

Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida*

SABINE CÁRDENAS**

Coordinadora del área de investigación y evaluación educativa del
Trompo Mágico Museo Interactivo en Zapopan, Jalisco, México.

Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada junio 8 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *En este trabajo analizo el proceso de cambio de vida experimentado por tres niños de la calle, quienes salieron de ella afiliándose a una institución y desde ahí construyeron un proyecto de vida alternativo.*

A lo largo de una serie de etapas, explico el significado del cambio de vida, identificando los factores que lo facilitan y lo dificultan. Para finalizar presento una lista de recomendaciones para un programa de atención efectivo.

Concluyo que el cambio puede ser conceptualizado como un proceso de resocialización, en el cual el espacio educativo dinamizado por una metodología participativa y nuevos referentes sociales, constituye una matriz para el cambio.

Palabras clave: niños y niñas de la calle, socialización-resocialización, educación no formal, modelos de atención.

Meninos e meninas de rua: coordenadas explicativas para a mudança de vida.

• **Resumo:** *Neste trabalho analiso o processo de mudança de vida experienciado por três crianças de rua, as quais saíram dela integrando-se numa instituição e construindo a partir daí um projecto de vida alternativo.*

Ao longo de uma série de etapas, explico o significado da mudança de vida, identificando factores que a facilitam ou dificultam. Para finalizar, apresento uma lista de recomendações para um programa de cuidados efectivo.

Concluo que a mudança pode ser conceptualizada como um processo de ressocialização no qual o espaço educativo dinamizado por uma metodologia participativa e novos referentes sociais constitui a matriz para a mudança.

Palavras-chave: meninos e meninas de rua, socialização-ressocialização, educação não formal, modelos de cuidados.

Street boys and girls: explicative coordinates of the change in life*

• **Abstract:** *In this work, I analyse the changing process in life experienced by three street children, who came out of an affiliated institution and since then have been building a project of alternative living.*

All along a series of stage, I explain the meaning of changed life, identifying so much with factors that facilitate as with factors that make this change difficult. In the end, I present a list of recommendations for programme of effective attention.

I conclude that the change can be conceptualized as a process of re-socializing, in which the educative space revigorated with a participative methodology and new social referents, build a matrix for the change.

Keywords: Street boys and girls, socialization- resocialization, non formal education, attention modules.

* Este artículo está basado en los resultados de la tesis "Niños de la calle: trayectorias de un proceso educativo liberador", registrado con el código 1573 y que se desarrolló en el periodo de septiembre 2003 a junio 2008, para obtener el grado de Maestría en Sociología de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), con Clave de Centro de Trabajo 14ESU0010Q. El trabajo fue ganador del primer lugar a la mejor investigación del Premio Unicef 2008.

** Licenciada en Psicología y Maestra en Sociología de la Educación. Miembro del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama A.C.). Correo electrónico: sairamsa@hotmail.com

-1. Introducción. -2. Metodología. -3- Los sujetos participantes. -4. El contexto familiar. -5. La salida a la calle. -6. Adaptación a la vida en la calle. -7. Encuentro con un nuevo horizonte de posibilidad. -8. La salida de la calle. -9. El anclaje a la comunidad. -10. La lógica que sigue el cambio. -11. El significado del cambio de vida. -12. Elementos a considerar para los programas educativos. -13. Epílogo. -Lista de referencias.

1. Introducción

El fenómeno de los niños y niñas de la calle ha sido estudiado por diferentes disciplinas y desde enfoques diversos. La mayoría de las investigaciones en torno a esta realidad han centrado su interés en los niños y niñas: su perfil, sus familias, las prácticas de crianza, es decir, aquellas situaciones antecedentes a la salida de la calle. Otras más han estudiado el tránsito, adaptación y vida en la calle: el proceso de la salida, como sobreviven los niños y niñas en la calle, las dinámicas de su vida cotidiana, etc.

Los estudios centrados en las familias brindan aportes importantes en términos de la prevención del fenómeno; los estudios enfocados en el proceso de la salida de los niños y niñas *a la calle* nos permiten identificar cómo es que se tejen las circunstancias que culminan con la salida del niño o niña y con la toma de la calle como su espacio social de vida. Pero queda un vasto territorio sin explorar, posterior a la salida y adaptación del niño o niña a la calle: la salida de los niños y niñas *de* la calle.

La visión del fenómeno no está completa si no comprendemos cómo revertir las circunstancias de vida de estos niños y niñas, y tejerlas en un sentido virtuoso para generar condiciones que eviten su salida a la calle y promuevan, una vez que viven en ella, su salida de la misma.

Explicar cómo los niños y niñas se desvinculan de la familia y se vinculan a la calle, es tan importante como comprender cómo es que se desvinculan de la calle y se re-vinculan a una opción que les permite construir un proyecto de vida diferente al que la calle les “ofrecía”.

Lo anterior dio origen a un trabajo a través del cual recuperé las trayectorias de vida de tres egresados del programa *Niño de la Calle* del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama A.C.), institución fundada en 1988 en la ciudad de Guadalajara, capital del Estado de Jalisco en México. El propósito del trabajo fue analizar el proceso de cambio experimentado por estos niños,

quienes salieron de la calle y construyeron un proyecto de vida alternativo a ésta, para trazar a partir de ello las coordenadas para la construcción de un modelo explicativo del cambio.

2. Metodología

Realicé el trabajo desde una perspectiva cualitativa, utilizando el método biográfico como la principal herramienta para la recuperación de información. Este método posee un valor potencial para estudiar procesos, desentrañar las complejas redes sociales que los conforman, recuperar su complejidad y dotarlos de un sentido evolutivo e histórico, re-posicionando al ser humano ordinario como un protagonista importante de la historia (Becker, 1974; Rojas, 2004).

El análisis de las historias de vida ha sido ampliamente utilizado en la investigación sociológica en América Latina, donde las sociedades están inmersas en contextos altamente problematizados por las condiciones sociales y económicas, en las que se generan complejas relaciones entre sus actores (Casassus, 1998, pp. 127).

Recuperé las trayectorias de vida a través de entrevistas a profundidad audio-grabadas a los tres jóvenes participantes, quienes fueron elegidos a través de criterios que permitieran configurar un perfil con un potencial explicativo del objeto de estudio: mayor arraigo a la calle, mayor tiempo de vida en la institución, opciones laborales diversas y la posibilidad e interés en participar.

Utilicé otras fuentes adicionales de información, tales como el *Archivo de Vida*, formado por aquellos documentos contenidos en los expedientes institucionales de cada uno de los participantes: papeles oficiales, documentos de tipo personal tales como cartas, dibujos, etc.¹. Recurrí a este archivo en la preparación de las entrevistas, para facilitar a los entrevistados la reconstrucción de algunos pasajes de su vida, y para dar cuenta de circunstancias

¹ Los documentos personales (como cartas o diarios de los muchachos), fueron incluidos sólo cuando los jóvenes quisieron compartir esta información.

específicas de las trayectorias en los aspectos escolares y laborales. Realicé también una *Bitácora de Entrevista*, para recuperar las circunstancias en las que se desarrollaron las entrevistas.

Para la reconstrucción del contexto, llevé a cabo una entrevista audio-grabada con el director fundador de la Institución, y recurrí a documentos institucionales que recuperaban hechos significativos de aquella época.

Paralelamente fui organizando un cuerpo teórico conceptual, recuperando elementos de la Teoría de la Construcción Social de la Realidad de Berger y Luckmann, de autores representativos de la Pedagogía Crítica tales como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, así como también de autores que se han dado a la tarea de estudiar en distintos países el fenómeno de los niños y niñas en situación de calle: Inés Cornejo, Ricardo Lucchini, Irene Rizzini, entre otros.

Una vez transcritas las grabaciones de las entrevistas llevé a cabo un primer nivel de procesamiento que consistió en organizar la información de cada una a partir de 3 dimensiones (contexto, prácticas y concepciones) y en una lógica cronológica que permitiera identificar las etapas intrínsecas a la trayectoria. Como resultado de este proceso obtuve una descripción densa sustentada con viñetas que mostraban la voz de los entrevistados.

Posteriormente definí 6 ejes: Motivaciones, Identidad, Visión de Futuro, Toma de decisiones, Vínculo, adaptación y pertenencia a la institución, y Desarrollo de habilidades. Reduje la información en una matriz, recuperando las etapas por las que el informante pasó, la edad aproximada que tenía en cada etapa, los elementos relevantes de cada dimensión y de cada eje, de manera que fuera posible visualizar los datos empíricos desde distintos ángulos: por caso, por etapa, por dimensión o por eje de análisis.

Finalmente hice un guión a manera de columna vertebral sobre la cual fui tejiendo los datos empíricos con los elementos teórico-conceptuales para dar cuenta del proceso de cambio, de sus etapas y de las variables que intervienen en él.

3. Los sujetos participantes

Estos jóvenes a su paso por el programa transformaron sus condiciones de vida, logrando

romper el círculo: salieron de la calle y hoy brindan a sus hijos e hijas una vida significativamente diferente, más rica en términos afectivos y materiales, respecto a la que sus madres les dieron a ellos cuando fueron niños.

Tenían en común haber abandonado sus casas huyendo de la realidad familiar que los asfixiaba. Salieron a la calle siendo aún niños, en el periodo escolar de la primaria que se desarrolla entre los 6 y los 12 años. Vivieron en la calle a finales de los años ochenta y principios de los años noventa. Aunque ninguno recuerda exactamente a qué edad se volvió independiente de las figuras adultas de su familia, algunas evocaciones del pasado les ayudan a ubicar la edad aproximada. Ramiro a la edad de seis años ya permanecía la mayor parte de su vida en la calle, Óscar a los ocho años huyó por primera vez de su casa, y Camilo a los once años dejó la casa materna definitivamente. Vivieron en la calle entre 2 o 3 años sumando a eso los periodos intermitentes de tránsito entre el espacio institucional y la calle. La droga, el robo, la mendicidad y la violencia estuvieron presentes en sus historias. A lo largo de la década de los noventa habitaron en la *Casa Grande* de Mama AC., tercera fase del programa *Niño de la Calle*.

4. El contexto familiar

Los relatos muestran que las circunstancias de vida familiar están estrechamente vinculadas al contexto social. Se trata de una privación histórica y por lo tanto trans-generacional. Las madres de los protagonistas fueron mujeres criadas en contextos de pobreza faltos de oportunidad, en ambientes familiares autoritarios y represivos, carentes de afectividad, escenarios que ellas repitieron hacia sus propios hijos e hijas, en un contexto donde debían sobrevivir solas y lo hacían a partir de estrategias que demandan un enorme esfuerzo que las distanciaba del cuidado amoroso de los hijos e hijas.

En las trayectorias se presentan patrones de crianza fincados en una comunicación violenta caracterizada por el maltrato y la agresión físicos:

Camilo:

(...) con la pura mirada ya sabía uno lo que tenía que hacer o que cosa estaba mal. Mmm... bueno, era una mujer muy dura. Los primeros años siempre fue muy silencioso, si protestaba sabía que no había mucha chance ¿no?, yo

tengo frases muy marcadas, ¿no? si es verde porque es verde y si es rojo porque es rojo. Nos acordábamos Ricardo y yo de las frases malditas ¿no? (...): 'no sirves ni pa' pendejo'.

Oscar:

No, mi mamá ¿no?, la que nos castigaba era la otra señora... Mi mamá nunca nos golpeó pero tampoco nos defendía... Entonces, era así casi diario, nos golpeaba, más a mí que a mi hermana... Me acuerdo que tenía una alcancía y a veces le sacábamos dinero y a mí me quemaba las manos, me echaba la culpa o así un error, o cualquier cosa... A veces me mandaba, muchas veces me llegó a mandar a la tienda así en calzones, en puros chones.

Así como relaciones niño-adulto estructuradas a partir de las obligaciones que los primeros deben cumplir, sin que el cariño haya mediado en dichas obligaciones:

Ramiro:

Mi mamá se llevaba a mi hermana la más grande, que es dos años más grande que yo, con ella a trabajar. Entonces yo me quedaba a cargo de mis dos hermanos más chicos y yo les hacía de comer y los alimentaba totalmente, de todo a todo a los dos, pero como yo me salía de la casa y los dejaba y los encerraba, pos mi mamá tomó la decisión de ponerle candado a todo.

Estas circunstancias favorecen la construcción de imágenes negativas de *sí mismo*. El concepto de *uno mismo* está influido por un conjunto de experiencias sociales que el individuo interioriza durante su vida. La construcción del *Sí* produce una necesidad que parece ser universal: la necesidad de ser percibido de modo positivo por los otros, de ser apreciado. La satisfacción de esa necesidad da al individuo un sentimiento de continuidad y de coherencia, y la violencia es lo que impide la satisfacción de esa necesidad (Lucchinni, 1997b).

Así mismo, los episodios continuos de violencia de la madre hacia el niño o niña desencadenan un débil o nulo sentimiento de pertenencia a la familia: "Cuando el niño no alcanza a identificar lo que representa para su madre, parte con mayor facilidad a la calle" (Lucchini, 1997a, p. 9). Estos factores indican que las simientes de la salida del hogar se encuentran en la situación de abandono y el vacío afectivo que ello desencadena en el niño.

Los informantes imaginaban la posibilidad de

tener otra madre, otra familia, otra vida. Ramiro, por ejemplo, añoraba su vida en el basurero, cuando por primera vez huyó de su casa liberándose de las responsabilidades que le imponía su madre:

No, no había reglas, como su casa era de paracaídas, de cartón, ahí vivían, ahí vivíamos, ahí cada quien tenía su cuarto. Yo creo que eso fue lo que me gustó porque cuando estuve yo en casa yo veía eso, que en mi casa teníamos que compartir la cobija, la responsabilidad de estar ahí, en la casa haciendo la comida, el estar encerrado, el que mi mamá estuviera gritando por cualquier cosa, entonces yo decía no pss allá no me gritaban allá no me tenían encerrado, allá no me pegaban.

Camilo cuenta una anécdota evocadora del mismo anhelo:

Recuerdo que mi mamá me asustaba, cuando veíamos algún vagabundo, mi mamá me decía que así iba a terminar, que me iba a llevar ese señor, y yo decía ¡Ay güey, encantado de la vida, que me lleve! [...] Decía, pues es que... '¿Está libre! ¿No?' decía yo, '¿está libre!'. ¿Qué puede tener de malo... Digo, más malo de lo que he vivido, pues no creo [...] Entonces de repente empiezo a observar y como que me empieza a despertar un cierto interés por esa vida, fácil, fácil y tranquila, despreocupada que yo veía.

Estas circunstancias tienen un peso específico en la huida del hogar (Cornejo, 1999, p. 3; Lucchini, 1997a). Sin embargo, la salida no es causada únicamente por las condiciones socio-familiares de pobreza, violencia y aridez afectiva, sino que, como veremos en el siguiente apartado, diversos factores se ponen en juego para que esto ocurra.

5. La salida a la calle

Este proceso alude a una ruptura biográfica, un rompimiento con la realidad o cotidianeidad anterior que implica el aprendizaje de nuevas prácticas y significados, hecho que envuelve al niño o niña en situaciones de mucha tensión:

La ruptura tiene lugar cuando las rutinas utilizadas ya no producen los resultados esperados. A esto le sigue una situación de inseguridad y de tensión que demanda soluciones [...]. Una vez que la seguridad se ve amenazada, el actor se ve empujado hacia la

toma de decisiones que pueden modificar su trayectoria de vida (Lucchini, 1997a, p. 3).

La búsqueda fuera del hogar pasa por una experiencia minada de contradicciones que se resuelven en la medida en que los niños se adaptan

a la vida en la calle. Este proceso los sitúa en medio de un campo de fuerzas contradictorias que los atraen y los repelen al mismo tiempo hacia dos lugares diferentes (Rizzini, 2003, p. 25).

Esquema N° 1. Campo de fuerzas en la transición hogar/calle

Espacio	Fuerzas que expulsan	Fuerzas que atraen
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • La ausencia de afecto, cuidado y protección • La sujeción extrema • Violencia física, verbal, psicológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Esperanza de que las cosas cambien • La escuela (en el caso de Camilo)
Calle	Miedo a la soledad y a no saber cómo sobrevivir en la calle	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la sobrevivencia económica • Red de pares • Red de adultos clave • Experiencia de libertad

Aunque el proceso de salida es diferente para cada caso, en él se ponen en juego las mismas variables:

- Tipo de vínculo parental
- Tiempo de vida al interior de la familia²
- Intereses vinculados a la permanencia en el hogar
- Edad del niño en la que experimenta el proceso de salida
- Grado de satisfacción experimentado en la calle

Esto nos muestra cómo entre menos fuerza de atracción hay con la familia y más recursos de sobrevivencia en la calle, el proceso de salida de los niños es más corto.

A lo largo del proceso de salida, el anhelo de una vida mejor se cristaliza en la fantasía de que la salida provocará un cambio al interior del hogar, un íntimo deseo de que *las cosas cambien*. Ramiro explica cómo regresó a su casa luego de su primera salida:

Y me duró el gusto un ratito, creo que una semana, porque después de la semana era: ‘Usted va a darle de comer a sus hermanos,

usted tiende las camas, y después el aseo, y...’ Lleno de responsabilidades a mis 5 o 6 años, entonces no me gustó y me salí. Digo, ahí andaba en Zamora. Y a los 7 años fue cuando ya, dije, vámonos.

Camilo regresó también con la expectativa del cambio:

[...] la primera vez que falté, pues no se la acababa [su mamá], se preocupó y todo. Y yo dije: ‘Pues a ver si con esto cambia algo’ ¿no? Pero no había cambios. [...] pensaba más en el miedo, pensaba en la chinga que me iban a poner, pero igual pensaba, a ver si agarra la onda pues... [...] alguna vez que salí y ya no hubo cambios, de algunas veces de las que regresé y ya no ves ningún cambio, o sea como que ya.

El caso de Óscar fue distinto, no parecía querer regresar. Huyó tres o más veces de la casa, su madre lo hacía regresar de nuevo a su lado, pero él había aprendido a brincar la barda del lugar donde lo dejaba encerrado; su objetivo era estar lejos de aquel lugar. En su caso es muy probable que la esperanza del final feliz se hubiese extinguido mucho tiempo atrás.

Lucchini (1997a), quien ha estudiado a profundidad esta etapa, encontró que en ciertos

² El tiempo de vida es relativo, ya que en la mayoría de los casos no se trata de un tiempo continuo. El periodo de vida familiar se ve interrumpido por emplazamientos con otras familias, salidas a la calle, etc.

casos, al salir de la casa materna, el niño o niña espera desencadenar un cambio en su madre. Para este autor, la salida del hogar es muchas veces el último recurso para probar lo que el niño o niña representa para ella. El éxito de este intento radica en que la madre sufrirá por su ausencia y probablemente al reencontrarse de nuevo, el niño o niña obtendrá los cuidados y el amor que antes no tuvo. Pero al no tener éxito, corrobora que no es digno de ser amado, confirma las imágenes negativas sobre sí mismo, se debilita el vínculo familiar y la probabilidad de una fuga definitiva se hace más inminente.

Los tres informantes, antes de llegar a la calle, pasaron por varios espacios de vida sustitutos de la familia. Este hecho es de gran importancia ya que nos indica el móvil de su salida: la búsqueda de un espacio sustituto de la familia donde vivir. Ramiro, luego de su experiencia de vida con una familia de pepenadores en un basurero de la ciudad, vivió de manera intermitente en casas de amigos hasta que finalmente comenzó a pasar la mayor parte de su tiempo en la calle. En el caso de Camilo, el tránsito a la calle duró aún más tiempo; la escuela lo retenía; él pasaba largas temporadas fuera de su casa, dormía en la casa de su mejor amigo y trabajaba en la calle. Una vez terminada la primaria comenzó a vivir en la calle de manera permanente. Óscar, por su parte, huyó de su casa pidiendo asilo a una tía quién lo recibió no por mucho tiempo, ya que su marido no estaba de acuerdo; en varias ocasiones lo mandaron de regreso con su madre y él regresaba a buscar a su tía, hasta que finalmente lo enviaron a un internado del que huyó encontrándose en la calle con otros niños y niñas.

6. Adaptación a la vida en la calle

Luego de haber “resuelto” la ambivalencia entre la casa y la calle, los niños y niñas transitan hacia una ambivalencia mayor. Experimentan una transformación progresiva hasta convertirse en “callejeros”. A lo largo de este proceso transforman sus prácticas cotidianas, adquieren nuevos significados con los que reinterpretan su mundo actual y experimentan una metamorfosis en su identidad.

Este cambio se constituye sobre una base contradictoria. En la calle, los niños y niñas se afirman organizándose en una subsociedad,

entendida ésta como un grupo social que se constituye a partir de las diferencias que se presentan en los significados de sus miembros con respecto a los de la sociedad más amplia, cuya función es la de ser «un refugio emocional», en el cual el individuo logra sostener ideas diferentes a las dominantes (Berger & Luckmann, 2003, p. 159).

Los niños y niñas así organizados reivindican su derecho a existir, a *ser alguien* y pertenecer a un lugar que ordene y dé sentido a sus vidas. Sin embargo, en este caso, la afirmación de su derecho a *ser alguien* refiere a una negación previa, en la que se vieron despojados de sus derechos, de las condiciones elementales para la vida. Los niños y niñas en la calle logran *ser alguien* al diferenciarse de *los otros*, de aquellos *otros* que han negado su existencia. Ésta es la paradoja de los niños y niñas de la calle: entre más fortalecen su identidad, más se identifican con la *cultura callejera*, pero el precio que pagan por ello es el progresivo distanciamiento del sistema social que los arroja cada vez más lejos de sus fronteras y de toda oportunidad para el desarrollo de una vida plena y gratificante.

El logro que obtienen al *ser alguien* a partir de la pertenencia a la subsociedad de pares en la calle, en realidad no lo es; se trata de una resolución engañosa: en apariencia los libera de aquello que en el hogar los oprimía, pero esto ocurre en la medida en que se encuentran con nuevas y peligrosas ataduras como son las drogas y la violencia.

El análisis de esta etapa de vida lleva a concluir que:

- La salida del hogar nace a partir del deseo de cambio que se alberga en el niño o niña, y de búsqueda de un hogar sustituto, un lugar donde ser y existir. Sin embargo, al no existir los espacios adecuados —los puntos de apoyo necesarios dentro de sus territorios—, continúan su búsqueda hasta llegar a la calle.
- En el proceso de salida están implicados el desarrollo de habilidades necesarias para explorar más allá de los confines del hogar y los recursos materiales y humanos que les permiten sobrevivir en ella, es decir: un contexto facilitador de su presencia en la calle.
- El tránsito a la calle supone una ruptura biográfica que los somete a una experiencia de tensión, miedo, emoción, y que se

resuelve en la medida en que aprenden a sobrevivir en la calle.

- El tránsito a la calle implica una transformación de su identidad, basada en dos hechos paradójicos: por una parte, los niños y niñas encuentran un lugar donde *ser alguien*, a pesar del rechazo de los otros; y por otra, transforman su identidad a partir de nuevas imágenes que para la sociedad más amplia son negativas; sin embargo, a los ojos del niño o niña y de su grupo, lo revisten de status y le dan sentido a su mundo: ser vago o vaga, violento o violenta, peligroso o peligrosa, etcétera.
- El grupo de pares tiene importantes funciones para el niño o niña en cuanto al tránsito y la permanencia en la calle: les permite sobrevivir en la calle, hace las veces de su familia, los dota de una nueva identidad y un nuevo sentido de vida.

Aunque cada trayectoria encierra un pequeño universo cargado de circunstancias muy particulares, los tres protagonistas comparten un mismo anhelo: el de tener un cambio en sus vidas. Y es este mismo anhelo que los llevó a vivir en la calle, el que más adelante les dará el soporte necesario en sus primeras incursiones al espacio educativo.

7. Encuentro con un nuevo horizonte de posibilidades

La primera etapa de este acercamiento es definida en la institución como *operación amistad*³. Se entiende como un encuentro incondicional, que no juzga, no pide nada a cambio. El educador o educadora en esta etapa observa, es solidario, respetuoso y fraterno.

Uno de los primeros indicadores de que el proceso de amistad ha comenzado, se advierte cuando los niños y niñas comienzan a acudir a las convocatorias del educador o educadora en una hora y un lugar determinados. La asistencia de los niños y niñas a las convocatorias del educador o educadora es consecuencia del despertar del interés por lo que aquél hace y dice, y a partir de ese momento la vida cotidiana de los niños, aunque sea por un par de horas, comienza a ser trastocada por la propuesta del educador.

El trabajo en la calle es incierto: aunque se tenga preparada la jornada, el educador o educadora nunca sabe con qué va a encontrarse ese día; puede haber un niño enfermo que requiera atención médica, por lo que podría pasar no sólo la tarde, sino la noche en un hospital; puede haber un conflicto con la policía que los lleve a un ministerio público para abogar por los niños y niñas; puede que todos y todas hayan decidido pasar unos días en la playa y el educador o educadora se quede solo; puede ocurrir que tengan un problema entre ellos y lo que haya que hacer en ese momento sea un proceso de mediación. El estado de ánimo del grupo y de los individuos es muy variable; el educador o educadora debe tomar el pulso y responder de manera sensible e inteligente a esas necesidades.

En la segunda etapa del trabajo de calle —de acuerdo con el programa de la institución—, cuando el educador o educadora sabe que se ha ganado la confianza y el reconocimiento de los niños y niñas, debe *romper silencio*, hablando abiertamente su postura frente a la vida, específicamente frente a la vida en la calle. Esto se manifiesta en la petición que hace a los niños y niñas para que dejen la droga antes de comenzar con la actividad planeada. Un ritual común que realizan los educadores y educadoras de MAMA es la *quemada de las monas*⁴. Se enciende una gran fogata en la que se consume la droga que traen en ese momento, de manera que los niños y niñas dejan por unas horas de inhalarla y se entregan de lleno en la actividad: un partido de fútbol, juegos, música, canto, etcétera. Estos eventos son un nuevo y valioso indicador del fortalecimiento del vínculo entre el educador o educadora y los niños y niñas.

La jornada termina en ocasiones con una sencilla merienda, pan y leche, a la que le antecede una oración para dar gracias. Éste es un momento que muchos niños y niñas aprovechan para decir su palabra, pedir por algo o por alguien; es un momento más bien íntimo, de recogimiento.

Los educadores y educadoras se retiran; algunas veces corren detrás de ellos dos o tres niños o niñas: “*mairo*, llévame contigo, vamos al *Refugio*”⁵; las peticiones como ésta son un tercer indicador del avance del educador o educadora en su tarea por

³ Las palabras que aparecen en cursivas hacen referencia al lenguaje pedagógico de Mama A.C.

⁴ Mona: palabra utilizada por los niños que hace referencia a un pedazo de estopa, tela o papel, impregnado de tonzol (solvente que utilizan para drogarse)

⁵ Mairo: Forma que utilizan los niños para dirigirse a los educadores. Refugio: Espacio-albergue de Mama A.C. (primera fase del programa) que abre sus puertas por la tarde y las cierra por la mañana.

llevar a los niños y niñas hacia un nuevo proyecto de vida, aunque ello no significa que el educador o educadora vaya a decir que si acepta llevarlos. Cada caso es único y diferente a los demás, pero lo esencial de este proceso es fortalecer la voluntad de cambio del niño o niña. La actitud del educador o educadora frente a este tipo de peticiones es al principio algo juguetona; un juego muy serio en el que en ocasiones va la vida del niño o niña: “si quieres mañana platicamos de esto”, “mmm, hoy no, otro día, déjame ver”. No hay una respuesta predeterminada frente a este tipo de peticiones; las circunstancias, la relación con el niño o niña, su historia, etc., tienen que ser ponderadas antes de responder. Lo importante aquí es no perder de vista el objetivo de un cambio permanente y a largo plazo, no sólo que el niño o niña salga de la calle momentáneamente para más tarde regresar a ella.

El trabajo de calle es un proceso progresivo a lo largo del cual el educador o educadora transita de la nula exigencia hasta llegar a los máximos niveles de organización posibles en aquel espacio. Se trata de un proceso intencionado y delicado que va de la mano de la intuición, sopesando qué tan fuerte es el vínculo construido y hasta dónde se puede “jalar de la cuerda”, de manera que no se rompa, pero que los niños y niñas vayan avanzando en la dirección del cambio.

El proceso de acercamiento y filiación al espacio educativo sigue una lógica progresiva que se define a partir de tres fases:

1. Desarrollo de la confianza en sí mismo (en sus capacidades y su valía personal), en las figuras adultas, en un nuevo espacio social, en el futuro y la posibilidad de cambio.
2. Desarrollo de apego y pertenencia al programa.
3. Desarrollo de una visión de futuro que se materializa a partir de metas colectivas e individuales⁶.

A partir del análisis de las trayectorias identifiqué ocho factores activadores del tránsito y afiliación al espacio educativo:

1. El grupo de pares como vehículo del cambio.
2. El vínculo niño-adulto.

3. El enfoque participativo.
4. El discurso pedagógico.
5. La recuperación de algunos valores de la cultura callejera en el espacio educativo, como es el caso del trabajo colectivo y la ayuda mutua.
6. La experiencia de ser un colectivo.
7. El juego.
8. Los servicios: como un anzuelo efectivo.

A través de estos factores el niño o niña desarrolla la confianza en los sujetos adultos y el sentido de pertenencia a un mundo que les ofrece la posibilidad de construir desde ahí un nuevo proyecto de vida.

Ramiro se refiere a la figura del educador o educadora en los siguientes términos:

[...] siento que yo me apegaba mucho con los mairos, era muy apegado, me acuerdo que llegaba y... este... y corría a abrazarlos de quien llegara, llegaba uno iba y lo abrazaba, llegaba otro iba y también era muy apegado y si alguno me decía no le ande tonchando⁷ ahorita cabrón, no tonchaba.

Óscar señala lo siguiente al respecto del sentido de pertenencia:

[...] cuando llegaba y cerraban la puerta y ya todos así, un grupo, creo que también era el sentido de..., no de una familia, pero era algo muy parecido pues, lo más parecido que podía yo tener como familia, aunque a lo mejor en ese momento no lo pensaba, pero creo que sí. Era saber que estás en un grupo y conviviendo, y que va haber comida y que vas con los que tú conoces, y que van a cerrar la puerta y que te vas acostar calentito ahí.

El discurso pedagógico también tiene un papel importante en este proceso; su función, en este caso, es la de consolidar y fijar la realidad subjetiva del niño.

¿Qué te planteaban los mairos al respecto del cambio?

Pues de las fases de Mama, que estábamos en la segunda (fase), que la tercera era más chida, que eran 24 hrs., que podíamos ir a la escuela, te hablan mucho del futuro, para que construyas tu futuro y que una vida digna, no sé... mmm... Algunas de esas cosas hicieron eco y ya... pues nos quedamos, vamos a

⁶ Es importante hacer un señalamiento en cuanto al grado de conciencia de los informantes con respecto al cambio y el futuro. Ellos señalan que no tenían una conciencia clara de lo que estaba pasando en sus vidas, que se trató más bien de una experiencia en donde seguían adelante, se dejaban llevar por la inercia en medio del colectivo.

⁷ Vocablo utilizado en la calle que refiere al acto de inhalar tonzol (toncho).

seguirle, ¿verdad?

El discurso del lenguaje pedagógico permite al niño o niña imaginar nuevos horizontes, trazar sus contornos y nombrarlos, ya que es a través del diálogo que la realidad subjetiva adquiere solidez (Berger & Luckmann, 2003, pp. 189-190).

El aparato discursivo, el proyecto pedagógico que define los tipos de relación y las prácticas cotidianas, pueden entenderse como una “estructura de plausibilidad” para el cambio. Esta estructura ligada por los vínculos afectivos con pares, educadoras y educadores, son la “condición social más importante” para el cambio de vida (Berger & Luckman, 2003, p. 195).

8. La salida de la calle

Mientras que en los primeros encuentros en la calle la relación niño-a/educador-a es flexible y se basa en reglas mínimas de convivencia, más adelante, cuando el niño o niña comienza a asistir al albergue, el nivel de exigencia avanza un peldaño. Aunque las reglas continúan siendo bastante laxas, el aumento del nivel de exigencia produce nuevas contradicciones, las cuales son la materia prima para el trabajo del educador o educadora.

Cuando los niños y niñas comienzan a participar en el espacio educativo, inevitablemente se ven interpelados por la dinámica del lugar, a través de nuevas prácticas y discursos, esperando que poco a poco y a partir del desarrollo de la voluntad de cambio renuncien a los hábitos negativos adquiridos en la calle.

El niño o niña en esta etapa comienza a forcejear.

Tiene el deseo de estar en el albergue y decide ir; sin embargo, para estar ahí y obtener los beneficios que le brinda, tiene que adaptarse a la estructura del programa y enfrentar las contradicciones que esto implica, ya que debe abandonar lo que hasta ahora fue —para bien y para mal— su hogar, y la forma de vida que construyó a partir de la calle.

Es así como se abre la interrogante respecto de su futuro, y el niño o niña de alguna manera debe comenzar a reflexionar y a tomar decisiones. Se trata del tema del cambio de vida. Este es un momento crítico en el proceso de tránsito del niño o niña hacia *un nuevo mundo*.

En las tres trayectorias analizadas se presenta un fenómeno similar al que se vio en el proceso de salida del hogar: una tensión que nace precisamente de las contradicciones entre el mundo de la calle y el mundo al que es invitado por el educador o educadora.

La lucha interna marca el inicio de una nueva etapa caracterizada por la oposición que existe entre estos dos mundos que compiten entre sí. El niño o niña se siente atraído por el espacio educativo y lo que en él encuentra, pero también se resiste a él, ya que su pertenencia comienza a estar condicionada a dejar algunas prácticas comunes de la calle. Éste es un momento crucial: podría quedar atrapado en la cultura de la calle, o bien, en una dinámica sostenida por las visitas intermitentes y periódicas a la institución, convirtiéndola en un factor más que le permite sobrevivir y permanecer en la calle.

En la tabla siguiente describo estas fuerzas de acuerdo con lo señalado por los protagonistas en sus historias:

Esquema N° 2. Campo de fuerzas dado en la transición calle/institución

Espacio	Fuerzas que expulsan	Fuerzas que atraen
Calle	<ul style="list-style-type: none"> • La soledad • Las consecuencias de la adicción a las drogas • La inseguridad 	<ul style="list-style-type: none"> • La libertad y el juego • El consumo de drogas • Red de pares y adultos clave • Recursos para la sobrevivencia
Albergue	<ul style="list-style-type: none"> • Las reglas • La dependencia de la droga • Los pleitos y diferencias con otros niños y niñas 	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo afectivo con sujetos adultos • Protección y servicios • Asistencia de los pares • Desarrollo de pertenencia al espacio • El juego colectivo

El consumo de drogas y el uso de la violencia son las generadoras de las primeras contradicciones, como sucede con Ramiro:

[...] la primera vez me quedé 24 horas (en el *Refugio*); al día siguiente me acuerdo que me fui a drogar, no llegué a dormir y al día siguiente ¡Ahí voy otra vez! Luego me dijeron: ‘¿Qué hubo carnal? acabas de salir y ya otra vez’. Pero no, no entendía, porque volvía, salía, me drogaba y otra vez regresaba.

En el caso de Camilo su decisión de quedarse a vivir en el *Refugio* se desencadenó a partir de que buscaba una forma de zafarse de las drogas:

¿Qué significaba entrarle (al *Refugio*)? Pues entrar a vivir a la casa [...]

¿Y eso lo hablaste con el mairo? No recuerdo si con..., [...], pero sí fue, digo: “pues me quiero alivianar” ¿no?

¿Qué más implicaba ese alivianarse⁸? Pues el quitar la droga.

La droga fue uno de los primeros y más difíciles cautiverios contra el que tuvieron que luchar Ramiro y Camilo, antes de seguir incursionando en una nueva vida. La institución no contaba con un programa específico de desintoxicación ni con acompañamiento psicológico.

El caso de Óscar fue distinto, porque en el momento del contacto con la institución apenas comenzaba a experimentar con diversas sustancias:

No sé cómo es que las dejé, simplemente las dejé, el último que dejé fue el cigarro y así de repente dije: ‘ya no quiero fumar’, y dejé de fumar. O sea, la verdad, creo que ahora me doy cuenta por qué el cambio. Creo que es cuando siento que algo se convierte en una necesidad, es cuando automáticamente, algunas... no sé... los universos se conspiran y las estrellas y los cuerpos y todo eso, todo se une y yo digo ¡hasta aquí! [...] Me servía para [alcanzar] las metas que tenía, entonces quiero estudiar inglés y fui a buscarle, y quería, quería. Pero, nunca he sido así como muy consciente...

A pesar de las dificultades, los tres informantes dejaron de recurrir a las drogas en esta etapa del proceso, posibilitándose así su tránsito a etapas superiores del programa.

La tensión entre el niño o niña y el espacio

educativo puede entenderse como una situación de resistencia en la que se enfrentan los significados y los valores de la subcultura del niño o niña de la calle, frente a la cultura dominante.

Un ejemplo de ello es el uso que de la violencia hace el niño o niña. En la calle tiene una función importante: a través de ella se adquiere estatus, además de ser una herramienta importante para sobrevivir; sin embargo, en el albergue adquiere un sentido distinto:

Me acuerdo que una vez estaba el mairo platicando conmigo y un chavo llegó y me aventó ¡Pum! le contraje un madrazo que hasta lo mandé por allá. (El mairo le llamó la atención): ‘Le digo carnal, que usted no entiende’. Y me salí.

Las contradicciones que surgen entre el mundo de la calle y el del espacio educativo, encarnadas por los niños y niñas y los educadores y educadoras, “son producidas en medio de discursos y valores contradictorios” (Giroux, 2003, p. 137). Se trata de un campo de lucha de significados. La resistencia es una reacción frente a la posibilidad de perder su identidad (McLaren, 1998), ganada en este caso a pulso en la calle.

Sin embargo, en estas circunstancias el espacio educativo logró ser lo suficientemente flexible y permeable al mundo del niño, de manera que facilitó el apego y el desarrollo de vínculos afectivos dentro de él.

En síntesis, el espacio educativo permeable a muchos de los elementos de la cultura de los niños y niñas, hace las veces de un dispositivo intermedio entre la cultura de la calle y la cultura dominante. El niño o niña, al encontrar referencias personales que le permitan aventurarse de manera protegida en un porvenir fuera de la calle (Lucchini, 1997c., p. 18), logra que tales resistencias no sean una barrera infranqueable para el cambio, sino un proceso progresivo de negociación con el educador o educadora y el espacio educativo.

9. El anclaje a la comunidad

El cambio no tendrá repercusiones significativas a menos que perdure a través del tiempo, es decir, que se mantenga vigente hasta dar forma a un nuevo proyecto de vida. Para ello es indispensable la permanencia en la comunidad.

El factor central del anclaje a la comunidad

⁸ Alivianarse es un término utilizado en la calle para hacer referencia a estar o sentirse mejor. La vida vieja es parte del lenguaje pedagógico institucional y se refiere a la vida permeada por las broncas de la calle.

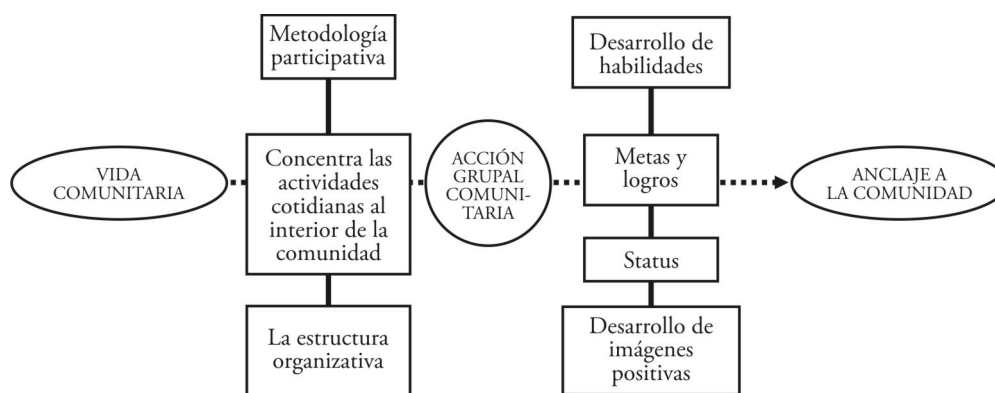
está relacionado con la metodología participativa basada en tres principios que regían la vida de la colectividad: participación, organización y protagonismo infantil.

A través de ella los niños y niñas tuvieron un lugar protagónico dentro de su comunidad, lo que los dotó de status y reconocimiento, y facilitó la formación de imágenes positivas del *sí mismo*. Además, facilitó el desarrollo de lazos filiales con

sus pares y por consiguiente un fuerte arraigo y sentimiento de pertenencia a su comunidad, fortaleciendo su capacidad de enfrentar los problemas y superar las frustraciones implicadas en este proceso.

La vida comunitaria, en los términos que aquí presento, fue el dispositivo facilitador del anclaje al programa y la permanencia en el mismo. El esquema siguiente reúne los factores que intervienen en este proceso.

Esquema N° 3. Factores que intervienen en el anclaje a la comunidad



Es así como el anclaje a la comunidad surge a partir de la acción grupal y colectiva cotidiana que provee a los niños y niñas de un espacio social fértil para experimentar y probarse a sí mismos que son capaces de obtener logros y alcanzar metas importantes.

Por lo tanto, el programa educativo es efectivo en la medida en que mantiene vigentes y actuantes los factores que permiten a los niños y niñas alcanzar metas, tener logros y actualizar a lo largo de los años la filiación a la comunidad.

En síntesis, es necesario que el programa educativo continúe siendo una estructura de plausibilidad para el cambio, un dispositivo que en esta etapa tiene por objetivo anclar al niño o niña al espacio educativo para que los niños y niñas continúen tomando en serio el proceso de cambio.

10. La lógica que sigue el cambio

El cambio se gesta dentro de una red de relaciones que circula a lo largo de las dimensiones

social, institucional e individual. La multiplicidad de factores asociados al cambio nos muestra que éste no es una ecuación sencilla de explicar, ya que depende de la conjunción de una diversidad de circunstancias en un tiempo específico. Lo más importante de esto es que contribuye a dismantlar las ideas simplistas basadas en la relación causa efecto que aún permean amplios sectores de la sociedad: “los pobres son pobres porque no trabajan”, “los niños y niñas de la calle se quedan en ella porque les gusta la flojera y la vagancia”, “sólo quieren llamar la atención”, “no quieren cambiar”, “yo le ofrecí meterlo a la escuela y no quiso”. Éstas son sólo algunas de las muchas frases que he escuchado a lo largo de mi trabajo con este sector de la infancia, expresadas por personas que quizá tienen buena voluntad pero poco conocimiento de la compleja realidad en la que están interviniendo.

Los resultados del análisis indican que el cambio de vida no es únicamente una cuestión de decisión, de optar por salir de la calle, de aprovechar las oportunidades que las instituciones les ofrecen y construir un nuevo proyecto de vida. Si nos

situamos desde la perspectiva de los niños y niñas, en este caso de los informantes, su perspectiva nos permite ver que hay una fina trama que va desde la realidad intrapsíquica hasta la sociológica, que existen fuerzas y tensiones entre estos niveles de realidad que posibilitan y dificultan el tránsito de los niños y niñas que viven en la calle hacia una vida digna y gratificante.

La lógica bajo la cual se activa y despliega el proceso de cambio se caracteriza por cinco dinámicas: ser/ ser más, vinculación/desvinculación, objetivo/ subjetivo, individuo/colectivo, concentración/ diversificación/ redistribución. Las cinco comparten una lógica que transita entre los dos polos de la realidad —objetivo/subjetivo, el yo y el otro— a partir de los que el cambio se moviliza. Las dos primeras comparten la característica de ser dinámicas impulsadas por el niño o niña y su búsqueda, y las últimas tres por el espacio educativo y su pedagogía.

Ser - Ser más

El proceso de cambio avanza a partir de la contradicción entre las fuerzas que empujan al niño o niña a ser más, y los obstáculos internos y externos que se lo impiden. Los niños y niñas de la calle crecen dentro y a partir de la contradicción, por lo que aprenden a lidiar con ella y a hacerla su cómplice en el proceso de cambio. En su búsqueda por ser más —que se evidencia por el caminar que inicia con la salida del hogar—, encuentran duros opositores en las propias carencias y limitaciones emocionales, en las limitaciones institucionales y en la estructura y dinámica social que se les impone y que los determinan de maneras diversas.

Para Freire, la búsqueda por *ser más* es una fuerza intrínseca a la naturaleza del ser humano; se trata de

una eterna búsqueda conciente del proceso de ser y estar en el mundo, conquistando una libertad que no lo aprisione en el individualismo si no que lo libere para experimentar la vida en comunión con sus desafíos y conquistas en la relación humanidad con humanidad y no más en la humanidad contra la humanidad (Saul, 2002, p. 88).

La contradicción, por tanto, es una dinámica siempre presente en sus vidas; refleja la imagen del ser humano que camina por una empinada cuesta que además está llena de obstáculos. Esto permite

imaginar el grado de intensidad con que los niños y niñas experimentan sus historias, el nivel de desgaste emocional que implica el cambio y sobre todo la fuerza y el ímpetu de su búsqueda por ser más, por *ser alguien* y pertenecer *a algo* que dé un sentido profundo a su vida.

Vinculación - desvinculación

A la activación de cambio, le sigue la búsqueda, la que —sobre todo en las primeras etapas— lleva al niño o niña a transitar de un espacio social a otro. Este tránsito constante se debe a una situación, también constante, de vinculación/desvinculación afectiva.

Las trayectorias están marcadas por ciclos de vinculación/desvinculación de un espacio social a otro, donde la vinculación está constituida por el elemento afectivo entre el niño o niña y las personas que constituyen el espacio social: la madre, los pares, los educadores y educadoras, etc.

Las historias de los informantes se caracterizan por el tránsito a lo largo de diversos espacios sociales: hogares sustitutos, la calle, el albergue, la comunidad de vida, etc. El ritmo del tránsito y la permanencia en el espacio dependen del grado de vinculación afectiva que establezca el niño o niña con las figuras significativas de dicho espacio, así como del desarrollo posterior de la pertenencia. Esta última dependerá del desarrollo de la confianza y del hecho de tener un rol que le permita participar, ser reconocido; en síntesis, como dice Freire: *ser alguien*.

La imagen a la que esta dinámica refiere es la de un niño o niña que teje y teje vínculos, los que sin entender muy bien cómo y por qué, se desagarran una y otra vez, se rompen, se destejan.

Esto nos indica que la gestación de una vida estable para estos niños —en realidad para cualquier niño o niña— está íntimamente ligada con la posibilidad de establecer vínculos afectivos estables a lo largo del tiempo.

Objetivo - subjetivo

El cambio sigue en un proceso que transita entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger & Luckmann, 2003, pp. 186-216). Cito un ejemplo de las primeras etapas del proceso: el niño o niña que vive en la calle, luego de los primeros encuentros con un educador o educadora llega a hacer una “cita” con él o ella, y la cumple; comienza a asistir

a ciertas horas a determinados lugares, se organiza con su red de pares para realizar las actividades que el educador o educadora propone, deja quizá de consumir drogas por ese breve lapso de tiempo. Así es como su cotidianidad —realidad objetiva— comienza a ser trastocada poco a poco por la presencia del educador o educadora. Paralelamente se vincula afectivamente a la figura del educador o educadora, comienza a familiarizarse con su discurso que contiene nuevos significados con respecto a su circunstancia de callejero, a través del cual se dibuja el bosquejo de una nueva realidad que afecta y transforma su realidad subjetiva permitiéndole ver —objetiva y subjetivamente— nuevos horizontes de posibilidad.

El discurso y las prácticas pedagógicas tienen un papel preponderante en el proceso de resignificación del niño o niña y su mundo: el primero aporta los nuevos significados en el ámbito subjetivo del niño y las segundas los confirman y sedimentan en la realidad objetiva. Es decir, para que el niño o niña crea *en* y siga al educador o educadora, éste debe confirmar su discurso en la cotidianidad del niño o niña, y viceversa.

El proceso educativo debe incidir en ambas dimensiones. El acto de educar ocurre a partir del diálogo y es en el terreno de lo subjetivo donde comienzan los primeros cambios que se manifiestan en nuevas formas de leer la realidad, las cuales permiten a la persona comprender su mundo y su circunstancia personal —cómo es que ésta se encuentra configurada—, y actuar entonces para transformarla en el ámbito de lo concreto u objetivo (Freire, 1978).

Berger y Luckmann (2003) señalan al respecto que el tránsito de una realidad a otra no es una gran proeza, ya que lo realmente complicado es fijar y sedimentar la nueva realidad en el mundo subjetivo de los individuos, de manera que al entrar en contacto con los significados y significantes anteriores la persona logre mantenerse en la nueva realidad.

Por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica debe entenderse el cambio como un proceso que ocurre en ambas dimensiones, donde la realidad subjetiva del niño o niña debe transformarse; pero para fijar y mantener estos cambios es indispensable que exista una base objetiva que confirme continuamente los nuevos significados adquiridos.

Individuo - colectivo

El proceso de cambio se desplaza en una dinámica que transita permanentemente entre lo individual y lo colectivo, como los dos polos o caras inseparables en la constitución del cambio. El colectivo tiene tres funciones fundamentales a lo largo del proceso de cambio:

- Desplaza al mundo anterior
- Define los contornos de un nuevo mundo
- Sostiene, mantiene y renueva el cambio

El grupo o la comunidad de niños y niñas se presenta a lo largo de las trayectorias como el contexto, por excelencia, donde ocurre el cambio. El colectivo formado de pares y sujetos adultos educadores, hace las veces de una red que tiene diversas funciones, de acuerdo con la etapa del proceso de cambio de que se trate.

Concentración – diversificación - redistribución

Otra lógica que caracteriza el proceso de cambio y que parece supeditada al modelo pedagógico⁹ es la de concentración- diversificación- redistribución de los vínculos afectivos y las pertenencias del niño o niña.

El cambio está marcado por tres momentos: uno donde el niño o niña se repliega, y concentra sus vínculos afectivos más importantes y su pertenencia hacia el interior de su espacio social de vida; otro donde despliega y diversifica sus vínculos y las pertenencias hacia nuevos espacios sociales; y un tercero, en el que luego de la diversificación, ocurre una redistribución del peso o importancia de los vínculos y la pertenencia que el niño o niña ha desarrollado.

La vida familiar refiere a un momento de concentración, luego la salida a la calle presenta un momento de diversificación, que transita después por un proceso de adaptación en el cual se redistribuye y redefine el peso específico de los vínculos ahí establecidos, en un espectro de relación formado por círculos concéntricos donde el primer círculo determina los vínculos más importantes para el niño o niña, y así sucesivamente. Más tarde reinicia el mismo ciclo: concentración de los vínculos en el espacio educativo, diversificación de los mismos al explorar nuevos espacios sociales —tales como la escuela y el trabajo—, y más tarde, cuando inicia el tránsito a la vida independiente, se

⁹ El programa se constituye a partir de cinco etapas que siguen justamente esta lógica.

presenta la redistribución del peso específico que estos vínculos tienen en su vida.

Esta dinámica alude a la idea del proceso de maduración, en donde al ir avanzando se construye la red de relaciones y vínculos afectivos que sostienen la vida del niño o niña, y que pasa de ser una red inestable a una más estable.

11. El significado del cambio de vida

El cambio se presenta como una alternación, es decir, un cambio radical, semejante al que experimentan las personas que se unen a una congregación religiosa, o a un partido político. Berger y Luckmann (2003) explican que este cambio sólo puede ocurrir a partir de un proceso de resocialización que implica, en su grado más extremo, dismantelar la realidad anterior y construir una nueva (Berger & Luckmann, 2003, pp. 185-216).

Los autores afirman que la resocialización requiere de una matriz de plausibilidad, o sea, de un contexto que posibilite este proceso. En el caso que nos interesa, la institución es la que aporta esta matriz que sirve de “laboratorio para la transformación”.

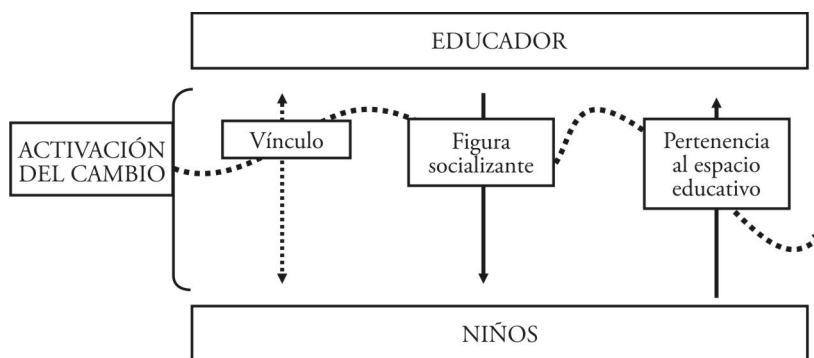
Esta organización diseñada para el cambio tiene una estructura específica, un grupo de prácticas determinadas y un discurso cuya función es transmitir los nuevos significados y legitimar la propuesta institucional tanto en la etapa inicial como en las subsiguientes. La matriz opera mediante un proceso que facilita el dismantelamiento de la antigua realidad y la construcción de una nueva.

Para que ello ocurra es necesario que se desarrolle un alto grado de filiación al programa (matriz de resocialización), lo cual ocurre en la medida en que se genera una identificación fuertemente afectiva con los significantes de la matriz (educadores o educadoras, y pares), así como el alejamiento total o parcial de la realidad anterior, por lo menos hasta que la nueva realidad quede fijada, concentrando las interacciones significativas del grupo y del equipo responsable de la tarea de re-socialización : “Sin esa identificación no puede producirse ninguna transformación radical de la realidad subjetiva (en la que se incluye, por supuesto, la identidad) (Berger & Luckmann, 2003, pp. 185-216)”.

El proceso de cambio inicia con el desarrollo del vínculo afectivo educador(a)-niño(a). A partir de ese momento y en la medida en que el niño o niña se aleja de la calle y desarrolla pertenencia al espacio educativo, el educador o educadora adquiere una posición cada vez más importante en el mundo del niño o niña como figura socializante. Estas son las bases sobre las cuales se gesta el proceso de cambio a lo largo del cual los informantes lograron zafarse y dejar definitivamente la calle y donde los ingredientes fundamentales, de acuerdo con lo que las trayectorias señalan, son: el niño o niña, sus pares y los educadores y educadoras, el espacio educativo, la vinculación afectiva y la pertenencia.

El cambio en términos teóricos se entiende entonces como una dinámica resocializante, a lo largo de la cual el niño o niña dismantela su realidad anterior y genera una nueva en la que reinterpreta su historia, su presente, y reconstruye sus horizontes de futuro. En el siguiente esquema integro estos elementos en una secuencia temporal:

Esquema N° 4. Activación del proceso de cambio



La línea punteada indica la evolución que experimenta la identidad del niño o niña que, de acuerdo con lo analizado, transita hacia el *ser más*, pasando de ser una identidad constituida fundamentalmente de imágenes negativas sobre sí mismo a una identidad formada de imágenes positivas.

Este cambio pasa por trastocar y transformar, primero, la realidad objetiva del niño o niña, y posteriormente su realidad subjetiva. Las primeras etapas del proceso muestran esto con mayor claridad: la presencia del educador o educadora desencadena un cambio en las prácticas cotidianas del niño o niña, quien se reúne junto con otros pares en torno a las actividades que el educador o educadora prepara para él; paralelamente estos encuentros trastocan también la realidad subjetiva del niño o niña, quien comienza a desarrollar un lazo afectivo con el educador o educadora y a reconstruir la confianza perdida en los sujetos adultos, y posteriormente, a través del logro, reconstruye también la confianza en sí mismo.

El cambio ocurre entonces en una lógica que va de *afuera hacia adentro* y de *los otros hacia sí mismo*

12. Elementos a considerar para los programas educativos

Un modelo participativo

Es difícil pensar que un niño que ha vivido de manera independiente y es capaz de proveerse de lo necesario para la sobrevivencia, pueda adaptarse a un espacio con una organización vertical en el que debe de seguir un régimen de vida y un sistema normativo en el que no tiene injerencia alguna y le es totalmente ajeno.

El modelo participativo permite que los niños y niñas se identifiquen y hagan suyo el albergue, el cual, al paso del tiempo, llega a ser el espacio de referencia más significativo para ellos, algo parecido a una familia sustituta que los dota de identidad y sentido, y en donde encuentran las oportunidades para aprender y desarrollar habilidades que les permitirán en el futuro ser independientes. La idea del modelo participativo y comunitario sustituye el vacío de familia, de grupo y de referentes sociales que desencadenó la huída del niño o niña a la calle.

Un intenso y gratificante régimen de vida

La participación en sí misma no es suficiente, ya que se requiere de un régimen atractivo que mantenga a sus pobladores y pobladoras actuantes e interesados en la conquista de metas. Un espacio en donde los niños y niñas, adolescentes y jóvenes no se sientan retados y estimulados, desencadena condiciones propicias para el aburrimiento, el desánimo, la tristeza y la pérdida de interés, y propicia un terreno fértil para la reactivación del consumo de drogas.

Un régimen de vida con estas características requiere de un equipo profesional, creativo, comprometido y responsable; así como de recursos materiales, de una praxis en la que se distribuyan equilibradamente los tiempos para la acción, la reflexión, la planeación y la evaluación.

Atención individualizada

El acompañamiento o atención individualizada es una necesidad importante para estos niños y niñas y para la restitución de sus vacíos afectivos. Aunque de diferentes formas —de acuerdo con la edad y la etapa de vida—, los chicos y chicas necesitan de una figura adulta a la cual apearse; especialmente en los periodos de crisis y transición, el acompañamiento individual es un factor fundamental para que logren mantenerse en el proceso de cambio.

Además, los episodios críticos de la vida tales como la muerte de un familiar, la incorporación a nuevos espacios sociales y especialmente el proceso de salida de la institución y la incorporación a la vida independiente, en un contexto “normal”, son generadores de miedos y ansiedades; pero en el caso de estos niños y niñas, más vulnerables al fracaso, se vuelven momentos en los que requieren de un acompañamiento mayor, ya que corren el riesgo de regresar a las viejas prácticas *callejeras*.

Una pedagogía que transforme la realidad subjetiva y objetiva paralelamente

Es importante rescatar que el proceso educativo de los niños y niñas se desarrolló en dos niveles: la realidad subjetiva y la objetiva. En el caso de la dimensión subjetiva, el discurso pedagógico dotó a los niños y niñas de nuevos significados que les permitió imaginar una nueva vida, descubrir que eran merecedores de la misma, resignificar su experiencia de vida y generar la confianza necesaria

para aventurarse a una nueva experiencia. Por el otro lado, en el caso de la dimensión objetiva, el programa facilitó que los niños y niñas alcanzaran metas y logros progresivos a partir de los cuales confirmaron la posibilidad y viabilidad de sus capacidades para hacer de su vida una experiencia distinta y más gratificante que la de la calle, confirmación de que era posible y viable transformar su realidad.

Las trayectorias nos señalan la importancia de trabajar intencionadamente en ambas dimensiones de la realidad, de manera que se les proporcione a los niños y niñas tanto una base material con las oportunidades necesarias para probar sus capacidades y alcanzar las metas que se han trazado, como elementos necesarios para resignificar su pasado y soñar e imaginar su futuro.

Un programa a la medida de las necesidades de los niños y niñas

Es importante subrayar que el análisis de estas tres trayectorias nos enseña que la atención a esta infancia no puede darse masivamente mediante un sistema regulado por tiempos institucionales y gubernamentales. Criar a un niño o a una niña dentro de la familia lleva una vida; entonces, ¿por qué se espera que los niños y niñas salgan de la calle y transformen su mundo de acuerdo con los tiempos políticos o institucionales?

Se busca atender a los niños y niñas de la manera más eficiente y al más bajo costo como si se tratara de una empresa embotelladora de refrescos. Por el contrario, esta infancia a la que nuestro sistema—caracterizado por la inequidad— ha golpeado brutalmente dejando sus marcas de por vida, le debemos la máxima atención e inversión, ya que sus carencias y necesidades son mayores que las de cualquier otro niño o niña criado en una familia amorosa y con las oportunidades de salud, educativas, culturales, recreativas, deportivas, de las que por ley debería gozar todo niño o niña; esa sería una verdadera política compensatoria.

13. Epílogo

Las trayectorias nos muestran que el cambio es posible, que los niños y niñas al encontrar los puntos de apoyo necesarios son capaces de superar las múltiples dificultades que implican la salida de la calle y el cambio de vida. Sin embargo también

nos dejan ver que tal cambio requiere ir más allá de las declaraciones, que no basta sólo con desearlo, no basta con decretos gubernamentales o programas de buena voluntad que ofrezcan una larga lista de servicios, que tengan casas limpias y niños y niñas bien aseados.

El análisis aquí realizado nos sumerge en la complejidad que implica un proceso de esta naturaleza, cuyo eje gravitacional es la condición humana y social. Un proceso que requiere de una extraña combinación entre amor y profesionalismo, un *profesionalismo amoroso* que demanda acciones pedagógicas claramente trazadas e intencionadas y modelos de atención diseñados desde la comprensión profunda del fenómeno del cambio que experimentan los niños y niñas.

Es también un proceso que materializa las contradicciones que engendra el sistema social basado en la economía de mercado, y que somete a los niños y niñas y a las instituciones a las mismas leyes de éste, donde quien menos tiene ocupa un lugar marginal con respecto a las oportunidades y bondades que se anuncian en los espectaculares del régimen basado en el capital.

Las narraciones dan cuenta de dos circunstancias que caracterizan los alcances y las limitaciones de estos niños: el cambio y la continuidad. Las trayectorias muestran múltiples evidencias de la presencia del cambio en la vida de los informantes: la salida de la calle, el desprendimiento de las drogas, los logros académicos y laborales, etc. Sin embargo se presentan elementos relacionados con la identidad y la clase social que se mantienen a lo largo de sus vidas y actúan a su favor y en contra. Esta es la paradoja del cambio: la coexistencia de circunstancias que permiten concretar los sueños de una vida mejor con mecanismos de reproducción social que actúan como frontera en la realización de esas aspiraciones.

Lista de referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Becker, H. (1974). *Historias de vida en sociología*. En J. Balán, R. Anngell & J. Marsal. Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Casassus, C. (1998). *El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias, en*

- en las ciencias sociales. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zamudio. Los usos de la historia de vida en ciencias sociales. Barcelona: Anthropos.
- Cornejo, I. (1999). *Los hijos del asfalto. Una prospección cualitativa a los niños de la calle.* México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Recuperado el día 10 de noviembre del 2004, de: convergencia.uaemex.mx/rev19/pdf/cornejo.pdf
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido.* México, D. F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación.* México, D. F.: Siglo XXI.
- Lucchini, R. (1997a). *Entre fugue et expulsion: le départ de l'enfant dans la rue.* Recuperado el día 24 de junio del 2006, de: <http://www.unifr.ch/socsem/Fichiers%20PDF/Entre%20fugue%20et%20expulsion.pdf>
- Lucchini, R. (1997b). *Niño de la calle: identidad, sociabilidad y droga.* Barcelona: Amelia Romero Editora.
- Lucchini, R. (1997c). *L'enfant de la rue: carriere, identite et sortie de la rue.* Recuperado el día 24 de junio del 2006, de: <http://www.unifr.ch/socsem/Fichiers%20PDF/Entre%20fugue%20et%20expulsion.pdf>.
- Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México, D. F.: Siglo XXI.
- Rizzini, I. (Coord.) (2003). *Vida nas ruas, crianças e adolescentes nas ruas: Trajetórias inevitáveis?* Rio de Janeiro: PUC Rio.
- Rojas, M. (2004). *Lo biográfico en sociología.* En M. L. Tarrés (Coord.) *Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social.* México, D. F.: Flacso.
- Saul, A. (2002). *Freire y la formación de educadores: múltiples miradas.* México, D. F.: Siglo Veintiuno.

Referencia:

Sabine Cárdenas, "Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1051 - 1067. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
