

Referencia para citar este artículo: Albarrán-Iturbe, G. & Taracena-Ruiz, B. E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 957-970.

Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México*

GRISelda ALBARRÁN-ITURBE**

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala-Unam.

BERTHA ELVIA TARACENA-RUIZ***

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala-Unam.

Artículo recibido en noviembre 28 de 2011; artículo aceptado en abril 11 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** *Los niños y niñas en riesgo de calle plantean el inicio de una problemática que puede devenir en la desafiliación social de sectores cada vez más amplios de la infancia y la juventud. Diversos organismos han intentado brindar apoyo a estos niños y niñas, e impulsar su relación con la institución educativa como principal medio de arraigo e inserción con lo social. El educador se convierte en una figura preponderante de articulación entre el proyecto de las organizaciones de asistencia y el niño o niña que transita en el proceso de callejerización. En sus actividades cotidianas, el educador o educadora no sólo hace un uso racional de las habilidades y capacidades profesionales que posee, sino que también se involucra en tanto sujeto socio-histórico en registros afectivos, simbólicos y fantasmáticos frente a sus alumnos y alumnas, y frente a la organización educativa; dicha relación es la que estudiaremos aquí mediante el concepto de implicación. En este artículo, analizaremos los componentes sociales y afectivos de la implicación de educadores y educadoras de niños y niñas en riesgo de calle frente a su labor docente a través de un Taller basado en el Grupo de Investigación e Implicación –GII- propuesto desde la Sociología Clínica.*

Palabras Clave: niños, riesgo, calle, educación, implicación, educadores¹.

Palabras clave de las autoras: Grupo de Investigación e Implicación, sociología clínica.

* El presente artículo de reflexión, área Psicología, subárea Psicología de la enseñanza y del aprendizaje, forma parte de la investigación denominada “El trabajo educativo para niñas y niños en riesgo de calle: análisis de la función social de un Centro de Día”, que se ha desarrollado para obtener el grado de Doctor en Psicología en el área de Educación y Desarrollo dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México – Unam. Dicha investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT México, en el periodo comprendido entre septiembre del año 2007 y junio del año 2011.

** Licenciada en Psicología y Diplomada en Análisis de la Cultura por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Actualmente en etapa de candidatura del Doctorado en Psicología de la Unam. Ha colaborado en el Programa ‘Subjetividad y Sociedad’ de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Unam, desde el año 2000. Sus líneas de trabajo son: educación para niños en riesgo de calle, poblaciones callejeras y desarrollo comunitario. Coautora del libro ‘Educación para poblaciones callejeras: reflexiones sobre un modelo educativo y el perfil de los educadores de calle’. Correo electrónico: grisalit@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de París - VIII. Profesora-Investigadora Titular “C” tiempo completo del Área de Desarrollo y Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Unam. Coordinadora del Programa ‘Subjetividad y Sociedad’ de la Carrera de Psicología en dicha Universidad, miembro del SNI. Ha publicado en medios nacionales e internacionales. Coautora del libro ‘Educación para poblaciones callejeras: reflexiones sobre un modelo educativo y el perfil de los educadores de calle’. Correo electrónico: etaracena@yahoo.com

1 Tomadas de la base: *Historical Thesaurus of the Oxford English Dictionary, Section 3, Society.*

Análise da implicação de educadores de meninos e meninas em risco de rua: o trabalho em uma organização de assistência social na cidade do México

• **Resumo:** *As crianças de rua em situação de risco marcam, de partida, um problema que pode se transformar em desfiliação social nos setores cada vez mais amplos da infância e juventude. Várias organizações têm tentado apoiar estas crianças e promover a sua relação com a escola como o principal meio de fixação e inserção social. O professor torna-se uma figura proeminente da ligação proposta entre a organização de apoio e a criança que se encontra em situação de rua. Em suas atividades diárias, o educador não só faz uso inteligente das capacidades e habilidades que ele tem, também envolve como sujeito sócio-histórico em áreas afetiva, simbólica e fantasmática frente dos seus alunos e frente à organização educativa, essa relação é o estudo, utilizando o conceito de envolvimento. Neste artigo nós vamos analisar os vários componentes sociais e emocionais do envolvimento dos educadores de crianças de rua em risco de enfrentar o trabalho educativo através de um apoio metodológico com base no Grupo de Pesquisa em Implicações que tem sido proposto pela Sociologia Clínica.*

Palavras-chave: crianças, risco, rua, educação, envolvimento e educadores.

Autores Palavras-chave: grupo de pesquisa e envolvimento, sociologia clínica.

Analysis of Involvement of Educators of Children at Risk of Street: the Work of a Social Assistance Organization in Mexico City

Abstract: *Children at risk of becoming street-kids indicate an issue that can lead to social disengagement in ever-widening sectors inhabited throughout childhood and youth. Various organizations have tried to support these children and foster their relationships with the school as the primary means of attachment and social cohesion. The teacher becomes a leading figure of the proposed link between aid organizations and the child who starts the process of becoming a street-kid. In their daily activities, the teacher not only use their professional skills and capabilities, but is also involved as socio-historical subject and engages in affective, symbolic and phantasmatic records with students while addressing the educational organization In this article, we will discuss this relationship - the social and affective components of the involvement of educators with children at risk of becoming street-kids through their educational work. Participation in a workshop based on the Research Group of Investigation and Involvement (GII) as proposed from Clinical Sociology supported the work.*

Key words: children, risk, street, education, involvement, teachers.

Authors key words: research group and involvement, clinical sociology.

-1. Introducción. -2. Sobre el concepto de Implicación. -3. Taller de análisis de Implicación. -4. La Implicación como entramado socio-afectivo. -5. Conclusiones. – Lista de referencias.

1. Introducción

La pobreza, la marginación y la desigualdad social, como resultado de la crisis económica mundial, ha impactado a las distintas sociedades contemporáneas. Parafraseando a Cordera Campos, podemos decir que la globalización que constantemente fuera presentada como vía de un progreso universal y de amplio espectro, no logró cumplir las promesas de nuevo orden mundial, ni de avance económico

y social sostenido y generalizado para los diversos grupos de la sociedad; algunos de los estragos del ‘falso amanecer’ planteado por el neoliberalismo fueron la concentración de la riqueza en unos cuantos y el alto número de personas que hoy día forman parte de los grupos vulnerables.

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

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

Pese a los esfuerzos realizados por organismos tanto internacionales como nacionales y de la sociedad civil, las poblaciones callejeras continúan en aumento dentro de la geografía internacional. Particularmente, para el caso de los niños y niñas en riesgo de calle, la Organización Internacional del Trabajo – OIT- calculó que en el mundo se cuentan 250 millones de niños y niñas trabajadores; estos niños y niñas, ubicados en un sistema progresivo de desafiliación social, generalmente son excluidos de los sistemas educación, salud y justicia (OIT, 2002).

Por niños y niñas en situación de riesgo entendemos a una población comprendida por menores de edad que viven en condiciones agudas de pobreza y de diversos tipos de vulnerabilidad social y/o violencia; usualmente viven con sus familias y luchan por asistir a la escuela; sin embargo, son proclives a tener bajo rendimiento escolar o incluso a desertar de la escuela, pues parte importante de su tiempo lo destinan a realizar trabajo infantil o actividades económicas de supervivencia en espacios callejeros.

Usualmente dividen su tiempo entre el trabajo en ambientes informales y desregulados, la escuela pública y sus hogares; con frecuencia se ha podido observar que ante la precariedad económica en que viven sus familias, se vuelve imprescindible el ingreso que estos niños y niñas aportan al grupo familiar, lo cual puede precipitar que gradualmente pueda darse una ruptura con la institución educativa y esta llegue a aparecer desdibujada dentro de cualquier meta de su desarrollo a futuro.

La relación irregular e inestable del niño o niña con la institución escolar, la necesidad del sistema familiar del menor para que este realice trabajo infantil y actividades de sobrevivencia, el vínculo afectivo entre la familia y el niño o niña que puede verse debilitado de manera temprana, y el acceso del niño o niña a prácticas asociadas

a la callejerización, configuran un escenario de vulnerabilidad que pueden precipitar al niño en la *carrera del niño a la calle* (Lucchini, 1999) dentro de la cual, el concepto ‘riesgo de calle’ señala para fines conceptuales el inicio de la misma.

El papel de la educación en el apoyo a poblaciones en riesgo de calle resulta fundamental, no sólo en términos de derecho, sino por su papel de formación en habilidades que favorezcan la inserción del niño o niña en instituciones de socialización y participación ciudadana, por su función de contención psico-socio-afectiva en el desarrollo del niño o niña, así como por la posibilidad de frenar la reproducción de esquemas de pobreza a nivel inter-generacional² en actores sociales que han sido históricamente marginados (Taracena, 2010).

En México, el trabajo educativo con poblaciones callejeras se ha sostenido por la participación de organizaciones tanto de la sociedad civil como del Estado, que han ido conformando a lo largo de su experiencia formas de intervención que respondan a las demandas de una población creciente, cambiante y siempre en tensión; en ellas, la labor de los educadores ha permitido el contacto entre el alumno o alumna y las formas de socialización propuestas por las instituciones; particularmente el educador de niños y niñas en situación de riesgo, se convierte en figura central de mediación entre las organizaciones de asistencia y los niños y niñas que se encuentran en la primera fase del proceso de callejerización (Taracena, Albarrán, Rueda & González, 2011).

En el trabajo diario, educadoras y

2 Knaul (2000, citado en Post, 2002) al analizar los antecedentes familiares de trabajadores y trabajadoras mexicanos comparó los ingresos de quienes habían empezado a trabajar antes de terminar la escuela básica (trabajo-escuela) con los de quienes lo hicieron hasta haberla terminado (escuela-trabajo). Concluyó que el binomio trabajo-escuela en niveles tempranos de la infancia mantiene la pobreza a nivel intergeneracional, y a la larga perpetúa la desigualdad social, en tanto que los ingresos globales de estos trabajadores y trabajadoras fueron regularmente más bajos que los obtenidos por quienes habían trabajado hasta terminar la escuela; así mismo, se estimó que las familias con un índice considerable de pobreza tendrían mayor probabilidad de requerir el trabajo de sus hijos e hijas después de la jornada escolar, para garantizar la manutención familiar y, con ello, podría reactivarse el binomio trabajo-escuela en las nuevas generaciones.

educadores son los encargados de llevar a la práctica las diversas tareas que en ocasiones superan las labores propiamente docentes que sugiere la impartición de la educación básica; además del trabajo frente al grupo, suelen tener que desarrollar cursos de habilidades sociales, ejercicio de los derechos y ciudadanía, intervenciones socio-familiares, talleres de manualidades, baile, e incluso cursos de cocina o repostería; sin embargo, bajo cualquiera de estos u otros proyectos, los educadores y educadoras realizan una intervención compleja; se involucran desde su propia subjetividad en tanto sujetos poseedores de una historia enmarcada en relaciones sociales y una posición de clase específica; se apuestan a nivel subjetivo y se implican en diversos planos con los niños y niñas en riesgo de calle, así como con las dificultades de sus condiciones de vida (Albarrán, 2008).

Autores como Manonni (1979) han propuesto observar lo que él ha denominado *la otra escena de la educación*, es decir, el escenario en el que se actualiza y se re-construye un sinfín de relaciones, vínculos y procesos afectivos que se re-editan singularmente y que proceden de la historia del educador. Por su parte, Blanchard-Laville (2007) propone que en la relación educativa se analicen los diversos *fenómenos de resonancia* que transitan en el espacio cotidiano de enseñanza: ecos, reminiscencias, recuerdos, proyecciones que al re-editar escenarios sociales permiten la construcción de un vaso comunicante entre el educador y sus alumnas y alumnos.

En este artículo pretendemos analizar la implicación de educadoras y educadores de niños y niñas en riesgo de calle frente al trabajo educativo, a través de la elaboración grupal realizada en un Taller basado en el Grupo de Implicación e Investigación propuesto desde la Sociología Clínica.

2. Sobre el concepto de Implicación

La puesta en escena de los fenómenos de resonancia o la otra escena del sujeto educador, puede ser analizada a partir del concepto de *transferencia* en el sentido en que es propuesto por Devereux (1977), si establecemos una

analogía entre el científico y la figura del educador o educadora. La elección profesional y la sensibilidad del educador para desear trabajar con niñas y niños en riesgo de calle, se relacionan directamente con su subjetividad y ella incidirá directa o indirectamente sobre el trabajo educativo.

Eugène Enríquez (1994) plantea hacer un análisis de la implicación para reconocer las características de lo apostado en el acto educativo, pues considera que el psiquismo y la identidad del educador o docente son movilizados y, al hacerlo, se hace posible la emergencia de procesos subjetivos que dan lugar a la educación.

Radosh (2000), en el mismo tenor que los autores antes mencionados, coincide en la importancia del estudio y análisis de lo transferencial. Ella explica que, si bien se trata de una noción originada en la teoría psicoanalítica, este concepto se ha podido aplicar a diversas situaciones que trascienden el fenómeno de la relación terapéutica, en tanto tiene que ver con la *re-edición*, la *re-elaboración* y la *repetición de escenas infantiles* que quedaron inscritas y que tendrán efecto (a través de las reediciones y las repeticiones inconscientes) en la construcción de vínculos tan significativos como los amorosos, fraternos, profesionales, institucionales e incluso políticos; la autora señala que el análisis de la implicación tiene impactos importantes en la afectividad.

Cualquier trabajo que implique relaciones humanas [que es todo lo que tiene que ver con las ciencias sociales], para que no sean inhumanas requerirá de un auto-cuestionamiento que nos lleve a ‘tomar conciencia’ [...] de nuestro deseo, nuestras resistencias [...] la posibilidad de comprender algo sobre la implicación libera tensiones, sufrimientos, ansiedades y permite realizar el trabajo con mayor libertad (Radosh, 2000, pp. 53-54).

Pensar en la implicación de los educadores y educadoras con su propia labor “nos invita a descentrar al docente de su versión oficial respecto al hecho educativo para confrontarlo con otras versiones-verdades, fundamentalmente, con la verdad histórico-vivencial de su experiencia” (Gatti & Kachinovsky, 2005, pp. 194).

Por su parte, el enfoque Socio-clínico y

la Psicología proponen algunas maneras de analizar la implicación; ellas apuntarían al trabajo *con* la relación y *sobre* la relación misma; su objetivo es comprender la dinámica y el funcionamiento socio-psíquico en su singularidad e irreductibilidad. Taracena (2002) afirma que el análisis de la implicación es una parte crucial de la aproximación clínica, pues permite la objetivación de elementos que circulan en la relación y no siempre son reconocidos; sin embargo, sus efectos se resienten en niveles tanto personales como sociales; su reconocimiento permite una toma de conciencia crítica: reflexividad tanto intelectual como afectiva tomando en cuenta la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y socio-históricas que circunscriben en nuestro caso a los educadores y educadoras.

A través de un trabajo en el que participó un grupo de once educadores de una organización pública que da atención educativa y asistencial a niños y niñas en riesgo de calle en el DF, buscamos ilustrar el análisis de implicación de los educadores y educadoras.

3. Taller de Análisis de Implicación

Este trabajo es resultado de una investigación efectuada en el marco del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigida a analizar la función social de una organización educativa para niños en riesgo de calle en la Ciudad de México. El acercamiento y la negociación de las actividades planeadas en el proyecto de tesis doctoral duraron varios meses, y el trabajo de campo global se ha desarrollado durante los últimos cuatro años.

El Centro de Día³ brinda apoyo educativo a niños y niñas en riesgo de calle que se encuentren inscritos a la escuela pública; las familias de estos niños y niñas que en su mayoría proceden del interior de la república y han migrado al DF se encuentran en situación de pobreza extrema y generalmente se dedican a la venta de artesanías en el mercado informal. La Organización atiende

en turno matutino y vespertino; las actividades inician con el desayuno o comida a los alumnos y alumnas, dependiendo del horario escolar que estos cubran; además cuentan con servicio de regaderas para que cualquier alumno que lo necesite pueda tomar una ducha.

El objetivo del Centro es apoyar educativamente a las niñas y niños y favorecer que mejoren su desempeño en la escuela pública; para ello cuenta con un sistema escolar de tutorías que atienden particularmente las dudas y los progresos de cada alumno o alumna, y lo ayudan a preparar tareas escolares así como a estudiar para los exámenes. La formación educativa se enriquece con cursos de civismo, derechos humanos, habilidades para el trabajo, talleres productivos, manualidades, danza, etcétera, y con una Escuela para Padres que pretende apoyar a las familias. El Centro de Día pertenece a una Organización de asistencia social gubernamental que tiene como misión la asistencia de las familias en México.

El grupo quedó conformado por nueve mujeres con edades que fluctuaban entre los 25 y los 60 años, y dos hombres de aproximadamente 30 años. Todos pertenecían a un estatus socioeconómico medio-bajo. Había personal con estudios profesionales truncos, algunos pasantes y varios titulados en carreras como Psicología, Trabajo Social, Derecho o Ingeniería Mecánica; todos ellos habían estudiado en alguna universidad o instituto público del país. Así mismo, había miembros que tenían entre dos años hasta once años de antigüedad trabajando dentro de la Organización. Salvo la Directora, el resto del personal mantenía una relación laboral sin base y renovaban su contrato cada tres meses; sus pagos se les realizaban por honorarios y no superaban los seis mil pesos mensuales. Además, no contaban con prestaciones sociales de ningún tipo ni se reconocía su antigüedad laboral mediante algún sistema de estímulos.

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

3 En adelante también se usará el término Organización para referirnos al Centro de Día.

con su labor como educadores y educadoras.

Retomamos como soportes metodológicos algunas técnicas derivadas de los Grupos de Investigación e Implicación –GII– de la Sociología Clínica (Gaulejac, 1998 y 2005), mientras que la coordinación grupal de desarrolló mediante el encuadre del Grupo Elaborativo-Vivencial (Aguado, Avendaño & Díaz, 2002).

Les pedimos a los miembros del grupo que hicieran un dibujo donde se representara cada quien como educador o educadora del Centro de Día, y que elaboraran discursivamente lo que habían querido expresar en él.

Así mismo, escuchamos la narrativa que las educadoras y educadores elaboraron a partir de la pregunta: *¿Qué ha significado para ti el trabajo de educador de niños en riesgo de callejerización?*

Realizamos ocho sesiones con dos horas de duración cada una⁴; la Dra. Irene Aguado Herrera y Griselda Albarrán-Iturbe Iturbe, asumimos la coordinación.

El grupo acordó como condiciones de trabajo lo siguiente:

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

de dicha participación, sin que existiera presión externa para definirla.

4. La Implicación como entramado socio-afectivo

Comenzaremos el análisis por lo referido a los dibujos y la elaboración de los mismos.

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

*Bueno, éste es mi dibujo, mis emociones son: esta es la carita feliz porque bueno, a mí sí me ha gustado trabajar con los niños el tiempo que llevo aquí. Igual que muchos compañeros siento que ha sido satisfactoria porque se ha logrado mejorar un poco la vida de los niños. La carita enojada es hacia las autoridades de la dirección y hacia los papás: hacia las autoridades que no nos dan el suficiente apoyo de material de recursos y de apoyo a la labor que estamos haciendo y con los papás, a veces vamos y los convocamos a juntas para mejorar el trabajo que hacemos con sus hijos y no siempre vienen y participan; cuando también les pedimos que los llevemos al médico o cuando se les canaliza para algún apoyo, no siempre lo hacen; entonces también queda un poco de coraje hacia ellos porque no dan el suficiente apoyo. Y la carita triste es porque estamos viviendo preocupación porque no sabemos cuándo nos van a pagar (VR)*⁵.

4 Pedimos autorización a la directora del Centro de Día, a su coordinación central y a los educadores mismos para grabar el audio del taller y emplearlo para fines académicos, conservando la confidencialidad de los participantes. Todas las instancias aceptaron y grabamos el material; posteriormente realizamos una transcripción textual del mismo. Respecto a los dibujos, igualmente pedimos autorización para conservar el material una vez terminado el taller de implicación; la mayoría de los participantes aceptó, aunque algunos educadores y educadoras prefirieron llevarse su material y conservarlo ellos mismos.

5 A lo largo del artículo, en las citas que realicemos de lo expresado por los educadores y educadoras durante el Taller de Implicación, usaremos iniciales para designar sus nombres y conservar su anonimato.



Así mismo, se hizo patente el fuerte vínculo emocional establecido entre el equipo educativo y sus alumnos y alumnas; se narró lo importante de la relación interpersonal que, si bien está mediada por la relación educativa, logra superar las estructuras burocráticas y las dificultades organizacionales para llevar a cabo el trabajo docente, y genera lazos fraternales donde la singularidad de cada alumno o alumna se vuelve importante para los educadores.

Tenemos la hipótesis de que la relación emocional de la que estamos hablando tiene la función de un importante *fenómeno de resonancia* en la subjetividad de los educadores y educadoras, y este favorece la permanencia del personal educativo en la Organización, y permite soportar las contradicciones, malestares y adversidades incluso económicas a las que el equipo se ve expuesto por parte de la Organización.

En la cita que presentaremos a continuación, otro de los educadores elabora un pasaje en el que se retrata una crisis producida por las condiciones de inestabilidad salarial que la Organización Central mantiene en el Centro de Día, y se muestra claramente cómo el lazo afectivo establecido con los alumnos y alumnas reactiva y alienta el vínculo del docente tanto con la tarea educativa como con la Organización.

Mi dibujo simboliza una isla porque los educadores estamos solos, estamos abandonados y las gotas que son lluvia porque se supone que es una playa y debería haber sol ¡pero ahí no! Ahí hay gotas negras que son la falta de dinero, de material, del apoyo económico porque ya son muchos meses en que no

nos pagan y muchos de nosotros ya no tenemos dinero para seguir viniendo; ya no tenemos muchas cosas y todo eso ya se ve reflejado en el trabajo. Hay un sol ahí porque dentro de lo que cabe, pues me gusta mi trabajo porque los niños, cuando llegan y nos hacen sentir bien ¡nos da gusto estar aquí!, por eso el solecito; a lo mejor también da un poco de esperanza en el porvenir. (SO)



Dentro de este discurrir emocional, se expresó también que el contacto con la población en riesgo de calle y el grado de involucramiento con el que se vivencia la relación educativa, en muchas ocasiones provoca nostalgia en los educadores y educadoras, al evocar reminiscencias de sus propios orígenes sociales y familiares, en la mayoría de los casos cargados también de violencia y pobreza, así como de falta de apoyo por parte de las instituciones.

Por otro lado, también se dijo que sobre los alumnos y alumnas llega a proyectarse el afecto y la atención que los educadores tienen hacia sus propias familias o hijos e hijas. El contacto con la población llega a recordarles a sus propias familias y a sus hijas e hijos, a quienes se dijo no tienen la posibilidad de atender y cuidar como hacen con sus alumnos y alumnas; lo anterior coincide con lo expresado en el eje de análisis sobre la relación de la historia de vida del educador o educadora con la del trabajo educativo que exploraremos más adelante.

Pensamos que la ausencia familiar traducida en añoranza, favorece que los alumnos y alumnas sean investidos por sus maestras y

maestros con la figura de un miembro familiar cercano o entrañable y, particularmente, como si fueran sus hijos o hijas. Pareciera que además de los elementos sociohistóricos involucrados en la implicación, los niveles socio-afectivos se mezclan y colaboran en generar una proyección especular que afianza el compromiso del docente hacia el niño o niña, y lo engancha con la ideología de la Organización. Así mismo, dicha proyección y sus efectos coinciden y refrendan la encomienda que hacen los padres y madres de los niños y niñas que acuden al Centro de Día; en ella se expresa el deseo de que los educadores sean una especie de padres y madres confiables-complementarios para los niños y niñas.

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



Queremos subrayar que en varios dibujos notamos que la figura que representa al educador o educadora mantiene un tamaño generalmente más grande que las demás imágenes del dibujo; pensamos que en ese juego de dimensiones

se expresa la internalización hecha tanto de la encomienda de la Organización como de las expectativas que los padres y madres de familia tienen del papel del educador.

Por otro lado, notamos que a la par del narcisismo expresado en la figura del educador o educadora, y que entendemos como resultado de la mirada social que se tiene sobre ellos, reiterativamente se habló también de la impotencia. El contacto con poblaciones vulnerables expone al educador a enfrentarse a los límites de la relación educativa pues la problemática social de los niños en riesgo rebasa los alcances que puedan tener los educadores y educadoras, e incluso el mismo Centro de Día.

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

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

En este tenor, el educador se siente

[...] solo, abandonado también al poder destructivo que tiene el constatar día a día el abandono y daño que sufre el niño; solo de soledad provocada por sus malas condiciones de trabajo, y solo y en el mayor desamparo porque el poder lo ha abandonado a él, el maestro. Así de solo, el educador enfrenta [imagina] la tarea de salvar al niño o al joven de la muerte social segura sin él y muchas veces de una probable muerte real por

desapego, desnutrición, enfermedades y abusos de distinto tipo. En esta tarea de salvación, los educadores quedan en riesgo de una sobreimplicación, es decir, peligrosamente cerca de la posición materna (p. 40).

Al respecto, en el Taller se expresó lo siguiente:

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

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

Ahora bien, ¿cómo comprender que pese a todas dificultades que expresaron los educadores y educadoras, y no obstante las emociones agrias o dolorosas que se relacionen con ello, el grupo se mantenga involucrado en el trabajo educativo? El grupo abordó discursivamente la relación entre la actividad laboral o docente y la historia de vida del educador; se expresó que dicha relación es central para haber definido su elección laboral, para mantenerse laborando pese a las dificultades organizacionales en las que se desenvuelven y para mantener viva la esperanza de que su labor logre ayudar a niños y niñas en condiciones de dificultad social.

Este saber emergió con el soporte metodológico de la pregunta sobre ¿qué ha significado para ti el trabajo de educador de niños y niñas en riesgo de callejerización? Su respuesta se manifestó por momentos como una interrogante o en ocasiones con la seguridad de una certeza; sin embargo, en ambos casos fue resultado de una sinuosa elaboración reflexiva y mantiene la constante de proponer una movilización a nivel subjetivo de los educadores y educadoras. Pensamos que dicha movilización está del todo matizada por lo que

autores como Postic (1982) han denominado *la relación educativa*, es decir, el conjunto de relaciones socio-simbólicas generadas entre los actores de la escena educativa.

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

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

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

Para Blanchard-Laville (2007) dentro de la *relación educativa* que se construye en escenarios como el Centro de Día, es posible observar que gracias a la tarea docente se construyen o articulan una serie de intercambios que impactan los registros cognitivos, afectivos y sociales de los miembros de la relación, incluso llegando a tocar el entorno fantasmático de los actores educativos.

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

En el equipo educativo del Centro de Día, factores como a) las características de la población en riesgo de calle, b) el funcionamiento del Centro de Día y c) la labor de los educadores, generan *fenómenos de resonancia* en los que los orígenes y las problemáticas sociales emergen en los educadores y educadoras.

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

En un intento por dar cuenta de los orígenes de su implicación con poblaciones vulnerables, el grupo pudo elaborar la interrogante: ¿de dónde surge el interés por el trabajo con poblaciones vulnerables?, especialmente con niños en riesgo de calle. Al respecto señalaron:

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

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

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

Aparecían recuerdos, quejas fundadas en los primeros años de vida, deudas de otros tiempos, por momentos escenarios proyectados simultáneamente en los que los educadores

y educadoras comparaban sus historias con la de los alumnos y alumnas, planteándose haber tenido necesidades parecidas a las de la población beneficiaria del Centro de Día; reconociendo que les hubiera gustado que alguien hiciera por ellos lo que a su vez ellos hacen por sus alumnas y alumnos; o bien, planteando que la intervención que el Centro de Día realiza con los niños y niñas en riesgo, de alguna manera ‘impide’ que se repita su propia historia, obviamente jugándose el plano de lo imaginario y generándose una proyección especular del educador sobre su alumno o alumna.

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

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

En mi caso gracias a Dios pues siempre hubo algo de comida, aunque en la casa de mis papás por un problema de alcohol que tuvo mi papá, en algún tiempo no teníamos lo que debía ser y hubo problemas, había mucha angustia; en ese tiempo no poder hacer cosas me hacía vivir frustrada, no le encontraba sentido a lo que estaba haciendo... pero ahora se trata por lo menos de apoyar a los niños para que no pasen lo que uno pasó (EL).

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

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

Fernández (2006), al analizar el caso específico de los establecimientos escolares, señala que las condiciones de vulnerabilidad de los alumnos y alumnas ‘juegan’ o impactan en la intimidad de los educadores; estas condiciones funcionan como un mecanismo de alerta al mismo tiempo que de prevención, de que ciertos temores primarios pudieran [volver a...] convertirse en realidad. La autora se refiere a temores como el abandono, la desprotección, el hambre biológica o afectiva, la indefensión, la indiferencia, la violencia, la pobreza, la miseria, etcétera.

Para los educadores y educadoras, el estar en contacto con sus alumnos y alumnas provoca la evocación de estos temores como parte de las resonancias de las que ya hemos hablado, y promueve o incentiva la necesidad de querer salvar a los niños y niñas pues, a través de ello, los docentes pueden ‘reparar’ fantasmáticamente su propia historia e

impedir nuevos devenires dolorosos y, sin duda, reivindicar cierto poder para incidir favorablemente en la historia, aunque ello por momentos apunte a una representación casi mesiánica. “Los ‘encargados’ de la asistencia: enviados divinos [...] estarán legitimados para administrar y gestionar a los necesitados” (Casanova, 1997, p. 105).

Sin embargo, lo anterior coincide y responde también de manera directa con las bases ideológicas de la Organización que ha fundado el Centro de Día, instancia que se fundamenta y define a sí misma *en, desde y para* la asistencia; ello no solo legitima y produce una canalización libidinal y narcisista importante en el personal educativo promoviendo un compromiso laboral que rebasa lo determinado por los objetivos estrictamente pedagógicos y operativos del trabajo como educadores y educadoras, sino también los conmina a investirse de la ideología fundante de la Organización que –junto con el asistencialismo– trae consigo una visión cercana a la del sacrificio:

[...] asistir es atender las necesidades del otro, estar a cargo de las cosas del otro [...] asistir a alguien es tenerlo a cargo, definirlo íntegra e íntimamente en sus necesidades, sin elementos intermedios. Por lo tanto quien va a estar al servicio de las necesidades asistenciales del otro deberá necesariamente implicarse activa, íntima, hasta corporalmente con él, para socorrer y ayudar a quien así se reconoce necesitado, o para hacer que se reconozca como tal (Casanova, 1997, p. 15).

Así, la relación educativa se confronta con otras *versiones-verdades*, tal como Gatti y Kachinovsky (2005, Op. Cit.) han propuesto; develan al mismo tiempo, la verdad histórico-vivencial de la experiencia.

La relación de los educadores y educadoras con su *implicación* laboral pareciera un escenario en espiral por el cual circulan bajo formas no previsibles innumerables búsquedas imaginarias de tener lo que no se tuvo, necesidades de seguridad y alimento no cubiertas en otros tiempos; memorias que alertan sobre los problemas derivados de la violencia,

el abuso o el abandono; y un compromiso que se sustenta, por un lado, en la tarea fundacional de la organización, es decir, el asistencialismo y la posibilidad de establecer simbólicamente cierta distancia, y colocar en 'lo exterior', o sea, en los niños y niñas en riesgo de calle, en 'sus' condiciones de vida, en 'sus' características psicosociales, en 'sus' problemáticas, lo que personalmente se ha vivido y huellas que esto ha dejado. Proyecciones que se viven desde lo no reconocido y que, sin embargo, definen la permanencia de los educadores en una organización cuya exigencia no sólo es el trabajar con niñas y niños en situación de riesgo, sino también trabajar desde el riesgo mismo.

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos analizado la implicación de educadores y educadoras de niños y niñas en riesgo de calle, a partir de dibujos y narrativas que ellos mismos elaboraron en un Taller que empleó dispositivos del enfoque Socio-Clinico.

Con la implicación se pone en juego la subjetividad humana, y al hacerlo nos apostamos como sujetos psicosociales; a partir de ella nos adherimos, relacionamos, apasionamos o distanciamos de las actividades que por múltiples derivaciones conscientes, inconscientes, institucionales y fantasmáticas cobran un sentido y un valor importante para cada uno de los educadores; como hemos visto, se halla relacionada con el compromiso personal, pero también se traslapa con la red de compromisos que dan cuerpo a la tarea de la organización.

Particularmente con los educadores y educadoras de niñas y niños en riesgo de calle, el análisis de implicación nos ha permitido comprender cómo se articula la fantasía de que se puede salvar a la niñez del abandono asociado a la callejerización; hemos visto cómo este imaginario embona perfectamente en el discurso propuesto o impuesto desde la cultura de la asistencia, y hemos constatado cómo lo anterior activa, al mismo tiempo que renueva, en el equipo educativo, la necesidad (también

histórica) de cuidar, ayudar e involucrarse con sus alumnos y alumnas en tanto que comparten orígenes sociales parecidos y, en la mayoría de los casos, se han experimentado las mismas condiciones de vulnerabilidad y violencia por las que éstos transitan.

Analizar la implicación de los educadores y educadoras contribuye a la generación de un lazo socioafectivo que alimenta procesos subjetivos importantes en la tarea docente, y humanizan el trabajo formativo con grupos en situación de calle; por ejemplo, genera un vínculo de identificación, aprecio y compromiso hacia los niños y niñas en riesgo; así mismo, brinda fantasmáticamente al equipo docente la posibilidad de sentir que se 'repara' de alguna manera un pasado violento, carente y portador de diversas dificultades sociales; ello promueve la esperanza de reivindicar posicionamientos más democráticos con grupos excluidos, y aporta cierta fortaleza para resistir tanto las condiciones de desprotección que mantiene laboralmente la Organización como las condiciones de fragmentación y crisis que actualmente imperan a nivel global.

Los educadores y educadoras subsisten en un clima laboral que se basa en el riesgo, la escasez, la inestabilidad laboral y los bajos salarios. Sin embargo, el anclaje fantasmático establecido entre los orígenes sociales del equipo educativo y los problemas sociales de los niños y niñas en riesgo, la fantasía de poder salvarlos del riesgo de calle, así como el fuerte vínculo afectivo mediado por la relación docente, condiciona un arraigo poderoso que sostiene al educador en su puesto laboral, pese a la carga de frustración y enojo generada por las condiciones de vulnerabilidad de la población en riesgo, las condiciones de contratación, la insuficiencia de los recursos materiales para la práctica educativa, la precaria infraestructura del inmueble en que trabajan, etcétera.

Pensamos que considerar esta clase de dispositivos de intervención, así como crear espacios de expresión y escucha afines para la elaboración de la implicación en los equipos que intervienen directamente con poblaciones en situación de calle, es de suma importancia

para lograr una adecuada contención emocional y para permitir a los educadores y educadoras ser críticos de su propio trabajo y de los sistemas organizacionales en los que laboran.

El análisis de la implicación es un ejercicio colectivo en el que se objetiva lo no enunciado, se re-construyen experiencias, se comunican sentires, se interpelan posturas personales, se develan funcionamientos institucionales y, también, se reivindica la subjetividad en la relación educativa como eje importante de la docencia y el aprendizaje.

Lista de referencias

- Albarrán-Iturbe, G. (2008). Estado del Arte. El trabajo educativo para niñas y niños en riesgo de calle: análisis de la función social de un Centro de Día. *Proyecto de Tesis para obtener el Grado de Doctora en Psicología*. México: Unam. Inédito.
- Aguado, I., Avendaño, C. & Díaz, M. (2002). Ser Psicólogo o de cómo se organiza la idea de esta profesión. En: I. Aguado, C. Fernández & M. L. Tavera (eds.). *Subjetividad, Psicoanálisis y Teoría Social*. México: Unam-FES Iztacala.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Prácticas docentes, formación e investigaciones clínicas. *Conferencia*. Unam – Issue. Inédita.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Universidad Veracruzana.
- Casanova, P. (1996). Reflexiones sobre el entramado asistencial en México. Departamento de Educación y Comunicación. *Anuario de Investigación 1996*. México, D. F.: UAM Xochimilco.
- Cordera, R. (2008). El derecho al desarrollo y el derecho a la ciudad: para reconstruir el futuro. En: R. Cordera, P. Ramírez & A. Ziccardi (eds.) *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Enríquez, E. (1994). La Psychosociologie au Carrefour en Positions de la Psychosociologie. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 1(1), pp. 5-15.
- Fernández, L. (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, D. F.: Casa Juan Pablo.
- Gatti, E. & Kachinovsky, A. (2005). *Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender. Educación y Psicoanálisis*. Montevideo: Psicolibros.
- Gaulejac, V. de (1998). Introducción de algunos elementos de la Sociología Clínica. En: A. Benedetti, M. Ruiz & R. Secco (eds.) *Materiales de Sociología Clínica*. Montevideo: Publicación del grupo de Sociología Clínica.
- Gaulejac, V. de (2005). Historia de Vida: entre Sociología Clínica y Psicoanálisis. En: V. de Gaulejac, S. Rodríguez & E. Taracena (eds.) *Historia de Vida: Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México, D. F.: Universidad de Querétaro.
- Lucchini, R. (1999). *Niño de la calle. Identidad, Sociabilidad, Droga*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- Organización Internacional del Trabajo (2002). *Informe Mundial. Un futuro sin trabajo infantil*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Post, D. (2001). *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños de América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*. México, D. F.: FCE.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Radosh, S. (2000). Abordaje grupal a la problemática psicosocial. *Anuario 2000*. México, D. F.: UAM Xochimilco.
- Taracena, E., Albarrán-Iturbe, G., Rueda, M. & González, C. (2011). Educación para poblaciones callejeras: Reflexiones sobre un modelo educativo y el perfil de los educadores de calle. México, Subsecretaría de Educación Básica. Inédito.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias

personales. *Perfiles Latinoamericanos 21: Subjetividad, narración y práctica social*, *Revista de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 10 (21), pp. 117-142.

Taracena, E. (2010). Hacia una caracterización psicosocial del fenómeno de la callejerización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (8), pp. 393-409.