UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Entre la calle y la institución: Experiencias de infancias en riesgo de callejerización en la Fundación ‘’Pro Niños de la Calle’’

TRABAJO TERMINAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

Almanza Martínez Janeth Michel

García Hernández Ana Karen

Hernández Cambrón Luis Fernando

Sánchez Reyes Beatriz Monserrat

ASESORA: Gil Montes Verónica

LECTORA: Rojas Leyva María Concepción

CIUDAD DE MÉXICO A 11 de Noviembre del 2024

"Cuando te levantas todos los días tienes una oportunidad para pensar lo que quieres hacer con tu día, lo que quieres ofrecer al mundo y quien quieres ser.
Se un amante, elige el amor, da amor.
Ama a todos, siempre".

—Harry Styles, 2017.

Dedicado a los niños y niñas del Centro de Día "Pro Niños".
Cuya valentía, resiliencia y esperanza inspiran cada uno de nuestros esfuerzos.
Ustedes son el corazón de este proyecto.

Agradecimientos

A Mi padre: *Por ser mi ejemplo más grande de fortaleza y dedicación. Gracias por tu apoyo incondicional, tus consejos sabios y por enseñarme, con tu vida, que los sueños se alcanzan con esfuerzo y constancia. Tus palabras me han guiado en los momentos más difíciles, y tu amor ha sido mi refugio en este recorrido. Esta meta es también tuya, porque sin ti, este camino habría sido mucho más difícil de transitar.*

A Mi familia: *Mi madre y a mi hermana, quienes siempre han estado a mi lado brindándome su apoyo incondicional. Mamá, gracias por tu esfuerzo constante y por confiar en mí. Hermana, gracias por tu compañía y por estar ahí cuando más lo he necesitado. Este logro también es parte de lo que hemos compartido juntos como familia.*

A mis queridas amigas Michel, Monse y Karen: *Compañeras de universidad y, sobre todo, hermanas de corazón. Gracias por escucharme cuando lo necesité y por hacer de cada día una experiencia inolvidable. Su amistad me ha dado la fuerza y la alegría necesarias para superar los obstáculos. Este logro no sería posible sin el apoyo, las risas y el cariño incondicional que me brindaron. Siempre llevaré con orgullo y gratitud lo que hemos vivido juntos.*

A Mis profesores: *A mis queridos profesores, que han sido faros de sabiduría y apoyo a lo largo de este viaje académico. Gracias por su paciencia, por creer en mí y por inspirarme a superar mis propios límites. Sus enseñanzas han sido mucho más que conocimientos; han sido lecciones de vida que llevaré conmigo siempre. Cada consejo, cada palabra de aliento y cada desafío superado bajo su guía han sido fundamentales para alcanzar este logro. Su dedicación y pasión por la enseñanza han dejado una profunda huella en mi vida, y esta tesis es un testimonio de todo lo que me han transmitido. Les estoy eternamente agradecido.*

A Mi pareja: *La persona que ha estado a mi lado en cada paso de este viaje Tu amor y comprensión han sido el anhelo constante que me impulsó a seguir adelante, incluso en los días más desafiantes. Gracias por estar a mi lado, por tu paciencia y por ser mi inspiración y mi refugio. Este logro es una celebración de todo lo que hemos construido juntos, y cada palabra escrita lleva consigo un pedacito de tu amor y apoyo. No hay palabras suficientes para expresar mi gratitud y mi amor.*

A La familia Rangel Robles: *Quienes han sido una fuente constante de cariño y apoyo a lo largo de los años. Su amistad, que ha perdurado con el tiempo, me ha inspirado y motivado a seguir mis sueños y retomar mis estudios con renovada energía. Gracias por su afecto, por su confianza en mí y por estar siempre presentes en mi vida. Este logro también es un reflejo de su apoyo y de la influencia positiva que han tenido en mi camino.*

A Julio y familia: *A Julio y a su maravillosa familia, quienes han sido una luz en los momentos más oscuros de mi vida. Julio, tu gesto de cubrir el costo de mi examen de admisión a la universidad no solo me permitió acceder a una nueva etapa, sino que también me dio una oportunidad invaluable para cambiar mi futuro. Tu apoyo y tu amistad han sido un pilar en mi vida, y no puedo expresar con palabras lo agradecido que estoy por tu generosidad y por creer en mí. Este logro es un testimonio de la esperanza y el aliento que me han brindado, y siempre llevaré con cariño el recuerdo de cómo me ayudaron a alcanzar mis sueños.*

Por último: *Agradezco profundamente a aquellas personas que, aunque no estuvieron presentes en la etapa final de este proyecto, me acompañaron y brindaron su apoyo en momentos clave al inicio de esta travesía. Su presencia y motivación fueron fundamentales para que pudiera comenzar y dar los primeros pasos en este camino.*

Luis Fernando Hernández Cambron

*Primero, quiero agradecerles profundamente a mis **papás**. Su apoyo incondicional ha sido fundamental en cada etapa de este proceso. Siempre estuvieron ahí para respaldarme, respetando mis tiempos y mi espacio cuando más los necesitaba. Su manera de estar presentes, sin interrumpir ni presionar, creó un entorno de calma y confianza que me permitió concentrarme y avanzar hasta llegar aquí. Agradezco no solo su apoyo, sino también su comprensión y paciencia, que fueron cruciales en este camino. No puedo dejar de reconocer lo importante que ha sido su papel en cada paso que he dado.*

*A mi **hermana** y a mi **cuñado**, con quienes comparto tantos momentos importantes en mi vida. En los días en que me siento abrumada o sobrepasada por las responsabilidades, siempre logran hacerme olvidar esos malos ratos con sus ocurrencias y su manera de sacarme una sonrisa, incluso sin ustedes saberlo. Su apoyo es constante, y su presencia me da la fuerza para seguir adelante en los momentos más complicados. No solo están a mi lado emocionalmente, sino que también me brindan un espacio cuando lo necesito, prestándome su casa para que pueda concentrarme y terminar mis trabajos en un ambiente tranquilo. A mi cuñado, además, quiero agradecerle especialmente por estar presente en tantos momentos en los que necesito su apoyo. Siempre te consideraré como un hermano en quien sé que puedo confiar plenamente.*

*A mis **hermanos**, quienes en ocasiones fueron un poco exigentes conmigo, sé que siempre lo hicieron con la mejor intención. Les agradezco profundamente por protegerme y cuidarme, por estar ahí cada vez que los necesito, y por convertirse en un apoyo constante a lo largo de mi vida. Me han dado la seguridad de saber que siempre puedo contar con ustedes, sin importar las circunstancias. Han sido un pilar inquebrantable en mi vida, y no puedo imaginar haber llegado hasta aquí sin su cariño, su apoyo y esa manera tan especial que tienen de hacerme sentir segura y respaldada.*

*A mis **compañeros** de investigación: **Michel**, **Monserrat** y **Fernando**. De verdad, no pude haber encontrado mejores personas con quienes compartir este proceso: tan humanos y siempre dispuestos a colaborar. De cada uno de ustedes aprendí algo valioso, y estoy muy agradecida por haber recorrido este camino juntos. Agradezco también la confianza que depositaron en mí y por todos los momentos compartidos, que hicieron de esta experiencia algo mucho más ameno y significativo.*

*Y por último, quiero dedicar un agradecimiento especial a mi perrita **Kalu**, que ahora está en el cielo. Tú fuiste mi confidente y consuelo en los días en que no me sentía del todo bien. Tu presencia a mi lado y tu cariño incondicional me hacían sentir mucho mejor, apapachándome con tu ternura. Ahora, **Moka** toma tu lugar de una manera muy especial. Aunque son diferentes, Moka también está siempre a mi lado, dispuesta a recibir y dar abrazos cuando más los necesito. Aprecio profundamente el amor y la compañía de Moka, quien continúa brindándome el consuelo y la ternura que solía encontrar en ti.*

Ana Karen García Hernández

***A mi mamá**: mi pilar incondicional, mi guía en los momentos más oscuros. Gracias por celebrar cada pequeño logro como si fuera el más grande del mundo y, sobre todo, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. Eres una mujer valiente y llena de fortaleza, que me enseñó el valor de la disciplina y el poder del amor incondicional. Estoy profundamente agradecida porque en este camino nunca me presionaste, sino que me acompañaste con paciencia y confianza, permitiéndome avanzar a mi propio ritmo. Tu apoyo diario, tus sacrificios y tu constante motivación han sido mi mayor impulso en cada paso que he dado. Gracias por estar siempre a mi lado, guiándome con tu amor y tu ejemplo.*

***A mi padri,** quien ha estado a mi lado desde mis primeros pasos, con su amor y dedicación, siendo una de las piezas fundamentales en este largo camino. Fuiste mucho más que un apoyo escolar; estuviste allí en cada conversación, cada consejo, escuchando mis dudas y celebrando mis victorias. Siempre con una palabra de aliento o un gesto que me daba la fuerza para seguir adelante. A lo largo de los años, tu compañía y sabiduría no solo me formaron como estudiante, sino como persona. Aprecio profundamente cada instante que hemos compartido, y todo lo que me has enseñado.*

***A mi abuelita**, quien con su dulzura y ejemplo me mostró que las lecciones más valiosas no siempre se dan con palabras. Cada acto de amor, cada gesto de amabilidad y empatía me enseñó que esos son los valores que realmente nos llevan lejos en la vida. Gracias, mi segunda madre, por tu sabiduría y por demostrarme que lo que se hace con amor rinde los mayores frutos. Tu presencia ha sido mi refugio y tus enseñanzas, la guía en cada una de mis decisiones.*

***A mi abuelito**, gracias por ser esa guía silenciosa pero constante. Por brindarnos un espacio lleno de calidez y seguridad, donde pude crecer, aprender y construir mis sueños. Ese hogar que creaste es mucho más que un lugar físico, es el refugio donde siempre me he sentido protegida y querida. Tu generosidad es una de las mayores riquezas que me has dado, y por eso te estaré eternamente agradecida.*

*A mi equipo: **Karen, Monserrat y Fernando**, gracias por hacer de este proceso algo mucho más enriquecedor. Su disposición y compromiso no solo resultaron en logros significativos, sino también en valiosas experiencias que atesoraré siempre. Cada uno de ustedes aportó algo único, y su confianza, apertura y tolerancia hicieron de esta etapa una que siempre*

recordaré con una sonrisa en el corazón. Estoy profundamente agradecida por haber compartido este camino con ustedes.

A Alberto, *gracias por siempre estar ahí, dispuesto a escucharme con paciencia y comprensión, incluso cuando repetía mil veces la misma historia o hablaba por horas de mis inquietudes. Ese espacio que me brindaste, donde pude expresar lo que me preocupaba sin sentirme juzgada, fue un alivio inmenso en los momentos de mayor estrés. Tu capacidad de estar presente, de ofrecerme tu amor y compañía sin pedir nada a cambio, me ayudó a encontrar la calma cuando más la necesitaba.*

A mi bebé, ***Toto****, aunque ahora estás en el cielo, siempre serás mi refugio en los momentos difíciles. Tu amor incondicional y tu presencia hicieron que cada día fuera más ligero, enseñándome lo que es el verdadero amor a través de cada mirada. Gracias por haber sido mi consuelo y mi alegría, por mostrarme la ternura más pura, y por seguir siendo mi luz incluso desde la distancia. Te llevo siempre en mi corazón.*

A todos ustedes*, les agradezco no solo por ser parte de este logro, sino por brindarme las herramientas y el sostén que han hecho posible que hoy celebre este momento con tanto orgullo. Este trabajo es un reflejo de la fuerza colectiva que me han transmitido, y con ello, han dejado una huella imborrable en mi vida y mi carrera.*

Janeth Michel Almanza Martínez

***A mi mamá**, gracias por la vida, el amor y todo el apoyo incondicional; gracias por el cariño, la paciencia y confiar en mí cuando yo no podía hacerlo. Mami, jamás me será suficiente poder agradecerte todo lo que has hecho por mí, todo tu esfuerzo en poder darme lo mejor. Eres la persona a la que más admiro, gracias por los valores que me has enseñado y ser el ejemplo de vocación del que quiero ser, porque aun siendo un pequeño granito de arena, puede significar mucho más de lo que imagino.*

***A mi papá**, por los bellos recuerdos, por las veces que me cantabas "calabacita" y las conversaciones en silencio por la tardes. Espero que desde donde sea que estés, puedas mirarme y estar feliz por mí. Nuestro tiempo juntos no fue suficiente, te extraño mucho.*

***A mis amistades de la universidad Karen, Mich y Fer**, sin ustedes, literalmente nada de esto sería posible, gracias por su compañía durante toda esta travesía, las risas, el apoyo y la confianza. Gracias por esta bonita amistad, tan genuina, por ser un equipo unido y tan bonito, trabajar con ustedes fue muy agradable. Les agradezco con todo mi corazón.*

***A mi hermana**, has sido también mi mamá desde el momento en que nací, así que gracias por cuidarme y quererme tanto, por llevarme a la escuela desde el kínder hasta la secundaria, por prepararme mi lunch y cargarme sobre tus hombros cuando pasábamos junto a algún perrito. Gracias por estar ahí, asegurándote de que despertara a tiempo cuando tenía que ir a clases.*

***A Titina**, te agradezco mucho tu compañía y tu apoyo. Eres el power up de la estrellita en los días cuando no estoy al cien, gracias por quedarte conmigo mientras hacía tareas y ser mi cómplice para desestresarme un ratito. Gracias por siempre tener una idea para hacernos compañía y no dejarme sola cuando estoy triste.*

***A Alonso**, probablemente no puedas dimensionar lo mucho que significas para mí, pero siempre te tengo presente en mi corazón, a ti y a tus patitos de papel. Muchas gracias por valorarme y mostrarme de lo que soy capaz, te voy a querer siempre.*

***A mis perritas**, gracias **azul** por acompañarme por las madrugadas y compartir las desveladas, gracias por ser un fuerte apoyo durante los días grises. A **draika**, mi pequeña pirata, gracias por enseñarme el poder de la resiliencia y que no importa el tamaño, siempre se puede ser valiente. Y a **dona**, físicamente no estás aquí, pero sé que siempre estas*

acompañándome, muchas gracias por cuidarme tanto, espero, si es posible que en otra vida podamos tener más días para estar juntas y hacer recuerdos felices.

***A Harry Styles y Taylor Swift**, un soporte importante en mi vida, gran parte de mi combustible para seguir adelante, gracias por la música, mi dosis diaria de dopamina y a dónde siempre iré cuando soy feliz y cuando necesito un refugio en los días no tan felices.*

***Y por último a mí**, constantemente dudé de mis capacidades cuando paradójicamente estaba haciendo más de lo que considero física y mentalmente posible, demostrándome que puedo ser tan capaz en tanto me lo proponga. Tras una odisea encontré lo que me hace feliz, estoy muy contenta con mis decisiones y siempre segura de cada paso que doy. Como Loki diría, encontré mi glorioso propósito.*

Beatriz Monserrat Sánchez Reyes

ÍNDICE

Introducción 1

Una Mirada Contemporánea A Las Infancias Callejeras 2

Eje del Dilema 9

A Través de la Historia 14

Senderos de la Investigación 17

Infancias y Riesgo de Callejerización 21

Factores Políticos, Económicos, Culturales y Sociales que Atraviesan a las Infancias en Riesgo de Callejerización. 22

La Institución 25

Institución de Asistencia 28

De la Calle a la Esperanza - Fundación “Pro Niños de la Calle” 29

Incorporación a la Institución 31

Formas de Estar en el Mundo 35

Subjetividad y Socialización 41

La Parentalización 47

Formación de Vínculos y Relaciones Interpersonales 48

Interiorización de la Violencia 55

Internalización Ética y Moral 58

Imaginario Social 61

Hallazgos 62

El Espejo de lo Cotidiano: Reflejos de la Vida Exterior 63

Del Riesgo a la Protección: El Viaje de la Institucionalización Infantil 66

Violencia y Orden: Dinámicas Institucionales 68

Tejiendo Identidades: El Entrelazado que Crea Subjetividad 69

Reflexiones y Propuestas 70

Supervisión y Gestión del Voluntariado 73

Normas Alimenticias 73
Coordinación 74
Capacitación 74
Red de Comunicación 75
Reflexión Final 76
Bibliografía 77
Anexos 81
Anexo 1 - Dibujos “El Mural de las Emociones” 81
Anexo 2 - Entrevistas 85
Entrevista 1 85
Entrevista 2 115
Entrevista 3 126
Entrevista 4 134

Introducción

A pesar de la implementación de diversas políticas e intervenciones, resulta impactante que en pleno siglo XXI aún existan niños de la calle que permanecen excluidos de derechos sociales básicos como la educación, la salud, la vivienda, la alimentación y el transporte.[1] Ante la ausencia de estos derechos, estas personas se ven forzadas a desarrollar estrategias alternativas de supervivencia. En el caso de los niños, debido a su mayor vulnerabilidad, son frecuentemente inducidos por sus padres o por las circunstancias a convertirse en mendigos para asegurar el sustento de sus familias.

La infancia, según Papalia, aunque opera de forma diferente según el contexto social, ha sido identificada como una etapa de la vida significativamente responsable del desarrollo físico, cognitivo y psicosocial de los niños.[2] Si se tiene acceso a la escuela entre los 6 y los 11 años, los infantes pasarían por los llamados 'años escolares', haciendo de la institución escolar una experiencia central en esta etapa del desarrollo. Aunque los padres siguen teniendo gran importancia, en esta etapa de la vida los grupos en los que conviven los niños pasan a ser más influyentes que antes.

En el caso de los niños con privación socioeconómica, el ingreso a la escuela puede presentar una serie de dificultades. Como las evaluaciones son realizadas por los profesores teniendo en cuenta las capacidades cognitivas, que dependen de cuestiones económicas y sociales a desarrollar, no habría un juicio igualitario. Las evaluaciones, recompensas por conductas y confiabilidad en el cumplimiento de obligaciones, si bien las técnicas de enseñanza intentan medir de manera justa, lamentablemente terminan involucrando y dando mayor prestigio a los niños percibidos como "inteligentes".[3]

Como la inteligencia es algo que se construye, también, social y económicamente, los niños de la calle pueden ser colocados en desventaja cuando se insertan en instituciones escolares: a menos que se tomen cuidados diferenciados, que consideren las conductas adaptativas que han desarrollado en las realidades de la calle, las dificultades pueden intensificarse en la escuela. En este sentido, para la formulación de políticas públicas, es importante considerar elementos sobre las conductas de los niños de la calle a fin de cualificar las intervenciones en los diferentes procesos de sus vidas.

---

[1] UNICEF. (s.f.). *Nuestro objetivo es que cada niña, niño y adolescente alcance su máximo potencial*. UNICEF para cada infancia.
[2] Papalia, D. (2013). *Desenvolvimento humano*. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed160
[3] Lidz, T. (1983). *A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas .

Los niños que ya son vulnerables debido a la falta de registro, la ausencia de un adulto que los defienda o la carencia de un refugio adecuado, se encuentran en riesgo de sufrir abusos por parte de quienes saben que no cuentan con la protección de una familia o el amparo de la ley, sin posibilidad de recurrir a la justicia. Con frecuencia, estos niños son robados, golpeados o agredidos de diversas formas, incluso por las fuerzas del orden o funcionarios del gobierno en algunos casos.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la subjetividad de los niños y niñas en riesgo de callejerización, que asisten a la Fundación "Pro Niños de la Calle". Siguiendo un enfoque cualitativo, en esta se realizó acompañamiento y observaciones participantes.[4] Para examinar los comportamientos de los niños dentro de la institución y cómo la sociedad interactúa con ellos. Los datos obtenidos se contrastaron con teorías que analizan el desarrollo infantil y la vulnerabilidad social, con el propósito de enriquecer la discusión.

Este trabajo presenta un estudio cualitativo sobre niños de la calle que asisten a la Fundación "Pro Niños de la Calle". En una primera aproximación, se abordarán aspectos teóricos relacionados con el desarrollo infantil, el papel de la familia y la escuela en la educación, y cuestiones sobre la vulnerabilidad social y el afecto en la situación de los niños de la calle. Posteriormente, se detallarán los procesos metodológicos utilizados en la investigación, y se describirán y discutirán los datos obtenidos a partir de las observaciones, contrastándolos con los debates presentes en la literatura existente.

Una Mirada Contemporánea A Las Infancias Callejeras

En el estado del arte que a continuación se presenta, se examinarán diferentes investigaciones previas con el propósito de profundizar el entendimiento y la visibilización de los contextos sociohistóricos que atraviesan a las poblaciones en riesgo de callejerización. Estos factores interactúan con el entorno y contexto singular de cada niño y niña en riesgo de callejerización que moldean su experiencia y desarrollo. Se propone una perspectiva interdisciplinaria tomando como referentes: la política, el trabajo social, la antropología, la sociología y la psicología.

[4] Gil, A. (2010). *Métodos y técnicas de investigación social* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.

Comenzar el estado del arte desde el punto de vista ***político*** proporciona una base sólida para comprender las causas y las implicaciones considerando las dimensiones estructurales y sistémicas que subyacen al fenómeno social.

La investigación de Juan Martín Pérez García[5] *La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno*, tiene como objetivo visibilizar el contexto económico-social para promover el reconocimiento y la garantía de los derechos de las infancias callejeras. Examina las cuestiones económicas, que contribuyen a la formación de esta realidad y el reconocimiento de las poblaciones que habitan en las calles así como la construcción de su situación a partir de relaciones económico-sociales.

En dicha investigación se destaca la vulnerabilidad económica y social de las infancias callejeras, esta situación está arraigada en distintos factores socioeconómicos, tal como la participación forzada de las mujeres en el mercado laboral. Esto perturba de forma significativa los roles tradicionales establecidos por la cultura en América Latina, generando tensiones familiares y modificando las dinámicas de cuidado y apego familiar, obligando a los niños a asumir una mayor responsabilidad. Lo que se manifiesta en una creciente tendencia a la marginación, exclusión y privación de oportunidades.

Así mismo, explora el concepto *cultura callejera* donde se refiere a "un conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grado de elaboración de estrategias de adaptabilidad, que le permite a la población callejera construir un juicio de valor para decidir su permanencia en el espacio público aún sobre los riesgos asociados".

Complementando el enfoque de la política, la perspectiva de ***trabajo social*** considera las experiencias individuales y las necesidades específicas de la población callejera, ofrece un enfoque centrado en la persona y su bienestar integral.

Desde la perspectiva del trabajo social, la tesis de Areneda Gajardo, K. En *Niños en situación de calle desde una perspectiva de género*[6], propone la comprensión de los diversos factores que conllevan a estos niños y niñas a preferir la calle como espacio de socialización.

Reconoce que esta vulnerabilidad social es el resultado de los impactos generados por el modelo de desarrollo predominante, pero también refleja cómo los grupos más desfavorecidos de la sociedad son incapaces de hacer frente a esta dinámica o a la posibilidad

[5] Juan Martín Pérez García. (2003). *La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno.*
[6] Areneda Gajardo, K. et. al. (2009). *Niños en situación de calle desde una perspectiva de género.*

tanto de aprovechar las oportunidades o a mitigar los efectos negativos que puedan surgir de este modelo de desarrollo.

Analizar las modalidades de intervención del trabajo social en la problemática de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, así como el surgimiento y la evolución de los programas que atienden esta población, es fundamental, por ello la investigación de Cabo Guadalupe, titulada *Niñez y adolescencia en situación de calle: una intervención desde el trabajo social*[7] destaca la importancia de diseñar intervenciones desde una perspectiva integral que considere las políticas gubernamentales y promueva la participación comunitaria.

Aborda la pobreza como un fenómeno multidimensional, en el cual se reconoce que va más allá de la falta de recursos económicos y afecta diversos aspectos de la vida de las personas. Comprende cómo la exclusión social y la polarización económica limitan el acceso a oportunidades para los jóvenes en vulnerabilidad, exacerbando su situación de vulnerabilidad.

En la búsqueda por explorar la problemática de las infancias callejeras, es relevante incorporar la perspectiva de la ***antropología.*** Ya que aporta una comprensión profunda de las culturas, prácticas y significados que subyacen en la vida cotidiana de las infancias callejeras.

La investigación de Agnes Villalobos, N, Titulada *Los niños de la calle, ese Iceberg que no queremos ver*[8], destaca la comprensión de las infancias callejeras en Costa Rica y otras regiones de Centro y Sur América. Se propone descubrir las condiciones de vida y salud de estos jóvenes, revelando características profundas y a menudo ignoradas.

Parte de la idea central de que el término *niño de la calle* surgió para describir un fenómeno que la sociedad consideraba anormal, incómodo y peligroso. Estos jóvenes no se comportan como niños típicos, pues son autónomos, independientes y aparentan vivir al margen del cuidado familiar y escolar. Además, demuestran astucia y habilidades de supervivencia inusuales para su edad, sin considerar su corta edad, adoptando comportamientos de personas adultas.

Concluye que, a pesar de carecer de una familia estructurada, los niños y adolescentes en situación de calle mantienen una identidad propia y luchan por sus derechos.

[7] Cabo, Guadalupe. (2013). *Niñez y adolescencia en situación de calle: una intervención desde el trabajo social.*
[8] Agnes Villalobos, N. (1999). *Los niños de la calle, ese Iceberg que no queremos ver.*

Mientras que la antropología nos sumerge en las culturas y significados que rodean a estas infancias, en el estudio de las infancias callejeras, la perspectiva ***sociológica*** se revela como un complemento crucial, ayudando a entender las relaciones de poder, las estructuras sociales y las disparidades que influyen en las vidas de aquellos en situación de calle.

La investigación de Peralta Orrala, *La problemática de los niños de la calle en la Ciudad de México vista desde los conceptos de pobreza y exclusión social*[9], analiza las leyes tanto a nivel internacional como local, con el propósito de proteger los derechos de todos los niños, especialmente a aquellos en situaciones de desventaja social. Destaca las causas principales que llevan a los niños a abandonar sus hogares y vivir en las calles, señalando especialmente el impacto de la desigualdad/exclusión social.

Explica que la exclusión social se puede entender como la situación en la cual determinados segmentos de la población son sistemáticamente apartados o privados de los beneficios, oportunidades y recursos que la sociedad en su totalidad ofrece. Implica también la carencia de acceso a servicios esenciales; empleo digno, educación de calidad, atención médica adecuada y una participación activa en los ámbitos económico, político, y cultural de la sociedad.

Para comprender la complejidad del tema desde distintas miradas encontramos la investigación de Díaz González Méndez, Carlos Alberto, *La literatura sobre los menores en situación de calle*.[10]

El análisis aborda tanto el trasfondo histórico como el contexto que dio origen a esta problemática, se reconoce que tanto los niños que viven en la calle como aquellos que trabajan en ella representan infancias en situación de calle, cada uno con su propio contexto, aunque ambos inmersos en el proceso de callejerización. También se enfatiza cómo la composición familiar, su organización y dinámicas influyen en el trabajo y la vida en la calle, donde la calle no sólo dicta ciertos comportamientos, sino que también impone una conciencia particular y refuerza creencias, estructurando así la vida cotidiana y ofreciendo una perspectiva única de la realidad.

La falta de protección y la invisibilización de estos niños por parte del Estado, agrava aún más su situación y subraya la urgencia de tomar medidas para abordar esta problemática y

[9] Peralta Orrala. (2013). *La problemática de los niños de la calle en la Ciudad de México vista desde los conceptos de pobreza y exclusión social.*
[10] Díaz González Méndez, Carlos Alberto. (2020). *La literatura sobre los menores en situación de calle*.

proteger los derechos de la infancia en este país. Ello se explica en la investigación Alba Díaz, S. Y. *Vida cotidiana de niños y niñas en la calle del Bronx de Bogotá*.[11]

Menciona que en un contexto social marcado por la exclusión y la falta de oportunidades, estos niños se encuentran en situaciones desalentadoras. A su vez, parte de la idea de que los hijos de personas que viven en situación de calle son estigmatizados por su extrema pobreza en áreas populares específicas, asociada con la falta de acceso a necesidades básicas como salud, educación y vivienda. Es crucial investigar esta realidad para visibilizar la experiencia de los niños y niñas que enfrentan las dificultades de la vida adulta desde temprana edad.

Concluye que, las vivencias de los niños y niñas ofrecen una nueva perspectiva sobre el contexto marginal, donde la falta de organización habitacional y servicios de salud pública los expone a múltiples riesgos, aunque esta realidad fuera considerada "normal" por la sociedad durante mucho tiempo, con frecuencia es ignorada o rechazada.

Otra de las investigaciones es la de Hernandez Guerrero, Alfonso. *La educación del niño de la calle*[12]. La investigación pretende visibilizar la historia, la cultura y la realidad socioeconómica que produce la situación de los niños de la calle, parte de la idea de que esta cultura es un proceso social que constantemente está creándose y recreándose en los diferentes niveles.

Menciona que se debe modificar la filosofía de la educación infantil donde se priorice y asegure que los niños realmente tengan garantizados sus derechos, además de vigilar que las instituciones creadas por la sociedad y el Estado, más que represivas sean de apoyo y de desarrollo de los niños de la calle.

Se trata entonces, de la necesidad apremiante de reformular las políticas y prácticas educativas para salvaguardar y fomentar los derechos de los niños en situación de calle, así como para orientar las instituciones hacia su apoyo y desarrollo, es una preocupación central.

En este sentido, la investigación de Benavente. *Ambiente, valores y percepción del futuro de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la provincia de Lima*[13]*,* explora cómo los valores, entornos y perspectivas futuras, moldean la experiencia de los niños y

[11] Alba Díaz, S. Y. (2019). *Vida cotidiana de niños y niñas en la calle del Bronx de Bogotá*.
[12] Hernandez Guerrero, Alfonso. (s.f). *La educación del niño de la calle.*
[13] Benavente. (2017). *Ambiente, valores y percepción del futuro de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la provincia de Lima.*

adolescentes en situación de calle, aportando una comprensión más profunda de sus necesidades y aspiraciones.

El estudio se enfoca en cinco aspectos clave; las familias expulsoras, la influencia directa de la pobreza en su situación, el papel crucial de la estructura familiar, el impacto devastador de la violencia en el hogar y el vínculo entre la falta de educación y la vida en la calle. Estos elementos revelan un ciclo interconectado de adversidades que contribuyen a la marginalización y vulnerabilidad de estos jóvenes en la sociedad.

Refiere que las *familias expulsoras* son aquellas familias donde la violencia física y verbal, junto con la falta de una estructura familiar sólida y la pobreza extrema, empujan a los niños y adolescentes a buscar refugio en las calles. Esta incapacidad de las familias para satisfacer las necesidades básicas, junto con la falta de viviendas adecuadas y la presencia de barrios peligrosos, contribuyen significativamente a la creación de un entorno propicio para la vida en la calle.

Menciona que muchos de ellos viven o vivieron en hogares pobres, donde sus padres no podían cubrir sus necesidades básicas, en muchos casos las viviendas se encuentran en malas condiciones y en barrios peligrosos, donde existe delincuencia, consumo de drogas, violencia, y otras situaciones.

Sin embargo, no podemos interrogar el fenómeno sin tener presente los procesos sociales que la subyacen, por ello, para complementar el enfoque sociológico es importante integrar la perspectiva ***psicosocial.***

En base a esta perspectiva encontramos la investigación de Taracena Ruiz, Elvia *Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización*[14], parte de la idea de que los procesos de callejerización son un reflejo de los cambios sociales acelerados que ha sufrido México como son: el incremento de la violencia y de la inseguridad, recrudecimiento de la pobreza extrema, y procesos de migración del campo a la ciudad de forma acelerada y precaria.

Como conclusión establece que es importante plantear el fenómeno de la vida en la calle como un sistema en donde emergen nuevas formas de subjetividad, y evitar los enfoques que se concretan a poner etiquetas que favorecen la estigmatización. De esta forma, se permite

[14] Taracena Ruiz, Elvia. (2010). *Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización.*

una comprensión del fenómeno buscando la posibilidad de que el sujeto joven callejero no sea mirado como víctima de las circunstancias, lo que incide en la posibilidad de convertirse en actor de su existencia.

Como mencionamos al inicio, es fundamental no sólo describir, sino también comprender este fenómeno, considerando una amplia gama de factores que contribuyen a él, desde la violencia familiar hasta la cultura callejera.

En ello encontramos la tesis de los autores Gómez Plata; Manero. et.al. *El mundo de la calle: consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de investigación*[15], además de comprender el fenómeno, busca crear una propuesta metodológica con una perspectiva completamente distinta sobre el mundo de la calle.

Su metodología implica abordar desde diversas perspectivas, un análisis tanto individual como grupal, para examinar las distintas formas de organización y el papel de las instituciones en la vida de los niños en situación de calle, reconociendo el papel activo de estos en la vida de los niños y jóvenes en las calles, quienes contribuyen a moldear su entorno.

Señala que los enfoques asistencialistas y paternalistas predominan en los programas dirigidos a estas poblaciones, lo que afecta negativamente sus condiciones de vida digna y limita sus oportunidades de autonomía.

Además remarca que en nuestra sociedad, la manera en que se percibe a los niños evoca conceptos como ternura y cuidado, pero también conlleva connotaciones de control, coerción y corrección, menciona que la sociedad ha creado la noción de que los niños no tienen pleno entendimiento, pueden olvidar fácilmente, inventar historias o carecer de la capacidad para defenderse, lo que conlleva a una violación recurrente de sus derechos por parte de padres, maestros u otros adultos.

Los autores concluyen que la infancia se ve idealizada en nuestra sociedad, pero los niños a menudo sufren la violación de sus derechos debido a ideas equivocadas sobre su capacidad, la callejerización refleja esta discrepancia. Ante esta situación, la metodología sugerida pretende entender el fenómeno desde diferentes perspectivas y promover la reflexión sobre cómo garantizar los derechos de los niños.

[15] Gómez Plata; Manero. et.al. (2004). *El mundo de la calle: consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de investigación.*

El estado del arte en estas disciplinas proporciona una base sólida y multidisciplinaria para situar la investigación dentro del panorama general sobre las infancias en riesgo de callejerización, orientando así el desarrollo de la investigación de manera informada. Al haber explorado el conocimiento existente en psicología, trabajo social, antropología, sociología y política, se identificaron las principales áreas de interés y los enfoques más relevantes en el campo de las infancias callejeras. Esta comprensión integral permite conformar un enfoque en el planteamiento del problema de forma precisa y enfocada, dimensionando el tema central de la investigación y delineando tanto las preguntas de investigación como los objetivos que se plantean abordar.

Eje del Dilema

Las infancias callejeras, representan uno de los problemas más urgentes y complejos que enfrenta América Latina en la actualidad. Es una situación marcada por la exclusión social, la vulnerabilidad económica y la falta de protección de los derechos humanos, que atraviesa a millones de infancias y jóvenes en toda la región[16].

La callejerización en América Latina ha aumentado drásticamente. Miles de niños viven y trabajan en las calles, expuestos a violencia y explotación. Estos jóvenes, conocidos como "niños de la calle" , enfrentan desafíos complejos que afectan su bienestar físico, emocional y social [17].

Una de las principales causas de la callejerización es la pobreza extrema y la falta de oportunidades económicas. Muchas familias viven en condiciones de vulnerabilidad económica, con ingresos insuficientes para cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y educación, expuestos a los inminentes riesgos de la calle[18].

El sistema arraigado en la sociedad desde tiempos remotos, es parte de la violencia y la discriminación estructural presente. Este sistema perpetúa la violencia intrafamiliar, lo que contribuye a la desintegración de las familias e incrementa las tensiones sociales, impactando de manera particular en poblaciones vulnerables como las infancias callejeras.[19] Es decir, "el

[16] Méndez, Carlos Alberto. (2020). *La literatura sobre los menores en situación de calle.*
[17] Méndez, Carlos Alberto. (2020). *La literatura sobre los menores en situación de calle.*
[18] Guadalupe Cabo. (2013). *Niñez y adolescencia en situación de calle: una intervención desde el trabajo social.*
[19] Cortés Macías, O. (2020, Marzo). *Niñas, niños y adolescentes en situación de calle en CDMX*. CESOP.

niño en situación de calle representa un símbolo del complejo cultural caracterizado por la violencia"[20].

Si bien, la modernidad ha traído consigo avances en términos de reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, aún persisten formas de invisibilización y violencia estructural que afectan a aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

La coexistencia de la vulnerabilidad y la agencia en las infancias callejeras demanda un análisis más profundo. Si bien es crucial reconocer los riesgos a los que se enfrentan, también es fundamental comprender cómo construyen sus vidas en un contexto adverso, evitando estigmatizaciones.

La calle se constituye como un espacio de supervivencia, pero también como un escenario de socialización alternativo, donde las infancias construyen sus propias identidades y significados[21]. En este sentido, es fundamental plantear el fenómeno de la vida en la calle, como un sistema en donde emergen nuevas formas de subjetividad, y evitar los enfoques que se concretan a poner etiquetas que favorecen la estigmatización[22].

El trabajo y la vida en la calle suponen una forma de resistencia y adaptación frente a la adversidad, pero también pueden generar tensiones y conflictos en torno a la imagen y percepción de la infancia en la sociedad. Los estereotipos y prejuicios alrededor de las infancias en situación de calle fomentan su invisibilización y estigmatización, dificultando así su acceso tanto a derechos fundamentales como a oportunidades de desarrollo.[23]

El gobierno ha intentado abordar esta problemática implementando una serie de programas y estrategias asistenciales destinados a proporcionar protección y recursos necesarios para estas infancias. Además, se ha visto una creciente participación de instituciones privadas que, integradas a la causa, han aportado esfuerzos y recursos adicionales para apoyar a estos menores en riesgo.

El ingreso a estas instituciones como la Fundación "Pro Niños de la Calle", plantea desafíos significativos, ya que los niños deben adaptarse a nuevas normas y dinámicas sociales en entornos que, aunque bienintencionados, a menudo no consideran adecuadamente las voces y experiencias de los menores.

[20] Hernández Guerrero, Alfonso. (s.f.). *La educación del niño de la calle.*
[21] Gomez Plata, Manero. et.al. (2004). *El mundo de la calle: consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de investigación.*
[22] Taracena Ruiz, Elvia. (2010). *Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización.*
[23] COPRED. (s.f.). *Personas en situación de calle*. COPRED.

A pesar de que iniciativas como las de la Fundación buscan proporcionar protección y reconstruir una vida digna para estos menores, la escasez de información sobre sus verdaderas experiencias y subjetividades limita la efectividad de tales intervenciones. Es fundamental reconocer que estos niños no solo necesitan protección física y acceso a recursos, sino también un espacio en el que puedan expresar y elaborar sus propias experiencias, contribuyendo activamente a la construcción de su identidad y a la reorientación de sus vidas.

La investigación realizada problematiza la actual desconexión entre las prácticas institucionales y las necesidades subjetivas de los niños en riesgo de callejerización. Cuestiona la insuficiencia de los enfoques que no consideran a estos menores como sujetos activos en la reconstrucción de sus vidas. Esta falta de consideración no solo debilita las intervenciones, sino que también corre el riesgo de perpetuar una visión reduccionista que ignora la capacidad de agencia y resiliencia de los niños.

Esta adquiere relevancia al permitir enfatizar las voces y comprender las experiencias de las infancias en riesgo de callejerización desde una perspectiva contextualizada. Es importante analizar cómo estas experiencias moldean sus formas de estar en el mundo y su sentido de pertenencia, para abordar sus necesidades de escucha, pertenencia, y de institucionalización de manera integral.

Por ellos surge la necesidad de cuestionarse, ¿cómo se conforman los procesos de construcción de subjetividad, de las infancias en riesgo de callejerización de entre cinco y doce años que asisten al Centro de Día “Pro Niños de la Calle”?.

Ante la creciente problemática de las infancias en riesgo de callejerización y los múltiples desafíos que enfrentan tanto los menores como las instituciones que buscan su protección, por lo tanto el objetivo consiste en conocer las dinámicas sociales y las interacciones dentro del Centro de Día “Pro Niños de la Calle” con el propósito de comprender cómo contribuyen en los procesos de construcción de subjetividad de las infancias en riesgo de callejerización con edades comprendidas de 5 a 12 años.

La situación de las infancias en riesgo de callejerización es un tema de gran relevancia social que requiere de una comprensión profunda e interdisciplinaria. En el estado del arte presentado, se ha evidenciado cómo diversos factores políticos, económicos, culturales y sociales han contribuido al aislamiento y segregación de estas poblaciones, lo que incrementa

su vulnerabilidad. Sin embargo, es fundamental pensar más allá de la mera descripción de estas condiciones y profundizar en la comprensión de cómo las infancias en riesgo de callejerización que asisten a la Fundación "Pro Niños de la Calle", construyen su subjetividad en este contexto.

Aunque se han realizado investigaciones previas, persisten vacíos en el conocimiento, especialmente en lo que respecta a las experiencias vividas por estas infancias en entornos institucionales como la Fundación "Pro Niños de la Calle". La mayoría de los estudios existentes se enfocan en describir las condiciones de vida y los factores externos que afectan a estas poblaciones, pero rara vez se aborda la perspectiva de los propios niños y niñas. Esto significa que sus voces, pensamientos y sentimientos sobre su situación y vida cotidiana, así como en instituciones, no están suficientemente representados en las investigaciones actuales.

Las investigaciones tienden a interpretar y mediar las experiencias de los niños desde la perspectiva de los adultos, sin considerar plenamente cómo los infantes perciben y construyen su realidad. Esta falta de enfoque en la voz directa de los niños y niñas implica una comprensión limitada de la comprensión de sus subjetividades y de cómo enfrentan y navegan su día a día en el contexto institucional.

En este sentido la Fundación "Pro Niños de la Calle", representa un espacio significativo en la vida de las infancias en riesgo de callejerización, este espacio les permite construir otro tipo de experiencias y significados al profundizar en la percepción de su entorno, en cómo construyen sus vínculos y establecen procesos de socialización. De esta manera, se pretende una comprensión panorámica de sus experiencias y necesidades.

Es esencial reconocer que las experiencias de vida de una persona, así como sus interacciones con el entorno, moldean su percepción del mundo y de sí misma. En el caso de las investigaciones previas sobre las infancias callejeras, mencionan que estas experiencias suelen estar marcadas por la adversidad, la violencia y la falta de protección. Por lo tanto, es esencial indagar cómo estas vivencias influyen en la construcción de su identidad y en la forma en que se relacionan con su realidad cotidiana.

Al explorar las dinámicas sociales de la cotidianidad en el Centro de Día de la Fundación "Pro Niños de la Calle", se busca comprender cómo las infancias en riesgo de callejerización, son atravesadas por distintas experiencias y cómo estas influyen en el su desarrollo cognitivo, social y emocional. Además, se pretende identificar las necesidades específicas de las

infancias y recabar información valiosa que pueda contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

La complejidad de abordar este problema desde su origen es innegable, pero esta investigación pretende visibilizar las necesidades específicas de las infancias en riesgo de callejerización y profundizar en la comprensión de la construcción de su subjetividad en este contexto. Se espera contribuir al desarrollo integral de cada una de ellas y promover su participación activa en la sociedad expresándose libremente. Se pretende contrarrestar los estigmas y prejuicios alrededor de las infancias en riesgo de callejerización, destacando su valía y capacidades, independientemente de sus experiencias previas, así se busca promover una visión comprensiva, empática y respetuosa.

Además, la investigación reconocerá las condiciones de vida de las infancias en riesgo de callejerización que asisten al Centro de Día "Pro Niños de la Calle" con el propósito de tener una perspectiva completa que fomente una comprensión global. Abordar integralmente las diversas dimensiones de su cotidianidad en el Centro de Día implica discernir cómo estas experiencias se entrelazan, uniendo su pasado, su presente, su futuro y su sentido de identidad. En conjunto explorar la subjetividad de las infancias se torna fundamental, considerando que la propuesta se centrará en la adaptación de espacios de oportunidades para que las infancias puedan expresarse libremente.

La viabilidad de esta investigación radica en su potencial condición para generar conocimientos prácticos, al comprender cómo construyen su subjetividad y perciben su realidad, se pretende incentivar las intervenciones más efectivas que aborden sus necesidades específicas y promuevan su inclusión social y desarrollo personal. Esta investigación no sólo contribuirá a nuestra formación académica, sino que también prepararía un espacio para abordar cuestiones sociales complejas en futuros contextos profesionales.

En última instancia, al ofrecer una perspectiva profunda y completa sobre las complejidades que rodean la experiencia de las infancias en riesgo de callejerización, junto con un análisis crítico, busca contribuir significativamente a la sensibilización social. En este sentido, indagar en estos aspectos ilustraría un panorama sobre las realidades que enfrentan las infancias en riesgo de callejerización, desde las dinámicas comunitarias hasta los desafíos emocionales y psicológicos que enfrentan en el día a día. Finalmente, al impulsar una mayor

conciencia y comprensión social sobre el tema, se podría promover un cambio positivo en la forma en que la sociedad aborda y apoya a las infancias en riesgo de callejerización.

A Través de la Historia

Comenzar con la historia de la infancia es esencial para contextualizar la noción que se manejará en esta investigación. La historia de la infancia permite construir una imagen que refleje a través del tiempo los cambios sociales y culturales. Estudiar la infancia siempre representa un desafío. No tanto por la falta de fuentes bibliográficas, como a veces se sostiene, sino porque los investigadores sociales deben adaptar los métodos, técnicas y marcos teóricos para examinar a la niñez de manera más adecuada. María del Lourdes Herrera, nos cometa que lo que realmente falta no son documentos, sino historiadores, sociólogos, antropólogos, abogados, psicólogos y otros expertos interesados en un grupo poblacional grande y a menudo desatendido[24].

A partir de una mirada panorámica, desde el siglo XX, a menudo llamado *el siglo de la niñez*, marcó la naturalización y consolidación de la infancia como una etapa crucial del desarrollo humano, que requiere especial protección y cuidado. Siendo el 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó de manera unánime la Convención de los Derechos del Niño (en adelante, Convención o CDN), el ordenamiento internacional ratificado por un mayor número de países en el mundo.[25] Es posible afirmar que la cobertura, el marco conceptual y los principios rectores de la Convención tienen sus principales antecedentes. En el año 1900, Ellen Key publicó su obra *El Siglo de los Niños*[26] donde proponía cambios profundos en la pedagogía y defendía el concepto de los derechos del niño, estas ideas se convirtieron en temas centrales de debate y progreso a lo largo de todo el siglo.

La creación de UNICEF en 1946 fue crucial para la protección de la infancia a nivel mundial. Una organización dedicada a promover los derechos de los niños, asegurando su bienestar, salud y educación, al reducir las desigualdades en el acceso a estos recursos. Reconociendo a los niños como sujetos de derechos y no solo como objetos de protección.[27]

[24] Herrera Feria, María de Lourdes. (2007). Estudios sociales sobre la infancia en México, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
[25] Según información publicada en la página electrónica de la Organización de las Naciones Unidas, EE.UU. es el único país que no ha ratificado la Convención, sin bien la firmó en 1995 (Recuperado de https://news.un.org/es/story/2019/09/1462802 el día 05 de septiembre de 2024).
[26] Key, E. (s.f.). *El siglo de los niños*. Serie de clásicos de la educación.
[27] UNICEF. (s.f.). *Nuestro objetivo es que cada niña, niño y adolescente alcance su máximo potencial*. UNICEF para cada infancia.

El discurso sobre la infancia ha evolucionado con el tiempo. En 1982, Neil Postman, en su libro *La desaparición de la infancia*, argumenta que la imprenta y la prensa escrita, al llevar a los niños a las escuelas para aprender a leer, construyeron la idea de infancia pero también les despojaron de su inocencia. Con la llegada de la televisión y los medios electrónicos, esta noción se diluye, ya que ahora los niños acceden al conocimiento del mundo adulto sin necesidad de saber leer, transformando radicalmente la experiencia infantil.[28]

Al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) el 21 de septiembre de 1990, México la integró en su marco jurídico, comprometiéndose a implementar acciones y medidas administrativas que garanticen el ejercicio pleno y efectivo de los derechos en ella establecidos. Con esto, por primera vez se estableció la obligación del Estado de respetar, promover, proteger y garantizar los derechos humanos de todas las personas. Como consecuencia, los derechos humanos recogidos en los tratados internacionales suscritos por México fueron elevados a rango constitucional, y se instauró el principio pro persona, que establece que los procesos judiciales deben regirse por la normativa que más favorezca la protección de los derechos humanos.

En el marco del trabajo legislativo para garantizar los derechos humanos de los niños y niñas, es importante destacar dos avances significativos. El primero es la reforma que hasta el 2011 al Artículo 4° constitucional, que incorporó el principio del interés superior del niño en la Carta Magna, estableciéndose como el interés superior de la niñez. El segundo es la aprobación, en 2014, de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA).[29].

Es relevante señalar que la Ciudad de México ha sobresalido entre las entidades de la República Mexicana por su liderazgo en el desarrollo de un marco normativo avanzado para el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Un ejemplo de ello son los seis ordenamientos aprobados recientemente por la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México (denominada Congreso de la Ciudad de México a partir de 2018): Ley de Cunas de la Ciudad de México (2017), Ley de Bebé Seguro de la Ciudad de México (2016), Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México (2015) y su reglamento (2016), Ley de los Derechos de las Personas Jóvenes en la Ciudad de México (2015), Ley de Cuidados Alternativos para Niñas, Niños y Adolescentes en el Distrito Federal (2015), Ley

[28] Postman, N. (1995). La desaparición de la infancia, Barcelona: Eumo
[29] Red por los derechos de la infancia en México. (s.f). Derecho sin infancia. (Recuperado de http://www.derechosinfancia.org.mx/ el día 14 de julio de 2024).

del Sistema Integral de Atención y Apoyo a las y los Estudiantes de Escuelas Públicas en el Distrito Federal (2014), y la Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y los Niños en Primera Infancia en el Distrito Federal (2013).[30]

A pesar de los importantes avances legislativos en la Ciudad de México, como la aprobación de diversas leyes para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, persisten desafíos críticos en la implementación de estas normativas. Un ejemplo es la situación de los niños en casas hogar y en callejerización. Contrario a lo que podría pensarse, la mayoría de estos niños no son huérfanos; muchos tienen al menos uno de sus padres o familiares cercanos, pero han sido retirados de sus familias por las autoridades debido a situaciones de maltrato, violencia u otros problemas, lo que dificulta su adopción y los deja en una situación de gran vulnerabilidad.

A pesar del marco legal vigente, muchos de estos niños no reciben un acompañamiento adecuado que les permita comprender su situación. A menudo no se les explica por qué fueron separados de sus familias, lo que genera confusión y angustia. Además, debido a cambios administrativos o la falta de recursos, los niños son frecuentemente trasladados de una casa hogar a otra sin ninguna explicación o apoyo emocional. Esto refleja que, a pesar de contar con un marco normativo avanzado, la protección efectiva de los niños y niñas sigue enfrentando serias limitaciones, manteniéndolos en riesgo de calle y vulnerabilidad.

Es por eso que en este trabajo, la infancia se ha comprendido como una categoría social, cuya identificación ha sido posible a través del análisis de las condiciones histórico-sociales que la han producido. La niñez se configura como una institución imaginaria, resultado de complejos procesos de aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, al tratarse de una construcción social, también tiene la capacidad de ser cuestionada y recreada.[31] Castoriadis señala que la psique desborda lo social, lo que nos lleva a reflexionar y proponer que las nociones de niño y niña deben ser resignificadas. En este proceso de resignificación, juegan un papel crucial tanto la capacidad de autocreación de los niños y niñas como las instituciones encargadas de su cuidado.

Para esta investigación es crucial comprender la noción de *infancias*. Esto se debe a que no existe una única noción de infancia, sino una diversidad de nociones construidas socialmente, que varían con el tiempo, la cultura y las circunstancias socioeconómicas. Las infancias no

[30] Soledad. M. y Infanzon, M. (2020). Infancias en la Ciudad de México 2020. Evalúa. Gobierno de la CDMX
[31] Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Paris: Senil.

son solo una etapa biológica del desarrollo humano, sino conceptos moldeados por las normas, valores y prácticas de la sociedad en la que emergen. Esta construcción social influye en cómo se percibe a los niños, las expectativas sobre ellos y las formas en que se les permite interactuar con el mundo.

Las instituciones de asistencia privada no solo cumplen una función de resguardo, sino que también juegan un papel fundamental en la formación de la identidad y el sentido de sí mismos de los niños y niñas que viven en ellas. En estos entornos, los menores no solo enfrentan situaciones de vulnerabilidad y desarraigo, sino que también se ven inmersos en dinámicas institucionales que influyen en la forma en que se perciben a sí mismos y cómo entienden su lugar en el mundo. La subjetividad de estos niños está marcada por la interacción con el entorno institucional, las normas que los rigen y la calidad del acompañamiento que reciben. Al estudiar cómo se construye la subjetividad en estos espacios, buscamos entender cómo las experiencias de desarraigo, el trato institucional y la falta de explicaciones sobre su situación impactan en su desarrollo emocional, cognitivo y social, lo que nos permite repensar las prácticas de cuidado y apoyo que se implementan para mejorar su bienestar y promover su desarrollo integral.

Senderos de la Investigación

El proceso de investigación no fue lineal, durante la primera fase de desarrollo del proyecto de investigación enfocado en casa hogar, se proponía investigar el desarrollo de las infancias no escolarizadas. En el transcurso y larga búsqueda de una casa hogar que nos permitiera ingresar a sus instalaciones, el equipo se enfrentó a una serie de desafíos significativos entre los cuales destaca la escasa colaboración por parte de las instituciones que provocó frustración, e incluso desánimo, entre los integrantes, ya que no se obtenía respuesta alguna de la gran mayoría de instituciones a las cuales se contactó. En algunos otros casos se logró concretar una primera entrevista, pero después nos rechazaban.

Esto obligó al equipo a replantear el tema de investigación y la estructura de esta al abrirnos a más instituciones, donde una de ellas nos respondió positivamente. Nos contactamos con la Fundación “Pro Niños de la Calle”, en primera instancia por correo, donde se acordó una primera visita para presentar la propuesta, obteniendo un resultado positivo en el cual nos solicitaron la entrega de formatos de voluntariado y datos personales, así como nuestra propuesta por escrito. En esa visita se acordó una segunda reunión, en esta ocasión por Zoom,

un par de días después, sin embargo, no se recibió ninguna invitación y eso provocó ansiedades en el equipo durante un par de semanas bajo la incertidumbre y temor de que el tiempo no fuera suficiente, así que el equipo decidió acudir personalmente a la institución nuevamente para la entrega de los documentos.

En esa ocasión, la coordinadora del Centro de Día, programa que imparte la Fundación, recibió a los integrantes y extendió una invitación a un desayuno la semana próxima, con el fin de presentar al equipo de investigación tanto con los educadores como con los niños y niñas que asisten al Centro.

El día que se acordó el desayuno, la coordinadora del Centro de Día no estaba presente, debido a que se retiró por vacaciones. En su ausencia, la reunión se llevó a cabo con dos compañeros de la institución, en una sala de juntas solicitaron que el equipo compartiera el trabajo de investigación, dado que no estaban tan al tanto de él. En esta misma sesión, los trabajadores se presentaron y comentaron acerca de los niños y su rutina diaria. Se acordaron los días y las horas en que se realizarían las visitas (Lunes de 09:00 a 13:30) durante tres meses.

En el primer encuentro que se tuvo con los compañeros de la institución, un detalle fue desconcertante. Aunque tenían poca información del proyecto, estaban al tanto de la propuesta de llevar a cabo un taller, sin embargo, informaron que en ese momento ya tenían cubiertos los espacios, pues acudían otras instituciones a realizar actividades con los niños y niñas, además de sus dinámicas diarias que tienen en el Centro. La propuesta por parte de "Pro Niños de la Calle" fue la posibilidad de llevar a cabo un "Club de Tareas" con los niños, dado que en la mayoría existen dificultades tanto con la lectura como con la escritura. A pesar de esto, aseguraron que seríamos una parte activa de las actividades que ya estaban en curso. Sin embargo la propuesta nunca fue concretada.

El enfoque cualitativo que utilizamos nos condujo a un proceso de reflexión y análisis para crear espacios de escucha centrados en la participación infantil. La observación participante y el acompañamiento fueron nuestras herramientas clave para observar y describir las experiencias vividas durante las sesiones de juego y expresión en la Fundación "Pro Niños". Durante tres meses, se promovió la creación de un espacio participativo para los niños y niñas. Los niños fueron invitados a participar mediante las dinámicas del Centro de Día, en la Fundación "Pro Niños de la Calle". Basándonos en sus intereses de juego y la

disponibilidad de tiempo, se organizaron las actividades donde la mayoría de los niños y niñas pudiera participar.

El juego y los talleres de expresión fueron las estrategias que facilitaron nuestra aproximación al mundo de estos niños y niñas. Acompañarlos en estas actividades implicó una labor de observación y escucha en diversos niveles de interacción. La sensibilidad ante sus producciones y acciones, así como la atención a sus comentarios, dudas, narrativas, posturas, movimientos, diálogos y expresión corporal, fue crucial para captar y preservar aquello que a menudo se pierde o se difumina en la práctica cotidiana de las diferentes instancias.

Es importante atender las múltiples situaciones que nos permiten entender sus afectos, los procesos subjetivos que revelan sus sentimientos, su situación, su visión del entorno y sus inquietudes. El dibujo y las actividades creativas, como señaló Dolto[32], son medios a través de los cuales los niños realmente se expresan, volcando su mundo interno y externo, y entretejiendo con personajes, colores y situaciones plasmadas en sus creaciones.

Sus voces, gritos de emoción, susurros y comentarios son valiosos porque son la clave para entender sus emociones, preocupaciones y sentimientos. Como indica Yolanda Corona, en muchos estudios antropológicos, las voces y testimonios de los niños rara vez aparecen, ya que "no son considerados como sujetos culturales o como participantes dignos de ser tomados en cuenta"[33]

En este contexto, en medio de las Elecciones Presidenciales 2024, se elaboró una propuesta en la que los niños y niñas realizarían un ejercicio electoral. Se coordinarán los posibles candidatos a los cargos de: Presidente, Vicepresidente y Consejero. Los primeros dos puestos serían ocupados por niños o niñas del Centro de Día, mientras que el último sería otorgado a alguno de los educadores. Todos los participantes votarían por sus respectivos representantes.

El objetivo de esta actividad es proporcionar a los niños una experiencia educativa y participativa que refleje las dinámicas sociales y culturales presentes en su entorno. Al involucrarnos en el proceso electoral, se busca darles la oportunidad de expresar sus deseos y necesidades dentro de la institución. Este ejercicio también pretende mostrarles sobre la

[32] Dolto, Françoise. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. España, Paidós. p. 18.
[33] Corona, Y. (2008). “La textura infantil de la cultura. La participación de los niños en la vida ceremonial de Tepoztlán”, tesis de doctorado en historia y etnohistoria, México, ENAH. p. 18.

importancia de las decisiones colectivas y la representación, así como el reforzamiento de habilidades de comunicación.

Por lo que se elaborará representativamente una credencial única para cada niño y niña, con su nombre completo y un espacio para que pudieran colocar su firma. También se realizaron las boletas con los nombres de los candidatos a presidente, vicepresidente y consejero. Y por último, una plantilla en la que marcarían con su huella que ejercieron su voto. La actividad se realizará con la participación de todos en la Fundación con el fin de que los niños pudieran expresar lo que realmente desean cambiar, añadir o remover dentro del Centro de Día, a los niños se les otorgará un breve tiempo especial para realizar propaganda y compartir sus propuestas para que voten por ellos.

También se llevó a cabo el "Mural de las Emociones'' en el que se plantea que los niños y niñas se expresen libremente respecto a su experiencia en el Centro de Día. Se proporcionarán diferentes materiales; hojas blancas, hojas de colores, foami, revistas, colores, plumones, crayolas, tijeras, pegamento y cartulinas. El propósito de esta actividad es que puedan expresar por medio de un collage individual su experiencia en la Fundación, la premisa es: "Lo que sientan y piensen sobre estar en Pro Niños". Es fundamental proporcionar un espacio seguro de comunicación.

Las voces, juegos y construcciones creativas son esenciales para la comunicación, el diálogo y el respeto, permitiendo una aproximación y un vínculo en ese espacio-tiempo de trabajo.

Es importante mencionar que el Centro de Día cuenta con tres educadores, quienes se encargan de un grupo de edad en específico. **Angelina***[34] se ocupa de los más pequeños, de entre 5 y 7 años; **Dariana*** tiene a su cargo a los niños medianos, de 8 a 10 años; mientras que **Josué*** supervisa a los mayores, de 11 a 13 años, con la excepción de una adolescente de 16 años. Además, se cuenta con una doctora que procura la salud de todos los niños, brindando seguimiento o el acompañamiento cuando se requiere que los niños asistan a un médico externo. Sin embargo, esto no significa que los niños estén divididos por edades; todos conviven juntos en un mismo espacio. Por ejemplo, si un educador está a cargo de proporcionarles jabón o shampoo a la hora del baño, lo hace de manera equitativa, al igual que las actividades o dinámicas, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan.

[34] Por razones de confidencialidad, los nombres de los educadores y niños, serán escritos con la inicial y un asterisco a modo de conservar sus identidades en anonimato.

La separación se aplica, más bien, en cuestiones de atención específica o para la realización de tareas.

De acuerdo con el discurso proporcionados por los educadores de la fundación, todos los participantes habían sufrido algún tipo de maltrato: abandono, abuso físico, maltrato psicológico, y en un caso, abuso sexual. Uno de los niños, abandonado por su madre, vive con su abuela; otro fue adoptado por la expareja de su padre; dos de ellos viven en una Casa Hogar; dos hermanos viven con su madre; y dos más viven con ambos padres.

Infancias y Riesgo de Callejerización

Una de las formas de construcción social de las infancias se manifiesta desde el fenómeno de callejerización.[35]

Este proceso involucra una serie de problemáticas sociales complejas, como la pobreza, la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar y la falta de oportunidades. En este contexto, es importante destacar que la niñez y la adolescencia en situación vulnerable también enfrentan desafíos significativos en términos de nutrición, ya que frecuentemente carecen de acceso a una dieta saludable, lo que agrava aún más su situación de vulnerabilidad y afecta su desarrollo integral.

En ocasiones, su acceso a recursos básicos es limitado siendo insuficiente para cubrir las necesidades diarias. Así, se aborda la idea de la *callejerización*, no solo como consecuencia de estos problemas, sino que también implica la creación de una cultura propia de la calle, con códigos, reglas y formas de relación específicas desarrolladas en ese contexto.[36]

La callejerización es un fenómeno complejo, donde las personas en situación de calle no solo son víctimas pasivas de la exclusión, sino que también son agentes activos que crean y recrean su entorno social. La *cultura de la calle* que emerge de este proceso es a la vez una respuesta a la exclusión y una forma de resistencia ante la marginalización impuesta por la sociedad.[37]

[35] Este término se refiere al fenómeno en el que los niños pasan gran parte de su tiempo en la calle, debido a la falta de espacios seguros, adecuados para su desarrollo y recreación.
[36] Plata, M; Manero Brito, R; Soto Martínez, A; & Villamil Urriarte, R. (2004). El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de Investigación 2003, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, pp. 248-263.
[37] Plata, M; Brito, R, Martínez, A; & Urriarte, R. (2004). El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de Investigación 2003, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, pp. 248-263.

La idea de que muchos niños y niñas son percibidos como pequeños adultos debido a la necesidad de trabajar o asumir responsabilidades propias de los mayores remite a una visión medieval de la infancia, donde no se diferenciaba significativamente de la vida adulta, hasta que en 1989 se comenzaron a sentar las bases jurídicas necesarias para un viraje en esta historia. En dicho año, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN).

> "Se reconoce a la familia como la principal responsable de asegurar a NNA el pleno disfrute y ejercicio de sus derechos, y como núcleo central de protección de la infancia. El derecho a la vida en familia está consagrado en la CDN (1989), en la cual, desde su preámbulo se reconoce "que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión"[38]

En contextos de callejerización, esta percepción resurge, forzando a los niños y niñas a asumir roles que deberían estar fuera de su ámbito de desarrollo.

Factores Políticos, Económicos, Culturales y Sociales que Atraviesan a las Infancias en Riesgo de Callejerización.

Al abordar el riesgo de callejerización infantil, es esencial entender los factores que contribuyen a estas dificultades. Esto incluye conocer las condiciones que impiden que estos niños vivan una vida digna y estable, y cómo estas experiencias moldean su percepción del mundo.

> "El ritmo acelerado de la vida urbana nos lleva a explorar diferentes caminos para entender los procesos complejos en las calles. Se suele ver a los niños, niñas y jóvenes en situación de calle como un problema de irresponsabilidad familiar, sin reconocer que su origen es estructural, derivado de la desigual, distribución de la riqueza y la falta de oportunidades."[39]

La callejerización no es un fenómeno que pueda entenderse de manera aislada. Está profundamente arraigado en las estructuras socioeconómicas y políticas que perpetúan la pobreza, la desigualdad, y la falta de acceso a derechos básicos. Abordar la callejerización implica una intervención integral que vaya más allá de la asistencia inmediata, atacando las raíces estructurales de la exclusión.

---

[38] Palummo, J. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.
[39] UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. (Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_100862.html el día 06 de julio de 2024).

Muchas familias en situación de calle o en riesgo han experimentado una continuidad intergeneracional. Esta transmisión de vulnerabilidad y exclusión resalta cómo las dificultades y la marginalidad se perpetúan de una generación a otra, impactando a los niños y niñas en su desarrollo y bienestar.

> *Creo que ellos tres tienen en común que son hijos de una segunda generación de personas en situación de calle, de mamás que han estado incluso, por ejemplo, la mamá de AL es una señora actualmente, pero en su momento fue una niña institucionalizada. Algunos de los educadores, Berna, no sé si [inaudible], de hecho él trabajó y atendió a la mamá de AL, que es Pam, cuando ella era niña adolescente. Ellos tres comparten esas características. (Entrevista 2024).*

Aunque la modernidad ha avanzado en la representación de la infancia y ha creado espacios educativos, recreativos y de protección, aún muchas infancias no son plenamente consideradas como sujetos de derecho.

La infancia en México enfrenta una compleja combinación de factores culturales, económicos, religiosos y de género.[40]

> "Esta vulnerabilidad los expone a actividades ilegales y explotación por redes criminales, perpetuando un ciclo de violencia y exclusión que requiere intervenciones adecuadas y sostenibles."[41]

La falta de acceso a una vivienda digna es otro factor crítico en el riesgo de callejerización infantil. En el país, la ausencia de incentivos para la construcción de viviendas y la escasez han llevado a muchas familias a asentamientos informales con condiciones precarias y servicios básicos insuficientes. Esta situación deteriora la calidad de vida e interviene en el desarrollo físico y emocional de las poblaciones.[42]

> *Ellos vivían… o sea, me refiero a ellos con F, J, su hermano B, su mamá vivían en el puente de aquí, de Flores Magón. Abajo, ahí es un punto en el que las personas pueden hacer reunión. Y ellos pues vivían ahí. De hecho, F tuvo un nacimiento muy arriesgado porque pues no estoy segura de sí M* no sabía que estaba embarazada, pero pues también a lo mejor*

[40]Estos factores incluyen: insalubridad, desnutrición, pobreza, subempleo, hacinamiento, adicciones, maltrato y explotación sexual. Los niños en riesgo de callejerización sufren peligros adicionales como robo, delincuencia, prostitución infantil, trabajo infantil, explotación y tráfico de órganos.
[41]Plata, M; Brito, R. et. al.(2004). *El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto*. pp. 250-251
[42]Bolívar, F. L. (2021). *La política de vivienda en México: Una reflexión sobre su aplicabilidad. p.52*

estaba consumiendo o incluso cuando estaba en el punto, aunque ella no consumiera, pues todo lo de ahí lo absorbía, ¿no?. (Entrevista 2024).

Entre otros factores está la desintegración familiar, como la separación, violencia doméstica o migración, que deja a muchos niños sin el apoyo necesario.[43]

*Se veía que había mucha situación migrante, muchas personas que venían de Venezuela, de Colombia… pues sí, de Honduras, de El Salvador y este… **R***, pues, es una de estas personas. Su mamá viene de Venezuela, pero ellos estuvieron viviendo bastante tiempo en Perú. La mamá de R decidió venir con su familia; con su pareja, su mamá y su hermana, me parece… no, dos hermanas. [...] Vinieron… pues, ahora sí que en "caravana" [...] pasaron por diversos países hasta llegar a México, pero las situaciones que ellos vivieron en ese trayecto, pues sí, fueron bastante desagradables, bastantes peligrosas. Sobre todo para un niño de… en ese entonces de seis años como **R***. (Entrevista 2024).

Es evidente, entonces, como la migración y las condiciones de vida precarias están estrechamente relacionadas, prevaleciendo la vulnerabilidad de las infancias. Esta vulnerabilidad se debe a las condiciones irregulares y potenciales riesgos a los que los niños son expuestos en el transcurso de los traslados.[44]

Además el trabajo infantil, frecuentemente normalizado en algunas culturas, perpetúa la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Muchos de ellos comienzan acompañando a sus padres a sus lugares de trabajo: cruceros viales donde las actividades son en su mayoría la venta de golosinas, cigarros, jugos y novedades, hacer malabares, limpiar parabrisas y tragar fuego. Tal como nos comparte una de las integrantes de la Fundación:

Cuando ellos ingresaran al Centro de Día, pues ya vemos que la salud de S está un poco deteriorada, ¿no? Estaba más enferma y aún como que aún no permite que Á y V vuelvan al Centro de Día, porque pues los sigue utilizando su mamá para pedir dinero, para que la cuiden. En ese entonces, deja de limpiar en el crucero porqué pues ya no puede, su salud, pero saca un puesto como de chácharas y ahí V y Á venden, son como los que se dedican a vender, a poner el puesto y como a vender. (Entrevista 2024).

[43] También influyen la discriminación por género, etnia o discapacidad y la criminalización de personas en situación de calle, que crea una imagen negativa de estos grupos, viéndolos como peligrosos

[44] Hernández, Óscar Misael. (2016). Riesgos en la migración irregular de menores mexicanos a Estados Unidos. *Norteamérica*, *11*(2), pp. 63-83.

“La falta de reconocimiento del derecho de los niños a una infancia protegida limita su crecimiento y desarrollo”.[45] En áreas urbanas, muchas familias en situación de pobreza dependen del trabajo infantil informal para sobrevivir, lo que no solo contribuye al riesgo de callejerización, sino que también atraviesa la percepción de los niños sobre su realidad.

Así encontramos miles de niños que viven en un entorno hostil, siendo testigos de frecuentes actos de violencia y, en muchos casos, ellos mismos también son afectados por la misma en México.

Otro factor crítico en los riesgos que enfrentan las infancias en situación de calle es el consumo de sustancias. La exposición y el consumo de drogas y alcohol tienen un impacto devastador en su bienestar y desarrollo integral. Los niños y niñas en situación de calle a menudo se encuentran en entornos donde el consumo de sustancias es común, ya sea porque sus familias están involucradas en estas prácticas o porque el acceso a drogas es fácil en los entornos en los que viven.

> *Su mamá de D*, pues, consume, bueno, en general toda su familia consume. Pero pues su mamá no está al cuidado de ellos. O sea, la que se responsabiliza, entre comillas, porque tampoco está presente, es su abuelita V*. (Entrevista 2024).*

Las infancias en riesgo de callejerización, son acogidas por diversas instituciones que, más allá de ofrecer un espacio de protección, tienen un papel crucial en la construcción de su subjetividad. Al integrarse en estas instituciones, los niños no solo reciben cuidados, sino que se ven inmersos en procesos que moldean su identidad y sus formas de estar en el mundo. La institución, al establecer normas y valores, influye en la forma en que los niños comprenden sus roles y relaciones sociales, y se convierte en un agente activo en su formación como sujetos. En este sentido, la función de la institución no es únicamente estructural, sino simbólica, ya que contribuye a la creación de un entorno en el que las experiencias y significados que los niños atribuyen a su vida se van transformando.

La Institución

La sociedad está compuesta por instituciones que forman un "todo coherente", donde una red de significaciones orienta y dirige tanto el funcionamiento social como la vida de los

[45] Plata, M. (2021) Niñas, niños y adolescentes como agentes sociales, ¿ una realidad posible? TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales. pp. 221-239.

individuos que la integran.[46] Estas instituciones no solo regulan los ámbitos social, político, económico y cultural, sino que operan en función de los significados fundamentales que organizan la estructura de una sociedad.

De acuerdo con la *noción de institución*[47] propuesta por Castoriadis, estas no se limitan a ser simples estructuras organizativas, sino que también constituyen redes simbólicas que reflejan y configuran las significaciones imaginarias sociales. Estas redes son sancionadas socialmente, ya que sus estructuras y normas son aceptadas y legitimadas por la comunidad. En su interior, las instituciones combinan un componente funcional, que responde a necesidades concretas de la sociedad, y un componente imaginario, compuesto por las creencias y valores que le otorgan significado y legitimidad.[48]

En el caso de la Fundación "Pro Niños de la Calle", estos componentes son evidentes. En su dimensión funcional, la Fundación ofrece apoyo esencial y recursos básicos a niñas, niños y jóvenes en situación de riesgo, cumpliendo con su misión de proporcionar espacios seguros y dignos.[49] Este componente funcional resulta crucial para el funcionamiento de la institución, desempeñando un rol específico dentro del tejido social. A su vez, el componente imaginario se manifiesta a través de los valores y creencias que guían su actuación, los cuales están orientados a la protección de las infancias en situación de vulnerabilidad.

La situación de los niños y niñas en riesgo de callejerización que asisten al *C*entro de Día "Pro Niños de la Calle" plantea desafíos que trascienden la mera carencia de un hogar estable. Estos menores enfrentan problemáticas relacionadas con la construcción de su identidad, su sentido de pertenencia y el desarrollo de su autonomía, especialmente durante la transición entre la vida en riesgo de calle y su participación en la institución. En este sentido, la reflexión de Castoriadis sobre la constitución del individuo social cobra particular relevancia: el individuo se forma tanto de manera objetiva, a través de su relación con las instituciones y los demás, como de manera subjetiva, en su desarrollo interno, influenciado por estas interacciones[50].

La misión de la Fundación, que busca "mejorar la vida de niños y jóvenes en situación de calle mediante acciones psicoeducativas que desarrollen sus habilidades y los motiven a

[46] Franco, Yago. (2003). Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política. p.16.
[47] Anzaldúa Arce, R. E. (2017). *Reflexiones sobre la educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
[48] Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. C. Carretero ed. p. 274.
[49] Fundación Pro Niños de la Calle. (s.f.) *Por una infancia digna y libre de violencia*.
[50] Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. C. Carretero ed. p. 629.

cambiar su situación", se vincula directamente con esta perspectiva. Como institución, la Fundación reconfigura las referencias sociales sobre la infancia, facilitando que los niños construyan una nueva identidad y se desvinculen del entorno callejero. Este proceso no sólo transforma su realidad externa, sino que también incide en su subjetividad, reflejando el proceso dinámico descrito por Castoriadis en la formación del individuo social dentro del marco institucional.

Finalmente, Castoriadis argumenta que toda sociedad se instituye imaginariamente, lo que implica que los seres humanos crean para sí un mundo a partir de un "magma" de significaciones sociales.[51] Este proceso de creación colectiva permite que los individuos encuentren sentido a su vida y a sus acciones dentro de una red de relaciones y normas que requieren la interacción con los otros para su subsistencia. En este contexto, instituciones como la Fundación “Pro Niños de la Calle” desempeñan un rol crucial al ofrecer a los niños en situación de vulnerabilidad un espacio en el cual puedan redefinir su identidad y encontrar nuevas formas de participación social.

Las significaciones sociales que atraviesan las instituciones impactan directamente en las infancias, ya que influyen en la forma en que los niños y niñas son percibidos, tratados y valorados dentro del marco institucional. Estas redes simbólicas determinan las expectativas sociales sobre lo que significa ser niño o niña, condicionando las oportunidades de desarrollo, el acceso a recursos y el tipo de acompañamiento que reciben. Las infancias no solo son moldeadas por las condiciones materiales de su entorno, sino también por las creencias, valores y prácticas que rigen las interacciones entre los menores y la sociedad en general. En este sentido, las significaciones imaginarias sociales pueden reforzar estigmas o promover entornos de cuidado y respeto, lo cual tiene un impacto crucial en la construcción de la subjetividad infantil.

En el caso de las infancias en riesgo de calle, estas significaciones sociales juegan un papel aún más determinante. Los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad suelen enfrentarse a representaciones sociales que los colocan en una posición marginal, donde se les percibe como sujetos problemáticos o desarraigados. Esta percepción puede limitar el tipo de apoyo que reciben y generar barreras para su integración social. Dentro de las instituciones de asistencia, como la Fundación "Pro Niños de la Calle", estas significaciones deben ser

[51] Anzaldúa Arce, R. E. (2017). *Reflexiones sobre la educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

reconfiguradas para ofrecer una oportunidad de transformación. Al proporcionar espacios seguros y un acompañamiento psicoeducativo, la institución contribuye a resignificar la imagen de estos niños, favoreciendo una reconstrucción positiva de su identidad y permitiendo que se desliguen de los estigmas asociados a la vida en la calle. Sin embargo, el reto radica en que, aunque las instituciones ofrezcan apoyo, las significaciones negativas que persisten en la sociedad en general siguen ejerciendo presión sobre estos niños, dificultando su plena inclusión y desarrollo.

Institución de Asistencia

Los gobiernos suelen optar por implementar programas asistenciales y temporales para abordar el fenómeno de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle o riesgo de calle, enmarcados dentro de políticas sociales tutelares. Sin embargo, estos programas frecuentemente fallan en generar un impacto significativo debido a varias deficiencias persistentes.

Estos programas a menudo destacan a líderes políticos en lugar de centrarse en resolver el problema real, lo que mantiene a las poblaciones dependientes de la asistencia institucional o caridad. Además, el personal encargado suele carecer de la formación y el perfil profesional para ofrecer una atención efectiva.

Gomez Plata, también critica la forma en que muchos programas y políticas tratan a los niños y jóvenes como simples objetos de asistencia y caridad, en lugar de reconocerlos como sujetos con capacidades propias. Esta visión limita sus posibilidades de autonomía y auto empoderamiento, perpetuando su dependencia en lugar de promover su capacidad para salir del ciclo de vulnerabilidad por sus propios medios.

> *No se logra que algunos, o la mayoría de estos niños, lleguen al Centro de Día. También, otro factor es que hay mucha oferta institucional en esta comunidad, de varias instituciones que llegan y literal, les pueden regalar cosas o a cambio de que vayan a marchas, les dan…pues sí, cosas. (Entrevista 2024).*

> *Entonces pues les enseñan a ocultar cosas, a pedir, cuando pues es algo que queremos nosotros trabajar, de que no necesitan ir a otra institución, porque eso se da mucho cuando en épocas como de Navidad, todas las instituciones quieren regalar como: qué cosas, qué cobijas, qué la posada, qué no sé qué, entonces cuando nosotros les pedíamos a ellas que vinieran a eventos aquí de la Fundación, quizá posadas o la cena de Navidad, y decían: "no,*

no, no, no ya me tengo que ir", y pues era porque ella tenía que irse a otro lugar donde le iban a dar cosas, ¿no?. Solamente te ibas y te parabas y no era como un proceso aquí de acompañamiento como lo hacíamos acá, entonces en eso también se ha estado trabajando. Y si cualquier cosita que le demos aquí a la Fundación y si por algún motivo lo retenemos, pues si su mamá viene y dice: "no, es que los dulces, es que la ropa, es que los zapatos", cualquier cosa. (Entrevista 2024)

"El estado mantiene bajo control a las familias 'difíciles' aplicando selectivamente medidas de represión y/o dependencia, muchas intervenciones son fragmentadas, paliativas y no se enfocan en las causas profundas de la violencia y la exclusión."[52]

Esta situación se aplica cuando el modo de vida no corresponde con la imagen infantil idealizada, aquella deseosa de recibir nuestra ayuda. La población en situación de calle nos habla de individuos que han tomado las riendas de su vida, disfrutando o padeciendo su realidad desde una experiencia y nivel de maduración particulares.

Sin una evaluación adecuada, las intervenciones tienden a ser superficiales, centrándose en los síntomas más visibles de la callejerización sin atacar las causas estructurales que perpetúan la pobreza y la vulnerabilidad.[53] Estas incluyen la falta de acceso a educación de calidad, empleo digno para las familias, y una red de protección social robusta.

De la Calle a la Esperanza - Fundación "Pro Niños de la Calle"

La Fundación "Pro Niños de la Calle", una institución de asistencia privada (I.A.P.) sin fines de lucro, se enfoca en crear espacios seguros y dignos para que niñas, niños y jóvenes puedan ejercer sus derechos, trabajando en alianza con diversos sectores. Aunque la Fundación se presenta como asistencialista, promoviendo que los menores valoren lo que reciben en lugar de darles todo directamente, en la práctica, su labor incluye un componente asistencial al proporcionar apoyo esencial y recursos básicos que cubren las necesidades primarias.

"Pues la misión y visión de Pro-Niños es atender a niños, niñas, adolescentes y sus familias. Son niños y niñas que están en un contexto de vulnerabilidad, y lo que trata la Fundación es de, pues, un poco reincorporarse a que puedan tener cubiertos ciertos derechos. Pro-Niños trabaja con un enfoque de derechos, entonces desde los diferentes programas, pues, tratamos de que estos derechos sean restituidos para las personas, y también siempre tomando en

[52] Pilotti Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. 2001 p. 26
[53] Gómez Plata, M; Manero Brito, R; Soto Martínez, A; Villamil Urriarte, R. (2004). *El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto*. Anuario de Investigación 2003, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

cuenta como su autonomía. Por eso es que hacemos procesos de psicoeducación, procesos psicoeducativos, porque lo que buscamos es que las personas puedan cambiar sus conductas a través de conocerlas y puedan mejorar. Por eso no hacemos como esta cuestión asistencialista, sino trabajamos mucho desde la autonomía de las personas." (Entrevistas 2024).

El modelo se estructura en tres etapas: Trabajo de Calle, Centro de Día y Opción de Vida, que representan los diferentes momentos en el proceso que un niño o joven atraviesa al dejar la calle para adoptar una vida más digna.

Abandonar la calle es un proceso gradual y lleno de desafíos. Muchos niños y jóvenes inician este camino, lo abandonan, y luego regresan para intentarlo nuevamente. Algunos logran salir de la calle de manera definitiva, mientras que otros no lo consiguen. Existen diversas condiciones que mantienen a los niños y jóvenes en la calle: la aparente libertad, el fácil acceso a drogas y alcohol, los estímulos constantes, y las provisiones que ofrecen algunas personas e instituciones. Además, la baja autoestima, la falta de habilidades reflexivas y el estrés generado por la violencia, hacen que abandonar la calle requiera un esfuerzo enorme, así como valentía y decisión. Este proceso también exige paciencia y un acompañamiento cercano por parte de los educadores.

"Pues la Fundación tiene tres programas. El primero es de la ''Calle a la Esperanza", que está compuesto por ''Trabajo de Calle" y ''Centro de Día". Calle lo que hace es diagnóstico y vinculación. Lo que hace es diagnosticar zonas que ya previamente como han sido identificadas, o que históricamente son identificadas como comunidades expulsoras, o zonas con puntos de pernocta de población en calle, y lo que hace es, pues, acercarse a esos puntos, detectar niños, niñas, adolescentes que estén en estas, pues, condiciones de riesgo. Puede ser desde niños que ya estén viviendo en la calle, o familias que ya estén viviendo en la calle, hasta niños o niñas que mucho de su dinámica familiar y cotidiana sucede en la calle. Por ejemplo, que sus papás se dedican a limpiar parabrisas en el crucero y los niños están con ellos, no trabajando, pero sí acompañándolos, entonces de alguna manera eso los pone en riesgo. Eso es lo que hace calle. Se vincula con las personas en la calle, les da a conocer los programas de la Fundación, y lo que hace después es vincularlos aquí, principalmente al Centro de Día.". (Entrevista, 2024).

Este largo y difícil proceso demanda reflexión y confianza, tanto en uno mismo como en los demás. Por esta razón, "Pro Niños" diseñó una metodología que actúa como un puente entre

la vida en la calle y una nueva vida con mejores oportunidades. A lo largo de este tránsito, el niño o joven aprenderá a conocerse, enfrentar su dolor, confiar en los demás, y tomar decisiones que lo impulsen a mejorar cada día.

La Fundación se guía por la teoría del apego[54] (figuras de apego) como punto de partida en su trabajo con los niños y jóvenes. Esta teoría sugiere que las figuras de apego, generalmente los padres o cuidadores son fundamentales para el desarrollo emocional del niño. La Fundación menciona que la conducta de apego se activa en situaciones estresantes, es decir, cuando el niño necesita protección contra posibles peligros.

Esta combinación de enfoques genera confusión tanto para los trabajadores como para los niños. Los trabajadores enfrentan frustraciones debido a las limitaciones impuestas por la filosofía de la Fundación, que a veces dificulta ofrecer el apoyo necesario. Además, los niños, que no están en la Fundación todo el tiempo, experimentan diferentes formas de asistencia en sus entornos, lo que puede causarles incertidumbre sobre el tipo de apoyo que reciben y cómo deben valorarlo. Esta situación requiere gran paciencia y puede llevar a que tanto los trabajadores como los niños sientan que los resultados no siempre cumplen las expectativas.

Incorporación a la Institución

La incorporación de un sujeto a una institución es un proceso complejo que implica la internalización de significaciones imaginarias sociales y la adaptación a un nuevo entorno que, desde la teoría de Castoriadis, puede entenderse como un proceso de institucionalización, ya que las instituciones, son espacios dinámicos donde se reproducen y se transforman continuamente las formas de estar en el mundo, a través de la interacción entre el sujeto y las significaciones que la sociedad instituye.

En este proceso, el sujeto no sólo es receptivo a las normas y expectativas de la institución, sino que también es un agente activo en la apropiación y reinterpretación de esas significaciones. Al ingresar a una institución, el sujeto se encuentra en un entramado de significaciones imaginarias que son fundamentales para su proceso de identificación. Estas significaciones, que han sido creadas y legitimadas por el imaginario social instituyente, proporcionan modelos identificatorios que el sujeto debe internalizar para encontrar su lugar dentro de la institución.[55]

[54] Esta teoría, desarrollada por John Bowlby, constituye un marco conceptual para entender la regulación emocional.
[55] Franco, Yago. (2003). Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política p.139-140.

En una observación específica, se pudo constatar que durante el desayuno, **A*** mostró dificultad para seguir las instrucciones de comer de manera ordenada y permanecer sentado. A pesar de que estas normas tienen como propósito inculcar buenos hábitos, el niño, aún en proceso de acostumbrarse a estas expectativas, se sintió desbordado, lo que lo llevó a evitar el acto de comer. Este comportamiento tuvo una consecuencia directa en su participación en una actividad recreativa planeada para ese día, ya que se le impidió asistir debido a que no terminó su desayuno. La exclusión de esta actividad no solo afectó su participación física, sino que también generó en él una profunda frustración que perduró el resto del día.

Este proceso de institucionalización puede revelar tensiones entre las necesidades individuales del sujeto y las demandas institucionales. Esto se hizo evidente cuando se observó el proceso de ingreso de un nuevo infante a la institución. A pesar de que los educadores conocen el contexto del niño y son conscientes de que su adaptación no será sencilla, se notó que el ambiente que propiciaban no era el más adecuado para facilitar su integración. En lugar de crear un entorno de apoyo y comprensión, parecía que las rutinas y la estructura rígida primaban sobre las necesidades emocionales y sociales del niño, lo que dificulta su adaptación y bienestar en el nuevo entorno.

Así notamos que el ingreso de los niños a la institución no recibe la atención necesaria. La rutina diaria y las exigencias institucionales a menudo desvían la atención de los educadores de las necesidades específicas de los niños que están atravesando cambios significativos. Estos niños, al no recibir el apoyo adecuado, enfrentan dificultades para establecer y respetar los límites, aunado a que traen un contexto de violencia, frecuentemente se manifiesta en comportamientos impulsivos o violentos.

> "Los Centros de Asistencia Social se caracterizan por absorber el tiempo de los internos mediante una disciplina incesante y de tendencias totalizadoras, mediante discursos oficiales, reglamentos y sanciones que cubren todos los aspectos de su vida institucional y social"[56]

A pesar de que la institución promueve un enfoque grupal donde "todos los niños participan y tienen voz", se observan notables inconsistencias en la aplicación de este principio, especialmente en el caso de los niños que acaban de ingresar. Estos niños reciben un trato diferenciado, evidenciado en comentarios como: "Nadie le haga caso hasta que él se adapte a la actividad". Este trato distinto obstaculiza su sentido de pertenencia al grupo y, por ende, su

[56] Gonzales. Rios (2010) La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. p.11

adaptación al nuevo entorno. Aunque el objetivo es ordenar el comportamiento, estas acciones pueden limitar la integración de nuevos miembros al grupo.

Estas dinámicas reflejan cómo las significaciones imaginarias funcionan dentro de la institución, estructurando la conducta a través de normas y mecanismos de control, como reglamentos y sistemas de clasificación, acompañados de vigilancia constante y castigos. Gonzales menciona que en estas instituciones, la vida de los niños se organiza bajo reglas estrictas que están claramente visibles, lo que, aunque busca establecer un orden, también puede afectar la inclusión y el sentido de pertenencia de los nuevos integrantes.[57]

En el Centro de Día, el proceso de institucionalización y las formas de estructuración se hacen muy evidentes en el ámbito académico. Se observa que la mayoría de los niños enfrentan rezagos significativos en su aprendizaje, lo cual se refleja en sus dificultades para leer y escribir. Esto permite entender que la situación va más allá de una simple falta de habilidades; se trata de una manifestación de las múltiples presiones y demandas que enfrentan.

Dentro de la Fundación, el acompañamiento personalizado se vuelve complicado cuando se trabaja en grupo. Aunque se reconoce que el trabajo en grupo también tiene beneficios, hay ocasiones en las que es necesario un enfoque individualizado. Sin embargo, la relación entre educador y niño suele estar mediada por una demanda constante de actividades, y cuando un niño se resiste a realizar la tarea, se aplican consecuencias como la retirada de fichas, que forman parte de un sistema conocido como "economía de fichas".

> "Mantener una disciplina constante implica más que simplemente cumplir con lo que se exige;[58] requiere hacerlo de acuerdo con las expectativas específicas de la institución."[59]

La institución lo refuerza mediante la "economía de fichas" lo cual consiste en remunerar las actividades realizadas a lo largo del día, se les otorgan fichas por higiene, sí realizaron su aliño, sí tienen ropa limpia, sí se lavaron los dientes; por alimentación, sí se comieron todos sus alimentos, sí terminaron a tiempo; por respeto, sí trataron a sus compañeros y educadores de forma respetuosa; por seguir indicaciones, sí respondieron a las indicaciones en forma y tiempo; por participar en las actividades, sí participaron activamente en las actividades del

[57] Gonzales, Rios. (2010). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. p.11
[58] Erving Goffman, Internados, op. cit., p. 22
[59] Gonzales. Rios (2010) La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo.

día, o en las dinámicas que se realizaron; por orden y limpieza, que tengan ordenado su locker y este organizada la ropa limpia; por participar en todas las actividades, sí cumplieron con todas las actividades desde que ingresaron al Centro hasta la entrega de fichas; y por no violencia, sí respetaron a todos, sí no ejercieron ningún tipo de violencia ya sea verbal, física o psicológica.

En este sistema, al final del mes se organiza una "tiendita" donde los niños pueden comprar diferentes artículos (ropa, zapatos, juguetes, artículos de higiene personal, artículos de papelería, etcétera) a los que previamente se les han asignado diferentes precios. Las fichas que obtienen a lo largo de todo el mes les permiten realizar estas compras.

Esta economía de fichas se constituye como un proceso disciplinario en el que se pretende trabajar colectivamente, donde niños y educadores siguen una serie de normas que fomenten la regulación del comportamiento dirigiéndose a alcanzar y asegurar un orden cotidiano[60].

Desde la terapia conductual, como una herramienta con respuesta a tres niveles[61] (cognición, emoción y comportamiento), se pretende que esta dinámica influya directamente en los patrones de pensamiento y comportamiento, provocando modificaciones en la forma de actuar y relacionarse con los demás, mientras construye su aprendizaje orientando al alcance de metas y propósitos. Este tipo de terapia busca que los procesos cognitivos sean modificados a parte de una intervención, así recaerá la influencia sobre el estado de ánimo y las conductas[62].

En este sentido, la economía de fichas como terapia conductual pretende que los niños de la Fundación se comporten según los parámetros fijos que los educadores han establecido, tales como realizar las actividades en orden, tener hábitos de higiene y un comportamiento apropiado durante el día. De esta manera al cumplir y desarrollar las conductas adecuadas pueden obtener una remuneración simbólica.

A pesar de que este sistema económico posibilita que los niños modifiquen su comportamiento para cumplir con los objetivos del Centro de Día, puede ser contraproducente respecto a la importancia y aprendizaje al momento de realizar actividades,

[60] Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
[61] Gonzalez Tuta, D.F; Barreto, Porez, A.P; & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. [Investigación documental], Revista Iberoamericana de Psicología, 10(2), pp. 201-09.
[62] Gonzalez Tuta, D.F; Barreto, Porez, A.P; & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. [Investigación documental], Revista Iberoamericana de Psicología, 10(2), pp. 201-09.

por lo que es importante que esta estrategia se desarrolle en conjunto con otras herramientas, tales como elogios o reconocimientos no materiales[63].

Por lo tanto, los procesos de institucionalización implican una dualidad: por un lado, las instituciones son espacios donde se transmiten y se refuerzan las significaciones imaginarias sociales; por otro, deben ser también espacios que permitan la reconfiguración de estas significaciones a través de la acción creativa de los sujetos. La incorporación del sujeto a la institución, entonces, no es solo un proceso de adaptación pasiva, sino también un espacio potencial de transformación donde lo instituido puede ser desafiado y lo instituyente puede abrirse paso, dando lugar a nuevas formas de subjetividad y nuevas maneras de estar en el mundo.[64]

El ingreso a una institución supone la introducción de los niños a un nuevo sistema de significaciones que moldea su forma de estar en el mundo. Las instituciones, más allá de ser espacios físicos, operan como estructuras simbólicas que intentan instaurar un orden en las vidas de los niños, pero que, al mismo tiempo, pueden generar tensiones con las experiencias y los modos de ser que traen consigo. En este sentido, las formas de estar en el mundo se ven constantemente influenciadas por un entrelazado de factores que incluyen tanto las experiencias previas de los niños como las reglas y normas impuestas por el entorno institucional.

Formas de Estar en el Mundo

Ana María Fernández concibe la subjetividad como un proceso dinámico y en constante evolución, moldeado por las interacciones y experiencias en diversos entornos sociales y culturales.[65] Este proceso es fundamental en la construcción de la identidad y el ser de un individuo, que se articula a través de la internalización de las significaciones imaginarias sociales. En el caso de los niños del Centro de Día, estas interacciones diarias con sus educadores, compañeros y el entorno del Centro desempeñan un papel crucial en la formación de su subjetividad. Según Fernández, la subjetividad no es una entidad estática, sino un proceso continuo que se construye y reconstruye a través de las vivencias cotidianas.

[63] Soler, F; Herrera, J. P; Buitrago, S; & Barín, L. (2009). *Programa de economía de fichas en hogar*. Diversitas: Perspectivas en Psicología. 5(2), pp. 373-390.
[64] Franco, Yago. (2003). Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política p.139-140
[65] Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. (2006, Abril). Subjetividad y psiquismo.

Este proceso de formación de subjetividad se entrelaza con las dinámicas y estructuras de las instituciones como el Centro de Día "Pro Niños de la Calle". Estas instituciones no solo organizan actividades y ofrecen servicios esenciales, sino que también refuerzan valores, normas y significaciones sociales que influyen en cómo los niños perciben su realidad y su lugar en el mundo. Aquí, la perspectiva de Castoriadis resulta fundamental, ya que se considera a las instituciones como procesos dinámicos en los que las significaciones imaginarias sociales son creadas y recreadas continuamente[66]. Este proceso se refleja en las rutinas diarias del Centro, donde los niños no solo siguen un conjunto de reglas y actividades predeterminadas, sino que también participan en la constante recreación de su entorno social.

En este sentido, las prácticas cotidianas y las actividades especiales que se realizan en el Centro de Día no solo proporcionan estabilidad, sino que también permiten a los niños participar activamente en la creación de sus experiencias, lo que contribuye a la formación de una identidad y un sentido de pertenencia. Este equilibrio entre lo instituido y lo instituyente, entre la estabilidad y la posibilidad de transformación, es clave para comprender el papel que juegan las instituciones en el desarrollo de la subjetividad de los niños.

Por lo tanto, al analizar la dinámica del Centro de Día, es esencial considerar cómo esta institución influye en la subjetividad de los niños y cómo estas influencias se entrelazan con los valores y significaciones que las instituciones refuerzan.

Así, las prácticas y rutinas diarias en el Centro de Día reflejan la tensión entre lo instituido y lo instituyente[67], así como la importancia de las significaciones imaginarias en la vida de los niños.

Las actividades en el Centro de Día, comienzan alrededor de las 8:30 a.m. y las 9:00 a.m. con la llegada de los niños, lo primero que realizan al ingresar es lavarse las manos. Traen consigo sus mochilas escolares (ya que la institución los incorpora a la escuela), las dejan en el pasillo y luego se dirigen hacia las regaderas para bañarse. A lo largo del día se realizan diferentes actividades: desayunan, hacen actividades académicas, actividades de recreación, ya sea de movimiento o manualidades, y por último se alistan con sus uniformes mientras las

[66] Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (C. Carretero ed.). p. 230

[67] Según Cornelius Castoriadis, "lo Instituido" se refiere a las normas, estructuras, y valores que ya están establecidos en una sociedad o institución. Estas son las formas y significados que se han solidificado con el tiempo y que son aceptadas como naturales o inmutables, como leyes, costumbres, y rutinas diarias. Por otro lado, "lo Instituyente" es el proceso creativo y transformador que desafía, cuestiona, o modifica lo instituido. Es la capacidad de una sociedad para generar nuevos significados, valores, y estructuras que pueden cambiar o reemplazar las normas establecidas. Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (C. Carretero ed.). p. 224

educadoras se encargan de proporcionarles su comida en toppers para cuando se retiren a la escuela.

Según Castoriadis, estas rutinas y actividades no son meras prácticas establecidas, sino que forman parte de un proceso continuo de creación y recreación de significaciones imaginarias. Las instituciones, como señala Castoriadis, no son estáticas; son procesos dinámicos donde las significaciones imaginarias necesitan ser usadas y reafirmadas en discursos y prácticas[68].

En este sentido, cada rutina en el Centro de Día contribuye a la formación y reconfiguración de las significaciones que otorgan identidad tanto a la institución como a los niños que la componen. La repetición de rutinas permite a los niños no solo aprender conductas específicas (como seguir instrucciones, respetar reglas o completar tareas), sino que, a través de esta repetición, los valores y normas de la institución se internalizan de manera más profunda. Este proceso de internalización es clave para que los niños no solo cumplan con las expectativas externas, sino que interioricen estos valores como parte de su identidad personal y social.

Por ejemplo, después de bañarse los educadores ayudan a los niños a aplicar humectante y peinarlos (en caso de las niñas, se aseguran de que el cabello esté recogido para prevenir contagio de piojos). Es una práctica que estructuran las disposiciones corporales y simbólicas de los niños, convirtiéndose en esquemas de acción duraderos que organizan su percepción y comportamiento. No solo reflejan la lógica institucional al inculcar en los niños no solo la disciplina y el autocuidado, sino también un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva. Así, cada niño se vuelve consciente de cómo sus acciones individuales impactan en la salud y el bienestar del grupo.

Siguiendo la rutina, una vez que hayan completado su aseo, a las 10:30 am se sirve el desayuno. El comedor cuenta con ocho mesas para cuatro personas cada una. Durante el desayuno, los niños deciden dónde y con quién sentarse, sin embargo, en ocasiones los educadores intervienen para que todos convivan con todos. En cada mesa se procura la presencia de un educador para asegurarse de que se alimenten correctamente y tener una plática amena mientras desayunan. Antes de recibir sus alimentos, los niños participan en una dinámica donde un educador les realiza una pregunta. Estas preguntas pueden referirse a algún acontecimiento relevante del mes, como *"¿Qué se celebra este mes?"* o están

[68] Castoriadis, C. (1997). *Hecho y por hacer. Pensar en la imaginación*. Seuil. P. 314

relacionadas con el tema que se está abordando en ese periodo. A medida que los niños responden, la mesa donde se encuentran se levantan y van hacia la barra de comida para recibir su desayuno.

Estas prácticas diarias también ilustran la dicotomía que Castoriadis presenta entre el *Imaginario social instituyente* y el *Imaginario social instituido*. Por un lado, actividades como el desayuno y las actividades estructuradas simbolizan el imaginario social instituido, con formas y significados ya establecidos que se mantienen y reproducen en la rutina diaria. Por otro lado, la participación activa de los niños en dinámicas como responder preguntas revela el potencial instituyente, donde los menores contribuyen de manera creativa a la vida de la institución y se perciben a sí mismos como agentes activos de su propio desarrollo[69].

Antes de finalizar el desayuno, uno de los educadores indica "los espero en dientes", refiriéndose al área donde los niños se cepillan los dientes. Otro educador asigna las tareas de limpieza del día. De modo que los niños saben que deben lavar sus propios trastes que utilizaron, en seguida acuden a cepillarse los dientes y realizar la tarea asignada para ese día. Estas actividades se dividen entre algunos niños a quienes se les solicita limpiar las mesas, a otros les toca lavar la tarja o los trapos, y a otros barrer. Estas tareas se van intercambiando, no todos tienen que realizarlas todos los días; un día le toca a unos y otro día a otros.

Después, los educadores los acompañan a un salón designado o simplemente permanecen en las mesas del comedor, para regularizar a los niños, mientras que otros (los que van a la escuela), reciben apoyo con sus tareas. No todos se incorporan en la realización de estas actividades por lo que prefieren dibujar o colorear. Algunos niños piden prestados juegos de la bodega a los educadores y pasan el tiempo. Otros van con un educador en específico, al que llaman "tiempo especial", que consiste en sesiones de apoyo emocional. Este proceso continúa hasta que llega la hora de cambiarse y ponerse su uniforme para salir a tiempo a la 13:30 y dirigirse a la escuela. Una vez allí, como se mencionó anteriormente, se alistan, se peinan de nuevo, se ponen talco en los pies y solo esperan la hora para que los educadores los lleven a la escuela.

Esta estructura diaria, aunque es preestablecida, se adapta y modifica según las necesidades y dinámicas del día a día, mostrando cómo las instituciones pueden ser tanto fuentes de estabilidad como de transformación. Las actividades especiales y las elecciones de los niños

[69] Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (C. Carretero ed.). p. 224

reflejan la capacidad de la institución para incorporar elementos instituyentes que permitan a los niños participar activamente en la creación de sus experiencias, alineándose con la visión de Castoriadis de una sociedad que se autocrea continuamente.[70]

Normalmente, eso es lo que ocurre, pero en algunas ocasiones, un grupo específico de niños sale de la institución para ir al parque o a patinar. También, a lo largo del mes se organizan kermeses y actividades que involucran a personas que crean contenido para redes sociales en internet. En la última sesión, los niños tuvieron una asamblea en la que acordaron sobre su próxima salida a algún lugar, se les dieron tres opciones y los niños tuvieron que elegir la que más les gustara, y la opción más votada sería el lugar que visitarían. Por lo que parece, al menos una o dos veces a la semana tienen alguna actividad que rompe un poco con su rutina habitual.

Estas actividades especiales pueden considerarse como momentos instituyentes dentro de la rutina diaria establecida, proporcionando oportunidades para que los niños experimenten y participen en la creación de nuevas significaciones. Esta integración de momentos instituyentes es esencial para comprender cómo las instituciones, mediante prácticas flexibles y adaptativas, pueden contribuir positivamente al desarrollo integral de los niños, fomentando una identidad y un sentido de pertenencia que sean empoderadores y constructivos, tal como sugiere Castoriadis en su teoría de la "Imaginación social y la autonomía institucional''.

De acuerdo con la visión de Castoriadis sobre autonomía y heteronomía, las instituciones no se distinguen únicamente por su capacidad para ser autónomas o heterónomas, sino que también reflejan profundamente la dinámica social y cultural de una sociedad. En una sociedad autónoma, las instituciones no son meras estructuras fijas; son entidades que se encuentran en un proceso continuo de reflexión y ajuste por parte de sus miembros. En este contexto, los individuos no solo participan activamente en la creación y modificación de las instituciones, sino que también las cuestionan y modifican según las necesidades y valores cambiantes. Este proceso refleja una relación dinámica en la que las instituciones se consideran como productos en constante evolución de la sociedad misma[71].

Por el contrario, en una sociedad heterónoma, las instituciones se perciben como entidades externas e inmutables, impuestas a los individuos sin posibilidad de modificaciones

[70] Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (C. Carretero ed.). p. 224
[71] Ahumada Segura, J. L. (2011). *Castoriadis y el papel de la autonomía en su relación con las tendencias más profundas de la psique y la sociedad*. P. 5

significativas. En este entorno, los miembros de la sociedad suelen aceptar las instituciones como algo dado y natural, sin cuestionar su estructura o función. Esta visión denota una relación más pasiva y menos reflexiva hacia las instituciones, donde la autoridad y la tradición predominan en la aceptación y continuidad de las mismas. Así, la diferencia entre ambos enfoques según Castoriadis no solo muestra contrastes estructurales, sino que también revela cómo las sociedades pueden diferir en su capacidad de autoorganización y transformación institucional, reflejando distintas dinámicas de participación y reflexión colectiva[72].

Desde la noción de que las infancias en riesgo de callejerización que asisten al Centro de Día tienen un contexto anterior a la entrada en una institución, es fundamental examinar cómo este proceso interviene en sus experiencias y procesos sociales, influenciando tanto su percepción de las instituciones como las dinámicas internas que estas adoptan para integrar y apoyar a estos niños en su entorno social.

En este contexto, el Centro de Día puede considerarse una institución que, a pesar de proporcionar un entorno más estable y estructurado, debe equilibrar su papel entre ser una entidad autónoma que adapta sus prácticas según las necesidades cambiantes de los niños y una entidad heterónoma que establece ciertas normas y estructuras necesarias para su funcionamiento. Este equilibrio es esencial para apoyar de manera efectiva a los niños en su transición de la vida en la calle a la vida institucional, facilitando el desarrollo de un sentido de pertenencia y una identidad positiva.

El Centro de Día pretende que el conjunto de dinámicas que se desarrollan desde la entrada hasta la salida de los niños conformen una fuente de estabilidad y apoyo. Si bien las actividades van guiadas por los educadores, se procura que cada niño y niña sea libre de tomar sus propias decisiones al elegir con quien compartir la mesa durante el desayuno o realizar las actividades de recreación libre, fuera de la agenda diaria que los educadores han establecido.

A través de estas dinámicas se fomenta la convivencia entre todos, reflejando la intención de la institución de construir una comunidad sólida promoviendo valores de cohesión social. En conjunto, las actividades, experiencias e interacciones entre los miembros del Centro de Día posibilitan el desarrollo y la construcción de los procesos subjetivos.

---

[72] Ahumada Segura, J. L. (2011). *Castoriadis y el papel de la autonomía en su relación con las tendencias más profundas de la psique y la sociedad*. P. 5

Aunque la rutina diaria tiene una estructura establecida y se procura adherirse a esta, se experimentó un ambiente variable en las relaciones entre educadores y niños, entre los propios niños, e incluso en la actitud de los mismos. Poco a poco, descubrimos que esta variabilidad se debía a lo que ocurría fuera de la institución, es decir, en los hogares de los niños y en la calle, factores que atraviesan la vida de las infancias.

Se observó que las experiencias que los niños viven en sus hogares influyen significativamente en su comportamiento dentro del Centro de Día. De acuerdo con el *principio de subjetividad*[73] que plantea Larrosa, la experiencia es siempre subjetiva y personal, única para cada individuo. Los niños, al llegar al Centro de Día, traen consigo las experiencias vividas en sus hogares, que atraviesan su estado emocional y sus interacciones.

Subjetividad y Socialización

La subjetividad es un proceso central en la construcción de la identidad y del ser de un individuo, un fenómeno que se articula mediante la internalización de las significaciones imaginarias sociales. A través de la socialización, estos elementos son incorporados por los sujetos desde los primeros momentos de su existencia, constituyendo el marco dentro del cual se desarrollan y expresan sus identidades y subjetividades.

En el contexto de los niños, las creencias y valores que internalizan desde sus primeros años de vida reflejan una adaptación a su entorno, muchas veces marcado por la adversidad. Esta adaptación no es meramente superficial; se inscribe profundamente en su subjetividad, moldeando la forma en que perciben y reaccionan ante el mundo. Como destaca Margarita Baz, la subjetividad no es un proceso aislado, sino que se configura en la intersección entre lo singular y lo colectivo, donde las experiencias vividas en interacción con el entorno social juegan un papel crucial.[74]

Comportamientos derivados de sus experiencias en el hogar, ilustran cómo estas vivencias se internalizan, una situación ilustrativa es la de **J*** una niña llegó un día al Centro visiblemente alterada. Alguien le preguntó sobre su estado, y ella mencionó que había ocurrido algo muy malo en su casa. Una de las integrantes del equipo se acercó a la niña y le ofreció un espacio para hablar sobre lo que ocurrió, pero en lugar de hacerlo, dio un abrazo y pidió sentarse con ella. Se intentó nuevamente abordar el tema mientras comían, sin embargo no se tuvo éxito.

[73] Larrosa Jorge (2006) "Sobre la experiencia". p. 90
[74] Baz, Margarita. (2003) Tiempo y temporalidades p. 174.

Finalmente, se decidió no insistir y simplemente acompañarla, asegurándole que cuando se sintiera cómoda, estaría allí para escucharla.

Larrosa plantea que, de acuerdo con el *principio de alteridad,*[75], la experiencia se define como "eso que me pasa", es decir, un acontecimiento externo que atraviesa al individuo, distinto de una simple proyección de sí mismo. Para J*, el suceso en su hogar constituye una realidad externa y conflictiva que no puede ser fácilmente asimilada o expresada de manera inmediata

Simultáneamente Larrosa introduce el *principio de subjetividad,*[76] que refiere a cómo la experiencia, aunque es externa, tiene lugar en el sujeto y lo afecta profundamente. En este caso, el suceso en el hogar de **J***, no solo es un hecho que ocurre fuera de ella, sino que impacta a nivel interno, atravesando su emocionalidad y capacidad de respuesta.

Así, la alteridad del suceso se entrelaza con su subjetivación, ya que lo que ocurre fuera de J* atraviesa su mundo interno, definiendo tanto su reacción inicial como su necesidad de tiempo y espacio para procesar la experiencia. En otras palabras, la experiencia, aunque nace de un acontecimiento externo, cobra sentido y significado en la medida en que atraviesa y transforma al sujeto, integrando lo ajeno con lo propio, por lo que requiere tiempo y espacio para desarrollarse.[77]

Más adelante, una de las educadoras a cargo, le preguntó si necesitaba un tiempo especial, este es un espacio individual que se les ofrece a las infancias que lo "necesitan",[78] **J*** mencionó que sí lo necesitaba, y la educadora simplemente asintió. Sin embargo, no percibimos que se haya llevado a cabo esa acción, ya que **J*** no recibió ese tiempo especial y la situación quedó sin resolverse.

El hecho de que este tiempo especial no se concrete refleja una tensión entre la singularidad de la experiencia y la exterioridad institucional. La institución, al estar centrada en dinámicas grupales, podría estar priorizando la colectividad sobre las necesidades individuales. Larrosa

[75] Larrosa Jorge (2006) "Sobre la experiencia". p. 88
[76] Larrosa Jorge (2006) "Sobre la experiencia", p. 90
[77] Larrosa Jorge (2006) "Sobre la experiencia". p 93
[78] En la institución todas las dinámicas se realizan en grupo, sin embargo existe un espacio llamado "tiempo especial" en donde la institución elige quién necesita el tiempo y en compañía de una educadora, se le dedica un espacio en donde el niño es libre de realizar la actividad que necesite.

habla de la experiencia como algo que debería ser atendido en su "alteridad"[79], sin reducirla o asimilarla a estructuras preexistentes.

Es importante considerar el "principio de singularidad"[80] que plantea Larrosa. Este principio subraya que cada experiencia es única e irrepetible, y que la forma en que cada individuo la vive y procesa es profundamente personal. En el caso de J*, su forma de reaccionar y su necesidad de tiempo y espacio reflejan una subjetividad que no puede ser abordada de manera estándar o uniforme. Cada niño, y cada experiencia que vive, demanda un enfoque particular que respete su singularidad y le permita procesar su vivencia de una manera que le sea significativa y transformadora.

Aunque se reconoce que la institución se preocupa por garantizar que los niños reciban una buena alimentación, ropa adecuada y atención médica, ya que se pudo observar en una situación en donde un niño tuvo que abandonar la institución debido a la falta de apoyo de su mamá. Dado que la institución exige el respaldo de un tutor y ante la falta de cooperación del niño en las actividades su caso fue cerrado.

Un día, durante la comida, el menor apareció en la institución por su cuenta después de dos días de no asistir y se quedó en la puerta. Cuando se intentó hablar con él, se alejó corriendo. Fue necesario que uno de los niños se acercara con él para establecer confianza. A través de esta interacción, observamos que el menor se encontraba en un estado diferente al que presentaba en el Centro. Su aspecto era desaliñado y su ropa estaba sucia, lo que contrastaba con la apariencia que solía tener mientras estaba en la institución.

Sin embargo la percepción de la institución y su trato hacia las infancias se volvió más crítica. A pesar de que promueven la autonomía en tareas cotidianas, la institución está marcada por una estructura rígida que deja poco espacio para la interacción social genuina, la creatividad y el desarrollo emocional. Además, el tiempo se convierte en un factor crucial, ya que los niños a menudo se encuentran presionados por cumplir con las actividades dentro de un marco de tiempo específico, lo que limita aún más su capacidad de explorar y experimentar de manera libre y espontánea.

Por otro lado, el "principio de transformación"[81] Se aplica aquí al observar cómo estas experiencias no solo afectan a los niños en el presente, sino que también los transforman. La

[79] Larrosa Jorge (2006) “Sobre la experiencia”. p 88
[80]Larrosa Jorge (2006) “Sobre la experiencia”. p.102-103
[81] Larrosa Jorge “Sobre la experiencia”. p. 90

manera en que cada niño procesa y experimenta lo vivido en su entorno familiar contribuye a su formación personal y emocional. Así, la experiencia en el hogar no solo forma parte de su realidad actual, sino que también moldea y transforma su forma de ser, su subjetividad. En este sentido, el Centro de Día no es solo un espacio donde los niños reaccionan a las experiencias pasadas, sino también un lugar donde continúan su proceso de transformación personal, influenciado por lo vivido en sus entornos familiares.

Tras las pláticas que surgen durante el acompañamiento a las actividades cotidianas en el Centro de Dia, notamos una serie de cosas dirigidas al ambiente familiar de las infancias, la más notoria es que el ambiente moldea la forma en que las infancias se desenvuelven en el Centro de Día, por ello el ambiente está en constante cambio, hay ocasiones en las que un niño logra terminar sus actividades y convivir sin violencia, pero al dia siguiente el mismo niño reacciona de forma violenta ante cualquier situación.

Además notamos su sorprendente conciencia y comprensión de situaciones complejas, como peleas o situaciones de violencia en su entorno familiar. La forma en que los niños relatan estas experiencias revela una profunda conexión con lo que sucede en sus vidas. Muestran una expresión corporal que refleja una mezcla de emociones, desde la angustia hasta el interés o la empatía. Este nivel de involucramiento en la narrativa nos hace pensar que los niños están más conscientes de su entorno de lo que a menudo se supone.

En este contexto, la manera en que los niños relatan sus experiencias no solo muestra su capacidad para recordar y conectar profundamente con lo que sucede en sus vidas, sino que también evidencia que "la experiencia se configura mediante una dualidad que, por una parte, es *continuidad* (el sujeto que recuerda y se recuerda)".[82] Proceso en el cual los niños no sólo rememoran lo sucedido, sino que se ven a sí mismos a través de esos recuerdos, moldeando su comprensión del mundo y su lugar en él.

Y, por otra, es *proyección* "con la que el ser humano intenta dar sentido al movimiento incesante que constituye la vida y a los límites de esa vida"[83]. Al relatar sus experiencias con una mezcla de emociones desde la angustia hasta la empatía no solo están procesando lo que ocurrió, sino también proyectando sus sentimientos hacia un espacio de realización futura, donde esas experiencias podrían tener un significado o una resolución. Este acto de narrar y

[82] Baz Margarita (s.f.) Tiempo y temporalidades. p.173-174
[83] Baz Margarita (s.f.) Tiempo y temporalidades. p.173-174

expresar corporalmente lo vivido puede ser visto como una forma de proyectar su experiencia hacia un futuro donde lo que han visto y sentido podría ser entendido o transformado.

Lo cual fue evidente cuando en el momento del aliño, **J*** y **F*** empezaron a contar que en su casa, (ellas viven en un hotel) unas "chavas" se comenzaron a pelear y que había mucha sangre, la forma tan pasional en la que lo contaban, pues estaban frente a un espejo y sus movimientos corporales replicaban lo que vieron, hace pensar en que a veces se subestima a los niños pensando que por su corta edad no son conscientes de las cosas que suceden a su alrededor. Con estas situaciones uno se puede dar cuenta de cómo recuerdan cada detalle de lo sucedido. Dentro de esta narrativa **F*** mencionó, que su mamá estaba tomando, y no les ponía atención, ella estaba afuera del cuarto llorando, pero a diferencia o, en comparación a lo que se pensaría cuando una niña cuenta eso es esperar que lo narre de forma triste, la niña lo decía como en forma de entre risa y pena, pues se tapaba la boca con sus manos, al mismo tiempo que se encogía de hombros.

El relato no es solo una memoria individual, sino una experiencia compartida que se reconstruye en el acto de narrar. En este proceso, cada gesto y emoción se entrelazan en un entramado simbólico más amplio que otorga sentido a sus vivencias. Esta reconstrucción a través del lenguaje y el cuerpo refuerza la idea de que la subjetividad de los niños se forma en interacción con los demás, y que su comprensión de lo que ocurre a su alrededor es mucho más profunda de lo que comúnmente se supone.

La dimensión colectiva es fundamental para dar forma y sentido a la experiencia personal, puesto que no existe humanidad fuera de las redes transindividuales que nos constituyen como sujetos. En este sentido, lo simbólico, entendido como el registro de la regulación por el lenguaje, es fundante de la subjetividad y de la radical exterioridad del yo. De esta manera, la subjetividad de los niños se configura no solo en su interioridad, sino en constante relación con los otros y con el mundo simbólico que los rodea. [84]

Estas significaciones, incorporadas desde los primeros momentos de la existencia a través de la socialización, actúan como guías para la acción, determinando no solo cómo el sujeto se ve a sí mismo, sino también cómo se relaciona con los demás.

[84] Baz Margarita (s.f.) Tiempo y temporalidades. p.173-174

Este proceso es evidente en el caso de los niños que adoptan comportamientos observados en adultos, particularmente aquellos de entornos urbanos específicos, reflejando cómo las experiencias de su entorno influyen en su desarrollo y en la forma en que interpretan y responden a su realidad. La observación de cómo los niños imitan a los adultos en su forma de hablar y en su comportamiento corporal en situaciones de conflicto, sugiere una internalización de patrones que Jorge Larrosa describe como fundamentales en la formación del sujeto a través de la experiencia. Larrosa argumenta que la experiencia es un proceso de exterioridad y alteridad, donde el individuo se enfrenta a algo externo que, al ser interiorizado, transforma su subjetividad[85]

Esto se manifiesta por medio de su forma de hablar, con un tono y léxico distintivo del ambiente en el que se desenvuelven, así como en su expresión corporal. En situaciones de conflicto pueden emplear vocabulario fuerte o desafiante, similar al que emplean los adultos en tales circunstancias. En una ocasión una educadora pidió llevar a **A*** a fomis, para esto **A*** ya estaba más tranquilo pero cuando comenzaron a llegar los niños de patines y entraron a fomis y él se empezó a portar pesado con ellos, los retaba a pelear como una persona adulta. Adoptó la postura que normalmente toman los mayores, con los puños cerrados e incitando la confrontación, mencionando que su papá le había enseñado a defenderse.

La manifestación de estos comportamientos refleja la influencia de una temporalidad colectiva que Baz identifica como central en la configuración de la experiencia humana. Esta temporalidad, compuesta por ritmos y emergencias heterogéneas, modela las acciones y reacciones de los individuos en su interacción con el mundo social[86]

De modo que notamos que cuando los niños aprenden a través de la observación y la imitación, ya sea en el hogar, o en la comunidad, estos comportamientos se convierten en una forma a través de la cual interpretan su realidad. Así mismo al observar este tiempo de situaciones nos lleva a una preocupación y necesidad resolutiva pues consideramos que la internalización puede llevar a que, en su vida adulta, reproduzcan estos patrones sin cuestionarlos, perpetuando comportamientos que pueden ser destructivos o insostenibles. Larrosa sostiene que la experiencia no solo forma al sujeto, sino que lo transforma, lo que implica que las experiencias vividas durante la niñez tienen el potencial de moldear la subjetividad de manera duradera. [87]

[85] Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. p. 88.
[86] Baz Margarita (s.f.) Tiempo y temporalidades. p. 176.
[87] Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. p. 89.

Los comportamientos aprendidos en la infancia, especialmente aquellos relacionados con la cultura financiera que los niños adquieren en sus hogares refleja prioridades que a menudo parecen desconectadas de las necesidades básicas. A través de conversaciones informales y observaciones, hemos notado una inquietante discrepancia: mientras que muchos niños carecen de elementos esenciales como ropa adecuada o útiles escolares, tienen acceso a bienes y actividades que no se alinean con su situación económica, como teléfonos celulares, fiestas, y paseos.

A través de la socialización, los niños incorporan estos valores, que posteriormente moldean sus prioridades y decisiones, incluso en contextos donde estas elecciones parecen desconectadas de sus necesidades básicas.

La Parentalización

Frecuentemente se observa que algunos niños y niñas de la Fundación han interiorizado un rol parental que evidentemente no les corresponde. En los casos como de **AT***, **D*** y **AB*** sus familias les han asignado tareas parentales, como preparar alimentos, cuidar de ellos durante todo el día y noche. En el caso de **AT*** se encarga de cuidar a sus sobrinos, **D*** a sus hermanos menores al igual que **AB***.

La parentalización nombra a la carga excesiva de responsabilidades que han sido asignadas a un infante, y estás no son concordantes con su edad. Consiste también en una distorsión de los límites entre dos o más subsistemas familiares, siendo así los niños quienes interiorizan roles y responsabilidades que naturalmente le corresponden a los adultos. Es importante considerar que apertura desregulaciones psicoemocionales que pueden determinar cómo los niños establecen y desarrollan sus relaciones interpersonales.[88]

> *Incluso la abuela "cuida", entrecomillas, un poco más a M por ser más pequeño y a D le dan como muchas responsabilidades porque en teoría él ya "puede cuidarse mejor o más". Entonces, M, pues sí, en el sistema familiar, al ser el de en medio, pues medio que cuida, o sea, él tiene permitido más jugar y un poco deslindarse de las responsabilidades, como hacer quehacer, como hacer…cuestiones de la tarea. (Entrevista, 2024).*

[88] ICEPH. (s.f.). *MANUAL Parentalización: Niños que asumen un rol parental*. p. 8.

La parentalización se ha clasificado como un tipo de negligencia emocional,[89] partiendo justo cuando a los niños se les asignan tareas excesivas que sobrepasan sus capacidades físicas y emocionales.

> *D* tiene que lavarle la ropa a M*, y eso es algo que ha ido cambiando porque, pues, D* es de: "Allá en la fundación él lava ropa, entonces, ¿por qué aquí yo se la tengo que lavar?" pero más bien es algo que su abuela dice, como que: "no, es que no la lava bien", lo mismo, entonces, en vez de acompañar, es como "mejor hácelo tú porque él no sabe", y, pues, esto como que yo lo he trabajado con M*, de que él puede hacer las cosas por sí solito. (Entrevista, 2024).*

Este tipo de negligencia constantemente es invisibilizado y disfrazado por lo que llaman equilibrio familiar:

> *"*Este fenómeno se presenta en las familias donde los límites son difusos y se desdibujan los subsistemas conyugales, parentales y filiales. Pues el niño, niña o adolescente parentalizado, termina ocupando todos los lugares, no siendo posible entonces su adecuada individualización ni independencia*".*[90]

Entonces, desde esta perspectiva la parentalización se considera como un tipo de violencia y abandono por parte de los cuidadores, a quienes en primera instancia les corresponde la ejecución de las actividades parentales, que procuren el cuidado y bienestar de los niños. Sin embargo, al no ejercerlas y en su lugar asignarlas a los niños desregulan la estructura psicoemocional privandolos de desenvolverse en sintonía con su edad.

Formación de Vínculos y Relaciones Interpersonales

Para Ferreira y Ries[91] entre los 5 y 12 años, los niños atraviesan la fase de desarrollo llamado latencia[92] [93] en la que las experiencias sexuales son neutras y la libido (energía psicológica, gratificante y placentera) se enfoca en el aprendizaje, los logros intelectuales y el desarrollo

[89] ICEPH. (s.f.). *MANUAL Parentalización: Niños que asumen un rol parental*. p. 8.
[90] ICEPH. (s.f.). *MANUAL Parentalización: Niños que asumen un rol parental*. p. 8.
[91] Ferreira, B. W., y Ries, B. E. (2004). Psicología y educación: desarrollo humano: adolescencia y vida adulta. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
[92] Durante los años escolares se desarrollarán los principales aspectos del desarrollo socio-afectivo que implica la relación con los pares en la escuela, el desarrollo moral y la institución escolar como segundo transmisor de cultura; con los aportes de la teoría psicoanalítica se trata el sepultamiento del complejo de Edipo y la etapa de latencia. Desde teorías cognitivas y del aprendizaje se desarrolla la etapa de las operaciones concretas y las características fundamentales del pensamiento que posibilitan el aprendizaje de la lecto-escritura. Faas, A. (2018). Psicología del desarrollo de la niñez. 2a ed.Córdoba : Brujas.
[93] Según Lewis y Wolkmar, partes anteriores del desarrollo del niño en este grupo de edad parecen organizarse, de repente, para operar de manera fluida e integrada. Sin embargo, todo este conjunto de fenómenos observados en la infancia, llamado latencia, puede ser modificado por factores culturales. Lewis, M., y Wolkmar, F. (1993). Aspectos clínicos del desarrollo en la infancia y adolescencia. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

de amistades y grupos. Durante este período, los niños comienzan a formar sus opiniones y el lenguaje se convierte en una herramienta no solo para comprender a los adultos, sino también para afirmar su identidad. Las palabras adquieren un nuevo significado, convirtiéndose en instrumentos de interés, emoción y curiosidad conforme surgen en la mente del niño.[94] A esta edad, los niños empiezan a centrar sus intereses fuera del entorno familiar, enfocándose en encontrar su lugar dentro de los grupos de pares y en formar relaciones íntimas con amigos.

La madurez es considerada entonces como una discontinuidad significativa en el desarrollo conductual de la infancia. Así, el término latencia, cuando se utiliza en su sentido más completo, se limita a los cambios intrapsíquicos que se están produciendo, especialmente cuando se trata de aquellas funciones que ayudan a la mejora de los controles internos, como los mecanismos de defensa, el aumento de las capacidades de socialización, la formación de valores morales y los cambios en las relaciones.

> "El vínculo afectivo es el nexo y coincidencia de aspectos emocionales que permiten a las personas, y del mismo modo a los niños, desarrollar sus dimensiones afectivas, generando una relación directa con aquel o aquellos a quienes se quiere, se sigue y suelen ser -de la misma forma- un ejemplo a seguir."[95]

Los niños de la calle suelen desarrollar un autoconcepto negativo y baja autoestima debido a la falta de una familia que los guíe y proteja. La familia es un factor esencial para que un niño pueda mantener una valoración saludable de sí mismo. Como resultado, la socialización entre pares es diversa, ya que, aunque la mayoría de los niños provienen de contextos de violencia, no todos se relacionan de manera violenta, o al menos no lo hacen en el entorno de la Fundación. Pues sí hay casos en donde la forma de jugar es mediante empujones, golpes y palabras altisonantes. Siendo complicada la realización de un juego en donde sigan las reglas sin al menos hacer algún acto violento con los otros. Amar, Llanos y García indican que:

> "El vínculo afectivo es un nexo emocional recíproco y fortalecido entre un infante y la persona que lo cuida, cada uno de los cuales contribuye a la calidad de la relación. Los vínculos afectivos tienen un valor adaptativo para los bebés, garantizando que sus necesidades psicosociales y físicas sean satisfechas."[96]

[94] Coles, R. (1998). La inteligencia moral de los niños. 2ª ed. Río de Janeiro: Editora Campus.
[95] Calle, R. (2013) El arte de la pareja: saber asir, saber soltar KAILAS Editorial, Madrid.
[96] J. A. Amar, R. A. Llanos, D. T García. (2004) Desarrollo infantil y construcción del mundo social: Ediciones Uninorte, Barranquilla.P. 36

Así, sería durante los 5 y 12 años cuando los niños desarrollan el llamado sentimiento de pertenencia, que traería consigo la sensación o garantía de ser aceptado por parte o por todo el grupo y la sociedad en su conjunto. Este proceso incluiría la identificación con la sociedad en la que se vive y el compromiso con los propios valores y la ética. Si este sentimiento no se desarrolla en el niño, puede desarrollar cierta desconfianza hacia los padres y la sociedad de forma más amplia, reflejándose en acciones de su comportamiento. Otro punto importante respecto al desarrollo en esta edad, según,[97] sería el sentido de la responsabilidad que implicaría la voluntad y capacidad de aprender y cumplir las normas sociales. Los aprendizajes, referentes a las normas sociales, son señalados por el autor como muy centralizados a partir de acciones dentro de la vida cotidiana de la escuela y la familia.

En una ocasión, **A*** quería abrazar a los niños, pero como solía ejercer mucha fuerza contra sus compañeros se le estaba enseñando a medir la forma en la que interactuaba con los demás. **A*** estaba corriendo con **R*** en el patio, mientras otros niños estaban jugando fútbol. **A*** quiso abrazar a **ÁN*** también, pero él estaba en la portería y cuando el menor lo rodeo, el mayor no quisó y lo aventó al piso. **ÁN*** comentó no haberlo hecho con la intención de lastimarlo, solo quería que lo dejara.

En esta situación fue muy llamativa la atención que los educadores le brindaron, porque **A*** recibió un golpe y se raspó la cabeza, y no se le proporcionó atención médica. Al contrario, se le llamó la atención por no respetar el espacio de **ÁN*** y que tenía que preguntar antes de abrazar a alguien. Una de las integrantes del equipo, permaneció con el niño y se acercó a la doctora para que pudiera atenderlo, pero ella estaba ocupada con otros niños haciendo tareas y respondió: *"el botiquín está en la bodega"*. Sin embargo, la integrante del equipo insistió nuevamente a la doctora y fue entonces cuando lo llevó al consultorio en la parte superior de las instalaciones.

Se cree que los niños de la calle viven relaciones destructivas debido a relaciones pasadas inmaduras e inadecuadas, de modo que ahora viven relaciones que los lastiman: se drogan la mayor parte del día, no mantienen relaciones sanas y exponen su vida cotidianamente.

Por otro lado, existen casos en los que está presente el apoyo mutuo, la complicidad y una genuina preocupación cuando le sucede algo a otro infante con el que tienen un vínculo significativo. Encontramos que esta dinámica proporciona un sentido de seguridad y

[97] Lidz, T. (1983). La persona: su desarrollo durante el ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas.

pertenencia, esto se presenció cuando *"**Á*** *espero a **J*** *a que se terminara su comida para que fueran juntos a lavarse los dientes, siento que hay cierto apoyo entre ambos, pues cuando **J*** *le comentó que no podía comer porque tenía un diente flojo, él hizo cara de preocupación y la esperó a que terminara sus alimentos a pesar de que todos ya habían terminado"*. Además de reflejarse en la forma en que interactúan, también lo expresan durante las asambleas que el Centro de Día realiza cuando había que precisar algún comportamiento.

Los niños de la calle no logran percibir a los demás como entidades separadas, por lo que su vida en grupo les da la seguridad y apego que no tuvieron en el hogar de origen. Probablemente no presentan este concepto de extensión con sus progenitores y en su situación aprenden a ser más autosuficientes.

También se encontraron conductas enfocadas a relaciones "románticas" en donde infantes de 10 y 12 años interactúan con un compañero de una manera protectora y atenta, replicando las acciones que los adultos tienen cuando están en una relación o las actitudes que muestran los niños, a pesar de su corta edad, en relación con temas de sexualidad.

Por ejemplo, se notó que algunos niños realizan gestos y comentarios inapropiados, como reírse o hacer comentarios despectivos cuando dos niñas bailan juntas, insinuando que son "lesbianas". Además, en ciertas ocasiones, se presenciaron situaciones donde un niño expresó sentirse enfadado porque una niña lo "engañó" con otro niño, lo que nos hace cuestionar la comprensión que tienen de las relaciones interpersonales. Así mismo, se detectaron una serie de conductas inapropiadas para su edad, como imitar bailes y comportamientos sexuales, realizar gestos inapropiados hacia sus compañeros, e incluso situaciones como la de **A***, quien mostraba la intención de querer darle besos a las niñas, especialmente a aquellas de su misma altura.

Estas conductas se manifiestan por la adaptación a su entorno. Esto permite aperturar una serie de cuestionamientos en torno a qué tipo de mensajes y modelos se proporcionan como sociedad y cómo estos moldean sus percepciones y comportamientos.

Se observó que el uso constante de sanciones generó una atmósfera de desconfianza y falta de conexión emocional. Además, se notó que los niños veían a los educadores como figuras más preocupadas por el cumplimiento de normas que por sus necesidades individuales. Por otra

parte, mientras que el equipo de investigación preparaba a los niños para la finalización del voluntariado, en la última semana una niña comentó: "*No quiero que te vayas, contigo sí podía platicar"*. Al mencionarle que también podía recurrir a otros educadores, respondió: "*Con ellos no puedo hablar"*.

Consideramos que esta dinámica fue un desafío al ingresar a la institución, ya que parecía que ellos, al estar acostumbrados a esa dinámica, percibían que tampoco serían escuchados por los nuevos educadores. Hubo ocasiones en las que, durante el desayuno, los niños se secreteaban entre ellos, y al intentar intervenir, solían mencionar que no podían contarlo. Sin embargo, entre los murmullos, se escuchaba que hablaban de problemas familiares, lo que generaba una situación incómoda.

Al principio, antes de establecer un vínculo con ellos, algunos niños mencionaban que no tenían las cosas que necesitaban, como ropa o zapatos. Por ejemplo, un niño comentó que sus zapatos le quedaban pequeños y se mostraba bastante frustrado. Al comunicar esto al educador a cargo, con la intención de que le prestaran otros zapatos no se obtuvo una respuesta favorable. En cambio, el niño fue reprendido, y el educador dijo que: "*ningunos zapatos le gustaban"* y *"tenía que adaptarse a los que tenía"*, lo que llevó al equipo a cuestionarse si realmente los zapatos no le quedaban o si lo decía con el propósito de obtener algo diferente.

Tiempo después, en una conversación informal y durante una entrevista, nos explicaron que la institución no tiene la costumbre de regalar cosas como lo hacen otras instituciones. Consideran que esta práctica podría llevar a los niños a no valorar lo que reciben, fomentando una actitud de: *"No importa si lo rompo o lo pierdo"*. En lugar de ello, buscan que los niños aprendan a valorar y cuidar los objetos que se les proporcionan, ya sea mediante la tiendita, un cumpleaños o, en casos excepcionales, entregándoselos directamente. Hubo una ocasión donde **K*** no tenía zapatos para su clausura escolar y los educadores decidieron proporcionarle unos, argumentando que en parte se los había ganado por su excelente desempeño académico.

El vínculo que se generó entre los niños y el equipo estuvo marcado por una constante preocupación por no herirlos cuando llegara el momento de la partida. Esta preocupación generó un dilema significativo sobre cómo equilibrar el establecimiento de confianza con los niños sin caer en un apego profundo que pudiera resultar contraproducente. Este dilema se

hizo evidente en varias ocasiones, como cuando un niño, al reencontrarse con un miembro del equipo después de un tiempo, expresó *"te extrañé"* y lo abrazó. Incluso buscaba estar durante las actividades, o no quería realizarlas si él no estaba. Otro ejemplo fue una niña siendo mucho más afectiva con el equipo que con los educadores regulares.

Por ello, el vínculo no solo se establece con la madre, el padre o los hermanos, sino también con cualquier persona que dedique tiempo y atención adecuada a los infantes, como lo hacen los cuidadores. Además, se busca comprender las nociones que un niño o niña aprende del adulto con quien ha desarrollado un vínculo afectivo. Se establece inicialmente que, a través de esta relación, el niño adquiere conceptos como el cariño, la compañía, la preocupación por el otro y el sentido de necesidad hacia los demás. Estas concepciones no solo influyen en la modificación del entorno del menor, sino que también promueven un desarrollo cognitivo estable, ya que el apoyo y el vínculo proporcionan una sensación de seguridad.

En otra ocasión, una niña pidió que le hicieran un peinado similar al de un miembro del equipo y comentó: *"me faltó ponerme un pantalón de mezclilla para andar iguales"*. Además, buscaba de alguna forma sentarse o realizar actividades específicamente con algún miembro del equipo, y mencionaba que eran sus maestras favoritas. Estas interacciones reflejaban un grado de identificación y vinculación que, aunque positivo en apariencia, generó inquietud entre el equipo.

En una ocasión distinta, un día **V*** a un integrante del equipo, le pidió que guardara su diente que se le había caído, y se aceptó con gusto. Sin embargo, a **V*** se le olvidó pedirlo y al integrante devolvérselo, lo que dejó al integrante en una situación algo confusa. Por un lado, se sentía la necesidad de darle dinero para mantener la ilusión del ‘’ratón de los dientes’’ y así ofrecerle una pequeña alegría. Por otro lado, había cierta preocupación por el contexto en el que ella vivía, y la decisión de darle dinero, pudiera ser malinterpretado o que no tuviera el mismo significado que para otros niños. Esta preocupación generó muchas dudas sobre la mejor manera de manejar la situación.

Finalmente, cuando llegó el día de devolverle el diente, se decidió entregarle tanto el diente como el dinero. Al dárselo, **V*** mostró una gran felicidad y agradeció con un ‘’*gracias maestra*’’. En ese momento, se observó de que ella no parecía tener esa ilusión por el ‘’ratón de los dientes’’ en sí, ya que agradeció directamente al integrante y no mencionó a ningún ‘’ratón’’ o ‘’hada’’, horas después, le volvió a pedir al integrante que se volviera a llevar su

diente, con la intención de que le llegará más dinero, por lo que se le tuvo que explicar que sólo se le daba una vez. Ella aceptó esto y guardó su dientito, demostrando que, a pesar de las dudas y preocupaciones iniciales, la interacción había sido positiva y había logrado brindarle un momento alegre y así mismo, para el equipo.

Otro caso va desde cuando recién el equipo se incorporó al Centro de Día, **M*** uno de los niños pequeños no respondía a los saludos, o no solicitaba apoyo para sus actividades. Conforme pasaron las semanas, poco a poco el mismo niño aceptaba el acompañamiento al momento de hacer tareas o conversar durante el desayuno, hasta que finalmente en la recta final de la intervención el niño ya invitaba a jugar a los miembros del equipo.

Si bien se considera que el acercamiento se debió a la constante presencia del equipo en el Centro, también contribuyó el hecho de que en una ocasión **M*** estaba enfermo dentro de las instalaciones y las integrantes del equipo se acercaron a él, preocupándose por su bienestar. En esa ocasión se le comentó a los educadores y a la doctora, para que pudieran darle mayor atención correspondiente, que en ese caso solo se le administró medicamento. Sin embargo, en el equipo prevaleció una sensación de impotencia por no poder hacer más por el niño.

En cuanto al establecimiento y formación de vínculos afectivos, cierta parte de la dinámica puede ser contradictoria. La Fundación permite constantemente el ingreso de voluntarios, todo el tiempo están incorporándose personas nuevas. Por parte de los voluntarios, al ingresar se requiere de un par de días para adaptarse a las dinámicas. Mientras que por parte de los niños, se requieren de incluso semanas para poder confiar en los nuevos integrantes, y que puedan acercarse a los voluntarios o aceptar el acompañamiento.

Durante la elaboración del cartel, una situación destacable es la de **F***, quien centró su dibujo en una cara triste y una feliz. Al preguntarle sobre la situación, explicó que estaba triste porque su hermana no iría a la escuela, ya que era su cumpleaños. A través de esta actividad, **F*** pudo expresar lo que sentía. Sin embargo, cuando llegó el momento de prepararse para ir a la escuela, ella seguía muy triste. A pesar de que su hermana intentaba consolarla, **F***, al acercarnos a ella, comenzó a llorar y buscó alejarse, como si no quisiera que la vieran llorar. Esta situación nos generó tristeza y empatía, ya que nos conectamos emocionalmente con su dolor.

Interiorización de la Violencia

Se comprende que la violencia no siempre se expresa de manera explícita; puede manifestarse de formas sutiles, pero no por ello menos significativas.

En una ocasión, **V*** una de las niñas, que habitualmente no muestra actitudes o comportamientos violentos con sus pares, experimentó un cambio notable en su conducta cuando uno de los voluntarios terminó su periodo de servicio. A partir de ese momento, se volvió callada, irritable, apática y dejó de cooperar en las actividades y dinámicas de la institución. Esta situación nos permitió observar cómo ella reprime sus emociones cuando atraviesa una situación difícil.

Reconocemos que no todos los niños expresan sus vivencias de la misma manera. En el caso de **V***, el entorno de total institucionalización en el que se encuentra—siendo una de las pocas niñas que asiste a la Fundación y vive en una casa hogar en lugar de con su familia—parece influir profundamente en cómo maneja sus emociones. Aunque proviene de un entorno marcado por la violencia, según los educadores, no manifiesta esa violencia en sus acciones. En cambio, parece interiorizar su malestar, lo cual nos preocupa por el impacto que esto podría tener en su bienestar emocional a largo plazo.

> "Al abordar el maltrato en el contexto familiar, nos remitimos a una serie de problemáticas asociadas con los vínculos, afectos, manejo de poder, autoridad, disciplina y normas de crianza que nos hablan de un intrincado problema social que normalmente se asocia sólo a conflictos en la dinámica familiar."[98]

Otra situación es la de **J*** quien aunque tampoco muestra actitudes violentas a pesar de también venir de un ambiente violento, frecuentemente menciona dolores corporales, como en el estómago o los dientes. Lo que hace pensar que manifiesta su malestar con síntomas corporales, pues la persona de servicio social del área media, revisandola menciona que no tiene algún padecimiento. Así es complicado **J*** comente su sentir emocional, por lo que se piensa que sea una forma de manifestar lo que no puede decir verbalmente.

En situaciones como la que se presenta con **B*** Se observan momentos de desbordamiento emocional, como llanto intenso. **B*** angustiada, expresa que se siente mal porque percibe que su abuela no la quiere. A pesar de que su abuela es su única cuidadora debido a que su madre

[98] Zanabria M, Cuéllar I y Plata M. (2012) Voces y creaciones: subjetividad y maltrato infantil, p. 6

tiene antecedentes de consumo, siente una profunda falta de atención y afecto por parte de su abuela. Aunque los adultos a su alrededor le aseguran que su abuela sí la quiere. **B*** continúa sintiendo lo contrario debido a la falta de presencia y atención que percibe.

A pesar de que puede articular sus sentimientos, su malestar se manifiesta también a través de actitudes autodestructivas. Esta situación lleva a reflexionar sobre la complejidad del vínculo afectivo y la importancia de la presencia emocional en la vida de un niño. La falta de conexión y atención por parte de la figura adulta puede tener un lugar profundo en el bienestar emocional, evidenciado en su forma de expresar el dolor y la confusión que siente.

También, se ha observado una notable frustración[99] en sus intentos por completar tareas escolares. Frecuentemente, los niños expresan frases como: *"no puedo hacerlo"*, *"ni siquiera sé cómo leer"* y *"ya no quiero ir a la escuela"*. Esta frustración se manifiesta mediante cierta dificultad para la concentración y desánimo. Incluso en ocasiones golpean la mesa, rayan la hoja o se niegan a sentarse a trabajar. Al igual que reacciones frecuentes, como gritar y esconderse.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Jean Piaget ofrece una explicación valiosa para entender estas reacciones. Según su teoría, los niños en la etapa de las *operaciones concretas*[100], han comenzado a desarrollar la capacidad de pensar lógicamente sobre objetos y eventos concretos. Sin embargo, aún tienen dificultades con conceptos abstractos y tareas, que requieren un nivel de pensamiento más avanzado.

Este estadio se caracteriza también por el egocentrismo, que es la dificultad para ver las cosas desde la perspectiva de otros. Esto puede influir en cómo los niños enfrentan situaciones escolares que demandan una comprensión más amplia y abstracta. Por ejemplo, si un niño no entiende completamente una instrucción o el propósito de una tarea, puede frustrarse rápidamente porque no puede aplicar la lógica deductiva[101] que se requiere para resolver el problema.

---

[99] La frustración es un sentimiento que surge cuando no logramos conseguir nuestros deseos. Ante este tipo de situaciones, el niño suele reaccionar a nivel emocional con expresiones de ira, de ansiedad o disforia, principalmente, aunque también tiene reacciones físicas.

[100] Piaget, J. (s.f.). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. P. 6

[101] La lógica deductiva implica aplicar principios generales para predecir o entender resultados específicos. Por ejemplo, si un principio general es que "todos los mamíferos tienen corazón", un niño que usa lógica deductiva sería capaz de deducir que un perro (siendo un mamífero) también tiene un corazón. Los niños en la etapa de las *operaciones concretas* aún no manejan completamente esta habilidad, especialmente en situaciones hipotéticas o abstractas.

La frustración observada puede estar relacionada con estas limitaciones cognitivas. Los niños, al enfrentar tareas que van más allá de su capacidad actual para razonar deductivamente o considerar diferentes perspectivas, pueden sentir que no son capaces de completar las tareas, lo que los lleva a desanimarse o reaccionar con enojo. Este comportamiento es coherente con la descripción de Piaget sobre cómo los niños en este estadio piensan y resuelven problemas, subrayando la importancia de adaptar las expectativas educativas a su nivel de desarrollo cognitivo.[102]

La falta de atención individualizada y las dificultades para adaptar el enfoque de enseñanza a las necesidades específicas de cada niño se observó mayormente en el ámbito académico. En conjunto, esto requería de mucha paciencia y la implementación de un acompañamiento escuchando activamente y preguntando sobre sus necesidades, a pesar de las respuestas desafiantes que se recibieron.

Cuando los niños decían: *"vete de aquí"* o *"no quiero que estés aquí"*, se sentía algo significativo que iba más allá de la desaprobación. El rechazo fue un obstáculo que complica aún más la tarea de propiciar un ambiente de aprendizaje. Incluso cuando se lograba establecer un diálogo, a menudo la respuesta era: *"Ya no quiero venir aquí"*. Estas reacciones, mostraron que el problema no radica únicamente en las tareas académicas, sino también en las dinámicas de poder y control que enfrentan.

Dentro acompañamiento, se trabajó con un niño que mostraba resistencia a realizar actividades, reaccionando de manera desafiante e impulsiva. A pesar de estos comportamientos, se mantuvo paciencia y se le ofreció un espacio de escucha, para crear

confianza. A medida que se fue sintiendo más seguro, comenzó a compartir sus miedos y dudas. Comentó que no quería hacer las tareas porque estaba preocupado por lo que vivía en la casa hogar, también expresó sus inquietudes sobre la existencia de Dios. Así como, constantemente expresaba: "*No sé qué tengo, tengo algo, pero no sé qué es. Siempre estoy enojado, todo me irrita"*.

Al brindar este espacio de escucha se notó un cambio en su actitud. Para facilitar el proceso de realizar las tareas, se buscó que la actividad fuera menos tediosa, con música de fondo y

[102] Piaget, J. (s.f.). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. P. 6

manteniendo conversaciones mientras trabajaba, lo que contribuyó a una transformación en su comportamiento.

Internalización Ética y Moral

En cuanto a la internalización de las normas y la moral en las infancias se notaron variaciones dependiendo del tiempo que llevan asistiendo a la Fundación. Los niños que llevan menos tiempo en el Centro de Día, encuentran mayores dificultades para establecer límites o respetar los límites impuestos por los demás. Estos niños tienden a reaccionar de manera más impulsiva y a menudo violenta cuando se les impone un límite.

Al encontrarse en una fase en la que aún no han internalizado completamente las normas del entorno, tienden a reaccionar de manera más impulsiva y, a veces, violenta cuando se les imponen restricciones. Esta conducta puede reflejar una falta de comprensión interna de las reglas, similar a la etapa descrita por Jean Piaget como anomía.

Según Piaget, la anomía es una etapa del desarrollo moral en la que los individuos no han internalizado las normas y no sienten una obligación moral hacia ellas. En esta fase temprana, los niños no comprenden completamente las reglas y no reconocen la necesidad de seguirlas. Esta etapa contrasta con la heteronomía, en la que los niños comienzan a seguir las reglas impuestas por autoridades externas, y la autonomía, donde comprenden, aceptan e internalizan las normas como justas y necesarias para la convivencia social.[103]

Por otro lado se observa que los niños con mayor antigüedad muestran una comprensión más profunda de las normas y del comportamiento adecuado en sus interacciones tanto con sus pares como con los educadores. Estos niños, al haber tenido más tiempo para internalizar las

normas del entorno, tienden a intervenir de manera más efectiva en situaciones de conflicto. Son ellos quienes generalmente establecen límites claros, explican lo que está bien o mal, y sugieren conductas correctivas. Esto refleja una transición de la etapa de anomía hacia una mayor internalización y comprensión de las normas, similar a la evolución hacia la heteronomía y la autonomía descrita por Piaget, en la que los niños no solo siguen las reglas impuestas, sino que también las entienden y aplican de manera reflexiva y ajustada a su entorno.

[103] Piaget. J. (1987) El criterio moral en el niño p. 165

Además, los niños mayores comienzan a cuestionar las reglas establecidas por los educadores, lo que ilustra cómo el pensamiento moral se desarrolla a través de la reflexión crítica y la experiencia práctica. Un ejemplo claro de este proceso es el caso de un niño de aproximadamente 12 años, quien fue instruido por una educadora para que se uniera a otro niño durante la hora de la comida, en lugar de comer solo. A pesar de la insistencia de la educadora, el niño no solo cuestionó la instrucción, sino que también persistió en su pregunta sobre por qué no podía comer solo, desafiando abiertamente la autoridad al decidir permanecer en su lugar.

Este acto de resistencia no solo refleja un rechazo a la norma impuesta, sino también un desarrollo del pensamiento moral en el que el niño evalúa y reflexiona sobre la validez de la regla. De acuerdo con la teoría del pensamiento moral,[104] que se forma a través de la acción, el contacto con hechos y la confrontación de conflictos, el niño está aplicando juicios de valor para orientar su comportamiento. La capacidad de cuestionar y reflexionar sobre las normas establecidas evidencia cómo, en el proceso de desarrollo moral, los individuos no solo internalizan las reglas, sino que también las examinan críticamente en busca de su coherencia y justificación.

Cuando se les brinda el espacio para expresar y reflexionar sobre sus pensamientos, los niños pueden desarrollar una comprensión ética profunda. Es decir, el pensamiento moral teórico permite a los niños no solo internalizar normas y principios generales, sino también evaluarlas críticamente.

Esto se presenció cuando uno de los infantes de mayor edad, se encontraba molesto, argumentaba que le enojaba mucho las niñas que solo se enfocan en tener novio en vez de

ponerse a estudiar, así mismo mencionó que le desagrada el tipo de canciones que escuchaban, pues, desde su punto de vista denigran a la mujer. Con ello encontramos que, tanto su cuestionamiento por las prioridades de sus compañeras como el desagrado por la música demuestran una capacidad de pensamiento crítico notable para su edad.

Piaget menciona que “el pensamiento moral teórico o verbal, está ligado al presente por toda clase de eslabones, pero que se aleja de este tanto como la reflexión puede alejarse de la acción inmediata: este pensamiento verbal se presenta cada vez que el niño se ve obligado a

[104] Piaget. J. (1987) El criterio moral en el niño p. 146

juzgar los actos de los demás que no le interesan directamente o a denunciar principios generales que conciernen a su propia conducta independientemente de la acción actual"[105]

Desde esta teoría, se considera que el proceso reflexivo se aleja de la acción inmediata para enfocarse en juicios generales y principios abstractos. Esto significa que, en lugar de simplemente reaccionar a situaciones específicas, los niños comienzan a evaluar normas y principios de manera más amplia y general. Por ejemplo, al cuestionar las prioridades de sus compañeras o expresar desagrado por cierta música, el niño no solo responde a las circunstancias inmediatas, sino que aplica juicios basados en principios éticos y culturales más amplios. Esta capacidad de reflexión crítica permite a los niños desarrollar una comprensión ética más profunda, que trasciende las situaciones concretas y se basa en principios generales que guían su comportamiento y decisiones.

La economía de fichas sirve, desde nuestra perspectiva, como una forma de control sobre los niños, ya que cualquier acción inadecuada es sancionada con la amenaza de "quedarse sin fichas", es una estrategia conductual que pretende modificar el comportamiento,[106] "beneficiando" la buena conducta de los niños y cuando sucede lo contrario, es sancionada.

Al principio, se observó que esta dinámica, aunque no del todo agradable, lograba su objetivo: los niños, por temor a perder sus fichas, cumplían con las tareas que se les pedían. Sin embargo, con el tiempo, este método comenzó a perder efectividad. El uso constante de la sentencia *"te voy a quitar las fichas"* dejó de tener impacto, poco a poco los niños empezaron a responder con frases como *"no me importa, quitamelas",* o en situaciones donde un educador ya había retirado todas las fichas de un niño, este respondía de manera desinteresada diciendo *"no me importa, ya no tengo"*.

Entonces, lo que en un principio fomentaba que los niños realizaran sus actividades de forma ordenada según fueran indicadas, dejó de tener peso a nivel cognitivo, emocional y conductual[107]. Entonces al no ejercer ningún tipo de influencia sobre el comportamiento de los niños, para ellos ya no era necesario seguir las indicaciones o participar en las actividades del Centro.

[105] Piaget. J. (1987) El criterio moral en el niño p. 146
[106]Gonzalez Tuta, D.F; Barreto, Porez, A.P; & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. [Investigación documental], Revista Iberoamericana de Psicología, 10(2), pp. 201-210.
[107]Gonzalez Tuta, D.F; Barreto, Porez, A.P; & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. [Investigación documental], Revista Iberoamericana de Psicología, 10(2), pp. 201-210.

Imaginario Social

A través del acompañamiento, las observaciones y con la premisa de dar voz a las infancias, notamos que esto es algo que las infancias valoran: el ser escuchadas. Más allá de las asambleas institucionales, que aunque abren espacio para pensar y dialogar sobre el sentir de los niños en temas como derechos o conflictos entre pares, se percibe que estas dinámicas a menudo se limitan a replicar lo que los educadores les enseñan sobre convivencia sin violencia y manejo de frustraciones.

Al observar estas dinámicas y considerando las votaciones presidenciales de 2024 en el país, surge la idea de que los niños realicen sus propias votaciones, postulándose como presidente o vicepresidente y presentando sus propuestas al grupo. Se crearon credenciales para votar, plantillas con candidatos a presidencia, vicepresidencia y consejería, y plantillas para registrar su huella tras votar.

Sin embargo, esta actividad, se enfrentó a la presión del tiempo, al intentar incluir tantas actividades en un solo día percibimos que no solo afectaría la ejecución, sino también la calidad de la participación infantil.

Las propuestas de los niños, como: *"un día sin maestros"*, "*no hacer tarea, solo jugar"* o "*ir a un balneario"*, aunque reflejan sus deseos y necesidades insatisfechas, destacan la necesidad de proporcionar un enfoque más flexible y sensible en la facilitación en procesos participativos. Durante el ejercicio del voto, se hizo evidente cómo los lazos afectivos moldearon las decisiones de las infancias. Comentarios como *"voto por ella porque es mi hermana"*. Este comportamiento, influenciado por las relaciones personales, resalta como,

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, los niños en la etapa de operaciones concretas comienzan a comprender y participar en procesos sociales, aunque su comprensión de la lógica aún esté en desarrollo.[108]

Piaget describe que durante esta etapa, los niños no solo internalizan las normas, sino que también comienzan a evaluarlas, reflexionarlas y cuestionarlas. Este proceso es crucial en el desarrollo del pensamiento crítico, un aspecto que se observó cuando los niños se sumergieron en su papel durante la actividad con entusiasmo. Aunque inicialmente replicaron patrones sociales aprendidos, como votar por familiares, el hecho de participar activamente

[108] Piaget, J. (s.f). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. p.2

en una simulación democrática contribuyó a la construcción de un pensamiento crítico emergente.[109]

Consideramos que este tipo de actividades contribuyen a la construcción del pensamiento crítico en las infancias. A través de la simulación de procesos democráticos y la expresión de sus propias propuestas, los niños empiezan a cuestionar y reflexionar sobre sus realidades inmediatas. Sin embargo, creemos que es esencial que estas dinámicas sean lo suficientemente abiertas y receptivas para que los niños, en lugar de limitarse a repetir discursos aprendidos, puedan realmente explorar, cuestionar y moldear su entorno desde sus propias vivencias y puntos de vista.

Otra actividad consistió en proporcionarles una hoja de papel, plumones y revistas, con la premisa de que crearan *una invitación dirigida a niños externos a la Fundación*. El objetivo de esta actividad era que, a través de sus "carteles'', los niños pudieran expresar cómo se sentían en la Fundación y cómo percibían el trato que recibían por parte de los educadores. Sin embargo, durante la dinámica, la mayoría de los niños se enfocó más en decorar sus carteles que en expresar lo que realmente sentían. Según Piaget, este comportamiento podría interpretarse como una manifestación de la etapa ''preoperacional'', donde los niños aún pueden tener dificultades para articular sus experiencias más complejas o críticas y tienden a centrarse en aspectos que consideran positivos o aceptables.[110] Este enfoque en lo inmediato y tangible, como la decoración, refleja su etapa de desarrollo cognitivo, donde la comprensión abstracta de sus emociones y experiencias aún está en formación.

Hallazgos

En el transcurso de esta investigación, se ha podido observar de cerca la dinámica de la institución en el Centro de Día "Pro Niños de la Calle" A través de los fragmentos seleccionados y las observaciones de las dinámicas dentro de la Fundación, se puede captar cómo se van tejiendo los procesos de construcción de subjetividad en las infancias. Este recorrido inicia con: "*el espejo de lo cotidiano: reflejos de la vida exterior",* atravesando por*: "del riesgo a la protección: el viaje de la institucionalización infantil",* seguido de*: "violencia y orden: dinámicas institucionales en juego",* y culmina en: *"tejiendo identidades: el*

[109] Piaget, J. (s.f). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. p.2
[110] Piaget, J. (s.f). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. p.2

entrelazado que crea subjetividad. Apartados que permiten visibilizar las complejas interacciones y significaciones que moldean las experiencias de estas infancias.

El Espejo de lo Cotidiano: Reflejos de la Vida Exterior

Indagar sobre el reflejo del exterior dentro de la Fundación fue crucial porque la familia, como una de las primeras instituciones en la vida de los niños, juega un papel fundamental en la creación y construcción de significaciones imaginarias sociales. Estas significaciones son los marcos a través de los cuales los individuos interpretan y dan sentido a sus experiencias. Desde sus primeros años de vida, los niños comienzan a internalizar las creencias, valores y comportamientos que observan en su entorno familiar, formando así la base de su identidad y subjetividad.

A partir de la observación directa de casos en el Centro de Día, "Pro Niños de la Calle", se evidencia cómo los niños internalizan las dinámicas familiares y sociales a las que están expuestos, reflejando en su comportamiento y en su narrativa las tensiones entre su mundo interno y las expectativas y limitaciones impuestas por las instituciones, así como contradicciones inherentes a sus contextos familiares.

Tal es el caso de **J*** y **F*** quienes normalmente tienden a ocultar cosas a los adultos de la Fundación o se secretean con sus pares, aun en presencia de los adultos. Este comportamiento parece estar estrechamente relacionado con las actitudes que observan en su madre, reflejando una dinámica familiar en la que la desconfianza o el secreto podrían ser formas aprendidas de interacción.

> *"Y algo que sí vemos que es muy complicado, es que **M*** como que hace que las niñas mientan, o sea, que oculten cosas, y eso pues a veces no está, bueno más bien, no es tan chido porque [inaudible] los procesos, por ejemplo cuando nosotros les damos cosas a los niños veíamos que esas cosas se vendían, y porque las niñas llegaban así, "no, es que mi mamá las vendió" y es preguntarles "que te compró con ellas?", o alguna necesidad, dijo "no, pues nada más dijo que ella tenía mucha ropa, entonces se vendió", pero pues son cosas de las niñas que sí les gusta, por eso les decíamos que queríamos verlas con esa ropa.". (Entrevista 2024).*

> *"Y entonces, decía, pero no digan nada, y cuando se enteró de que nos habían dicho pues hubo como, no, o sea, "por qué dijeron, ustedes no tenían que haber dicho nada". Entonces*

pues les enseñan a ocultar cosas, a pedir, cuando pues es algo que queremos nosotros trabajar, de que no necesitan ir a otra institución, porque eso se da mucho cuando en épocas como de Navidad, todas las instituciones quieren regalar como qué cosas, qué cobijas, qué la posada, qué no sé qué, entonces cuando nosotros les pedíamos a ellas que vinieran a eventos aquí de la Fundación, quizá posadas o la cena de Navidad, y decían "no, no, no, no ya me tengo que ir", y pues era porque ella tenía que irse a otro lugar donde le iban a dar cosas, ¿no?. Solamente te ibas y te parabas y no era como un proceso aquí de acompañamiento como lo hacíamos acá, entonces en eso también se ha estado trabajando. Y si cualquier cosita que le demos aquí a la Fundación y si por algún motivo lo retenemos, pues si su mamá viene y dice "no, es que los dulces, es que la ropa, es que los zapatos, cualquier cosa." (Entrevista 2024).

"Entonces es trabajar eso con las niñas, de que más allá de las cosas materiales ellas pueden aprender cosas que les pueden servir en su vida, eso es como una de las grandes cosas que tenemos que hacer con ellas, romper un poco estas cadenas de asistencialismo, de pedir, que ellas tienen muy arraigadas." (Entrevista 2024).

Al traer consigo las ideas y significaciones aprendidas en su entorno familiar, los niños reflejan estos patrones en sus actitudes, comportamientos y formas de interactuar dentro de la Fundación. Además, sus experiencias y memorias atraviesan su desempeño y en cómo se comportan en este nuevo espacio, mostrando la profunda conexión entre su pasado y su presente.

*"La situación de **S***, pues, empeoró muy rápidamente, y en la segunda vez que ella se iba a ingresar en el hospital, fue cuando permitió que los niños pudieran también ingresar a un espacio de resguardo, donde nosotros pudiéramos seguir con ellos para que, pues, este, no se perdieran como en la calle o en el sistema y pudieran, pues… esperábamos que **S*** pudiera sobrevivir, ¿no? Y pudieran, cuando ya estuviera mejor, regresar, o que después de eso, **S*** pudiera tener un tratamiento para desintoxicarse pero pues realmente, eso no sucedió. **S***, fallece y este, y pues los niños se quedan así como a la deriva de: ''¿qué vamos a hacer?" Logramos pues acompañarlos en este proceso, se despiden de su mamá, no en el hospital, sino en el funeral y algo que pues como un milagro, se logró es que, esté, en sus últimos momentos de vida, logró como dar información sobre los documentos, quién los tenía, logró decir **S*** de dónde venía, este, de dónde venía su familia porque incluso, sus apellidos cuando nos lo prestaron en la Fundación eran eh, **T***, **A***" o sea, eran… no eran ni siquiera de la propia **S***, eh… apellidos verdaderos. Entonces eso complicaba aún más la situación.". (Entrevista 2024).*

Las historias y experiencias familiares, como la pérdida de un progenitor o la violencia intrafamiliar, dejan una marca indeleble en los niños, condicionando su comportamiento diario y su capacidad para gestionar emociones complejas como el enojo, la frustración y la tristeza. Estas vivencias, que moldean su interacción con los demás, también se reflejan en su desenvolvimiento dentro de la Fundación, donde su historia personal atraviesa cada una de sus reacciones. No podemos ignorar que, si como adultos aún enfrentamos desafíos en nuestro manejo emocional y social, para los niños, estas experiencias difíciles se manifiestan inevitablemente en su conducta, ya sea a través del enojo, la represión o la resiliencia.

Asimismo, la parentalización, que ocurre cuando los niños asumen responsabilidades típicamente reservadas para los adultos debido a la incapacidad o falta de disponibilidad de sus padres, tiene profundas implicaciones en la construcción de la subjetividad infantil. Esta dinámica influye en la forma en que los niños perciben y gestionan sus roles y responsabilidades, así como en su desarrollo emocional y social

> *"Incluso la abuela "cuida", entrecomillas, un poco más a **M*** por ser más pequeño y a **D*** le dan como muchas responsabilidades porque en teoría él ya "puede cuidarse mejor o más". Entonces, **M***, pues sí, en el sistema familiar, al ser el de en medio, pues medio que cuida, o sea, él tiene permitido más jugar y un poco deslindarse de las responsabilidades, como hacer quehacer, como hacer…cuestiones de la tarea." (Entrevista 2024)*

Los niños asumen responsabilidades que exceden su desarrollo, como el cuidado de hermanos menores o tareas domésticas, su forma de interactuar con el mundo y sus expectativas sobre sí mismos se ven profundamente alteradas.

Este tipo de dinámicas no solo evidencian la disparidad en la asignación de responsabilidades entre los niños, sino que también muestran cómo estas cargas impactan su capacidad para adaptarse a las estructuras y normas de la institución. Además, ilustra cómo, en algunos contextos, las responsabilidades se transfieren a los hermanos mayores, quienes deben asumir roles y tareas que no corresponden a su edad.

La observación de la cultura financiera adquirida por los niños, que refleja prioridades desconectadas de sus necesidades básicas, pone de relieve una discrepancia preocupante: la forma en que estas prioridades, moldeadas desde la infancia, podrían perpetuar ciclos de consumo y comportamiento que no responden a sus verdaderas necesidades.

Estas vivencias, cargadas de complejas emociones y dinámicas, actúan como un espejo que refleja la vida exterior de los niños. El comportamiento y las expectativas que traen consigo no solo evidencian las huellas de sus experiencias pasadas y presentes, sino que también muestran cómo estos atraviesan su adaptación y desarrollo dentro de la Fundación.

Del Riesgo a la Protección: El Viaje de la Institucionalización Infantil

La institucionalización en este contexto actúa como un entorno que, aunque busca proteger y educar a los niños, también impone una estructura que redefine sus relaciones tanto con el mundo como consigo mismos. Es fundamental reconocer que la participación en dinámicas sociales dentro y fuera de la institución, así como las interacciones con la comunidad, moldean la subjetividad de estos niños.

La Fundación "Pro Niños de la Calle" representa un modelo que sí reconoce a estos niños y jóvenes como sujetos de derechos, más allá de ser meros receptores de asistencia. La Fundación busca proporcionar redes de apoyo que incluyen no solo la satisfacción de necesidades básicas, sino también el acceso a educación de calidad, atención psicológica, y oportunidades de desarrollo personal y profesional. Este enfoque integral es fundamental para abordar las múltiples dimensiones y promover la inclusión social.

Sin embargo, a pesar de estas intenciones, la estructura y las dinámicas del Centro de Día son a menudo rígidas. En su afán por proporcionar a los niños una estructura sólida, basada en la comprensión de que muchos de estos niños provienen de hogares donde la estructura está ausente o es insuficiente, la institución tiende a imponer un conjunto de normas y expectativas que pueden resultar contraproducentes. La rigidez en la implementación de estas normas, si bien está motivada por el deseo de inculcar hábitos que los niños no han desarrollado en su entorno familiar, puede pasar por alto aspectos fundamentales de la infancia, como la necesidad de jugar, tener tiempo libre, y la libertad de explorar el mundo de manera espontánea.

En este sentido, la institucionalización de los niños no solo implica la introducción a un entorno estructurado, sino también la adaptación a un marco normativo que puede limitar su espontaneidad y autoexpresión. La Fundación, al centrarse en cubrir tanto las necesidades básicas como en intervenir en aspectos como la escolarización y la crianza, ofreciendo pláticas a los padres y fomentando un entorno de socialización, atraviesa la experiencia

infantil al atraparla dentro de una estructura rígida. Aunque es innegable que la disciplina y la auto-regulación son habilidades necesarias para la adaptación social, insistir en que los niños deben comportarse de cierta manera para cumplir con expectativas externas, como en el caso de una salida a un restaurante, puede limitar su capacidad para expresar su naturaleza infantil y su necesidad de libertad.

Ello se visualizó claramente en la dinámica de las votaciones. Las propuestas de los niños, como: *"un día sin maestros"*, "*no hacer tarea, solo jugar"* o "*ir a un balneario"*, aunque reflejan sus deseos y necesidades insatisfechas, destacan la necesidad de proporcionar un enfoque más flexible y sensible en la facilitación en procesos participativos. Este contraste entre la rigidez institucional y las necesidades expresadas por los niños subraya la importancia de encontrar un equilibrio, para promover un entorno que les permita desarrollarse plenamente.

La institución, en este contexto, no es solo un espacio donde se busca estructurar la vida del niño según normas sociales, sino también un lugar que intenta ofrecer un refugio frente a las incertidumbres y peligros que enfrentan fuera de sus muros. Sin embargo, la transición de un entorno de alta libertad, pero también de riesgo, a uno de alta estructura puede ser angustiante.

Para un niño acostumbrado a un grado significativo de autonomía, aunque sea en condiciones difíciles, la imposición de normas estrictas y una rutina controlada puede sentirse como una pérdida de libertad, generando resistencia o confusión.

Como en el caso de **K*,** quien fue instruido por una educadora para que se uniera a otro niño durante la hora de la comida, en lugar de comer solo. A pesar de la insistencia de la educadora, el niño no solo cuestionó la instrucción, sino que también persistió en su pregunta sobre por qué no podía comer solo, desafiando abiertamente la autoridad al decidir permanecer en su lugar. Pone de relieve cómo la internalización de normas y la adaptación a nuevas estructuras no son procesos lineales, sino que implican una negociación entre las formas de autonomía previas y las nuevas expectativas.

En este proceso, la subjetividad de las infancias se ve tensionada entre dos fuerzas: por un lado, la necesidad de adaptarse a las expectativas institucionales para asegurar su bienestar dentro de la estructura, y por otro, la influencia de una realidad externa donde la

supervivencia ha dependido de estrategias menos normativas y más adaptativas a contextos de vulnerabilidad. Esto puede llevar a que las infancias desarrollen mecanismos de defensa, como la desconfianza hacia la autoridad o la evitación de las reglas, que le han servido en su vida fuera de la institución, pero que pueden dificultar su integración dentro de ella.

Violencia y Orden: Dinámicas Institucionales

Las instituciones que asisten a niños en situación de vulnerabilidad deben equilibrar la necesidad de orden y estructura con la flexibilidad que permita a los niños expresarse y desarrollarse. En este contexto, las dinámicas rígidas que a menudo se implementan para mantener el control y la disciplina pueden, paradójicamente, desencadenar mecanismos de resistencia o adaptación que los niños han desarrollado en respuesta a ambientes anteriores de violencia o inestabilidad. Estas dinámicas no solo organizan sus rutinas, sino que también actúan como un reflejo del orden que se intenta imponer, y de las tensiones que surgen cuando este orden choca con las experiencias pasadas y la subjetividad de los niños.

La interacción diaria con el entorno institucional permite a los niños desarrollar nuevas formas de entender su identidad y sus relaciones. Estas dinámicas no solo ofrecen una red de apoyo y socialización, sino que también crean un marco simbólico y normativo que influye en sus formas de estar en el mundo.

Durante las últimas sesiones, mientras el equipo reflexionaba todo el transcurso de la intervención se llegaron a varias conclusiones: todo parte desde la dinámica inconstante en el Centro de Día. Si bien se tienen actividades ya establecidas que siguen una agenda rigurosa (el aliño, el desayuno, alistarse para ir a la escuela y la remuneración de fichas) el resto del día persiste una estrategia de improvisación. Estas rutinas, como las describe Castoriadis, no solo organizan el tiempo y las actividades de los niños, sino que también actúan como un medio para la internalización de valores institucionales y normas sociales.[111]

Por ejemplo, al finalizar el desayuno existe un espacio de tiempo para hacer las tareas, pero también dependiendo del ánimo de los niños se organiza en ese mismo momento una actividad de movimiento o la actividad del tema del mes (derechos de los niños, cuerpo humano, ambiente, alimentación, entre otros). En las actividades no siempre participan todos

[111] Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. C. Carretero ed.. p. 220

los niños, si alguno tiene tareas pendientes se va al salón de club de tareas para poder hacer sus actividades sin distracción. Esta estrategia se emplea también cuando los niños no quieren participar en la actividad, están de mal humor o no les interesa. En conjunto repercute directamente en el espacio y tiempo disponible, pues con la intención de cubrir todas las tareas siempre se ejerce presión.

Los niños a menudo expresan su frustración a través de acciones como golpear la mesa o apretar los puños, especialmente cuando se enfrentan a dinámicas a las que no están acostumbrados. En sus hogares, las rutinas y el seguimiento pueden ser inconsistentes o inexistentes, lo que genera confusión y dificultad para adaptarse a las estructuras de la Fundación.

Tejiendo Identidades: El Entrelazado que Crea Subjetividad

La construcción de la subjetividad en las infancias en riesgo de callejerización es un proceso que se teje con hilos de experiencias dolorosas, memorias fragmentadas y las dinámicas institucionales que intentan brindar orden en medio del caos. Estos niños, cuyas vidas han sido marcadas por la violencia intrafamiliar, la pérdida de sus padres o la carga de responsabilidades que no les corresponden, llegan a la institución cargando un bagaje emocional denso y complicado.

Al ingresar en una institución, los niños se encuentran atrapados en un entrelazado de realidades: por un lado, el entorno de riesgo en su memoria; y por otro, las nuevas exigencias y normativas que la institución impone, que, aunque buscan protección, a menudo entran en conflicto con las experiencias previas de los niños. La memoria actúa aquí como un hilo conductor que no solo conecta las historias pasadas con el presente, sino que también complica la adaptación a las nuevas dinámicas, generando un constante tira y afloja entre lo que fue y lo que es.

En este espacio de tensiones, las significaciones imaginarias sociales juegan un papel crucial. Los niños, moviéndose entre la incertidumbre de un entorno de riesgo y la aparente seguridad de la institución, experimentan una adaptación que va más allá de lo normativo. Es un proceso de resignificación de sus vivencias, donde cada nueva regla o interacción institucional es interpretada a través del prisma de sus experiencias previas. Sin embargo, las

dinámicas rígidas de la institución pueden intensificar este conflicto interno, complicando aún más la integración y profundizando las contradicciones que los niños llevan consigo.

Este proceso de construcción de la subjetividad no es lineal, sino un entretejido de influencias, donde las memorias personales se encuentran con las nuevas vivencias, generando un sentido de sí mismo que está en constante flujo. La rigidez institucional, en su intento de brindar estructura, puede convertirse en una nueva fuente de conflicto, un escenario donde las expectativas externas chocan con la realidad interna de los niños, quienes ya han vivido experiencias que desbordan lo normativo.

Cada interacción en este espacio se convierte en un punto de inflexión, donde la identidad de los niños se reconfiguran continuamente, adaptándose y resistiendo al mismo tiempo. Las vivencias pasadas, con todo su peso, no se disipan; en cambio, se entrelazan con las nuevas realidades institucionales, creando una subjetividad compleja, en constante transformación, que refleja no sólo la influencia de la memoria y la historia personal, sino también las dinámicas del entorno institucional en el que ahora se encuentran.

Así, la construcción de la identidad en el Centro no es un proceso aislado ni sencillo, sino un tejido intrincado donde las vivencias individuales se mezclan con las normas colectivas, dando forma a una subjetividad que es única, pero profundamente marcada por la complejidad de su contexto. En este entrelazado, la identidad de los niños se convierte en un reflejo de sus luchas internas y externas, de su pasado y su presente, de las heridas que cargan y las nuevas experiencias que viven, todo ello formando una subjetividad que está en constante negociación y transformación.

Reflexiones y Propuestas

El enfoque en los imaginarios sociales permitió que este estudio analizó profundamente la historia de las significaciones imaginarias arraigadas en la experiencia tanto de los sujetos (maestros) como de los sujetos de la política (niños y niñas). Esta perspectiva contribuye de manera significativa a los estudios sobre la infancia, superando la visión tradicional de una historia lineal centrada en datos, fechas y conceptos rígidos. Este trabajo reconoce y asume la naturaleza elusiva, ambigua y perteneciente de lo imaginario.

A lo largo de este trabajo encontramos que las instituciones dedicadas a la protección y desarrollo de los niños en riesgo de calle enfrentan desafíos significativos que requieren atención urgente. La institucionalización de estas infancias nos lleva a un dilema fundamental que trasciende la simple dualidad entre protección y represión. Aunque buscan ofrecer un entorno seguro y estructurado, la falta de una planificación adecuada, la improvisación en las actividades y la carencia del perfil profesional de los voluntarios y recursos, pueden comprometer seriamente el bienestar de los menores.

Fue evidente que la institucionalización, aunque necesaria en muchos casos, no es suficiente por sí sola para garantizar el desarrollo integral de los niños. La necesidad de una atención individualizada, la supervisión rigurosa y la colaboración efectiva entre todos los mediadores involucrados son elementos esenciales para crear un entorno que realmente apoye el crecimiento emocional y cognitivo de los niños.

Los niños no son sujetos pasivos en este proceso. Su capacidad para resistir o adaptarse revela una agencia profunda que desafía las estructuras rígidas de las instituciones, aunque con buenas intenciones, a menudo sobreponen un marco normativo que busca instaurar hábitos y disciplina, olvidando que la libertad es tan esencial para estos niños como la protección. Esta tensión genera una disonancia no solo en sus comportamientos, sino en la manera en que construyen su identidad. Los niños, al moverse entre la calle y la institución, desarrollan subjetividades híbridas en las que el orden y la libertad coexisten, pero no sin fricciones.

La institucionalización no puede, ni debe, borrar las experiencias previas de los niños. Más bien, estas experiencias se resignifican en la interacción diaria con el entorno institucional. Cada día en el centro es un proceso de choque y entrelazamiento entre las narrativas de la calle, la familia y la institución. Los niños, en su búsqueda de autonomía, encuentran formas sutiles de resistir, de preservar una identidad que no se somete completamente a la rigidez de las normas institucionales.

Sin embargo, esta resistencia no puede ser vista simplemente como un rechazo a la estructura. Es una respuesta compleja a los atravesamientos en sus vidas: la familia, la calle y ahora la institución. Cada niño internaliza estas dinámicas de manera única, lo que convierte su proceso de subjetivación en un fenómeno multifacético y lleno de contradicciones. La

institucionalización se convierte, así, en un espacio de resignificación constante, donde los niños no solo sobreviven, sino que construyen nuevas formas de ser.

Identificamos que los niños, niñas y adolescentes dentro del centro de día después de asistir semanas en un proceso de formación comprendido como ejercicios de acompañamiento constante que se construye a partir de relaciones dialógicas, horizontales y balanceadas. Para propiciar una crianza amorosa y no violenta, es necesario construir dinámicas relacionales democráticas y respetuosas, así como espacios emocionalmente seguros. Los niños, niños y adolescentes comienzan a mostrar vínculos afectivos seguros. Estos vínculos se caracterizan por relaciones sólidas y efectivas con sus figuras de cuidado, las cuales responden adecuadamente a sus necesidades de protección, afecto y cercanía. La empatía mutua y una comunicación afectiva fluida resaltaron la importancia de estas relaciones para su desarrollo.

Los vínculos afectivos, más allá de los lazos de parentesco, representan el soporte emocional que permite enfrentar los desafíos de la vida. Cuando los menores establecen vínculos seguros, fortalecen su capacidad para formar relaciones sanas en la adultez, lo que potencia su autoestima, seguridad y confianza en los demás. Estos lazos, particularmente con sus familias y adultos cercanos, son los que más profundamente los marcan a lo largo de sus vidas. El rol del adulto —sea padre, madre, cuidador, docente o tutor— es fundamental en el desarrollo psicoafectivo de los niños, ya que, a través de su ejemplo y testimonio, se forman vínculos coherentes y afectivos que guían su crecimiento.

Resalta el papel fundamental que desempeñan los educadores en asegurar un cuidado de calidad para los menores en el Centro de Día. La tipología de vínculo seguro, que es la más prominente en estos hallazgos, evidencia claramente la efectividad y el impacto positivo de su labor.

Aquí es donde debemos repensar profundamente el papel de la institucionalización. La solución no es imponer una estructura rígida ni caer en el asistencialismo. El verdadero desafío es crear un espacio donde los niños puedan ver la institución no como un lugar de normas, sino como un espacio seguro y de crecimiento. Un lugar donde las normas existen, pero no para reprimir, sino para guiar; donde las necesidades de los niños se priorizan sobre las de la institución; donde son escuchados, donde sus historias personales son valoradas y donde pueden experimentar una verdadera agencia.

En última instancia, para que las instituciones sociales cumplan con su misión de proteger y empoderar a los niños en situación de riesgo de calle, deberían adoptar un enfoque reflexivo, estructurado y comprometido con los derechos humanos de los niños. Ofreciendo no solo un refugio temporal, sino también herramientas necesarias para construir un futuro más seguro y esperanzador.

Propuestas

Supervisión y Gestión del Voluntariado

Una observación significativa en las dinámicas del Centro es la manera en que los educadores nos confiaron la responsabilidad de acompañar a **JM*** a la secundaria, así como también se llegó a acompañar a una adolescente a un curso. Esta confianza, si bien apreciada, nos hizo sentir una gran responsabilidad y nos llevó a cuestionar la "preocupación'' que la Fundación dice tener por los niños. La decisión de delegar responsabilidades en nosotros, sin conocernos previamente y sin una supervisión adecuada, generó inquietudes sobre la gestión y el cuidado de los menores. La incorporación de voluntarios sin una capacitación inicial rigurosa y la práctica de dejar a los niños bajo su responsabilidad, plantean serias dudas sobre la seguridad y el bienestar de los niños. Por lo que es fundamental que la Fundación adopte normas más estrictas y un sistema de supervisión más riguroso para asegurar que cada niño reciba la protección que realmente necesitan y merecen.

Así como también, la transición al entorno institucional es un tema importante en cuanto a la adaptación de los niños. Ya que no solo debe implicar el ajuste a nuevas normas, sino también un cambio en la forma en que los niños manejan sus emociones y comportamientos. En este proceso, los educadores juegan un papel crucial, ya que deberían facilitar la transición, de los niños apoyándolos para que comprendan y acepten las nuevas reglas sin sentir que están perdiendo su identidad o autonomía.

Normas Alimenticias

Para mejorar la relación entre los niños y niñas y los educadores en el Centro de Día, es recomendable flexibilizar algunas de las normas relacionadas con la alimentación y el acceso a dulces o bebidas. Aunque es esencial mantener una dieta nutritiva y equilibrada, permitir ocasionalmente pequeñas indulgencias podría fortalecer el vínculo entre los educadores y los

menores, haciéndolos sentir más comprendidos y menos restringidos. Esta flexibilidad no solo mejora la experiencia diaria de los niños y niñas, sino que también puede facilitar un ambiente más positivo y cooperativo, donde se sientan respetados y escuchados en sus deseos y necesidades. Además, ajustar las reglas relacionadas con el tiempo controlado para tomar agua y consumir alimentos fuera del menú preestablecido puede contribuir a un entorno más relajado y empático, que es crucial para su bienestar emocional y su desarrollo integral.

Coordinación

En esas mismas fechas que ingresamos a la institución llegaron cuatro nuevas integrantes a realizar su servicio social provenientes de Torreón. Al ingresar ellas, también les asignaron que planearan actividades para los niños referentes al cuerpo humano y la nutrición, lo cual redujo el espacio para las propuestas de actividades.

Adicionalmente, la integración del equipo de Torreón fue un desafío, porque el tiempo disponible, fuera de las actividades de los educadores, se dividía entre quienes tuvieran una actividad más interesante. Por ejemplo, en una ocasión el equipo de investigación tenía contemplado la elaboración de los carteles, pero el equipo de Torreón tenía una dinámica de "100 nutriólogos dijeron", así que la disponibilidad de tiempo de dos días se le otorgó al equipo de Torreón. Esto nos hizo sentir muy molestos.

En conjunto, estas observaciones a lo largo de nuestra estancia en el Centro, destacan la necesidad de una planificación más estructurada, una supervisión rigurosa y una gestión del tiempo más equitativa. Para que el compromiso con el bienestar infantil sea efectivo y genuino, es crucial garantizar que todos los aspectos del funcionamiento del Centro estén alineados con los principios de cuidado y atención adecuados.

Capacitación

Además, se recomienda implementar un programa de formación continua para los educadores y voluntarios, enfocado en técnicas de acompañamiento individualizado, manejo de traumas y desarrollo de habilidades emocionales. Este programa ayudaría a garantizar que los educadores y voluntarios estén bien equipados para enfrentar los desafíos únicos que presentan los niños y niñas en situación de calle.

Por último, la institución debería establecer un sistema de seguimiento y evaluación regular del vínculo entre educador y niño, para asegurar que este vínculo se mantenga fuerte y efectivo a lo largo del tiempo. Esto no solo mejoraría la calidad del acompañamiento, sino que también facilitaría la detección temprana de posibles problemas o necesidades adicionales que el menor pueda tener, permitiendo una intervención oportuna y adecuada.

Red de Comunicación

En la interacción con el equipo de la institución comentaron que se dividían en dos grupos. Por un lado, estaba el equipo de calle, el cual se encarga de salir a comunidades donde residen familias con hogares provisionales, enfocándose especialmente en el desarrollo y acompañamiento de adolescentes. Por otro lado, se encuentra el equipo del Centro de Día, el cual se ubica en la misma institución y atiende únicamente a niños y niñas de edades comprendidas entre los seis y los trece años. Estos menores acuden al Centro para recibir atención integral, que incluye alimentación, participación en actividades, apoyo y asistencia escolar, y la reducción del tiempo en la calle.

Ese mismo día, invitaron al equipo de investigación a dividirse en dos grupos, dos integrantes acudirían con el equipo de calle a la comunidad, y los otros dos permanecerían en el Centro de Día, esto para que se tuviese una noción amplia de lo que se realiza en cada programa. Por esta razón, hubo un poco de confusión ya que el objetivo del proyecto se enfoca particularmente en las dinámicas dentro de la institución, es decir, con los niños y las niñas del Centro de Día. Sin embargo, el equipo no se negó, ya que de alguna manera se sentía la obligación de responder afirmativamente porque autorizaron la entrada a la institución. En ese mismo instante se decidió quiénes saldrían con los de Comunidad (equipo de calle), esta decisión se tomó considerando a los dos integrantes del equipo que debían retirarse antes para cumplir con su servicio social.

Después de ese primer contacto, solicitaron al equipo de investigación mantenerse dividido de esa manera, lo que una vez más, se aceptó sin más. Sin embargo, ese día al salir a la comunidad, los adolescentes mostraron cierta resistencia a participar en las actividades planeadas, por lo que no se tuvo otra opción más que regresar a las instalaciones. La situación llevó al equipo de calle a reconsiderar las dinámicas para motivar la participación de estos adolescentes, y por consecuencia mencionaron al equipo de investigación que por el momento era mejor permanecer en el Centro de Día hasta que el equipo de Comunidad

tuviera un plan más definido y concreto, existiendo una deficiencia en la comunicación entre los integrantes del Centro de Día y el equipo de calle.

Reflexión Final

Nuestra investigación nos ha permitido visibilizar las complejas realidades que enfrentan las infancias en riesgo de callejerización y el papel transformador que juegan tanto las instituciones como las relaciones afectivas en su desarrollo. Al explorar estos mundos llenos de retos y resiliencia, encontramos no solo lecciones sobre la vulnerabilidad, sino también sobre la capacidad humana de reconstruir y sanar.

Cuidar no es simplemente mantener seguros a los niños o imponer normas que los guíen hacia un comportamiento “correcto”. Cuidar es mucho más sutil y complejo: es estar dispuesto a entrar en la subjetividad de los niños, a escuchar sus miedos, sus deseos, sus heridas. Es ser capaz de crear un espacio donde puedan experimentar la seguridad no como un mandato externo, sino como una construcción interna, donde puedan verse a sí mismos no como objetos de protección, sino como sujetos activos de su propia experiencia.

Consideramos importante que el voluntariado sea capacitado para un mejor manejo de las emociones, normas institucionales, la escucha de los niños y de los educadores, por que todas estas experiencias nos permitieron como equipo realizar un trabajo de análisis, no solo de la institución sino también de nosotros mismos, llevándonos una grata experiencia en nuestra vida personal y profesional.

Cada niño es un universo, y cada norma, por bien intencionada que sea, debe adaptarse a ese universo único y cambiante. El éxito de cualquier institución no se medirá solo en la cantidad de niños que logre "rescatar" de la calle, sino en cómo haya transformado la forma en que esos niños se ven a sí mismos, y cómo les permite resignificar su lugar en el mundo, fortaleciéndose y dándoles la capacidad de enfrentar el futuro con resiliencia y esperanza.

Esta investigación no solo nos deja con un análisis del fenómeno de la callejerización, sino con una nueva forma de entender la intervención social: una intervención que no trata de "reparar" al niño, sino de caminar a su lado, de ayudarlo a descubrir que, incluso en medio de sus desafíos, es capaz de crear su propio futuro. Nos mostró que, al final del día, lo que más importa es cuántos de ellos logran, en ese proceso, encontrar su voz, redescubrir su valor y mirar al futuro con la certeza de que son, y siempre serán, los protagonistas de su historia.

Bibliografía

Agnes Villalobos, N. (1999). Los niños de la calle, ese Iceberg que no queremos ver.

Ahumada Segura, J. L. (2011). Castoriadis y el papel de la autonomía en su relación con las tendencias más profundas de la psique y la sociedad. p. 5.

Alba Díaz, S. Y. (2019). Vida cotidiana de niños y niñas en la calle del Bronx de Bogotá.

Anzaldúa Arce, R. E. (2017). Reflexiones sobre la educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Areneda Gajardo, K. et. al. (2009). Niños en situación de calle desde una perspectiva de género.

Benavente. (2017). Ambiente, valores y percepción del futuro de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la provincia de Lima.

Bolívar, F. L. (2021). La política de vivienda en México: Una reflexión sobre su aplicabilidad. p. 52.

Cabo, Guadalupe. (2013). Niñez y adolescencia en situación de calle: una intervención desde el trabajo social.

Calle, R. (2013). El arte de la pareja: saber asir, saber soltar. KAILAS Editorial, Madrid.

Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. C. Carretero ed. pp. 150-280.

Castoriadis, C. (1997). Hecho y por hacer. Pensar en la imaginación. Seuil. p. 314.

Coles, R. (1998). La inteligencia moral de los niños. 2ª ed. Río de Janeiro: Editora Campus.

COPRED. (s.f.). Personas en situación de calle. COPRED.

Corona Caraveo, Yolanda. (2008). "La textura infantil de la cultura. La participación de los niños en la vida ceremonial de Tepoztlán", tesis de doctorado en historia y etnohistoria, México, ENAH.

Cortés Macías, O. (2020, Marzo). Niñas, niños y adolescentes en situación de calle en CDMX. CESOP.

Díaz González Méndez, Carlos Alberto. (2020). La literatura sobre los menores en situación de calle.

Dolto, Françoise. (1984). La imagen inconsciente del cuerpo. España, Paidós.

Gil, Antonio Carlos. (2010). Métodos y técnicas de investigación social. 7ª ed. São Paulo: Atlas.

Guadalupe Cabo. (2013). Niñez y adolescencia en situación de calle: una intervención desde el trabajo social.

Faas, A. (2018). Psicología del desarrollo de la niñez. 2ª ed. Córdoba: Brujas.

Ferreira, B. W; & Ries, B. E. (2004). Psicología y educación: desarrollo humano: adolescencia y vida adulta. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Franco, Yago. (2003). Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política. p.16.

Fundación Pro Niños de la Calle. (s.f.). Por una infancia digna y libre de violencia.

Gomez Plata, Manero. et.al. (2004). El mundo de la calle: consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de investigación.

Gómez Plata, M; Manero Brito, R; Soto Martínez, A; & Villamil Urriarte, R. (2004). El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de Investigación 2003, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

Gonzalez Tuta, D.F; Barreto, Porez, A.P; & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. [Investigación documental], Revista Iberoamericana de Psicología, 10(2), pp. 201-210.

Hernández Guerrero, Alfonso. (s.f.). La educación del niño de la calle.

Hernández, Óscar Misael. (2016). Riesgos en la migración irregular de menores mexicanos a Estados Unidos. Norteamérica, 11(2), pp. 63-83.

ICEPH. (s.f.). MANUAL Parentalización: Niños que asumen un rol parental.

J. A. Amar, R. A. Llanos; & D. T García. (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social: Ediciones Uninorte, Barranquilla. p. 36.

Juan Martín Pérez García. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno.

Key, E. (s.f). El siglo de los niños. Serie de clásicos de la Educación.

Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia.

Lewis, M; & Wolkmar, F. (1993). Aspectos clínicos del desarrollo en la infancia y adolescencia. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lidz, T. (1983). A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas.

Méndez, Carlos Alberto. (2020). La literatura sobre los menores en situación de calle.

Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (s.f.). Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.

Palummo, J. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones.

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2013). Desenvolvimento humano. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Peralta Orrala. (2013). La problemática de los niños de la calle en la Ciudad de México vista desde los conceptos de pobreza y exclusión social.

Piaget. J. (1987). El criterio moral en el niño.

Piaget, J. (s.f.). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. p.2.

Pilotti. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. p. 26.

Plata, M; Brito, R. et. al. (2004). El mundo de la calle: Consideraciones metodológicas de un proyecto. pp. 250-251.

Plata, M. (2021). Niñas, niños y adolescentes como agentes sociales, ¿ una realidad posible? TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales, pp. 221-239.

Postman, N. (1995). La desaparición de la infancia, Barcelona: Eumo.

Red por los derechos de la infancia en México. (s.f). Derecho sin infancia. http://www.derechosinfancia.org.mx/ (Recuperado el 14 de julio, 2024).

Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. (2006, Abril). Subjetividad y psiquismo.

Soledad. M; & Infanzon, M. (2020). Infancias en la Ciudad de México 2020. Evalúa. Gobierno de la CDMX.

Soler, F; Herrera, J. P; Buitrago, S; & Barín, L. (2009). Programa de economía de fichas en hogar. Diversitas: Perspectivas en Psicología. 5(2), pp. 373-390.

Stenhouse, L. (1974). La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar. Buenos Aires: El Ateneo.

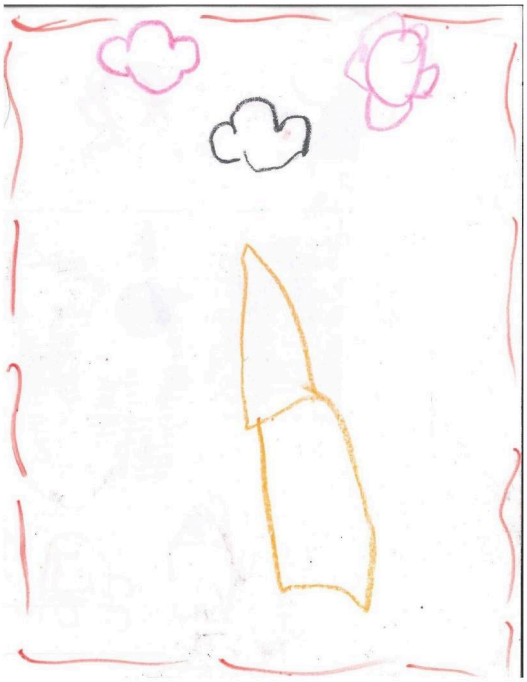
Taracena Ruiz, Elvia. (2010). Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización.

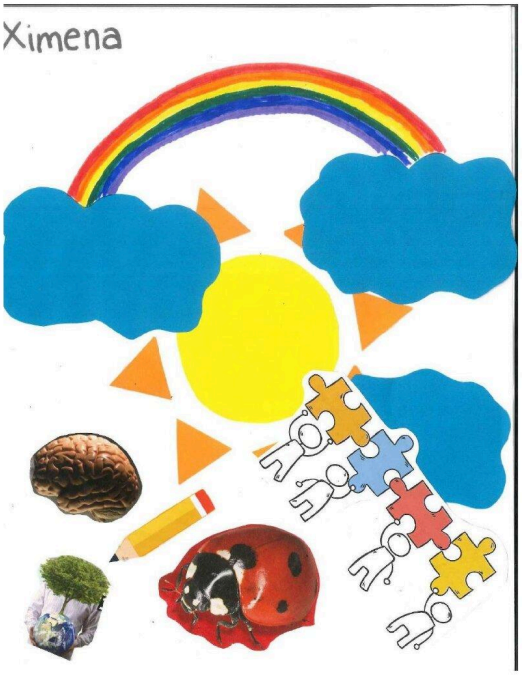
UNICEF. (2017). La primera infancia importa para cada niño. https://www.unicef.org/spanish/publications/index_100862.html (Recuperado el 06 de julio, 2024).

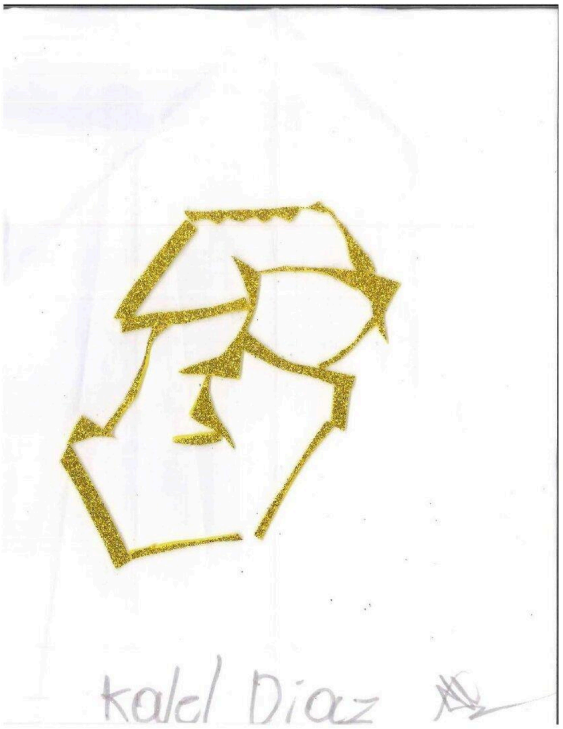
Zanabria, M; Cuéllar, I; & Plata, M. (2012). Voces y creaciones: subjetividad y maltrato infantil. p. 6.

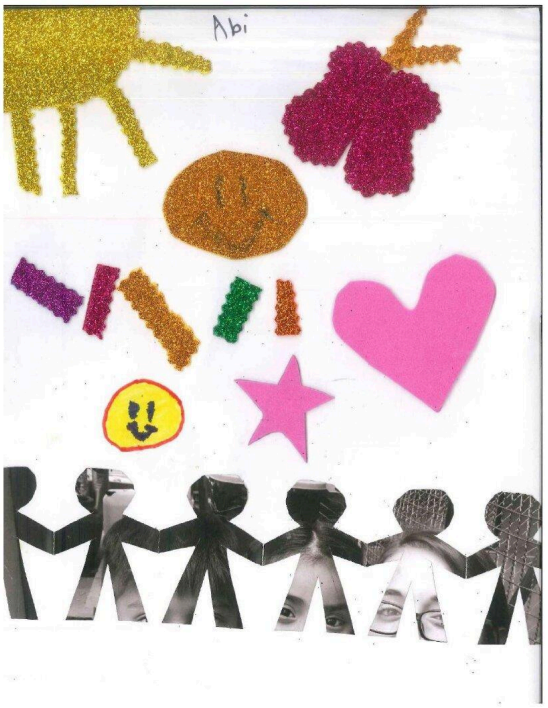
Anexos

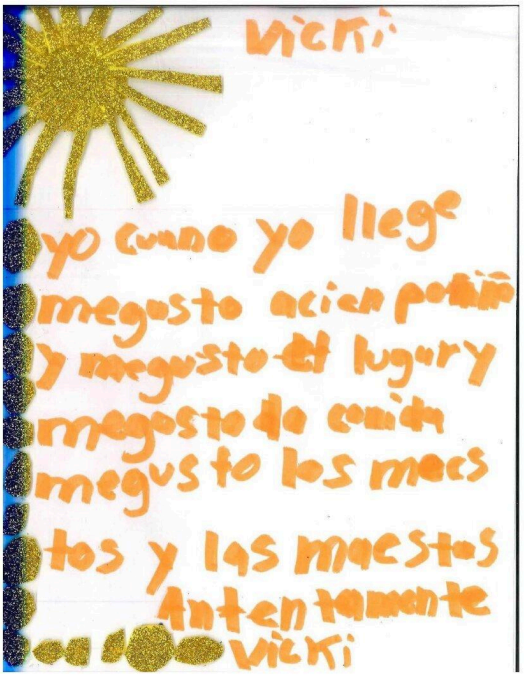
Anexo 1 - Dibujos “El Mural de las Emociones”

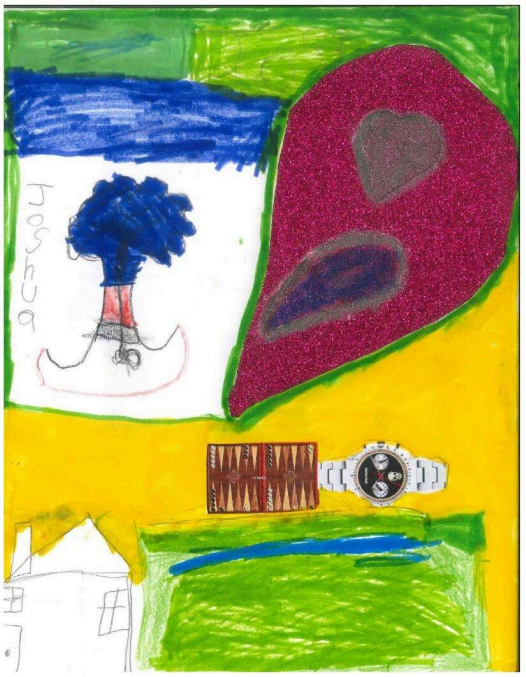


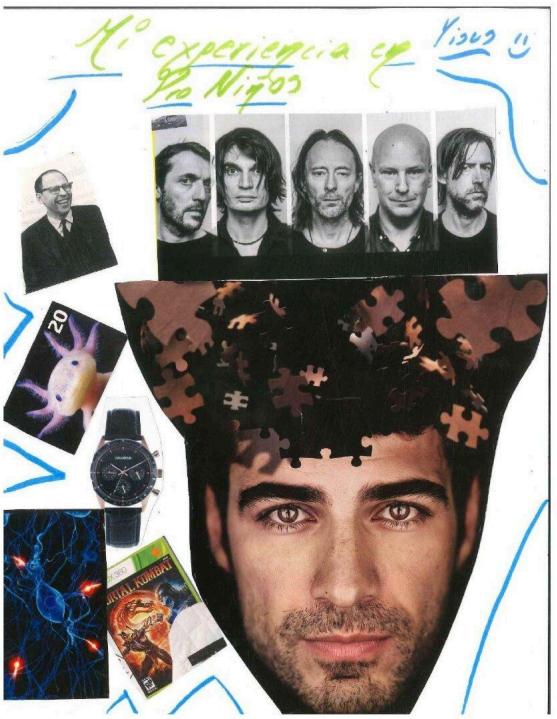

Ximena


Kalel Diaz

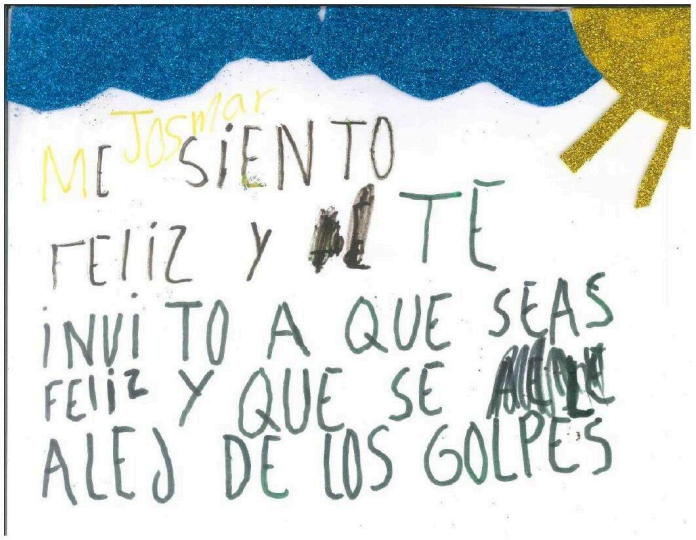

Abi

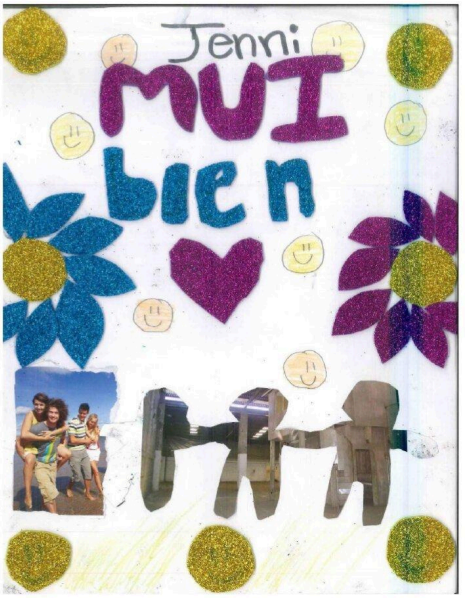

Vicki
yo cuando yo llege
megusto acien poblin
y megusto el lugury
megusto la comida
megus to los macs
tos y las maestos
Vicki

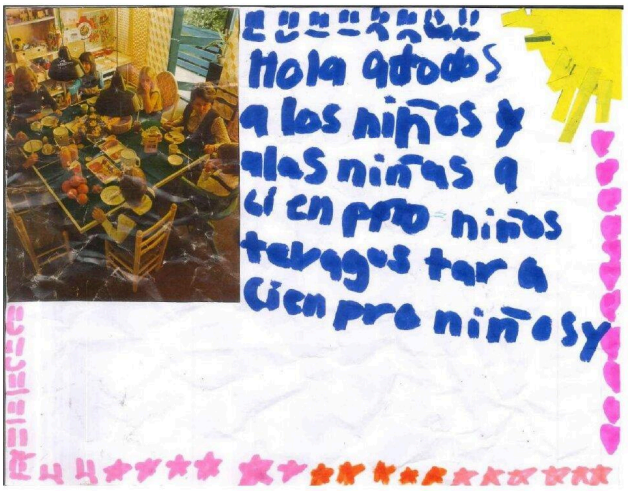

Joshua


Mi experiencia en
los Ninjos

Mateo
Pronnos


Josmar
ME SIENTO
FELIZ Y TE
INVITO A QUE SEAS
FELIZ Y QUE SE
ALEJ DE LOS GOLPES


Jenni
MUI
bien


Hola a todos
a los niños y
alas niñas q
ui en pre niños
tengos tar a
cien pre niños y

QUISIERAS VENIR
CON NOSTROS

Anexo 2 - Entrevistas

Entrevista 1

1ra Sesión

Educadora: Son los medianos, los chiquitos. M*, F*, R*, V* y Al*.

Este, a ver, V*, Al*, F*. Yo creo que ellos tres tienen en común que son hijos de una segunda generación de personas en situación de calle, de mamás que han estado incluso, por ejemplo, la mamá de Al* es una señora actualmente, pero en su momento fue una niña institucionalizada. Algunos de los educadores, B*, no sé si [inaudible], de hecho él trabajó y atendió a la mamá de Al*, que es P*, cuando ella era niña adolescente. Ellos tres comparten esas características.

Pues Al* tiene ya como tres, o un poco más de, años desde que abrimos la fundación, pero él llegó como muy desestructurado, él desde muy pequeño fue medicado, porque dice su mamá que le diagnosticaron a los cuatro años TDA, entonces a partir de esa edad empezó a ser medicado. Pero pues obviamente la mamá no le dio un seguimiento a los medicamentos, a veces le daba lo que ella consideraba que se debía, y eso a lo mejor creemos que pudo tener consecuencias en Al*, que tal vez ahorita no se están viendo o se van a ver más a futuro. Y ya hubo un momento en el que Al* estaba tan desestructurado y organizado que a la mamá le costaba.

La mamá también tiene un temperamento muy volátil, pues sin muchas habilidades parentales, en algún momento se estabilizó y pidió como la canalización de Al* a un espacio residencial. Al* también tiene una hermana más pequeña que se llama Y*, tal vez la han visto, no sé si alguno de ustedes ha cuidado de ella. Ha venido aquí.

Entonces entre ambos niños, que son la verdad complicados, no han sido, o sea, se saturó la señora, porque además no tiene un empleo estable, tiene muchas situaciones con la pareja, y el lugar en donde ella estaba era [inaudible]. Ella estaba en un hostal, bueno, sí, como un hostal, pero pues ahí es donde rentan muchas personas en situación de calle o así, entonces era problema tras problema, no dormían, y eso también desorganizaba un poco a Al*, de que no dormía en las noches, empezó a tener también otro tipo de problemas, como la mamá es muy... pues sí, es como un adolescente aún, creo que es algo que no ha crecido o no tuvo

como este cuidado, que brinda a una familia esta contención, entonces aún es un adolescente, le gustan cosas como pikachu, pokémon.

Y algunas cosas que tal vez no ayudaban como a organizar a Al*, por ejemplo, ella le decía que en su mente había dos personas, un ángel bueno y un ángel malo, y que cuando Al* hacía cosas malas, pues ese demonio como que lo poseía, y entonces por eso Al* hacía cosas buenas y cosas malas, entonces pues eso no ayudaba como que Al* pudiera como darse cuenta de que las cosas eran porque él las hacía, porque alguien más lo controlaba, y alimentaba como estas fantasías de Al*.

Ya después de que se estabilizó un tiempo, porque a veces también era como que venía y no venía, logramos como que le diera un seguimiento más puntual en el horario sobre el medicamento, en algún momento pues a mí me dejaba el medicamento, yo se lo administraba a Al*, pero pues a Al* a veces le decían, no, es que no me lo dieron, entonces como P* veía que en la casa no se calmaba, decían "no, es que no se lo han dado, entonces yo se lo doy", y pues bueno, ya no podíamos hacer nada en eso, era como que sí, aquí se le da, solamente que Al* a veces, o sea, no es como que el medicamento haga todo el trabajo, también tiene que trabajar ahí algunas cosas, pero pues eran cosas que ya o no estaba listo, o no quería trabajar.

Y con el acompañamiento de adopción de vida, pues ya empezó a ser más estable, más puntual, y fue cuando pidió como la canalización de Al* en un espacio residencial, porque decía "yo prefiero que él esté bien, que se desarrolle, y sé que ahorita pues yo no puedo darle eso". Y se buscaron varias instituciones, pero como con el tema de la medicación, es como un tema tabú, es como una etiqueta, no hay muchas organizaciones, más bien casi ninguna institución de las que tenemos contacto aceptó a Al*, y se logró meter a una institución como con la que hemos tenido vinculación, que se llama "Casa Nacho", que es a donde se fue Josmar, pero pues Al* una de las cosas que tenía es que era muy violentado por su mamá, muy, mucho, muy.

Entonces por eso apresuramos como el poder moverlo a una institución, porque era su mamá. Llegaba, a veces no venían dos días y ya llegaba con moretones, o sea muy feo. También eso fue trabajándose poco a poco con la mamá, de que pues entendíamos que ella estuviera bajo mucho estrés, pero no podíamos seguir consensuando que golpeara a Al*, que nosotros fuéramos testigos y no hiciéramos o tomáramos medidas tan drásticas en ese asunto. Entonces, pues esto también creo que hasta ahora ha disminuido, yo no puedo asegurar que la

violencia física deje de existir, pero digamos que al menos yo ya no le veo a Al* golpes visibles en la cara, en los brazos…

Y Al* puede nombrar, que ya ahorita su mamá era otra también, pero aun así se sigue como buscando una institución donde ella pueda, bueno, se pueda llevar a Al*, porque Al* creo que sí necesita de espacios estructurados y algo que lo votó de "Casa Nacho" es que era violentado por otros niños. Entonces lo que queríamos era alejarlo de la violencia y darle un lugar seguro y eso no estaba ocurriendo. Y que además también, no sé tú qué has trabajado con Al*, pero los maestros de "Casa Nacho", los educadores de "Casa Nacho", dijeron que pues era un niño muy complicado para ellos y que no podían atenderlo.

Pero en realidad lo que creemos nosotros es que, pues era muy violentado por los mismos niños de ahí que pues ellos no podían hacer nada, no sabían cómo controlar eso dentro de la casa. Entonces pues a Al* nos lo retacharon y el plan con él, que este es el programa de familias, es que se le iban a buscar como actividades donde pudiera él seguir teniendo cierta estructura, ¿no?, por ejemplo, en "Casa Nacho" veíamos o veían ellos que la natación le ayudaba y se le buscara algún deporte, alguna actividad como el ayudar a Al*, pero pues eso no ha ocurrido, y mientras Al* viene acá. Entonces ahorita vamos a ver si se sigue buscando una institución donde Al* pueda seguir, cuando pueda estar, o se va a inscribir a la Jaime Nuno y va a seguir viniendo.

Y pues ya en algunos mesesillos yo creo que también su hermana vendrá al Centro de Día. Cuando su mamá ingresa Al* a "Casa Nacho", se va a Chico. No, yo creo que un poco antes, un poco antes de que Al* ingrese a la "Casa Nacho", su mamá se va a vivir con su actual pareja hasta Naucalpan, ¿no? Entonces viajar de Chicoloapan para acá pues es todo una odisea y más con Al* y con su hermanita, ¿no?. También su hermanita es muy inquieta, muy superactiva. Y pues eso es como un poco de la historia con Al*.

Y sí cuesta un poquito de trabajo porque es como que un poco fantasioso; "no, yo no voy a ir al baño porque hay un portal ahí". Pero pues es como regresar a la realidad o centrarlo en la realidad y creo que ahora puede lograr rutinas, por ejemplo. Pero es como que sí necesita justo este acompañamiento que es lo que decían que los educadores de "Casa Nacho" que ahí no podían dárselo, ¿no? No podían acompañarlo a realizar como la rutina.

Pero creo que después de un tiempo sí se le acompañó y pudo hacer las cosas. Él era un poco como I*, ¿no?, le costaba trabajo bañarse, lavar, pues era como todos. O sea, como Án* de que "no, no quiero hacerlo".

Pero yo digo, wow, creo que Al* no es violento, ¿no?, o sea, no es como que grite, como I* o que… muy pocas veces se llegó él a autolesionar. O a veces tiene como cuando está muy ansioso o así, se empieza a pellizcar. Y eso era algo que pasaba mucho en "Casa Nacho". Cuando un día nos tomaron una foto, no sé si vino, pero su cara estaba llena de pellizcos así, pero que eran como… se veían como quemaduras, o sea, muy feo, pero eran pellizcos, ¿no?, también sí lograba como estas autolesiones de pellizcarse, pero creemos que era un poco más por la ansiedad que por este… así como cuando está muy ansioso, ¿no?, pues eso con Al*.

Y pues ahorita su mamá creo que algo positivo dentro de lo que cabe es que ya no están tan viviendo en este espacio de Morelos, dónde pues ahí estaba conectada con muchos, ¿no?, ya tiene como un lugar más estable con casa de su pareja, pero pues eso también lleva a otra dinámica, ¿no?, de que esté sujeto a… pues cuando la pareja termine con ella o así, pues se van a quedar sin espacio. Y pues veíamos, bueno, las compañeras que trabajaron más de cerca con P* es que sí tiene habilidades, ¿no?, tiene habilidades como para mantener un trabajo más estructurado de limpieza.

Ella es muy creativa, ¿no?, la mamá de Al* es muy creativa. Puede hacer varias manualidades, que a veces realiza y las vende. Entonces, pues pero no es que eso sea un trabajo que… ya es un trabajo que le toca a la etapa de familias, como buscar y trabajar con ella para que pueda mantener un empleo.

Pero al parecer no se ha logrado porque pues no hay tanta constancia de que Al* venga a la fundación. A veces solamente viene una vez a la semana o ha dejado de venir, este, por varios días es un [inaudible] con Al*.

Y pues F*. F* también es otra niña que también es la segunda generación de una familia en calle.

De hecho, ellos antes de que se abriera el Centro de Día se empezó a trabajar con ellos en la pandemia y ellos vivían… o sea, me refiero a ellos con F*, J*, su hermano B*, su mamá, vivían en el puente de aquí, abajo, ahí es un punto en el que las personas pueden hacer reunión. Y ellos pues vivían ahí.

De hecho, F* tuvo un nacimiento muy arriesgado porque pues no estoy segura de sí Ma* no sabía que estaba embarazada, pero pues también a lo mejor estaba consumiendo o incluso cuando estaba en el punto, aunque ella no consumiera, pues todo lo de ahí lo absorbía, ¿no?.

Y ya se trabajó con ella, pero en ese entonces Ma*, que tenía una pareja que es la mamá y él… bueno, más bien el papá de los niños, pues era muy… él era el que consumía muy-mucho y que era muy violento y cada que veía a una persona como que lo echaba al lado, ¿no? Y en una de esas pues falleció. Falleció, este sí se le apoyó como con las cuestiones funerarias y así, pero pues se perdió un poco de… se perdió como que el vínculo con ellos porque se trabajaban ellos desde familias, ¿no?. Y después se perdió como con la pandemia y así y hasta que se volvieron a encontrar acá en el puente, ¿no?.

Ya se estuvo trabajando para que las niñas vinieran y sí, creo que fueron de las primeras que cuando se abrió el centro de día llegaron, pero pues Ma* aún estaba viviendo en la calle, entonces pues eso no permitió que hubiera un proceso más complejo.

Dejaron de venir como un año y volvieron a regresar. Ellas, y ya nos dimos cuenta que Ma* ya había hecho como relación con una de las personas que vivía ahí en el puente, que es su actual pareja, que se llama Mi*, y pues la verdad es que cuando yo conocí a Mi* así como que dije es un señor con los niños, pero ahora pues que lo conocemos podemos decir que pues trata bien a las niñas, ¿no?, ayuda a la mamá. Él también fue un chavo de calle, de institución, entonces también tiene como ciertas cosas que se van quedando en estos niños, como los hábitos, las rutinas, un poco más estructurado que M*.

Y pues hasta ahora al menos tiene dos años o un poco más con esta pareja. Sí nos hemos enterado de que terminan y regresan, ¿no?. Porque al parecer, pues Ma* es una persona que no está acostumbrada como a rendir cuentas de dónde está, con quién está, y pues esta persona si no es con Ma*, con quién está, o a dónde va, entonces en algún punto llegan a chocar y pues eso rompe la relación. Pero las niñas, creo que después de estos años aún no han terminado como de cerrar este ciclo de duelo con su papá.

Aún les duele y también es algo que Ma* como que ha incentivado de que pues nunca olviden a su papá, ¿no? O sea, Mi* es mi pareja pero no es su papá. Y ahora ya con el paso del tiempo pues las niñas se han encariñado con él, ¿no? Está F* [inaudible] "ay, papá" se le sale, ¿no?. Y ya es como que tal vez en ese momento Ma* ya no interviene tanto y es como

que “ay bueno, si quieren [inaudible] papá está vivo, pero yo no los voy a obligar a que le digan, y si ellos quieren decirle está bien”. Y pues el señor también ha logrado un trabajo, yo creo que ya tiene como un año, estaba de guardia de seguridad, pero ya después de eso, este, creo que hubo un reajuste [inaudible] entonces se cambió, pero creo que siguen lo mismo, trabajando así, tiene, sí puede tener un empleo estable, el señor, con todas las niñas y lo que vemos es que Ma*, pues con [inaudible] se divide en instituciones, está muy acostumbrada a la asistencialidad, a que las instituciones le den, le resuelvan, hagan por ella, pues, básicamente la crianza de sus hijas.

Entonces en los talleres que genera PAF, para habilitar en habilidades parentales y otras cosas, este, no participa tanto, no participa tanto, pero también no le gusta como hablar de su historia de vida, con las nuevas mamás, y ella sí es como que “no, yo no quiero escuchar, yo no quiero que ellas sepan de mí”, porque, este, como que tiene este miedo de que lo utilicen en su contra, lo que ella pueda compartir, y poco a poco, los últimos talleres, bueno, antes de que se integrará PAF, lograba como abrir cosas, lograba abrir cosas y ya con la confianza de que era un lugar seguro, de que lo que ahí dijera, pues, no se iba, nadie lo iba a estar preguntando, pero aún así tiene mucha resistencia, de poder, de venir a los talleres, a las sesiones de seguimiento con la educadora de PAF, y por eso es algo que se habilita.

Bueno, porque queremos que las mamás estén como bien, estables, para que no ocurran en los procesos de sus hijos, o de sus hijas en este caso, creo que ustedes ya no conocieron al hermano de las niñas, pero se llama B*. B* ya estaba en la adolescencia, pero de un día a otro, pues, ya dijo “no, yo ya no quiero venir aquí, el centro de día ya no me gusta”.

Y sí es verdad que tal vez hay una edad en la que 14-15 años, pues, como tenía, como K*, como el mismo Vi*, ya las actividades son otras, pero por eso se espera que At* y Vi* puedan vincularse al programa de jóvenes, y también a él se le gestionaron actividades fuera del Centro de Día, que pudieran como decir, bueno “el Centro de Día ya te queda muy chico”, porque además del tiempo que pueden hacer aquí, pues, ya tú lo [inaudible] “ya tienes ciertas habilidades, entonces puedes ir a otros talleres por ti mismo”, obviamente las primeras sesiones se da el seguimiento con el educador, o la educadora de opción de vida, y ya después él solito tiene que mantenerse.

Pero pues veíamos que eso no, a veces se iba, a veces no, y pues su mamá lo tapaba, decía “no, él sí va, no, sí va a la escuela”, porque cuando dejó de venir al Centro de Día, pues, él

dijo que sí, su mamá seguía diciendo que "todo bien con él, que sí va a la escuela, que sí va al taller de serigrafía", pero la realidad es que pues el niño, o la adolescente más bien, se empezó como a salir otra vez a la calle, con los amigos.

Como ellas viven en un hotel, que es como, ¿cómo se dice?, encargado, bueno la abuelita de Br* es la encargada de dirigir ese hotel, pues viven allí, entonces creo que algo bueno que Ma* y Mi* veían, eran qué pues las niñas ya están creciendo, el espacio es muy chiquito, entonces le dieron a B* otro espacio, que es rentar otro cuartito, pero ese dinero, bueno ese hotel o ese cuarto se sigue pagando con la pareja de Ma*, que es Mi*, Mi* paga ese cuarto, y ahora ven que pues el chavo no hace nada, ya no va a la escuela, ya no hace taller, a veces cuando le piden que los apoyen en un trabajo, les dice "ay no, no quiero", y solo se sale a la calle.

Y pues todo esto empieza a rebasar a Ma*, las niñas también mencionan que B* llega a ser violento con ellas, les llega a pegar, y pues veíamos que seguían, o sea que si Ma* no venía a los talleres para dar el seguimiento, pues era un proceso que tal vez terminara así, las niñas también mostrarían apatía, ¿no?, dejarían de venir, y pues tal vez se logren cosas en estos años, pero ya creemos que las niñas pueden dar más, pueden ser quienes se desvinculen de estas situaciones de calle.

Pues eso con ellas, pero pues si aún se está medio logrando que la mamá vuelva a regresar a los talleres, pueda participar, que es algo muy complicado con ellas, pero las niñas creo que avanzan bien, por ejemplo J* va muy bien en la escuela, a F* pues le cuesta, pero logra hacer las actividades, aunque Ma* diga "no, yo ya no quiero", a veces J* le apoya las tareas, pero eso también causa conflictos entre ellas, que J* no es la mamá, o a veces sale de [inaudible] y les pide cosas de más que a las niñas no les corresponde, pero también se trabaja un poco con eso.

Y algo que sí vemos que es muy complicado, es que Ma* como que hace que las niñas mientan, o sea que oculten cosas, y eso pues a veces no está, bueno más bien, no es tan chido porque [inaudible] los procesos, por ejemplo cuando nosotros les damos cosas a los niños veíamos que esas cosas se vendían, y porque las niñas llegaban así, "no, es que mi mamá las vendió" y es "que te compró con ellas", o alguna necesidad, dijo "no, pues nada más dijo que ella tenía mucha ropa, entonces se vendió", pero pues son cosas de las niñas que sí les gusta, por eso les decíamos que queríamos verlas con esa ropa, con la ropa y así.

Y entonces, pero decía, pero no digan nada, y cuando se enteró de que nos habían dicho pues hubo como, no, o sea, "por qué dijeron, ustedes no tenían que haber dicho nada". Entonces pues les enseñan a ocultar cosas, a pedir, cuando pues es algo que queremos nosotros trabajar, de que no necesitan ir a otra institución, porque eso se da mucho cuando en épocas como de Navidad, todas las instituciones quieren regalar como qué cosas, qué cobijas, qué la posada, qué no sé qué, entonces cuando nosotros les pedíamos a ellas que vinieran a eventos aquí de la fundación, quizá posadas o la cena de Navidad, y decían "no, no, no, no ya me tengo que ir", y pues era porque ella tenía que irse a otro lugar donde le iban a dar cosas, ¿no?. Solamente te ibas y te parabas y no era como un proceso aquí de acompañamiento como lo hacíamos acá, entonces en eso también se ha estado trabajando. Y si cualquier cosita que le demos aquí a la fundación y si por algún motivo lo retenemos, pues si su mamá viene y dice "no, es que los dulces, es que la ropa, es que los zapatos", cualquier cosa.

Entonces es trabajar eso con las niñas, de que más allá de las cosas materiales ellas pueden aprender cosas que les pueden servir en su vida, eso es como una de las grandes cosas que tenemos que hacer con ellas, romper un poco estas cadenas de existencialismo, de pedir, que ellas tienen muy arraigadas.

[inaudible]

Equipo: Ah, sí. ¿Y ya podemos hablar de M*?

Educadora: Sí, de M*. De V*.

Equipo: ¿Tienes a M*? ¿V*?

Educadora: V*, F*, R*.

Equipo: ¿Y Al*? ¿Al* ¿Cuántos años tiene?

Educadora: Él ya tiene, creo que cumple diez este año. Sí, cumple diez en este mes, el catorce o el quince de julio. [inaudible]

Equipo: Sí. Pensé que era más chiquito.

Educadora: Sí, se ve. Por esta situación, sí se ve como de siete, ocho, nueve. Pero él ya tiene nueve a cumplir diez.

Está como un poco [inaudible]. Sí. O sea, le tocó como que está más... De hecho, en uno de los diagnósticos que hicieron en el psicosama, eso como que alertó a su mamá, fue que tenía conductas que no correspondían a la edad biológica, bueno, biológica, ¿no? O sea, como que él ya tendría que estar haciendo otras cosas, pero que tiene un pensamiento como de un niño de siete años, ¿no? Más pequeño.

Lo que estamos haciendo en el juego, es que toda la violencia y todo lo que se ha hecho con la mamá está repercutiendo en su desarrollo. Tratamos de tener un pronóstico más positivo con ellos, pero aun así a veces tenemos que hacerles dar cuenta a las mamás de que, pues, sí, lo que tú haces está impactando en tu hijo. Y a veces lo entienden y muchas veces lo olvidan, pero ahí estamos.

Equipo: ¿Y el papá de Al*?

Educadora: No, no sabemos. Y eso creo que también era un tema durante algún tiempo, porque, pues, la mamá ha tenido varias relaciones, ¿no?. Y cada que ella se ha aplicado [inaudible], cada que ella tiene una pareja "es tu papá" ¿no?. Tengo entendido por el compañero de calle, que te digo que ha trabajado muchos años con la población en calle y que él la atendió. Lo que les digo es que Al* es hijo de una persona que ahorita también tiene hijos.

Ha llegado a estar en situación de calle, pero también creo que de pronto va a estar en hoteles o en cuartos de hospedaje, pero sigue más vinculado a los puntos de calle. Y, pues, no, o sea, en algún momento el papá, pues, yo creo que cuando se ha visto muy necesitada, se ha acudido a él y sí le ha dicho "Al*, él es tu hijo", pero, "Al*, él es tu papá", pero está así, a veces le ha dicho "no, no es cierto, te mentí y no era tu papá", cuando rompe con la pareja. Y también, de hecho, durante algún tiempo Al* creía que el papá de su hermana, de Al*, también era su papá.

Entonces, como que eso también genera caos en la mente de Al*. Pero hasta donde tengo entendido, sigue vivo, pero no lo recuerdo. Tiene más presencia el papá de Y*, que es su papá.

2da Sesión

Educadora: Es una familia, digamos… muy amplia porque, supongamos, que son… de en las vías, entonces hay varias secciones y nosotros solamente, o más bien, la fundación había trabajado como en una sección en las vías con algunas familias, pero siempre se ha sabido que hay muchas familias y niños por la desestructura y porque también tienen prácticas, ehh… de calle. No se logra que algunos, o la mayoría de estos niños, lleguen al Centro de Día. También, otro factor es que hay mucha oferta institucional en esta comunidad, de varias instituciones que llegan y literal, les pueden regalar cosas o a cambio de que vayan a marchas, les dan… pues sí, cosas.

Y la familia S.C.*, que es como la familia de M*, se empezó a vincular cuando los compañeros de calle llevaron un programa o un taller de cuidado dental, me parece, y después algo de lectura. Entonces, ahí los niños empezaron a participar, empezaron a tener [inaudible]. A pesar de que no se les daba nada como otras instituciones, empezaron a participar en los talleres. Un día también hubo acá un festival, un festejo del día de muertos, entonces se les invitó y ya después de ahí, vinieron y se fueron vinculando. Entonces, fue así como se contactó como a la familia.

Lo que nos decían los compañeros de calle, que trabajaban con ellos, era que eran muy… un poco regulados emocionalmente, porque podían estar jugando y si de pronto se caía como, no sé, el pincel, eso ya detonaba en ellos que no siguieran en la actividad. Como quizá podemos ver todavía estas cosas en D* o en M*, que se esconden en los lockers, que van y se esconden debajo de la mesa, aunque persisten estas conductas. Y… bueno, se fue trabajando. Entonces, eh, al principio pues sí costó un poco vincularlos porque hay mucha desorganización y desestructura del núcleo familiar.

M* es hijo de la segunda hija de su abuela, de su mamá. Su abuelita tuvo tres hijas, me parece es C*… ah no, es la mayor, es C*, B*, I*, y A* son estas, y la mayor es C* que es mamá de D*, M* y T*. Este… Ella, actualmente, creo que desde hace algún tiempo, ha sido expulsada del sistema familiar porque empezó… ahora sabemos que tuvo, o tiene, una relación con una persona, y pues esta persona empezó a vincularla, como con las sustancias, principalmente activo, y esto, además de que la golpea, se tienen sospechas, por los compañeros de calle que trabajan ahí, que la prostituye, pero pues no sabemos a ciencia cierta si esto pueda ser o no. Y pues bueno, ella, al ser como la… pues sí, la marginada de este sistema familiar, pues los niños también, no tienen un cuidador que se hagan responsables de ellos. A veces puede ser

su abuela, pero su abuela también tiene ahí prácticas de consumo, también se desaparece por grandes periodos de tiempo, y no se sabe dónde está. La misma A*, pues refiere que necesita una mamá, pero esa señora es muy, muy desorganizada, y no puede darle como los cuidados que, quizá A* y los niños necesitan, entonces los niños, pues sí, están todo el tiempo libre.

Como sea, I*, pues tiene, digamos, a J* y A*; ellos tienen a I* y a T*, que son los papás que tienen, pero pues D* y M* no tienen un cuidador que se haga responsable de ellos. Y ahorita, como ha empezado a venir A* estos meses, puede… y como está viviendo con ellos, puede hacerse un poco cargo, de cosas mínimas que antes, pues eso no se lograba, los niños estaban, como ahora sí, como a su suerte y pues es eso, M*.

Y nos comentaban mucho en el taller, cuando empezaban a vincularlos al Centro de Día, como de la historia familiar, que D* había presenciado muchos malos tratos hacia su madre, y su madre, pues bajo el efecto de las sustancias, pues era muy violenta con ellos, con D* principalmente. Actualmente los niños prefieren no tener un acercamiento con ella, o sea, la ven y es como que huyen. Antes, lo que hacía D* es que sí, la llegó a golpear porque… forcejeó, ella se lo quería llevar y D*, pues en un momento de crisis, como que le dijo "No, suéltame" y como que la bofeteó. Eso, como que él lo tiene muy presente y todo eso ha vivido y presenciado M*, pero quizá a diferencia de D*, M* ha sido un poco más acogido por I* y por J*, o sea, él se lleva muy bien con J* y esto le ha permitido como estar cerca de él y del cuidado de I* y de T*. Incluso la abuela "cuida", entrecomillas, un poco más a M* por ser más pequeño y a D* le dan como muchas responsabilidades porque en teoría él ya "puede cuidarse mejor o más". Entonces, M*, pues sí, en el sistema familiar, al ser el de en medio, pues medio que cuida, o sea, él tiene permitido más jugar y un poco deslindarse de las responsabilidades, como hacer quehacer, como hacer…cuestiones de la tarea.

Y cuando han venido al Centro de Día, creo que veíamos esto, que los niños podían lograr cierta estructura a diferencia de otro perfil de calle. Habían logrado más estructura en poco tiempo, a apegarse a las rutinas de aliño, de higiene, el comer. Nosotros veíamos que la comida era un tema con M* muy recurrente porque, pues, casi no comía nada, o sea, comía muy poquito o la mayoría de los alimentos le desagradaban, ya fueran frutas o verduras o carne, lo que fuera. Pues porque ellos, en general, solamente comían galletas, galletas estas que les dan de los desayunos y quizá leche o café, pero con mucha azúcar, y era eso todo lo que comían, o a veces, cuando compraban algo… pues sí, si le sobraba, les acercaban un

poco de los alimentos que le quedaban. Entonces, a veces, cuando a su abuela le iba bien en el trabajo o le va bien, puede comprar algunos alimentos, que son alimentos [inaudible], hamburguesas, tortas, pizza, sopa, y ellos lo que se cocinan son sopas maruchan, totopos con frijoles y cositas así, bueno, más bien D* porque M* no [inaudible]. Y creo que también algo bueno de M* es que es como muy… o sea, si le gusta ir a la escuela, le gusta hacer sus tareas, la mayoría de las veces, porque sí hay una que otra ocasión en la que no, no quiere hacerlas, pero generalmente si, no hay mucha resistencia para ir a la escuela, a diferencia de otros niños, el hacer las tareas.

Y pues sí, con él, es mu-[inaudible] yo lo que observo en él es que tiene todavía un pensamiento muy mágico, muy fantasioso, porque es como "Ay, mira, esta figura tiene vida y te va a morder", o sea, es algo que yo juego con mis sobrinitos de tres años o cuatro, pero M* tiene seis y tiene todavía este pensamiento muy mágico de verse en el espejo, de hacer caras, gestos. Eh… veíamos que estaba en las puertas de aquí y estaba como haciendo una pasarela, viéndose así [imita a M* al posar].

Entonces, estaba muy chistoso, y son cosas que M* hace. Le gusta mucho jugar, como juegos así que él puede proponer y los lleva a cabo, o tiene la iniciativa de llevarlas, y sí puede, con acompañamiento, lograr ciertas cosas que, a veces, a diferencia tal vez de V*, si yo le digo "a ver M* vamos a… ¿ya te cansaste, no? ¿de lavar tu ropa?" que… pues, en su casa, no lava ropa, a él se la lava su abuelita o incluso D* tiene que lavarle la ropa a M*, y eso es algo que ha ido cambiando porque, pues, D* es de "allá en la fundación él lava ropa, entonces, ¿por qué aquí yo se la tengo que lavar?" pero más bien es algo que su abuela dice, como que "no, es que no la lava bien", lo mismo, entonces, en vez de acompañar, es como "mejor hácelo tú porque él no sabe", y, pues, esto como que yo lo he trabajado con M, de que él puede hacer las cosas por sí solito.

Em… algo más de M*… pues, dado a los pocos o nulos cuidados que hay por parte de la familia, y que no hay un cuidador que pueda estar presente, ni disponible, ni sea sensible para ellos, o muy poco sensibles. Están viendo la posibilidad de que ellos puedan ser derivados a una institución donde puedan estar los tres juntos; T*, D* y M*, porque sí veíamos muchas prácticas de riesgo, de cuando M* se enoja y pasa cualquier situación, y se sale de su casa.

Se sale de su casa y deambula así en las noches, como que no puede medir, a diferencia de otros niños de que "ay no, ya es de noche y me quedo aquí" no, él se va, y aunque es en la

misma comunidad, si hay algunas cuadras de diferencia donde él se va y se queda ahí, y la familia normaliza mucho eso de "Ay, si se fue pero ahorita regresa". Pero M* puede estar perdido dos horas en la noche y la familia no hace nada, como de "no, ahorita regresa" entonces, como esa, hay varias prácticas que nos alertan y, pues este, queremos que los niños estén seguros y por eso decidimos trabajar con la familia este tema de que sean derivados a un espacio residencial.

También tendríamos o tenemos que trabajar con la abuela esta resistencia de todo lo que ellos han visto, de lo que creen de las instituciones; de que ahí violan a los niños, los maltratan. Entonces, todo esto, o incluso el que en algún momento tengan beneficios de ellos, o sea, tal vez D* les ayuda a veces a hacer comida, o a veces el mismo D* cuida de la abuela cuando ella se enferma, y estos pequeños cuidados a veces, pues si tienen, como que se vea el beneficio del niño y puedan decir "Ah okey, lo hago por tu bien hijo... [inaudible]" pero, pues, en eso se está trabajando con ellos.

Equipo: ¿Y R*?

Educadora: R*… pues, de R* hay poca información [inaudible]. Tres o dos meses que ha llegado a la fundación, sí, yo creo que sí hace tres, eh…esté, él es como un… "piloto". Es como un pilotaje o algo que la fundación está, pues, apenas trabajando, ¿no? Parte como un… yo creo que sí ya un año empezó a trabajar el tema de "Comunidad" en el tema en algunas comunidades como la Rosita* y Marquesa*. En estos campamentos se veía que había mucha situación migrante, muchas personas que venían de Venezuela, de Colombia… pues sí, de Honduras, de El Salvador y este… R*, pues, es una de estas personas.

Su mamá viene de Venezuela, pero ellos estuvieron viviendo bastante tiempo en Perú. La mamá de R* decidió venir con su familia; con su pareja, su mamá y su hermana, me parece… no, dos hermanas. Una de ellas está casada y una soltera. Vinieron… pues, ahora sí que en "caravana", ¿no? De… me parece que de Venezuela pasaron por diversos países hasta llegar a México, pero las situaciones que ellos vivieron en ese trayecto, pues sí, fueron bastante desagradables, bastantes peligrosas. Sobre todo para un niño de… en ese entonces de seis años como R*.

Emm.. y por eso me parece que la señora se estableció un tiempo aquí y pidió trabajo, y actualmente trabaja en un puesto acá, de una fondita donde, pues, ahí trabaja, se le ha

permitido. Su pareja también trabaja y su mamá, me parece que no, sus dos hermanas trabajan y este… pues, R* se quedaba todo el tiempo con su mamá sin hacer nada. La mamá se enteró por alguna compañera de trabajo de calle que, pues, viera la posibilidad de que R* pudiera venir a la fundación para poder… pues sí, que no estuviera tanto tiempo ahí, porque, además de que R* empezaba como a salirse de la cocina, y que ella le diera mucho miedo de que, de pronto, ya no estaba R* adentro, y sobre todo porque había una persona que tiene consumo y más bien ya está totalmente en situación de calle y que R* se espantaba de verlo.

Y, pues sí, se vino y se hizo la entrevista para ver los riesgos en los que estaba R*, después de la situación pues… adversa que pasó de ser desplazado del lugar donde él vivía y, que el tema con R* es… como lo que decíamos, que es muy incierto, ellos vienen a México y si pueden establecerse por un tiempo, pero… este… tal vez este tiempo pueda ser muy corto porque lo que ellos buscan es que se les dé una cita migratoria para poder moverse y poder tener la condición de refugiados en Estados Unidos. Y, en este tiempo, pues, la mamá de R* ha insistido mucho en eso, pero no se ha logrado, y, pues, mientras, R* se inscribió a la escuela, pudo, pues, venir a Centro de Día, porque si considerábamos que, pues, no podía estar todo el día en el trabajo con su mamá.

También la mamá mencionaba que, pues, empezaba a ser muy inquieto en la casa, o sea que, de pronto, se volvía como de: "no", empezaba quizá a aumentar un poco su… "¿agresión?" o sea, como en el juego, con sus juguetes, con los niños que podían estar en la vecindad, en donde ellos viven. Entonces, ese es como el trabajo que estamos viendo si se puede lograr. También, otro de los niños que están como en ese "pilotaje" fue A*. A* fue más cortito tiempo porque la señora llevaba aquí… pues, dice que dos meses en México y, pues, sí consiguió un empleo, pero ya le dieron super rápido la cita y se pudo mover más rápidamente. A la mamá de R* todavía no le han dado la cita, que a diario intenta como meterse a la aplicación para ver si ya la obtiene.

Y creo que algo bueno que veíamos en la señora es que ella no está dispuesta a volver a pasar por otra situación así, de irse… digamos de… sin una cita. Ella no volvería a irse en "caravana" hasta Estados Unidos. Pues, porque si vio que R* pudo presenciar muchas cosas desagradables, en el río… o sea, cuerpos muertos, este… a la señora le dio creo que malaria, entonces vio que sí eran muchas situaciones que pudieran haber pasado y que pudieron haber

terminado de una manera muy trágica. Entonces, ella dice, que mientras no le den la cita, ella no se va a mover, no se va a ir de esa forma.

Y, pues R*, ha estado viniendo acá. Yo creo que sí se ha adaptado ya más que al inicio, ya que era complicado para él por la forma de hablar, la comida y otras cositas. Pero era más tímido R* al inicio, pero ya está, empieza como… pues ya tiene como más socialización con otros niños. Y la señora creo… yo me atrevería a decir que es una señora con más habilidades parentales que tenemos en el Centro de Día. Ella nos decía que… no sé si en Venezuela o en Perú, ella era maestra de kínder. Entonces, pues, sí se ve como mucho más de las personas… y que hemos visto en los campamentos que, pues, tenían profesiones y que tuvieron que dejar maestras… entre otras que tuvieron que dejar y todo eso por ahora vivir casi casi en condiciones de calle.

Y la señora no se desamina, dijo: "bueno, yo sé que no voy a venir a México a conseguir una plaza de maestra, pero yo necesito dinero y voy a trabajar porque mi hijo lo necesita". También nos enteramos que… bueno, la pareja de la señora no es el papá de R*. R*, pues, no sabe que este señor no es su papá, no es su papá biológico porque él desde muy pequeño estuvo con él, me parece que desde la edad de un año estuvo el señor cuidando… bueno, emm… se juntó con su mamá y estuvieron en relación durante… bueno, actualmente siguen. Y el señor lo apoya mucho, R* realmente lo reconoce como una figura cuidadora, juega con él, puede expresar que lo quiere y, pues, eso habla de que sí tienen un vínculo cercano.

Equipo: ¿De V*?

Educadora: V*… híjole, pues… yo creo que V*, al igual que… R*, no, al igual que, más bien de: F* y A*, son la segunda generación de mamás que han vivido en situación de calle, ¿no?

La historia de S*, que es la mamá o… era… sí bueno, "la mamá", aunque ya haya fallecido de V*, es que ella vino de Acapulco acá a la CDMX porque pues vivía en condiciones de pobreza con su familia en Acapulco y además… ahora sabemos que la abuela es un poco… con un temperamento bastante complicado. La mamá de S* que sería la abuela de Á* y V*, pues… tuvo como un mal entendido con su mamá porque ella ya había tenido un hijo en Acapulco, S*, entonces ella como con estas creencias un poco muy conservadoras de que: "si tú te sales de casa, ya no vuelves", ya no permitió que S* regresara al núcleo familiar cuando

una vez que tuvo un hijo… emmm… aceptaron como al hijo de que: "Pues sí, si quieres déjanoslo pero tú ya no vuelves", ¿no?

Este hermano mayor de V* creció con la familia, pero S* se regresó a la Ciudad y aquí en la ciudad se vinculó con personas en situación de calle durante muchos años. Cuando el educador de trabajo de calle empieza a vincularse con ella, este… pues, notamos que sí tiene un consumo bastante de… activo, pero puede permitir el trabajo, permite que Á* y V* vengan al centro de día.

Sin embargo, conforme va avanzando el trabajo con ellos, nos vamos dando cuenta que los niños no son registrados y se intenta hacer como el registro, pero la mamá no sabe… o sea, decía no saber dónde habían nacido, de dónde venía ella, no tenía registros, no tenía las actas de alumbramiento de los niños. Entonces eso, pues sin tener papeles y sin datos, pues complicaba el que se pudieran registrar, ¿no? Fue todo un.. muy complicado. Y pues este… S*, yo creo que para V* fue una mamá… pues sí… una mejor mamá que de lo que fue con Á*, ¿no? Eh, V*… la misma S* en una ocasión decía que, V* la trataba muy bien y era la luz de sus ojos porque ella le había ayudado a salir del consumo de drogas, que, o sea que cuando ella se enteró de que V* estaba, de que estaba embarazada de V* dejó de consumir, ¿no? Y que le echó ganas y así, pero pues realmente este… Eso duró muy poco, la vida de los niños.

Ellos vivían en un Hotel que se llama Vencedores*, que está pues aquí en la colonia. Y, eh, S*, junto con su pareja de ese entonces… M*, mejor conocido como el "gato", limpiaba parabrisas en el crucero de Hidalgo. Ahí limpiaba parabrisas y fue cuando los contacto el educador de, de trabajo de calle. Y cuando los niños empiezan a venir al Centro de Día, pues si vemos que hay mucha, hay mucha violencia por parte del padrastro hacía Á*, pero que a V*… sí había violencia, pero en menor grado, ¿no? Eh, a V* sí la cuidan, digamos que tienen más, más cuidado hacia ella, ¿no? Por ejemplo, desde el [inaudible]… a V* le gustaba mucho… o aún le gusta vestirse con, con vestidos, pero era algo que como que su mamá le prohibía porque pues eso podría ser peligroso en ella estando en calle, ¿no? Entonces a veces la vestía con ropa de Á* para que pareciera que fuera un niño.

V*, a su llegada creo que era muy… mmm… un poquito de esas niñas que hacen como cositas y que esconden la mano, ¿no? Como que está ahí moleste, moleste pero no, cuando le dices: "V*, deja de…?", dice: "No, yo no estoy molestando", ¿no? Como que esas personas. Le gustaba hacer actividades como de la escuela, pero le costaba mantenerse, mantenerse,

este, por un periodo considerable para mante… terminar una actividad y eso pues fue un poco cambiando, también debido a que pues [inaudible] una persona no muy constante en los niños podría… vinieron una temporada y dejaron de venir, ¿no?

Hasta que pues se volvió a… ¿cómo se dice? Se volvió a vincular el educador porque S* pidió como de: "no sí, quiero que mis hijos vuelvan al Centro de día, porque veo que sí les sirve", más bien por Á*, porque en algún momento Á*, pues dado a la violencia que él sufría por su padrastro y por su misma mamá, pues sí empezaba a autolesionarse, ya estaba mucho más inquieto, no, no podían contenerlo porque cuando ellos se iban a limpiar los parabrisas, solo se llevaban a V* y dejaban a Á* encerrado en el hotel y que pues Á* eso lo, lo detonaba micho. Y este también utilizaba como a V* un poco para pedir, este, dinero en la calle, ¿no? Pero más bien, para tenerla vigilada, porque ellos veía que era más, este, que no podían estar con los dos niños, entonces mejor se llevaban a V* para poder cuidar de ella, que por los dos.

Emm, y en esta segunda vez de que ellos ingresaran al Centro de Día, pues ya vemos que la salud de S* está un poco deteriorada, ¿no? Estaba más enferma y aún como que aún no permite que Á* y V* vuelvan al Centro de Día, porque pues los sigue utilizando su mamá para pedir dinero, para que la cuiden. En ese entonces, deja de limpiar en el crucero porque pues ya no puede, su salud, pero saca un puesto como de chácharas y ahí V* y Á* venden, son como los que se dedican a vender, a poner el puesto y como a vender. La pareja les ayuda muy poco, ¿no? Tal vez, solamente les acerca como comida, pero tienen que sacar dinero para pagar lo del hotel, que son, eran pues S* y los niños. Además de que también tenían que sostener y el consumo que tenía en ese entonces.

Y pues el educador de calle, sigue haciendo el trabajo desde calle, ¿no? Sin que los niños vengan al Centro de Día, hasta después de varios meses logra que pues, de alguna forma S* suelte a los niños. "Los niños van a estar mejor ahí, van a comer, tú vas a poder trabajar bien" Y lo que se logra es, que vengan un día uno, y un día otro, ¿no? o sea, que un día venga V* para que S* no se quede sola, y que les ayude ahí algo en el puesto, y un día vengan, pero este… pues sí, notábamos que venían muy sucios, o sea, venían sin comer. Este, un poquito, o sea, no como el nivel de A*, de que no se podía mantener en la silla, pero sí, su socialización con los niños era violenta, ¿no? De V* si era como que empujaba a las niñas o no hacía caso, entonces este pues, esto se veía, ¿no? Que sí le estaba afectando estar en calle tanto tiempo.

Y ya después de algunos meses, este, pues se… la mamá pues vuelve a… Deja de traer a los niños con nosotros, y… se pierde un poco el contacto. Después de otros meses, se retoma, y pues este, nos enteramos, a través del educador de calle, que la mamá de Á* y V* está muy enferma y que tiene una cuestión, este… del estómago, ¿no? En ese entonces no sabíamos qué era, pero sabíamos solamente que era algo muy delicado, y en algún momento, ya nos enteramos que pues, ya está en el hospital porque lo que tenía era… como que… "¿Explotó?" y pues la llevaron de urgencias al doctor, pero también, en ese entonces, el consumo de esta S*, ya iban en aumento, porque también en estas situaciones, como que la pareja la dejaba y eso hacía que ella se deprimiera, o violentara más a los niños y consumiera más, ¿no?.

Entonces en este punto, ella ya había terminado con… o ya se había separado con su pareja, y cuando su pareja, o más bien, que su pareja vio que ya estaba muy grave, pues, decidió irse, ¿no? Y dejar a S* con los niños. En ese entonces estuvo con el educador de calle, y lo que nos preocupaba era cómo que "¿Qué va a pasar con los niños?", ¿no? O sea, los niños no tienen familia, no tiene redes, o sea, no sabemos de dónde viene S*, dónde nacieron los niños. Entonces pues sí, fue una situación un poco estresante, porque veíamos que los niños podían, en el mejor de los casos, caer en agencia y ser separados, ¿no? Y pues, no queríamos que eso sucediera. Entonces mientras S* estaba un poco en el… más bien, estaba en el hospital, se trató como de trabajar con ella, que nos dijera un poco de la información para que pudiéramos hacer algún trámite y de que los niños se quedarán acá.

Mientras ella estuvo en el hospital, la primera vez, tuvo algo del est… esófago, la verdad, no me acuerdo pero que fue algo como que una úlcera, que en alguna parte del estómago como que se… ¿explotó? y pues eso detonó que estuviera tan enferma en el hospital pero… debido al consumo que ella tenía, no se pudo mantener.

Empezó a tener ataque de abstinencia, ataques de violencia hacía las enfermeras y a los médicos, y aunque se tenía como el contacto con la vinculación un poco con el… los médicos del hospital, pues no, la violencia o la agresión que ella tenía en ese momento no, no permitió que se quedaran en el hospital. Por eso, este… ella se le… se le dio la alta, aunque no estaba totalmente curada. Y pues en ese entonces, el educador de calle siguió como trabajando con ella de "oye, vete a hacer las revisiones", "hazlo por tus hijos". Pues, previniendo que pues, llegara a un diagnóstico fatal, ¿no? Pero aun así, pedimos con su autorización, que los niños

pudieran ingresar a un espacio de resguardo, en caso de que ella pues, no se mantuviera, pero en ese momento, no aceptó.

Y los niños siguieron viviendo con ella en el hotel, este, pues, viendo las dolencias de su mamá, viendo como ella sufría, este... no se podía parar, y mientras pues, como, a pesar, de las pocas veces que podía, salía como pues, sí, al crucero, Á* iba a pedir dinero, también V* y/ o, los días que no se podía parar pues los niños se quedaban en el hotel con ella y alguno de, como de los vecinos del hotel que eran como también, este… trabajaban ahí, en el punto, pues le acechaban un poco de comida.

La situación de S*, pues, empeoró muy rápidamente, y en la segunda vez que ella se iba a ingresar en el hospital, fue cuando permitió que los niños pudieran también ingresar a un espacio de resguardo, donde nosotros pudiéramos seguir con ellos para que, pues, este, no se perdieran como en la calle o en el sistema y pudieran, pues… esperábamos que S* pudiera sobrevivir, ¿no? Y pudieran, cuando ya estuviera mejor, regresar, o que después de eso, S* pudiera tener un tratamiento para desintoxicarse pero pues realmente, eso no sucedió. S*, fallece y este, y pues los niños se quedan así como a la deriva de: "¿qué vamos a hacer?"

Logramos pues acompañarlos en este proceso, se despiden de su mamá, no en el hospital, sino en el funeral y algo que pues como un milagro, se logró es que, este, en sus últimos momentos de vida, logró como dar información sobre los documentos, quién los tenía, logró decir S* de dónde venía, este, de dónde venía su familia porque incluso, sus apellidos cuando nos lo prestaron en la fundación eran eh, T. A* o sea, eran… no eran ni siquiera de la propia S*, eh… apellidos verdaderos. Entonces eso complicaba aún más la situación.

Y ya cuando se logra como tener esta información, el educador de calle pues se acerca hacia este viaje, de ir con la familia a Guerrero y de poder transportar el cuerpo, ¿no? Para que se, se les dé sepultura y los niños puedan pues, tener este primer contacto con la familia, con su familia materna, que veíamos que eso podía ser como un factor, en el que la familia pudiera decir "¡ay sí, mira mis nietos!", "¡ay, qué bonito!", "¡yo me los quedo!".

Pero pues, las condiciones en las que vio a la familia son muy precarias y pues no veíamos que tuvieran las condiciones para hacerse cargo de Á* y V* y por eso se siguieron manteniendo en un espacio de resguardo, para que pudieran seguir viniendo al Centro de Día y ver que, cómo podíamos, eh, pues tomar una decisión que fuera mejor para ellos, de ver si

alguno de los familiares que tuviera mejores condiciones podía hacerse cargo de ellos y pues había [inaudible] que pudieran, este, hacerse cargo de ellos y sí había personas que estaban interesadas pero más bien no tenían los recursos. Emm, entonces dijimos "pues, no", podemos ver que, legalmente se pueda hacer y en eso seguíamos, que si se podían ir, aunque pues no sé, viéramos que los niños estuvieran bien.

Y, con el paso del tiempo pues, en la segunda se vio que había unos tíos, que eran como pues, económicamente estables, que también habían participado en procesos de adopción hacia otros niños también de Acapulco, y que estaban interesados en los niños, ¿no? Y dijimos que "pues está muy bien, ¿no?". Eran como familiares secundarios de la abuela de V* y… de Á* y de V* y pues vimos que esta podría ser la oportunidad, ¿no?, de que los niños pudieran integrarse a un sistema familiar.

Entonces se hace una visita con ellos y pues los niños super encantados, ¿no?, de conocer a la familia y de estar en Acapulco, de… de conocer como la tumba de su mamá, ¿no?, muy bien, eh, pero como que ahí hubo una situación institucional donde, en la institución de donde estaban Á* y V*, de resguardo, no estuvo como muy conforme con que los niños se fueran de vacaciones sin que, pues sí, con esa situación. Se tuvo que buscar otro espacio, en donde pudieran estar Á* Y V*, pero nosotros siguiéramos con el proceso de ver cómo se podía hacer la reintegración familiar.

Entonces por eso ahora están en Revolución*, sabemos que es un espacio no como más idóneo o adecuado para los niños , pero es un espacio donde nos permiten a nosotros trabajar, ¿no? Y yo creo que, o que más bien, no hay muchos espacios donde puedan hacer los niños esto, ¿no? Una vez que ingresan a las instituciones, como que ya cortan cualquier vínculo y ellos se hacen totalmente cargo, pero lo que queríamos es que ellos permanecieran juntos, y ahí veo pocas instituciones en las que se pueden permanecer juntos y que pues sean muy buenas.

Y que se iba a perder todo ese trabajo que habíamos estado haciendo con la reintegración familiar, que habíamos visto y que al fin pues los niños ya habían conocido a su familia y querían, o más bien, era el deseo también de los niños de estar con su familia, ¿no? Si los habían tratado bien, los cuidaban. Entonces estuvieron muy felices en esas primeras vacaciones. Y es, este pues ya se han hecho más estudios, con la familia.

La compañera ha visitado a los tíos, que quieren adoptar a Á* y a V*, ¿no? Este, se han visto que son capaces, que tienen competencias parentales. Eh, pues ayudó mucho esto que ellos tuvieran ya procesos como de adopción en el DIF de Acapulco, de Guerrero, en donde pues sí, se les autorizaba o eran personas aptas para cuidar de un niño, ¿no? Pero pues contra todo pronóstico pues, este, según, no hay niños en Acapulco que necesiten ser adoptados, y pues los señores siguen esperando como…a que un niño les llegue y pues creo que les ha ido bien, que fuera Á* y V* con ellos.

Y en estas visitas familiares que se han hecho, Á* y V* pues han estado muy felices, o sea, se les han dado cuidados, atenciones, les han puesto límites y creo que, la experiencia más bonita para ellos ha sido pues ver cómo es una familia o cómo debería de ser una familia. Más allá de vivir en la calle, de vivir violencias, de vivir pues… de no tener cuidados de su madre, ¿no? y… pues eso es como el pronóstico, de las niñas que trabajan con ellos, esperemos que, en pocos meses eso se convierta en una realidad y Á* y V* puedan ser adoptados por sus tíos en Acapulco y que puedan vivir allá , ¿no? Este, pues sí, en eso se está el proceso legal con ellos.

3ra Sesión

Equipo: Bueno, ¿cuál sería el proceso por el cual los niños se pueden incorporar al Centro de Día?

Educadora: Actualmente, pues está habiendo unos ajustes como en los procesos, se está planteando una mayor vinculación entre los programas, porque tradicionalmente los niños ingresaban al Centro de Día por el trabajo de calle, los compañeros y compañeras de trabajo de calle identificaban a un niño, trabajaban con él el tiempo que ellos consideraban necesario y lo vinculaban al Centro de Día; dependiendo del perfil, estaban en acompañamiento durante tres días con ellos.

Pero actualmente se ha visto que los niños vienen con familias y ya que hay un programa que se dedica a trabajar con familias, se plantea que ahora ellos puedan ingresar por familias, ellos puedan vincularse con la mamá, el papá o el cuidador, hagan un diagnóstico con ellos y puedan ver si es candidato para el Centro de Día ese niño o niña, o si esta persona o familia requiere como un acompañamiento fuera de la institución, quizás derivar a otro espacio.

También puede haber procesos en los que, por ejemplo, R* es uno de los niños en los que la misma comunidad cercana a la Fundación sabe de la Fundación y entonces pues vienen a tocar, aquí a preguntar y la coordinación del Centro de Día puede hacer la entrevista para ver si es o no candidato. Eso también es otro de las zonas en las que se ingresa al Centro de Día.

Equipo: ¿Cuál sería la expectativa para los niños que asisten aquí al Centro de Día?

Educadora: Yo diría que muchos de ellos no tienen expectativas. Más bien lo que creo que se trabaja con ellos es que es un espacio seguro, con los niños que si viven o permanecen en calle es que es un espacio seguro, donde no van a ser maltratados, donde van a ser alejados de trabajar, etc. Y pues para otros niños puede ser un espacio donde puedan venir a jugar, a hacer diversas actividades. Eso es algo que los compañeros de calle trabajan con los niños, de si quieren venir al Centro de Día, conocerlo y saber ellos. Pero creo que en primer lugar es un espacio nuevo, bonito, agradable, en donde pueden jugar y aprender cosas de la escuela.

Equipo: ¿Cuáles serían los mayores retos que enfrentan los niños?

Educadora: Quizás es un poco rudo, pero yo diría que sus papás. Sus papás junto con el contexto, ya que en el Centro de Día vemos que los niños pueden tener muchas habilidades o desarrollar muchas habilidades, acompañarlos, pero vemos que si esto no se replica en sus hogares o con las mismas mamás, pues es algo que se va perdiendo.

Pueden hacerlo aquí, pero a veces las mismas mamás por sus mismas creencias, sus historias de vida, no permiten que haya un trabajo, que se replica el trabajo de lo que se hace en el Centro de Día. Yo creo que a veces son las familias o las mamás quienes podrían ser los mismos retos para los niños.

Equipo: ¿Qué valores son los que la Fundación trata de instruir en los niños?

Educadora: Yo creo que la dignidad, la honestidad, la justicia, la igualdad de todos merecemos los mismos derechos, todos somos iguales en dignidad, el respeto, la tolerancia hacia otras formas diferentes de aprender, de vivir, de conocer.

Equipo: ¿Y cuál sería la respuesta de los niños para esta enseñanza? ¿Los niños cómo la reciben? ¿Cómo crees que tratan de internar esos valores?

Educadora: Yo creo que a veces es muy complicado para ellos, porque a veces van con lo que su mamá, su papá, su cuidador le han enseñado. Hay una niña que, no sé, un ejemplo es que le dejan hacer una tarea y ya pues aunque la hace, pero la mamá como quiere que su hija gane, le pide a su hermano mayor, a su papá, que le hagan el dibujo para el concurso, pero la niña sabe que eso está incorrecto y entonces dice, no, es que ella sabe que quizá el valor sería la honestidad, pero a veces tiene que ir en contra de lo que dice su mamá, de decir, híjole, si soy honesta yo no lo hice, lo hizo mi hermano, lo hizo mi mamá.

Entonces es como una lucha interna donde ellos tienen que ver qué tanto pueden poner los principios que ellos han adquirido aquí y que ellos son mismos de ellos, esta niña es muy honesta, entonces con lo que su mamá o sus papás, el mismo contexto en calle les puede representar.

Ellos es lo que promovemos aquí, como la autonomía, honestos consigo mismos para poder sobrevivir y crear factores resilientes en sus contextos.

Equipo: ¿Qué estrategias utiliza la fundación para fomentar la adaptación y la resiliencia entre los niños?

Educadora: Yo creo que la adaptación es justamente el centro de días, es un espacio, o se pretende que es un espacio seguro, libre de violencia, en donde los niños puedan contrastar como es el centro de día con sus casas, decir, no me gusta estar en casa o no me gusta estar en la calle, pero sabemos que a veces los niños van a volver con sus familias, van a vivir incluso con sus familias, entonces lo que ellos puedan adquirir aquí se pretende que con o a veces sin la ayuda de sus papás lo puedan replicar, puedan decir, bueno, yo sé que para mi mamá no es importante ir a la escuela, pero yo quiero ir a la escuela, y entonces que ellos puedan expresar esos deseos de ir a la escuela y que aun no teniendo el apoyo del papá a la mamá, puedan ellos lograr esto, de ir a la escuela.

Y vemos que en algunos casos sí se ha visto en donde las situaciones, el contexto, la familia es muy adversa, pero los niños por sus propios medios logran ir a la escuela, llegar al centro de día, a veces nos hemos topado con niños que se vienen de su casa, y oye, ¿cómo le hiciste para venir aquí a tu casa, al centro de día, si tú vives hasta la otra mitad de la ciudad? Y es como, ah, pues le pedí un policía, me aprendí la ruta, porque yo quería venir al centro de día.

Y al final lo que ven aquí es algo, un espacio que les gusta, con personas que los tratan bien, que los cuidan, eso es como, ellos lo han, bueno, introducen eso como algo positivo para ellos. Entonces también es algo que genera la resiliencia. Creo que la resiliencia te puede entender como aquello que te funciona para sobrevivir al entorno en donde estás.

Y si venir a un espacio te da por un tiempo la seguridad y ya no estar alerta de lo que pasa, por ejemplo, en las familias, o de si mi papá ya me va a golpear, o si en la calle ya me van a dar una picada, un puñetazo, eso les va estructurando la mente, va generando que hay espacios y que no puedo, o sea, puedo ser una persona que merece ser tratada con respeto. Y pues eso es algo que queremos dejar a los niños, que son personas que merecen ser tratadas con dignidad, respeto, y que también son sujetos de derechos.

Equipo: ¿De qué manera se abordan las necesidades emocionales de los niños?

Educadora: Pues la verdad es muy complicado, como educadores, creo que tenemos que primero hacer un trabajo personal, de saber justamente por qué estamos aquí, por qué estamos trabajando.

Y por eso saber escuchar a los niños, muchas de las necesidades, podemos ver que tienen muchas necesidades emocionales, atención, cuidado, pero qué tanto de eso le podemos dar nosotros, y qué tanto depende del niño. O sea, el niño puede ser un niño con un apego evitativo, y nosotros queremos abrazarlo, pero el niño no está listo para el contacto físico o para expresarse.

Entonces es cómo poder ir vinculándote de una manera segura primero con el niño o la niña, y él te va a ir diciendo hasta qué punto yo puedo respetarte, o sea, ir respetando los tiempos de los niños, y de lo que ellos pueden aceptarte nosotros, y quizá con esto ir fortaleciendo el vínculo, y dándole en medida de nuestra seguridad como educadores, también darles a ellos sus necesidades emocionales.

Que sí, en algún momento, dependiendo de los perfiles de los niños, los niños pueden ser muchos, y en el centro de día no solo se trabaja con un niño, sino con varios, entonces no solo es la necesidad de un niño, sino de muchos, y creo que saber es entender que sí los queremos, los queremos escuchar, pero a veces somos insuficientes.

Equipo: ¿Cómo son las interacciones entre los niños y sus pares dentro del centro?

Educadora: Yo creo que depende de los perfiles, si es un niño que viene como de la comunidad, o si viene de calle a calle, porque los niños que sí viven y pernoctan en calle, suelen tener más conductas violentas y agresivas, por el mismo contexto, que un niño que quizá tiene, o su mamá tiene vinculación con la calle, pero él no está todo el día en la calle.

Entonces, dependiendo de estos factores protectores, hay niños que pueden ser menos violentos, y tratamos de que eso se vaya disminuyendo, que sea justamente un espacio seguro, a través de cómo ellos se van vinculando, y vemos que replican mucho de las cosas que ven en casa, que dicen, "ay sí me gusta", y entonces la empujo, entonces me llevo pesado con él, eso es lo que tratamos de ir disminuyendo, de que sea un juego seguro, de que ellos puedan expresar hasta cuando no les guste ya seguir jugando, y que puedan vincularse de una manera amable, respetuosa con sus compañeros.

Equipo: ¿Cómo describiría las interacciones entre los niños y el personal, tanto como educadores como voluntarios?

Educadora: Yo diría que, o sea, dependiendo igual de cada educador, cada voluntario, cada persona, y sobre todo los niños, yo creo que sí es en su mayoría segura, los voluntarios y los educadores, como te digo, vamos viendo qué tanto podemos acercarnos a ciertos niños, y de pronto habrá niños que sí nos resonan con cosas que a nosotros nos chocan, de "ay este niño me cuesta mucho", y quizá hay algo de él, de nuestra misma personalidad, y habrá niños con que nos vinculemos más fácilmente por su personalidad, porque nos desafiante, porque sigue las indicaciones, pero diría que es como un acercamiento con respeto, y que ante todo es como seguro, para poder fomentar vínculos más seguros o estructurados con ellos.

Y pues sí, eso es como yo diría que los niños son, en general creo que los voluntarios a veces juegan un papel importantísimo, más allá de que nos ayuden como educadores, porque ellos acercan o ellas acercan a los niños y niñas desde una mirada más, pues sin esta figura de autoridad, a veces a los educadores nos dicen, "no te puedo contar esto porque sé que me vas a regañar", y entonces van con alguna de las voluntarias o voluntarios y es como, "ay, a ti sí te lo cuento, porque sé que tú tal vez no me vas a regañar", "tal vez no me vas a poner una consecuencia", etc.

Entonces pues eso brinda que los niños puedan ser más cercanos a veces a los voluntarios, pero también tiene que ver un poco con la consistencia como de los voluntarios, así los

voluntarios vengan un día a la semana y sean, pues sí, estructurados, puedan saber poner también límites, pero ser cercanos a los niños también eso va a ayudar a los niños quizás en el vínculo que vayan creando con ellas y ellos.

Equipo: ¿Qué cambios has observado en las habilidades de los niños desde que comenzaron a asistir a la Fundación?

Educadora: Pues yo creo que ahí depende justo del contexto de donde viene el niño, también del tiempo que lleva acá en la Fundación, hay niños que ya llevan aquí casi tres años y en su mayoría sí han, digamos, avanzado en cuestiones de expresar las emociones, de poder identificar emociones en sus hábitos de higiene y que sí hay quizás lo que se llamaría como retrocesos, pero incluso cuando vemos un retroceso puede significar algo, que algo está pasando con esa niña y niño que no puede seguir manteniendo eso en lo que ya ha avanzado.

Entonces yo creo que sí hay avances en la identificación emocional, en los hábitos, incluso el apego a hacer las tareas, reconocer cuando ya tienes que ir a la escuela, el poder desarrollar estas mismas habilidades de vincularte con tus compañeros o interactuar con tus compañeros de una manera no violenta en casa, en la escuela. A veces nos sorprendemos que hay niños que aquí en el centro de día pueden tener conductas disruptivas y en la escuela hacen otro, en la escuela sí tienen más indicaciones, tienen amigos, entonces es otro espacio que también nosotros apostamos porque sea un ejemplo en donde ellos puedan poner en práctica lo que aquí aprenden en la escuela.

Equipo: ¿Y qué estrategias utilizan para fomentar la autonomía de los niños?

Educadora: Pues yo creo que básicamente todo lo que hacemos en el centro de día es enfocado en eso, por eso los niños, labios, trastes, siempre es como acompañándolos, modelando cómo se hace y dependiendo de los niños, hay algunos que necesitan más acompañamiento y algunos no. Por ejemplo, los niños que tienen un apego más descartante, visiblemente son los que tienen más autonomía, independencia, pues porque están acostumbrados a hacer todo por sí mismos, que aquellos niños que tienen un apego ansioso o inseguro con sus cuidadores, que quizás son más temerosos o piden constantemente ayuda y ayuda, tienen que equivocarse.

Pero creo que cuando se les acompaña, se les modela, se les enseña, no solo nosotros como educadores, sino también a veces podemos ver a sus compañeros, como este principio de

aprendizaje vicario, de ver, por ejemplo, mira, tu compañero también tiene seis años y él puede hacer esto, entonces tú también puedes lograrlo. Se promueve de esta forma, no como una forma de comparación negativa, sino tú también puedes lograr en ese sentido. También por eso los niños, aunque a veces dicen, pero ¿por qué los niños lavan? Es una teoría pasada para ellos, pues es porque al final de cuentas también se espera que en sus hogares puedan mantener estos hábitos de hostilidad, puedan bañarse a sí mismos.

Nos ha tocado que a veces hay niños que con ocho años y sus papás todavía los bañan, porque es como los papás prefieren hacerlo que justamente tener este seguimiento, este acompañamiento con ellas y ellos. También, por ejemplo, aquí también promovemos la autonomía con los juegos, donde desarrollamos las habilidades de liderazgo, de trabajo en equipo, ver quiénes son buenos acompañando a sus mismos compañeros. Y eso porque hay casos en los que, por ejemplo, una niña que igual tenía casi nueve años y la traían en carriola, entonces para ella era muy difícil caminar a la par de su mamá. Desde esas cosas, digo, cada peculiaridad de caso, dependiendo, vamos trabajando la autonomía.

Equipo: ¿Y qué rol juegan las familias de los niños tanto en su desarrollo como en la adaptación al centro?

Educadora: Yo diría que, pues sí, otra vez, depende, ¿no? Es como de los contextos, porque habrá familias que justamente refuerzan, quizás no ponen en práctica mucho de lo que hace el centro de día por el espacio, por la falta de recursos, etcétera, pero en lo que pueden apoyan, ¿no? Incluso que lleguen al centro de día es como que sí, ve, porque te ayudan, te enseñan.

Y hay familias en las que, pues, justamente, no, ¿para qué vas? O solamente ve porque te van a dar de comer, ¿no? Entonces todo eso puede jugar como a favor o en contra en el proceso de los niños.

Pero por eso se plantea que se trabaje con las familias para ver qué necesidad hay en los cuidadores, porque a veces también entendemos que son mujeres y hombres que están sobresaturados, ¿no? De su historia de vida, del criar a muchas personas, y eso también es válido nombrarlo, ¿no? Que tú digas, es que yo nunca quise ser mamá, pero me tocó serlo y entonces poder trabajar con eso, ¿no? Por eso también se les acompaña, porque muchos de los niños podemos ver que sus mamás, pues, jóvenes fueron adolescentes, ¿no?

Y esa etapa de la adolescencia, pues, como que en su mente aún perduran eso, ¿no? Ahora, solo que ahora tienen hijos. Y reforzar como esto de decir, estamos para apoyarte, queremos cuidar de tus hijos, porque en muchas de las situaciones las mamás ven como que, híjole, mi hijo ya está aprendiendo esto, entonces como que se sienten a la defensiva, ¿no? O amenazadas, porque vemos que algunos de los niños van a rebasar intelectualmente a su mamá, ¿no? O han rebasado intelectualmente, colectivamente a su mamá y que, pues, ya no va por, ella se siente amenazada con ese sentido de autoridad, ¿no? También los papás. Pero justamente queremos acompañarlas, acompañarles de decir que ellos pueden brindarle otras cosas a sus hijos, para que puedan apoyarnos en el proceso.

Y a veces lo único que necesitamos en un inicio es que ellas y ellos traigan a los niños, ¿no? Puedan, como decimos, un poco soltar quizás del trabajo, de que apoya a cuidar a otros hermanos, de que apoya a cuidarla ella misma y que permita que el niño o la niña venga al centro de vida. Y bueno, estas ya son personales.

Equipo: ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la Fundación?

Educadora: 5 años.

Equipo: ¿Y por qué elegiste dedicarte al cuidado de los niños?

Educadora: Pues yo hice igual mi servicio social aquí y cuando se presentó la oportunidad, pues me dijeron que sí me interesaba el puesto. Y, pues, al inicio sí me sentí un poco como con miedo, ¿no? Porque sí había trabajado en prácticas y en trabajos cuidando niños, pero era, pues yo veía que los niños de aquí tenían otro perfil, ¿no? Y entonces yo decía, espero poder. Entonces eso como que también me motivó a poder, pues acercarme a las personas de la Fundación, a otras compañeras que tenían más experiencia y poder, pues sí, acercarme a ellas de las dudas que tenía, de cómo intervenir con cierto tipo de niños.

También, pues por mi parte, poder tomar cursos para saber cómo, pues de mí misma, ¿no? Intervenir con ellas y con ellos. Y saber que, creo que algo que me motivó es que en alguno de los, estos cursos que tomaba, una de las ponentes decía que solo se necesita como una figura bien tratante o un cuidador seguro para que un niño que ha tenido situaciones adversas, como los niños con los que trabajamos, pueda sobrevivir, ¿no? O pueda crear factores resilientes. Y creo que es como generar un cambio en estos niños y ser parte de estos cambios fue el motivo a poder cuidarlos.

Equipo: ¿Por qué Pro Niños?

Educadora: Pues además es una institución, dentro de lo que cabe, muy segura, ¿no? En cuestión de que, al menos en el centro de ella, ¿no? No se cambian como los horarios, hay acompañamiento. Tal vez hablan no tanto por esta cuestión de los recursos, pero yo sé, yo veía que sí había capacitaciones, capacitaciones constantes con los compañeros y dije, bueno, tal vez el sueldo no es el mejor del mundo, pero existen estas capacitaciones y los acompañamientos que hay por parte de los educadores, ¿no? Y de los demás coordinadores que pueden, pues sí, que yo veía que el ambiente era un poco más ligero, a diferencia de otros espacios donde pues, saliendo de la licenciatura te piden que ya sepas muchas cosas, ¿no? Y aquí es como con paciencia, hay mucho margen para poder equivocarte y que puedas aprender de eso.

Equipo: ¿Cuál es el papel como educadora?

Educadora: Pues yo creo que puede ser, bueno, cada uno puede tener su perspectiva, tal vez eso es algo que juega a favor o en contra en la institución, ¿no? Pero creo que principalmente es como un guía, ¿no? Acompañar, modelar, escuchar, ser principalmente una figura bien tratante, ¿no? Quizá un modelo diferente a lo que han tenido las niñas en sus espacios, ¿no? Poder saber que eres un adulto diferente al que lo golpea, al que pues lo lastima, ¿no? Yo creo que para mí al menos ese sería un papel de cuidado como guía, acompañar.

Equipo: ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con los niños?

Educadora: Yo creo que siempre he aprendido muchas cosas de ellos y de ellas, ¿no? Tan solo en los diferentes programas en los que he estado. Y siempre es como una manera de poder estar como aprendiendo, ¿no? O sea, por ejemplo, esto que me funciona con este niño no me va a funcionar con todos.

Y cada uno tiene una manera diferente de aprender, de expresar sus emociones, sus sentimientos. Y creo que eso, poder adaptarme, poder aprender de ellos y querer aprender con ellos es algo que me gusta.

Equipo: ¿Qué es lo que menos te gusta? El sueldo.

El sueldo sí, yo creo que se hacen muchas cosas. Tanto con los niños, a veces la carga emocional y mental que tú tienes es demasiado, ¿no? Llegas a casa muy cansada, o al menos yo llego a casa en ocasiones muy cansada porque sí han sido días en los que los niños traen muchas cosas, ¿no? Y cuando tú estás haciendo el acompañamiento, interviniendo, pues es casi casi inevitable cargarte un poco de eso, ¿no?

Entonces yo creo que sí, lo que menos me gusta es quizá el sueldo que se paga en la fundación.

Equipo: ¿Cuáles son los mayores retos al trabajar con los niños en la fundación?

Educadora: Yo creo que poder ser consistente, ¿no? Ser una persona que a veces pueda decirles… [inaudible] ¿No?

Equipo: ¿Cuáles son los mayores retos al trabajar con los niños?

Educadora: Pues sí, yo creo que es eso, como poder vincularte con ellos de una manera, ¿no? Poder acompañarles, sobre todo cuando ellos no lo permiten y no es que ellos en su mente digan "¡Ay, no, no voy a dejar que le de más cerca!" Sino ya son estructuras que se crean en ellos. Entonces encontrar la forma de acercarte, de vincularte, yo creo que para mí es uno de los mayores retos, ¿no? De cómo lograr que ellos por sí mismos repliquen o adquieran estas habilidades de autonomía, de independencia y creando vínculos seguros con los adultos.

Equipo: ¿Qué consideras esencial para mejorar el trabajo con los niños?

Educadora: Yo creo que estar como cuestionando en tu práctica diaria de qué es lo que podrías mejorar, qué sí te sirve, saber escuchar y a veces pues somos un poco arrogantes y decimos "¡ay, sí, yo ya lo sé todo, ya tengo mucha experiencia!" Pero creo que cuando escuchas a veces el trabajo de otros compañeros puedes aprender de ellos también. Entonces yo creo que si hay algo que tú a veces no notas, es importante que lo escuches como las observaciones que te están haciendo tus mismos compañeros de equipo o de otros, ¿no? Hay que construir.

Equipo: ¿Y qué cambios te gustaría ver implementados en el centro de día para mejorar la estadía de los niños?

Educadora: Pues tenemos ya varias ideas, ideas que tienen que ver con la infraestructura del espacio. Hace como tres años pues el perfil de los niños era de 8 a 16 años, entonces ahora son niños más pequeños y hay casos que no iban a la escuela, ¿no? Entonces todas esas cuestiones que se han modificado en el perfil también tendrían que modificarse en la infraestructura para que sea aún, no digo que ahorita no lo sea, pero aún más buena para ellos.

Equipo: Bueno, eso sería todo gracias por tu aportación.

Entrevista 2

Equipo: Podrías comenzar a contarnos la historia de vida de los niños.

Educadora: Pues, empiezo con Án*, este... pues, él sí vivía en calle. También vivía en un hotel de paso. Su mamá falleció hace este noviembre, no, octubre, cumple dos años que falleció. Justamente, pues, por una enfermedad. Después de consumir las drogas, inhalaba y pues, tomó. Entonces... tuvo una pequeña, bueno, un [inaudible] en el estómago. Y eso, pues, se le fue complicando y pues, ya murió. Pero, pues, antes de eso vivían con ella, pues, ese hermano de V*, pero... Pues, Á* era muy violentado. O sea, Á*, por eso... pues, sí, como sus tipos berrinches. Porque, pues, le gusta mucho llamar la atención, justamente porque, pues, fue muy violentado. Siempre han tenido como... él lo nombra así. Y, pues, sí, ¿se ve?, han tenido como más preferencia por V*. Pues, porque V* es una niña como más tierna. Pues, sí, ¿no? O sea, que... porque también le gusta ser [inaudible], pero, pues, luego no lo representa tanto como Án*.

Entonces, Án* siempre ha sido como el rechazado, el violentado. Incluso por su mamá. O sea, su... como era niña y era la más pequeña, su mamá la protegía de [inaudible]. Entonces, Á* era el niño que le pegaba, en el que se quedaba encerrado en el hotel. Mientras V* se iba con su mamá. Se quedaba largas horas. Le pegaba a su padrastro. Su mamá tuvo una pareja. Le pegaba también, este... incluso había días en que Án* trabajaba. Porque Án* tenía que trabajar para juntar y pagar el hotel. Que estaban en... pues sí, pagaban ya una cierta cantidad y, pues, ponían a Án* a trabajar, a limpiar parabrisas. A eso se dedicaba. Y por eso dejaba de... pues, de venir entonces, pues, siempre V* ha sido como muy cuidada. Y... y pues, ya. Án*.

Y... ¿quién más? I*. I*, pues, su mamá... sospechamos, aún sabemos. Tiene como ahí un... trastorno. Porque... como que ficticia mucho. O sea, piensa que su vida es como una

telenovela. Pero, pues, también consume drogas. Este... mmm... pues, violenta mucho a sus... es que hay como una diversa, como... ahí... está medio raro a sus... sus hijos. Ajá. Porque, pues, sí nos comenta como que... pues, ella venía de una familia, pues, muy pudiente aquí en la Ciudad de México.

Pero como ella se quiso dedicar como a la danza... entonces, este... su familia la rechazó. Entonces, por eso salió a calle. I*, no sé si han escuchado que dice que es de... No se me ocurre ahorita nada. Es de otro país. ¿De Venezuela? De Venezuela. ¿De Uruguay? De Uruguay. Siempre mencionan que es de Uruguay. Pero, pues, no.

O sea, son discursos que le da a su mamá. Este... y, pues, tiene dos hermanas. En sí, la señora tiene cinco hijos. No recuerdo. Pero tiene dos mayores. Es K*, I* y, pues, uno más pequeño, Br* ¿No? Entonces, este... pues... justamente por esto no... pues nunca ha ido a la escuela. Su mamá dice que sí fue al kínder. Pero, pues, nosotros con las habilidades que hemos desarrollado aquí... pues, obviamente, nunca ha ido a la escuela. Este... dice que, pues, su papá de I* lo violentaba. Los violentaba mucho. Este... y, pues, también la mamá lo hace.

Luego tiene como ahí unas alucinaciones bien raras. Y, pues, esto hace que los niños también se confunden. O sea, I* menciona... Así lo que dice su mamá K*, lo dice este I*, o sea... Porque, pues, su mamá es lo que dice. ¿No? Entonces, pues... pues sí, han tenido como una situación complicada. Este... ¿quién más?, ¿quién más de I*? Eh... Su mamá, pues, pretendía como que tenía ahí un, este... una discapacidad o un [inaudible], este... sí.

Ahí, por ahí bajo que tenía. Nos llevamos a un espacio. Donde... se llama ahí... y es un espacio como para autorregulación, de, pues, de ellas. Para ver, ¿no? este... Qué situación tienen. Si, sí... pues era lo que su mamá veía, ¿o no? Entonces, pues... Se diagnosticó que no. Pues solamente que I* no está como... no tiene una buena estructura.

... ¿Eso? ¿Quién más? Eh... ¿Quién más tengo? Ah, J* y D*.

Pues J* y D* son primos. Este... Pues viven en una... En un como tipo campamento aquí en la zona de Oclampa*. Su mamá de D*, pues, consume.

Bueno, en general toda su familia consume. Pero pues su mamá no está al cuidado de ellos. O sea, la que se responsabiliza, entre comillas, porque tampoco está presente, es su abuelita V*.

Pero, pues, el que se hace cargo hoy sí de sus hermanos más pequeños es D*. D* es el mayor. Y se hace cargo de... M* y T*.

Su mamá le tiene miedo por esta situación de que como consuma, pues luego llega como a... a pelearse con su mamá, con sus familiares. Entonces, este, pues, no le gusta ni verlo. Eh... es muy tímido.

También por esto de que si... pues sí llegó como a mencionar, este... que por qué él tenía que cuidar a todos. Incluso cuando... esto lo hizo, porque cuando se enfermaba, pues... sus hermanos, él estaba caliente, ¿no?. Y les daba los medicamentos, o sea... siendo tan pequeños, pues... tan pequeños sí se hacía como responsable de... de darles sus medicamentos, de darles de comer. Ha mencionado que les cocina. Este, como que lleva... hace labores domésticos. O sea, sí lo ha mencionado. Y sí, lo decía, ¿no? O sea, porque... Yo sí tengo que preocuparme por ellos, pero pues nadie se preocupa por mí, ¿no? Entonces... Incluso tampoco sabía identificar cómo eran sus emociones.

Siempre lo que decía era estar aburrido. O sea, le preguntaba. Estoy aburrido. Oye, ¿no quieres decir que estoy aburrido? Creo que ahorita está en un espacio de tiempo especial. Y creo que le ha ayudado como también a socializar más con sus compañeros, ¿no?, a... pues no reprimir sus emociones. Este espacio, pues lo está... este... ayudando un poco en esa.

Y... pues ahorita se pretende. O estamos en... en ver si... la posibilidad de que se vayan a otro espacio. Pero justamente... donde los acepten a los tres, o sea, no separarlos. Siempre buscamos como eso. Que se vayan juntos y no separarlos.

Y pues J*. Se podría decir que sus papás de J* sí están presentes. Pero pues también... sí está un poco más... sin indicaciones, este... sí es muy tímido. A veces sí es muy tímido. Como que... le preguntas las cosas y se queda así como... hace las cosas, y pues sí las hace bien. Porque aunque se tarda demasiado, sí logra hacerlas bien. Él lleva más, este... a comparación de este D*. Pues sí sabe más como... ya está empezando a leer. D*, pues sí le cuesta. ¿No? O sea, justamente por esto de que no le gusta la escuela, como... pues no le interesa. Y como no tiene un acompañamiento, tampoco. Pues... sí es complicado trabajar esta parte con D*. Y con J* es muy diferente. J* sí le gusta hacer actividades. Sí le gusta aprender. Este... igual ha sido muy violentado. Pues en el tiempo que ha venido. Pues no se lo han visto como golpes. Pero pues sí... la forma en como le hablan sus papás, de cómo le gritan.

Pues considero que... esa es la parte que... pues ha representado... pues J*. Y J*... J*... Pues sí. Ella sí vive con... vive con su mamá.

Y con sus hermanos. Que su hermana es... la más pequeña es F*. Su papá falleció hace... creo que antes de la pandemia. La verdad eso no lo tengo como muy claro. Pero sí, su papá falleció y esa es la que más le ha afectado. Tenía una relación como muy... muy apegada a su papá. Entonces cuando le fallece. Pues sí, sí le pegó mucho a J*. Su mamá actualmente... ellos también vivían en calle.

Ahorita están viviendo en un hotel de paso. Pero ellos los conocieron en calle. Abajo de... vivían en un puente, abajo de un parque. ¿No? Y pues se dedicaban a limpiar parabrisas. A las niñas nunca la hacían este... como... pues a trabajar o sea siempre ha sido como M* y... y su papá. Anteriormente. Ahorita pues M* está con... Se juntó con un... con un señor, y pues sí. O sea, hasta ahorita hemos visto que tienen una convivencia extraña. El señor está pendiente como de las niñas, que les interesa mucho. Este... pues J* sí está un poco más estructurada. Va ahora sí en el grado que le corresponde.

Está... Es muy aplicada. De hecho está en el cuadro de honor. Pero sí le cuesta mucho también como hablar de sus cosas, que... a veces prefiere... su mamá, mienta mucho. ¿No? Entonces pues ha ayudado como que eso también lo hagan las niñas. A veces justamente por situaciones que nosotros les preguntamos a las niñas.

Pues ellas lo evaden. O sea y nos damos cuenta pues en sus gestos. En sus gesticulaciones que hacen, pues sí vemos que están mintiendo. Porque... aunque ya sabemos la verdad. Pues hace que las niñas mientan.

Entonces allí sí le cuesta como... un poco este... como... sí expresar lo que está sintiendo, o las situaciones que está pasando. Este... también lo que le afecta es que su mamá. F* pues... eh... pues tuvo muchas complicaciones en la [inaudible]. Entonces siempre también ha sido como la más cuidada, como "¡ay la bebé!", ¿no?, entonces la bebé y la más pequeña. Sí nos ha costado un poco de trabajo. Como que J* deje de verla así, ¿no?, porque pues ya hemos dicho, F* ya está grande. F* puede hacer sus cosas al igual que todos, ¿no?, entonces... sí nos ha costado como trabajo en que... pues J* trate como de que... nosotros aquí estamos los adultos.

Y nosotros podemos apoyar a F*. Tú pues... eres una niña y no puedes, ¿no?, pero su mamá también, le ha cargado responsabilidad a J*, ¿no?, de que... incluso una vez me platicaba que... pues ella ya estaba harta porque... pues su mamá la regañaba, incluso a veces le pegaba porque... F* no hacía... que la tarea.

Entonces como J* sí sabe y es un poco más inteligente... le dejaba como de tarea... que J* lo enseñara. Pero pues F* no quería, ¿no?, entonces si la niña no hacía la tarea o cosas así... pues se enojaba con J* para que le explicara a F*. Y creo que ya es todo de mis niños.

Equipo: ¿Por ejemplo a cuál le suman los mayores retos a los que crees que se enfrentan?

Educadora: ¿Los niños?

Equipo: Sí.

Educadora: O bueno en general con la población que trabajamos. Pues a la violencia. La violencia y considero que también... pues el trabajo infantil, o sea a veces no... no este... pues creo que la mayoría no trabaja pero sí... creo que más a lo que se enfrentan a los retos es la violencia. La violencia que viven pues en diferentes... pues sí o sea también en la escuela a veces los discriminan por ser personas, o estar en esta situación.

En que sus papás pues no están al cuidado de ellos. En que ellos tienen que... pues ser independientes. Y es lo que también aquí enseñamos. En que sean autónomos e independientes. Porque es algo que también... pues sí es un reto para ellos. Como poder sobrevivir a la vida.

Equipo: ¿Por ejemplo en la escuela van con niños que están en su misma situación?

Educadora: Sí. Tenemos entendido que sí. Hay varios niños que sí están en su misma situación. Pero incluso esto de... como nosotros hicimos como el vínculo con la escuela. O sea nos tenía [inaudible], bueno los anteriores meses. Pasábamos esta situación de que pues las niñas tenían pediculosis. Entonces pues a nosotros nos exigían que no… no pueden entrar o la rechazaban. No pueden entrar hasta que no venga como con una receta de alta. Aunque adentro haya niños pues con la misma problemática. Pero nosotros por ser fundación o no sé, no nos señalaban… entonces siempre decían… "no pues los niños de la fundación son los que traen este problema".

Equipo: ¿Cómo ha sido este cambio de los niños de empezar a hacer prioridad? O sea han cambiado sus experiencias? ¿Cómo se conforman?

Educadora: Pues sí, se han visto como cambios. En algunos sí son muy pequeños. Pero en otros sí como se ve el cambio. Justamente no es como lo que platicaba con Á* la otra vez. Á* era un niño literal que ahorita pues hace sus rabietas. Pero pues ya no se tira al drama como antes, o sea antes no le gustaba bañarse. No le gustaba cortarse el cabello. Entonces incluso él ahorita ya me lo pide, "maestra ya está largo mi cabello, ya necesito cortarlo", es un avance bueno en si, Án*.

Porque luego cuando se enoja dice... "no, es que yo sigo siendo el mismo". Le digo, no Án*, "claro que sí has tenido un proceso". No le gustaba bañarse. Siempre lavaba con su ropa limpia. Incluso ahorita ya le gusta ir... Yo me imagino que también por la edad. De que pues le gusta oler bien, lavar su uniforme, ir limpio, o sea en ese... pues sí fue un cambio grande en Án*.

Y pues se lo hemos reconocido. Porque yo se lo he dicho a Án*. Y justamente le enseñó una foto de hace dos años. Y ahora él no se creía que ese niño era él, dice "mi cabello", le digo "sí ya cambiaste Án*, tanto en tu físico como en las acciones". Y justamente también por... por el apoyo de nosotros los maestros, de los voluntarios.

Le digo, has hecho cambios también en la escuela. Su cuaderno la verdad, Án* no sabía nada, o sea nada literal, entró en cero, a la primaria. Y ahorita ya lleva un avance. Más ya tiene sus cuadernos en mejores condiciones. A comparación de antes. Ahorita, ya que una vez se le mojó el cuaderno. Porque llevaba su *tupper* y se le destapaba… pues buscó la manera porque a él no le gustaba llevar sus cuadernos sucios… entonces sí ha visto como diversos cambios.

Incluso I*, cuando entró, se golpeaba y se pegaba, si perdía, se enojaba. Y ahora cuando empezaba en alguna actividad… o en algún juego se frustraba. Se empezaba a pegar y a decir que era un tonto... que no servía. Justamente porque son palabras que su misma mamá le ha dicho, entonces ahorita sí logra… sí llora pero logra mantenerse… ya no golpearse, ya no lastimarse. También han sido como esos cambios. Pues que yo he visto, igual que J*... lo que más cambian es en su higiene y en su estructura… y la manera también de comer. Creo que son los cambios más notables que se han visto.

Equipo: ¿Y cuáles son los valores que la Fundación instruye en ellos?

Educadora: Pues la alegría… creo que siempre mostramos un espacio seguro para ellos. Y como siempre lo hacemos… pedimos justamente que aquí este espacio sea diferente. Trabajamos alegría, la… se me fueron todos. ¿Dónde están todos?... ¿Dónde están los valores?... ¿Dónde están? Y justamente lo enseñé hace rato porque dije… ¡ay!, eso no lo van a enseñar, ¿verdad?... recuerdan, por favor… ¿qué más?... ellos no están por aquí.

Bueno, te acuerdas… o sea, nosotros sabemos que es un reto muy grande para ustedes trabajar con ellos… que ya lo reconocen, que es tan poquito tiempo, pero pues… sí, justamente le platicaba a esta chica... más o menos le estaba platicando la dinámica, las casas y así… que para mí sí fue super un gran reto.

Porque yo aquí entré haciendo mi servicio... entonces, pues yo veía y decía "¡ay no!", "si es tan complicado"... la verdad, te encuentras demasiadas cosas… tanto pues en tu salud, también expones tu salud… porque pues a veces vemos que a los papás no les importa si están enfermos… ni siquiera les ponen la atención, piensan que es algo x y que se les va a pasar… y que nosotros estamos aquí... por ejemplo, este Al*, que pensábamos que su mamá tenía tuberculosis... bueno, su mamá tiene tuberculosis, así es… pero pues supimos que era una enfermedad que sí es contagiosa.

Y que pues nos exponemos también a nosotros… y que pues sí nos quedamos así como también… no queríamos cómo pues esto de cerrarle la fundación, pero pues sí trabajar en algo con él... porque sí vimos, o sea, al menos sí se vieron cambios en Al*... en el simple hecho de bañarse, de ya comer sin estarse parando, o sea, sí fue un trabajo... pero pues también no podíamos seguirnos exponiendo a que pues nos contagiamos o contagiaran a otros niños.

Te digo que retomando esto, yo les comentaba que cuando yo entré aquí… la verdad yo con Án* no podía… o sea, yo lloraba porque decía, "ay, no Án*"… creo que fue un reto para mí para yo poder quedarme aquí… hubo la oportunidad de que yo me pudiera quedar aquí y trabajar... entonces siempre era de que antes estaban otros educadores.

Y siempre era de que te toca estar con Án*... o sea, yo la verdad no podía… y no me gustaba, y ahorita que sé que ya se va a ir… siento así como que, ay no… siento feo, porque digo, ay ya se va… espero que le vaya bien... y que su familia… sí logre tener el amor que necesitan, porque pues sí lo necesitan… el amor, la atención… ver qué es diferente, qué es tener una

familia, porque creo que todos tenemos familias disfuncionales… problemáticas… no todas las familias son perfectas.

Pero pues sí que ellos logren entender qué es una familia... entonces ahorita sí… para mí sí Án* fue un súper reto… y que ahorita que es con el niño que tengo como mayor apego... Án*... tanto yo con él, como él conmigo.

Aunque a veces sí sé que me odia... pero yo sé que no… porque pues él ve o sea creo que cada maestro nos ganamos como eso... por la atención que les brindamos… a lo mejor la confianza… entonces sí son como los demás... creo que diario nos enfrentamos a diversos retos.

Equipo: ¿Y qué estrategias utilizan para los retos?

Educadora: Pues creo que hablarlo como equipo… hablarlo como equipo… ahorita lo que nos ha ayudado justamente es esto... hablar las situaciones en equipo, y cómo lo vamos a solucionar… el darnos como también el apoyo… cuando vemos que no podemos ya con un niño.

O sea, aunque no sea de nuestro grupo... intervienen... o sea decirle pues no, ya no puedo, justamente para no salirnos o exaltarnos o así... ¿sabes qué?... la confianza que también tenemos para poder decir no... ¿sabes que ya no estoy pudiendo?... apóyame.

Pues ya va esa persona... si esa persona no puede... pues igual le pide apoyo al otro educador que tenemos cerca... pero creo que eso... la confianza... la comunicación que tenemos como equipo, y el poder cachar cuando pues de plano ya no... el estar en todas... o sea, estamos en un momento.

Pero es estar como checando si todo está chido... eso es lo que nos ha ayudado como equipo… sí.

Equipo: ¿Y de cómo se manejan las necesidades emocionales de los niños?

Educadora: Pues nosotros aquí… necesidades emocionales, ¿verdad? pues justamente también nosotros trabajamos con ellos... hacemos actividades pues para poder trabajar sus emociones… para que ellos puedan trabajar… pero cuando vemos que con el grupo ya no sé.

Porque obviamente no podemos trabajar individual... pero cuando vemos que con el grupo no se puede… o sea, como tal, trabajar con cierto niño, está esto del tiempo especial… donde es un espacio para ellos… y no se trabaja como algo estructurado, porque obviamente los niños no están como acostumbrados... pero es un tiempo donde nosotros podemos explorar... obviamente es con otros educadores.

No con nosotros... porque siempre estamos con ellos… o sea, son educadores externos, y justamente por eso se abrió este espacio... para que los niños puedan sacar lo que están sintiendo... las problemáticas que están pasando, a lo mejor con nosotros... y con estos educadores sí pueden ganarse esa confianza… que vean que alguien está por ahí.

Que alguien está preocupado por ellos… y que solamente es la atención para ese niño... vemos como quién más lo necesita, obviamente todos los niños lo necesitan… pero vemos quién más está en situación más extrema… y es lo que hacemos, o incluso a veces se canalizan a instituciones… pues sí, cuando no tenemos nosotros aquí esos recursos... y vemos que sí es necesario para el niño o la niña… si buscamos otros espacios donde nos puedan apoyar en esa parte.

Equipo: Ahora una pregunta, ¿cuánto tiempo llevas trabajando aquí?

Educadora: Llevo un año y nueve meses.

Equipo: ¿Y por qué decidiste quedarte aquí?

Educadora: Decidí quedarme porque me gustó el trabajo que se hace con los niños… la verdad, yo tenía como otra onda de las instituciones... creo que las demás instituciones han sido muy asistencialistas.

Equipo: ¿Qué es asistencialista?

Educadora: Que vengan como todos… que no se fijan en sí en las situaciones… bueno, al menos yo así lo entiendo, como que, “es que pobre niño”, “no tiene zapatos”, se lo da... entonces aquí se trabaja de diferente manera.

Tenemos los recursos, pero tratamos de trabajarnos también para que los niños empiecen a cuidar y a valorar las cosas… que no todos lo van a tener a manos… y justamente por esto de

que son de la calle, los ven así… porque tú vas con otra persona, es un niño de la calle, “ay, no, tengo esto, le voy a dar esto”, y justamente porque, pues sí, aprendí muchas cosas aquí.

Yo antes era de las personas que, “ay, un niño, le doy el dinero”... pero pues los utilizan sus papás porque son unos niños... obviamente a los papás ya no se les da… yo digo, “ay, ya está grande, póngase a trabajar”, pero pues un niño es como, “ah, pobre niño”. pues yo creo que lo regañan, le pegan, si no lleva dinero a su casa… pero justamente los niños como son más vulnerables, los papás se enganchan de eso y así obtienen cosas.

Entonces ahí pues yo dije de hacer… y creo que aquí es algo que también han enseñado… que no se da como todo a manos llenas, sino siempre y cuando lo necesite el niño de verdad… y que los niños también aprendan a cuidar y a valorar las cosas… justamente porque como tienen todo, a veces se les da todo.

La gente hace eso de dárselo todo... ay, lo tengo fácil, pues... entonces no tienen como un más allá de esto de la escuela, o sea, yo como imagino, se ponen a pensar… ¿cómo para qué estudio si mis papás no estudian y viven en la calle?... y piensan que es una comodidad estar ahí en la calle... y pues estar sobreviviendo al día, ¿no?, siento que pues eso no está como muy chido... y creo que es algo que yo vi aquí, ¿no?, este, que se trabaja mucho en esa parte.

Equipo: Como educadora, ¿cuál es tu papel?

Educadora: Mi papel como educadora, pues formar y crear como hábitos... sí, ¿cómo?, ¿qué aspecto?, ¿qué rol tengo como educadora?, ¿aquí en la educación?, sí... pues formar y ser como una base segura para los niños, ¿no?, que tengan la confianza de poder acercarse como a alguien para poder hablar sobre sus problemáticas, poder formar y trabajar con ellos, tanto sus hábitos de higiene, en temas escolares, que creo que es algo que se les complica demasiado.

Equipo: ¿Qué es lo que más y menos te gusta de trabajar con los niños?

Educadora: Este, lo que más me gusta es jugar… creo que a veces, pues todos tenemos problemas en casa o así... creo que aquí es un espacio donde me libero y puedo sacar como mi niña interior que llevo dentro.

Eso es lo que más me gusta, trabajar con niños... y, pues, lo que no me gusta de trabajar con ellos… ay, ¿qué no me gusta? nunca me había puesto a pensar eso... ¿qué no me gusta? ah, lo que no me gusta, sí, ya.

Lo que no me gusta es que a veces siento que mi trabajo o lo que hacemos acá se pierda como la estructura que llevamos, ¿no? el que vamos viendo como un avance en los niños y que de repente, chinga, ya no está ahí o dejan de venir los niños... ¿no?, incluso aunque lleven un avance los niños, eso es lo que no me gusta, el que no se pueda tener como un trabajo continuo con los niños… yo sé que, pues, por sus papás, porque pues a ellos les gusta venir aquí, pero eso es lo que no me gusta, porque… pues, no pueden seguir continuando y no pueda… pues, ir a ver un trabajo más allá y ver… pues, cómo va el avance en ellos.

Equipo: ¿Qué consideras esencial para mejorar el trabajo con los niños?

Educadora: Ay, lo que sí considero así demasiado son capacitaciones… capacitaciones en diversos temas como violencia, este… pero creo que eso... la confianza… la comunicación que tenemos como equipo... y el poder cachar cuando pues de plano ya no... el estar en todas... o sea, estamos en un momento.

Pero es estar como checando si todo está chido... eso es lo que nos ha ayudado como equipo… sí.

Equipo: ¿Y de cómo se manejan las necesidades emocionales de los niños?

Educadora: Pues nosotros aquí... necesidades emocionales, ¿verdad?, pues justamente también nosotros trabajamos con ellos… hacemos actividades, pues para poder trabajar sus emociones... para que ellos puedan trabajar… pero cuando vemos que con el grupo ya no sé, porque obviamente no podemos trabajar individual... pero cuando vemos que con el grupo no se puede… o sea, como tal, trabajar con cierto niño… está esto del tiempo especial… donde es un espacio para ellos... y no se trabaja como algo estructurado, porque obviamente los niños no están como acostumbrados... pero es un tiempo donde nosotros podemos explorar… obviamente es con otros educadores… no con nosotros.

Porque siempre estamos con ellos… o sea, son educadores externos, justamente por eso se abrió este espacio... para que los niños puedan sacar lo que están sintiendo… las problemáticas que están pasando, que a lo mejor con nosotros... y con estos educadores sí

pueden ganarse esa confianza... que vean que alguien está por ahí, que alguien está preocupado por ellos… y que solamente es la atención para ese niño... vemos cómo quién más lo necesita... obviamente todos los niños lo necesitan… pero vemos quién más está en situación más extrema... y es lo que hacemos, o incluso a veces se canalizan a instituciones… pues sí, cuando no tenemos nosotros aquí esos recursos… y vemos que sí es necesario para el niño o la niña… si buscamos otros espacios donde nos puedan apoyar en esa parte.

Entrevista 3

Equipo: Pues mira, no sé si ya te platicamos un poquito del proyecto, pero nuestro trabajo de investigación es ver cómo los niños en situación de calle, o en ese tipo de situación, que es una de las preguntas que viene, si han tenido con la interacción de ayudas, por ejemplo, de nosotros que sí tuvimos, pues digamos que una educación base de la familia tradicional y eso, a lo mejor un poco más de desarrollo, si ellos, estos niños que no tenían la posibilidad, al juntarse o convivir o fomentar actividades ha mejorado o no. Es más o menos así. Y bueno, de la historia de vida de los niños, pues ya nos contaron un poquito de lo que se puede. Entonces, pues en esta no la vamos a tomar, pero bueno, en el contexto institucional me gustaría saber cuál es el fin de la misión, visión, propósito de la fundación.

Educador: Pues la misión y visión de Pro Niños es atender a niños, niñas, adolescentes y sus familias. Son niños y niñas que están en un contexto de vulnerabilidad, y lo que trata la fundación es de, pues, un poco reincorporarse a que puedan tener cubiertos ciertos derechos. Pro Niños trabaja con un enfoque de derechos, entonces desde los diferentes programas, pues, tratamos de que estos derechos sean restituidos para las personas, y también siempre tomando en cuenta como su autonomía. Por eso es que hacemos procesos de psicoeducación, procesos psicoeducativos, porque lo que buscamos es que las personas puedan cambiar sus conductas a través de conocerlas y puedan mejorar. Por eso no hacemos como esta cuestión asistencialista, sino trabajamos mucho desde la autonomía de las personas.

Equipo: De todas estas, la fundación, ¿qué programas le ofrece a los niños?

Educador: Pues la fundación tiene tres programas. El primero es de la “Calle a la Esperanza”, que está compuesto por “Trabajo de Calle” y “Centro de Día”. Calle lo que hace es diagnóstico y vinculación. Lo que hace es diagnosticar zonas que ya previamente como han sido identificadas, o que históricamente son identificadas como comunidades expulsoras, o

zonas con puntos de pernocta de población en calle, y lo que hace es, pues, acercarse a esos puntos, detectar niños, niñas, adolescentes que estén en estas, pues, condiciones de riesgo.

Puede ser desde niños que ya estén viviendo en la calle, o familias que ya estén viviendo en la calle, hasta niños o niñas que mucho de su dinámica familiar y cotidiana sucede en la calle. Por ejemplo, que sus papás se dedican a limpiar parabrisas en el crucero y los niños están con ellos, no trabajando, pero sí acompañándolos, entonces de alguna manera eso los pone en riesgo. Eso es lo que hace calle. Se vincula con las personas en la calle, les da a conocer los programas de la fundación, y lo que hace después es vincularlos aquí, principalmente al centro de día.

En la Calle lo que hace es detectar a las familias, les habla del centro de día y ve si tienen la disposición para que los niños puedan venir acá. Y en el centro de día lo que se trabaja es principalmente el desarrollo de hábitos saludables, desarrollo de habilidades socioemocionales y la reinserción o la permanencia escolar.

Y el siguiente programa es el "Programa de Atención a Familias", que trabaja igual con mamás, papás o cuidadoras. No trabajamos 100% como con familia tradicional, como compuesta por mamá, papá. Hay muchos tipos de familias. Entonces, tenemos desde abuelas que cuidan a los niños y a las niñas, o tías también, familia extensa que también los cuida. Entonces, "Familia" lo que hace es trabajar con esos adultos cuidadores para que puedan desarrollar habilidades de crianza bien tratante.

Y el último programa es el "Programa de Atención a Jóvenes", que tiene dos variantes, que es la casa de transición a la vida independiente. Ahí trabajan con chicos de 16 a 22 años para que puedan ellos capacitarse para el empleo, también tener por lo menos educación básica y que puedan de alguna manera hacer un plan de vida para independizarse o tener herramientas para ser más autónomos. Y no solamente los trabajan con jóvenes de la casa, sino también con jóvenes externos. Por ejemplo, jóvenes que están en alguna otra institución que no tiene este programa o apoyo para la vida independiente. "Jóvenes" los capacitan para que puedan tener más herramientas.

Equipo: Cuando se acerca a "Calle", ¿cuáles son las características que deben tener los niños para poder vincularlos al centro?

Educador: Pues lo que “Calle” observa son como factores de riesgo psicosocial que tienen que ver, por ejemplo, con los riesgos que hay en la comunidad. Por ejemplo, si se acerca a una calle, por ejemplo en Trenes*, pues es mirar qué hay alrededor. Si es una calle donde es conocido por ser un punto de venta de droga, si hay personas consumiendo drogas, alcohol. Si viven, por ejemplo, en una comunidad que está, digamos, con un asentamiento irregular, por ejemplo, que son como estas casitas de lámina o de tabique, pero que están en la vía pública. Esos son como los factores comunitarios de riesgo.

Otros pueden ser los factores de riesgo familiares. Si en la familia hay historia de vida en calle previa, o sea, si mamás o papás vivieron en la calle. Si hay consumo de drogas dentro de la familia. Si hay violencia también, tanto física como psicológica, en la familia. Y en cuanto a los riesgos individuales de los niños, por ejemplo, si no van a la escuela, si hay alguna conducta, por ejemplo, disruptiva. Si son niños que son violentos con sus pares, que desertaron de la escuela, que no mantienen la atención en las actividades que hace calle con ellos. Esas son como las características que ellos miran, desde lo comunitario, lo familiar y lo individual. Ahí es donde ya se ve si es alguien que esté en riesgo.

Equipo: ¿No importa la edad?

Educador: Los niños con los que se trabaja en el “Centro de Día” son de 5 a 15 años. “Calle” también puede detectar algún joven y ese ya lo pasa al programa de “Jóvenes”, que puede ser de los 16 a los 21 años.

Equipo: ¿Cuál es la expectativa para los niños que asistan al programa?

Educador: Pues la expectativa es que puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales para vincularse a otros entornos diferentes a los que conocen de manera como regular. Y que también puedan ser autónomos. Esa es como la expectativa.

Equipo: Y ahora en el contexto de los niños, ¿cuáles son los mayores retos que enfrentan los niños y cómo los perciben aquí en la fundación para ayudarlos?

Educador: Pues los mayores, el reto más grande, pues, es poder hacer un trabajo familiar. Muchas veces, cuando los niños llegan aquí, el “Centro de Día”, al ser un espacio estructurado, pues les ofrece. Ya hay rutinas, horarios, y uno de los retos es que eso se pueda replicar en la casa. Los niños logran avanzar mucho aquí en el “Centro de Día”, pero en casa,

como no tienen ese mismo acompañamiento, pues, digamos que cuesta más trabajo que puedan mantenerlo.

También otro de los retos es la violencia a la que están expuestos. La violencia del entorno, pero también la violencia familiar. Entonces, pues, eso es como algo que cuesta mucho trabajo, digamos, como disminuir en ellos. Porque, finalmente, la violencia, o cierto tipo de violencia, también les sirve para allá afuera. Entonces, el que ellos pueden diferenciar que ciertas conductas en diferentes contextos no son buenas. Por ejemplo, si un niño viene de Trenes*, pues es como evidente que tenga que ser desconfiado, que tenga que tener como cierto grado también como de agresividad para sobrevivir en el barrio. Pero cuando llega aquí, esa misma conducta se repite y aquí no está en riesgo, por ejemplo. Entonces, lo difícil es trabajar eso. O sea, que los niños puedan entender que hay diferentes espacios, diferentes contextos, y que cada una de las habilidades que van desarrollando, pues, les puede servir para adaptarse a cada uno de ellos.

En la escuela, aquí en la fundación, en espacios, por ejemplo, también cuando vamos a parques, a museos, al cine, que ellos puedan entender que puedes comportarte de diferentes maneras en diferentes lugares. Ese es como uno de los retos más grandes. Muchos de los niños han sufrido como mucha violencia o han estado expuestos también a mucha violencia. Entonces, pues, la violencia siempre desestructura. O sea, la violencia siempre hace que no sepan a veces ni qué día es, pues, que no están acostumbrados a… hay mucha, como mucha ansiedad por eso, por no saber qué va a pasar. Entonces, el que puedan ir manejando como todas esas emociones es un reto también.

Equipo: ¿De qué manera ayudan a los niños a manejar estas emociones?

Educador: Pues en el “Centro de Día”, el “Centro de Día” es un espacio seguro, predecible. Los niños siempre saben qué va a pasar. Entonces, eso hace que esa ansiedad, o ese miedo, o ese enojo disminuya porque ya no están preocupados. En “Calle”, por ejemplo, pues no saben a qué hora van a comer, no saben qué va a pasar, no saben si les va a tocar ver cómo hay algún asalto o alguna pelea. Y ya estando aquí, pues todo es más predecible. Ellos saben que hay educadores a los que pueden recurrir para resolver alguna situación, saben a qué hora van a pasar a desayunar, saben qué va a haber como desayuno para todos, saben que va a haber actividades y que si participan o no, va a haber una consecuencia respecto a eso.

Entonces, el que sea un espacio predecible hace que los niños sientan que el "Centro de Día" es un lugar seguro, y que las personas que están aquí son personas en las que pueden confiar. Eso va bajando mucho el estrés y también va haciendo que puedan, pues, como con la calma, poder reflexionar más sobre lo que les pasa, sobre lo que sienten y sobre lo que hacen. Eso va haciendo que vayan teniendo un cambio.

Equipo: ¿Cómo describirías la interacción entre los niños, el personal, tanto como educadores como voluntariado?

Educador: Pues yo creo que al principio puede llegar a ser como de desconfianza porque, pues, no nos conocen, pero ya una vez que van teniendo más tiempo acá en el espacio, en el "Centro de Día", pues van como confiando. Entonces, yo creo que hay una relación de confianza, de respeto, porque también los otros niños van explicando las reglas.

Entonces, eso hace que no sea una imposición, que no sientan las cosas como coercitivas o que sientan que es una orden, sino creo que hay como esta cosa de que siempre se explica el porqué, por qué hacemos, el por qué desayunamos a la misma hora, el por qué pasa uno y luego otro. Siempre los niños encuentran una explicación, tanto de los educadores como de los voluntarios. Entonces, eso hace que el espacio sea seguro, que se sientan cómodos, que puedan hablar de cómo se sienten. Y creo que también tanto de los educadores como los voluntarios, pues hay como esta parte de poder hablar, preguntar. Creo que eso, pues, siempre hace que haya confianza y respeto.

Equipo: ¿Cómo son las interacciones entre los niños y sus padres aquí dentro del centro?

Educador: Pues dentro del "Centro" tenemos pocos espacios de interacción entre niños y papás, pero cuando los llegamos a tener, la verdad es que es muy, pues, es mucho trabajar con los papás para que puedan como reaprender formas de relacionarse.

A veces llegan y quieren como hablarles a los niños como les hablan en casa. Entonces, son oportunidades que nosotros aprovechamos para enseñarles nuevas maneras de relación. Incluso se sorprenden también porque ven que los niños ya hacen cosas aquí que en casa no hacen. Por ejemplo, que lavan sus platos, que dicen "por favor"; que no pelean. Entonces, es una manera en la que los padres van viendo los avances de sus niños, pero también van aprendiendo nuevas maneras de hacer en casa. Entonces, es una especie como de modelaje.

Los educadores lo que hacen es modelar el trato con las niñas y los niños para que los padres lo puedan ver y replicar.

Equipo: ¿Qué cambios has observado en las habilidades cognitivas de los niños desde que comenzaron a asistir a la Fundación?

Educador: Pues he visto cambios positivos y creo que se debe a que principalmente trabajamos en la parte de la regulación emocional. O sea, nosotros, parte de nuestra metodología es entender que si un niño está estresado, si está triste, si está preocupado, si está cansado, no puede aprender. Entonces, por eso trabajamos mucho en las habilidades sociales y emocionales para facilitar los procesos de aprendizaje de las niñas y niños, los procesos de atención, los procesos cognitivos, la reflexión. Entonces, pues sí, creemos que mientras el estado emocional de las niñas y los niños está como manejable, ellos pueden preguntarse más cosas, explorar más, querer conocer más. Entonces, sí hemos visto cambios, pero es a partir de que logran una estabilidad emocional.

Equipo: ¿Y cuando comienzan a asistir a la escuela?

Educador: Cuando comienzan a asistir a la escuela, el "Centro de Día" está diseñado para que sea como una especie de ensayo para la escuela. Los niños cuando llegan por primera vez no se les inscribe luego a la escuela. Primero hay un proceso de adaptación al "Centro de Día" que puedan empezar a convivir con otros niños, identificar una figura de autoridad, entender esta parte como de las rutinas, para que la adaptación o el tránsito a la escuela pueda ser de una mejor manera. Porque muchas veces los niños con los que trabajamos nunca han ido a la escuela.

Podemos tener niños de nueve años que nunca habían ido a la escuela y el meterlos así sin ninguna preparación, pues, sí puede ser un poco violento para ellos, pero también pueden tener una mala experiencia justo porque no han desarrollado ciertas habilidades. Entonces, se convierte como en una experiencia no muy grata y a veces terminan por ya no querer ir a la escuela, sentirse incómodos, recibir algún tipo de violencia, incluso también en la escuela.

Entonces cuando los niños llegan se hace un diagnóstico, una preparación para que después puedan entrar a la escuela. Por ejemplo, en el caso de Al*, Al* nunca había ido a la escuela y Al* tenía muchas dificultades tanto para relacionarse como para seguir indicaciones, problemas de lenguaje, incluso que si lo metíamos a la escuela así como llegó, Al* no iba a

poder mantenerse mucho tiempo en la escuela. Iba a ser una mala experiencia para él, pero también para su papá porque iban a estarlo llamando constantemente. Entonces, decidimos trabajar primero con Al* en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, en que pudiera apropiarse de estas rutinas del "Centro de Día" y después de un tiempo ya incorporarlo a la escuela. Y en este desarrollo de autonomía en los niños, desde su ingreso hasta la adaptación en el centro.

Equipo: ¿cómo entienden o cómo hacen esta… o sea, si lo logran, los niños si lo logran?

Educador: Sí, creo que algo que nos ha ayudado, por ejemplo, ahorita es el tema de la tiendita, este tema que es como una economía de fichas grandota, porque ellos van viendo sus avances y los niños sí perciben "qué cosas hacía antes de llegar a Pro Niños y qué cosas hago ahora en Pro Niños". Y ellos sí logran ver estos avances.

Creo que algo también que es bueno es que entre los mismos niños se los pueden reconocer. Cuando hay este reconocimiento entre pares, pues también es más significativo, hay niños que pueden reconocer, por ejemplo, que Jen es la mejor en la escuela, hay otros que pueden reconocer que, pues, Án* ya pide perdón o una disculpa cuando se equivoca. Ellos mismos pueden hacer una comparación de ellos antes de Pro Niños y ellos ahora. Y creo que eso se debe a que mucho lo van trabajando ellos solos, que van desarrollando autonomía progresivamente.

Nosotros trabajamos con esta cosa de la autonomía progresiva y es que van teniendo planes personalizados de trabajo. A pesar de que, por ejemplo, tenemos a dos niños que tienen la misma edad, sabemos que por su historia de vida no han tenido el mismo desarrollo. Entonces, se hacen planes personalizados y la autonomía va siendo progresiva, van ganando esta autonomía de manera progresiva.

Equipo: Oye, y como que has estado aquí ya hace un tiempo, por ejemplo, ¿tú cómo logras percibir la vida de un niño que estuvo aquí en el Centro de Día y concluyó o se adaptó hasta el final a alguien que deserta o a alguien que no asiste?

Educador: Creo que los que han concluido procesos, pues sí logran ver un cambio, principalmente como en los hábitos. Ellos nombran mucho esta parte como de "No, pues estar en Pro Niños me sirvió para saber que todos los días tengo que bañarme, cambiarme la ropa, que es importante hablar de mis emociones". También que hay como afuera y en todos

lados una figura de autoridad, o sea, que el educador es como en mi trabajo, mi jefe, que si no manejo mis emociones, pues me puede causar muchos problemas.

Creo que esas son las cosas con las que la mayoría de las personas que concluyen procesos en Pro Niños se quedan, con esta parte como de entender que la manera en la que se desarrollan dentro de un contexto, pues afecta mucho también como su permanencia en él. Entonces, creo que sí logran entenderlo. Y también la parte emocional creo que es algo como que les atrae mucho, o que logran reconocer mucho. Como "Yo antes me enojaba por cualquier cosa. Yo antes enojaba y explotaba. Y ahora ya me enojo, pero puedo manejar ese enojo. O respiro, o me salgo, o me espero y después platico, porque si estoy enojado, sé que puedo decir otras cosas". Creo que sí hay como ese reconocimiento.

Equipo: Muy bien, muchas gracias. Ahora una personal, ¿Qué es lo que más te gusta trabajar con niños?

Educador: Lo que más me gusta es, pues, esta capacidad como de asombro que tienen las niñas y los niños. El que puedan como descubrir cosas para las que son buenos. O sea, creo que eso me da como mucha alegría porque creo que el Centro de Día les permite eso. Y que muchas veces no se sienten seguros de lo que son capaces de hacer, pero que cuando se lo permiten, como cuando lo exploran o cuando les sale algo bien, se sorprenden y quieren seguirlo intentando. Eso es algo que me gusta mucho de los niños, la flexibilidad. Y también cómo esta capacidad que tienen de poder entender al otro. En el tiempo que he estado aquí he visto como los chavos se escuchan mucho. Y que pueden entender que sus historias son muy similares, que se pueden apoyar entre ellos, como el compañerismo que se forma entre ellos.

Equipo: ¿Y qué cambios te gustaría haber implementado en el Centro de Día para mejorar la estadía de los niños?

Educador: Pues algo que me gustaría que trabajáramos más. Bueno, yo hace como dos años fui a Perú y tuve la oportunidad de conocer como otros proyectos que trabajan con niños en este país. Y trabajan mucho desde la parte de la educación democrática, que es como una corriente de la educación que toma mucho en cuenta como los intereses de los niños, como este tema de trabajar sin esta cuestión como de jerárquica de "yo maestro, tú alumno". Y me gustaría mucho implementar eso en el Centro de Día. O sea, creo que esa parte como de la

educación te enseña como a ser. Más que a hacer, a ser como persona. Entonces, eso es algo que me gustaría mucho que pudiéramos implementar en el Centro de Día.

Equipo: ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en Pro Niños?

Educador: 14 años

Equipo: Y, por último, ¿cuál es tu papel como educadora?

Educador: Pues, bueno, ahora yo soy coordinadora del Centro de Día y parte de mi función pues, es como el acompañar a los educadores, como a realizar, pues sí, primero que nada a que se cumpla la misión y la visión de la Fundación. También un poco como generar formas de intervención que sean como novedosas, que se adapten al contexto principalmente de las niñas y los niños con los que trabajamos.

Que los educadores puedan también como apropiarse de la metodología de la Fundación. Que podamos, pues, acompañar de la mejor manera a las niñas y a los niños en su proceso de estadía aquí en el Centro de Día. Y, pues, poder sistematizar como toda la experiencia que tenemos, ¿no? Crear indicadores también de avance, ¿no? Porque a veces estamos como tan metidos en lo que hacemos que a veces podemos correr el riesgo de no ver que estamos avanzando o de creer que estamos avanzando, ¿no?

Pero no tenemos como una medida de comparativa, ¿no? Entonces esa es parte como también de mi trabajo, que los educadores puedan tener la certeza y la claridad de que sus intervenciones están funcionando para las niñas y los niños. Y a pesar de que se hace una intervención de manera muy personalizada, que también el modelo del Centro de Día pueda ser replicable en algún otro momento. Y para eso necesitamos, pues, sistematizar como toda la experiencia.

Entrevista 4

Equipo: El fin de la entrevista es conocer desde tu experiencia y tu perspectiva el contexto de la fundación y el contexto de los niños. Primero nos gustaría conocer o que nos platicaras lo que sabes sobre el contexto de los niños que están a tu cargo, o el grupo que tienes.

Educador: ¿Algo en específico del contexto? Pues me ayudan a contar porque si no se me van a ir a ver, este, sí, dime, dime. J*. J*, J*, este, el contexto de vida es, pues, ha sido de

institución, un contexto institucional, estuvo en una institución residencial, ocho años de su vida, tiene trece. A lo que él relata no fue un contexto muy agradable, pero tal vez más aterrizado a su dinámica familiar, pues es una dinámica violenta. Es una dinámica donde hay violencia física, psicológica donde hay descuido y donde hay consumo también, consumo de sustancias no es que las consuma, pero el que la consuma su padre pues le afecta a él en que se desvela, en que se preocupa en que en qué pues si está angustiado, está triste, solicita ayuda para su padre, pero a la vez él demandaba un lugar donde ya no fuera golpeado, sobre todo donde ya no fuera golpeado. Y sí, ese es el contexto del chavo, es muy inteligente, pero bueno, contexto de violencia.

¿Quién más? A*. Violencia familiar ella pues tiene muchas herramientas personales que le permiten ser autónoma. Sin embargo, en la familia ella ha visto como violentan a su madre. Ella tiene un concepto de los adultos, de las adultas muy pobre entonces le cuesta trabajo como incluso mencionar a los adultos y a las adultas incluso por su nombre "oye tú, oye tú, tú me dijiste", entonces no, yo no soy J*, yo soy "oye tú", entonces le cuesta trabajo poder confiar en los adultos y en las adultas porque pues ha sido defraudada por ellas y por ellos. Pues sí, le ha tocado hacerse cargo de los peques.

Su mamá tiene consumo. Entonces, pues sí, mientras su madre puede estar intoxicada. Ella tiene que ponerse pilas con los morros. O incluso ha presenciado como violentan a su madre físicamente, son como esas confrontaciones, entonces el que ella vea constantemente ese tipo de cosas y que las viva, pues ahora sí que hace que el concepto que tienes hacia un madre sea cada vez más pobre. Por eso no respeta a los adultos.

Obviamente tiene herramientas intelectuales muy chidas, eso le ha permitido salir a la secundaria, tener buenas calificaciones, preferir un lugar como este, como el Centro de Día para estudiar tranquila o más bien poder tener tiempo para estudiar, porque la familia no tiene una idea de que el estudio sea bueno y de que tenga que ser parte de la responsabilidad de cada persona. Todo lo contrario, vale madre. Creo que en algún momento limpió parabrisas, y eso fue eventualmente, pero su familia sí limpia parabrisas.

Equipo: ¿Sobre V*?

Educador: V* y A* vivían en una zona que es Oclampa* es un asentamiento son casitas de lámina de cartón, donde hay violencia constantemente entre vecinas, vecinos, donde no hay

condiciones sanitarias, pues sí hay riesgo de calle. O es población que estaba en calle y que de una forma u otra buscaba ahí, o tenía ahí un espacio para levantar unas láminas y quedarse ahí. Pero las condiciones pues sí son deplorables.

El gobierno les levantó casitas chiquitas, ahí juntitas, para que, pues bueno, pues ahí tuvieran la oportunidad de vivir. Están sentados en las vías del tren. V*, que es amigo de A*, él también, violencia en la familia no menciona mucho sus emociones, pero es violentado constantemente, tiene una autoestima muy baja, es signo de que lo sobajan constantemente, le gritan, es un niño trabajador trabajador entonces ha tenido la necesidad de vender mazapanes para poder pagar sus gastos y también los de su abuela, su abuela está enferma, su abuelo a quien le dice papá pues también no recibe mucho apoyo de él entonces el niño también prefería venir acá a Pro Niños.

Él lo mencionaba, que prefería eso que estuvieran gritando y cositas así, la misma autoestima tan baja que tiene le quitó las ganas de estudiar, mencionaba que tiene que cuidar de su sobrina. Su sobrinita o su primita, no lo sé, la tiene que cuidar, tiene que ir por ella a la escuela. Entonces hay actividades que le delega su familia y que a él no le corresponden y que tiene que hacerse cargo, entonces como le han hecho creer también que es su responsabilidad, pues les insertan tanto esa idea de que es su responsabilidad que terminan olvidándose de ellas mismas y de ellos mismos y ese es V*.

Equipo: ¿Y B*?

Educador: B*, ella vive en un hotel, este tipo de hoteles de aquí de la Moctezuma* albergan o comenzaron a albergar personas en situación de calle. Entonces digamos la población ya no está como tan asentada en las esquinas, en las banquetas como antes podía verse porque pues es población que logró conseguir sus recursos logró limpiar parabrisas, x cosa, y pues tienen para pagar una renta, cobran como 130 la noche o el día, algo así, entonces son precios accesibles y las familias, se van a los cuartos a vivir, al hotel, entonces pues sí, es un hotel que se encuentra en malas condiciones.

Entonces, al haber población de calle en esos hoteles, pues los niños y las niñas se ponen en riesgo porque están expuestos a cosas que no deben presenciar como la venta de droga, prostitución, violencia, entre otras cosas, incluso homicidios. B* vive con su abuela, su mamá la anexaron recientemente a Tlalnepantla*. Entonces, B* es una niña abandonada también. Su

abuela no se hace cargo. Su abuela, pues no, no sé, o sea, sí, digamos, la mantiene de una forma o de otra, sin embargo es una abuela ausente, entonces, B* y pues sí está ahí como solita y por eso nos cuesta un poco más de trabajo lograr tener éxito en la construcción de hábitos de autocuidado, porque no son reforzados en casa.

Entonces, la abuela pues es administradora del hotel y todo el tiempo va a estar ocupada, no tiene chance, bla, bla, bla. Entonces, el trabajo con B* ha sido un poquito más complicado. Tenía problemas alimenticios, piojitos, dentales eh... recientemente estuvo en prácticas de riesgo, como cambiarse en un cuarto que no es de ella, este... y estar, este... y que un tipo la estuviera viendo y ella estuviera cambiando, o sea, cositas como... o que entre explorar los cuartos, entonces, pues, es como algunas prácticas de riesgo en las que está ella expuesta cotidianamente.

Equipo: ¿Sobre K*?

Educador: K*. Su mamá es creo que colombiana, su mamá tuvo creo que son cinco hijos, tres de papás diferentes, entonces, todos son diferentes. Uno de sus hijos fue producto de una violación, entonces, hay una situación muy compleja de ella hacia sus hijos. Entonces, como esta situación vivida por un hombre de violencia en parte también ha hecho que se vea reflejada hacia sus hijos de manera que si ella está enferma y el niño también pues ella es la que va al médico o no lleva al niño sino que va al médico, ¿no?, o no lleva al niño, sino que va a ella porque importa a ella y después a ella y al último a ella, ¿no?

Ha sido muy complicado el trabajo con las familias, pero los niños no tienen éxito si las familias no están disponibles, adultos y adultas, entonces, pues K* también es víctima de explotación laboral por su madre entonces pues lo usaban para los talleres que daba su mamá para que ganara dinero y pues, entonces, el dinerito se lo quedaba a su mamá y así ha explotado a él a su hermano mayor y a su hermano el más chiquito, y a I*.

Entonces, pues sí, ha obtenido dinero de esa manera de sus hijos. En el caso de K*, pues le ha tocado, o hace unos meses, era constante que él tuviera que cuidar a su hermano pequeño, B*. Entonces, pues yo veía que a K* le dolía traer a su hermano I*, a Pro Niños, para que lo lleváramos a la escuela, mientras K* no podía ingresar a la escuela porque tenía que cuidar a su hermano porque era su responsabilidad.

Entonces fue una responsabilidad creada por la madre, asumida por él, entonces él tenía una ira contenida pues muy cabrona y la sigue teniendo el chavo, justo por comenzar a agarrar ese odio de "pues no más, mi vida apesta güey, no puedo", ¿no?, "o sea, no puedo estudiar, tengo que cuidar al niño", este, "tengo que ver por él, darle de comer, o sea, no me toca", ¿no?, "¿qué pedo?", ¿no?, o sea, "eso le toca a mi mamá".

Entonces, fue muy complicado para él, y también por acá de este lado, como desprenderle esa responsabilidad y hacerle creer que él es un niño. O sea, hacerle más bien saber que él es un niño. O sea, que no es un adulto cuidador, que no es un adulto que tiene que cuidar a su hermanito porque esa es su responsabilidad. Porque él cuando llegó aquí a Pro Niños, pues actuaba como un adulto. O sea, se creía un adulto, incluso cuidaba de I* y es así como de, no, o sea, quítate, reconstrúyete ese rol que te han insertado y no es así.

Si tiene un problemita para poder expresar sus emociones igual, igual que todas y todos pero él sobre todo pues como por el tipo de apego que tiene no reconoce sus emociones entonces decíamos hace poco que él tiene como esta idea de todo el mundo es un idiota, excepto yo. Entonces él no se asume como un chico que requiere apoyo. Requiere apoyo para poder expresar sus emociones, por ejemplo. Para poder explotar habilidades sociales hace poco tuvo una confrontación física con su mamá, que lo veía venir, entonces la golpeó y lo corrió de la casa lo metimos a Revolución*, en Revolución* es una institución... van a cambiar el nombre, ¿verdad?

Equipo: Sí

Educador: Es una institución, es… terrible. Entonces, este solo pudimos ingresar a ese lugar Y como que le sirvió para valorar lo que tenía y que por su actitud perdió. Y que ahora por su actitud había ganado que era estar en Revolución*. Entonces lo experimentó y lo escarmentó y dijo: "no, ni madres, ya lo sacaron de Revolución*", de hecho, y pues ya está más chido, ya está más relajado. Entonces, ya entendió que sí es importante que cambie su actitud, si no, no va a obtener cosas chidas. Pero sí, contexto de violencia y explotación.

Equipo: ¿Y sobre Ab*?

Educador: Igual en Oclampa*, es sobrina de A* , pues es una chica que tiene buenas herramientas sociales, es simpática también, aunque pues, también vive en un contexto de violencia, sus papás también, su mamá no le habla de la mejor manera posible, se ha estado

trabajando con su mamá en la manera en cómo se expresa hacia los niños ha funcionado también, hay cambios con su mamá, sin embargo, pues ella es muy violenta. La niña afortunadamente no tanto, o sea, no es de que llegue, suelte los golpes y demás. Sin embargo, sí ha confesado que luego se agarra ahí a D*, J*, y a M*. Pero afortunadamente, por lo que entiendo, ya ha ido modificando esa forma de relacionarse con su entorno inmediato, que es su familia.

Es buena en la escuela, sí es buena en la escuela, también tiene una buena noción de la construcción de hábitos de higiene y de autocuidado, sin embargo, pues luego los fines de semana hemos visto que no se bañan, a veces… pues sí, la misma falta de recursos, pero pues también es como la flojerita, es seguir trabajando en el reforzamiento de sus hábitos de cuidado, para que ella lo pueda reproducir en su hogar y se bañe los fines de semana, por ejemplo. Sí, creo que no hay como tanto conflicto con ella, comenzaba a relacionarse, sus relaciones con pares comenzaban a ser violenta pero fui trabajando en ello para que fuera corrigiendo la violencia, porque era violencia física. Entonces, afortunadamente se ha corregido un poco y sí, está más chido, está mejor Ab*.

Equipo: En relación a lo que nos cuentas, ¿cuáles consideras que son los mayores retos a los que se enfrentan los niños?

Educador: Ay, qué buena pregunta, he visto que en este lugar los niños y las niñas, chocan, hay un choque, con lo que ellos y ellas tienen aprendido. En casita. Entonces hay un choque, desde que ellos sepan que hay una forma de relacionarnos, más allá de los golpes o de los gritos, entonces desde ahí hay un choque, es como: "¡a chinga!, ¿a poco?, yo conozco los putazos nada más", desde ahí, hay un choque, porque "así me han enseñado". Y es así, la solución de los conflictos no es solamente la violencia, la violencia es el último recurso. Esa es la palabra, entonces, ya como que ellos lo van asimilando de maneras, cada quien con sus propios recursos, pero yo creo que si cambiar esas ideas, esa perspectiva que ellos tienen es un gran reto, sobre todo porque pues todos los contextos de cada uno es un contexto de violencia.

Es que está tan culturalmente normalizado, que si es un pedo. Si aquí con adultas y con adultos es un pedo, entonces imagínate los niños y las niñas que son víctimas de un contexto de violencia. Entonces, pues, está bien cabrón, pero yo creo que sí sería eso lo más, lo más…

este, uno de los retos, el otro, pues sí, porque no desarrollar sus habilidades socioemocionales y hábitos de higiene o de autocuidado, que a veces eso cuesta un pedo.

En el caso de los niños, por ejemplo, con los piojitos es súper complicado, entonces la idea es justo hacerles saber que es por su propio bien, que es para que ellas y ellos estén mejor. En el caso de las niñas, es "para que tengas tu cabecita bien cuidada", por eso les decimos, "mírate al espejo", "oye, que bonita te ves", "que bonita te peinaron", "¿te gusta verte así?", y es de "sí, si me gusta", "pues ahí está", entonces, la idea es creerles esa idea, pues de que eleven su autoestima es otro reto, porque muchos traen, pues, la autoestima bien pisoteada.

Entonces, al grado de que, yo le decía a B*, ayer hice un ejercicio con ella. Nos miramos al espejo, trae sus tenis rotitos. Entonces, todo lo de arriba estaba chido; peinadito, ropita limpia, y los tenis así. Ya, entonces, este yo le decía "a ver, pues mírate al espejo, vamos a mirarnos". Fue así ¿no? de "ándale", y era de "no, no, no", "a ver inténtalo, a ver quita tus manitas", "¿por qué no?", "no, a ver, inténtalo, a ver, quita tus manitas", entonces, así como, así, y quita una mano, pues, no, quita la otra, entonces, ya quita, y es así, me/le costaba trabajo.

Entonces, ya después lo logramos, ahora, pues, "una sonrisita, ¿no?", "¿qué onda?", no, pues, ahí está, le digo, "ah, pues mira, esa sonrisa se ve bien chida", "pero para que sea así de chida, tienes que lavarte tu boquita todos los días, tres veces al día, cuando acabes de desayunar, como dicen", "porque, ¿si te gusta tu sonrisa?", ella dice "sí", le digo, "ah, pues es que se ve bien chida, brilla, solo si la mantienes limpia". Entonces, cositas así, que vas trabajando. Entonces, ahí están los retos. Autoestima, habilidades socioemocionales, los hábitos de cuidado, de autocuidado, y violencia. ¿Qué más?

Equipo: ¿Qué valores instruye la fundación en los niños?

Educador: Pinches valores, bueno son cinco valores. A ver, son cinco valores… es que no me acuerdo de cuáles… ¡ah!, me acuerdo del chido, del mío: alegría, respeto, eh… creo que una de las principales es el respeto. Partimos de ahí, para poder establecer una relación y un vínculo… empatía, no sé, no sé si sean valores. Estoy un poco desconectado de esa parte, pero tratamos de generar un sentido de paciencia, autonomía, sobre todo autonomía, eso es lo principal. Regulación emocional, este… paciencia, no manches… la paciencia es para

nosotros, regulación emocional para ellos, antes se le llamaba tolerancia a la frustración, pero ahora es regulación emocional.

Equipo: ¿Cuál ha sido la respuesta de los niños?

Educador: A veces trabajar con niños es desgastante mucho, a veces es desmotivante y decepcionante, pero porque el proceso de Pro Niños es largo. O sea, ese proceso de cambio no es inmediato, no es ni a mediano plazo, es a largo plazo. No es inmediato, no es ni a mediano plazo, es a largo plazo, después de un año vas viendo los resultados y ves que van cambiando, ves que tienes a un Á* que tal vez en un principio agarrabas, se emputaba, te aventaba las cosas, la chingada de tu madre, o te decía, te pegaba o lo que sea.

Este, pero ahora tienes un Á* que, a ver, "me estoy enojando", "espérate", "no, no, no, no, no quiero me estoy enojando", ¿no? Y se encabrona hace su berrinche la chingada. Y ya después regresa y te dice, "oye, me disculpas", "no, es que, es que estaba enojado", "está bien, no te preocupes", "me disculpas", me llega y te abraza, o él mismo decía, "es que no sé por qué soy así", o sea, ya se cuestionaba, o sea, "qué verga me está pasando", o sea, "que lo que estoy haciendo está mal", "por qué soy así", y se desesperaba, ¿no?, de entender, "es que no quiero ser así, pero no entiendo, por qué lo soy" y pues ya no entendía que era por la violencia tan cabrona que pasó con su madre.

En su momento hace unas, hace como un mes, mes y medio, con el papá de Al*, "oye J*, ¿puedo hablar con el papá de Al*?", "es que me molesta mucho y él es chiquito y yo no le quiero pegar". Entonces ya reconocía a la otra persona y el no hacer daño, sobre todo cuidar a los pequeños, cuidar a los de su misma edad, pero sobre todo a los pequeños y a las pequeñas, porque tiene una hermana pequeña que es a quien cuida. Entonces eso ahora, antes era V*, "nel, ni madres", o sea, "quítate", no. Y entonces, pum, pero ahora V*, "está bien, yo te voy a cuidar", y eso se ve reflejado también con sus pares y con los más pequeños.

Entonces habló con el papá de Al* y era bien bonito y siente bien, bien chido, y entonces, "no es que señor, su hijo me molesta mucho y él es más pequeño que yo", y "yo no quiero pegar, puede hablar con su hijo y decir de que lo que hace está mal", es entonces hasta G* se me quedó viendo y dijo, "ay cabrón, no mames", y sí, sí fue, y sí, el señor G* dijo, "no, sí está bien, no te preocupes, yo voy a hablar con él", "muchas gracias por decírmelo". Pues ya Á* se me quedó viendo es como diciendo, "ya terminé" y dije "ahora, vamos para adentro",

entonces ahí está el cambio, compadre, ahí está el cambio; llegan soltando putazos, llegan mentándote a tu madre, llegan este pues… con toda la secuela de la violencia que les deja trauma, incluso en el caso de los más, cabrón, es el pinche trauma pero van cambiando, por eso le apostamos demasiado al desarrollo de habilidades emocionales

Equipo: ¿Y en cuanto a ello, cuáles son las herramientas que utilizan?

Educador: La paciencia, principalmente, *Santo Cristo*, sí. A huevo, ponlo en mayúsculas y negritas, Arial 14 (risas). Entonces… este híjole, pues puede ser desde la contención física, en el caso como más emergente, si ha tenido que suceder la contención física la asamblea, es como una buena estrategia de la psicología grupal.

La asamblea en donde se tocan temas que están, una situación, que sucedió y que todas y todos presenciaron por ejemplo en el comedor y entonces más adelante después del desayuno, de aseos y demás, se habla: "bueno, a ver, oigan, ¿qué pasó?" Este... que M* se desconectó y empezó a aventar las tazas, "¿cómo podemos ayudar a M*?", "¿cómo podemos ayudar a M*?". Oigan, de entrada, "pues, ¿qué les pareció?", "¿qué sintieron cuando M* empezó a aventar las tazas?", "me dio miedo", "no, pues yo, yo sentí que quería ayudarla", "ella no se sentía bien", "ella necesitaba un momento", "necesitaba un espacio".

Entonces entre ellas y ellos comienzan a sugerirse para regularse a sí mismas o a sí mismos, incluso por ejemplo J* lo ha hecho de tantas veces que hemos hablado en el grupo, J* ya ahora es justo, ya va y "ven Á*, vente, vente vamos para acá", "ya tranquilo", "vas a estar chido", "calma, vente, vamos a hacer la actividad", "yo te ayudo", entonces, funciona, funciona bastante.

Este, la intervención individual, ya cuando, sobre todo, creo que eso funciona más con el caso de los más grandes, en el caso de los míos o bueno, del grupo que tengo mi control funciona el platicar, el explorar qué está pasando en casa por qué reaccionaste de esa manera entonces y a partir de ahí pues tener un acompañamiento cercano también.

Este, lo que hice ayer con K*, "oye, ¿sabes qué?, me mandó a la chingada Ab*", "me haces un paro, tal vez a ti te escuche", ¿no?, entonces va K* y pues ya, o sea, justo si hubo un conflicto con un educador, "no lo quiero ver ahorita este güey", y entonces otro educador, entonces eso va a bajar. Y pues tal vez va a facilitar que Ab* pueda decirle a K*, "ah, pues es que el J* me tiene hasta la madre", ¿no?, y entonces K*, "¿pero por qué?", "¿qué pasó, no?"

Y entonces tal vez K* diga, ah, pues es familias, entonces se encargan de trabajar, o sea, nosotros todos los días estamos o hacemos juntitas, que era lo que teníamos, un educador o educadora de familias se acerca a nosotros, al equipo de Centro de Día, y platicamos lo que sucede en el día para que entonces el educador de familias vaya con quien tiene a la familia y entonces se trabaje al día siguiente o se explore, eso también sucede, eso funciona. También los compañeros de atención a familias nuevas en talleres para las mamás, para los papás, eso también funciona. Se hacen reuniones con las mamás, en el caso del equipo de Centro de Día, eso también funciona. Entonces sí hay como varias formas que tratamos de crear constantemente.

Equipo: ¿Cómo describirías las relaciones entre los niños y con el personal?

Educador: Inician siendo los niños y las niñas, iniciales en una situación complicada, resistencia, en si no hay estructura en su casa, si no les hacen caso, si están abandonadas y abandonados, y llegan a un lugar con estructura, llegan a un lugar donde hay que seguir indicaciones, te van a mentar la madre.

No lo van a hacer, o les va a costar un chingo de trabajo. Al principio es complicada. Al principio en ese sentido es violenta, ¿no? O sea, no de la educadora hacia el niño, hacia la niña, no, sino que al contrario. La idea es que los educadores y las educadoras seamos una base segura y de que esto sea un espacio seguro. Como le hablas, en que no lo amenaces, en que no los reconozcas como pobrecitos, eso jamás, porque no son pobrecitas, no son pobrecitos.

Entonces, la interacción es importante, nosotros no somos una figura autoritaria, la idea es de que no sea autoritario, la idea es que sea horizontal, es por eso, no sé si me han observado que yo cuando interactúo con ellos me inco, entonces esa es la idea, al nivel de ellos, de ellas. Obvio, no hay que perder de vista que eres educador, que eres educadora, porque si no, se va mi nombre. Yo en lo personal, si se les da eso, no. Yo soy quien más, "Maestro J*", no hay pedo. Pero porque eso marca justamente una línea de respeto. Porque si solo soy J*, si solo eres K*, o si yo soy el maestro J*, pero tú eres la voluntaria K*, tú eres la voluntaria, K*, o tú eres solo. Y entonces me voy con mi maestro y está, no, a M* no le voy a hacer caso, a la voluntaria, pues no, por eso no eres voluntaria. Este y con el tacto necesario, que no seas autoritaria, pero tampoco que seas permisiva ni permisivo, se necesitan límites. ¿Si responde a la...?, ¿sí?

Equipo: ¿Cómo has observado, cómo este cambio desde que entran a la fundación en sus creencias, en su forma de comportarse? Hasta ahorita, ¿cómo lo había observado?, ¿Cómo lo describirías?

Educador: Lento. Pero efectivo. No siempre se puede hacer un cambio. No del todo. A veces los cambios son pequeños. Pero no siempre se puede, si es importante y necesario que también el niño y la niña tengan esa disponibilidad de querer hacerlo. Porque hemos tenido caso, en los que no, "pues no me mueves", "no te voy a hacer caso", "ya me harté de estar aquí", "¿no quieres?", "no, ya no quiero estar aquí", "vámonos, no se te obliga". Entonces, sí, sí es importante que, pues sí que también haya una disponibilidad.

El cambio es lento, pero lo vas viendo en su forma de interactuar con los demás. Lo vas viendo en que son empáticos y empáticas. En que si M* se cae, o si K* se siente mal, o si M* está llorando, entonces vas a tener un A* que te va a decir, "¿qué te pasa maestra M*?, "¿quieres que esté aquí contigo?", "¿cómo te sientes?", y se va a quedar ahí contigo, y tal vez te va a dar un abrazo.

Una J* hace lo mismo, una B* que se acerca, que te pregunta. Empiezas a ver esos cambios cuando los ves que son más empáticos. Empiezas a ver esos cambios cuando V* te va a decir "yo me peino, me quiero peinar". O llega despeinada, no, ella va a ir por su peine, "es que me quiero peinar". O un D* que te va a decir, "me quiero echar crema", que a él le gusta estar peinado. Por ejemplo, incluso un M* que no te va a decir "me peinas", sino que va a ir y tomar el peine, va a tomar el gel porque le gusta estar peinado por ejemplo.

Un J* que lo mismo, él solito se va a poner su talco, ¿por qué?, porque sabe que es por su salud y para que no huelan los pies, se va a poner. O un A* que le gusta oler rico, y se va a vaciar el pinche, la pinche loción se la va a vaciar. Y lo han visto, ¿no?, pero porque le encanta verse acá, y si ven "sí, sí estoy guapo". Y sí, ahí va, o sea, y entonces pues no le interesaba eso, no les interesaba su imagen personal y ahora les interesa su imagen personal. Y qué mejor si lo refuerzas con un "¡Ay! Oye, qué bien te ves", "oye, qué guapa te ves con ese peinado, ¿eh?" "¡Qué chido!".

O un At* que no usa falda, y que ayer trajo una falda, "órale, oye aparte está bien chida", "se te ve rre-bien". Y entonces ya se queda así como, "gracias J*". Así como, "si no, si se puede".

Entonces, así es como comienzan a ver los cambios en su imagen personal y en cómo se desenvuelven entre ellas y ellos, que ya no se estén chingando tanto, que ya no se falten al respeto, o que simplemente que si reciben una falta de respeto, digan, "oye K*, por favor, no, no me gusta". Incluso con los límites en el cuerpo, este, "no me gusta que me toques", "no me toques", ya lo nombran lo reconocen.

Equipo: En cuanto a la fundación, ¿cuál es su misión?

Educador: Una alternativa de vida a la calle, que fuera digna. Antes era esa, ahora es diferente, porque ahora es como proporcionarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en su entorno, que reconozcan también cuáles son sus derechos y que es importante que los hagan válidos o que los ejerzan. Trabaja mucho ahora con la cuestión de la retención académica. Como factor protector para ellas y para ellos, y como derecho de ellas y de ellos. Entonces, creo que sí es más como brindarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en su entorno. Pues si quieren ahorita se las digo. Está llamando. Lo investigamos en la página. Bueno, ya tengo tarea.

Equipo: ¿Qué se necesita para que un niño pueda asistir a programas?

Educador: Se atiende que sean o que tengan un adulto o adulta disponible responsable, este qué hay criterios ya como más específicos y que, o sea, no conozco como tanto esos criterios. Sin embargo, creo que una de las bases es la edad y pues sí, en el mejor de los casos pues que estén como no tan alejados del perímetro de la alcaldía, por ejemplo, y que sean constantes también.

Equipo: ¿La edad, cuál es?

Educador: Cinco a dieciséis años. Sí. La idea es que se escolarice. Acá se les registra.

Equipo: Mencionas que los escolarizan, pero ¿cómo es?

Educador: Los compañeros de calle se encargan del registro en este caso de la documentación oficial como acta de nacimiento, como CURP. Los compañeros del programa de atención a familias se encargan de las inscripciones, por ejemplo la preinscripción, y las adultas y adultos, perdón, las adultas y adultos cuidadores, tienen que inscribirlos. Entonces, por niños

los preinscriben, pero sí los llevan a ellos hasta la secundaria, porque son los que firman y demás. Acá se les puede conseguir sus fotitos, se les saca las fotos acá. Sí, básico. Ah, y se les apoya, por ejemplo, acá con nosotros.

Si el adulto cuidador o adulta cuidadora no tiene los recursos para poder solventar los materiales en el mejor de los casos que lo tengan, sino a veces no son uniformes, o sino al menos pues les damos ropita limpia, ropita en buenas condiciones para que ellas y ellos, y calzado para que se puedan ir a la escuela aquí se les da lunch, hay una se les apoya con sus tareas, entonces pues eso ayuda también a la retención académica y a encaminarlos hacia el éxito académico.

Equipo: ¿En qué cambios has observado cómo en estas habilidades cognitivas?

Educador: Pues justo que va desde enseñarles el ABCD, que luego no se lo saben. Y entonces de repente está bien chido porque ya te lo dicen así todo de filito. Se les olvida la *ñ* generalmente. Pero todito ya te lo pueden decir. De que apenas se saben el abecedario pero ya empiezan a leer justamente, de que pues tal vez entran con calificaciones bien bajas, pero pues con esa como constancia que tenemos acá, pues ya elevan sus calificaciones, y entonces ya de repente te presumen su boleta, te presumen su examen.

Equipo: En cuanto a ti, ¿cuánto tiempo llevas?

Educador: Dos años, dos años un mes.

Equipo: ¿Por qué decidiste estar en Pro Niños?

Educador: Amm… ¿por qué decidí entrar aquí?

Educador: Estar en Pro Niños, en primera... el desempleo. En segunda, eh… ¿por qué, por qué?, pues la neta no… pues sí, en la remuneración económica no es, no era nada alentadora, la neta. Emm… este, decidí estar porque tiene que ver con una cuestión educativa, en donde me gusta la educación. Este… hay implicaciones personales, por supuesto con la población, que tiene que ver con un pasado de violencia. Entonces esas implicaciones personales que [inaudible], hay como coraje para hacer bien mi chamba. Por eso decidí estar aquí.

Equipo: ¿Y qué significa para ti trabajar con niños? En estas circunstancias…

Educador: Es bonito, es bonito, el trabajo con emociones te sensibiliza demasiado. Muy cabrón. Amo mi chamba, odio mi sueldo, pero amo mi chamba. Este… ¿Qué significa para mí trabajar con niñas y con niños? Significa alegría, significa juego, significa pasión por hacer algo mejor. Todo el contexto que está bien jodido.

Equipo: Tu papel como educador, ¿cuál es?

Educador: ¿Qué hago yo? O sea, ¿mis actividades?

Es como orientar, opciones que les permita como desarrollar herramientas, que les ayuden en su entorno. Opciones, creo que siempre se los digo que siempre hay opciones, soluciones. Entonces pues no sé si es, o sea una imagen de modelaje, como que siempre [inaudible] con mis compas, educadores y educadoras. [Inaudible]. Porque luego aquí la banda se agarra de las greñas, aunque te rías, porque no tengo greñas, jaja. No, aquí la banda se agarra de las greñas y es violenta y pues yo… y de repente se atreven a decir, "No mames, la violencia está mal". No mames. Entonces, [inaudible]...

Equipo: ¿Qué es lo que más y menos te gusta de estar aquí?

Educador: Algo que no me late es de los educadores, el sueldo… Y lo que me gusta es que también hay como parte de la cultura organizacional, hay apoyo, hay compresión hacía [inaudible]. Este… que si tienes que ir al médico, hay formas de justificarlo. Hay apoyo en ese sentido. ¿Qué es lo que más me gusta?... Ver esos cambios en las niñas y en los niños, es una sensación indescriptible. Es como… amor, es como, no sé, no sé describirlo. Solo lo siento. Y me llena de algo chido.

Equipo: ¿Qué consideras esencial para mejorar el trabajo con los niños?

Educador: ¿Esencial?... ¿Algo para mejorar el trabajo?... Pues de entrada que se facilite las herramientas, materiales y espacios necesarios. Eso es indispensable, para que tú puedas hacer tu chamba. Emm… trabajo en equipo, el apoyo de tu equipo, porque si justo, si no… hay apoyo de tu equipo, vale madre. Y… que justo, pues sí, creo que el apoyo, el trabajo, en equipo se disfrutan las cosas, que se hablen y que se digan, que se propongan y que nos mantengamos unidos y unidas, y tratemos de ser la banda, que seamos unidos porque si no pues vamos a valer madre. Y que tu práctica sea ética. Han habido muchas situaciones no

favorables por parte de los de servicio social, de educadores y educadoras, que no están chidas. Entonces, tiene que ser ética.

Equipo: ¿Qué cambios te gustaría ver implementados en la institución, en la mejoría de la historia de los niños?

Educador: Que los espacios estén disponibles, como las canchas. Em… que también se nos considere para las mejoras en las instalaciones porque somos quienes estamos cotidianamente y pues sí, creo que los trabajadores tienen que ver [inaudible].

Equipo: Sería todo, igual, por último, agradecerte por tu tiempo, por tus experiencias y pues, esperamos que esto también te haya servido para que sigas con ese rol con las infancias, porque es muy grande el trabajo que haces y muy retador. Y pues solo eso, gracias por abrirnos las puertas.

Educador: Aww sí, bienvenidas la banda de la UAM, eso que salga ahí, jaja.