y de nuestros sujetos de investigación– nos une a ellos, nos hace iguales y, en ese punto de semejanza, nos devela como pertenecientes al mismo grupo, el mismo establecimiento, a la

misma cultura. Y ahí, tal vez, si logramos los niveles y las propuestas interpretativas coherentes, nos pone cerca de lo que buscamos”.

Podemos suponer que es lo que pasa con los niños de la calle en su interacción con la institución y que quizás les permite entender ciertas actuaciones de esta última, lo que facilita la negociación y la complicidad entre ambas partes. En su interacción permanente con la institución, los niños de la calle han logrado entender que esta última no puede existir sin ellos, razón por la cual está obligada negociar y aceptar su ida y vuelta entre las casas hogares y la calle. Lo anterior subraya la relación que puede existir entre la vigilancia epistemológica en investigación y el problema de implicación del investigador que convendría investigar a fondo. Pero, podemos decir que, en el ámbito personal, el trabajo nos dejó cosas muy interesantes como el hecho de poder entrar en un medio distinto a lo que habíamos trabajado anteriormente y poner en práctica enfoques y técnicas que han sido poco utilizadas en el estudio de los niños de la calle.

La tercera reflexión a la que nos lleva este trabajo es la necesidad de reconocer a las representaciones como parte de la cultura en general y de la cultura institucional y de los niños de la calle en particular.

El discurso y las acciones de la institución que hemos observado son la expresión de la representación que esta última tiene de sí misma y de los niños de calle (véase el capítulo IV). Este discurso y estas acciones son victimizadores, reduccionistas y alarmistas porque tratan de mostrar al mundo primero, que los niños de la calle constituyen un grupo marginado, víctima de los lados más nefastos y oscuros de una sociedad cuyo sistema de funcionamiento es defectuoso; luego, que este grupo con la cultura que ha incorporado en la calle, representa una amenaza contra la misma sociedad. Basándose o basando su discurso sobre la representación que tiene de sí misma, de la sociedad en su conjunto y de los niños de la calle (Lucchini, 1998), la institución aparece aquí como un medio de protección personal (aunque sea oculta) en cuanto entidad social, de la sociedad y de estos últimos (Lidia Fernández, 1995). Lo propio de la institución que hemos observado y que también la puede relacionar con las instituciones totales es el hecho de tener como objetivo, el cambio total en la manera de pensar, de vestirse, de comportarse y de vivir, es decir el cambio total de la identidad de los niños de la calle para proporcionarles una identidad

socialmente aceptable, lo que es propio a una resocialización. El proceso de resocialización no retoma las trayectorias previas de los sujetos porque opera como una negación de la socialización primaria. Mientras que una socialización secundaria se construye en continuidad con la primaria (Berger y Luckman, 1986), la resocialización trata de borrarla junto con las trayectorias de los sujetos. Según estos autores, la resocialización busca la transformación del sujeto, es decir volverse otro, lo que la hace idéntica a la socialización primaria con la excepción de que se apoya sobre un existente a dismantelar y para que eso sea posible, se debe disponer de un grupo social y de un cuadro conceptual que permita a los otros significados llevar al individuo emocionalmente hacia otra realidad. En otros términos, la resocialización es el abandono de la consistencia con el presente para la reconstrucción de una realidad pasada basándose sobre esquemas interpretativos integrados que explican la modificación del comportamiento. Así, justifica la reinterpretación de los acontecimientos y de las identidades pasadas –puesto que el sujeto no puede olvidar totalmente su pasado– con el fin de sustituir la realidad anterior por la nueva. Con lo anterior, podemos decir que mientras que la socialización secundaria se apoya sobre el pasado, a saber la socialización primaria, la resocialización se apoya sobre el presente y concierne a los individuos que tuvieron una socialización primaria o secundaria fracasada, como es el caso de los niños de la calle que hemos observado. Lo anterior responde a la pregunta a saber si el hecho de ser o tener algunas características de una institución total es un factor determinante en la ida y vuelta de los niños de la calle entre la institución que observamos y la calle. Vemos aquí que las características de institución total que tiene la institución juega un papel muy importante en dicho fenómeno.

Los niños de la calle por su parte, tienen su representación de la institución. De hecho, no la ven como un lugar de socialización, educación y reinserción social, sino como una estructura del Estado providencia creada y financiada por la sociedad para brindarles asistencia siempre y cuando ellos lo necesiten. Entendemos aquí por asistencia, el conjunto de medidas que tienen como vocación, ayudar sin contra parte a las personas debido a su situación particular, es decir todos los dispositivos que proporcionan una ayuda incondicional a las personas que están bajo un cierto número de criterios como es el caso de los niños de la calle. Para los niños de la calle, la institución existe gracias a ellos y por

ellos, razón por la cual debe proporcionarles asistencia incondicional cuando ellos lo quieran y como lo quieran porque a no ser así, la institución tiene el riesgo de desaparecer (véase las declaraciones de Alberto y César, pp. 158-159 y las de “El vampirín”, Isabel, Isaac y “Rokero”, p. 159). Otro aspecto interesante a señalar con respecto a la relación entre las representaciones que tienen los niños de la calle, es el problema del placer que dicen o fingen encontrar en las drogas y la calle como espacio que se disfruta. La observación que hicimos nos llevó a la conclusión de que esta visión es más bien una representación que tienen los niños de la calle que una realidad, lo que plantea el problema de la defensa contra la ansiedad de Menzies y Elliott (1994). Para el psicoanálisis, una defensa es fundamentalmente un acto por el cual un sujeto confrontado a una representación insoportable la rechaza porque no ha logrado encontrar los medios que le permiten racionalizarla. Para Menzies y Elliott (*ibid.*: 63-64), la defensa contra la ansiedad está relacionada con las fantasías inconscientes que tienen su origen en la infancia a través de la existencia de dos conjuntos antagónicos libidinosos y agresivos conformados por sentimientos e impulsos que caracterizan al niño de esta etapa de vida en la que experiencias físicas y psíquicas se entrelazan de manera íntima a tal grado que estas últimas quedan afectadas por los sentimientos y fantasías inconscientes, los estados de ánimo y deseos del niño. Estos autores, retomando a Melanie Klein, señalan que la experiencia psíquica permite al niño construir su mundo interior que contiene muchos objetos deteriorados, lesionados o muertos ocupado por el mismo para sus fantasías inconscientes y los objetos de sus sentimientos e impulsos. Esta atmósfera cargada de muerte y destrucción provoca en el niño y más tarde inconscientemente en el adulto un sentimiento de ansiedad. Frente a esta ansiedad, el sujeto biopsicológico elabora mecanismos que son un conjunto de operaciones cuya finalidad es reducir o suprimir para su defensa cualquier modificación susceptible de poner en riesgo su integridad y constancia. Dentro de los mecanismos de defensa contra la ansiedad, se encuentra el rechazo, la inhibición o la negación pura y dura de la realidad como es el caso de los niños que hemos observado. En efecto, lo que viven estos niños en la calle, con las drogas y todos los peligros no tiene nada que ver con el placer, es una representación de la realidad que no se puede considerar como tal. El consumo de las drogas hace que los niños no sean dueños de sí mismos y un sujeto que no

es dueño de sí mismo no puede hablar de libertad ni de placer. Pero, frente al intento por parte de la institución de borrar la socialización que han incorporado en la calle, los niños pueden tener una actitud de defensa con la negación del sufrimiento que han vivido en ella. El problema de la calle como un espacio que se disfruta y las drogas como generadoras de placer es una representación construida en relación y en oposición con lo que se da en la institución. Esta representación aparece como un discurso de verdad pero no es otra cosa que un discurso construido por este doble problema de ansiedad generada por la presión por parte de la institución con sus condiciones y sistema de internado como la calle en cuanto institución. En el caso específico de los niños que hemos observado, la calle ha tomado el lugar de las familias, de las escuelas, de los lugares de trabajo que son las instituciones socialmente conocidas en donde se supone que el sujeto debe moverse. Ahora bien, sería interesante investigar sobre cómo los trabajadores de la institución también manejan sus ansiedades.

La cuarta reflexión a la que nos lleva este trabajo es la necesidad de recurrir a un enfoque pluridisciplinario que debe caracterizar cualquier abordaje de la institución como objeto de estudio. Puede ser que un psicólogo, un psicoanalista, un analista institucional, un sociólogo, un filósofo o de cualquier otra área encuentre sentido al trabajo desde el punto de vista que maneja mientras que un colega de las ciencias de la educación o pedagogía que no tolera la diferencia pueda perderse en él. Reconocemos que esta investigación abre la posibilidad de profundizar aspectos como: el estudio de las historias personales de los niños y las historias institucionales (el origen, la organización, las actividades, etc.); y el seguimiento estadístico de los niños y jóvenes asistidos para hacer estudios de profundidad de los casos exitosos y no exitosos de resocialización. Esperemos que este trabajo sea de utilidad no sólo para la comunidad académica, sino también para otros sectores públicos y sociales particularmente los que están involucrados en el fenómeno de los niños de la calle o interesados por él.

Por fin, este trabajo surgió con base a una constatación que hemos hecho sobre el fenómeno de los niños de la calle a través de nuestras lecturas, constatación que nos llevó a hacernos algunas preguntas y supuestos en la introducción de tipo muy concreto con relación al problema y que hemos venidos respondiendo parcial o totalmente a lo largo de

la tesis sobre todo en los capítulos 4, 5, 6 y lo que acabamos de mencionar en estas reflexiones. Por lo que concierne la primera y tercera preguntas secundarias, a saber si el problema de ida y vuelta de los niños se debe a –una falla de las instituciones como tales, en su modelo teórico (proyecto) de socialización y educación– o a –la puesta en práctica del proyecto de socialización y educación de las instituciones–, los resultados muestran que el modelo teórico (proyecto) juega un papel muy importante en el fenómeno porque está elaborado en función de la representación que tiene la institución de los niños de la calle y a partir de la cual, construye su discurso. En función de esta representación, la institución ha elaborado una estrategia de resocialización, la cual se base sobre el sistema de internado que es incompatible con la cultura incorporada por los niños de la calle. En cuanto a la segunda pregunta secundaria –a saber si son los niños quienes, con la socialización que tuvieron en la calle, no pueden adaptarse a las exigencias de las instituciones–, resalta en los resultados que algunos aspectos de la cultura de los niños de la calle, tales como la transgresión de las reglas y normas socialmente establecidas, la sexualidad la solidaridad y la representación de la calle como lugar que se disfruta y las droga como generadores de placer, no permiten a estos últimos permanecer en un internado. La incompatibilidad entre el sistema de internado de la institución y la cultura incorporada por los internos en la calle genera un choque que es la base de la salida de las casas hogares, pero la conciliación de los intereses tanto de la institución como de los niños de la calle en la búsqueda de la supervivencia de ambas partes, que conlleva en la práctica al desvío de los fines institucionales para que los niños salgan y entren cuando quieran en las casas hogares de la institución. Así, se ha establecido un vínculo de intereses entre la institución y los niños de la calle, lo que explica la ida y vuelta. Se ve en lo anterior que las representaciones que unos tienen de otros (institución y niños de la calle) juegan un papel muy importante en el fenómeno de ida y vuelta de los niños entre las casas hogares de la institución y la calle. Por fin, podemos decir que el modelo teórico (proyecto) de socialización y educación de la institución, su puesta en práctica para el sistema de internado, la cultura de los niños calle caracterizada por la transgresión de las normas y reglas socialmente establecidas, la dependencia de las drogas, la solidaridad, la relación sexual que hacen pensar a los niños que la calle es un lugar que se disfruta y las representaciones mutuas de ambas partes, son

unos de los factores que favorecen el fenómeno de ida y vuelta. Quedan otros factores que convendría conocer y indagar.

Ahora bien, en la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas, la cual nos llevó a abordar algunos rasgos más interesantes de las relaciones entre los niños de la calle y la institución, surgieron otras preguntas que nos permitieron darnos cuenta que el problema es mucho más complejo, razón por la cual nos parece importante hacer algunas propuestas aunque el propósito de este trabajo no es buscar soluciones, sino generar conocimiento sobre el fenómeno. Además de todas las propuestas de solución basadas sobre la erradicación de los factores que llevan los niños a vivir en la calle, conviene señalar algunos aspectos que se deben de tomar en cuenta cuando se quiere ayudarles a salir de ella.

El primer aspecto está relacionado al reconocimiento. Los niños de la calle deben ser reconocidos y asumidos como un grupo social dotado de una identidad y una cultura propias. Como grupo social, los niños de la calle deben tener el derecho de participar a las actividades ciudadanas, desde su manera de vivir, sus imaginarios, sus problemas, sus explicaciones y compromisos. Eso significa su organización como socialmente reconocido y respetado que necesita propuestas de largo alcance que toman en cuenta los planes de desarrollo integral. Así, con esta organización, los niños de la calle pueden formar una corporación reivindicativa y propositiva relacionada con los procesos sociales que buscan el desarrollo de un contrato social.

El segundo aspecto alude a la educación. El Estado y las instituciones deben proporcionar una educación integral a los niños de la calle; esta exigencia primordial puede ser una de las principales soluciones al problema de estos últimos, razón por la cual, favorecer la educación constituye uno de los puntos de partida indispensable a la erradicación del fenómeno. Pero, surge un problema que podemos considerar como comprensible: la mayoría de los niños de la calle que hemos observado quiere aprender a leer y escribir, pero no quiere que eso sea su principal actividad hasta suplantar las actividades que realiza en la calle ni tiene ganas de ir a la escuela. En otros términos, estos niños no muestran un gran entusiasmo a la idea de regresar a un sistema de educación, el cual, en la mayoría de los casos, les ha decepcionado durante un corto tiempo que

estuvieron a la escuela. Ahora, como los niños de la calle no quieren ir a la escuela, es necesario que la escuela vaya hacia ellos para que puedan aprovechar de sus efectos benéficos. Los educadores de calle van hacia los niños y realizan un trabajo bastante importante, pero sus acciones están más bien encaminadas a la sensibilización sobre los lados nefastos de la calle, de las drogas, de las enfermedades y al retiro de estos últimos de la calle que a la educación propiamente dicha. Lo que se necesita aquí, es proporcionar a los niños de la calle una educación adaptada a sus necesidades. Así como es necesario que la escuela vaya hacia los niños de la calle, se deben promover propuestas laborales desde la dinámica de la calle, es decir hacer de manera que la capacitación y habilitación en oficios apropiados para las características de la población callejera se haga con una suficiente calificación como para garantizar condiciones de competitividad sin que por ello, los niños tengan que estar forzosamente en una casa hogar.

Estos dos aspectos que mencionados anteriormente apuntan hacia una redefinición del papel de las instituciones porque estas últimas no pueden seguir con esta representación virtual del fenómeno de los niños de la calle. Las instituciones deben diversificar y buscar alternativas tanto institucionales como no institucionales que no sean proyectos y programas destinados a los supuestos marginados, sino planes incluidos en el plan general de la sociedad, es decir las instituciones deben concebir proyectos y propuestas de largo plazo relacionados con el programa global de política de Estado. Además, es necesario que las instituciones unifiquen sus políticas de intervención en una dinámica interinstitucional, lo que no significa que tengan las mismas metodologías o actividades, sino que se propicie iniciativas y colaboraciones interdisciplinarias. Se necesita también un verdadero cambio de la visión que la sociedad en su conjunto tiene de los niños de la calle para favorecer la creación y realización de proyectos de interés común entre colectividades y estos últimos.

ANEXOS

Fernández, David. *Malabareando. La cultura de los niños de la calle*. Xalapa, Centro de Reflexión Teológica/Universidad Iberoamericana/Centro de Reflexión y Acción Social, 1993, pp.78-88,

El vocabulario de los niños de la calle: los códigos para sobrevivir¹

Abue: Abuela.

Activo, andar: andar drogado.

Activo: Solvente para inhalar. Drogado

Acá: Adecuado, satisfactorio, agradable.

Aferrarse: Obstinarse.

Aflojar: Dar, ceder en algo.

Aguantar: No ceder a presiones. Soportar dificultades.

Aguilitas: Ejercicio físico que consiste en hacer sentadillas con un solo pie.

Alivianarse: Tranquilizarse.

Alucín: Fantasía, sueño. Andar en el alucín: bajo efectos de la droga.

Amachinar: Asegurar, sostener con fuerza.

Apantallar: Dar apariencia extraordinaria. Engañara con exageraciones.

Apapachar: Acariciar, acurrucar, tratar bien a alguien.

Apañar: Agarrar por la fuerza. Sostener contra su voluntad a una persona. Ser detenido por la policía.

Apañón: Detención por la policía.

Apergollar: Robar. Sostener por la fuerza, generalmente por el cuello. Vencer en alguna contienda. Penetrar sexualmente.

Arrugarse (me): Tener miedo. Experimentar temor o dificultad especial.

Atracar: Robar.

Avión, andar en el: Estar bajo los efectos de alguna droga.

Avión, dar el: Dejar marchar, liberar.

Avión, hacerse del: Fingir ignorancia. Hacerse tonto.

¹ Conviene señalar que la mayoría de las palabras de este vocabulario no fue construida por los niños de la calle, sino que es producto de la cultura popular de la que provienen estos últimos. Pensamos que es importante saber cuáles son las palabras del léxico de la cultura popular utilizadas por los niños de la calle.

Baje, bajín, dar: Robar, birlar.

Banda, ser: Ser igual que uno, compañero, solidario. Ser del grupo.

Banda: Grupo de niños y adolescentes que comparten las mismas actividades, costumbres, vestido y rumbo de acción.

Bascular: Esculcar, revisar la ropa o las bolsas.

Bato: Cualquier persona, masculino siempre.

Billete: Dinero.

Bote: Cárcel, reclusorio.

Bronca: Pleito. Problema. Dificultad.

Buey, hacerse: Hacerse tonto, fingir ignorancia.

Caerle: Llegar a algún sitio. Agarrar a alguien por sorpresa.

Caerse: Compartir algo. Dar.

Cagarla: Equivocarse, cometer un error.

Calentarse. Excitarse sexualmente.

Cantera: Casa, habitación.

Carnal: Hermano de sangre. Compañero.

Castrar: Molestar.

Chafa, chafón: Malo, de calidad deficiente, corriente

Chale: Expresión que denota extrañeza y/o sorpresa.

Chamarra: Masturbación.

Chambear: Trabajar.

Chaqueta: Masturbación.

Chava(s): Muchacha, señorita, mujer joven.

Chelín: Dinero, billete, monedas.

Chemazo: Una droga. Una aspiración a las sustancias inhalantes.

Chemear: Drogarse con pegamento o sustancias inhalantes.

Chemo: Pegamento, inhalante. Droga.

Chesco: Refresco embotellado

Chido(a): Para cosas: Bonito, agradable, adecuado. Para personas: Guapa, buen compañero, que se porta bien con uno.

Chile, al: Sin rodeos, de manera directa.

Chinga: Golpiza, Molestia. Rapidez.

Chingado: Expresión de desagrado o enfado. Estar chingado: estar acabado.

Chingarse: Perder en algo. Lastimarse. Amolarse.

Chingón: Para personas: Hábil, inteligente. Capaz. Para cosas: Bonito, agradable, atractivo, etc.

Chiva, ser: Andar diciendo todo. No ser capaz de guardar secretos.

Chivatear: Denunciar, señalar a alguien. Confesar.

Chivatón: Quien comunica o confiesa alguna información. Delator.

Chochos: Pastillas para drogarse.

Chocolates: Una variedad de droga hecha de residuos.

Clavar: Caer en la cárcel. Meter, introducir.

Clavarse: Enamorarse. Quedar fijado en alguna conducta determinada. Drogarse mucho.

Cliente: Comprador de objetos robados.

Coger: Tener relaciones sexuales.

Coliflor: Ano. Nalgas.

Condonazo: Método de tortura que consiste en poner una bolsa de plástico en la cabeza de la víctima hasta producirle asfixia.

Coperacha: Cooperación colectiva para comprar algo entre todos.

Coto (cotorreo): Relajo, desmadre. Plática.

Cotorrear: Pasar el rato. Conversar agradablemente., Pasear sin un fin determinado.

Cuate: Amigo, compañero.

Cuerno: Miembro viril.

Culear: Tener relaciones sexuales.

Culero (s): Persona que se porta mal con uno. Gandalla. Mala onda. Cobarde.

Culo, ser: Ser cobarde, o delator.

Darle: Trabajar

Desafanarse: Desentenderse de algo. Liberarse.

Desconchar: Descontar, golpear a alguien, lastimarlo fuertemente.

Descontar: Golpear a alguien y neutralizarlo.

Descuajaringar: Deshacer, descomponer, descoyuntar.

Desmadre: Relajo, diversión desordenada. Desorden. Modo de vida desordenado.

Desmadroso(a): Que echa relajo. Desordenado. Alegre.

Dos tres: Algunos (pronombre). Regular (adjetivo).

Echale ganas: Expresión que significa que no hay problema, "sigue haciendo lo que estás haciendo", a veces con ironía.

Elevado: Estimulante, bueno, de calidad.

Emputar: hacer enojar. Estar enojado o emputado.

Fajar: Acariciar, abrazar apasionadamente. Prolegómenos para una relación sexual.

Faje, dar (se un): Acariciar satisfacerse sexualmente con una pareja, sin penetración.

Flexear: Drogarse con algún tipo de inhalante.

Fresa, fresón: Sofisticado, delicado. De clase social elevada. Que se cree mucho.

Gacha, hacerla: Conseguir un triunfo. Lograr algopreciado.

Gacho: Desagradable, feo. Insolidario.

Gandalla: Que se aprovecha de los demás. Abusivo. Siempre saca provecho.

Gruesa, sentirla: Tener dificultad. Sufrir.

Grueso, estar: Estar difícil o complicada una situación. Para una persona indica que ésta exagera o es demasiado agresiva o pretenciosa.

Grueso: Agresivo, peleonero. A quien le gusta la música heavy. Quien se viste de manera agresiva.

Grullitas: Personas que no son sumisas, que son altaneras, que siempre llevan la contraria.

Guacia: Verga, miembro viril.

Guaciarse: Desaparecerse, irse a la verga.

Guato: Montón, mucho.

Güey: Menso, tonto, inhábil. Expresión que se refiere al interlocutor.

Huevo, a: Por la fuerza, contra la propia voluntad.

Huevos, así de: Expresión que significa "por su sola libertad", "por tener ganas", sin que nadie más intervenga.

Huevos, pasar de: Ser demasiado valiente o abusivo. Aprovecharse en exceso.

Huevos, tener: Ser valiente.

Huevón: Flojo, perezoso.

Iris, hacer: Fanfarronear, aparentar alguna cosa, fingir para apantallar.

Jalársela: Masturbarse. Exagerar, excederse en algo.

Jefe (a): Padre, madre.

Jetear: Dormir.

Jodido, andar: Andar mal. No traer dinero. Andar bajo de ánimo. Estar lastimado en algún sitio.

Lanza, pasarse de: Que abusa. Saca demasiado provecho.

Leve, un: Un poco.

Llegarle: Comer, consumir o beber algo. Irse de algún sitio. Golpear a alguien.

Llegue, darle(se) un: Golpear a alguien: Batirse en riña.

Llevarse: Relacionarse adecuadamente. Tener una relación de confianza tal que permite un trato fuerte.

Loco: Bato. Güey. Persona a la que se le habla.

Locos, andar: Estar drogados.

Machín: Chingón, grueso, banda. Hábil. Diestro. Del Grupo.

Madre, a toda: Excelente, muy bueno, bonito.

Madre, cuanta: Gran variedad de cosas.

Madre, partir la: Golpear hasta causar daño. Se usa también como amenaza.

Madre, romper la: Golpear salvajemente. Herir física o psicológicamente.

Madre, valer: no tener importancia. Expresión que se usa cuando algo se descompone o falla. Morirse. Acabar con algo.

Madre, estar hasta la: Estar harto. Madreado, andar: Andar golpeado física o moralmente. Deteriorado en la apariencia externa.

Madrear: Acción de golpear. Lastimar psicológicamente.

Madres, ni: Negación absoluta. No.

Madriza: Golpiza, tunda.

Malagueña, a la: A la mala, con dolo.

Mamada, hacerle a la: Exagerar. Hacer un problema de nad. Molestar.

Mamar: Molestar, abrumar. También es la acción de chupar los senos o el miembro viril.

Mamón: De trato pesado. Infantil. Desagradable.

Maniaca(o): Rara, espectacular, fuera de lo ordinario.

Manuela: Masturbación.

Mayate: El que tiene relaciones homosexuales pero sólo de manera activa.

Mierda, echar: Molestar. Difamar. Echar a perder algo.

Mocharse: Compartir alguna cosa. Distribuir un bien.

Mocos: Esperma. Expresión de rechazo o desprecio.

Morras del árbol. Prostitutas de una zona de la ciudad.

Morras: Chavas, muchachas.

Morrito: Niño pequeño.

Mortal: Chido, muy bien, bonito.

Mota: Mariguana.

Nel: Negación. No.

Neta, la: La verdad verdadero, lo definitivo. Circunstancia agradable (o desagradable).

Onda, no se qué: Expresión de desconcierto, extravío o ignorancia.

Onda, qué: Interpelación, interrogación abierta.

Onda, sacar de: Desconcertar, destantear.

Órale: Expresión que denota aprobación frente a alguna propuesta o bien reclamo ante alguna presión o agresión.

Pacheco: Drogado, bajo los efectos de algún psicotrópico.

Palmito: Juego callejero colectivo.

Panchos, hacer: Simular. Pretender apantallar. Hacer gestos exagerados.

Pantalla: Fanfarrón, persona que es pura apariencia.

Papos: Zapatos, tenis.

Paralizar: Tener erección.

Paro, hacer el: Respaldo, apoyar en dificultades. Prestar dinero. Defender.

Pasedrín: Fármaco estimulante.

Pastas: Pastillas psicotrópicas.

Patines: Patadas.

Pedo, hacerla de: Armar problemas. Provocar.

Pedo, ni: Ni modo. Expresión de resignación.

Pedo: Problema, conflicto.

Pelar: Hacer caso. Atender a alguien.

Pelarse: Escaparse, huir. Dificultad.

Pendejo, hacer: Aprovecharse de alguien. Abusar de la confianza de alguien.

Pendejo: Tonto, tarugo, menso.

Picudo: El que se destaca en alguna cosa. Hábil, listo.

Pinche: Pobre, mínimo, malo, pequeño.

Piocha: Barbilla. Sinónimo de “cabeza”, para una distribución de objeto. “Toca de uno por piocha...”

Pitufos: Policías uniformados de azul.

Prenderse: Enojarse. Encenderse en el ánimo.

Presta: Expresión que demanda a un tercero que comparta o regale.

Putazo(s): Golpes, golpiza. Golpe demasiado fuerte.

Puto: Homosexual. Pero sobre todo, alguien cobarde o con el cual no se puede contar.

Quesos: Un tipo de pastilla estimulante.

Raid: Aventón en la carretera. Transportar a alguien sin costo.

Rapero: Que le gusta el rap. Que sigue la moda del rap: vestido, música, baile, etc.

Rayarse: Abusar de una situación, pasarse de los límites permitidos.

Razzia: Redada policíaca masiva, en la ciudad.

Recetar: Propinar, golpear a una persona.

Refinar: Comer

Retachitos: Juego que consiste en lanzar una moneda sobre la pared para que, al rebote, caiga en alguna determinada dirección.

Rol: Nivel o papel social determinado. También es un paseo, una vuelta.

Rola: Canción, generalmente moderna, de rock o rap.

Rolar (la): Vagar de un lado a otro. Divertirse al azar. Callejear.

Ruco(a): Anciano, viejo.

Sacarle: Temer miedo de algo.

Sacatón: Cobarde, miedoso.

San José: La cárcel preventiva y los separos de la policía judicial en la ciudad.

Seis, quedarse de a: Quedar estupefacto. No poderlo creer.

Sobreaviso, dar un: Alertar, avisar para cuidarse.

Sobres: Expresión de aprobación. Voz de mando para atacar o “llegarle” a algo.

Sopa, sacar la: Hacer confesar. Obligar por fuerza o maña a dar información.

Tacas: Objetos robados.

Taco: Cualquier comida.

Talonear: Pedir limosna, trabajar en la calle.

Tehuacanazo: Método de tortura que consiste en introducir agua carbonatada y asperjarla por la nariz de la víctima.

Tinacho: Thiner, utilizado como inhalante para drogarse.

Tinta, darse: CXaer en la cuenta de algo.

Tira, tirantes: Policía en general.

Tirarse: Acostarse a dormir.

Tocas: Cosas robadas

Tocho: Todo.

Topar: Enfrentar. Golpear a alguien. Detener a una persona.

Tutelar: Institución de internamiento para menores infractores. Persona amiga que hacer valer a otra.

Verbear: Enredar a una persona con palabrería. Engañar con mentirlas.

Verbo, echar: Alardear. Convencer con palabrería.

Verga voladora, ser: Ser muy hábil, estudiado. Tener ascendiente sobre los demás.

Verga, aguantar la: Soportar algo. Mantener la entereza en un trance difícil.

Verga, cargar la: Morirse, perder en alguna circunstancia..

Verga, irse a la: Despedirse con disgusto.

Verga, mandar a la: Rechazar a alguien.

Verga, pasarse de: Abusar en demasía. Aprovecharse de alguien.

Verga, sentir la: Pasar por un trance extraordinariamente difícil. Estar al borde de la resistencia.

Verga: Pene. También expresión que denota rechazo absoluto.

Vergar, estar a las: Estar atento, pendiente, espabilado.

Vergazos: Golpes fuertes.

Verguiza: Golpiza.

Volada, de: Rápido.

Voladora, caerle la: Tener un golpe d suerte.

Volteaditos: Juego que consiste en intentar “voltear” diversas monedas sobre el piso con el golpe de otra.

Zorrear: Robar casas habitación.

**Algunas estadísticas sobre los niños, los educadores y los
consejeros observados²**

Cuadro 1. Distribución de los niños de la calle observados por lugar y sexo

Lugares	Hombres	Mujeres	Total
Calle	279	71	350
Casas hogares	95	30	125
TOTAL	374	101	475

Cuadro 2. Número de las instituciones conocidas por los niños observados porque los visitan en la calle o por otro motivo

Número de Inst.	Hombres	Mujeres	Total
1	374	101	475
2	374	101	475
3	374	101	475
4	256	73	329
5	206	58	214
6	129	27	156
7	54	4	58
8	23		23
9	6		6
10	3		3

Cuadro 3. Número de instituciones visitadas por los niños observados

NÚMERO DE INST.	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1	374	101	475
2	325	98	423
3	268	69	337
4	203	42	245
5	145	25	170
6	34	5	39
7	8	0	8
8	2	0	2
9	0	0	0
10	0	0	0

² Los datos de estas estadísticas son resultado de los datos obtenidos durante mi investigación.

Cuadro 4. Número de las instituciones en las que han sido internados los niños observados

NÚMERO DE INST.	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1	369	97	466
2	287	65	352
3	174	41	215
4	63	18	81
5	26	0	26
6	13	0	13
7	4	0	4

Cuadro 5. Número de veces que han estado en una misma institución los niños observados

Número de veces	Hombres	Mujeres	Total
1	369	97	466
2	357	88	445
3	336	65	401
4	249	42	291
5	123	16	139
6	57	4	61
7	24	0	24
8	0	0	0

Cuadro 6. Sitios de la calle en los que se desarrollaron las observaciones

No	SITIOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1	Avenida Central	2		2
2	Barranca del Muerto (Metro)	6	1	7
3	Basurero	4		4
4	Bellas Artes y Alameda	12	1	13
5	Boulevard de los Aztecas y R1	4		4
6	Buenavista	4		4
7	Centro de Detención de Varones	37		40
8	Central del Norte	4	1	5
9	Central del Sur (Taxqueña)	8	1	9
10	Circunvalación		1	1
11	Coacalco	8		8
12	Cosmos	1		1
13	Cuitláhuac	1		1
14	DIF Ecatepec		1	1
15	Eje 8 Insurgentes	1		1
16	Garibaldi	6	1	7
17	Glorietas	1	1	2
18	Guerrero (Metro)	6		6
19	Indios Verdes	11	7	18
20	Insurgentes (Metro)	6		6
21	Iztapalapa	1		1
22	La Raza (Metro)	9	1	10
23	Morelos: Vía (Ecatepec)	19	2	21
24	Niños Héroes (Metro)	19	8	27
25	Observatorio (Metro)	1		1
26	Parque Hongos	1-		1
27	Periférico y Zapata	2	1	
28	Pirámide	4	2	6
29	Plaza Estudiante	2	1	3
30	Portales (Mercado)	25	4	29
31	Reja (Puerta de la Institución)	11	9	20
32	Revolución (Metro)	1		1
33	Salto del Agua (Metro)	4	2	6
34	Soledad	1	2	3
35	Tacuba (Metro)	9	3	12
36	Taxalpa (Ecatepec)	2	1	3
37	Tlatelolco	2		2
38	Ventisca	5	3	8
39	Zapata (Metro)	3	2	5
40	Zarco	35	16	51
TOTAL		279	71	350

Cuadro 7. Repartición por sexo y edad de los niños y jóvenes observados en la calle.

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1 año	0	1	1
2 años	2	0	2
3 años	0	0	0
4 años	0	0	0
5 años	0	0	0
6 años	2	0	2
7 años	0	0	0
8 años	2	0	2
9 años	2	0	2
10 años	4	0	4
11 años	4	1	5
12 años	15	2	17
13 años	24	1	25
14 años	26	3	29
15 años	23	4	27
16 años	40	16	56
17 años	39	11	50
18 años	19	8	27
19 años	19	11	30
20 años	13	4	17
21 años	13	1	14
22 años	6	4	10
23 años	8	1	9
24 años	1	0	1
25 años	2	1	3
26 años	4	0	4
27 años	3	0	3
28 años	5	1	6
29 años	0	1	1
30 años	3	0	3
TOTAL	279	71	350

Cuadro 8. Repartición por sexo y carrera de los educadores formales

Sexo	Hombres	Mujeres	TOTAL
Carrera			
Diseño Grafico	1	1	2
Enfermería	1	0	1
Trabajo Social	1	0	1
Bachillerato	1	0	1
TOTA	4	1	5

Cuadro 9. La repartición por sexo y edad de los internos observados

CALLEJEROS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
EDAD			
0 -1 año	1	1	2
2 años	1	2	3
3 años	0	0	0
4 años	0	0	0
5 años	0	0	0
6 años	0	0	0
7 años	0	0	0
8 años	0	0	0
9 años	0	0	0
10 años	0	0	0
11 años	0	0	0
12 años	3	0	3
13 años	4	0	4
14 años	23	2	25
15 años	15	5	20
16 años	23	10	33
17 años	18	9	27
18 años	7	1	8
TOTAL	95	30	125

Cuadro 10.: Repartición por sexo y carrera de los consejeros formales que están en las casas hogares de la institución y que en contacto permanente con los internos.

Sexo	Hombres	Mujeres	TOTAL
Carrera			
Diseño Grafico	1	0	1
Psicología	2	12	14
Terapia en adicciones	2	0	2
Trabajo Social	12	11	23
Sociología	0	2	2
Bachillerato	5	2	7
TOTAL	22	27	49

Transcripción de dos observaciones: una en la calle y otra en el refugio de la institución

Observación en la calle: A/12-01-04/NS/NC/1³ de las 8:30 a.m. a las 5:30 p.m.

Entramos en la oficina de los educadores de calle a las 8:30 a.m. Están sentadas tres personas, una de ellas es sacerdote, lo que reconozco por su vestimenta. El coordinador de calle es delgado, con pelo negro y corto, un poco alto, más o menos 1.75 m. y tiene aproximadamente treinta años, usa una camisa de manga corta con cuadros, pantalón de mezclilla y zapatos blancos de tenis, hace una presentación breve que nos permite saber que el sacerdote es franciscano y también debe participar en el trabajo de calle de hoy. La segunda persona es el educador I, delgado, de estatura mediana, con pelo negro y largo y tiene también más o menos treinta años, usa una camisa gris de manga larga, pantalón de mezclilla y zapatos blancos de tenis. El sacerdote es de complexión robusta, estatura mediana, pelo negro, tiene más o menos 35 años, su vestimenta es negra con un cinturón blanco y usa zapatos negros. El coordinador de calle nos presenta el programa del día, que ya está en el pizarrón, en estos términos: “*PRIMER GRUPO. Primero, tenemos que ir a la Central Camionera del Norte para ver si encontramos niños provenientes del interior del país antes que tengan contacto con los niños de la calle del DF. Luego iremos a Indios Verdes, si nos da tiempo, para platicar con los niños que viven allá*”. El coordinador de calle nos pregunta si ya acabamos de leer lo que está en el pizarrón, le respondimos que sí. Entonces, borra lo escrito en el pizarrón y escribe lo siguiente: “*SEGUNDO GRUPO. Deben visitar la Central Camionera del Sur (Taxqueña), Portales, Niños Héroe y Barranca del Muerto. Si les da tiempo, pueden dar una vuelta a Isabel Católica. Puse lo necesario bajo la mesa. Que tengan buen día*”. Los dos educadores toman cada uno su bolsa en la cual ponen una pelota de fútbol, papel higiénico, juegos, dos botellas de agua y una botella de un líquido para la limpieza de las manos.

Salimos de las instalaciones de la institución a las 9:00 a.m. y tomamos un camión de transporte para la Central Camionera del Norte. Debido al tráfico que está un poco pesado, llegamos a las 9:30 a.m. Después de una búsqueda de una hora que resulta infructuosa, decidimos ir a Indios Verdes, lo que hacemos tomando el metro de la línea 5 dirección Pantitlán. Bajamos en la estación La Raza para transbordar a la línea 3 dirección Indios Verdes. Salimos del metro a la altura de la estación Deportivo 18 de Marzo para caminar sobre la Avenida Insurgentes Norte. Llegamos a un sitio que se encuentra al lado izquierdo del cruce entre la Avenida Insurgentes Norte y el Eje 5 Montevideo en la colonia Tepeyac y en donde viven unos adultos callejeros. Nos paramos en ese sitio y el coordinador de calle aprovecha la ocasión para hacer las presentaciones entre nosotros y los habitantes del sitio, después de las cuales continuamos la caminata sobre la Avenida Insurgentes Norte hasta

³ A: El sitio de los niños de la calle sobre la Avenida Insurgentes Norte entre las Colonias Lindavista y Rosas del Tepeyac; 12-01-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; NC: Niños de la calle; 01: número de la observación con registro posterior. .

llegar al sitio en donde se encuentran los niños de la calle que son objeto de nuestra observación del día a la 11:00 a.m.

Al llegar, dos niños que están limpiando los vidrios de los coches sobre la vía nos saludan de mano. El segundo educador de calle se agacha a una de las coladeras para saludar en estos términos: *“Hola, soy educador I de (nombre de la institución)”*. Una voz de mujer responde al interior de la coladera: *“Educador I que milagro ¿Por dónde andabas?”*. Otra voz inaudible de hombre se escucha en la otra coladera pero como no entendimos nada, el educador I responde con otra pregunta *“¿Qué dijiste?”* Una voz de mujer repite *“Te está diciendo si trajiste su acta de nacimiento”*. Educador I responde: *“No, tienes que ir a recogerla a (nombre de la institución). Te había dicho que no me la iban a dar si no vas”*. Empiezan a salir de la primera coladera, primero vemos a una mujer Eva de una treintena de años, delgada, despeinada, zapatillas de deporte blancos con un jersey gris y un pantalón de deporte gris sucios, tiene en su mano derecha una bayeta (pañó o bola) de algodón que inhala de vez en cuando y en la izquierda una lata de PWC un líquido limpiador de tuberías. Nos saluda por un golpe de puño cerrado y respondemos de la misma manera. Luego sale Gustavo, un chico delgado de unos trece años con pelo negro y corto, tiene pantalón de mezclilla, una camisa gris y zapatillas de deporte blancos teniendo también en la mano izquierda una bayeta de algodón que inhala. Nos saluda de la misma manera. De la otra coladera, salen sucesivamente Claudia, una chica de 16 años embarazada más o menos de cinco meses, de talla mediana con pelo negro despeinado, tiene una camisa negra de manga larga, un pantalón de mezclilla y zapatillas de deporte blancas pero sucias, en la mano derecha una bayeta de algodón que inhala de vez en cuando y en la izquierda una lata de PWC, seguida de un chico Alberto, delgado o podemos decir flaco, de unos 23 años y una estatura un poco arriba de la media con una voz inaudible. Tiene zapatillas de deporte blancas pero sucios, un jersey gris, un pantalón de mezclilla y una bayeta de algodón en la mano izquierda que inhala de vez en cuando. Extiende cada dos minutos su mano con la bayeta y la chica la moja con el líquido de PWC. Todos nos saludan de la misma manera que la primera mujer. El educador I entra en el sitio por un agujero y lo imitamos; se dirige hacia una coladera y saluda: *“¡Hola! Soy educador I de (nombre de la institución)”*. Nadie responde pero después de unos treinta segundos, empieza a surgir de la coladera una cabeza. Es Gerardo, un chico delgado de 22 años, de más o menos 1.60 m., pelo corto despeinado, tiene camisa negra de manga corta, pantalón de mezclilla y zapatillas de deporte blancas pero sucias, en la mano derecha una bayeta de algodón que inhala de vez en cuando y en la izquierda una lata de PWC. Se sienta al borde de la coladera, nos saluda por un golpe de puño cerrado y dice: *“Ya no vivo con esta hija de puta”*. El educador I: *“¿Por qué?”*. Gerardo: *“La neta es que, anda con un hijo de puta; me hizo sufrir pero ya no voy a sufrir por ella; que se vaya a la pendejada”*. El educador I: *“Mejor vete a (nombre de la institución) para que no sufras tanto”*. Gerardo se queda callado. Pensamos que otros van a salir de la coladera que está cerca pero nadie sale. Mientras estamos sentados al borde de la coladera, llegan Roberto y Giovanni que estaban limpiando vidrios de coches, Yadira y Wilibaldo. Todos tienen en la mano una bayeta de algodón que inhalan de vez en cuando y que extienden a los demás para que les pongan el líquido de PWC. En estos momentos de convivencia nos damos cuenta que todos los callejeros de ese lugar son muy adictos a las drogas, viven en las coladeras, son solidarios, tienen zapatillas de deporte

(puede ser por el hecho de que este tipo de zapatos juntos con los pantalones de mezclilla aguantan más los maltratos y la suciedad) y que también están muy familiarizados con los educadores de la calle de la institución.

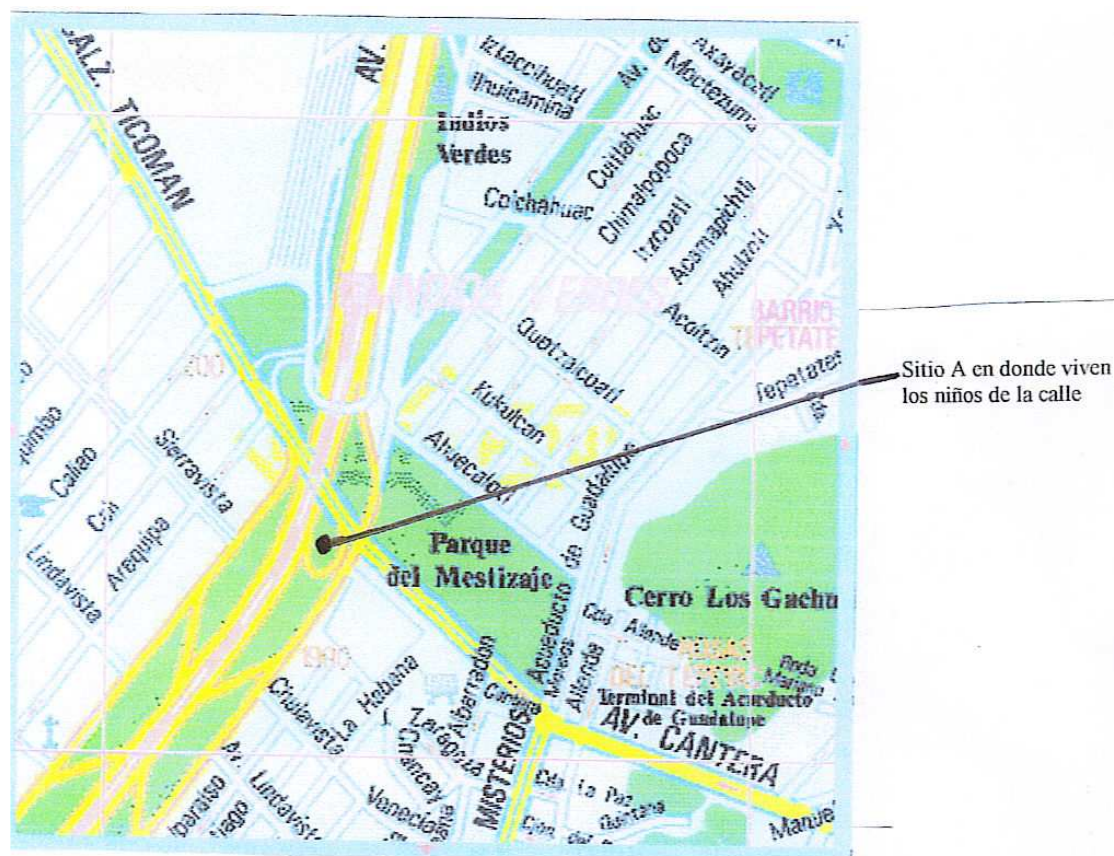


Figura1: Plano de la colonia Tepeyac insurgentes en la Delegación Gustavo A. Madera

Fuente: Guía Roji (internet)

El Sitio se encuentra en el prado que está entre la parte central y la parte lateral este de la Avenida Insurgentes Norte al cruce con la Calzada Ticomán, del lado sur justo bajando el puente, en la colonia Tepeyac Insurgentes, delegación Gustavo A. Madera frente al Parque del Mestizaje. Está cercado por una alambrada sin puerta y sembrado de árboles en sus lados norte, este y sur mientras que el lado oeste queda vacío. Se ve que restos de leña fueron encendidos para el calentamiento de agua y personal. En los árboles están colgadas ropas sucias y están tirados zapatos en todos lados. Entre el sitio y la Calzada Ticomán, se encuentran dos coladeras y otras dos al interior del lado este en las cuales se ven viejos colchones, vestidos y cobijas. La puerta, que está del lado norte cerca de las coladeras de afuera, es un agujero forzado en la parte inferior de la alambrada que fue plegada y el suelo, el cual fue hecho por los habitantes del lugar, es decir, los niños de la calle.

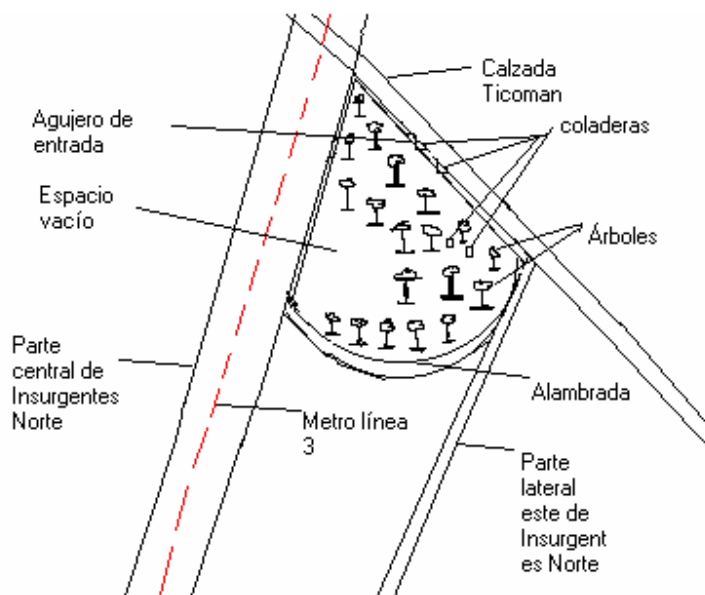


Figura 2: Plano del sitio A en donde viven los niños de la calle

11:30 a.m. Después de unos minutos de silencio total, el coordinador de calle dice: “¿*Qué vamos a hacer chicos?*” Roberto responde: “*Nada*”. Todos los niños se quedan callados como si aprobaran la respuesta de Roberto. El educador I: “*Mejor vamos a (nombre de la institución) para que vayan ustedes al servicio*”. Gustavo: “No, no vamos en ningún lado”. El sacerdote replica: “*Entonces si no quieren hacer nada, ni ir a ningún lado, vamos a orar*” y empieza una oración que no entendemos (todas las palabras que logramos a captar son: “*Señor... Señor...*”) pero que todos los niños repetían al mismo tiempo que él con toda la seriedad, abnegación, devoción y creencia que caracterizan a un verdadero creyente cristiano. Es una verdadera sorpresa para nosotros darnos cuenta que están muy apegados a la religión; quizás piensan que solo Dios les puede entender y salvar de la situación en la que están involucrados. Lo que es obvio, es que a pesar de su situación de callejeros, no han perdido la fe en Dios. Acabando la oración, el sacerdote enlaza: “*Ahora vamos a pedir cada quién algo a nuestro Señor. Empezamos por la derecha. A ver, tú Gustavo ¿Qué pides a nuestro Señor?*”. Gustavo: “*Salud*”. El sacerdote: “*Gustavo pide salud a nuestro Señor...*”, enlaza una oración que no entendemos pero que empieza así “*Señor...*” al final de la cual pone las palmas de sus manos sobre el suelo como si estuviera tapando algo. Todos lo imitamos. Eva, Roberto, Giovanni, Yadira y Wilibaldo repiten todos el mismo deseo que Gustavo. Gerardo: “*Pido a nuestro Señor que me haga olvidar a esta hija de puta*”. El sacerdote: “*Gerardo pide a nuestro Señor que haga olvidar a su novia que lo acaba de abandonar. Señor...*”, pone las palmas de sus manos sobre el suelo y todos lo imitamos. Alberto con una voz apenas audible: “*Que cuide a mi niño y a su mamá*”. El sacerdote: “*Alberto pide a nuestro Señor cuidar a su hijo u hija que va nacer pronto y a su mamá. Señor...*”. Claudia pide lo mismo que Alberto, por su hijo. Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. El educador: “*Que nuestro Señor haga que dejemos de vivir en la calle, de drogarnos y que vayamos a (nombre de la institución) o a otra institución porque*

la calle no es el lugar para un niño". El sacerdote: "Señor, el educador I pide que haga que dejemos de vivir en la calle, de drogarnos y vayamos a (nombre de la institución) o a otra institución porque la calle no es el lugar para un niño. Señor...". Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. El educador I: "Y tú, Nau, ¿Qué pides?". Tienen el problema para pronunciar nuestro nombre "Nouhoun". Como novato en materia de educador de la calle, pensamos en las consecuencias que puede ocasionar lo que vamos a decir y optamos por lo siguiente: "Que se cumplan los deseos de cada uno de nosotros". El sacerdote: "Nau pide a nuestro Señor que hagan que cumplan los deseos de cada uno de nosotros. Señor...". Sigue el mismo ritual de las palmas de las manos. El único que no pide nada es el coordinador de calle.

Acabando inmediatamente la expresión de los deseos que al parecer ha relajado el ambiente, Roberto pregunta al educador I si trajo cartas para jugar, éste le responde que sí. Gustavo enlaza: "Mejor la pelota ¿no?". La mayoría está de acuerdo con Gustavo y se hace la repartición. El educador I y el sacerdote hacen equipo, el coordinador de calle y nosotros el otro equipo y los niños deben distribuirse entre estos dos equipos. Roberto: "Yo voy con Kalimba" (Es la primera vez que escuchamos este nombre pero trataremos de descubrir su significado después, no ahora) y se dirige hacia nosotros seguido de Eva, Giovanni y Alberto, el moribundo quien se pone inmediatamente de portero. Gustavo, Yadira, Gerardo y Wilibaldo van con el educador I. Wilibaldo se pone de portero. Claudia se queda de espectadora por su estado de embarazo. Jugamos de las 12:30 p.m. a la 1:30 p.m. A pesar de nuestro portero que este muy afectado por el consumo de las drogas e inactivo, les ganamos 8 goles a 6. En el transcurso del partido, Roberto sin malas intenciones le pega al educador I con la pelota y pide disculpas, este último lo responde de la siguiente manera: "No te preocupes; pégame con la pelota pero no te drogues nada más". Nos sentamos en círculo después del partido y el educador I aprovecha la ocasión para preguntar a los niños en estos términos: "Ahora ¿qué van a hacer? Mejor vámonos a (nombre de la institución) para que se bañen porque ya están sucios. Tú ¿Qué dices Yadira?" Yadira: "Si va Eva, me voy". Claudia, Gustavo, Wilibaldo repiten lo mismo. El educador I: "Eva, ahora ¿Qué dices?" Eva: "Sí, vámonos". Cada uno de ellos empieza a juntar su ropa sucia excepto Roberto. Le preguntamos si no va y nos responde que no va a ir. Insistimos "¿Por qué? Y se enoja "No voy, ya".

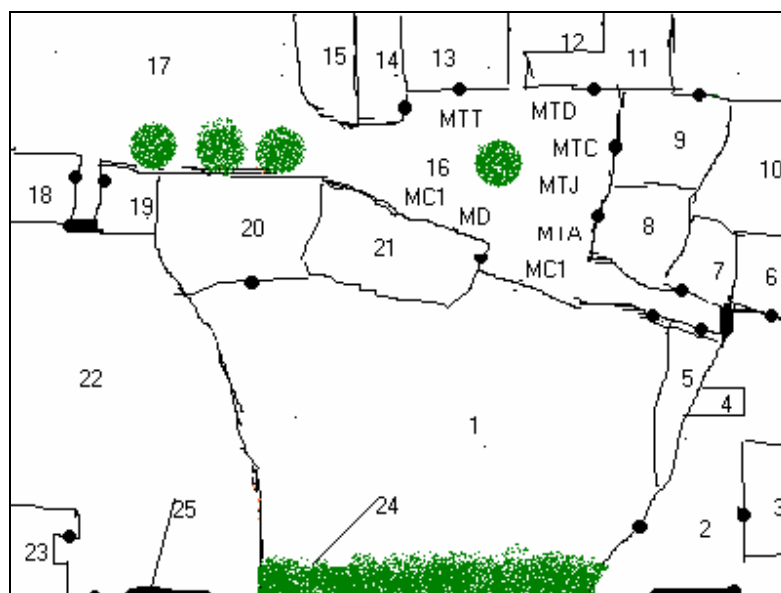
2:00 p.m. Salimos del lugar como entramos acompañados por los habitantes, excepto Roberto. Caminamos hacia la estación del metro Indios Verdes. Los educadores hacen todo para que haya una distancia entre los niños y nosotros, y el educador I aprovecha la ocasión para servirse y servir al sacerdote el líquido limpiador de manos, el coordinador de calle se sirve y nos sirve a nosotros. Después de haber hecho muchas paradas en el camino hacia el metro, en las cuales el coordinador de calle nos informa que Roberto acaba de egresar de la casa hogar, llegamos a la estación del metro Indios Verdes. Tomamos el metro, nos bajamos en una estación de Metro, salimos y nos dirigimos hacia la institución que está ubicada en la Avenida Reforma No. 111, colonia: Guerrero, delegación: Cuauhtémoc frente a la Secretaría de Hacienda. El coordinador de calle: "Nada de activo en la casa". El educador I: "Chicos aquí no hay activo, tienen que tirar sus bayetas y esconder en un lugar sus latas de PWC. Cuando salgan, lo van a recoger porque saben que en la casa nadie

puede activar ni entrar con activo". Se oyen voces: *"Yo ya tiré. Yo ya no tengo nada de activo. Yo ya escondí mi lata; etc."* El educador I: *"Está bien, si no lo hacen, el poli lo va a hacer porque saben que nadie entra en la casa con activo"*. Gustavo: *"Este puto de poli es un pendejo"*. El educador I: *"No es un pendejo. Hace nada más su trabajo. Ya les advertí. El que no tira su activo no entra"*.

3:00 p.m. Llegamos a la entrada; el vigilante abre la puerta; el educador I y el coordinador de calle abren cada uno su mochila, el vigilante les checa, nos deja pasar, se voltea hacia los niños y dice: *"A ver chicos ¿Qué tienen?"* Gustavo: *"No tengo nada puto"* Gerardo: *"Nada, carnal"*. Eso no impide al vigilante controlarlos a todos antes de permitirles el acceso. Entramos en la oficina de los educadores de calle. El coordinador de calle recoge hojas de papel y empieza a tomar los datos de los niños mientras que el educador I les entrega lo necesario para bañarse. Luego el educador I los lleva a los baños, les espera hasta que se bañen y laven su ropa sucia. Después de haberse bañado, haber lavado su ropa sucia y haberse vestido con la ropa que les regaló la institución a través de los educadores de la calle, todos nos dirigimos al comedor en donde nos sirven de comer. Por su manera de comer, se ve que los niños tienen mucha hambre porque unos se sirvieron dos veces y otros, tres veces. Nos despedimos a las 5:30 p.m. Los niños regresan a su sitio y cada uno de nosotros (los educadores, el sacerdote y nosotros) se va por su lado.

Observación en la institución: CHR/02-08-04/NS/ITI/15⁴ de las 6:30 a.m. a las 18:00 p.m.

7:40 a.m.: Llegamos a la casa hogar de la niñas, las cuales acompañadas por sus consejeros ya estaban en la puerta. Después de los saludos, nos dirigimos caminando hacia el Metro; entramos en la estación; la coordinadora del Hogar de Niñas compra los boletos y da a cada uno el suyo. Tomamos el Metro y llegamos a las instalaciones de la Casa Hogar de los niños a las 8:50 a.m. Nos dirigimos hacia la puerta grande por donde entran los niños porque hay otra puerta un poco más pequeña por donde sólo entran los trabajadores y los visitantes. La coordinadora de la Casa hogar de niñas llama al policía, el cual nos abre la puerta, nos revisa y nos deja pasar al primer espacio en el que constatamos la existencia de cuatro puertas cerradas con llave: una a la derecha que es la de la oficina del policía, una en a la izquierda que lleva a la área administrativa, una en frente que es la puerta de la oficina de los educadores de la calle y por último, una a la izquierda cerca de la oficina de los educadores que es la que lleva al interior del refugio. Luego, el policía camina hacia la puerta del refugio y le seguimos, la abra y nos deja entrar Caminamos en un pasillo en el que vimos tres puertas cerradas a llave, de las cuales dos están frente una a otra para llegar al interior del refugio, el cual está ubicado al fondo de las instalaciones de la institución. La primera puerta a la izquierda es la de la enfermería; la segunda puerta a la izquierda lleva al área de la administración de la institución; la única puerta en el pasillo que está a la derecha es la de la oficina de la coordinación del refugio. Presentamos a continuación la ubicación de las mesas de los talleres y de los juegos, el plano del refugio dentro del plano global de las instalaciones de la institución.



Plano de la casa refugio de la institución⁵

⁴ CHR: Casa Hogar Refugio; 02-08-04: fecha; NS: Nouhoun Sidibé; ITI: Internos y trabajadores de la institución; O15: número de la observación con registro posterior..

Encontramos mesas ya puestas para los talleres de alebrijes dirigido por la coordinadora de comunicación de la institución, de joyería dirigido por una alemana residente en México, de pintura cerámica dirigido por la coordinadora de la casa hogar de las niñas, de dibujo dirigido por una trabajadora de la coordinación de la casa hogar Refugio y de pintura de textil dirigida por voluntarios que vinieron de Europa. Al costado de la cocina, está puesta una mesa sobre la cual se observa un juego de Dominós. Empiezan los saludos, niñas y niños se aíslan, unos para platicar otros para coquetear. Consejeros y consejeras se saludan. Después de algunos minutos de saludos, los responsables de los talleres se ponen cada uno cerca de su mesa y la coordinadora de actividades del Refugio toma la palabra en estos términos: “*Chicos, ya vamos a empezar. Consejeros, por favor ayúdenme a canalizar a los chicos*”. Los consejeros empiezan a correr atrás de los niños y niñas, los cuales siguen con las platicas y los coqueteos: Pero con mucha perseverancia los primeros logran juntar a los segundos alrededor bajo el árbol. Coordinadora de actividades del Refugio: “*Chicos, vamos a empezar los talleres. Por favor váyanse a sus mesas y compórtense bien. Hay una mesa de juegos para los que no quieren participar a los talleres. No quiero que nadie se quede sin ocupación*”. Algunos pocos niños y niñas se dirigen hacia las mesas de los talleres pero la mayoría opta por la mesa de los juegos, lo que genera un caos alrededor de dicha mesa porque cada niño o niña quiere ser el primero o la primera en jugar; empiezan los empujones y los insultos. Los consejeros tratan de tranquilizarlos sin éxito y uno de ellos abre la cocina, saca dos mesas, pone un juego de cartas sobre cada mesa e invita algunos niños a dividirse entre dichas mesas. Eso permite disminuir el ruido pero también a vaciar más las mesas de los talleres, las cuales se quedan con muy pocos niños y niñas. Algunos niños y niñas se alejan del lugar y se aíslan por parejas. De las 9:15 a.m. a las 11:00 a.m., los responsables de los talleres tratan de hacer todo lo que pueden para llevar a cabo su trabajo, pero con los poco participantes que tienen, acaban por desanimarse y finalmente sus mesas terminan por quedarse sin niños y niñas.

11:00 a.m.: Es la hora de la colación. Niños y niñas se ponen en fila (con empujones e insultos) frente a la ventana de la cocina para recibir papaya. Después de la colación, se forman grupos pequeños para platicar. La coordinadora de la actividades invita a los niños y niña a regresar a las mesas de los talleres pero nadie quiere. Frente a este desanimo, un voluntario proveniente de Inglaterra saca su guitarra y empieza a tocar, algunos niños y niñas se acercan poco a poco, unos quieren retirarle la guitarra y tocarla, otros quieren oír la música. Se generan otros empujones e insultos, lo que hace decir al voluntario: “*Si no quieren que toque, voy a devolver la guitarra*”. Muchos niños y niñas responden juntos: “*Sí, queremos*”. El voluntario empieza a tocar pero es interrumpido por la coordinadora del refugio en estos términos: “*Chavos, escuchen lo que les voy a decir. Me acaban de avisar*

⁵ **Leyenda:** 1. Área de la administración que se compone de la planta baja y de un piso que cubre también los números 5, 20 y 21 ; 2. Espacio libre; 3. Oficina del policía; 4. Fuente de agua; 5. Enfermería; 6. Oficina de los educadores de calle; 7. Coordinación del Refugio; 8. Sala de asambleas; 9. Oficina del Programa de VIH-SIDA; 10. Espacio libre; 11. Oficina libre; 12. Lavandero; 13. Oficina de los consejeros; 14. Coordinación de Psicología; 15. Espacio libre; 16. Espacio en el que se desarrollan todas las actividades diarias de los internos que se realizan dentro de la casa hogar; 17. Área deportiva; 18. Baños de niñas; 19. Baños de niños; 20. Almacén; 21. Cocina; Estacionamiento de autos; 23. Oficina del otro policía; 24. árboles; 25. Puertas (todos los puntos negros). Los números 7, 8, 9, 11, 13 y 14 tienen un piso que sirve de dormitorios; MTA. Mesa del taller de alebrijes; MTY: Mesa del taller de joyería; MTC: Mesa del taller de pintura cerámica; MTD: Mesa del taller de dibujo; MTT: Mesa del taller de pintura textil.

que ayer algunos chavos robaron la cámara de fotos de (nombre de la voluntaria). No voy a decir nombres pero quiero que me traigan la cámara ahorita, aja. Doy treinta minutos a los que robaron la cámara para regresarla en su lugar, aja, porque no podemos tolerar el robo en esta casa mucho menos cuando se trata de la gente que viene desde lejos para ayudarnos. Qué poca vergüenza. Espero la cámara en mi oficina dentro de treinta minutos". Se interrumpe todo y reina un silencio. Dos niños de los más pequeños proponen a la coordinadora del Refugio buscar la cámara y los que la robaron, lo que esta última acepta. Los dos niños se dirigen a lugares distintos y desaparecen. Después de media hora de búsqueda, reaparecen los dos niños sin la cámara. A las preguntas de sus compañeros, responden que la cámara ya salió de la casa desde ayer porque si hubiera estado en algún rincón de las instalaciones del refugio, ellos la habrían encontrado, pero se proponen seguir buscando y desaparecen de nuevo.

13:30: Llegan los trabajadores del área de trabajo social, de psicología, de la enfermería, de la reintegración familiar, de los educadores de calle. Empiezan los saludos habituales después de los cuales algunos se aíslan individualmente con cada uno de los que acaban de llegar y les platican a voz baja lo que pasó. Observamos que tenían la mirada perdida como si no saben a quien dirigirla o quizás no quieren hacerlo para evitar toda sospecha pero para tratar de evadir la preocupación del momento, empiezan a bromear con los internos, lo que genera el regreso del ruido. Regresan los dos niños buscadores pero esta vez, nadie les pregunta excepto los que acaban de incorporarse al grupo quienes dicen "*¿Qué pasó?*". Los dos niños como si supieran el significado de la pregunta responden "*No la encontramos. Ya se la llevaron desde ayer*" y allí se acaban las preguntas haciendo pensar que los buscadores de información ya han encontrado lo que quieren saber. Siguen las pláticas y bromas hasta la 14:00, hora de la comida. Los consejeros invitan a los niños a que entren en el comedor, lo hacen sin los empujones habituales; se sientan por grupos alrededor de las mesas. Roberto se propone dirigir la comida, lo que aceptan los consejeros. Generalmente se habla de temas importantes antes de que empiece la comida pero hoy no hay nada de eso y nadie toca el tema del robo. Roberto dirige la comida sin problema y después de que todos hayan recibido su comida y se hayan sentado en su mesa, hacen la oración acostumbrada: "*Señor, te damos las gracias por estos alimentos que vamos a recibir, llévaselos a aquél que no los tiene, a hospitales, a albergues de niños de la calle. Bendice las manos de quien los prepara, a la "coci" (cocinera), a los consejeros, al personal, al "poli" (policía) Amen y buen provecho*". Al final de la comida, consejeros y niños se ven más relajados, más bromistas y más groseros como si trataran de olvidar voluntariamente lo que pasó. Después de la comida, los niños lavan sus platos, se cepillan los dientes y salen por grupos del comedor. Empieza los aseos, en los cuales participan pocos niños y niñas dirigidos cada uno por sus consejeros. Los que no quieren participar en los aseos forman pequeños grupos y los consejeros les advierten sobre el hecho de no tener puntos en caso de no participar. En todas las pláticas, parece que el tema del robo ya es del pasado y que la vida normal acostumbrada ha regresado. Ni los consejeros, ni los niños, ni la coordinadora del Refugio habla de eso. Llegan las coordinadoras del refugio y de las actividades del refugio y esta última pide a los consejeros vespertinos que acaban también de tomar su turno hacer entrar a los niños y niñas en la sala de la asamblea, lo que estos

últimos hacen no sin problemas. La mayoría de los niños y niñas entran pero algunos no quieren participar y se esconden.

16:00. Todos los niños que aceptan participar en la asamblea están en el salón. Entra la coordinadora de actividades seguida de la coordinadora del Refugio, de cuatro voluntarios y de nosotros. Los consejeros cierran la puerta e inmediatamente, algunos niños empiezan a chiflar por todos lados. Todos (consejeros, coordinadoras y voluntarios) nos quedamos parados y callados pero los chiflidos no se paran. Un niño: *“Ya cállense por favor”*. Los chiflidos siguen de manera muy fuerte y empiezan a tocar muros, sillas, mesas y a zapatear muy fuerte. La coordinadora de actividades: *“Samuel, pásate por acá por favor”*. Se agregan gritos *“haaaaaaaaaaaaaaaaaa”*, *“hooooooooooooo”* y carcajadas. La coordinadora del Refugio: *“Me dicen cuando puedo iniciar”*. El ruido se pone aún más fuerte. Un niño de los más grandes: *“Cállense por favor ya”*. La coordinadora de las actividades en medio del ruido: *“Hoy, no hay puntos para nadie”*. Un niño de los más grandes replica: *“¿Por qué no hay puntos? Si nosotros no estamos chiflando. Sabes quienes están chiflando ¿Por qué no los sacas y les quitas sus puntos, en lugar de castigarnos a todos? Mejor que nos pongamos a chiflar de una vez”*. La coordinadora del Refugio *“Yo tengo todo el tiempo. Me dicen cuando acaben para que empecemos”*. Los gritos de *“Ya cállense por favor”* empiezan a ser más fuertes y numerosos.

16:20 p.m. El ruido empieza a disminuir poco a poco pero se oyen chiflidos aislados. Al final de los chiflidos más fuertes que tomaron más o menos 20 minutos, la coordinadora del Refugio: *“A ver jóvenes, se ve muy feo para ustedes también para mí. Yo no voy a estar aquí nada más hablando cuando ustedes están allí, tocando y chiflando, aja! Número uno, jóvenes, tengo información dentro de (se queda pensando) de lo que es éste, de las actividades. Me dijeron que hay algunos chavos y chavas que no participan a los talleres, aja! Que andan ligando en el patio, en los pasillos y en los lugares escondidos de la casa, aja! Necesitamos evitar esta situación. Yo no sé cómo lo van a hacer pero tienen que poner fin a este tipo de comportamiento, aja! Si no lo hacen, tomaremos las medidas para que eso no ocurra dentro de la casa”*. Siguen chiflos aislados y esporádicos. De vez en cuando, un niño grita: *“Ya cállense güey”*. La coordinadora del Refugio: *“Número dos: Hay chavos que no cumplen con sus deberes en cuanto a hacer sus camas y el aseo. A ver (llama la coordinadora de actividades por su nombre), a partir de hoy, necesito que me hagas la lista de todos los no cumplen todas las actividades”*. Un niño se pone a chiflar y a gritar: *“Hu Hu Hu Hu”*. Los consejeros lo sacan por fuerza de la sala y cierran la puerta pero los niños aprovechan de este momento para pararse y moverse de sus lugares. Los consejeros los reubican con todas la pena en sus lugares respetivos.

16:40 p.m. La coordinadora del Refugio: *“Aja, otra cosa jóvenes se han dado cuenta que ahora hay pocos chavos en la Casa. Tenemos como 45 chavos. ¿Antes de salir de las vacaciones cuantos chavos había en la Casa? (Tres voces al mismo tiempo: 70). Entonces tenemos que unir nuestros esfuerzos para que regresen al menos 10 de estos chavos que salieron, aja”*. La coordinadora de las actividades: *“¿Ustedes pueden levantar la mano para pedir salidas si en cada salida se van cinco, seis chavos? ¿Qué está pasando entonces en la Casa? Sí, tal parece ser la estrategia de algunos cuando salen a la calle”*

definitivamente ya no regresan. Si esto sigue así, vamos a tener que cancelar todas las salidas porque no podemos dejar que los chavos en cada salida se nos van de la mano".

Coordinadora del Refugio: *"De hecho la salida de mañana se canceló debido a que la vez pasada se nos escaparon cinco chavos y ustedes los grandes ¿Qué hicieron? O sea, no hicieron nada para convencerlos de que se queden. Entonces, se hicieron un poco irresponsables ¿Quién hizo algo para que sus compañeros regresaran? A ver entonces mañana no hay salida y no habrá salida hasta que todos ustedes se comprometan a convencer a sus compañeros a que no se vayan. Ustedes piensan que no pasa nada; sí, hijo pasa algo, aja".*

Un interno (de los grandes): *"Y si no nos dejan ir hasta al baño ni salir de la Casa. Nos tienen encerrados todo el pinche día ni siquiera podemos ver afuera. La única manera es escaparse cuando estamos de paseo. Nosotros no les podemos obligar a que se queden si no quieren".*

Coordinadora del Refugio: *"Ustedes saben que antes los dejábamos salir. Pero lo teníamos que parar porque muchos no regresaron y se quedaron afuera. Aja, entonces no podemos seguir permitiendo ese comportamiento".*

La coordinadora de las actividades: *"Chicos, ya saben lo que deben hacer para poder salir de paseo. Ahora, sálganse y pónganse tranquilamente en fila para que les de sus puntos".*

16:57 p.m.: Todos los niños tratan de salir para estar en primer lugar de la fila. Se genera una avalancha a la puerta pero finalmente todos salen y se ponen en la fila. Las niñas y sus consejeras, que no quieren participar en las actividades deportivas de hoy, se despiden y salen del lugar porque tienen que regresar a su casa hogar y allá les van a dar sus puntos. Omar, quien fue el último en salir, busca en estar en un lugar que le conviene; recorre la fila y trata de ponerse por la fuerza delante del "Cara de papa", un chico más grande que él. Este último no está de acuerdo pero Omar insiste y como no puede entrar, le pega muy duro al "Cara de papa" en su boca y su cuerpo. El "Cara de papa" trata de reaccionar pero Omar ya lo hizo sangrar. Uno de los consejeros (el encargado de deportes) se precipita, carga a Omar en brazos diciendo al otro niño que está herido *"no pegues a mi hijo"* y entra con él en la oficina de los consejeros. Se genera un silencio muy profundo y los niños más grandes salen de la fila mirando con cara de reproche al consejero, el cual lleva a Omar más lejos de los demás sin preocuparse del "Cara de papa"; buscan servilletas para dárselas a su compañero herido, unos se alejan del lugar y otros lo llevan a la enfermería. La coordinadora del refugio que asistió al escándalo sin decir nada, se dirige hacia su oficina; de repente, se voltea y jala a Omar invitándolo a pasar después con ella. La coordinadora de las actividades empieza a entregar a los niños que se quedaron sus puntos pero los grandes no quieren saber nada de estos últimos. Acabando la distribución de los puntos, la coordinadora de actividades se retira del lugar por que es el fin de su jornada laboral. El consejero de deportes deja a Omar en la oficina de los consejeros, sale de allí, cierra la puerta, se dirige hacia los demás y los dice: *"Vamos a jugar"* pero nadie le hace caso; unos (los que han recogido sus puntos) van a la oficina de la coordinadora para cambiar sus puntos por chocolates, pelotas, etc.; otros (los que no han querido recoger sus puntos) se juntan por pequeños grupos. Cada niño al que el consejero de deporte trata de acercarse, se aleja diciéndole *"Dejame en paz pinche cabrón, no voy a jugar"*. Así estuvo la atmósfera hasta las 18:00 p.m., hora en la que salimos de las instalaciones de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- ABRIC (Jean-Claud) (director).- *Pratiques sociales et représentations*.- Paris: PUF, 1997.
- ADEATH VILLAMIL (Claudia).- *¿Crees que has dicho todo sobre mí? Situación, experiencias y acciones sobre la infancia callejera en México*.- México: Ednica, 2001.
- ADLER DE L (Larissa).- *Cómo sobreviven los marginados*.- México Editorial Siglo XXI, 1978.
- ADLER (Patricia A.) y ADLER (Peter).- *Rôles d'adhésion dans la recherche de champ*.- Parc De Newbury, Ca: Publications Sages, 1987.
- ANDERSON (N.), 1923.- *Le Hobo, sociologie du sans-abri*.- Paris: Nathan, Coll. Essais et Recherches, 1993.
- ARDOINO (Jacques).- *"Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant"*.- En AFIRSE.- *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*.- Paris: Matrice/Andsha, 1990.- pp. 22-34.
- ARDOINO (Jacques).- *Éducation et Politique*.- Paris: Anthropos, 1999.
- ARIES (Philippe).- *L'enfant et la vie familiale sous l'Acien Régime*.- Paris: Plon, 1960.
- ARIES (Philippe).- *Essais sur l'histoire de la mort en Occident: du Moyen Age a nos jours*.- Paris: Seuil, 1975.
- ARIES (Philippe).- *L'homme devant la mort*.- Paris: Seuil, 1977.
- ARIES (Philippe).- *Images de l'homme devant la mort*.- Paris: Seuil, 1983.
- ARIZPE (Lourdes).- *Migración, etnicismo y cambio económico (Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*.- México: El Colegio de México, Centro de Estudio Sociológicos, 1978.
- ARRUABARRENA (María Ignacia) y DE PAÚL (Joaquín).- *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y Tratamiento*.- Madrid: Ediciones Pirámide, 1997.
- ASCH (Solomon E).- *Effects of group pressure on the modification and distorsion of judgments*.- En GUETZKOW (H.).- *Groups, leadership and men*.- Pittsburgh: Carnegie, 1954.pp. 177-190.

ATHEY (J. L.).- "*HIV infection and homeless adolescents*".- En *Child Welfare*, vol. 70, no 5, 1991.- pp. 517-528.

BANCHS (M. A.) y LOZADA (M.).- *Representaciones sociales en Venezuela: Apuesta al cambio*.- En JODELET (Denis) (comp.).- *Develando la cultura*.- México: Facultad de Psicología, UNAM, 2000.- pp. 89-108.

BANGE (P.).- *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*.- Paris: Crédif/Hatier, Coll. LAL, 1992.

BARREIRO GARCIA (Norma).- *Caracterización del niño callejero*.- México. Fideicomiso para los Programas a favor de los Niños de la Calle, 1992.

BECKER (H.), 1963.- *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*.- Paris: A. M. Métailié, 1985.

BECKER (H.).- *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en Sciences Sociales, Guides Reperes*.- Paris: La Découverte, 2002.

BENSEDRINE (J.) y DEMIL (B.).- "*L'approche néo-institutionnelle des organizations*".- En LAROCHE (H.) y NIOCHE (J.P.) (coord.).- *Repenser la strategie, fondements et perspectives*.- Paris: Editions Vuibert, Série Vital Roux, 1998.- pp. 85-110.

BERGER (P.) y THOMAS (Luckman).- *La construcción social de la realidad*.- Buenos Aires: Amorrortu, 1986.

BLUMER (H.).- *Society as symbolic interaction*.- En ROSE (A. M.).- *Human behavior and social processes. An interactionist approach*.- London: Routledge and Kegan Paul, 1962.- pp. 179-192.

BLUMER (H.).- *Sociological implications of the thought of George Herbert Mead*.- En *American Journal of Sociology*, 71, 1966.- p. 5, pp. 535-544.

BLUMER (H.).- *Symbolic interactionism: perspective and method*.- Englewood cliffs: NJ, Prentice Hall, 1969.

BOURDIEU (Pierre).- *Les Héritiers, les étudiants et la culture*.- Paris: Minuit, 1964

BOURDIEU (Pierre).- *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*.- Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU (Pierre).- *Sur l'objectivation participante. Réponse a quelques objections*.- Actes de la recherche en Sciences Sociales, 1978.- p. 23, pp. 67-69.

BOURDIEU (Pierre).- *La distinction, critique sociale du jugement*.- Paris: Ed. de Minuit, 1979.

BOURDIEU (Pierre).- *Questions de sociologie*.- Paris: éd. de Minuit, 1982.

BOURDIEU (Pierre).- *Réponses*.- Paris: Seuil, 1992.

CAILLODS (Françoise).- *Le nouvel environnement éducatif: la planification pour la participation*.- Paris: UNESCO, 2001.

CAMILLERI (C.) y VINSONNEAU (G.).- *Psychologie et culture: Concepts et methodes*.- Paris: Armand Colin, 1996.

CANTO (Manuel).- *La participación de las organizaciones civiles en las políticas públicas*.- En MÉNDEZ (José Luis) (coord.).- *Organizaciones Civiles y Políticas Públicas en México y Centroamérica*.- México: Porrúa, 1998.- pp. 77-97.

CASA ALIANZA MÉXICO.- *Niños y niñas de la calle: de la calle a la alianza*.- México: Casa Alianza, 1997.

CATON (C. L. M.).- “*The homeless experience in adolescent years*”.- En BASSUK (E. L.) (coord.).- *The Mental Health Needs of Homeless Persons*.- San Francisco: Jossey-Bass, 1986.- pp. 63-70.

CHAPOULIE (J. M.).- *La tradition sociologique en Chicago 1892-1961*.- Paris: Editions du Seuil, 2001.

CHAPOULIE (J. M.).- *Hughes, Everett Cherrington. Le regard sociologique: essais choisis, textes rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M.*.- Paris: Editions de l’Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1996.

CHAPOULIE (J. M.).- “*Préface*”.- En (Becker H. S.).- *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*.- Paris: Métailié, 1985.- pp. 9-22.

CHAPPAZ (G.).- *Les représentations du monde comme tremplin pédagogique*.- En Sciences Humaines n° 27, Avril 1993, p. 30.

CHOMBART de LAUWE (M.-J.) y BELLAN (C.).- *Enfants de l'image, personnages des medias, enfants réels*.- Paris: Payot, 1979.

CLEMENTE DÍAZ (Miguel) (coord.).- *Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación*.- Feunlabrada (Madrid): EUDEMA, 1992.

CLENET (Jean).- *Représentations, formation et alternance, Alternances/Développement*.- Paris: l’Harmattan, 1998.

CLENET (Jean).- *Cours D.E.A. Sciences de l'éducation*.- C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999, photocopie.

COLUSSI (Marcelo).- *Por qué hay niños de la calle?*.- Guatemala: Casa Alianza, 1996.

COMISIÓN NACIONAL A FAVOR DE LA INFANCIA.- *Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995-2000*.- México: Secretaría de Salud, octubre 1995.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS.- *Convención Sobre los Derechos del Niño*.- México: CNDH, 1992.

COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS CALLEJEROS.- *Ciudad de México: Estudio de los niños callejeros. Resumen Ejecutivo*.- México: Dirección de la Protección social-Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social del Departamento del Distrito Federal, 1992.

COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS CALLEJEROS.- *II Censo de los niños y niñas en situación de calle. Ciudad de México*.- México: UNICEF, 1996.

COMITÉ DE TRAVAIL du Comité de suivi au Plan conjoint Ville de Montreal-MSSS.- *Reflexión sur la situation des jeunes sans-abri*.- Montreal: Comité de travail du Comité de suivi au Plan conjoint Ville de Montreal-MSSS, 2002.

CONDORCET (Jean-Antoine Nicolas de Caritat), 1793.- *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*.- México: Fondo de Cultura Económico, 1997.

CORTÉS CÁCERES (Fernando) y HERNÁNDEZ (Daniel).- *Evaluación y Características de la Pobreza en México en la última década del siglo XX*.- México: SEDESOL, agosto 2002.

COSLIN (P.) y WINNYKAMEN (T).- *Contribution à l'étude de la genèse des stéréotypes*.- En *Psychologie française*, 26 (1), 1981.- pp. 39-48.

COULOMB (René) y HERRASTI (María Emilia).- *ONG y políticas habitacionales en México*.- En MÉNDEZ (José Luis) (coord).- *Organizaciones Civiles y Políticas Públicas en México y Centroamérica*.- México: Porrúa, 1998.- pp. 137-176.

COULON (A).- *L'école de Chicago*.- Paris: PUF, Coll. "Que sais-je?", no 2639, 1992.

COURTWRIGHT (David T).- *La drogas y la formación del mundo moderno*.- Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2002.

- DALTON (M.).- *Men who manage*.- New York: Wiley, 1959.
- DENIS (M.).- *Image et cognition*.- Paris: P.U.F., 1989.
- DICCIONARIO de Ciencias Sociales y Políticas.- Buenos Aires: Emece, c2001.
- DICCIONARIO de las Ciencias de la Educación.- México: Santillana, 1983.
- DICCIONARIO “Le Petit Robert”.- Paris: Le Petit Robet, 1998.
- DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO.- *Estudio de niñas, niños y adolescentes trabajadores en el Distrito Federal*.- México: DIF NACIONAL –UNICEF-MEXICO, 2000.
- DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO.- *Estudio de niñas, niños y adolescentes trabajadores en 100 ciudades. Resultados definitivos*.- México: DIF NACIONAL-UNICEF-MEXICO, 1997.
- DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO.- *Informe Ejecutivo: 2do. Estudio en Cien Ciudades de niñas, niños y adolescentes trabajadores México 2002-2003*.- México: DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO, 2004.
- DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO.- *Segundo Estudio en Cien Ciudades de niñas, niños y adolescentes trabajadores en México*.- México: DIF NACIONAL- UNICEF-MEXICO, 2004.
- DOISE (W.).- "*Les représentations sociales : un label de qualité*" Numéro spécial.- *Les représentations sociales*.- En *Conexión*, 15, 1988. pp. 99-113.
- DUPUY (J.) y ROBERT (J.).- *La trahison de l'opulence*.- Paris: PUF, 1976.
- DURKHEIM (Émile).1912- *Las formas elementales de la vida religiosa*.- México: Ediciones Coyoacán, 2001.
- DURKHEIM (Émile).- "*Représentations individuelles et représentations collectives*".- En *Sociologie et Philosophie*, Collection “Le Sociologue”.- Paris: PUF, 1967, p. 1-38.
- DURKHEIM (Émile) 1895.- *Les regles de la méthode sociologique*.- Manchecourt: Flammarion, 1988.
- EISENSTADT (Shmuel Noah).- *The polical systems of empires*.- Glencoe, ill: Free Press of Glencoe, c1963.

ELU (Carmen) y SANTOS PRUNEDA (Elsa).- *Carpeta de apoyo para la Atención en los servicios de salud de mujeres embarazadas víctimas de maltrato*.- México: Comité Promotor por una Maternidad sin riesgo en México, 2000.

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS.- Paris: Encyclopaedia Universalis france, c1985.

ETZIONI (Amitai).- *Organizaciones modernas*.- México: Utea; Limusa, 1972.

FARR (Robert M.) 1984.- “*Las representaciones sociales*”.- En Moscovici (Serge) (coord.)- *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*.- Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós 1986.- pp. 495-506.

FARROW (J. A.) y Coll.- “*Health and health needs of homeless and runaway youth. A position paper of the society for adolescent medicine*”.- En *Journal of Adolescent Health*, no 13, 1992.- pp. 717-726.

FERNÁNDEZ (David).- *Malabareando, la cultura de los niños de la calle*.- México: Universidad Iberoamericana, 1995.

FERNÁNDEZ (Lidia).- *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*.- Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, 1994.

FERNÁNDEZ (Lidia).- “*Prólogo*”.- En REMEDI ALLIONE (Eduardo) (coord.)- *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*.- México: Editores Plaza y Valdés, 2004.- pp. 9-16.

FERREOL (G.) y NORECK (Jean-Pierre).- *Introduction à la sociologie*.-Paris: Ed. Armand Collin, Coll. Cursus, 1989.

FORTIER (Jean) y ROY (Shirley).- *Les jeunes de la rue et l'intervention: quelques repères théoriques*.- En *Jeunes en Difficulté: de l'exclusion vers l'itinérance, Cahier de recherche sociologique*.- Montreal: Departement de sociologie, Université du Québec, 1996.- pp. 127-152.

FOUGEYROLLAS (P.) et al.- *Classification québécoise Processus de Production du Handicap*.- Québec: CQCIDIH, 1998.

FREUD (Sigmund) 1856-1939.- *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*.- Madrid: Alianza, 1978.

FREUD (Sigmund), 1856-1939.- *Esquema del psicoanálisis*.- Madrid: Debate, 1998.

FREUD (Sigmund) 1856-1939.- *El malestar en la cultura y otros ensayos*.- Madrid: Alianza, 2000.

GARFINKEL (H.).- *Studies in ethnomethodology*.- En ENGLEWOOD CLIFFS (N. J.).- Prentice-Hall, 1967.

GAUDIBERT (P.).- *Action culturelle, Intégration ou subversion?*.- Paris: Ed. Castermann, 1977.

GEERTZ (Clifford).- *La interpretación de la culturas*.- Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1992.

GIAMI (A.).- "*Représentations des handicaps et champ de la santé*". En Revista Agora, 21, 1992.- pp. 19-28.

GILMAN (Sander L.).- *L'Autre et le Moi, stéréotypes occidentaux de la race, de la sexualité et de la maladie*.- Paris: PUF, 1996.

GOFFMAN (Erving).- *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*.- Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

HERNÁNDEZ LAOS (Enrique) y VELÁZQUEZ ROA (Jorge).- *Globalización, desigualdad y pobreza. Lecciones de la experiencia mexicana*.- México: División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003.

HERRERA (José Darío) y ZÁRATE (María Antonia).- *Comanche. Comandante del Cartucho*.- Santafé de Bogotá: Fondo Editorial para la Paz, 1995.

HERZLICH (Claudine).- *Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale*.- Paris: Mouton, 1969.

HERZLICH (Claudine).- "*La représentation sociale*".- En MOSCOVICI' (Serge) (ED).- *Introduction à la psychologie sociale* Vol. 1.- Paris : Larousse, 1972.

HUGHES (E. C.).- *Le regard sociologique: essais choisis, textes rassemblés et présentés par Chapoulié J.-M.*- Paris: Edition de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1996.

IGNASSE (G.) y GENISSEL (M.-A.).- *Introduction à la sociologie*.- Paris: Ed. Ellipses, 1999.

JASPARS (J.) y FRASER (C.).- "*Attitudes and Social Representations*".- En FARR (Robert M.) y MOSCOVICI (Serge).- *Social Representations*.- Cambridge y Paris: Cambridge University Press y Editions de la Maison des Sciences de L'homme, 1984.- pp.101-123.

JODELET (Denise).- *Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie*.- En MOSCOVICI.(Serge).- *Psychologie sociale*.- Paris: PUF, 1984.- pp. 357-378.

JODELET (Denise).- La representación social: fenómenos, concepto y teoría.- En Moscovici (Serge).- *Psicología Social, II*.- Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1999.- 469-494.

JODELET (Denise).- *Les représentations sociales: un domaine en expansion*.- En *Les représentations sociales. Sociologie d'aujourd'hui*.- Paris: P.U.F., 1989.- p. 41.

JODELET (Denise).- *Folies et représentations sociales*.- Paris: PUF, 1989.

JODELET (Denise).- "*Approches théoriques et méthodologiques des représentations*".- En *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*.- Paris: Publications du CTNERHI, 1990.

JODELET (Denise).- *L'idéologie dans l'étude des Représentations Sociales*.- En AESBISCHER (V.), DECONCHY (J.P.) y LIPIANSKY (R.)- *Idéologies et représentations sociales*.- DelVal: Fribourg, 1991.- pp. 15-29.

JODELET (Denise).- *Les représentations sociales* .- Collection "Sociologie D'aujourd'hui".- Paris: PUF, 1991.

JODELET (Denise).- *Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire*.- En *Sciences Humaines* n° 27, avril 1993.- p. 22.

JOFFRE (P.) y DE MONTMORILLON (B.)- "*Théories institutionnelles et management stratégique*".- En MARTINET (A. C.) y THIÉTART (R.A.) (editores).- *Stratégies, actualités et futur de la recherche*.- Paris. Vuibert, 2001.- pp. 229-248.

KROEBER (A. L.) y KLUCKHOHN (C.)- *Culture: a critical review of concepts and definitions*.- CAMBRIDGE (Mass): Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII, 1952.

KAËS (René).- *Images de la culture chez les ouvriers français*.- Paris: Editions Cujas, 1968.

KAËS (René).- *L'appareil psychique groupal, construction d'un groupe*.- Paris: Dunod, 1976.

KAËS (René).- "*Sufrimiento y psicopatología de los vínculos instituidos. Una introducción*".- En KAËS (René) et al.- *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*.- Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1998.

- LAPLANTINE (F.).- *L'anthropologie de la maladie*.- Paris: Payot, 1986.
- LEVY-BRUHL (Lucien).- *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*.- Paris: Alcan, 1910.
- LEVY-BRUHL (Lucien).- *L'expérience mystique et les symboles dans la mentalité primitive*.- Paris: Alcan, 1938.
- LIPIANSKY (E. M.).- “*Comment se forme l'identité des groupes?*”.- En RUANNO-BORBALAN (J.-C.) (ed.).- *L'identité: l'individu, le groupe, la société*.- Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1998.- pp. 143-150.
- LUCCHINI (Ricardo).- *Niño de la calle: identidad, sociabilidad, droga*.- Barcelona: Los Libros de la Frontera, 1996.
- LUCCHINI (Ricardo).- *Sociología de la supervivencia. El niño y la calle*.- México: UNAM, Campus Iztacala, 1998.
- LUCCHINI (Ricardo).- “*Image de l'enfant en situation de rue et intervention*”.- En TESSIER (Stéphane) (coord.).- *A la recherche des enfants des rues*.- Paris: Editions Karthala, 1998.- pp. 259-275.
- MAGIS (C.) et al.- *Niñas que viven en la calle y consumo de drogas en un estado de la frontera norte de México*.- En PNUFID (editor).- *Nuestro futuro depende de su presente. La niñez ante los riesgos de las adicciones*.- México: DIF NACIONAL-PNUFID-UNICEF, 1999.
- MANNONI (Pierre).- *Les représentations sociales. Que sais-je?*.- Paris: PUF, 1998.
- MARGUERAT (Yves).- *Qu'est-ce que les enfants de la rue?*.- En Aventure No 96, automne 2003 – La guide Européenne du Raid, 2003.- pp. 1-2.
- MARQUART (J.W.).- “*Prison Guards and the Use of Physical Coercion as a Mechanism of Prisoner Control*”.- En *Criminology*, vol. 24, No 11,1986.- pp. 347-365.
- MAUSS (Marcel).- “*Les techniques du corps*”.- En *Sociologie et Anthropologie*.- Paris: PUF, 1966.- pp. 365-386.
- MBEMBE (A.).- *De la postcolonie*.- Paris: Karthala, 2000.
- MEAD (G. H.), 1934.- *L'esprit, le soi et la société*.- Paris: PUF, 1965.
- MEAD (Margaret).- *Une éducation en Nouvelle-Guinée*.- Paris: Payot, 1973.
- MEAD (Margaret).- *Moeurs et sexualité en Océanie*.- Paris: Plon, 1973.

MÉNDEZ (José Luis) (coord.).- *Organizaciones Civiles y Políticas Públicas en México y Centroamérica*.- México: Porrúa, 1998.

MENZIES (I.) y ELLIOTT (Jacques).- *Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales*.- Buenos Aires: Lumen-Harpe, 1994.

MORIN (Edgar),1962.- *L'esprit du temps*.- Paris: Ed. Grasset/Frasquelle, 1975.

MORVAN (J. S.) y PAICHELER.- *Représentation et handicap: vers une clarification des concepts et des méthodes*.- Paris: Publications du CTNERHI, 1991

MOSCA (Gaetano), 1939.- *La clase política*.- México: Fondo de Cultura Económico, 2004.

MOSCOVICI (Serge).- *La psychanalyse, son image et son public*.- Paris: P.U.F., 1961.

MOSCOVICI (Serge).- "*Psychologie des représentations sociales*".- En Cahiers Vilfred Pareto, 14, 1976.- pp. 409-416.

MOSCOVICI (Serge).- *Des représentations collectives aux représentations sociales*.- En JODELET (D.).- *Les représentations sociales*, Coll. Sociologie d'aujourd'hui.- Paris: PUF, 1989.- pp. 62-86.

MUÑOZ (Cecilia) y PACHÓN (Ximena).- *Gamines. Testimonios*.- Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1980.

NOLASCO (Margarita) et al.- *Aspectos sociales de la migración en México*.- México: SEP, INAH, 1979.

PENNBRIDGE (J. N.) et al.- "*Runaway and homeless youth in Los Angeles County, California*".- En *Journal of Adolescent Health Care*, no 11, 1990.- pp. 159-165.

PÉREZ GÓMEZ (Ángel).- *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.- Madrid: Morata, 1998.

PIAGET (J.).- *Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation*.- En *Evolution psychiatrique*, 27, 1962.- pp. 141-150.

PIAGET (J.).- "*Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*".- Cahiers Vilfredo Pareto, 14, 1976.- pp. 148-160.

PIÑA OSORIO (Juan Manuel) y CUEVAS CAJIGA (Yazmín).- "*La Teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la investigación educativa en México*".- En *Perfiles*

Educativos, tercera época vol. XXVI, no. 105-106, México: CESU-UNAM, 2004.- pp. 102-124.

PNUD.- *Informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas*.- México: PNUD, 2001.

POUPART (J.) *et al.*- *De l'Ecole de Chicago au postmodernisme: trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématique*.- Cap-Rouge, Canada: Les Presses Inter Universitaires, Casablanca, Maroc: Les éditions 2 Continents, 1997.

PRANEUF (I.)- "*Le concept de transaction de J. R. Commons: un outil d'analyse au changement institutionnel*".- En *Economie et Société*, "Oeconomia", Série Histoire de la pensée économique.- Paris: Les Presses de l'ISMEA, 1999.- pp. 31-48.

REYGADAS y ROBLES GIL (Rafael).- *Abriendo Veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*.- México: Convergencia por Organismos Civiles por la Democracia, 1998.

ROBERT (M.-A.)- *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale*.- Coll. "Humanisme d'aujourd'hui", Bruxelles: Ed. Vie ouvrière, 1968.

ROBERTSON (J. M.)- "*Homeless and runaway youths: A review of the literature*".- En ROBERTSON (M. J.) y GREENBLATT (M.) (coord.)- *Homelessness: A National Perspective*. New York: Plenum Press, 1992.- pp. 287-298.

ROCHER (Guy).- *Introduction à la sociologie générale, T1, L'action sociale*.- Paris: Ed. HMH, 1978.

RON HUBBARD (Lafayette).- *Un corps pur, l'esprit clair*.- New Era International, 1992.

ROUQUETTE (M. L.) y Rateau (Patrick).- *Introduction à l'étude des représentations sociales*.- Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1998.

ROUQUETTE (M. L.)- *Représentations et idéologie*.- En DESCHAMPS (J.C.) y BEAUVOIS (J.L.)- *Des attitudes aux attributions*.- Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.- p 171.

ROUSSEAU (Jean Jacques) 1762.- *El contrato social o principios del derecho político*.- México: Porrúa, 2002.

ROY (D.)- *Efficiency and 'the fix': informal intergroup relations in a piecework machine shop*.-, *American journal of sociology*, 60, 3, 1954.- pp. 255-266.

ROY (Etienne).- "*Logique institutionnelle et logique fonctionnelle, de l'opposition à la complémentarité*".- En Tessier (Stéphane) (coord.)- *A la recherche des enfants des rues*.- Paris: Éditions Karthala, 1998.- pp. 243-258.

RUBIN (J.) (1987).- “Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology”.- En WENDEN (A.) y RUBIN (J.).- *Learner Strategies in Language Learning*.- Cambridge: University Press, 1987.- pp. 15-30.

RUIZ A. (Javier Omar).- “*El habitante de la calle desde una lectura sociocultural*”.- Santafé de Bogotá, 1994.

SAUCEDO (Ivan) *et al.*- Diferencias entre Niños y Niñas en situación de calle. Una aproximación cualitativa.- México: Fundación Merced-Yolia Niños de la Calle AC-DIF, 2005.

SÁNCHEZ (Marie Pierre).- *Las niñas olvidadas de la ciudad de México. Un acercamiento a su problemática*.- México: UNICEF, octubre 1996.

SCHERER IBARRA (Gabriela).- *Los hijos de la calle. Niños Sin Infancia*.- México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1995.

SCHWARTZ (H.) y JACOBS (J.).- *Qualitative Sociology. A Meted to the Madness*.- New York: Free Press, 1979.

SCOTT (W.R.).- “*Unpacking institutional arguments*”.- En Powell (W. W.).- *The new institutionalism in organizational analysis*.- Chicago: Chicago University Press, 1991.- pp. 164-182.

SECA (Jean-Marie).- *Les représentations sociales*.- Paris: Armand Colin, 2002.

SILVA RAVEAU (Mónica).- *Relaciones sexuales en la adolescencia*. 3ª ed.- Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile, 1994.
1931

SHAW (C. R.), 1931.- *The natural history of a delinquent career*.- New York: Greenwood Press Publishers, 2a edición, 1968.

SHAW (C. R.), 1930.- *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*.- Chicago: University of Chicago Press 2a edición con una introducción de Becker H., 1966.

STUBBS (Michael).- *Análisis del discurso*.- Madrid: Alianza Editorial, 1987.

TARACENA (Elvia) y TAVERA (María Luisa) (1998).- *La fonction du groupe chez les enfants de la rue à México*.- En TESSIER (Stéphane) (coord.).- *A la recherche des enfants des rues*.- Paris: Editions Karthala, 1998.- pp. 70-87.

TAYLOR (S. J.) y BOGDAN (R.).- *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*.- Barcelona - Buenos Aires – México: Paidós, 1987.

TESSIER (Stéphane).- “Distances, ponts, liens et chausse-trappes”.- En TESSIER (Stéphane) (coord.).- *A la recherche des enfants des rues*.- Paris: Editions Karthala, 1998.- pp. 13-38.

THRASHER (F. M.), 1927.- *The Gang*.- Chicago: Phénix, 1963.

TORRES (Blanca).- *Las organizaciones no gubernamentales: avances de investigación sobre sus características y actuación*.- En MÉNDEZ (José Luis) (coord.).- *Organizaciones Civiles y Políticas Públicas en México y Centroamérica*.- México: Porrúa, 1988.- pp. 35-61.

UNICEF.- *Los niños de la calle. Una realidad de la ciudad de México*.-México: Fideicomiso, 1992.

VEGA (L.) y GUTIERREZ (R.).- *La inhalación deliberada de hidrocarburos aromáticos durante el embarazo en adolescentes consideradas como de la calle*. En *Salud Mental*, 1998.

VERGES (Pierre).- "*Sin título*" En *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*.- Paris: Publications du CTNERHI, 1990.- pp. 227-232.

VILLALOBOS GRZYBOWICZ (Jorge).- “*El Tercer Sector en México: Una visión general*”.- En *El Tercer Sector: Reflexiones y Perspectivas*, no 1, octubre de 2000.- México: Secretaría de Gobernación, 2000.- pp. 3-10.

VINSONNEAU (Geneviève).- *Inégalités sociales et procédés identitaires*.- Paris: Armand Colin, 1999.

VISIÓN MUNDIAL INTERNACIONAL.- *Rostro de violencia en América Latina y el Caribe*.- Costa Rica, San José: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2001.

WEBER (Max).- *Escritos políticos*.- México: Folios, 1980.

WHYTE (W. F.).- *Street Corner Society: The social structure of an Italian slum*, 1943

WINNICOTT (D.W.).- *Deprivación y delincuencia*.- Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, 1990.

WODAK (Ruth) y MEYER (Michael).- *Método de análisis crítico del discurso*.- Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A., 2003.

WOODS (Peter).- *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.*- Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

WOORTMANN (K.).- *A familia das mulheres.*- Río de Janeiro, 1987.

ZARCA (B.).- “*Représentations sociales*”.- En *Représentations sociales et idéologie.*- Paris: Centre de recherches et de documentation sur la consommation, 1975.- pp. 69-91.

Tesis

AGUILAR PERALES (María Anastasia).- *Estudio crítico de tres programas de instituciones que brindan atención a los niños de la calle, en la calle y callejeros para analizar si cubren las necesidades integrales de los niños.*- Tesis de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Estudios Profesionales Iztacala – UNAM, 2001.

CAUDILLO SALINAS (Juan Mauricio).- *Las Organizaciones no Gubernamentales que atienden a Menores de la Calle en la Ciudad de México.*- Tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos .- México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2002.

HERNÁNDEZ MACEDO (Mónica) (2003).- *Niños de la calle con VIH-SIDA.*- Tesis de licenciatura.- México: Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM.

JIMÉNEZ MEAVE (María Gabriela).- *El problema de los niños de la calle en México a la luz de la organización internacional al cierre del siglo XX.* Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales.- México: Facultad de Ciencias Sociales y Políticas - UNAM, 1999.

JODELET (Denise).- *Civils et bredins, rapport à la folie et représentation sociale de la maladie mentale.*- Tesis de Doctorado de Estado. Paris: EHESS, 1985.

LÓPEZ CASTAÑÓN (Guadalupe Adriana).- *Niños de la calle situación jurídica en México.*- Tesis de licenciatura en Derecho.- México: Facultad de Derecho-Universidad del Valle de México, 2001.

MACEDO HERNÁNDEZ (Mónica).- *Niños de la calle con VIH-SIDA.* Tesis de Licenciatura en Psicología.- México: Facultad de Estudios profesionales Iztacala, UNAM, 2003.

MONDRAGÓN SÁNCHEZ (Laura).- *La otra cara de la ayuda a los niños de la calle.*- Tesis de Licenciatura en Psicología.- México: UNAM, 2005.

PÉREZ ORTEGA (Edgard).- *Niños de la calle: Caracterización de un fenómeno psicosocial.*- Tesis de maestría en Psicología Social.- México: Facultad de Psicología, UNAM, 2003.

ROJAS DÍAZ (Mirna Argelia).- *La percepción social de los niños de la calle*.- Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Estudios Superiores "Zaragoza"-UNAM, 2002.

VALENCIA (Jorge).- *Análisis de la eficiencia terminal del Programa de Casa Alianza*.- Tesis de Licenciatura en Actuaría.- México: ITAM, 2003.

Internet

BLANCO ESCANDÓN (Celia).- *Estudio histórico y comparado de la legislación de menores infractores*.- <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1968/7.pdf>, consultado el 01/03/2006.

BUÑUEL (Luis) 1950.- *Los olvidados*.- Disponible en: [Cinemexicano.mty.itesm.mx/películas/olvidados.html](http://Cinemexicano.mty.itesm.mx/pel%C3%ADculas/olvidados.html), consultado el 01 de marzo de 2006.

CASA ALIANZA MÉXICO.- *Niños y Niñas de la calle*.- Disponibilidad: <http://www.casa-alianza.org/ES/about/offices/mexico/children.shtml>. Fecha de consulta: 18-09-02.

FISCHER (G.N).- *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*.- Presses de l'université de Montréal. Dunod, 1987, .- P 118. Recuperado de « http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentations_sociales »

GIRARDIN (Pierre).- "*Aménagement et Nature*".- En *Paysage et Aménagement Urbain. Note de Synthèse*.- Paris: Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement, Centre de Documentation de l'Urbanisme.- Consultado el 25 de febrero de 2006 en <http://www.urbanisme.equipement.gouv.fr/.../bibliographies/paysamenag/amenat.html>.

GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA.- *Portal único del Gobierno del Estado de Puebla. Edificios*.- http://www.puebla.gob.mx/cultura/edificios/san_cristobal.html, consultado el 01/03/2006.

LAPASSADE (Georges).- *La méthode ethnographique présentée par Georges Lapassade. DESS d'Ethnométhodologie et Informatique année scolaire 1992-1993*.- Consultado el 03 de marzo de 2006 en <http://www.ai.univ.paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>.

MEDICUS MUNDI.- *Los niños de la calle*.- Disponibilidad: <http://med.unex.es/medmund/infomundi/ncalle.html> Fecha de consulta: 18-09-02.

OTT (Laurent).- "*Les enfants dans la rue; solitude et citoyenneté*".- Consultado el 16 de marzo de 2004 en http://www.assoc.intermedes.free.fr/intermedes_html/enfants_rue.html.