



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL PROCESO DE CALLEJERIZACIÓN DEL MENOR TRABAJADOR,
EN LA DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC, UNA REFLEXIÓN DE
UNA EXPERIENCIA VIVIDA, EN EL CONTEXTO DE
UN PROGRAMA APLICADO**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

RICARDO NENES GARCÍA

ASESORA:

LICENCIADA: SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2025



**Ciudad de México, a 22 de enero
de 2026**

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **NENES GARCIA RICARDO** con matrícula **87761039**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESINA (RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL)** bajo el título: **"REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE CALLEJERIZACIÓN DE MENORES DE EDAD TRABAJADORES, A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA, EN LA ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, DE LA CDMX"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

Jurado	Nombre
Presidente	PROFR. HECTOR REYES LARA
Secretario	MTRA. SONIA MIRIAM HERNANDEZ MUÑOZ
Vocal	DR. MAURO PEREZ SOSA
Suplente 1	MTRA. NORMA ALCANTARA GOMEZ
Suplente 2	_____

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el lunes 09 de febrero de 2026 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Georgina Ramírez Dorates

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



Cadena Original:

||1773|2026-01-22 13:07:55|092|87761039|NENES GARCIA RICARDO|G|LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA|1|M|3|1|2|REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE CALLEJERIZACIÓN DE MENORES DE EDAD



TRABAJADORES, A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA, EN LA ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, DE LA CDMX|PROFR.|HECTOR REYES LARA|MTRA.|SONIA MIRIAM HERNANDEZ MUÑOZ|DR.|MAURO PEREZ SOSA|MTRA.|NORMA ALCANTARA GOMEZ|||2026-02-09|10:00|361|0|RI2QOZibVF||

Firma Electrónica:

uPsQBvJEPT3ktFQmSwa5SbGIVr0nT6WUUFyc5bhK0TLMr1OKNIO5fVluczHNmVfPHw/ikaL1x5wB1pZthl6bem67eRfq+2Wx

mS9exobGBJcparcuX9Ylvcvq9enL/Q+IUJC3WCFUX9DevfwnOspzfy1BTEhuLG2aTjyxK+bX9PZGf5wAkqncn3AnxpBGOMSh82

UoiKa8tKpng4Bm8e12/ttyrZbpU8bHhobQvPECP8EWSzItDvIXpSnfOM2hcuEzHRUwW1s3Jy3rozpvvqx19FT+/dSSOAPxFEDY

aY73RCfr0A6DhzkXyUwvAY5/29hJAH4N2ArBcs95CKbBN7l8WWiigFqj+JqjBRZPCbpFPN8v6NRgMv4eF+PRpFZCI9Oajp9tthhj

TnQJkeCoMVrjPVkQIC1c9d/QTJF/9tPctxU+jianCADKF+XY/LPTq5bTbugwGb23hhQnV5GQ0Kv7u6zKglHaZ2ZsE/w1jxt5QkYkc

R0ljpdwGcmquXEb9aFgxBA8LVrgfapgmFaYaN8C/7r0E837X7xtWVSL+Nh1gnsRkEiYuPexaurL1o+ebejcGMAfNI8rWWYeSKJ

ubcE3jw0Nb7/a3D0CSwsgoR5k5GLtbvjGQlWB9+uZuYcMiRH5bCEN4p4BfjYm82jtNfKEZ611FsipxmeBoHlmx4UDZQ=

Fecha Sello:

2026-01-22 13:07:55

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

A mi querida y entrañable Profesora Sandra Córdoba, quien asesoró este trabajo. ¡Como maestra siempre inspiró una práctica docente caracterizada por el amor a la construcción del conocimiento, el cariño a sus semejantes y a una lucha permanente por los derechos humanos!

A mis queridos padres: Bernarda y Wilfrido

A mí adorada esposa e hija: Amalia y Amalita

A mis hermanos y hermanas: Rosa María, Olivia,
Juana, Javier, Aurora, Guillermina, Luis, Wilfrido y Carolina

A mis sobrinos: Erick, Katia, Alejandro, y Lilian

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 4

CAPÍTULO I

La producción de cultura como derecho inherente de la humanidad..... 9

CAPÍTULO II

Niños y niñas trabajadores con vínculo familiar cuyo espacio de trabajo son las calles principales de la Ciudad de México 30

CAPÍTULO III

El Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el proceso de callejerización de los y las menores trabajadores en la Alcaldía Cuauhtémoc..... 50

CAPÍTULO IV

La Teoría y la Práctica del Programa 78

CAPÍTULO V

Análisis de la Teoría y la Práctica del Programa 99

CAPÍTULO VI

Las implicaciones pedagógicas derivadas del análisis del programa.	124
CONCLUSIONES.....	144
REFERENCIAS.....	148

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la situación de los niños y niñas trabajadores de la calle con vínculo familiar se han centrado en la inexistente o insignificante escolarización de esta población, desde este punto de vista, se ha identificado el concepto de educación de estos pequeños con la noción de escolarización, las consecuencias al respecto son evidentes, a estos menores de edad, se les ha considerado en buena medida como sujetos que se caracterizan por tener una conciencia vacía, es decir, el pensamiento acerca de su realidad es un recipiente vacío, el cual hay que llenar con retazos de una realidad que hace caso omiso de su experiencia existencial.

Desde esta óptica, se ha considerado el conocimiento emanado en su mayor parte de los Planes y Programas Oficiales, como la información indispensable para que los menores trabajadores de la calle con vínculo familiar sean educados y reintegrados a la sociedad.

Para las autoridades del Ciudad de México, Instituciones Civiles y de Asistencia Privada, los niños y niñas trabajadores con vínculo familiar dejaran de laborar en las calles, cuando decidan sustituir sus estrategias de sobrevivencia expresadas en la variedad de trabajo callejero que desempeñan cotidianamente, por todo un conjunto formativo, de actividades escolares localizadas en las aulas de las escuelas públicas o en los sistemas de enseñanza abierta.

Siguiendo esta idea, para los funcionarios del Gobierno de la Ciudad de México y de Organismos Internacionales a favor de la infancia como la UNICEF (Organización Mundial de la Infancia) e Instituciones Financieras Nacionales e Internacionales que otorgan apoyos económicos a favor de esta población, el ingreso o reingreso de los niños trabajadores con vínculo familiar a las instituciones educativas, significa la panacea a la erradicación de este cáncer social que representan estos pequeños, dicho de otro modo, el remedio o la medicina para sanar a esta población de indeseables, gira en torno a la escolarización inmediata de esta indigna población, la cual para las autoridades es sinónimo de educación.

En este sentido, para eliminar o reducir el trabajo infantil callejero de los pequeños que aún mantienen vínculo familiar es indispensable, combatir la deserción, reprobación y la ausencia escolar de estos niños.

En este mismo panorama, los estudios sobre los niños trabajadores de la calle con vínculo familiar nos sugieren también atender las enfermedades más frecuentes de estos infantes, por lo común, enfermedades gastrointestinales y respiratorias, así como, atender la prevención y el consumo de drogas, la agresión sexual y la conducta vandálica, dicho brevemente, esta población de niños y niñas trabajadores es considerada, como se anotó líneas arriba, como un enfermedad social, son unos enfermos sociales inadaptados a la realidad de la Ciudad de México y al modo de vida de la sociedad mexicana en general.

Por lo tanto, a esta población, se le tiene que asistir mediante todo un conjunto de servicios educativos, médicos, jurídicos, culturales y recreativos ofrecidos por las instituciones públicas o privadas de nuestro país para que puedan integrarse alegremente a esta su Ciudad de México. Sin embargo, desde nuestro juicio, el trabajo callejero de estos niños y niñas obedece y es consecuencia de la alta diferenciación social, racial, cultural, de edad y género, que caracteriza desde sus orígenes a la Sociedad Mexicana. En este sentido, el trabajo infantil de estos pequeños es una lacerante realidad, difícil de superar si

sus autores son incapaces de reflexionar de manera crítica en torno de sus actividades callejeras en el marco de un contexto inmediato inscrito en una realidad más amplia.

Los y las menores deben analizar su vida existencial, la cual incluye aspectos de su realidad familiar, barrial, escolar y laboral y reflexionar sobre su papel como productores de ideas y prácticas que pueden permear el presente y el futuro la realidad de la sociedad mexicana. En estos términos, es indispensable que logren reconocerse como personas prohibidas de ser, es decir, como seres humanos a quienes se les ha sometido mediante la negación de su historia y cultura, lo cual ha implicado que asuman un rol social casi inexistente, en la resolución de los problemas socioeconómicos más agudos de nuestro tiempo.

En suma, los y las menores trabajadores son seres humanos, cuya labor los condena a seguir siendo personas de última categoría social, que se caracteriza por una vida llena de carencias desde el orden de lo material, cultural, educativo y político. En esta lógica, considero que la situación opresora de los y las infantes trabajadores de la calle con vínculo familiar se puede superar mediante la participación consciente de los mismos en la producción de cultura, es decir, mediante la creación de conocimientos sobre sí mismos y de su realidad concreta en una relación mutua, inscrita en el marco de una realidad altamente estratificada en clases, raza, cultura, edad y de género.

Dicha participación consciente, debe tener como finalidad, la transformación de su subjetividad, prohibida de ser y la modificación de la objetividad injusta en la cual la subjetividad adquiere significado.

En otras palabras, la educación de la infancia trabajadora con vínculo familiar, se tiene que concebir como la acción y la reflexión sobre su realidad para transformarla y transformarse, todo esto implica que los mismos produzcan el conocimiento indispensable para plantear sus problemáticas existenciales más significativas y la mejor manera de

darles respuesta como sugiere el espíritu y la participación de un ciudadano comprometido con los problemas de su presente y futuro.

A partir de estos supuestos, en el Capítulo I. La producción de cultura como derecho inherente de la humanidad, se plantea que los seres humanos oprimidos deben aprender a mirarse en su interacción con su realidad concreta para percibirla, sentirla y ejercer una práctica transformadora sobre ella. Se consideran a las conciencias de los grupos oprimidos en torno de su realidad, como sometidas al prohibirles la legitimación de su historia y cultura.

En esta misma lógica, el Capítulo II. Niños y niñas trabajadores con vínculo familiar cuyo espacio de trabajo son las calles principales de la Ciudad de México, considera a estos infantes como parte de una población de niños y niñas mexicanos que viven en carne propia una condición de pobreza económica y social, la cual significa, para estos menores, una expectativa de vida no mayor de 40 años; carencia de servicios de salud, agua potable, analfabetismo, desnutrición y vivienda. En este panorama, es indispensable la reflexión crítica de estos niños y niñas sobre sus vidas concretas para orientarla en su beneficio.

En el capítulo III. El Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el proceso de Callejerización de los y las Menores Trabajadores en la Alcaldía Cuauhtémoc. Expone la historia del programa objeto de estudio, el cual, es copia fiel en sus supuestos, de la interpretación oficial del Gobierno de la Ciudad de México, en torno de la realidad de los niños trabajadores de la calle con vínculo familiar, es decir, en sus conceptos para eliminar o reducir esta realidad, es importante el acceso de estos niños y niñas a los sistemas de educación formal y a los servicios de salud, jurídicos y recreativos ofrecidos por las instituciones gubernamentales.

En este mismo contexto, en el Capítulo IV. La Teoría y la Práctica del Programa. Se describen el conjunto de acciones realizadas en la operación del Programa objeto de nuestro estudio, el punto central de este Capítulo IV, gira alrededor de considerar a los

niños trabajadores de la calle con vínculo familiar como responsables directos de sus adversas condiciones de vida.

Desde este ángulo, se supone que estos menores deben ser capaces de reconocer sus problemáticas más sentidas mediante un cambio de mentalidad y actitud ante su vida, pues hasta ahora, su paupérrima realidad se ha caracterizado por su negligencia y apatía, ante los problemas escolares, de higiene y de maltrato familiar, los cuales, han contribuido y determinado una vida en donde padezcan hambruna e ignorancia.

En el Capítulo V. Análisis de la Teoría y la Práctica del Programa. Se desnuda la función social del Programa, es decir, pone en evidencia como estos infantes trabajadores son erróneamente considerados como inadaptados sociales, sugiere la necesidad de facilitar el acceso al conocimiento a estos niños, la cual, es indispensable para denunciar el sistema injusto en el que viven y en donde ellos tienen un rol de dominados y explotados.

Finalmente, en el Capítulo VI. Las implicaciones pedagógicas derivadas del análisis del programa del programa. En este apartado, se realiza una reflexión sobre las implicaciones educativas derivadas del estudio de este Programa, se analizan en términos generales, algunos supuestos que corresponden al paradigma de una Pedagogía Crítica, los cuales enriquecen determinada formación profesional que busca ser congruente con una práctica docente que facilite la toma de conciencia de la teoría y la práctica educativa de educadores y educandos.

CAPÍTULO I

La producción de cultura como derecho inherente de la humanidad

1.1 Educación y conciencia

Desde su origen, los seres humanos han sido capaces de dilucidar la realidad social sobre la cual actúan; es necesario conocerla y saber que la conocen, para transformarla y transformarse. Si el conocimiento de su realidad y de sí mismos es un talento inseparable de las personas, ¿Por qué esta habilidad cognoscitiva es prohibida a la mayor parte de los niños y niñas de este país? De manera particular hago referencia a aquellos infantes cuyas condiciones de vida se sitúan en el nivel de sobrevivencia, que implica que salgan a las calles a laborar para satisfacer sus necesidades, aunque sea de manera parcial.

En este contexto, difícilmente mejoraran sus condiciones de vida mediante el trabajo callejero. En mi opinión, la superación de sus condiciones de vida adversa exige su reconocimiento por parte de ellos, para identificar las razones que la originan, en estos términos, es necesario sustituir estas razones por otros fundamentos capaces de edificar condiciones de vida más favorables para ellos lo cual implica que los niños y niñas tienen que ser capaces de reflexionar sobre sus problemas de existencia para conocerlos mejor y superarlos.

En este sentido, (Freire, 1997) refiere que sólo los seres humanos toman distancia frente al mundo para admirarlo y al hacerlo es capaz de obrar conscientemente en él, es precisamente esta praxis humana, la unidad indisoluble entre la acción y la reflexión sobre el mundo la que se tiene que desarrollar en los infantes trabajadores si pretendemos abogar por una mejoría por sus condiciones de vida. Desde esta óptica, Freire afirma “La concientización consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como un objeto cognoscible en la cual el hombre asume una posición epistemológica” (Freire, 1997, p. 24).

En suma, los infantes necesitan producir conocimiento para trascender dentro de su realidad concreta desde un conocimiento ingenuo sobre de ella a un conocimiento crítico sobre la misma. Pero, ¿cómo se construye la conciencia sobre su realidad? ¿Cuál es el significado del término conciencia? Al respecto, Freire dice que la conciencia de la realidad, no es una parte del yo: se constituye en relación con la realidad. La realidad me permite constituir al yo con relación al tú que es la realidad.

La transformación de la realidad objetiva representa precisamente, el punto de partida en que algunos primates devinieron en humanos, comenzaron a escribir su historia. Todo comenzó cuando dichos seres empezaron a ocupar sus manos de otro modo. A medida que se producía esta transformación, se constituía la conciencia de la realidad palpada. Es precisamente esta conciencia de la realidad palpada y transformada, la que dio lugar a la conciencia del yo (Freire, 1989 p. 67).

Las personas por esta capacidad inherente a su ser, son cuerpos conscientes en relación dialéctica con su realidad objetiva, envueltos permanentemente en un proceso de concientización. Dicha conciencia siempre es conciencia de algo, la conciencia de sí mismos de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de su realidad concreta en que se hayan como seres históricos y que aprehende por medio de su habilidad

cognoscitiva (Freire, 1992). “La conciencia de sí mismos a partir de su realidad y el conocimiento de la realidad a partir de su autoconocimiento sugiere una dialéctica entre subjetividad y objetividad, práctica y teoría, conciencia y realidad” (Freire, 1986, p. 85).

En este panorama, es propio de la naturaleza humana estar en relación permanente con el mundo. Relación donde la subjetividad encarna en la objetividad para constituir con esta una relación dialéctica en la cual se genera un conocer solidario con el actuar y viceversa. Para conocerse como seres humanos, es preciso que los niños y niñas trabajadores se admiren en su interacción con su realidad que perciben, sienten y sobre la que pueden ejercer una práctica transformadora (Freire, 1992).

“La historia y la cultura como suma de acontecimientos humanos están hechos por el hombre, al ser consecuencia de su realidad dialéctica con el mundo, de ahí del por qué los seres humanos se van haciendo también con ellas. Y si el quehacer educativo como cualquier otro quehacer humano se da sólo dentro del mundo humano que es histórico cultural. Las relaciones hombre mundo constituyen el punto de partida de nuestras reflexiones.”
(Freire, 1986, p. 96)

En suma, por su relación permanente con el mundo, somos seres inacabados, de ahí del por qué, su preocupación básica es su profundización de su toma de conciencia sobre su realidad concreta la cual transforma con su trabajo.

Los hombres y mujeres existen porque reflexionan acerca de su vida, dentro del territorio mismo de su existencia y cuestionan su relación con el mundo, es decir, cuestionan su trabajo, su historia, su cultura y valores, el mundo donde experimentan la dialéctica entre el ser humano determinado y el ser humano liberado (Freire, 1986).

En este orden de ideas, la reflexión crítica sobre su mundo es el punto de partida de la educación de todos los infantes y aún más de aquellos que por necesidad económica y social, son trabajadores, y esto constituye un derecho que nadie les otorga, sino que es un derecho inherente de ellos.

Ahondando sobre este asunto, la conciencia se genera a partir de la práctica social en la cual participamos, pero la comprensión de esta práctica social y sus juicios son inherentes a la práctica individual y está sin la práctica social es insuficiente para conocerse plenamente, la práctica individual permite el autoconocimiento, no obstante, es insuficiente para explicar totalmente sus acciones, finalmente la conciencia se genera socialmente.

En este sentido, la conciencia individual es importante pero no se puede separar de su objetividad social. Profundizando un poco más sobre este asunto diremos, la dimensión más profunda de la libertad del ser humano es el reconocimiento de las limitaciones que le impone la conciencia de la sociedad, así mismo, se comprende que estas demarcaciones pueden superarse ya que los seres humanos a través de su conciencia comprenden que aunque no son forjadores de la realidad social pueden trascender la realidad constituida y cuestionarla, de este modo, su conciencia se hace cada vez más crítica al comprender como se constituye la conciencia del mundo (Freire, 1989).

En esta óptica, la educación de la infancia trabajadora es un derecho y un requisito de su libertad caracterizada por el autoconocimiento y el conocimiento pleno de su realidad, en este sentido, ¿cómo se puede desarrollar en estos infantes el proceso de toma de conciencia sobre su realidad concreta y de sí mismos?

(Freire, 1986) nos ayuda resolver esta pregunta: de la confrontación de su realidad concreta que se le presenta como una objetivación, la gente toma conciencia de sí mismo y de su realidad pero esta realidad concreta presentada como una objetivación implica una percepción que se encuentra condicionada por su propia realidad, esta percepción básica

en la naturaleza humana sugiere que podemos reflexionar acerca de estar determinados, sin este reconocimiento, seríamos incapaces de liberarnos de tal condicionamiento.

Es decir, no podemos separar nuestra adherencia al mundo y emerger de él en tanto cuerpo consciente constituido en la admiración del mundo, como su objeto. Seríamos simplemente seres determinados y sería imposible pensar acerca de la liberación, Paulo Freire, nos ilustra: “Los hombres a diferencia de los animales están en el mundo y con el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo para autoconocerse y conocer su mundo” (Freire, 1990, p. 86).

Esta distancia objetiva de las personas, respecto al mundo permite añadir a su vida concreta, la existencia que construyen ellas mismos. Existir para el humano significa, por tanto, transformar, producir, decidir, crear y comunicarse.

La profundización de su toma de conciencia sobre el mundo implica una educación a partir de la relación dialéctica entre el autoconocimiento y el conocimiento de su realidad de la conciencia individual y de la conciencia social, en esta línea de pensamiento, es inválido, concebir una educación ajena a la relación ser humano- mundo, entonces es necesario definir a la educación como la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1997).

A mi juicio no puede definirse la educación de otra manera ya que las personas constantemente descubren que saben poco de sí mismas y del mundo en el que viven y se preocupan por saber más. En este sentido, se proponen a sí mismas como problema. Investigan, se responden y sus preguntas los conducen a nuevas preguntas sobre sí mismos y del mundo en que habitan. Esta es su vocación, la cual es negada cuando se trunca o prohíbe su humanización como problema.

Cuando se les niega su humanización, se encuentran oprimidos y se hace necesario encontrar las razones de esta situación, con la finalidad de lograr por medio de una acción transformadora que incida sobre esta realidad, la instauración de una situación diferente

que posibilite la búsqueda de ser más de los hombres, es decir, saber más de sí mismos y de su realidad en la que participa (Freire, 1980).

La búsqueda del ser, es decir, de autoreconocerse a partir del reconocimiento de su realidad y viceversa encierra la idea de un acto de conocimiento que exige un objeto cognoscible y sujetos cognoscentes. Conocer como proceso supone una situación dialógica, no existe, un yo pienso sino un nosotros pensamos. Freire es nítido al respecto: “No es él yo pienso quien constituye al nosotros pensamos, sino, es él nosotros pensamos quien me permite pensar” (Freire, 1992, p. 66).

En esta línea de pensamiento, en la situación gnoseológica el objeto de conocimiento no es el término del conocimiento de los sujetos cognoscentes sino su mediación, los pensamientos aislados son irreales porque no existen hombres aislados, si así fuera, el mundo social y humano no existiese como tal pues este solo es posible en un mundo de comunicaciones, sin el cual sería imposible el conocimiento humano (Freire, 1986).

Si la intersubjetividad o la intercomunicación son fundamental en este mundo cultural e histórico esto se debe a que el conocimiento se produce a partir de la comunicación entre los sujetos a propósito de este mundo cultural. El acto cognitivo nace de una relación dialógica, en el cual el objeto cognoscible mediatizando a los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.

Paralelo a lo anterior, en el pensar un objeto, existen dos sujetos que piensan sobre ese objeto, este actúa como mediador de ambos en la comunicación en torno de él, en este sentido, la comunicación se da por medio de signos lingüísticos, por tanto, para comprender el pensamiento es necesario considerarlo en su doble función cognoscitiva y comunicativa (Freire, 1986).

Al realizarse la comunicación en torno al significado significante entre dos sujetos cognoscentes sobre un hecho concreto, ellos se comunican su contenido, esto significa que la educación es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En suma, la educación es

una situación gnoseológica, al ser diálogo en la medida que implica un encuentro de interlocutores que buscan el significado de los significantes (Freire, 1986).

Al verificarse la comunicación entre sujetos sobre algo que los mediatiza, este algo, puede ser un hecho concreto o un teorema matemático, en cualquier caso, la comunicación verdadera entre sujetos es su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado, en este sentido, el objeto mediador de la comunicación se tiene que expresar a través de los mismos signos lingüísticos pertenecientes al universo común de los sujetos. En resumen, la comunicación se hace por palabras y nunca debe romper la relación dialéctica entre pensamiento, lenguaje-contexto o realidad (Freire, 1986).

Al concebir a la educación como una situación gnoseológica en la cual el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, pues este se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes se supera la relación educador-educando tradicional.

En otras palabras, queda a un lado aquella situación en la que el educador es el que “sabe” y el educando es el que “ignora”, la idea en la que el educador transmite el saber al educando es sustituida por una relación educador-educando y educando-educador ya que ambos son sujetos cognoscentes frente a objetos cognoscentes que los mediatizan, la educación en estos términos, es un encuentro entre los hombres en torno de un hecho que los mediatiza para conocerlo y transformarlo, esto significa, una búsqueda permanente sobre el conocimiento de este hecho.

Siguiendo estas ideas, si consideramos a la educación como una relación entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible en el cual el educador-educando y educando-educador reconstruyen su acto de conocer, la educación es necesariamente un quehacer problematizado (Freire, 1980).

Recopilando, educador-educando y educando-educador necesitan como sujetos cognoscentes problematizar su saber en torno de un hecho concreto, sin dejar a un lado la dialéctica entre sus estructuras cognoscitivas, estructuras de lo real, estructuras del

conocimiento. Por esta razón, la tarea del educador-educando es la de problematizar al educando-educador el contenido que los mediatiza y no la de disertar sobre de él, el educador-educando auténtico propone en su quehacer una pedagogía que sugiere problemas.

En resumen, el educador-educando problematiza los contenidos sobre el hecho concreto que se pretende conocer con mayor profundidad cuando problematiza el hecho concreto, admirando el objeto problemático a través de la admiración de los educandos-educadores y el educando-educador admira el objeto problemático a través de la admiración del educador-educando (Freire, 1986). Y todo esto debe traer como consecuencia en ambos, una readmiración del hecho concreto incrementando de esta manera su saber sobre de él, finalmente este nuevo saber exige su aplicación en el terreno de lo real que es de donde surgió.

En síntesis, la problematización inseparable del acto cognoscente, es inseparable de las situaciones concretas esta es la razón por la cual partiendo de estas últimas lleva a los sujetos en su análisis de ellas a rehacer su confrontación que en el fondo implica un retorno crítico de su acción en estas situaciones concretas. La problematización parte de ellas y a ellas regresa, es la reflexión sobre un contenido fruto de un acto sobre el propio acto para actuar y conocerlo mejor (Freire, 1986).

La educación entendida como una auténtica situación gnoseológica implica la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, de la cultura y de la historia que resultando de las relaciones hombre mundo condiciona a los propios hombres sus creadores. En la readmiración del mundo admirado, los hombres toman conciencia del mundo, este conocer les aclara la manera en que estaban conociendo y así reconocen la manera de conocer mejor.

Los hombres y mujeres, como sujetos del conocimiento durante todo un proceso ganan la razón de la realidad en la que viven, ésta a su vez, se revela como un mundo de desafíos y posibilidades, de determinismo y libertad, de negación y afirmación de su humanidad, por todo esto, la educación se realiza en el juego de estos contrarios que se dialectizan en duración, en este sentido, la educación “dura” en la contradicción “permanencia-cambio” la educación no “es” porque siempre está “siendo” y de manera constante es condicionada por la historia de la sociedad pero al mismo tiempo también es capaz de desafiarla, cuestionándola para transformarla (Freire, 1986).

En este orden de ideas, al ser la problematización característica de la educación gnoseológica, nos indica al diálogo como punto de partida de los contenidos a analizar en una situación educativa.

Es importante, por tanto, tener presente los conocimientos del educador-educando como del educando-educador en torno del objeto cognoscente en la selección, organización y evaluación de los temas por abordar. Paulo Freire, al respecto comenta: “Si se considera la dialogicidad de la educación, su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de las aspiraciones, de los niveles de percepción del mundo que tengan los educandos” (Freire, 1986).

La organización del contenido programático tiene su origen en este conocimiento, este saber encierra todo un conjunto de temas sobre los cuales el educador y el educando como sujetos cognoscentes ejercerán la cognoscibilidad. El conocimiento sobre el mundo de los educandos contiene sus temas generadores, estos se deben analizar y agrupar por disciplinas para devolverse como temas problemáticos a los educandos.

En el acto cognoscente el educando somete su visión del mundo, como objeto de estudio para que en el diálogo con el educador sobre este objeto de estudio encuentren su razón de ser. Al ser aprendida esta temática en sus relaciones más esenciales generara otros temas y una transformación de la percepción de la realidad.

En un principio esta metodología inicia en la investigación del tema generador como parte de un proceso de educación gnoseológica la cual al profundizar en el conocimiento de la realidad en el acto cognitivo transforma la investigación de temas en nuevas temáticas, en suma, todo el contenido del quehacer educativo nace de los educandos y de sus relaciones con el mundo, estos se van transformando y ampliando conforme el mundo se va develando en un proceso interminable (Freire, 1980).

El objeto de estudio como problema es una situación existencial del educando que sirve como mediador entre él y el educador, el educador y el educando como sujetos cognoscentes se intencionan al objeto buscando la comprensión significativa de su significado. En otras palabras, esta situación existencial del educando como parte de una totalidad se descodifica, como un acto cognitivo en el cual los sujetos admiran su no admiración anterior.

En la descodificación las conciencias-cointencionadas a la codificación desafiadora, en una relación dialéctica, rehacen su poder reflexivo. En la admiración de la admiración transformada en una forma de readmiración, los educandos y los educadores se reconocen como seres transformadores del mundo y de sí mismos (Freire, 1997).

1.2 Ideología, conciencia y cultura

La transformación del mundo, en el contexto de América Latina y desde el punto de vista más crítico e histórico se asocia a un proceso de toma de conciencia, en donde los hombres se descubren como personas prohibidas de ser, pero, sobre todo, como clase social dominada.

En otras palabras, la conciencia de los hombres se encuentra determinada por una realidad socioeconómica y cultural injusta porque se les prohíbe la producción de cultura para resolver sus problemas de su realidad concreta. En estos términos, a la realidad histórico-cultural de América Latina se le concibe como una superestructura con relación a una infraestructura, la reflexión y la acción de los sujetos sobre esta realidad histórica cultural se caracteriza por diversos niveles de pensamiento.

A la realidad histórica cultural de América Latina, se le conoce como cultura del silencio, esta nace de la relación entre el tercer mundo y las metrópolis, en este sentido, esta cultura es el resultado entre dominados y dominadores, una relación de dependencia del primero respecto al segundo, es decir, el ser, su pensamiento, su expresión de los sujetos sin voz depende del ser, pensamiento y expresión de los sujetos de la cultura con voz (Freire, 1990).

La infraestructura creada en las relaciones por las cuales el trabajo del hombre transforma el mundo da origen a la superestructura, pero esta, se vuelve a la infraestructura y la sobredetermina, es decir, la cultura del silencio sobredetermina la infraestructura de donde brota, si no fuera posible si las dinámicas precarias de la relación del hombre con el mundo no fueran reales, no hablaríamos de hombres, ni de mundo humano, ni de estructura social. El hombre no existe sin el mundo y el mundo no existe sin el hombre. Ambos coexisten y se presuponen mutuamente.

En nuestro contexto, la cultura del silencio se estableció desde la época de la conquista española o portuguesa y se conserva en nuestros tiempos por la dependencia económica, histórica, cultural y política de los países latinoamericanos respecto de los países altamente industrializados (Freire, 1982).

A cada realidad concreta de las sociedades dependientes le corresponde un modo de conciencia, históricamente condicionada por las estructuras sociales, en suma, en el contexto de América Latina, sus hablantes manifiestan diversos niveles de conciencia respecto de su realidad histórica cultural:

1) Una conciencia semitransitiva, caracterizada por su casi inmersión a su realidad concreta, esta conciencia, no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad o los percibe de un modo distorsionado (Freire, 1990). Los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede objetivar los hechos y problemáticas de la vida cotidiana, al estar su conciencia en un nivel de casi inmersión en la realidad concreta carecen de percepción estructural, la cual se puede reformular a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas (Freire, 1982).

2) Conciencia ingenua transitiva, implica la conciencia de las masas en el proceso histórico, es decir, de la percepción estructural de la realidad, aunque sin ser tan profunda, la aparición de la conciencia popular implica, si no la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que presiona a la elite en el poder (Freire, 1982).

3) Conciencia crítica, en ella el pueblo asume su rol como sujeto creador y transformador de su realidad. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación: El mundo en transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario por el otro, esto implica una auténtica comunión entre hombres mediatizada por el mundo.

Y en el contexto de la América Latina esto significa, que, no puede haber concienciación sin una denuncia radical de las estructuras deshumanizadoras. Y sin la proclamación de una realidad más humana basada en el descubrimiento científico de la realidad que incluye la crítica racional y riesgosa de la ideología (Freire, 1990).

En esta línea de pensamiento, nos dice Giroux (1992) “la ideología se refiere a la producción, consumo y representación de ideas y comportamientos que pueden distorsionar o aclarar la naturaleza de la realidad” (p. 183). Continúa Giroux (1992) “su rasgo característico como categoría es la producción de significados y pensamientos, su potencial crítico cobra fuerza cuando se une a los conceptos de lucha y crítica. Al asociarse al concepto de lucha esclarece sus relaciones con las nociones de poder e interés”. (p. 184)

Para él cualquier noción de ideología supone la categoría de poder y sus corolarios, antagonismo social y lucha de clases, La relación entre ideología y lucha de clases señala la inseparabilidad del conocimiento como poder, en este sentido, la ideología se refiere a formas específicas de discursos y a relaciones sociales que estructuran determinados intereses y que además ellos promueven.

La educación de las personas es un argumento de doble filo, por un lado, puede tener el propósito de habilitar a la gente individualmente y socialmente, en el contexto del tercer mundo esto equivale a una lucha permanente contra toda forma de producir y legitimar relaciones sociales de opresión y explotación y, por otro lado, perpetuar estas relaciones de dominación.

La educación en estos términos no es neutral y en el terreno de la Sociedad Mexicana se tiene que elegir entre una noción de educación que preserve una estructura social que apueste por relaciones sociales de opresión o su modificación. La ideología, dice Giroux “Protege los intereses de los grupos dominantes en una sociedad y por tanto es importante

desarrollar una noción de ideología crítica, con la cual romper los mitos de la clase dominante y señalar las luchas concretas de la liberación de estas por los grupos oprimidos” (Giroux, 1992, p.185).

Una educación crítica, se tiene que considerar como construcción ideológica y como movimiento social:

a) Como construcción ideológica la educación se tiene que asentar en un proyecto ético y político que dignifique y amplíe las posibilidades de vida y de libertad de los seres humanos, es decir, la educación debe estar enraizada en un espíritu crítico y en un proyecto de posibilidad que capacite a las personas para su participación y comprensión en la transformación de su realidad.

Como control de habilidades específicas y formas particulares de conocimiento la educación tiene que convertirse en una precondition para la emancipación social y cultural.

b) Como movimiento social, a partir de ciertas condiciones políticas es necesario capacitar a los educadores, trabajadores sociales, en una lucha por los conocimientos, valores y prácticas sociales para establecer instituciones democráticas (Giroux, 1993).

La educación se tiene que enmarcar en un discurso de la liberación y la transformación orientada a deshacerse de la voz colonial y permitir el desarrollo de la voz colectiva del sufrimiento y la afirmación, silenciada por el terror y la brutalidad de los gobiernos despóticos del tercer mundo.

Ser educado no significa estar completamente libre sino estar presente y activo en la lucha por la recuperación de la propia voz, la historia y el futuro. En este sentido, toda teoría radical de la educación necesita incorporar la idea de crítica ideológica que incluya una visión de la entidad humana, según la cual la producción de sentido se lleva a cabo en el

marco del diálogo y la interacción que constituyen mutuamente la relación dialéctica entre las subjetividades humanas y la realidad objetiva (Giroux, 1993).

La ideología comenta Giroux (1993) “es medio y es resultado de la experiencia vivida y funciona tanto para limitar la acción como para habilitarla” (p.186). La interacción entre la ideología y la experiencia humana se localiza en tres áreas específicas: 1) La esfera de la inconsciencia y de la estructura de las necesidades. 2) El ámbito del sentido común. 3) La esfera de la consciencia crítica.

1) En la primera área, los hombres tienen que interrogar de manera crítica sus experiencias e historias, para comprender como sus propias experiencias son reforzadas y suprimidas en prácticas materiales e intelectuales de su vida concreta, el interrogatorio necesita identificar los intereses que defiende.

La ideología crítica en el terreno de la inconsciencia invoca la importancia de educar a la gente en el reconocimiento de los intereses que limitan la libertad humana y al mismo tiempo la abolición de estas prácticas sociales las cuales son su personificación material (Giroux, 1993).

En resumen, los seres humanos en la experiencia concreta necesitan identificar los mensajes tácitos implícitos en sus rutinas diarias y descubrir en ellas los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven, en otras palabras, los sujetos necesitan desarrollar un modo de crítica capaz de comprender las fuerzas mediadoras entre las relaciones estructurales de la sociedad y sus efectos en la vida diaria.

Al reflexionar sobre su historia el ser humano necesita identificar los intereses de clase, género, raza que dan forma a sus necesidades y conductas de un modo explícito y en contra de sus propios intereses o a favor de ellos Giroux (1992). Para identificar los intereses emancipatorios o represivos en sus rutinas diarias necesitan dilucidar su capital

cultural con relación a la ideología que ella sustenta, aclarar esta relación implica sentar las bases para reafirmar sus experiencias concretas.

En otras palabras, antes de profundizar en las fuerzas y debilidades de su capital cultural, necesitan apropiarse críticamente de ella e identificar la ideología que ella contiene, en este sentido, ideología y capital cultural, se tienen que problematizar para poder ofrecer las bases que permitan explotar la interacción entre sus propias vidas y las restricciones y posibilidades de la vida diaria.

2) En la segunda área, se tiene que tener presente que la conciencia solo se explica con relación a un modo histórico de nuestra existencia, el pensamiento se vincula a la experiencia de cada uno, por tanto, la conciencia es una forma de vida y su naturaleza es social e histórica.

El análisis crítico de la sociedad debe ver más allá del nivel de las creencias vividas y examinar las relaciones sociales en que fueron implantadas, sin dejar a un lado que por esta razón el sentido común es una conciencia contradictoria, contiene elementos de acomodación a la lógica de dominación social, política, racial, edad y sexo y también elementos de resistencia.

Al respecto Giroux (1992, p. 186) nos dice “La conciencia contradictoria señala la esfera de contradicciones y tensiones que está preñada de posibilidades para el cambio social”. En este sentido, la ideología crítica nos revela las verdades y la función encubridora del sentido común.

3) La ideología crítica ubicada en la conciencia crítica implica subrayar las bases normativas de todo conocimiento y señalar la naturaleza activa de los agentes humanos en esta construcción, es decir, los seres humanos tienen la habilidad de pensar

dialécticamente, ver críticamente tanto el objeto de análisis como el proceso implicado en tal análisis como parte de un complejo modo de producir significados.

La ideología crítica implica un proceso por el cual el significado es producido, representado y consumido, el aspecto crítico de este proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso mismo y como estos intereses pudieran ser transformados, desafiados o mantenidos a fin de promover más que reprimir la dinámica del pensamiento y la reflexión crítica.

La ideología crítica en la producción de significados aclara las reglas, suposiciones e intereses que estructuran tanto el proceso de pensamiento como los objetos de análisis, la ideología crítica fundamenta la producción de conocimientos incluyendo a la ciencia en un marco de referencia normativo vinculado con intereses específicos (Freire, 1992).

La ideología crítica da forma al pensamiento crítico al situarlo en una noción radical de interés y transformación social, es decir, la tarea de la ideología crítica es la explosión de la reificación, rompiendo las mistificaciones y el reconocimiento de ciertas formas de ideología que sirve a la lógica de la dominación, lo cual implica analizar la escuela, el currículo, a las relaciones sociales y revelar su función social (Freire, 1992).

Porque el modo de actuar y pensar de los hombres en el contexto del tercer mundo, se genera en el interior de una estructura social caracterizada por la dominación económica, política, clase, racial, edad y género de un grupo social sobre diversos grupos sociales se tiene que promover una noción de educación que sirva a los grupos sometidos como medio para la apropiación crítica de la propia cultura y la propia historia y para que esta noción de educación se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados.

Desde este punto de vista, Giroux (1992) comenta: “la cultura está constituida por las relaciones entre diferentes clases sociales atadas por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido por la sociedad dominante” (p, 210).

Las diferentes clases sociales, señala Giroux, a partir de determinadas condiciones materiales surgidas de diferentes relaciones asimétricas de poder fundamentan toda una serie de principios con los cuales dan sentido en su ubicación en una sociedad particular altamente estratificada.

En estos términos, la sociedad dominante busca permanentemente la acumulación de capital y para este fin reproduce condiciones ideológicas y culturales o relaciones sociales para lograrlo, simultáneamente la cultura dominada busca mejores condiciones materiales, es decir, la experiencia vivida de estas clases sociales como su actividad práctica implantada en la propiedad, el control, el mantenimiento de instituciones y recursos, constituyen la naturaleza y el significado de la cultura de los grupos dominados.

En resumen, la cultura como poder es usada para mediar las ideologías reproductivas y las estructuras de las clases dominantes y el complejo de prácticas, estructuras y principios transformativos y reproductivos de las clases y grupos subordinados (Giroux, 1992).

La cultura no es un proceso autónomo sino un sistema caracterizado por una estratificación, unas tensiones de carácter social. La cultura incluye tres premisas fundamentales:

a) Los procesos culturales están íntimamente conectados con relaciones sociales y formaciones de clase, con divisiones de género, con la estructuración racial de las relaciones sociales y con la opresión de la edad como forma de dependencia.

b) La cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos sociales para definir y materializar sus necesidades.

c) La cultura no es un campo autónomo ni determinado externamente sino la sede de diferencias y luchas sociales (Giroux, 1992).

La educación es una expresión de la cultura, de ahí del porque la cultura que la explica debe ser objeto de una curiosa comprensión, como si se utilizara a la educación para que se autocuestionara a sí misma, de tal manera que cada vez que esto sucede, se halle así misma inserta en el campo más amplio de la cultura.

Desde esta óptica, la cultura va más allá del terreno de la ideología con su enfoque en la producción, reproducción y reconstrucción del significado, la cultura se enfoca en la lucha por las instituciones y los modos de producción, así como en la lucha entre grupos y clases sociales que actúan para mantener la sociedad existente o para transformarla. Por tanto, la educación debe concebirse como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida, en estos términos, al poseer la educación una naturaleza política su análisis se inscribe en el contexto de una teoría de las relaciones de poder y la comprensión de la producción y reproducción social y cultural.

La reproducción cultural se refiere a experiencias colectivas que funcionan al servicio de los grupos dominantes más que en beneficio de los grupos oprimidos que constituyen sus políticas, la producción cultural se refiere a grupos específicos de personas que producen, mediatizan y confirman los elementos ideológicos que emergen y reafirman su experiencia cotidiana, en estos términos, sus experiencias están arraigadas en los intereses de la autodeterminación individual y colectiva.

En suma, los educadores deben desarrollar estructuras pedagógicas radicales que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de utilizar su propia realidad como la base de su educación, se incluyen todos los conocimientos de su realidad concreta para así afirmar sus derechos como hombres y alcanzar la libertad mediante el rescate y la resignificación de su cultura.

Sin embargo, esto no significa que reduzcan su visión del mundo, los seres humanos deben aprender a habilitarse y esto no implica limitarse a la autoestima de su cultura, en su habilitación es fundamental que los seres humanos dominados aprendan a cuestionar y a tomar selectivamente aquellos aspectos de la cultura dominante que tiendan a la transformación más que a servir a un orden deshumanizante.

La educación se tiene que basar en una reflexión crítica acerca del patrimonio cultural de los oprimidos, de tal manera que esta sea, un medio por la cual los oprimidos reciben los conocimientos necesarios para reapropiarse de su historia, su cultura y su lenguaje.

La educación es una forma de capacitar a los oprimidos para que ellos reclamen todas sus experiencias históricas y existenciales que en la vida cotidiana quedan desvalorizadas por la cultura dominante y poder así valorarlas y comprenderlas críticamente (Giroux, 1992).

CAPÍTULO II

Niños trabajadores con vínculo familiar, cuyo espacio de trabajo son las calles de la Ciudad de México.

2.1 El trabajo infantil callejero

Durante ocho años (1992-2000) estuve involucrado en el estudio y atención de los niños trabajadores cuyo espacio laboral son las calles principales de la Ciudad de México. Distante estoy de conocer los aspectos vertebrales de esta realidad. He ampliado los conocimientos sobre estos niños, sin embargo, en mi opinión, en un nivel superficial y poco profundo. Ante esta circunstancia nuevamente me interrogo: ¿Cuál es el origen del trabajo infantil callejero en la Ciudad de México? ¿Quiénes son los niños con los que compartí, alegrías, tristezas, esperanzas, desalientos, durante todo este tiempo?

Estos niños, Benítez (1995) refiere que son las víctimas de sistemas políticos caducos y de esquemas económicos absurdos, son los niños de la crisis porque no han conocido otra cosa y no han oído hablar de otra cosa, al igual que la mayoría de los niños de México crecieron y en un país en crisis.

Sus vidas se han configurado en el desempleo y la desesperanza de sus padres; 8 millones de inempleables lo confirman; 24 millones de niños y niñas desnutridos son los hijos e hijas de estos inempleables (Benítez, 1995).

Respecto al número de niñas: En medio de este contexto, de acuerdo con el balance anual 2019 la “Infancia y adolescencia en México, entre la invisibilidad y la violencia”, de los 3.2 millones de infantes y adolescentes que trabajan, el 37.3% son niñas de 5 a 17 años de edad. Es decir, la tercera parte de la población callejera trabajadora en México son niñas.

En este contexto sobre la crisis en México Yuren (1995) comenta: Dicho brevemente, la Latinoamérica de nuestros días se caracteriza por un proceso de liberación económica que ha traído como consecuencia la pobreza extrema de una gran parte de la población; el autoritarismo político (manifiesto sobre todo en la dependencia de los poderes legislativo y judicial respecto del ejecutivo), la atomización y debilitamiento de las organizaciones populares; una ideología conservadora que se ostenta como desideologizada y que los medios se encargan de hacer penetrar en las conciencias; y un estado sin base social y con una actitud represiva expuesto a las fluctuaciones de un capitalismo agresivo (Yuren, 1995 p. 115).

De igual modo, respecto de la crisis, Yuren comenta “A lo anterior, hay que agregar la crisis que sufren los movimientos sociales afines a las ideas socialistas y de izquierda, debido no solo a la restructuración económica y política, sino también a la quiebra del

socialismo real, su debilidad ha favorecido la aplicación de las medidas económicas de corte neoliberal y el endurecimiento de los Estados Latinoamericanos que se sostienen en lo interno en la coerción y el fraude y en lo externo en la fuerza económica, política y bélica de los Estados Centrales (1995, p. 116).

En consecuencia, en América Latina la situación económica de 300 millones de personas es de lamentarse; 200 millones de ellos son pobres lo que equivale al 44% del total de su población y 100 son extremadamente pobres, indigentes o forman parte de la población conocida como “pobreza humana” todos estos grupos suman el 24 % del total de la población (Organización de las Naciones Unidas ONU, 1994).

La denominada “pobreza humana” o miseria se expresa en: a) una expectativa de vida no mayor de 40 años de edad, analfabetismo, falta de acceso a los servicios de salud, agua potable y alimentación razonable. En América Latina la “pobreza humana” afecta al 15% de la población. En México la “pobreza humana” afecta a 10.9% (11 millones de personas) (Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1997).

En esta perspectiva, las siguientes razones inherentes a la estructura social en la que viven estos niños son factores del origen del trabajo infantil: 1) la estructura social rígida que caracteriza a nuestra nación; 2) una economía sin mercados internos, puesto que es controlada desde el exterior; 3) una economía exportadora de materias primas e importadora de bienes manufacturados, sin poder de decisión en ambos procesos; 4) un sistema educativo precario y selectivo cuyas escuelas tradicionalmente son un instrumento para mantener el orden social; 5) elevados índices de analfabetismo y la ausencia de un sistema jurídico en contra del trabajo infantil (Freire, 1990).

Agregado a lo anterior: las niñas trabajadoras que viven en nuestro entorno, además de lo señalado, añaden, otra realidad violenta, la de los feminicidios, entre enero de 2015 y

julio de 2019, en su balance anual 2019, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) registró 3 mil 297 feminicidios, 317 de los cuales ocurrieron entre la población de 0 a 17 años. Se calcula que, por cada 10 feminicidios en el país, uno pertenece a una menor de edad.

En definitiva, una sociedad cuya bandera es la explotación de clases, la opresión racial, el dominio cultural, por edad y de género en gran parte es determinante del trabajo infantil y por tanto de los y las infantes trabajadores. De acuerdo a lo planteado, es importante subrayar algunas cifras: México ocupa al 20% de menores en edad escolar. Así mismo, anuncia que el artículo 123 de la Constitución Política Mexicana fracción III prohíbe el trabajo de menores de 14 años, pero, en algunos establecimientos laboran menores de 12 años con horarios de más de ocho horas diarias (Comisión Económica Para América Latina CEPAL, 1997).

Paralelamente, en México mueren 300 mil niños anualmente por enfermedades asociadas a la mala alimentación y 4 millones de infantes padecen desnutrición crónica. Se calcula 3 millones de niños fuera del sistema escolar, en similar número se ubican los menores trabajadores del país. Esta cifra representa el 10% de 31 millones que abarca la población de 14 años en México (Fondo Internacional para la Protección a la Infancia UNICEF, 1997).

En este mismo panorama, Un 80% de la población mal nutrida lo que ha provocado una reducción de 3 centímetros en la talla de los niños, en este sentido, el riesgo de muerte por la desnutrición aumenta en 8 veces en los niños. Son miles los niños y niñas que prematuramente llevan la vida de adultos y terminan física, mental y moramente afectados (Desarrollo Integral de la Familia DIF, 1998).

Por lo escrito, líneas arriba, el trabajo infantil tiene como causa el subdesarrollo, pero a su vez es un importante factor reproductivo del mismo (Rendón, 1993).

Los niños con los que he compartido una buena parte de mi vida durante estos últimos años pertenecen a esta población de niños trabajadores. Ellos son menores cuya edad no sobrepasa los 18 años y su característica principal es la de apoyar o sostener el gasto familiar a partir de sus ingresos obtenidos por sus actividades callejeras en plena vía pública. Este ingreso por ser pilar en la sobrevivencia de sus hermanos y padres en buena medida determina su relación con su realidad concreta, es decir, con la familia, la escuela, los servicios médicos y la atención jurídica (Departamento del Distrito Federal DDF, 1992).

2.2 Las actividades callejeras, lugares de trabajo e ingresos de los niños trabajadores de la vía pública con vínculo familiar.

Las principales actividades callejeras de estos niños, en los años en los que trabajé con ellos, eran el negocio de muñecas de trapo, la mendicidad, actores, limpiaparabrisas, vendedores de dulces y periódicos. Estos niños laboraban principalmente en avenidas y calles importantes del territorio de las alcaldías Cuauhtémoc, Benito Juárez y Gustavo A. Madero. Sus ingresos oscilaban entre 15 y 25 pesos en promedio por día con una inversión de 8 horas diarias, a veces más. En definitiva, estos infantes trabajadores urbanos, ni 100 pesos ganaban al día como producto de su trabajo por semana.

Es oportuno plantearse, si moralmente es válido el trabajo infantil callejero, en otras palabras: ¿Quiénes se benefician de su trabajo? ¿En qué se benefician y en que se perjudican los niños y niñas al dedicarse a trabajar a temprana edad?

Desde mi punto de vista, el trabajo infantil callejero es un obstáculo para su desarrollo individual y social, los niños y niñas, que trabajan minan su desarrollo físico, emocional, cognitivo, social, dicho de otro modo, son menores que disminuyen sus posibilidades de acceder a una genuina educación, y, por tanto, reproducen la misma condición de existencia de sus padres, es decir, vivir en un sistema socioeconómico que los mantiene en la miseria. En definitiva, es incuestionable que el trabajo infantil callejero se tendría que prohibir si realmente se quiere una mejoría de las condiciones de existencia de estos infantes.

En este contexto, es oportuno profundizar en estas consideraciones, no obstante que estos niños laboraban en la calle para sostenerse a sí mismos y a sus familias, difícilmente satisfacían sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, educación y recreación, del mismo modo, su búsqueda de ingresos y el esfuerzo que implica conseguirlos por medio del trabajo callejero, el cual exige largas horas de trabajo, provocaba que estos niños descuidaran muchos aspectos de sus persona truncando gran parte su desarrollo.

Del mismo modo, estas circunstancias, inhibían su desarrollo afectivo, cognitivo y social, en estos términos, estos pequeños y pequeñas, no contaban con las herramientas elementales para interpretar su realidad concreta y mejorarla para beneficio de sí mismos.

Ligado a lo anterior, hay que sumar el trabajo invisible de las niñas trabajadoras: los trabajos domésticos realizados por ellas, en el domicilio de sus padres, facilitan que jóvenes y adultos se incorporen al trabajo para realizar actividades remuneradas que incrementan el presupuesto familiar. Además, al trabajo invisible que realizan las niñas en el ámbito doméstico, se suman el trabajo que realizan algunas en micro empresas y maquiladoras, el trabajo en la calle y el trabajo en los espacios públicos.

2.3 La realidad concreta de las y los menores trabajadores callejeros, con vínculo familiar

La realidad concreta de ellos y ellas se estudió con mayor claridad en los siguientes aspectos centrales: A) Su lugar de trabajo; B) La escuela; C) La familia; D) La comunidad de origen.

A) Estos menores en su lugar de trabajo se exponen a ser atropellados, al consumo de alcohol, a la farmacodependencia, a ser víctimas y actores de vandalismo, de violación y de secuestro, a enfermedades de diferente naturaleza, tales como malestares en la piel, bronco respiratorios y gastrointestinales.

B) En la escuela estos menores desertan o tienen un desempeño escolar irregular, han sido reprobados y presentan problemas en la convivencia con sus compañeros de clase y con la autoridad de la maestra o maestro, además, en gran parte, esta institución no cumple con sus expectativas de vida y sus padres son ajenos a su formación escolar, ante esta situación prefieren trabajar.

C) En su familia conforme pasa el tiempo tienen un papel en donde se dan contradicciones entre sus obligaciones y derechos, es decir, pierden la autoridad de sus padres, lo cual los inclina por prácticas nocivas como fumar, ingerir alcohol, drogarse y siempre tener una actitud agresiva con sus semejantes.

D) En su comunidad de origen rara vez acuden a los servicios médicos y jurídicos y con escasa frecuencia aprovechan los espacios recreativos y deportivos. Todo lo anterior se agrava al ubicar esta realidad con la carencia de vivienda y al drama de algunos pequeños provenientes del interior de la República Mexicana quienes viven en carne propia problemas de desarraigo con sus valores, creencias y sus formas de vida comunal, es decir, la vida urbana constituye para esta población una verdadera crisis cultural que distorsiona su vida personal y social.

Planteando lo anterior, dentro de una realidad más amplia caracterizada por su alta diferenciación social, económica, racial, por clase y edad, no se puede dejar de lado que en la sociedad mexicana, un grupo reducido de personas posee grandes bienes y otro grupo, el más numeroso, carece de lo más elemental; en este sentido, Gabarrón (1993) afirma: “El problema del menor trabajador, se origina en un sistema industrial capitalista dependiente, de herencia colonialista, de desarrollo desigual en la producción consumo-ingreso, en sociedades con extractos socioeconómicos bien marcados” (p.46).

Es un sistema cobijado por el Estado, refiere Gabarrón (1993) cuyo énfasis en la industrialización urbana tiene que ver con la crisis en el campo y en su producción de alimentos que trastoca la estructura agraria del empleo y que obliga al trabajador del campo a desplazarse por elección forzosa hacia la menos peor de las opciones formar parte del ejercito industrial de reserva en las ciudades o el de los inempleables.

Ante este panorama, los padres y madres de los niños que trabajan en las calles para obtener un ingreso familiar, son en general, población migrante que no tiene cabida en una realidad urbana.

En este contexto, en la Ciudad de México, el problema del desempleo es cada día más grave afectando seriamente a los grupos más pobres sean éstos migrantes del interior de la República Mexicana o habitantes de la misma Metrópoli.

La raíz del trabajo infantil, en particular de las niñas trabajadoras, se explica históricamente por el desigual desarrollo del país que supuso, desequilibrios regionales, desigual distribución del ingreso, dispersión y aislamiento de la población rural, debido a esto, se aceleraron los procesos migratorios en la Ciudad de México, sobre todo durante las últimas décadas, etapa conocida como fase de Megapolización.

La Megapolización es el crecimiento y expansión de las ciudades, lo cual implica la concentración de la población y la economía en un espacio concreto. Concentrando la pobreza e ignorando la sostenibilidad ambiental. Sus efectos son concentración de la población y la economía, Impactos en el territorio y aumento de la pobreza (Begoña, 2005).

La Megapolización provocó nuevos procesos sociales impulsando a menores y mujeres a las ciudades, provocando desintegración familiar y, el surgimiento de hogares monoparentales, la modificación de valores culturales, apareciendo empresas familiares que requieren mano de obra que por lo común satisfacen con redes de parentesco.

Los padres de los niños trabajadores y vendedores ambulantes no escapan a esta realidad económica. Ellos están lejos de obtener un empleo estable con las garantías legales que protejan su trabajo, por el contrario, el escaso empleo que genera la estructura económica del país los obliga al trabajo de sobrevivencia, es decir, a ganarse la vida con actividades en las que generalmente venden mercancías de escasa rentabilidad o se ocupan en oficios en decadencia.

Las consecuencias al respecto son lamentables, refiriéndose al salario o al dinero obtenido por su trabajo, los padres de los niños optan porque sus hijos laboren ya que sus necesidades elementales de sobrevivencia no pueden satisfacerse con sus paupérrimos ingresos. En otros casos, los padres de los niños trabajadores, en lugar de laborar, abandonan a su familia, esposa e hijos o deciden incorporar a toda la familia al trabajo de sobrevivencia, esto último con la finalidad de obtener más ingresos.

El caso de las niñas trabajadoras es ilustrativo al respecto, la infancia trabajadora vinculada al trabajo informal, particularmente el caso de niñas y adolescentes, realiza doble o triples jornadas de trabajo, al sumar, obligaciones familiares, deberes escolares, tareas de cuidado y trabajo doméstico.

Por lo general, es común que el trabajo infantil callejero de las niñas y adolescentes carezca de pago, de reconocimiento y que sea invisibilizado, aunque en sus familias ellas sean las trabajadoras, proveedoras, protectoras, cuidadoras y algunas hasta estudiantes (Voces de la Infancia trabajadora en la Ciudad de México, 1997).

Por todo lo anterior, se deduce que el trabajo infantil es originado por una estructura social, económica y política adversa, lo cual implica la reducción de sus posibilidades de desarrollo intelectual, afectivo y social, minando así su acceso a una educación que contribuya a un entendimiento de sí mismos como sujetos sociales inmersos en una sociedad que los mantiene en los últimos peldaños del orden social, cultural y económico (Giroux, 1990).

Sin embargo, en el caso de las niñas trabajadoras de la Ciudad de México, el proceso de callejerización, además de explicarse estructuralmente, también tiene un razonamiento sociocultural.

Los trabajos domésticos realizados por las niñas en el domicilio de sus padres, hacen imperceptible el trabajo de las niñas, quiénes con sus quehaceres invisibles, facilitan que jóvenes y adultos se incorporen al trabajo para realizar actividades remuneradas que incrementan el presupuesto familiar.

Desde esta óptica, las niñas trabajadoras callejeras son víctimas de doble discriminación por género y por edad. Su labor se engloba dentro del trabajo familiar doméstico, sin valor alguno y, de pobreza lacerante. Cuando salen a trabajar, sus aportaciones económicas se consideran como ayuda sin remuneración y las relaciones familiares de parentesco justifican y determinan esta realidad, condicionando la identidad de las niñas trabajadoras en la actualidad y predisponiendo la identidad de su futuro. Es decir, son menores y niñas sin voz ni voto en las decisiones al interior de sus familias. (Begoña, 2005).

Abolir la discriminación de género en la vida laboral de la mujer puede permitir, garantizar los derechos humanos a los que tienen derechos las niñas trabajadoras callejeras. La igualdad de género para algunos autores, se debe basar en los siguientes razonamientos:

La educación para todas y todos, la financiación de proyectos con enfoque de género, la legislación no discriminatoria, las cuotas legislativas que promuevan la participación política de las mujeres, la participación de los hombres y los niños en los ámbitos doméstico y reproductivo, la promoción de la autonomía de la mujer por parte de otras mujeres, la mejora en las investigaciones y la recopilación de datos acerca de la realidad que rodea a mujeres y niñas. (Begoña, 2005, p. 28).

En todas las sociedades, a los niños y a las niñas se les asignan roles distintos y experimentan perspectivas diferentes de la vida como resultado de ser varón o mujer. Tales diferencias tienen un inmenso impacto en sus vidas y deben ser apreciadas y documentadas por todas las personas que se dedican a una mejor comprensión del trabajo infantil. Además de pugnar por los derechos de las niñas para dignificar sus vidas, se debe reflexionar sobre el concepto de género, el cual es fundamental para el logro de este propósito (Begoña, 2009).

El concepto de género, hace referencia a las diferencias sociales, y no biológicas, entre mujeres y hombres. El sistema sexo-género “es el conjunto de prácticas, símbolos, valores sociales, representaciones y normas que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexuales. Este sistema ha determinado tanto la posición social diferenciada para mujeres y hombres, como las relaciones desiguales entre ambos, e históricamente ha generado una situación de discriminación y marginación de las mujeres” (Begoña, 2009, p. 70).

Al concepto de género del que derivan los derechos humanos y los que supuestamente tienen derechos las niñas, se agrega, el concepto de valoración crítica. “Este enfoque

replantea las representaciones sociales de la infancia, el sistema simbólico que legitima y, regula la relación entre los niños y la sociedad, entre los niños y la familia, entre ellos y la escuela, los profesionales, el estado y sus servicios, en una palabra, el mundo adulto.

El enfoque de valoración crítica, plantea la participación de los niños trabajadores en las decisiones políticas y sociales. es decir, la participación política en la que son autores de la misma (Begoña, 2009, p. 71).

Siguiendo este pensamiento, en general, se supone que las niñas y los niños se encuentran marginados de la sociedad y que por este motivo es necesario integrarlos a ella para que gocen de los derechos que como ciudadanos les corresponden.

Sin embargo, los menores trabajadores viven integrados a ella, pero, en una condición de dominados más que de marginados, es decir, su relación con la estructura social en la que se encuentran inmersos se caracteriza por una relación de dominación en la cual ellos como parte de un grupo social oprimido obedece a los mandatos de un orden social quien decide sus niveles de existencia, los cuales, los reducen a niveles de sobrevivencia. En pocas palabras, los derechos de los infantes trabajadores, en este país son inexistentes por ser letra muerta (Freire, 1982).

La relación de los niños trabajadores con la estructura social en la que se encuentran inmersos, se caracteriza por una relación de dominación en la cual él es el dominado, dicho de otro modo, los niños trabajadores en su relación con la estructura social históricamente han sido prohibidos de ser y crecer como personas, se les ha negado, comprender su situación concreta a partir de las percepciones que tengan de ella y de las acciones sobre la misma para transformarse y transformarla. Abreviando, a estos niños se les ha negado la posibilidad de percibir, sentir interpretar y actuar sobre la realidad para transformarla y transformarse (Freire, 1990).

Recapitulando, los ingresos obtenidos por estos niños por sus actividades callejeras para satisfacer sus necesidades inmediatas poseen un alto precio porque distorsionan aún más las relaciones con su familia, la escuela, las instituciones de salud, jurídicas, recreativas y culturales. Sin un claro entendimiento del mundo en el que vive, el niño trabajador de la calle perpetúa su lamentable situación de trabajador del asfalto.

Sin embargo, por su naturaleza humana, Freire comenta “Pueden satisfacer la condición necesaria de ser con el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser en el mundo, careciendo de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mismo (1990, p. 85).

En esta lógica, “Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con los hombres” (Freire, 1990, p. 85).

Por tanto, los niños trabajadores como sujetos existentes deben reflexionar sobre su existencia concreta, es decir, sobre su trabajo, sobre su historia, sobre sus valores para orientarlos en beneficio de ellos. Deben comprender de manera crítica, que, en particular, sus actividades callejeras, y su vida en general, conforme transcurre el tiempo los adhiere más a una realidad individual y social sin grandes expectativas, hablando por una notable mejoría de sus vidas (Freire, 1990).

En torno a la naturaleza humana, Freire nuevamente nos ilustra “Si no superan su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto conciencia constituida en la admiración del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados y sería imposible pensar en términos de su liberación (1990, p. 86).

Su vida se ha caracterizado por el hambre cotidiana, enfermedades, desnutrición, dolor, deficiencia intelectual, delincuencia y promiscuidad. Sin poder reconocerse a partir de su

realidad y sin poder reconocer su realidad a partir de su autoconocimiento., estos niños truncan toda posibilidad de crecimiento intelectual y social.

Por todo lo anterior, inmediatamente viene a la mente la siguiente pregunta: ¿Qué noción de educación es capaz de superar los obstáculos descritos, de tal manera que corresponda a la naturaleza inherente al hombre de superación y transformación individual y social constante?

2.4 La educación del menor trabajador de la vía pública con vínculo familiar

La vida concreta del menor trabajador de la vía pública, en general, implica una realidad que no ofrece las condiciones mínimas para un adecuado desarrollo integral. Su lugar de trabajo, su entorno familiar, la escuela y su comunidad, se caracterizan por ser ambientes empobrecidos que difícilmente perfilan personas preparadas para un mundo más complejo de existir.

En esta línea de pensamiento, quienes nos hemos comprometido en determinando momento con la superación de la vida adversa de estos menores necesitamos incorporar una idea de la educación en la que se facilite su desarrollo a partir de los conocimientos, las destrezas y conceptos relevantes indispensables para reconstruir su realidad concreta en el marco de una realidad más amplia.

La idea de educación que defendemos se tiene que identificar con la noción de emancipación humana que tiene que ver con el distanciamiento del trabajo callejero de parte de estos niños y su inserción crítica en su familia, la escuela y la comunidad (Freire, 1990).

Necesitamos los educadores crear las condiciones para que estos niños desarrollen dentro de su realidad prácticas liberadoras, es decir, por medio de sus propios pensamientos y acciones, los niños trabajadores callejeros deben comprender, el condicionamiento que opera sobre la percepción de la realidad en el marco de su propia estructura social. Ellos deben apreciar que la realidad social es construida por hombres concretos, como ellos mismos, y que, por lo tanto, puede ser modificada.

Los cambios de la percepción de su realidad social se originan con la problematización de su realidad existencial en conflicto; ya que cuando contemplan sus problemas vitales en su contexto verdadero nuevamente se enfrentaran con su realidad, es por eso que necesitan apropiarse del contexto e insertarse en él, no adhiriéndose a él bajo el imperio del tiempo, sino ya dentro del tiempo, empezando a cambiar desde hoy aunque esto no signifique aún un cambio radical en la estructura social (Freire, 1990).

Estoy de acuerdo en que nuestro modesto trabajo no va a cambiar radicalmente la estructura de dominación en la que viven estos niños, pero, estoy consciente que podemos contribuir con nuestra función de educadores en la formación de estos niños trabajadores, de tal manera que ellos formen parte activa de su propia liberación a partir de la acción y la reflexión sobre la realidad concreta que los oprime, de tal manera, que esta se sustituya por otra más favorable.

Por todo lo anterior, el educador que se compromete con la superación de la situación adversa de estos niños tiene que ser un profesional con un gran dominio de temas sobre el desarrollo integral del niño en el marco de una realidad ampliamente estratificada por razas, clases y sexos que por lo mismo limita su acceso a servicios públicos, de salud, educativos, jurídicos y reduce las fuentes de empleo y las posibilidades de adquisición de viviendas.

Ligado a lo anterior, la empatía, el optimismo, la esperanza por un mundo mejor, son cualidades que nosotros como educadores especialmente de estos niños tenemos que cultivar y desarrollar día tras día como parte del doloroso proceso de reconocimiento de la investigación de nuestra práctica.

El niño trabajador de la vía pública necesita a aprender a reclamar sus derechos y a reconocer sus obligaciones que como niño y más adelante como adulto y ciudadano le corresponden, en estos términos, (Giroux, 1990) señala que una de las tareas de los educadores críticos es tener presente la cultura de la clase trabajadora con el propósito de comprender como ellos dotan de significado al mundo.

Por consecuente, los menores deben ser capaces de hablar con sus propias voces antes de que puedan salir de sus propios marcos de referencia, antes de que puedan romper con el sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas que subyacen a los procesos de formación de sí mismos y lo que significa tanto desafiar dichos procesos como romper con ellos.

Para ayudar a los menores a asimilar sus propias historias es importante que el educador se identifique con la visión de los menores y que los menores se identifiquen con la visión del educador (Giroux, 1990).

Al respecto profundizando sobre cultura popular y el conocimiento del intelectual:

El elemento popular siente pero no siempre conoce o comprende, el elemento intelectual conoce, pero no siente, es más no siempre conoce o comprende, es importante entonces combatir la ideología que existe en la práctica y en el entendimiento de la misma, tanto del menor trabajador como del educador, así como la ideología que existe en las relaciones sociales de los mencionados protagonistas con el fin de identificar prácticas

hegemónicas, es decir, descubrir el poder del estado sobre de ellos y sobre los demás miembros de la sociedad (Giroux, 1990, p. 176).

Es importante recuperar el concepto de hegemonía, el cual se define como el equilibrio de la sociedad política y la sociedad civil que en el fondo implica que la sociedad civil acepta los límites y las condiciones de su relación con la sociedad política las cuales pueden ser visibles, ocultas, favorables o desfavorables (Giroux, 1990).

Por lo anterior, por sus condiciones de vida en general, estos infantes, a los que me he estado refiriendo, ocupan los últimos niveles de socioeconómicos al interior de la Ciudad de México, su trabajo y sus actividades tienen la intención de obtener recursos para seguir sobreviviendo, y esta limitante expresa parte de su condición de dominados, de ahí del porqué, si existe una dominación con una dirección ético cultural que los ha ubicado históricamente bajo estas condiciones que “ellos aceptan”, es necesario para subvertir esta dominación una nueva visión sobre las relaciones que establecen estos menores con la sociedad mexicana, y promueva la búsqueda de un nuevo conformismo social.

En otras palabras, cualquier propuesta de atención educativa sobre estos menores tiene que estar orientada hacia su formación política, entendida esta como la búsqueda y la constitución cultural e institucional de una voluntad colectiva popular que defienda constantemente una vida mejor para ellos desde su visión crítica del mundo.

En este orden de ideas, al ser el sentido común, la semilla de una visión radical del mundo, nos dice Giroux (1990): “Es primordial considerar la tarea del intelectual que en el fondo es un educador, como aquella que tiende a desarrollar luchas contra hegemónicas, utilizando la conciencia popular como punto de partida, de toda relación pedagógica” (p. 176).

Es básico desarrollar una lucha contra hegemónica, es decir, si el grupo en el poder crea y reproduce un tipo de ciudadano acorde con sus intereses, es necesario que los niños trabajadores callejeros, se preparen desde ahora, como ciudadanos que defiendan sus derechos humanos el cual no es otro que el respeto y el derecho a una calidad de vida digna (Giroux, 1990).

El concepto de valoración crítica, al que hicimos referencia se asocia, al concepto fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual: “es el llamado interés superior del niño y comprende al niño y a la niña no sólo como objeto de medidas de protección y asistencia sino como titular de derechos propios y como sujeto de su propia vida y desarrollo, y como tal es capaz y debe participar en las determinaciones que le conciernen (Begoña, 2009).

Se pretende que los niños se apropien de los siguientes derechos: El derecho a no ser fichados con palabras discriminantes. El derecho a trabajar y a condiciones laborales y salarios justos. El derecho a que se respeten los propios sistemas y redes de apoyo de los niños y niñas. El derecho a servicios relevantes y adecuados.

El derecho a controlar su propia sexualidad. El derecho a que se proteja a niños y niñas de daños ocasionados por organizaciones de “beneficencia”. El derecho a que la infancia sea descrita, estudiada y contada de manera correcta (Begoña, 2009).

Pero la defensa de los derechos, en el caso de las mujeres y, por tanto, de las niñas trabajadoras implica, en nuestro contexto sociocultural redefinir el rol de la mujer y el empoderamiento de la misma. Por tanto, surge la necesidad, por tanto, de darle una redefinición que imprima al concepto de poder, un carácter más político, que transforme las estructuras de poder que definen la posición subordinada de la mujer respecto al hombre y que la modifique.

Esta redefinición y de cambio de estructuras deben fomentar en las mujeres mayor autonomía, mayor control en sus vidas y una nueva acción colectiva que modifique las bases del poder.

El movimiento feminista retoma y sintetiza tres propuestas de poder más acordes a la realidad de la mujer sumisa, violentada e ignorada:

1) Para Michel Foucault, el poder es una estrategia que se ejerce, no una propiedad que se posee. Es una relación estratégica compleja en una sociedad determinada. En esta línea de pensamiento, para Foucault, el poder no es una sustancia, sino un ejercicio, no se encuentra centralizado en el Estado sino difuso en el tejido social, no es sólo negativo o represivo en la forma de la ley, sino que en las sociedades liberales crea la sensación de libertad y no reprime el deseo, sino que, antes bien, lo alienta.

2) Gramsci entiende que el poder no es una propiedad que se tiene, sino una relación social que se establece entre diferentes grupos y define algunos conceptos que sustentan esta relación. Introduce, el concepto de hegemonía, ya comentada en renglones arriba, para entender cómo una clase social puede mantener su dominio no solo a través de la fuerza (dictadura), sino también a través del consenso y la dirección intelectual y moral (hegemonía).

Amplía la concepción del Estado, considerándolo como una combinación de fuerza (dictadura) y consenso (hegemonía). Una clase dominada puede convertirse en clase dirigente y ejercer el poder político, o convertirse en una clase hegemónica.

Destaca la importancia de los intelectuales orgánicos, es decir, aquellos que provienen de la clase social y que son capaces de construir una visión del mundo y una cultura que sirva a los intereses de esa clase.

Enfatiza la importancia de la cultura en la construcción y reproducción del poder, y cómo la cultura puede ser un instrumento de dominación o de liberación.

3) Paulo Freire, contrario a la idea del poder como herramienta de opresión, Freire ve el poder como un recurso que puede ser utilizado para empoderar a las personas y permitirles tomar control de sus vidas. Para Freire, el diálogo es fundamental para la educación liberadora, ya que permite a las personas expresar sus ideas, escuchar a los demás y construir un conocimiento compartido.

Además, señala la importancia de la conciencia crítica, es decir, la capacidad de analizar críticamente la realidad y cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la opresión.

En este sentido, hace un llamado a la acción, donde se busca la liberación de los oprimidos a través de la educación y la conciencia crítica. En la perspectiva de Freire, el educador no es un mero transmisor de conocimientos, sino un facilitador del proceso de aprendizaje y un compañero en la búsqueda de la liberación.

Además, considera la educación como un acto político, ya que busca transformar la realidad y construir una sociedad más justa e igualitaria. En resumen, la perspectiva de Freire sobre el poder se basa en la idea de que el poder puede ser utilizado para empoderar a las personas y transformar la sociedad, siempre y cuando se ejerza de manera democrática y participativa, a través del diálogo y la conciencia crítica.

Desde estas perspectivas, es fundamental definir los términos de poder y empoderamiento principalmente, en la necesidad de reconsiderar los roles tradicionales asignados a las mujeres, y por ende a las niñas, más que el adscrito de madres o hijas, tratando de verlas como mujeres y niñas fuertes y empoderadas capaces de llegar a sus objetivos sin estar sometidas a un hombre que coarte sus propias decisiones.

CAPÍTULO III

El Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Alcaldía Cuauhtémoc.

3.1 Antecedentes.

El Departamento del Distrito Federal (DDF) y la Universidad Iberoamericana convocaron en enero de 1992 a profesionistas de diversas disciplinas a participar en el Diplomado para educadores de calle, realizado de enero a abril del mismo año, en las instalaciones del Universidad del Claustro de Sor Juana, del que egresamos 300 profesionistas diplomados en trabajo de calle.

Concluido el diplomado, fuimos convocados a participar en la operación del Programa “Ahora por ellos” a cargo de la Dirección de Protección Social del DDF, con el objeto de

atender a la población callejera de la Ciudad de México (Departamento del Distrito Federal DDF, 1992).

a) Planeación y Organización del Programa, Ahora por ellos. Durante el mes de mayo, se realizó una capacitación a los educadores de calle mediante un curso intensivo en el que se planearon los objetivos, las estrategias de atención y la estructura organizativa del programa, quedando definida la organización de los primeros grupos de atención a los que se les asignó una de las nueve delegaciones políticas en que operaría el Programa.

Es necesario aclarar que, en la Delegación Cuauhtémoc, por ser una de las que concentra mayor cantidad de menores, tres de cada diez de los existentes en el Distrito Federal y la de mayor concentración en todo el país, fue dividida en dos zonas: Centro Histórico y Periferia del Centro. Por ello, se le asignaron cuatro coordinadores, dos matutinas y dos vespertinas para cada zona.

Parte del equipo de trabajo con menores de esta delegación, que operaba en la zona del centro histórico durante el turno vespertino, es el grupo que posteriormente en 1993 dio origen a la Asociación Civil Grupo de Apoyo a Niños en Situación de Calle (GANSIC, A.C.).

b) Operación del Programa. En la realización del Programa se planearon y operaron estas fases:

FASE I. Diagnóstico: Verificación de puntos de encuentro; el programa en la delegación Cuauhtémoc inició su operación en la última semana de mayo de 1992 y desde esa fecha hasta el mes de julio del mismo año se operó en campo la Fase I Diagnóstico a través de las actividades de verificación de puntos y total de la población.

En esta fase se tomó como partida los puntos de encuentro registrados por el censo de Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros (COESNICA) en 1991, los que fueron

entregados en un registro correspondiente a los coordinadores zonales de cada delegación, y ellos con estos puntos de encuentro, elaboraron un vaciado de puntos en un mapa en cada una de las delegaciones políticas de la Ciudad de México.

Así mismo, realizaron la distribución de puntos por zona, es decir, la zonificación, en esta lógica, tales zonas fueron asignadas a los equipos de trabajo, así de las rutinas de los puntos para la verificación de la existencia del punto y la suma de menores ubicados en éstos. Como resultado de esta fase actualizamos el listado de puntos de encuentro, el número de menores contabilizados y señalamos a la población estratégica para el trabajo de atención en las siguientes fases, ya que no era posible atender a todos los niños trabajadores de la delegación, resultados que fueron indispensables para pasar a la segunda fase del programa.

FASE II. Contacto con los menores: El objetivo de esta fase estableció el contacto con los menores trabajadores de los puntos señalados como estratégicos, lo que fue realizado fundamentalmente a través de actividades lúdicas. Para lo cual diseñamos una agenda de actividades para “llamar la atención” de los menores en la que empleamos visitas diarias, fiestas, distribución de volantes, diversos juegos y platicas informativas a padres, sobre quiénes éramos y que íbamos hacer. Esta fase fue operada de junio a septiembre del mismo año en todos los puntos y zonas de trabajo.

FASE III. Autodiagnóstico: Esta fase pretendió generar procesos de reflexión sobre las problemáticas que presentaban los menores con el objetivo de que los menores dieran respuesta a sus problemáticas a través de “auto propuestas” de solución, pero debido a la falta de “asesoría” sobre lo que es el “autodiagnóstico” entre los educadores de calle, nunca se logró alcanzar los objetivos programados, por lo que ésta se operó como sensibilización

y contacto permanente, realizándose juegos, partidos de futbol, festejos de cumpleaños de los niños, visitas a museos y al cine, entre otras, todo menos “autodiagnóstico”.

FASE IV. Atención: El programa no tuvo la capacidad de establecer acuerdos con instituciones públicas o privadas para dar respuesta a los “problemas básicos” que presentan los menores, tales como: problemas de salud, educación, regularización de documentos legales, actas de nacimiento, certificados escolares, cartillas de vacunación y abusos de autoridad en los que se vieron involucrados tanto menores como educadores de calle, por ello esta operó con la misma estrategia que las dos anteriores; permanente contacto y sensibilización, siempre utilizando actividades lúdicas.

Sin embargo, hubo coordinadores que a pesar de no haber operado la fase de auto diagnóstico realizaron acciones de atención a los menores, lo que sucedió gracias a que el coordinador zonal tomó la iniciativa del establecimiento y concertación de relaciones institucionales. Dichas iniciativas fueron censuradas, criticadas y seriamente boicoteadas por los coordinadores del equipo central, lo que imposibilitó la “conclusión de la atención a la población”, el seguimiento de trabajo con los menores y la incapacidad de ejecución de las siguientes fases del programa, es decir, no logramos transitar a la FASE V del programa.

En septiembre fue necesario realizar una reestructuración de varios coordinadores de zona debido a serios problemas de planeación, organización y operación, en el equipo central las actividades programadas por los coordinadores zonales para las distintas delegaciones y con los distintos tipos de población se retrasaron o no funcionaron.

Por lo que en la delegación Cuauhtémoc quedaron solo dos coordinaciones, una por turno, esto aumento el número de niños sujetos de atención y de educadores de calle por zona; pero al mismo tiempo evidenciando todos los conflictos que se habían generado y que cada vez eran menos superables ya que los educadores de calle necesariamente

establecían compromisos que no siempre podían cumplir con los menores que atendían, no contaban con materiales de trabajo, no existió una red de instituciones que permitieran dar los servicios prometidos.

No se tenía claridad sobre los objetivos del programa, lo que condujo a generar inseguridades en las acciones mostrándose desorganización y falta de dirección del programa, de tal suerte que todos los conflictos y necesidades que se generaban al interior de los equipos delegacionales, abastecimiento de materiales, búsqueda de espacios para el trabajo, relaciones institucionales, planeación, atención, operación, dirección, supervisión, quedaron a la responsabilidad de cada coordinador zonal. Ocasionando serios problemas y desconfianza entre educadores de calle y coordinadores zonales con el equipo central del programa.

Durante los siguientes meses de operación y hasta noviembre, el equipo que trabajó en el centro histórico sentó las bases para su consolidación, al generar acciones conjuntas de atención y seguimiento de forma independiente al equipo central, mismas que realizamos a través de actividades como atención médica a los menores de los puntos de encuentro, contando con el apoyo de médicos particulares voluntarios.

Atención escolar a través de la conformación de incipientes círculos educativos que operaban con dificultad por la falta de recursos materiales, actividades recreativas y deportivas mediante la conformación de equipos de fútbol y voleibol y la participación de estos equipos en eventos de competencia interdelegacionales entre otros. Incluso se llegó a establecer relación y contactos con instituciones de servicios para los menores trabajadores que atendíamos.

Sin embargo, se fueron acumulando los conflictos hasta la cancelación del programa: contraordenes permanentes de las autoridades, en cuanto a la operación del programa,

falta de interés político ante la situación de los niños de la calle, conflictos entre educadores de calle y el equipo central e incapacidad del estos para generar arraigo en las comunidades y zonas de trabajo.

c) Suspensión del Programa. En diciembre del 92 se anunció la primera suspensión del Programa "Ahora por ellos", con el argumento de otorgar las vacaciones navideñas. Es en este momento que el equipo de la coordinación vespertina de la Delegación Cuauhtémoc decidió en enero del 93, realizar trabajo de campo independiente y de seguimiento de los casos específicos atendidos durante el programa, mediante visitas a los puntos de encuentro, para registrar sus permanencias en el punto y con la intención de consolidar la relación con los menores y llevar un registro de seguimiento en el diario de campo a través de preguntas y pláticas informales y esporádicas.

Además realizamos reuniones de información de casos en el equipo, para socializar la información. Esta labor la continuamos de manera voluntaria, hasta septiembre del 92. Paralelamente al trabajo de "seguimiento" con los menores, realizamos contacto con algunos otros compañeros que trabajaron en otras delegaciones, al principio, a través de los coordinadores de zona que seguían trabajando y manteniendo comunicación con todos o algunos integrantes de su equipo, con la intención de coordinar esfuerzos que redundaran en beneficio de los menores, iniciamos reuniones informales para la formulación de proyectos de las que derivaron cuatro programas.

Vale la pena decir que, aunque se realizó trabajo de seguimiento, éste fue sin coordinación, ni intercambio permanente con el resto del equipo, ya que mientras un integrante del equipo lo realizó esporádicamente, otro mantenía relaciones con el grupo de ex coordinadores del Programa para elaborar los proyectos.

Por otra parte, en el mes de marzo del 93, el Departamento del Distrito Federal (DDF) convocó nuevamente para reiniciar el Programa "Ahora por ellos", sin embargo dos semanas después se cancela definitivamente. Ante tal situación de descontento entre los educadores de calle, la Organización Mundial a Favor de la Infancia (UNICEF) y la Dirección de Protección Social acuerdan con todos los interesados realizar un taller para la elaboración de proyectos, durante abril del 93 al que asistió un integrante del equipo de la Delegación Cuauhtémoc.

En este taller, la Dirección de Protección Social se comprometió a pagar la constitución legal de aquellos grupos que elaboraron un proyecto y que deseaban consolidar su organización con una figura jurídica.

Importa mencionar que en este momento se reanudan las reuniones con algunos integrantes del equipo para consolidar la reciente organización y dar a conocer el proyecto elaborado y plantear la necesidad de la conformación del equipo como una organización con reconocimiento legal.

El proceso fue prolongado y desgastante para el equipo, ya que hasta septiembre de 1993 firmamos en la Notaria número 87 del D.F. los estatutos que formalizan nuestra asociación civil.

En junio, diversas organizaciones independientes le solicitamos financiamiento al Fideicomiso de Apoyo a los Programas a favor de los Niños de la Calle. En este mes la Secretaría de Relaciones Exteriores autorizó el nombre de nuestra asociación como: Grupo de Apoyo a los Niños en Situación de Calle A. C. (GANSIC A.C.) y realizamos los tramites de conformación legal ante notario. En este mismo mes solicitamos financiamiento al Primer Fondo de Conversión Social de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Es en el mes de agosto cuando el Fideicomiso da una respuesta positiva a la solicitud de financiamiento, quien autorizó los recursos para un año de operación en gastos para becas y solo una parte para recursos materiales para nuestro Programa Educativo y de los Derechos del Niño. El fideicomiso designa al Monte Pio Luz Aviñón como administrador del financiamiento quien ejecutó el financiamiento a través de Servicios Asistenciales Integrales Pintores Institución de Asistencia Privada (SAIP IAP).

Paralelamente, GANSIG A.C. inició la operación del programa a partir del primero de octubre de este mismo año. Igualmente, en el mes de Diciembre de 1993, la Dirección de Concertación Social de SEDESOL, nos autorizó apoyo financiero para la operación de los próximos seis meses.

3.2 Nuestra Asociación

El Grupo de Apoyo a los Niños en Situación de Calle (GANSIC A.C.), es una Asociación Civil, de recién constitución, conformada con el objeto de diseñar, promocionar, difundir y operar proyectos de atención integral a la infancia, a la juventud y a la población adulta para prevenir y atender las distintas problemáticas biopsicosociales relacionadas con esta.

GANSIC, A. C. estaba integrada por profesionistas universitarios del área de las Ciencias Sociales: la Socióloga Alicia Vargas Ayala, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la especialidad de Sociología Urbana, quien es Presidenta de la Asociación y Coordinadora General del Programa; la Pedagoga Bertha Bocanegra Hernández , egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien es la responsable de la Capacitación y

Talleres del Programa, dentro del Área Educativa; el Pedagogo Ricardo Nenes García egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, quien es responsable de la Subárea Escolar del Programa, dentro del Área Educativa; el Sociólogo Gabriel Rojas, la Psicóloga Edith Sosa, las estudiantes de Arqueología Mariana Covarrubias y Norma Hernández Zarza quienes con el equipo fueron los encargados de realizar las actividades de trabajo directo con los menores.

3.3 Desarrollo de nuestro Programa, un panorama general

En el mes de octubre de 1992 el Programa Educativo y de los Derechos del Niño para evitar el proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc, inicia su operación (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

PRIMERA FASE: DIAGNOSTICO. En esta fase se realizó un “diagnóstico contextual” de la Delegación Cuauhtémoc, para definir la población y puntos de encuentro de los menores en situación de calle con los que íbamos a trabajar. Entendemos por punto de encuentro los sitios de concurrencia social, laboral, política, recreativa, de descanso y comercial, donde los menores se socializan y crean redes de solidaridad complejas, pues a través de ellas establecen mecanismos de autodefensa y organización que incluye a trabajadores adultos cuya actividad laboral es el comercio callejero.

Para llevar a cabo el “diagnóstico contextual” fue necesario la organización de los puntos en rutinas en las que se marcaba el punto, el día y el horario para que cada educador realizará la verificación de la existencia del punto y la suma de la población en función de los días y horas de revisión, durante tres semanas mínimo, lo que dio como resultado información más precisa sobre la situación de cada punto, mismo que nos permitió llevar a cabo una clasificación y selección de sitios para el trabajo. De este trabajo resultó un listado

inicial de puntos de encuentro existentes y potenciales para el trabajo, a la vez que la delimitación de las zonas estratégicas. Entendemos por zona estratégica, aquel espacio físico donde se localizan dos o más puntos de encuentro de población prioritaria de atención.

Cuando principia la etapa de contacto con esta población también iniciamos el llenado de expedientes individuales y familiares de cada niño. Es en el mes de noviembre cuando se realizaron otras actividades referidas al contacto con los menores, tales como: el diseño y elaboración de agendas de trabajo específicas de punto de encuentro para establecer el contacto con la población; el diseño y la elaboración de materiales para las actividades de contacto y el diseño de una cédula de observación de actividades diarias en las que se registraban los avances del programa.

Vale la pena mencionar que en esta fase diagnóstica los obstáculos a los que nos enfrentamos para la realización de una “verificación objetiva” y veraz de los puntos, se refieren a aquellos que nos imposibilitó la verificación periódica, tales como días festivos o cambios de clima, lo que obligaba que los menores no asistieran a trabajar o al contrario que hubiera más menores o adultos en el punto, precisamente porque las fiestas incrementaban la demanda de las actividades callejeras, generándose con ello un incremento artificial de la población trabajadora.

Cuando llovía por ejemplo, en los puntos donde habitualmente había menores limpiaparabrisas, se encontraban vacíos, en estos puntos es en donde se observaban por lo común, un número considerable de menores, y en el caso de las principales avenidas de la delegación Cuauhtémoc o en el Zócalo de la Ciudad de México, las marchas y las manifestaciones también influían en la permanencia de los menores.

De lo que resulto un diagnóstico con “un rango de error más alto de lo pensado”, por lo que la delimitación del horario y día de trabajo, que eran algunos de los resultados que esperábamos obtener, fue poco formal, error que tuvo que remediarse con la concertación del horario y día de trabajo con los menores de cada punto.

Paralelamente a ello se realizó un trabajo documental para el “análisis contextual” de la delegación mediante la consulta de materiales hemerográficos y bibliográficos sobre la delegación Cuauhtémoc, y la elaboración de un directorio de instituciones de instituciones educativas privadas y públicas para señalar aquellas escuelas cercanas a los puntos de encuentro para la futura canalización escolar.

En diciembre de 1993 inicia la operación de la SEGUNDA FASE DE CONTACTO SENSIBILIZACION sobre la importancia de la educación con los menores, sus familias y comunidad inmediata, mediante actividades lúdicas y dinámicas de presentación como: juegos de mesa, dibujos, lectura de cuentos, juegos infantiles, partidos de futbol, etc., para establecer vínculos de comunicación y confianza con los niños y conocer los datos básicos del menor como nombre, edad y procedencia.

En este mismo mes SEDESOL nos autoriza y entrega el financiamiento solicitado que cubriría la operación del programa durante seis meses. Así mismo, GANSIC, A. C. traslada sus oficinas administrativas al Centro de Servicios para Educadores de Calle coordinado por SAIP I.A.P.

En los meses de enero y febrero de 1994 operamos la TERCERA FASE: AUTODIAGNOSTICO con el objetivo de generar nuevos procesos de “auto reflexión” entre los menores desarrollando una actitud prepositiva sobre sus condiciones de vida, en la que realizamos actividades como: elaboración de títeres, lecturas colectivas, rally académico, collage familiar, dinámicas de reflexión colectiva: por ejemplo, “Como soy y Cómo quisiera

ser” y “Paso a paso”, para explorar y reflexionar en torno a los siguientes indicadores: procedencia, nivel académico, estructura y dinámica familiar, autoestima y toma de decisiones.

Durante esta Fase se realizaron tres acciones para dar atención en salud, profundizar en el conocimiento del nivel académico de los menores y acerca de sus datos personales para el seguimiento de sus expedientes, las cuales señalamos a continuación:

La primera campaña diagnóstica de salud fue realizada en la Delegación Cuauhtémoc arrojando como resultado 115 niños diagnosticados principalmente con avitaminosis, pediculosis, enfermedades de la piel, enfermedades respiratorias y gastrointestinales, entre otras. Para ello, fue necesario en primer lugar concertar el apoyo con un médico particular, diseñar el formato de apoyo de diagnóstico médico y un carnet de consulta para los menores.

Como segundo paso realizamos la promoción de la campaña diagnóstica en todos los puntos mediante carteles y volantes, y, por último, el diagnóstico fue realizado a través de la revisión, la prescripción médica de cada menor y el llenado de su cédula diagnóstica.

La segunda acción fue la aplicación del examen escolar diagnóstico, para ello, primero fue necesario diseñar seis exámenes escolares específicos por grado escolar para realizar el diagnóstico del nivel académico de cada menor; en segundo lugar, la revisión de la información recabada la que arrojó como producto la situación escolar de los menores, información que nos permitió en un momento posterior, la planeación y organización de los contenidos temáticos del Taller de Resignificación de la Educación Formal.

La tercera acción importante fue la aplicación de una cédula de identificación personal el objetivo de esta cédula fue recabar información individual de cada menor contactado para realizar un seguimiento y actualización de su expediente, recabando información de

indicadores como: situación laboral, nutrición, estructura familiar, permanencia en la calle, expectativas a mediano y largo plazo, entre otros. La aplicación de este instrumento, nos permitió conocer más acerca de su situación familiar, laboral y en general del medio en que se encuentran inmersos, lo que nos permitió más adelante también planificar acciones de acuerdo al tipo de población a atender.

En el mes de marzo de este mismo año, iniciamos el análisis de la información recabada en la fase de auto diagnóstico con el objeto de rescatar las principales problemáticas que los menores presentaban y las cuales era urgente atender. Sin embargo, nos enfrentamos a problemas de planeación y organización interna, ya que no se delimitaron claramente las tareas para cada integrante de la asociación, lo que imposibilitó la conclusión de esta tarea y no logramos ordenar toda la información, lo que se vio reflejado en la dificultad para ejecutar las actividades posteriores, ya que estas no correspondían a los intereses y expectativas de los menores. Mientras tanto nuestro trabajo de campo consistió en el desarrollo de actividades recreativas y visitas periódicas a los puntos de encuentro para mantener el vínculo establecido con los menores.

Durante el mes de abril y mayo operamos la CUARTA FASE: CAPACITACION, con un Taller de Resignificación Educativa, empleando la técnica de guiñol con cuatro grupos infantiles. El taller tuvo como objetivo crear espacios de reflexión sobre la importancia de la educación formal entre los menores, para su incorporación escolar y fomentar en éstos técnicas y hábitos de estudio. El taller tuvo una duración de seis sesiones en las cuales se presentaba un capítulo de la obra de teatro guiñol para poder pasar a una actividad que reforzara el contenido temático y finalmente se realizaban conclusiones sobre lo analizado y discutido.

Fue necesario realizarle a este taller algunas modificaciones para su ejecución en los puntos donde la población fundamentalmente es de adolescentes y en aquellos donde se mezcla población infantil y adolescente, ya que nos “dimos cuenta” que el taller estaba dirigido fundamentalmente a la población infantil y no para población adolescente por lo que se debieron de realizar modificaciones en tiempo y características de contenido.

En este mismo mes, algunos integrantes asistimos a la capacitación para la aplicación de programas de estudio del Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA).

En mayo realizamos la evaluación del proceso de sistematización de nuestra práctica, el objetivo fue conocer nuestro avance hasta la fecha y prepararlo para el evento de socialización del 10 de junio. En esta misma fecha elaboramos un nuevo proyecto para concurso de financiamiento en el II Fondo de Conversión Social organizado por SEDESOL en el que fuimos invitados a participar como parte del Comité de Evaluación de Proyectos del Ámbito de Educación.

Durante el mes de junio, una vez concluido el Taller de Resignificación de la Educación Formal se establecieron dos estrategias para la operación de la quinta fase: canalización y seguimiento: La primera fue la incorporación de menores a las diferentes opciones de educación que ofrece el INEA, así como de otras instituciones educativas, para lo cual, se llevaron a cabo las siguientes acciones: establecimos los acuerdos necesarios para que los menores que habían desertado de las escuelas se incorporaran nuevamente al sistema de educación formal, para ello se estableció un convenio con el INEA.

Se solicitaron a los menores los documentos oficiales para poder inscribirlos y se aplicaron exámenes para establecer los niveles escolares de cada menor para su inscripción e iniciar formalmente clases con el programa del INEA.

En junio se realizaron los trabajos en el comité de evaluación del proyecto del ámbito de educación de SEDESOL y además en la organización de III Ruta Ciclista por los Derechos de los niños de y en la calle, junto con cinco organizaciones más. En el mes de julio realizamos eventos de recreación con los menores participando en la ruta ciclista mencionada, celebrada el 24 de julio de 1994 y en la conformación de equipos de fútbol que participaron en el “Mundialito Callejero” del 25 al 29 de julio organizado por Casa Ecuador y realizado en la Ciudad Deportiva de la Ciudad de México.

3.4 Planteamiento del problema

El día tres de octubre de 1993 GANSIC, A. C. opera el Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc. (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

La semilla del Programa es fruto del trabajo realizado en el programa de atención al niño callejero, ahora por ellos, llevado a la práctica por educadores que laboraron para el Departamento del Distrito Federal (DDF), a través de la Dirección de Protección Social en el año de 1992, apoyado por UNICEF y otros organismos privados quienes fueron los autores intelectuales del nombrado (DDF, 1992).

El análisis del Programa, “Ahora por ellos”, su teoría y práctica definió a la población callejera de la Delegación Cuauhtémoc: 1) Niños que viven y trabajan en la calle, 2) Niños de origen indígena, 3) Niños que solamente trabajan en la calle (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

La población callejera se definió como aquellos infantes que en situación de marginación estructural dependen de sus actividades en la calle para la subsistencia cotidiana, son niñas y niños en condiciones de pobreza extrema o de indígena que trabajan en las calles principales de las ciudades de América Latina laborando o buscando cubrir sus necesidades básicas por medio de actividades diversas. GANSIC, A. C., parte de la tipología de menores trabajadores descrita para orientar su programa educativo.

Ahondando sobre lo anterior: Para El Programa de GANSIC A. C.: a) Los Niños que viven y trabajan en la calle son aquellos menores que han roto su vínculo familiar y comunitario con instituciones de salud, educación o asistencia, originando con ello un modo de la vida relacionado con su permanencia en algunas calles de la Ciudad de México, casas abandonadas o semidestruidas.

A partir de este modo de vida, estos menores de edad satisfacen sus necesidades elementales de vida, trabajando en actividades de sobrevivencia; limpiando parabrisas, vendiendo mercancías de escasa ganancia, mendigando, formando familias y uniéndose a otras cuyo origen es común, es decir, configurando comunidades de familias y menores callejeros cuya identidad, además de otorgarles afecto les protege ante las adversidades de las autoridades y riesgos de experimentar en carne propia lo que implica estar completamente distantes de la riqueza que crea nuestra sociedad con todo y sus servicios que en determinado momento otorga cuando se le solicitan.

b) Los niños de origen indígena son omitidos por El Programa de GANSIC, A. C., porque en ese momento difícilmente se podían dar mayores datos sobre las características más comunes de ellos.

c) Es importante ahondar sobre la definición de los tipos principales de población de menores callejeros porque nos permite subrayar a los “niños que solamente trabajan en la

calle” como la población prioritaria a atender, en parte esto, se debe a lo numeroso de su población y a sus condiciones de vida adversa en su lugar de trabajo o en su comunidad.

Los “niños que solamente trabajan en la calle” obtienen un ingreso para su familia y con él satisfacen sus necesidades elementales de sobrevivencia, para algunos, sobre todo los más pequeños, en edad de educación primaria y en casos aislados de preescolar, la escuela es aún importante ya que les proporciona cierto sentido de permanencia, sin embargo, tienen que laborar, lo que hacen sin registro o legitimación oficial (Gabarrón, 1993).

El trabajo de estos pequeños es el principal sostén en la mayoría de las familias, las consecuencias al respecto, son evidentes, en un afán de incrementar sus ingresos, dedican paulatinamente mayor número de horas al trabajo callejero, implicando con ello, mayor riesgo de degradar más su ya de por sí infame situación. En estos términos, la situación económica adversa en la que viven, orilla a los menores a abandonar la escuela.

Al no poder satisfacer sus necesidades elementales, tales como consumo de alimentos, compra de útiles escolares o uniformes deciden dejar a un lado la escuela y dedicarse a trabajar.

De igual manera, la motivación ausente por el estudio capaz de generarles expectativas de una vida mejor y que incluye algo más que la mejoría de sus condiciones de vida materiales, que de ninguna manera se excluye, luce por su ausencia, no tiene sentido para ellos la escuela, la propuesta educativa de las instituciones de educación elemental que frecuentan como alumnos, es ajena a sus necesidades e inquietudes nacidas de su muy particular modo de vida.

Lo lamentable de esta situación es que desde hace años, de tres a cuatro años, sus ingresos por las actividades callejeras han caído notoriamente, de modo que hay días en

que ninguna moneda reciben por su trabajo, lo que origina una serie de prácticas deshumanizadas que no son recomendables para aquel que se considera solidario con la expresión humana, es decir, aumentan los conflictos con su familia, las agresiones con la gente con la que convive en su trabajo, la iniciación o el exceso en el consumo de alcohol o marihuana, las cuales disminuyen sus facultades intelectuales, físicas y acaban con su escasa autoestima y sus expectativas de vida.

Puede decirse que este tipo de acciones de los menores trabajadores no son frecuentes, pero, siendo la naturaleza humana tan impredecible y delicada, no resulta raro encontrar a un infante que sólo trabaja en la calle atrapado en este mundo lleno de barrancas que pueden atentar contra su valiosa vida. Además, generalmente se juntan con mayores de edad ajenos a su familia o comunidad y que tienen claras inclinaciones por el consumo de fármacos, el vandalismo, el hurto y la agresión, por lo que están expuestos también a dedicarse a este tipo de acciones.

Los menores trabajadores que solo trabajan en la calle también son víctimas de las agresiones de las autoridades de la Delegación Cuauhtémoc quienes pueden lesionar algún órgano vital de estos niños por la brusquedad con la que algunas ocasiones los tratan y no conformes con esto los despojan de sus modestas mercancías o ganancias.

Todo esto constituye un triste panorama para estos menores, quienes siempre están en riesgo de experimentar en carne propia y en entendimiento cada una de las fatalidades descritas líneas arriba.

A todo lo anterior, hay que agregar que estos menores que sólo trabajan en la calle se exponen a los nada agradables cambios de clima por lo que es frecuente encontrarlos con molestias respiratorias, digestivas y de la piel que tienden con el tiempo a complicarse y

con ello afectar aún más sus expectativas de más años de vida (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Los niños que solamente trabajan en la calle manteniendo aún sus lazos familiares orientan el espíritu del Programa de GANSIC, A. C., tal y como se señaló líneas arriba, sin embargo, no contempla a todos los niños trabajadores, los niños trabajadores que solo trabajan en la calle se clasifican en:

a) Niños que realizan actividades en puestos fijos y semifijos, b) Niños trabajadores hijos de locatarios y vendedores trabajadores ambulantes adscritos dentro de alguna organización de comerciantes, c) Niños trabajadores y vendedores ambulantes. Estos últimos son los niños más vulnerables a cada uno de los riesgos resumidos anteriormente, es decir, por sus actividades en pleno corazón de las avenidas principales de la Delegación Cuauhtémoc, son víctimas fáciles de la violencia que existe en estos crucesos.

Además, la prohibición de la venta ambulante en las calles principales de esta delegación política ha propiciado arrestos deshumanizados, y en gran número de casos, la pérdida de la mercancía que con tanto esfuerzo y dinero obtuvieron para vender. Es doloroso e indignante escuchar los atropellos del menor cuando dialogas con él o cuando observas directamente la arbitrariedad de que es objeto de parte de las autoridades, al estar conviviendo con él, como su educador.

3.5 Justificación del Programa

Los resultados del trabajo realizado por los educadores de la Delegación Cuauhtémoc en el Programa “Ahora por ellos” definió las actividades más frecuentes de los niños

trabajadores y vendedores ambulantes: limpiaparabrisas, vendedores de dulces, flores, mercancías de bajo precio y por tanto de baja ganancia, mendicidad, y se concluyó, que los ingresos de estos menores son paupérrimos o miserables, dado que sólo alcanzan para mal comer, a pesar del tiempo dedicado a las tareas callejeras que es muy considerable, el cual oscila entre cuatro y seis horas mismas que se prolongan al algunos casos hasta diez horas.

Puede suponerse que ante tanta adversidad muchos de ellos desearían otras opciones laborables e incluso algunos decidirían estudiar en lugar de trabajar, pero la realidad es que rara vez se alejan de su lugar de trabajo, ¿Qué otras opciones tienen? Cuando saben que su ingreso es básico para el mantenimiento de su familia y en casos aislados para su escolarización, vivienda, ropa y recreación.

Ante esta situación, los menores trabajadores y vendedores ambulantes fueron considerados población el alto riesgo de sufrir un daño físico, emocional, escolar y delictivo, capaz de atender contra su vida y expectativas teniendo en cuenta que comúnmente tienen relación con las autoridades de la delegación que prohíben el trabajo callejero, adultos de dudosa reputación que pueden conducirlos a la delincuencia y consumo de drogas, enfermedades originadas por su pobre alimentación o por trabajar en plena calle y con ello exponerse a las enfermedades que se adquieren por los violentos cambios de clima.

Toda esta serie de circunstancias que rodean al menor trabajador lo pone en riesgo de concluir su vida como “niño de la calle”, sin ser precisamente una lógica consecuencia, es decir, como un ser humano sin nexos familiares, con baja autoestima, sin conciencia plena de sus actos para poder entenderlos y superarlos con base en el buen uso de la razón y la acción sobre el mundo que los oprime y degrada injustamente.

En este pensamiento, GANSIC, A. C., diseña su Programa en dos aspectos fundamentales: la familia y la escolarización, es decir, El Programa de GANSIC, A. C., pretende atender lo inmediato, es decir, las problemáticas a flor de piel de los menores: limar las relaciones entre menor-familia; mejorar la relación menor-condiciones de trabajo; enriquecer el vínculo entre menor escuela y la relación menor-comunidad.

En síntesis, mejorar las relaciones espinosas entre menor trabajador y su familia ya que muchas veces ésta lo obliga a trabajar en detrimento de su educación elemental y sensibilizar al menor para que asuma razonablemente la necesidad de estudiar en una sociedad en donde la certificación escolar es requisito cada día más riguroso para continuar estudiando o encontrar un trabajo, del mismo modo, propiciar en el menor y su familia la idea de que la escuela en parte ofrece la oportunidad de “educarse críticamente” cuando se analiza el conocimiento desde sus propios entendimientos y prácticas.

En este sentido, la razón por lo que se explica la atención del menor trabajador a partir de sus deficiencias escolares se debe a los resultados obtenidos en el programa “Ahora por ellos”, de éste se resume (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

En lo que se atañe a su situación escolar: a) Debido al tiempo dedicado a sus actividades de subsistencia callejera y a la falta de respuestas de la escuela a sus expectativas escolares y responsabilidades, el 15.7 % de la población de niños trabajadores es analfabeta, 82.5 % sabe leer y escribir, pero no asiste a la escuela, 0.18 % asiste a la escuela, pero su desempeño escolar es deficiente, de un total de 180 menores trabajadores y vendedores ambulantes contactados en el espacio de la Delegación Cuauhtémoc en el año de 1992.

b) Las aspiraciones escolares de los menores se reducen a aprender a leer y escribir y en casos aislados específicamente concluir la primaria o capacitarse en algún trabajo en donde las exigencias en cuanto al tiempo recursos, conocimientos sean mínimos.

c) Muchos de ellos no tienen apoyo escolar de parte de sus padres pues la escolaridad de éstos es muy baja o nula.

En cuanto a la familia: a) Los menores trabajadores pertenecen a familias numerosas, de escasos recursos y habitan en viviendas pequeñas. b) La mayoría de las familias de los menores han optado por la calle como lugar de trabajo vendiendo algún artículo u ofrecer su fuerza de trabajo para obtener un ingreso. c) Muchas familias utilizan a sus hijos como empleados de su trabajo obteniendo a pesar de todo bajos ingresos. d) El 40 % de los niños han perdido a su padre por lo que los menores asumen ese papel y las responsabilidades que esto implica.

Finalmente, el 80 % de este mismo total de 180 menores, ignora las obligaciones y derechos a los que supuestamente tiene acceso dentro de su familia, escuela, barrio, lugar de trabajo e instituciones de salud, recreación, quienes los agreden o marginan de los beneficios que con ellos supuestamente deberían de tener.

3.6 Delimitación del Programa

El Programa de Educación y Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc, se dirige a la población de menores trabajadores y vendedores ambulantes de la vía pública, tal y como se señaló líneas anteriores. En el fondo el Programa pretende mejorar el nivel de vida en la que se

encuentran los menores ambulantes en situación de calle, en otras palabras, fortalecer las relaciones menor-familia; menor-escuela y menor-condiciones de vida en la calle (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

En la relación menor-familia modificar los factores de riesgo que originan la expulsión de los menores a la calle y que se dan a su interior como pueden ser a manera de ejemplo, el maltrato, la falta de expectativa por la escuela, el abandono etc.

En la relación menor-escuela sustituir aquellos elementos por los cuales los infantes desertan de la escuela, reprueban en ella o nunca han estado inscritos. La escasa motivación de los menores por la escuela que poco responde a sus expectativas.

Finalmente, en la relación menor-condiciones de vida en la calle, el Programa pretende prevenir la violencia en la que está expuesto el menor en la calle, violencia que se define como el riesgo de incorporarse como sujetos dedicados al consumo de alcohol, drogas o a cometer alguna actividad que atenta contra la libertad como la agresión física y verbal, el robo o el vandalismo, así como, ser víctimas de la extorsión y la discriminación por parte de las autoridades o personajes que cotidianamente se relacionan con su persona en su lugar de trabajo.

Recapitulando, los niños trabajadores y vendedores ambulantes por su condición de pobreza extrema salen a la calle en busca de un ingreso con el cual satisfacer sus necesidades básicas: obtención de alimentos, vestido, vivienda, en algunos casos, la compra de útiles escolares, medicamentos etc. Sus ingresos cada día disminuidos provocan el aumento de sus horas de trabajo, agravando con esto sus condiciones de vida.

En otras palabras, por un lado, aumentan el riesgo de sufrir un accidente vial, consumir drogas, robar, ser sensible a determinadas enfermedades de la piel, respiratorias, gastrointestinales entre otras, derivadas por el trabajo callejero, ser víctimas de agresiones

de los personajes adultos que los rodean en su lugar de trabajo o la policía, por otro lado, acelerar su ruptura con la escuela, la familia y la comunidad de origen.

En este sentido, El programa considera que la población de menores trabajadores y vendedores ambulantes de la vía pública se encuentran inmersos dentro de un proceso de callejerización, cuya realidad explicada por los riesgos ya redactados brevemente genera en ellos una transformación en la manera de explicar y actuar en su vida cotidiana.

Lenta pero efectiva los niños trabajadores y vendedores ambulantes transforman su manera de entender y relacionarse con su familia, escuela y comunidad de origen. En otras palabras, la calle según el Programa es un espacio en donde los menores obtienen un ingreso económico, pero, además, es un espacio en donde establecen nuevos códigos de relación social vinculados con realidades ajenas e las de su medio original las cuales los envilecen.

En suma, el proceso de callejerización se presenta cuando el menor trabajador se ve en la necesidad de salir de su núcleo familiar para obtener un ingreso con el cuál satisfacer sus necesidades humanas más inmediatas, a través de actividades propias de la economía informal o de la mendicidad.

Para el menor trabajador y ambulante de la Delegación Cuauhtémoc, el proceso de callejerización implica una modificación en su manera de actuar y explicar su realidad, es decir, sustituye entendimientos originales vinculados a una vida ajena a la vida callejera.

La vida en la calle para el menor significa una manera de ser propia, en este contexto, él entra en contacto con una socialización que puede estar relacionada con su familia o puede ser muy ajena a ello todo depende de las exigencias tanto de la familia como de las exigencias de la vida callejera, entre otros factores: en suma, exigencias en cuanto a actitudes en su trabajo, en cuanto a las habilidades y conocimientos para desarrollar cierto

trabajo en la vía pública, en cuanto a maneras de comunicarse con la gente que convive directa o indirectamente con él, tales como los trasantes, comerciantes, policías etc.

Es decir, personajes con quienes establece lazos afectivos o de rechazo y quienes finalmente permiten que el menor exprese sus sentimientos, virtudes, esperanzas y desilusiones.

Para el Programa de GANSIC, A.C., los menores trabajadores y ambulantes en situación de calle interactúan entre sí estableciendo relaciones sociales con los cuales crean códigos culturales que permiten la comunicación entre ellos y maneras de actuar y pensar muy particulares, esta manera de relacionarse crea una cultura callejera que puede ser tan absorbente como vulnerable sean los lazos que unen la relación del menor con la familia, escuela, comunidad y sociedad.

Sin embargo, cada menor trabajador o ambulante en situación de calle, es diferente, su presencia en la calle, responde a circunstancias particulares, y por esta razón, el proceso de callejerización no es lineal. No obstante, existen razones que los hacen semejantes: condiciones laborales adversas, conflictos familiares, pobreza extrema, repudio a la escuela, desnutrición etc., en esta lógica, el proceso de callejerización en cada menor tiene un punto de inicio, un punto intermedio y un punto final.

El proceso de callejerización inicia cuando el menor sale a la calle en busca de recursos para satisfacer sus necesidades elementales de existencia; alimento, ropa, vivienda, útiles escolares, recreación, aunque es muy poco el monto para esto último, muchas veces también opta por buscar recurso laborando en la vía pública por la necesidad de afecto y que los personajes del medio que rodean su lugar de trabajo le otorgan muchas veces de manera distorsionada.

En el punto intermedio, el menor actúa en la calle con base en la necesidad de un entendimiento más profundo de ella, aquí incorpora relaciones sociales importantes para desempeñarse como trabajador en situación de calle, en otras palabras, el saber desempeñar una actividad que le permite obtener un ingreso, el conocer cómo defenderse de las agresiones de la policía o de sus mismos compañeros de trabajo, generalmente más grandes que él, el comprender como mantener su espacio y horario de trabajo, el aprender en donde comprar o cómo obtener alimento cuando su hambre se lo exige.

El proceso de callejerización concluye cuando la calle es para él su única realidad, el lugar donde obtiene recursos para seguir viviendo, al menos marginalmente, y el espacio en donde ocurren las experiencias más significativas de su persona, en este punto final, sus hermanos, padres y vecinos son distantes en sus decisiones, por lo que opta por un medio social más relacionado con la vida en la calle, en donde generalmente finaliza como un sujeto que trabaja en la calle con esporádicas visitas a su familia o un personaje que ha hecho de la calle su lugar de trabajo en donde habita muchas horas de su vida encontrando en ella mínimamente los satisfactores básicos que su naturaleza humana demanda y que solamente ahí puede satisfacer.

Satisfactores básicos que se reducen a mal comer, dormir en donde “le gane el sueño”, huir de las autoridades, invadir lotes baldíos para adaptarlos como vivienda, consumir drogas, formar parte de grupos de adultos.

En otras palabras, tener un comportamiento semejante al de los niños de la calle que dista mucho del comportamiento del menor trabajador o vendedor ambulante pues ellos solo trabajan en la calle ya que el vínculo con su familia o comunidad de origen pese a la pobreza que ahí impera es relativamente más sólido lo que les permite “vivir un poco mejor” y escapar de la degradación humana que implica el perder por completo el sentido de tus

actos y en consecuencia actuar de tal manera que dañe toda su integridad humana, como es el daño a su salud, física, mental, afectiva y social.

3.7 Objetivos del Programa

1.- Buscar una atención integral a los menores en situación de calle en la Ciudad de México, priorizando los ámbitos de educación, salud, nutrición, derechos del niño, familia etc.

2.- Atender el problema de la deserción escolar entre los menores trabajadores que realizan sus actividades dentro de la Delegación Cuauhtémoc con objeto de evitar la continuación del proceso de callejerización que han iniciado.

3.- Prevenir la deserción escolar entre los menores trabajadores ahora inscritos dentro del sistema escolar a través de brindar alternativas de reforzamiento y motivación escolar a los niños y sus familias.

4.- Prevenir y atender los casos de violación de los derechos del niño a través de brindar alternativas de trato y cuidado a los menores, así como canalizarlos a centros de asesoría jurídica y legal para la atención de niños maltratados y sus familias.

5.- Promover el programa de atención educativa a los menores a las instituciones correspondientes para llevar a cabo la multiplicación de la experiencia en otras entidades delegacionales.

3.8 Problemas a atender en el Programa

1.- La disminución de la deserción escolar entre los menores que se encuentran trabajando en las calles. 2.- La regularización escolar e inserción al sistema educativo formal a menores trabajadores que ahora han abandonado sus estudios. 3.- El problema del maltrato en la población trabajadora meta. 4.- El problema de la apatía familiar y comunitaria ante la violación de los derechos del niño.

3.9 Plan de acción del Programa

Nuestro Programa para su operatividad consta de siete fases específicas que son sucesivas y que se interrelacionan entre sí en un proceso permanente de retroalimentación y continuidad: FASE I Diagnóstico, FASE II Sensibilización, FASE III Capacitación en Educación y Derechos del Niño, FASE IV Canalización en Educación y Derechos del Niño, FASE V Seguimiento, FASE VI Sistematización y FASE VII Productos (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

3.10 Metodología del Programa

Este proyecto se llevará a cabo mediante la forma de investigación acción, valiéndose para ello de varias estrategias de trabajo. Para la aplicación de la metodología de “investigación acción” se utilizarán técnicas como encuestas, entrevistas, alfabetización, regularización y trabajo de calle, etc., el trabajo se dividirá en varias fases, de tal manera que nos posibilite por un lado un “ordenamiento lógico” de nuestras acciones y por otro lado la obtención de resultados inmediatos que enriquezcan nuestra labor mediante su aplicación para precisar las formas de atención directa a nuestra población objeto.

Este proceso de recopilación de información empírica, mediante encuestas, entrevistas, pláticas informales y observaciones, y devolver información procesada convertida en acciones de atención concreta (mediante un análisis de la información que se reflejará en las acciones planeadas) será un proceso permanente en todas las fases.

Esta forma de accionar nos posibilitará por un lado, obtener un conocimiento específico de la población a atender, lo que nos permitirá llevar a cabo la planeación de las estrategias concretas y precisas de atención que requiere nuestra población objetivo, por otro lado, la conformación de una base de datos para posterior análisis de la población atendida y por último el contacto permanente con nuestra población, permitiéndonos con ello la consolidación de grupos para el trabajo, lo que garantizará su confiabilidad e interés en la atención prestada.

Ello generara al mismo tiempo, procesos de capacitación a promotores en los ámbitos de atención para su consolidación en círculos de vigilancia para la salud, defensa de los derechos del niño y su educación. Se trata de un proceso metodológico en permanente retroalimentación, ya que guarda cierta especificidad de acuerdo a la población atendida, y con la fase de atención en la que se encuentra la población, dentro de un marco de investigación, de análisis y de acción social constante.

3.11 Recursos materiales y financieros

La organización inició sin financiamiento, sin materiales y sin equipo. Con el tiempo se consiguió una cantidad de 125 000 pesos nuevos con los cuales adquirimos una mesa de oficina de un metro por dos metros, cuatro sillas metálicas, una computadora, el resto del

dinero se utilizó en “becas para los educadores”, en la compra de papelería y de un teatrino metálico, así como de 8 títeres profesionales”.

En resumen, el recurso financiero únicamente alcanzo para mal pagar a los educadores y adquirir material y equipo insuficiente para la elaboración de documentación oficial (indispensable para entregar informes) y material didáctico para las actividades educativas).

CAPÍTULO IV

La teoría y la práctica del programa

En este apartado se describen cada una de las acciones que formaron parte de nuestro proceso operativo en la ejecución del Programa.

PRIMERA ACCIÓN: DIAGNÓSTICO

Esta fase de Diagnóstico se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 1993. El propósito de esta acción fue el recorrido y observación de la Delegación Cuauhtémoc para la verificación de los puntos de encuentro donde se localizaban los menores trabajadores (DDF, 1992). El diagnóstico tuvo en su operación los siguientes momentos:

Primer momento: Revisamos los resultados del programa “Ahora por ellos”, que obtuvimos en el área de la delegación con el fin de especificar los puntos prioritarios para su verificación, esta selección de puntos de encuentro se basó en el listado de Comisión para el Estudio del Niño Callejero (COESNICA).

Segundo momento: Una vez seleccionados los puntos de niños trabajadores obtuvimos un listado de 45 puntos de encuentro que se verificaron.

Tercer momento: Con estos puntos de encuentro de menores, elaboramos las rutas de trabajo que comprendían los puntos para cada educador de calle con el fin de verificarlos en campo.

Cuarto momento: Antes de ir al trabajo de campo a verificar realizamos el vaciado de información en un mapa, para conformar las zonas de trabajo para cada educador y así obtener la zonificación en el mapa.

Quinto momento: Realizamos la verificación de la existencia de puntos de encuentro y el conteo de la población trabajadora infantil ubicada en los puntos de cada zona en función de número de integrantes de la asociación.

El método de verificación fue haber recorrido un mínimo de cinco puntos por día, durante tres semanas, seis días por semana, todos los días de recorrido se observaron los mismos cinco puntos, pero en diferente horario, de tal manera que un punto, fue verificado en cinco

horas diferentes cada semana, con un tiempo aproximado de 20 minutos de observaciones por punto. Posteriormente al recorrido nos reuniríamos al final del día para hacer comentarios acerca del trabajo.

Fue necesario haber definido el espacio geográfico y físico donde se ubicaba el punto de encuentro, de tal manera que obtuviéramos información no solo de la existencia del punto o del número de niños que había, sino también del contexto social donde se ubicaba el punto. Esta información nos permitió tener un conocimiento del lugar de trabajo para pasar al:

Sexto momento: La aplicación de la cédula de información, en la cual vaciamos información referente a: localización exacta de los puntos de encuentro, número de niños por punto, edad aproximada, sexo, principales actividades de los menores, horario de presencia, actividades de la población inmediata a los niños y días de mayor permanencia.

Con esta información, pasamos al séptimo momento: Se analizó la información recabada, es decir, una vez terminada la verificación de los puntos de encuentro, se reunió toda la información de cada punto por día de verificación para realizar el análisis estadístico, sobre la base de una tabla de información que contenía los siguientes ítems: Nombre del punto, tipo de población, horario de recorrido, día de la semana, número de menores en el punto, edad máxima aproximada, edad mínima aproximada, sexo, actividad y observaciones de contexto del punto.

Una vez terminado el vaciado en el cuadro, con esta información se calculó la media de edad, la media de horario, la media de población, la especificación del tipo de población, el día más viable para el trabajo en el punto sobre la base del número de menores cuantificados. Convirtiéndose esta información en fundamental para la delimitación de los puntos prioritarios y de las zonas estratégicas para el trabajo.

Esta información se enriqueció con los datos obtenidos diariamente mediante el seguimiento de notas periodísticas sobre la distribución de los vendedores ambulantes en el Centro Histórico y la situación de los niños de la calle en esta delegación.

Octavo momento: Elaboración de una breve descripción contextual de la Delegación Cuauhtémoc, que nos permitió dar cuenta de la zona típica donde los menores asistían a trabajar en la calle. Esta descripción incluyó el mapeo y número de zonas que aglutinaban los puntos de encuentro, los servicios cercanos a cada punto y dando énfasis en la localización de escuelas con sistema formal de educación que llevaran el Programa 9-14 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Todo ello con base en un directorio de escuelas proporcionado por la Delegación Cuauhtémoc. Esta descripción contextual no logró ser concluida en su redacción final en esta fecha. De esta fase logramos obtener información que nos permitió conocer el número de menores, horario, días de mayor presencia y actividad preponderante, hora óptima para el trabajo con la población y tipo de población existente, de la calle, de origen indígena y urbano, permitiéndonos con ello formular una tipología básica del menor y de su espacio de trabajo.

De la tipología básica del menor definimos que existen: 1) Niños que trabajan y viven en la calle; 2) Niños que pertenecen a alguna etnia indígena y 3) Niños que únicamente trabajan en la calle. Este último tipo de menores los tipificamos como: a) Niños que realizan sus actividades en puestos fijos y semifijos, b) Niños trabajadores hijos de locatarios y vendedores ambulantes adscritos dentro de alguna organización de comerciantes y c) Niños vendedores y trabajadores ambulantes. Con relación a la tipología básica del contexto donde se localizaban los menores encontramos como lugares preponderantes los

siguientes: a) Cruceos y avenidas; b) Parques y plazas; c) Corredores comerciales y d) Terminales de transporte colectivo.

Al mismo tiempo, como resultado del análisis de la cédula de observación, de la clasificación de los puntos, de acuerdo a la edad, sexo y actividad de los menores, de la recuperación de las tipologías básicas antes mencionadas y de las capacidades humanas y materiales con que contaba nuestro equipo hasta ese momento, definimos las agendas y elaboramos los materiales de trabajo para el inicio de la siguiente fase: Contacto y Sensibilización.

La estructura de la agenda: Constaba de una descripción de la actividad a realizar, se señalaba el indicador (los indicadores son ítems guía para recabar información precisa para conocer al menor), se mencionaba la fecha tentativa para realizar la actividad y el tipo de población -por rango de edad- con la que se va a realizar. A continuación, una muestra:

Realizamos el diseño y la elaboración de un formato de expediente individual y familiar para cada menor (el consta de las siguientes partes: 1. Datos de identificación. 2. Datos generales. 3. Información de salud. 4. Información de trabajo. 5. Relación con la calle. 6. Relación con las instituciones. 7. Identificación de la población. 8. Un bloque de preguntas solo para niños trabajadores. 9. Rubro de preguntas abiertas y 10. Observaciones): Seleccionamos materiales para realizar actividades específicas por punto atendido y preparamos instrumentos (cédulas, pláticas informales, etc.,) para recabar la información de cada menor. Por cuestiones operativas del trabajo, dividimos a la población por edades en los puntos de encuentro, las que se mencionan más adelante.

Vale la pena comentar que al recuperar la experiencia percibimos que durante la fase de contacto empleamos cuatro maneras de observación según las circunstancias que se nos presentaban: La primera fue observación con la cédula sin ser vistos ni tener contacto

con los menores; la segunda observación consistió en ser vistos por los menores o adolescente, teníamos que pasar junto a ellos como transeúntes; la tercera fue la observación participante: les comprábamos algo y conversábamos un poco. La cuarta fue de diálogo directo con los infantes. Estas dos últimas se dieron en muchos casos porque los infantes se nos acercaban y nos preguntaban acerca de lo que estábamos haciendo y escribiendo.

En esta fase el educador no promovía el contacto, pero había personas (menores o adultos) que se acercaban. Así obtuvimos alguna información del contexto para nosotros importante, por ejemplo, sobre la reubicación de puestos que estaban por realizarse en enero de 1993).

La observación no fue neutral, necesariamente contrastamos las observaciones de distintos puntos de tal forma que pudiéramos diferenciar las poblaciones en campo, para elegir con cuales íbamos a trabajar.

En lo que se refiere a nuestras emociones, reconocimos diferentes sentimientos, en algunos momentos tuvimos mucho miedo: en torno al rechazo, a las circunstancias del trabajo, a la posibilidad de no ser aceptados por los menores cuando se iniciará el trabajo con ellos y miedo a involucrarnos demasiado y no lograr marcar los límites del trabajo y de la relación.

En otros momentos, los sentimientos eran de desconcierto y de inseguridad hacia hacia lo que teníamos que hacer, ya que llegamos a considerar que los objetivos propuestos eran muy ambiciosos frente a una realidad llena de imprevistos. Pero por otro lado aparecía en nuestro panorama el ánimo de no claudicar, de seguir, de avanzar pese a los obstáculos que aparecieran, el cual se fortalecía con la relación establecida con cada menor, dándonos

las fuerzas, el ánimo y el interés de continuar, en una empresa que implicaba el compromiso y responsabilidad de cada uno de los educadores que trabajamos en el programa.

SEGUNDA ACCIÓN: CONTACTO Y SENSIBILIZACIÓN

Esta fase se realizó durante los meses de diciembre de 1993 y enero de 1994. El propósito fue llevar a cabo acciones que permitieran establecer el primer contacto, acercamiento, el establecimiento de lazos de amistad y confianza y conocer algunos datos básicos sobre los menores trabajadores y la comunidad inmediata. La intención fue conocer a los menores en esta fase, fundamentalmente tuvo un carácter superficial, no rebasábamos más allá de entender grosso modo sus visibles condiciones de vida, tanto en lo familiar como en lo laboral, siendo el objetivo pues, saber ¿quiénes son? Y que ellos pudieran saber ¿quiénes somos?

El primer paso para ello fue diseñar estrategias con actividades llamativas y novedosas de Presentación, Contacto y Sensibilidad que permitieran establecer una relación de confianza con nuestra población y socializar el propósito y objetivos de nuestro programa.

Se planearon actividades concretas para la etapa de Presentación: Etapa a la que se le dedicó por lo mucho las tres primeras sesiones, mediante la distribución de información impresa, pláticas informales y actividades lúdicas más referidas a las fiestas, celebraciones del momento, etc., sin embargo, siempre guardando la especificidad para cada tipo de población de acuerdo a su edad. Más adelante se verán algunos ejemplos de actividades en función de la edad de la población.

Para el caso de la etapa de Contacto, se elaboraron agendas con actividades lúdicas, todavía guardando el estilo festivo de éstas, generalmente acompañábamos las actividades de contacto con materiales que dieran la posibilidad de sentir la libertad de expresarse (elaboración de dibujos de tema libre, recortes, escuchar música de su agrado mientras estén con nosotros, entre otras) en un espacio agradable y de confianza, igual que durante la anterior siempre se consideraba la edad para el desarrollo de las actividades.

Durante la aplicación de la etapa de Sensibilización, fue necesario reconsiderar (no porque no se hubiera pensado antes, sino porque este es el periodo más largo y más importante) que el juego forma parte de la vida de los niños y es un medio efectivo para entablar lazos de amistad y confianza con los menores trabajadores y sus familias, de tal manera que el juego fue visto como parte del proceso de sensibilización.

Por ello fue necesario elaborar las agendas de trabajo en función de las características específicas de la población por grupo de edad y sexo, para lo cual se dividió a la población en tres categorías: a) Niños y niñas de 6 a 12 años; b) Adolescentes mujeres de 12 a 17 años y c) Adolescentes hombres de 12 a 17 años. Elaboramos agendas dirigidas a cada grupo de edad de estos menores.

A continuación, daremos algunos ejemplos de las actividades: 1) En la agenda para niños y niñas de 6 a 11 años; para establecer el contacto con estos menores realizamos actividades “vistosas”, que llamaran la atención de los niños, como fue la elaboración de un muñeco gigante hecho de globos, con el fin de aglutinar a los menores. Si no bastaba el globo, nos acercábamos niño por niño para invitarlos un momento con nosotros. Una vez que se concentraban, les dábamos una breve explicación de quiénes éramos y cuál era nuestro propósito y se les invitaba a realizar dibujos de temas libres. Mientras tanto, el

coordinador iniciaba una plática informal con los menores para el establecimiento de la comunicación entre ellos y nosotros.

Finalmente se acordaba regresar la próxima semana en un horario y espacio específico. En algunos puntos, para realizar estas actividades, se debió solicitar la autorización de los padres de familia, (quienes realizan también actividades laborales, generalmente de comercio), en estos casos, a los padres se les daba una explicación más detallada de nuestra identidad y objetivos.

Otra de estas actividades era la Hoja de Presentación, la cual era elaborada previamente por el coordinador de la actividad y consistía en un dibujo, en donde el educador señalaba su nombre, su domicilio, sus actividades laborales y de tiempo libre, esta hoja se exponía a los niños y se les solicitaba que cada uno de ellos elaborará su hoja de presentación.

Una actividad más fue la elaboración de “títeres de cartulina”; El coordinador daba las instrucciones de la elaboración de títeres y al concluirlos se hizo una pequeña escenificación en donde cada títere era el propio niño que tenía que hablar de su lugar de origen, domicilio, escolaridad y actividades cotidianas.

Para el caso de la categoría 2) Adolescentes mujeres de 12 a 17 años, la forma como se estableció el contacto y la sensibilización fue diferente al de los niños. A esta población se les repartió una invitación para su asistencia a una actividad recreativa, en esta ocasión también se aprovechaba para establecer una plática informal que nos permitiera garantizar la asistencia de las jovencitas a dicho evento. De la misma manera se les comentaba quiénes éramos, cuáles eran nuestros objetivos.

La primera actividad concreta que se realizó con el grupo de jóvenes contactadas fue la elaboración de un “collage de su cantante o actor favorito” con el fin de establecer vínculos de comunicación. La segunda actividad consistió en la dinámica: “mi bandera personal” que

consistió en responder preguntas a través de dibujos, tales como: ¿Qué es lo más importante que has hecho en tu vida? Dibuja a tu familia. ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Qué te gustaría ser? Dibuja algo que te represente, etc.

Dichas preguntas permitieron conocer las características generales de los menores, por ejemplo: domicilio, escolaridad, actividades en el tiempo libre, estructura familiar, etc. La tercera actividad de esta agenda fue el juego del “teléfono descompuesto”, en donde un educador hacía preguntas a una joven, la cual tenía que responder en voz baja al oído de otra compañera, al final de la fila que se formaba, estaba otro educador el cual, en voz alta, tenía que repetir las respuestas a las preguntas realizadas. Las preguntas eran referentes a los datos generales de las adolescentes que ya se tenían, pero con esta actividad se pretendía confirmar dicha información.

3) Adolescentes hombres de 12 a 17 años. En el caso de esta población el contacto se estableció también de una manera más “efectiva”, se les entregó también una invitación para la realización de una actividad recreativa, los educadores se presentaban y se les informaba de las intenciones de la asociación. Se acordaban los horarios y días para la asistencia al punto. La primera estrategia de acercamiento fueron las “pláticas informales” que eran amenizadas con música que los jóvenes proponían. Para ello en cada punto de encuentro de adolescentes se llegó al siguiente acuerdo: nosotros poníamos la grabadora y ellos tenían que llevar los casetes que más les gustaran.

Esta actividad se hizo en dos ocasiones, posteriormente el escuchar música se hizo una actividad complementaria a actividad prioritaria, como la dinámica de Presentación con un rollo de papel higiénico, el educador-coordinador de la actividad tenía que dar las indicaciones, él tomaba unos cuantos cuadros de papel y solicitaba que cada joven tomara no menos de cuatro cuadros, por cada cuadro que los menores tomaran tenían que decir

algo sobre de ellos, el educador entonces se presentaba haciendo énfasis en los siguientes datos: nombre completo, actividad laboral, actividad escolar y actividades en el tiempo libre.

Otra actividad fue la dinámica “mi bandera personal”, descrita anteriormente. Las acciones realizadas durante esta fase nos permitieron establecer vínculos de comunicación y confianza que sentaron las bases para el desarrollo de la siguiente fase, el Auto diagnóstico.

Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera: primero se aclaró a la población la actividad a realizar para ese día, inmediatamente nos dividíamos el trabajo entre los educadores, unos iban a llamar (o a pedir permiso en el caso de que los padres de familia de los niños estuvieran en el punto o cerca de éste) a los menores, otros armaban el escenario, cerrar un círculo con los menores que ya iban llegando, sacar el papel, los colores, los materiales que se fueran a utilizar, otro educador desde el principio sabía que su papel era recabar información que surge de manera espontánea (hacer la relatoría de la actividad).

Lo siguiente era iniciar la actividad, en la que se involucraban los educadores con los menores. Se observaron los pasos y los objetivos planeados para la actividad efectuada. Una vez cumplidas las indicaciones del ejercicio, Dedicábamos un momento de reflexión sobre la temática trabajada.

Esto lo realizamos para que el menor pudiera definir como problema la situación que vivía y en que estaba involucrado. Luego nosotros le proponíamos una posible solución al problema, con la intención de que el menor reconociera las opciones que puede tener cualquier problema para ser solucionarlo.

Sin embargo, no fue fácil, en ocasiones no estaba toda la población de cada punto, había adolescentes nuevos generando con ello la repetición de la presentación con los menores

y retraso las agendas de las actividades planeadas, en otras ocasiones, nos faltaba material, ya sea por cuestiones de recursos o por falta de tiempo para elaborarlos. En este último caso, de cualquier modo, teníamos que hacer algo ya que los objetivos fundamentales tenían que ser cubiertos si queríamos formalizar el trabajo en ese punto, los cuales eran tener presencia en el punto para que los menores reconocieran el interés que había en continuar con ellos y por último cumplir con el objetivo planeado, en la agenda para ese día.

Es en ese momento cuando la actitud creativa e innovadora del educador de calle se tiene que ver aplicada, ya que teníamos que instrumentar actividades que no estaban planeadas y que permitieran recuperar lo que teníamos previsto.

TERCERA ACCIÓN: AUTODIAGNÓSTICO

El propósito de esta acción fue involucrar a los menores dentro de un proceso permanente de reflexión y autoanálisis de sus condiciones de vida y sus problemas, con el objeto de lograr el autoconocimiento de su realidad; de tal manera que en el momento en que el menor fuera capaz de reconocer sus problemáticas y poder formular necesidades y demandas sería posible establecer sus propios mecanismos y procesos de solución aplicados a su vida familiar, laboral, escolar y social.

Esta acción se diferenci6 radicalmente a la acci6n de sensibilizaci6n b6sicamente en el objetivo, en la acci6n de sensibilizaci6n la intenci6n fue que la organizaci6n tuviera un conocimiento general de la poblaci6n para establecer v6nculos de confianza y en esta acci6n el objetivo fue que los menores generen formas de autoconocimiento, para llegar al reconocimiento de sus condiciones de vida, proceso que evidentemente es impulsado por la organizaci6n.

Esta acci6n se realiz6 en un periodo de tres meses, de febrero a marzo de 1994. Vale la pena mencionar en este p6rrafo que la estructura de las actividades de auto diagn6stico en campo es similar a las de sensibilizaci6n.

Estos ejercicios de an6lisis de su condici6n de vida, los llevamos a cabo mediante actividades de auto reflexi6n como el collage, el rally, cuento colectivo, etc., que permitieron la exploraci6n de indicadores espec6ficos como situaci6n familiar, escolaridad, salud, vivienda, violencia intrafamiliar y derechos humanos con el objeto de conocer y clasificar las necesidades y problem6ticas m6s relevantes de los menores, que nos permitieran una planeaci6n de atenci6n de acuerdo a las demandas reales que los menores expon6an.

En el momento de la ejecuci6n de estas actividades utilizamos una c6dula de observaci6n por actividad, la que nos permiti6 registrar el desarrollo de cada una de 6stas. Fundamentalmente observamos las actividades de los menores, el inter6s que se daba frente a 6stas y la reflexi6n individual-grupal que se generaron en torno al indicador analizado.

En esta acci6n algunas de las actividades que realizamos con los ni6os y ni6as de 6 a 11 a6os fueron: Primero, la elaboraci6n de t6teres, con el indicador se explor6 la escolaridad, en la que los personajes escenificaron un d6a en clases, esto nos permiti6 conocer su

situación escolar. La segunda actividad fue una lectura colectiva para trabajar el indicador de nivel académico.

En esta actividad invitamos a leer a los menores con el objeto de indagar en ellos dicha capacidad. Una tercera actividad fue la elaboración de collage; el indicador fue situación familiar; aquí cada menor expresaba las características de su familia; otra actividad fue el cuento colectivo, el indicador fue salud, en conjunto representamos un tema sobre la importancia de la higiene. Las actividades se programaron una vez por semana para cada punto, hasta concluir la reflexión de los indicadores propuestos.

Con las adolescentes de 12 a 17 años, a partir de sus necesidades y características, se pusieron en práctica las actividades como: Elaboración de mi bandera personal, trabajando con el indicador datos personales, nos apoyamos con las siguientes preguntas guía para las menores: 1) ¿Qué es lo que más me gusta de mi colonia? 2) ¿Cuál ha sido el mayor logro de mi vida? 3) ¿Qué es lo que más me gusta de mi familia? 4) ¿Qué es lo que más me gustaría hacer en la vida? 5) ¿Cómo me gusta que me traten y cómo trato a la gente? 6) ¿Qué me gusta hacer en mi tiempo libre?

Otra actividad fue, el periódico mural, con el indicador procedencia, al hablar de los vecinos, servicios alrededor de la comunidad de las adolescentes se conoció el contexto geográfico de las menores, su conocimiento acerca de la zona, etc. Para indagar la escolaridad y la relación familiar, el chismografo, fue la actividad educativa más adecuada y se basó en preguntas como: 1. ¿Dónde vives? 2. ¿Cómo se llama tu novio? 3) ¿Cuántos son en tu familia? 4. ¿Qué música te gusta escuchar? 5. ¿En qué año escolar vas? 6. ¿Qué es lo que más te gusta comer?

Con los adolescentes hombres de 12 a 18 años se realizaron actividades como: la elaboración de mi bandera personal, con esta acción se trabajaron tanto el indicador de

escolaridad como el de familia, las preguntas clave para esta actividad son: 1) ¿Qué me gusta hacer en mi tiempo libre? 2) ¿Cuál ha sido el mayor logro de mi vida? 3) ¿Qué es lo que más me gusta de mi familia? 4) ¿Qué me gusta de la escuela? 5) ¿Quién es mi mejor amigo?

Como parte de estas acciones se revisó el diseño del instrumento de recopilación de datos básicos de identificación del menor con la finalidad de mejorarlo y ampliarlo para obtener un expediente individual y familiar que nos permitiera registrar el desarrollo y avance de cada menor atendido durante el proceso general del programa. Este expediente contempló además un diagnóstico médico general y un examen de evaluación escolar.

Como producto del proceso de autodiagnóstico en el que se inscribieron los menores, fueron detectadas necesidades prioritarias como salud, educación y recreación, lo que nos implicó realizar acciones generales para satisfacer sus demandas. Con este propósito se estructuró la Primera Campaña Diagnóstica Médica a favor de los menores trabajadores y sus familias dentro de las Delegaciones Cuauhtémoc y Benito Juárez.

Para la operación de esta campaña se solicitó el apoyo voluntario a estudiantes de los últimos semestres de las Facultades de medicina y Odontología de la UNAM, así como un médico particular. El diagnóstico médico general se centró en tres rubros: 1) Antecedentes familiares patológicos. 2) Personales no patológicos. 3) Heredo familiares.

La impresión diagnóstica en la mayoría de la población de menores trabajadores se caracterizó por: daños bucales, molestias en la garganta, avitaminosis, pediculosis, escasez de nutrientes en sus organismos, parasitosis en el estómago y algunos adolescentes hombres presentaron problemas de alcoholismo y fármaco dependencia.

El examen diagnóstico escolar se aplicó a cada menor atendido con el objeto de conocer su nivel escolar y formular un programa académico específico que diera respuesta a las

necesidades escolares de las demandas planteadas por cada menor durante el proceso de auto diagnóstico. Los exámenes se diseñaron a partir de la revisión de los contenidos que forman parte de los diversos grados escolares en el que supuestamente se encontrarán los menores.

En este momento se identificó a las instituciones que ofrecieran opciones educativas de carácter formal, las cuales garantizaban el reconocimiento de los estudios de manera oficial en nuestro medio. Con ello reconocimos la necesidad de recibir una capacitación sobre las opciones educativas (caso concreto Planes y Programas de estudio del INEA en los niveles de alfabetización tanto para menores de 15 años y mayores de dicha edad; primaria 10-14 y para mayores de 15 años; así como las características de la secundaria abierta).

Posteriormente realizamos un análisis de sus condiciones de vida, a partir de las actividades de auto reflexión ya mencionadas, mismas que nos permitieron la exploración de los siguientes indicadores específicos: situación familiar, escolaridad, salud, vivienda, violencia intrafamiliar y derechos humanos. En suma, con la problematización de dichos temas pudimos conocer y clasificar las necesidades y demandas más relevantes de los menores.

CUARTA ACCIÓN: TALLER DE RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El propósito de este taller fue lograr la sensibilización de los menores trabajadores sobre la importancia de la escolarización para su incorporación a los diferentes sistemas de educación formal (INEA, SEP 9-14, otros). Para cumplir el propósito de sensibilizar a los niños trabajadores y sus familias sobre la importancia de la escolarización, como medio

para incidir en el mejoramiento de sus condiciones de vida, fue necesario generar nuevas acciones estratégicas de acercamiento y auto reflexión.

En este sentido, fue utilizado como instrumento para ello un taller educativo operado a través de la técnica guiñol, con el interés de establecer una relación de amplio respeto y apego a lo establecido por los propios menores y sus familias. Como complemento de la ejecución del taller se elaboró una cedula de observación que rescatara la información referente a la operación de éste. El taller se desarrolló en dos aspectos básicos: a) Escenificación de la obra de teatro guiñol y b) Desarrollo de la carta descriptiva.

a) Escenificación de la obra de teatro guiñol. Para la escenificación de la obra de teatro guiñol se diseñó un guion dramático, en el que se desarrolló una historia que identificó las problemáticas educativas de los menores, plasmada en aspectos cotidianos. Este guion constó de seis sesiones: La primera de ellas se refirió a la “importancia de la lectoescritura”. La segunda a la “importancia de las operaciones básicas”; La tercera a los hábitos de estudio; La cuarta a las “técnicas de estudio”; La quinta y la sexta, sobre la importancia de la “certificación escolar”.

Cada escena se musicalizó con canciones acordes a la temática de la obra y cada una de las seis sesiones se realizará una vez por semana en los 7 puntos de encuentro, durante dos meses y medio.

En el desarrollo de la obra aparecieron doce personajes de los cuales seis son niños, tres educadores y tres personajes de la comunidad inmediata de los menores. Estos personajes expusieron situaciones similares a las que los menores trabajadores viven cotidianamente: agresiones de automovilistas, autoridades policiales, vecinos, compradores, usuarios de sus servicios; problemáticas económicas, conflictos familiares, restricciones laborales por la falta de la certificación escolar, etc. Así mismo estos

personajes reflexionaban sobre su situación y plantean alternativas de solución con el fin de estructurar un proyecto de vida.

b) Desarrollo de la carta descriptiva. La carta descriptiva, se elaboró para anotar detalladamente las actividades que permitieran que los menores trabajadores retomaran la situación expuesta en las diferentes escenas de la obra y analizaran, reflexionaran y buscaran las posibles soluciones a las problemáticas planteadas. Dichas actividades tuvieron un carácter lúdico que permitieran reforzar el tema analizado en la obra y además prepararan al menor para actividades educativas.

La operación del taller se desarrolló de la siguiente manera: En cada punto de encuentro se inició la actividad con una reflexión sobre el tema a tratar y/o o con una síntesis de lo que observó en la sesión anterior; posteriormente se realizó la escenificación del capítulo correspondiente; más adelante se efectuó la actividad planteada en la carta descriptiva, y finalmente se realizó una actividad de cierre y reflexión sobre todo lo realizado ese día.

Poniendo un ejemplo, en la sesión referente a “la importancia de las operaciones básicas”; que es la segunda sesión, se inició con un recordatorio sobre la sesión de “importancia de la lectoescritura”; posteriormente se representó la escena correspondiente de la obra de teatro; se realizó una actividad específica de refuerzo del tema desarrollado misma que consistió en contestar el siguiente cuestionario: ¿Cuánto ganas en un día? 2. ¿Cuánto es a la semana? ¿Cuánto es en un mes? ¿Cuánto de tus ingresos lo utilizas para tu educación?

Este cuestionario nos permitió que además de que el menor pueda ver la importancia de las operaciones básicas en su vida cotidiana, también reflexionara en torno a la importancia de la educación formal, la situación de la irregularidad de sus ingresos y los

riesgos del trabajo de la calle; finalmente la actividad del día concluía con una reflexión colectiva del tema tratado, buscando soluciones a los problemas planteados.

Algunos de los comentarios de los menores giraron en torno al reconocimiento de la necesidad de aprender sobre operaciones básicas, ya que algunos testificaron la incapacidad para poder realizar algunas actividades por el desconocimiento de ello. Paralelamente a este trabajo, un educador de calle llevó un registro del desarrollo de la actividad para el llenado de la cédula de observación del taller.

La evaluación del taller se realizó mediante dos actividades, primero estableciendo al inicio y al final de cada sesión, reflexiones grupales que hicieran posible entrelazar lo escenificado en el taller con la realidad cotidiana del menor, lo que me permitió un proceso de reconocimiento de sus condiciones de vida y de trabajo, a las que les tendrían que plantear alternativas de solución y mejoramiento. Otro instrumento de evaluación del taller se realizó mediante el análisis de las cédulas de observación, por parte del equipo, de estos instrumentos de evaluación se esperó obtener como producto, la medición del impacto del taller en la población atendida.

Durante el desarrollo del taller en los siete puntos de encuentro, se obtuvieron diferentes resultados. En el caso de los puntos de encuentro con población infantil mayoritaria se logró mayor participación y secuencia en las sesiones programadas, sin embargo, en los puntos de encuentro con mayor presencia de adolescentes, el desarrollo del taller no tuvo la aceptación esperada.

En el caso del punto de encuentro del Ángel de la Independencia, el cual es un punto de adolescentes limpiaparabrisas de origen indígena, se realizaron tres sesiones con la participación mayoritaria de la población, y a partir de la cuarta sesión ya no se interesaron de la misma manera.

En el punto de encuentro de Rosales y Reforma, el cuál es un punto de adolescentes limpiaparabrisas de origen indígena, no se pudo llevar alguna sesión completa debido a que los menores no mostraron interés en la obra de teatro; y en el punto de encuentro de Álvaro Obregón e Insurgentes que estuvo conformado por adolescentes y jóvenes limpiaparabrisas de origen urbano, se llevaron a cabo solo dos sesiones y no se pudo concluir el taller.

En el caso específico de este punto no estaba contemplado como uno de los puntos en los que se realizaría el taller debido a que éste se venía desarrollando un trabajo especial sobre toma de decisiones, autoestima, metas, ya que la población de este punto planteaba desde el inicio del trabajo, otro tipo de necesidades tales como búsqueda de empleo, resolución de problemas de adicción y asesoría sobre sus derechos.

En este sentido, el taller sobre la resignificación de la educación formal no se contemplaba como una acción a desarrollar en este punto, ya que sus expectativas están dirigidas hacia la capacitación para el empleo fundamentalmente, así como las ya mencionadas.

Debido a la respuesta de la población adolescente en torno al taller, se tuvieron que implementar nuevas estrategias de acción, las cuales fueron negociadas con la propia población de cada punto de encuentro, lo que nos permitió realizar algunas acciones complementarias y de cierre del taller para la conformación de círculos de estudio. De la misma manera en el caso de los puntos en donde se desarrollaron todas las sesiones del taller, también el siguiente paso fue la conformación de los círculos de estudio.

Paralelamente al desarrollo del taller, se inició el contacto con el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), con el cual se estableció un convenio de colaboración en el que se acordaron, los mecanismos de relación de los programas educativos

implementados por el INEA con el proceso de escolarización que estábamos operando, dicho convenio se formalizó lentamente debido a que el INEA estaba pasando por los cambios administrativos propios de fin de sexenio, sin embargo, más adelante se consolidó con las nuevas autoridades del Instituto.

En la mecánica de este intercambio se acordó que a partir de la división de las tareas: que nosotros operaríamos el programa educativo escolar que propone el INEA y el INEA reconocería y validaría estos programas, así como autorización de la certificación de los estudios realizados por los menores. Para realizar lo anterior, algunos educadores se capacitaron como promotores para la implementación del Programa Educativo de Educación para los Adultos del INEA.

Así mismo, se buscó el apoyo de alguna institución pública o privada para el préstamo de un espacio cerrado en donde se pudieran llevar a cabo las actividades académicas y se localizaron escuelas cercanas a los puntos de trabajo de los menores en edad escolar y se establecieron relaciones con las autoridades de éstas. De esta manera una vez resueltos los puntos anteriores se negociaron con los menores los horarios y lugares de cada sesión, llegando al acuerdo de trabajar durante dos horas, dos veces por semana.

Tras la culminación del taller se implementaron tres modalidades de los círculos de estudio: a) Círculos de Estudio INEA para los menores que habían desertado de la educación formal y eran mayores de 15 años; b) Círculos de Estudio Propedéuticos para menores desertores o no inscritos a la educación formal en edad escolar y c) Círculos de estudio para la regularización académica para menores escolarizados.

a) Círculos de Estudio INEA. Estos círculos comenzaron a operar a partir de mayo de 1994, estaban conformados por adolescentes y jóvenes que desertaron de la escuela, fundamentalmente en el nivel de primaria. Para la conformación de estos círculos de estudio

se establecieron una carta compromiso con los menores interesados en la conclusión de sus estudios y se elaboró una solicitud de materiales, tales como, libros de los diferentes niveles educativos: alfabetización, primaria y secundaria, se solicitaron además los trámites correspondientes a su inscripción, en las oficinas regionales del INEA responsables de la Delegación Cuauhtémoc.

Durante el desarrollo de las sesiones se abordaron fundamentalmente los contenidos señalados por el INEA para la aprobación de los exámenes que les permitieran obtener su certificación escolar.

b) Círculos de Estudio Propedéuticos. Estos círculos se conformaron fundamentalmente por menores de edad escolar que todavía pudieran ser inscritos en el sistema escolarizado. Los cuales no concluyeron sus estudios o bien nunca habían asistido a la escuela. Con esta población, en su mayoría de 11 años, se trabajaron fundamentalmente contenidos educativos básicos que les permitirán la preparación y la adaptación al sistema escolarizado.

c) Círculos de estudio para la Regulación Académica.

Estos círculos estaban conformados por menores inscritos al sistema escolarizado en edades de 5 a 13 años, con los cuales se realizaron actividades lúdicas académicas de refuerzo de los contenidos fundamentalmente de primaria.

CAPITULO V

Análisis de la Teoría y la Práctica del Programa y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc

A) DIAGNÓSTICO

El diagnóstico del Programa Educativo y de los Derechos del Niño, realizado por El Grupo de Apoyo a Niños en Situación de Calle (GANSIC, A.C., 1994) es decir, la verificación de los puntos de encuentro del lugar donde se localizaron los menores trabajadores, se interpretó, en el fondo, como una estrategia de localización e identificación de los niños trabajadores de la vía pública vistos como si fueran una enfermedad de la sociedad.

Y en esta lógica, el diagnóstico definió el tratamiento de los niños trabajadores de la vía pública mediante el reconocimiento de sus síntomas, el cual ya había sido realizado por el Programa del Departamento del Distrito Federal, “Ahora por ellos” (D.D.F, 1992).

Los menores trabajadores callejeros se consideraron como una enfermedad de la Ciudad de México, por tanto, cuándo ella los padece, hay que buscar la manera de erradicarlos o en su caso prevenirlos. En general, el diagnóstico se refirió a la situación en la que se encuentran los menores trabajadores sin tener en cuenta las determinantes estructurales que históricamente han definido su vida actual.

En este panorama, el programa “Ahora por ellos” señalaba que de un total de 2736 niños laborando en las calles de la Delegación Cuauhtémoc, 15.7% eran analfabetas, 84.3% sabían leer y escribir; pero de esta cantidad el 63.4% había desertado de la educación formal. Así mismo, el 80% de la cifra total de los niños trabajadores había sufrido algún tipo de vejación y violación a sus “derechos como niños” tales como: asaltos, acoso sexual, inducción a uso de drogas, maltrato de sus padres, de sus maestros y de policías que laboran cerca de él (D.D.F. ,1992).

Dicho brevemente, para “El Programa Educativo y de los Derechos del Niño, los infantes por dedicarse a trabajar descuidaban su asistencia a la escuela, y, por tanto, al acceso de una mayor escolarización que hasta cierto punto era fundamental para obtener en el futuro un “mejor empleo”, estable y altamente remunerado que les garantizará mejores condiciones de vida.

Paralelamente por abandonar la escuela, los menores trabajadores callejeros, sufrían algún tipo de atropello a sus derechos humanos traducidos estos en asaltos, violaciones, uso de drogas, agresiones que por sí mismas atentaban contra su integridad y desarrollo. (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

En otras palabras, El Programa Educativo y de los Derechos del Niño, había detectado las “problemáticas” de los niños trabajadores a partir de la experiencia del Programa “Ahora por ellos”, las cuales, se centraron en la ausencia en la escuela de parte de estos pequeños y en el maltrato del que son objeto de parte de sus padres y de las personas cercanas a ellos (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

A partir de estos supuestos, era necesario protegerlos y alejarlos del ambiente nocivo de su espacio de trabajo. Para protegerlos era necesario capacitarlos en el terreno de los derechos humanos y regularizarlos académicamente. Los niños deberían aprender a ejercer sus derechos y a mejorar su desempeño en la escuela o incorporarse a ella para dignificarse como seres humanos.

En síntesis, los niños trabajadores tenían que “educarse” para reconocer a la cultura callejera como nociva para el adecuado crecimiento y desarrollo de su persona, además muchos aspectos de su vida familiar y comunal tenían que erradicarse por perjudicar su “pleno desarrollo” tanto en lo afectivo, cognitivo y social.

La realidad del menor trabajador del asfalto se caracterizaba por vicios y actitudes negativas que impedía el respeto a la autoridad de una sociedad “preocupada por ellos”, y, por tanto, era fundamental que los niños trabajadores se “educaran” ya que sus prácticas e interpretaciones sobre su realidad concreta estaban corrompidas y por sí mismas impedían que los niños se “beneficiaran” de las oportunidades que les ofrecía la ciudad.

En este significado, la pobreza extrema en la que se encontraban era en buena medida el resultado del escaso nivel de escolarización que tienen sus padres quienes fueron incapaces de cuidarlos, educarlos y alimentarlos, situación que lamentablemente ellos ya reproducían.

El Programa “Ahora por ellos” del Departamento del Distrito Federal, antecedente, del Programa Educativo y de los Derechos del Niño fue nítido acerca de estas consideraciones, en él se describía: “Frente a la problemática del menor trabajador se hace necesario incidir en la disminución en la deserción escolar que experimenta, por medio, del establecimiento de círculos de regularización escolar para su inserción posterior al sistema educativo formal.”

Así mismo, “era necesario generar una estrategia de impacto con alternativas que combatan la apatía familiar y comunitaria, y en lo que se refiere a sus condiciones de salud, la opción que logra generar procesos de transformación, consideramos que es aquella que prepara a la población para prevenir los problemas sanitarios por lo que se establecerán mecanismos que permitan la toma de conciencia frente a la importancia de la prevención a través del diseño de Talleres de Educación para la Salud.”

Las problemáticas de los niños trabajadores, continúa, El Programa “Ahora por Ellos” “nos impiden quedarnos pasivos y nos obliga a buscar alternativas de solución en el hoy, en el presente, involucrando en el proceso a su familia y a su comunidad inmediata lo cual implicaba trabajar tanto en su lugar de vivienda, como en su lugar de trabajo.

Es decir, deberíamos incidir en el contexto del menor trabajador para poder “evitar” el panorama de pobreza que se vislumbra en su futuro como adultos sin capacitación técnica ni profesional para el trabajo, con un nivel educativo disminuido y una calidad humana devaluada, debemos “evitar” que los niños trabajadores nutran las amplias filas del desempleo o subempleo en el mejor de los casos o tener altas posibilidades de involucrarse fácilmente en acciones delictuosas, vandálicas y criminales.

En este contexto, desde nuestro punto de vista, la descripción del menor trabajador como una enfermedad de la sociedad suponía considerar a la cultura de estos infantes

como inferior y deficiente la cual los inhabilitaba en el acceso a una vida más justa y participativa. Sustituir una “cultura inferior por otra superior” implicaba poner los servicios educativos, de salud y jurídicos en manos de los niños trabajadores para que estos recibieran los conocimientos y la cultura necesaria para formarse como ciudadanos responsables, de esta manera se hacía justicia a los niños ya que al fin disfrutarían de los derechos que por naturaleza del correspondían.

Abreviando, para el Programa Educativo y de los Derechos del Niño, la existencia del niño trabajador de la vía pública era un mal social que se tenía que resolver y para tal propósito los niños tenían que regresar a la escuela, inscribirse en ella y reconciliarse con sus padres y las autoridades (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

En otras palabras, los niños trabajadores necesitaban dejar a un lado la cultura callejera y prepararse en la escuela para un futuro mejor basado en un empleo dignificado por el saber adquirido en su proceso escolar, paralelamente sus padres deberían evitar mandar a sus hijos a trabajar en la vía pública pues con esto truncaban el desarrollo ocupacional de sus hijos, el cual era indispensable para funcionar en una sociedad que exigía altos niveles de preparación y escolarización, en este sentido, el problema del trabajo infantil era inherente a esta población infantil y a sus padres quienes se habían alejado de los beneficios de la sociedad ofrecidos por sus instituciones públicas, tales como, escuelas, hospitales, centros recreativos, registros civiles, instituciones de atención familiar y de derechos humanos.

Según el Programa objeto de nuestro estudio, los niños abandonaban la escuela y se dedicaban a trabajar en la calles porque habían fracasado en la adquisición de conocimientos “valiosos” para desempeñarse como ciudadanos responsables, negaba que ellos en la escuela habían sido silenciados y marginados mediante la transmisión de un

plan de estudios que hacía caso omiso de sus historias y experiencias ya orden de ideas, se devaluaba el “capital cultural” de los niños trabajadores al ignorarlo y censurarlo ya que el único saber “valioso” era el académico difundido por la escuela (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Al respecto cita Giroux (1993) “A las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se les considera, de manera no crítica, como diferencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio” (p. 150).

En suma, para el Programa Educativo y de los Derechos del Niño, los menores trabajadores de la vía pública carecían de “experiencias culturales” para poder enriquecer sus vidas y estas “experiencias culturales” emanan totalmente del conocimiento de las disciplinas académicas por un lado y por el otro lado, de las prácticas y significados localizados en los servicios médicos, jurídicos y recreativos del gobierno de la Ciudad de México.

Por lo anterior, la cultura callejera quedaba inexplorada como relación particular entre grupos dominantes y subordinados, expresada en forma de relaciones antagónicas y vividas que encarnan y producen formas particulares de significado y acción. En estos términos, citando a Giroux (1993):

“La cultura no es solamente una forma de vida sino también es una forma de producción merced a la cual los distintos grupos, ya en sus relaciones dominantes o ya en las subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones por medio de relaciones asimétricas de poder” (p. 180).

En consecuencia, el Programa Educativo y de los Derechos del Niño ocultaba su función social reproductora, en primer lugar, al proponerse como catalizador de la “medicina” indispensable para “curar” a los niños trabajadores y esta medicina giraba en torno a los servicios públicos.

En este significado, El Programa Educativo y de los Derechos del Niño debía ser un puente entre estos servicios públicos y los niños trabajadores, al negar la cultura de los niños trabajadores, y afirmar que el conocimiento es una lista de información y prácticas que simplemente se les tienen que inculcar a los niños para su superación personal.

Las determinantes estructurales del trabajo infantil quedaban en el olvido y sus derechos individuales se redujeron a una idea de democracia limitada a un conjunto de principios y disposiciones institucionales heredados, que se les debían enseñar para que ellos se adaptaran en vez que cuestionaran los preceptos básicos de la construcción de una sociedad justa.

En este discurso, al negar la cultura de los niños trabajadores, el diagnóstico reproducía las relaciones sociales de dominación con las cuales los niños se “reubicarían” como grupo social subordinado ocupando el último peldaño del orden social.

El diagnóstico que siempre ignoro que una mejoría de las condiciones de vida de estos niños exigía, antes que nada, la recuperación crítica de su experiencia, pues la visión de vida de los grupos menos favorecidos, es fundamental en su educación en un país, como el nuestro, tan estratificado en clases, razas, edad y sexo, Giroux (1993), nos comenta:

“Los conocimientos que contienen esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia positiva subjetiva de un auditorio particular, y tales conocimientos necesitan ser analizados, para

encontrar las promesas utópicas que frecuentemente están implícitas en sus afirmaciones”. (p. 210)

Siguiendo esta disertación (Freire, 1990): La concienciación de los niños trabajadores respecto de su realidad implicaba que asumieran una posición utópica frente a la misma, la utopía no es lo irrealizable, ni el idealismo, sino una dialectización de los actos de denunciar y anunciar, denunciar una estructura deshumanizante y anunciar una estructura humanizante. La utopía es en una frase “la esperanza permanente a una vida digna”.

La utopía por eso tiene que ser un compromiso histórico y exige un conocimiento crítico de la realidad y esa realidad se tiene que situar en nuestro caso, en la cultura laboral callejera de estos niños, es decir, en el interior de su familia y de su comunidad inmediata, las cuales en lugar de negarse se tienen que afirmar si finalmente se quieren transformar, en estos términos, el concepto de cultura se conecta íntimamente con la cuestión de cómo están estructuradas las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia (Giroux, 1993).

En consecuencia, El programa Educativo y de los Derechos del Niño consideraba desde el diagnóstico inicial, al trabajo infantil callejero como una patología social inherente a los propios niños. A partir de esta apreciación, en la Fase de Contacto y Sensibilización, se continuaba apoyando este supuesto, es decir, desde su punto de vista, la relación entre el menor trabajador y el educador callejero se comprendió como la búsqueda de una simpatía mutua, provocada por el educador callejero, que asegurará la función de este último como un “puente” entre los niños trabajadores callejeros y las instituciones públicas.

B) SENSIBILIZACIÓN Y CONTACTO

La Fase de Contacto y Sensibilización del Programa Educativo y de los Derechos del Menor Trabajador se propuso “animar” a los niños trabajadores de la calle a “aprovechar” los servicios escolares, médicos y jurídicos creados por el Estado para su bienestar (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Un sentimiento romántico acompañó el Contacto y la Sensibilización del educador, en su trabajo diario con los niños actuó conforme a la idea de atender a niños trabajadores callejeros con “graves malestares” los cuales le imposibilitarían el acceso a disfrutar de los bienes materiales e intelectuales generosamente creados por el estado para su bienestar.

Desde la visión del Contacto y la Sensibilización encarnada en la teoría y la práctica del programa estos malestares correspondían al menor trabajador callejero, por tanto, el estado y la sociedad en su conjunto se “lavaban las manos” ya que estos tenían las puertas abiertas a una vida con mejores condiciones de existencia, a la cual los niños trabajadores habían renunciado por sí mismos, al elegir un ambiente enfermo que los estaba degradando.

Las actividades de Contacto y Sensibilización pretendieron más con el “corazón” que con la “razón crítica” poner la primera piedra para la curación de los menores trabajadores, en otras palabras, que abandonaran el trabajo infantil callejero, la labor educativa, por parte de sus educadores, se lograría, mediante el traslado de éstos infantes de un ambiente adverso originado en su espacio de trabajo, familia y comunidad a otros lugares “más sanos y seguros” localizados dentro de las escuelas, tribunales, hospitales y centros recreativos.

En estos términos, la historia, la actividad lingüística, la experiencia de vida y las normas de la convivencia comunitaria de los niños trabajadores callejeros con los cuales ellos otorgan significado a su realidad concreta quedaron en el olvido. Al renunciar al lenguaje y

a la voz de los niños trabajadores, el Programa Educativo y de los Derechos del Niño negaba los principios básicos con los cuales ellos otorgan significado al mundo.

En este sentido, Giroux (1993) nos dice: “Es por medio del lenguaje como alcanzamos una conciencia y negociamos un sentido de identidad puesto que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de esta” (p. 245).

Al considerar la realidad concreta del menor como una enfermedad, el Contacto y la Sensibilización del programa, pretendió defender la virtud y el respeto a la familia y la autoridad hegemónica desde la visión del nacionalismo gubernamental en oposición al hacer y pensar de los niños trabajadores desde la visión de su vida concreta.

Concebidos como “privados culturalmente” era necesario que los niños accedieron a los conocimientos básicos proporcionados por la escuela y otras instituciones públicas para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, el contacto y la sensibilización del programa nunca contemplaron la cultura de la clase trabajadora como un terreno de lucha y contradicción, la cual, implicaba un análisis y cuestionamiento crítico de la misma ya que en estos términos, retomando a Giroux (1993) “la cultura se tiene que considerar como un campo de batalla en el cual la producción, legitimación u circulación de formas particulares de conocimiento y de experiencias son áreas principales de conflicto” (p. 261).

Al negar la cultura de la clase trabajadora infantil para afirmar otra “extraña” a ella, desde otra óptica, más que mejorar sus condiciones de vida, las agudizaba hondamente. Se perdía la oportunidad de escuchar su voz, sus sueños y esperanzas. Las condiciones de vida en las que se encuentran los limitaban, pero no es posible que ellos las reconocieran para superarlas si no se les permitía la autoría de sus propias vidas, no se pueden construir al margen de ellos, sino que habría que problematizar la existencia cotidiana en la que se encuentran inmersos a partir de los marcos de referencia dictados desde su cultura.

Legitimar la cultura de los niños trabajadores callejeros es un requisito para afirmar sus vidas y una condición para la construcción de un proyecto de vida digno, surgido de sus genuinas aspiraciones, era necesario entonces, que los niños trabajadores generaran el saber necesario para construir una realidad favorable para ellos, y este saber, debería surgir de sus realidad concreta y de otras realidades que estén en contra de la opresión humana y al mismo tiempo defendieran la libertad humana, es decir, la emancipación de la conciencia humana cuya característica principal sería la búsqueda constante de ser más de manera ininterrumpida.

La cultura callejera se tenía que considerar como una práctica social encarnada en relaciones sociales concretas entre diversos seres humanos y tradiciones de nuestra sociedad que la ubican en el último nivel de la escala social.

Por este razonamiento, es innegable que los niños trabajadores callejeros necesitaban ganar terreno político a partir de la resignificación de sus vidas encarnada en su cultura, en suma, todo esto implicaba, la recuperación de su voz con la cual pudieran reclamar los bienes materiales e intelectuales que necesitaba para vivir mejor, en este sentido, sin conocimientos sobre sí y sobre la realidad concreta en la que vivían, se encuentra inhabilitado para resolver los problemas principales de existencia (Giroux, 1993).

En este orden de ideas, tanto el menor trabajador como el educador ignoraban que la cultura callejera como parte de formaciones sociales y culturales particulares era el punto de partida para el análisis de la forma en que construyen activamente sus propias experiencias dentro de las relaciones de poder existente.

En este sentido, la construcción social de tales experiencias les ofrecía la oportunidad de dar significado y expresión a sus propias necesidades y voces como parte de un proyecto de adquisición de sí y socialmente de facultades críticas, era necesario que durante la

acción y la reflexión sobre sus vidas se convirtieran en autocríticos respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia, el hecho de poder mencionar sus experiencias propias significaba que leyeran el mundo y comprendieran la naturaleza política de los límites y posibilidades que conforman a la sociedad en general.

C) AUTODIAGNÓSTICO

En la misma lógica del Contacto y la Sensibilización, el Autodiagnóstico del programa considero que los niños trabajadores se encontraban marginados del sistema apoyando la idea central del programa “Ahora por ellos” del D.D.F. Para este programa, el autodiagnóstico se dividió en tres momentos:

a) La suma de los niños en sus lugares de trabajo; b) Determinación de los días, horas de la semana de trabajo de estos niños, número de niños, edad y sexo; c) aplicación de una encuesta a una “muestra” de la población para proporcionar la interpretación de sus necesidades y carencias en los rubros de salud, recreación, educación y relación familiar, la cual, los menores trabajadores callejeros contestaron con “veracidad” (D.D.F., 1992).

Atendiendo a lo anterior, el Programa “Ahora por ellos”, pretendió incorporar a los niños trabajadores callejeros a la sociedad mediante el disfrute de sus beneficios distribuidos por la escuela, hospitales, servicios jurídicos. En esta idea, el DDF a través de Protección Social, en su discurso, señalaba los derechos de los niños trabajadores como una prioridad a atender, el programa “Ahora por ellos” de su autoría, encarnaba según él dichos derechos (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Desde los supuestos del programa “Ahora por ellos”, el autodiagnóstico arrojó luz sobre el perfil de la problemática del niño trabajador con el cual se plantearon los objetivos para su atención: evitar la deserción escolar, las enfermedades más frecuentes, los riesgos de trabajo, los problemas de drogadicción, la violación, toda forma de agresión sexual y el deterioro de las relaciones familiares.

Dicho brevemente, coherente con el discurso oficial, modificar las condiciones de vida de estos niños mediante la mejora de sus relaciones en el interior de su familia y el acceso a los servicios médicos, escolares y jurídicos (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

El autodiagnóstico del Programa Educativo y de los Derechos del Niño apuntaba hasta este mismo propósito solamente que en lugar de aplicar una encuesta para obtener los datos respecto de las necesidades más sentidas de los niños, proponía una serie de “actividades de autorreflexión”, las cuales tenían la finalidad de involucrar a los menores dentro de un proceso permanente de autorreflexión y autoanálisis de sus condiciones de vida y de sus problemas, en este orden de ideas, para el Programa Educativo y de los Derechos del Niño, al lograr el menor trabajador el autorreconocimiento de su realidad, “el menor trabajador” sería capaz de comprender las problemáticas existenciales y de formular necesidades y demandas propias para poder satisfacerlas.

En resumen, mediante el autodiagnóstico los menores trabajadores podrían definir sus propios mecanismos y procesos de solución a las problemáticas de su vida familiar, laboral, escolar y social (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Desde la perspectiva del autodiagnóstico, al realizar los menores el autoanálisis de sus condiciones de vida reconocería sus “necesidades más sentidas”, sin embargo, estas “necesidades más sentidas” hasta cierto punto ya habían sido anotadas en el Programa “Ahora por ellos”, es decir, todo se limitó a una simple actualización de datos acerca de sus

problemáticas. Las actividades de autorreflexión son una muestra palpable de la ingenuidad con la que se abordan estas problemáticas.

Dicho de otro modo, las actividades de autorreflexión en su estructura tienden a deformar la vida concreta de los niños trabajadores, al estar al margen de la percepción sobre la misma de parte de éstos.

Al respecto, la elaboración de un collage sobre la familia es ilustrativa. Esta actividad tiene como objetivo identificar las características principales de la estructura familiar, sin embargo, todo se limitó a la actualización de datos externos, como son: número de hermanos, edades de la familia, la existencia de sus padres, en suma, los resultados de las actividades fueron prefijados dejando a un lado los asuntos más sustantivos, tales como, las obligaciones y las responsabilidades, su nivel de escolaridad, las ocupaciones de los padres, su origen social, los valores acerca de la familia pero sobre todo nunca se problematizó algún aspecto sustantivo de su existencia en la relación menor trabajador-familia.

Así mismo, la actividad ignoró el contexto de los niños, al esperar resultados vinculados con modelos de vida ajena a ellos, por lo general, el modelo de familia y de menor que maneja la actividad correspondía a los típicos modelos que difunden los medios de comunicación y que representan a las familias dominantes.

La actividad nunca se preguntó acerca de las problemáticas familiares surgidas en un contexto social altamente diferenciado, en donde la lucha por el poder de grupos específicos determina parte de las dinámicas familiares. En este sentido, quedó a un lado el entendimiento de los menores sobre la relación menor-familia y la posibilidad de comprenderla con mayor profundidad. Además, la posibilidad de analizar a su familia como

un modelo diferente a otras en el contexto de un país clasista y discriminatorio quedo para mejor ocasión.

Por consiguiente, se obtuvieron datos, sobre el número de miembros de las familias de los niños, pero nunca de los roles de cada uno de sus miembros de ella y su importancia en la adquisición de alimentos, ropa, vivienda, medicina, protección, autoridad y la comprensión de dichos roles.

Otro ejemplo de la forma en que las actividades de autorreflexión se limitaron a la obtención de datos, está relacionado con la identificación de las enfermedades más frecuentes de los menores, la actividad para lograr este propósito consistió en elaborar un cuento colectivo, en donde sobresale el “reconocimiento de los doctores” como profesionales a quienes hay que acudir en caso de enfermedad y la necesidad de decirles nuestras dolencias. Sin embargo, los niños sufren parasitosis, diarreas, gripes, daños en la piel o son adictos o alcohólicos, pero las actividades nunca cuestionaron las causas o consecuencias de estos males en un contexto social en donde los menores viven con considerables carencias materiales, afectivas o cognitivas.

En este panorama, un doctor los diagnóstico, pero nunca se atendieron sus males y tampoco se recuperaron los malestares de los niños para problematizarlos e identificarlos, de tal modo, que buscaran soluciones a partir del análisis de sus causas y consecuencias. En resumen, el autodiagnóstico de sus enfermedades, se redujo a la obtención de datos ya de antemano prescritos, en este orden de ideas, las causas de las enfermedades de los niños trabajadores en una estructura social desigual nunca se consideraron.

En este mismo orden de ideas, se pretendió conocer el nivel académico de los menores a través de una narración corta, no obstante, de “conocer” que los pequeños dedicados la mayor parte del tiempo al trabajo callejero difícilmente tienen un desempeño escolar

aceptable. En esta lógica, obviamente los resultados fueron desastrosos, analfabetismo y bajos niveles de lectura fue lo que se “diagnostico”.

Cuando se les aplico el examen escolar diagnóstico los resultados también fueron desoladores, la lectura y la escritura escaso sentido tenían para ellos y las operaciones básicas ni siquiera las conocían. No obstante, a la luz de los resultados desastrosos de los exámenes diagnósticos escolares y del poco impacto de las actividades de autorreflexión para indagar el nivel académico de estos menores, nunca se cuestionó sobre la pertinencia de aplicar estos exámenes, tampoco se dudó sobre la estructura del examen, de su contenido, de la manera en que se diseñó. Todo quedo en indagar el grado escolar que le correspondía a cada menor.

Abreviando, “los problemas de los niños trabadores callejeros”, en cierto modo expresados en los riesgos del trabajo callejero habían sido prescritos por el “Programa Ahora por Ellos”, por lo que la fase de autodiagnóstico de nuestro programa, se redujo a la obtención de datos para corroborar y actualizar estos datos, es decir, los niños trabajadores necesitan aprender a leer y escribir o concluir sus estudios básicos para poder ser funcionales en la Ciudad de México, por tanto es necesario que asistan a la escuela y que mejoren su aprovechamiento escolar, de este modo en el futuro podrán aspirar a un empleo fijo y bien remunerado.

Paralelamente, los menores al enfermarse de la gripa, tos o diarrea necesitaban ser llevados al doctor, y para que aprendieran a ser disciplinados, deberían ser corregidos por sus padres, los cuales, también requerían un correctivo de parte de las autoridades correspondientes, así como hay que castigar a las autoridades que los maltratan y, asesorar en el terreno de los derechos de los niños a estos menores para que denuncien los atropellos que puedan sufrir.

Recapitulando “las problemáticas de los menores” estaban muy presentes en la mentalidad de los autores y ejecutores del Programa Educativo y de Derechos del Niño nunca lo estuvieron en el hacer y pensar de los menores. Por lo anterior, las actividades de autorreflexión carecieron de una mayor profundización, es decir, si se pretendía estimular la autorreflexión de los menores en torno de su realidad concreta para despertar la curiosidad de conocerla mejor y enriquecerla para su beneficio, lo único que se había despertado era el fracaso de sus planteamientos y solamente configuro la formación de falsas expectativas en los infantes.

En este significado, la negación de su cultura y la inexistencia de un Programa Educativo congruente con sus necesidades mutilo la posibilidad de que ellos pudieran resignificar sus vidas, es decir, poder darles significado a sus inquietudes existenciales en el terreno de lo familiar, laboral y comunal.

La posibilidad humana de explorar la cultura callejera personalizada en estos niños quedo dormida y encerrada en la ingenuidad de nuestras “conciencias”

El modo de percibir la realidad del educador se impuso al modo de percibir la realidad del menor, la realidad de los menores trabajadores callejeros, “constituida desde el pensamiento de los educadores”, dejo a un lado que los hombres no pueden pensar solos, que el pensar sobre la realidad solo es posible en la intercomunicación de los sujetos en torno de la su realidad, las actividades de autorreflexión tal y como fueron planeadas y que respondían a los supuestos del Programa Educativo y de los Derechos del Niño.

Ingenuamente y lo digo con tristeza, adelantó los logros del Programa sin que este se lleve aún a la práctica.

El fantasma por controlar los resultados del autodiagnóstico, contenidos en el Programa, domino nuestros pensamientos hondamente que ingenuamente pensamos que habíamos

propiciado un auténtico dialogo entre los niños y los educadores en torno de su realidad concreta, no reconocíamos nuestro error por nuestra ignorancia, por nuestra pereza, soberbia y en general por nuestra falta de humildad de educadores.

En este sentido, los niños trabajadores de la calle con vínculo familiar, independientemente de su edad, “experiencia de vida”, nivel de desarrollo físico, afectivo, cognitivo, los cuales pueden facilitar o inhibir sus habilidades de pensamiento en torno de su realidad concreta, son capaces de emitir juicios, de expresar sus sueños, aspiraciones o rechazos.

Es decir, no podemos negar su capacidad y necesidad de expresión, por el contrario inducirla para no seguir minando su sentir sobre su mundo.

Además, hay que darle los medios para que se apropie de los significados de su realidad concreta para que ellos la enriquezcan y comprendan de tal manera que interpreten críticamente porque viven tan mal y quiénes son los culpables o responsables de esta realidad adversa.

D) TALLER DE “RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACION FORMAL”

La finalidad del Taller de Resignificación de la Educación Formal fue la de sensibilizar a los menores trabajadores sobre la importancia de la escolaridad y de esta manera facilitar su incorporación a los distintos sistemas de educación formal.

En su contenido y en su estructura el Taller de Resignificación de la Educación Formal defendía la idea de la escolarización como un medio para mejorar las condiciones de vida

de los menores trabajadores callejeros. Pero, ¿cuál era verdadero significado de esta idea? ¿Realmente la escuela es un medio para mejorar las condiciones de vida de estos niños? En general, el programa se sustenta en esta idea, es decir, mejorar las condiciones de vida de los menores trabajadores de la vía pública fortaleciendo las relaciones menor trabajador-escuela y menor trabajador-condiciones de vida en la calle.

En otras palabras, el Programa concebía la relación menor trabajador-escuela como una actitud negativa de parte del menor trabajador en torno de los bienes intelectuales de la escuela quien generosamente se los ofrecía, en este panorama, el menor trabajador con vínculo familiar por su negligencia, apatía e ignorancia era incapaz de percibir las virtudes de esta institución creada por el Estado para su beneficio.

En este sentido, las principales causas del analfabetismo se debían a la escasa motivación de estos niños. Paralelamente, el bajo aprovechamiento escolar, la inasistencia a la escuela y la deserción escolar eran producto de la actitud negativa de parte de estos niños.

El Taller de Resignación Escolar en el fondo pretendía fortalecer la relación menor trabajador-escuela para mejorar las condiciones de vida de esta población infantil, insistiendo siempre en que los niños habían renunciado por su pereza, negligencia, desinformación e ineptitud a los beneficios de la escuela, y por los mismo, a la protección de la sociedad, este desinterés de parte del niño sobre su responsabilidad de asistir a la escuela era compartida por sus padres quienes por su irresponsabilidad e ignorancia dejaban de inscribir a sus hijos a la escuela o de exigirles mayor aplicación en sus estudios, por esta dejadez, en lugar de atender la educación formal de sus hijos, los maltrataban, abandonaban y los obligaban a trabajar en las calles.

De acuerdo al Programa Educativo y de los Derechos del Niño, los niños trabajadores al asistir a la escuela recuperarían parte de los derechos que les correspondían, los cuales hasta cierto punto les negaban sus padres por holgazanes e irresponsables.

Siguiendo estos razonamientos, en la relación menor trabajador-condiciones de vida, el Programa consideró que el ambiente de trabajo de los niños inducía el consumo de drogas, al alcohol, al vandalismo, a la falta de autoridad, a la discriminación, al riesgo de accidentes, y era responsable, también de las enfermedades respiratorias, de la piel y gastrointestinales.

En este contexto, para el Programa, el ambiente de trabajo en la calle y la familia de los menores eran los principales responsables de que hubiera gran cantidad de menores trabajadores callejeros, la escuela también contribuía, pero, con base en los planteamientos del Taller de Resignificación de la Educación Formal, la escuela era “inocente” porque si finalmente los niños se ausentaban de ella era por su holgazanería y por la irresponsabilidad de sus padres.

En suma, el niño trabajador de la calle debería hacer uso de los derechos que le corresponden asistiendo a la escuela y declinando a la idea de vagar en las calles, así mismo, cuando asistiera a los hospitales y consultará a las autoridades según sus necesidades obtendría ciertos privilegios que el Estado le otorgaría. Los niños habían renunciado, por su indolencia, ineptitud e inconsciencia, a su derecho a la educación, recreación, asistencia médica y a la atención jurídica.

Al ubicar a los responsables de la deserción escolar y del bajo aprovechamiento académico, el Programa se propuso sensibilizar a los menores en torno a la importancia de la escuela, según, el Programa se requiere propiciar en los menores un cambio de mentalidad y de actitud (Bocanegra, Rojas, Vargas, 1992).

Considerando al ambiente de trabajo de los niños como corrompido, el Programa sostuvo que era dañino para su superación, así mismo, considero que su familia era incapaz por sí misma de definir desde ahora un proyecto de vida digna para ellos, y, por tanto, la solución a la vida adversa de estos pequeños, estaba en ellos mismos, todo era cuestión de un cambio de actitud y mentalidad, y para ello se necesitaba educarlos, mandándolo a la escuela para que se nutrieran de saber y de buenos modales.

De acuerdo al Programa, los conocimientos en la escuela son el remedio para contener el proceso de callejerización que experimentan y la mejoría de sus condiciones de vida.

En síntesis, la historia abordada en el Taller de Teatro Guiñol, interpreto la ausencia de los niños en la escuela como un problema exclusivo de ellos, es decir, como un problema individual, las determinantes estructurales del acceso y continuidad en un proceso de escolarización se omitieron.

Es decir, el éxito en la escuela y su importancia socialmente definida por una estructura social que defiende los intereses de un selecto grupo en el poder jamás fue considerado. En este pensamiento, el contenido del Taller de Teatro Guiñol fiel a los supuestos básico del Programa, presento a la escuela como una institución noble, desinteresada cuya principal intención es la de transmitir los conocimientos que son indispensables para superarse y lograr niveles de vida dignos y justos.

En este panorama, el Taller de Resignificación Escolar desarrollado con técnicas de guiñol es ilustrativo al respecto, toda su codificación gira en torno de la ineptitud de los menores trabajadores callejeros por comprender situaciones de la vida cotidiana relacionada con el trabajo callejero.

En suma, para el Taller, la escritura y la lectura aprendida en la escuela, nos permitiría, identificar las recetas médicas cuando te enfermas, las rutas de los camiones con las cuales

nos trasladamos al trabajo y al hogar. La lectura y la escritura aprendida en la escuela, insiste, el Programa, es “mágica” porque nos permite viajar a lugares “bonitos” con nuestra imaginación pues la comunidad en la que habitamos es escasamente atractiva.

En esta misma lógica, al analizar en el aula las operaciones básicas, llegarían a ser más precisos en las cuentas, las cuales son importantes en cualquier trabajo y los negocios, además el dominio de la aritmética, la lectura y la escritura nos proporcionan “reconocimiento social” pues quienes dominan los saberes adquiridos en la escuela son respetados por su inteligencia, perseverancia y responsabilidad, del mismo modo, adquirir conocimientos en la escuela nos prepara para desempeñar mejores trabajos lo cual nos permitirá tener salarios altamente remunerados.

Todos estos juicios en torno de la función de la escuela, detallaban la incapacidad e irresponsabilidad de los niños trabajadores para aprovechar las “bondades de la escuela”, y, por lo tanto, de beneficiarse de las oportunidades que la sociedad les ofrecía. La escuela los esperaba con los brazos abiertos y por la función tan maravillosa que desempeña, no se “explica”, porque los niños prefieren una vida llena de tantas carencias, afectivas, materiales e intelectuales.

En este sentido, para el Taller de Resignificación Escolar, las problemáticas educativas, identificadas en la ausencia en la escuela por parte de estos niños, fueron el principal obstáculo para mejorar sus condiciones de vida, y, por tanto, era una exigencia, la modificación de esta situación.

Las problemáticas educativas de los niños trabajadores caracterizadas por su analfabetismo, su escaso dominio de los conceptos básicos, su indisciplina en los estudios, su desinterés por la escuela y sus bajos índices de escolaridad los condenaban al desempleo y a la miseria, así como, al trabajo callejero. Aunque el Programa consideró las

condiciones materiales adversas por las cuales los niños dejaban de ir a las escuelas finalmente reducía el problema a la negligencia de padres e hijos.

En esta línea de pensamiento, una mejoría de sus condiciones de vida, como se ha estado apuntando, implicaba la obtención de un certificado escolar, sin embargo, en nuestro contexto social los altos niveles de escolaridad difícilmente garantizan un empleo, esta posibilidad obedece a razones de orden social, político, económico, las cuales no son dictadas por los padres de los niños trabajadores o por estos mismos.

No obstante, lo anterior, por su situación adversa los menores trabajadores no podían renunciar a la relativa oportunidad de acceder al conocimiento ofrecido por la escuela, la cual, desde mi punto de vista es indispensable para generar conocimiento crítico sobre su realidad concreta. En otras palabras, dejar a un lado la idea de que en buena medida el conocimiento, en general se induce, enriquece en la escuela es privar de este “derecho” a los niños trabajadores callejeros.

En suma, la escuela puede limitar, pero también habilitar el acceso al conocimiento a estos niños para comprender e interpretar su realidad para modificarla y modificarse. Todo depende de las posibilidades materiales e intelectuales que el niño posea y de un modelo educativo congruente con sus necesidades y aspiraciones.

La escuela en buen número de casos es para estos niños un obstáculo para el acceso al conocimiento debido a la ausencia de un modelo educativo congruente con sus necesidades. Evidentemente la educación formal, tal y como está estructurada, niega sus realidades y la manera de explicarlas, en pocas palabras, podemos decir que con su propuesta de educación formal, el estado limita el acceso a los niños trabajadores al conocimiento indispensable para enriquecer la teoría y práctica de sus muy particulares

realidades, pues los conocimientos propuestos por la educación formal se refieren a contextos sociales y culturales en la mayoría de los casos intrascendentes para ellos.

Deduciendo, al referirme al Taller de Resignificación de la Educación Formal, el niño trabajador de la calle no puede tener problemas educativos cuando las oportunidades de acceder al conocimiento se le ha negado, por tanto, se requiere una educación capaz de enriquecer sus capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas referidas a su vida concreta. Además, también requiere de una mejoría de sus condiciones materiales de vida, es decir necesita alimentación, vestido y recreación.

En este orden de ideas, estos niños necesitan a través del acceso al saber, legitimar sus vidas, esto implica, ofrecerles una educación capaz de proporcionarles conocimiento sobre sí mismos a partir de su realidad concreta y conocer su realidad concreta, por medio del reconocimiento de sí mismos, en una relación mutua, es necesario la transformación de su realidad y la transformación de sí mismos mediante el reconocimiento de ambas realidades las cuales se presuponen.

Solamente en la medida en que estos niños mediante un modelo educativo y condiciones de vida más favorables, se modifiquen y modifiquen su realidad concreta podrán encontrar las causas de las condiciones opresoras de su realidad, sus limitantes y la mejor manera de transformarlos, sustituyéndola por otras medidas,

La vida callejera caracterizada en parte por riesgos, tales como accidentes, enfermedades, delincuencia, desnutrición, abuso de autoridad y deserción escolar, se tiene que inscribir en una realidad más amplia altamente estratificada en clase, sexo y edad, porque definitivamente, estos riesgos enumerados, lejos están de ser determinados por los niños o sus padres. Los riesgos a los cuales está expuesto el menor trabajador son los resultados de las relaciones de poder entre los diversos grupos que configuran la realidad

de la Ciudad de México, en este sentido, el grupo en el poder definitivamente es responsable de esta lamentable situación en la que viven estos niños.

Desde mi punto de vista, los menores trabajadores callejeros deben estar preparados para asimilar de manera crítica la realidad expresada en estos riesgos, pues finalmente las realidades expresadas en estos riesgos tanto en su práctica como en su teoría limitan sus aspiraciones más genuinas pero en el fondo es la cultura que sienten, piensan y viven por lo que es necesario facultar a estos niños en la habilidades indispensables para desarrollar juicios más sustentados que les permitan dilucidar lo favorable o desfavorable de su cultura.

La relación mutua entre los niños trabajadores y su realidad concreta es esencial para crear conocimientos, y para fundamental con estos, una vida más justa, la cual es para los menores, dadas sus condiciones de existencia, ubicadas en el nivel de sobrevivencia, equivalentes a acceder a los bienes materiales e intelectuales de la sociedad para humanizarla y humanizarse.

En este orden de ideas, el proceso de callejerización es una realidad en la vida concreta de estos niños, al ser, parte principal del modo de ganarse la vida. Al ser expresión de una fracción de su realidad y por tanto de su cultura, el proceso de callejerización define una porción del hacer y pensar de estos niños, pero su entorno familiar y comunal también permean este proceso de callejerización por lo que también hay que analizarse para transformarlos.

En conclusión, el hacer y pensar de los menores trabajadores se nutre de varias realidades: la cultura callejera, la familia, la escuela y la comunidad, inscritas todas ellas en el marco de una realidad más amplia, mismas que hay que considerar como punto de partida en el diseño, práctica y evaluación de cualquier modelo educativo, que verdaderamente proponga la emancipación de su inteligencia, de su imaginación,

sensibilidad y la modificación de una vida de hambruna, enfermedad, ignorancia, discriminación, por otra realidad, en la que su dignidad humana sea rescatada mediante su participación consciente en la construcción de una sociedad en donde la ciudadanía apueste por la vida y no por la muerte de su humanidad.

CAPÍTULO VI

Las implicaciones pedagógicas derivadas del análisis del programa.

a) De una asociación civil a una institución de asistencia privada

Transcurrieron los meses, El Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc concluyó. Se pudo llevar a la práctica, solo durante un año de financiamiento. Cuando los recursos financieros se agotaron, se buscaron recursos, para darle continuidad, en diversas instituciones nacionales y extranjeras dedicadas a este propósito. Los resultados fueron adversos, de gran frustración. Ningún financiamiento obtuvimos.

Nuestra institución legalmente fue constituida como Asociación Civil, con esta figura legal, quedábamos fuera de los financiamientos nacionales, porque los recibos de deducibilidad de impuestos otorgados por la Secretaria de Hacienda, se otorgaron de manera exclusiva, en el Distrito Federal, a las Instituciones de Asistencia Privada.

Para otorgar apoyo financiero, las empresas exigían la deducibilidad de impuestos. Del mismo modo, respecto de los financiamientos internacionales, un ex presidente neoliberal de México, promotor del tratado del libre comercio para nuestro país, declaro, en una reunión de jefes de estado la entrada de nuestro país al primer mundo.

Con esta afirmación, las asociaciones civiles fueron afectas mortalmente, los financiamientos internacionales, generalmente europeos, enfocados a programas asistenciales fueron suspendidos.

“El Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc” fue financiado, inicialmente, de manera proporcional entre la UNICEF, el gobierno de la Ciudad México y empresas nacionales, sin embargo, por su carácter de Asociación Civil, a nuestra institución llegaron indirectamente, los recursos financieros destinados a nuestro programa, ya que fueron “administrados” por la Junta de Asistencia Privada (JAP).

Ante la falta de recursos, hubo la necesidad de transformar a nuestra figura legal, de Asociación Civil a Institución de Asistencia Privada (IAP). El Grupo de Apoyo a Niños en Situación de Calle (GANSIC A.C.) se transformó en el Centro Interdisciplinario de Desarrollo Social Institución de Asistencia Privada (CIDES IAP), el cual, sigue en la actualidad operando.

La transición a una nueva figura legal implicó adentrarse en procesos administrativos y jurídicos ajenos a nuestra formación profesional pero que fuimos comprendiendo paso a paso en la medida en que se constituyó nuestra Asociación Civil en Institución de Asistencia Privada. El proceso fue desgastante, sin recursos financieros, vivimos meses difíciles, pero al final, logramos constituirnos como (IAP).

A pesar de las limitaciones y de su función asistencial, “El Programa Educativo y de los Derechos del niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc”, logro tener “impacto” y “presencia” entre a población de menores trabajadores en situación de calle, lo cual contribuyo a ser tomado nuevamente en cuenta, en el otorgamiento de recursos financieros, materiales, humanos y de servicios de salud, así como, legales, educativos y culturales, tanto por la Junta de Asistencia Privada, como por el Gobierno de la Ciudad de México, instituciones de gobierno, empresas nacionales e instituciones extranjeras.

En el transcurso de por lo menos tres años, nos invitaron dos instituciones nacionales a formar parte de su red, las cuales fueron: Junto con los Niños, Asociación Civil del Estado de Puebla (JUCONI A. C.) y El Centro de Apoyo a Niños Callejeros (CANICA A.C.) del Estado de Oaxaca.

Había en los programas educativos de las instituciones citadas, propósitos análogos a los planteados en nuestros programas de atención integral, además, la búsqueda de financiamiento se tornó nuevamente difícil para nosotros porque la (JAP), monopolizó buena parte de los recursos para beneficio de las instituciones que algunos de sus funcionarios fundaron.

En este sentido, ser parte de la Red implicaba recursos financieros más estables ya que (JUCONI A.C.) y (CANICA A.C.) habían logrado, en el transcurso de su quehacer educativo mayores contactos con fundaciones financieras europeas y nacionales.

Nuestra institución redefinió las áreas de trabajo, un área enfocada al diseño de proyectos educativos que cumplió con los requisitos necesarios para obtener financiamiento, un área educativa dedicada al diseño, práctica y evaluación de los programas educativos que cumplió con los propósitos de la institución que eran análogos a

todas las instituciones de la red y un área administrativa en donde se planeaban los gastos derivados del trabajo de oficina y de campo.

b) El derecho a ser niño

Si antes participe, en parte, en el diseño de los proyectos educativos cuya finalidad era legitimar determinado financiamiento, ahora mis funciones, se centraron en la práctica del mismo, en el trabajo educativo con los niños y niñas trabajadores, y para tal fin, tenía que realizar determinado diseño curricular. Pero, ¿Cuál sería la naturaleza de este modelo educativo? ¿Cuál era la finalidad de intervenir educativamente en esta población infantil? ¿Qué idea de educación fundamentaría nuestro trabajo educativo? ¿Cómo seleccionaría los contenidos? En este contexto: ¿Qué significaría enseñar? ¿Qué significaría aprender? ¿Cómo evaluar el trabajo educativo por realizar con los menores trabajadores en situación de calle? ¿Qué significaría la atención integral?

Las respuestas a cada una de estas preguntas, siempre fueron difíciles de contestar. Pero, en general, se consideraron los supuestos de una pedagogía tradicional, en donde, nosotros arbitrariamente determinábamos los ejes temáticos, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación, al margen de los intereses y de los contextos culturales y sociales de los niños y niñas trabajadoras en situación de calle.

Ingenuamente, olvidábamos que el derecho de los niños a ser niños, lejos está de ser una realidad, en este sentido, a los niños ricos se les visualizó por los dueños del poder y de la riqueza como si fueran dinero, se les habilitaba para que actuaran como tal, para ellos, toda forma de vida tiene un precio, lo material y los valores se consiguen del mismo modo,

sin importar, a quien se perjudica a quien se beneficia, en esta búsqueda insaciable de hacer riqueza, en la escuela, se les induce a poner en práctica actitudes violentas para que aprendan a excluir en función del orden social (Galeano, 2008).

A los niños pobres se les continuaba tratando como si fueran basura, para que sigan siendo basura, en su realidad de extrema pobreza, carecían de agua potable, de servicios médicos y de una alimentación nutritiva, pero sobre todo, cuando tienen acceso a la escuela se les ofrecía una educación que los sigue manteniendo en este mismo mundo de carencias, frustración y desesperanza, para ellos, su realidad es inalterable, finalmente, son producto de la desigualdad económica, cultural, social, y de género y la escuela sigue contribuyendo a que perciban su situación de pobreza extrema como algo natural (Galeano, 2008).

Finalmente, los niños que no son tan ricos, ni tan pobres, tenían la mirada y la conciencia atada a la pantalla de la televisión o en modernos juegos de la tecnología, para que aceptaran desde muy temprano su destino, una vida prisionera, caracterizada por el consumismo, en donde los problemas de los otros importan poco y la realidad en la que viven es ajena a cualquier cuestionamiento. En suma, son privilegiados y escasos los niños que consiguen ser niños (Galeano, 2008).

En este contexto, en las aulas y fuera de ellas, resultaba complejo despertar en los niños y niñas el interés por el conocimiento, la apatía, en buena medida, obedecía a un mundo escolar ajeno a los intereses de la vida social y cultural de lo que implicaba ser niño o niña. La escuela, por lo común, se olvidaba de sus experiencias de vida, de sus sueños y emociones y descalificaba su cultura.

En suma, la escuela olvidaba el derecho de los niños a ser niños. Pero, ¿qué significa ser niño en una escuela? Y en el contexto del niño trabajador, ¿qué significa ser educado respetando su derecho a ser niño?

Desde mi punto de vista, en todo proceso educativo, ser niño implica, ser educado de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y social, partiendo del contexto cultural y social del que forma parte y de la manera en que él lo interpreta, sin perder de vista que su vida se inscribe en una realidad más amplia en donde la discriminación, el consumismo, el egoísmo y el éxito individual tienen su imperio sin importar que sea incluido el uso de la violencia.

c) La violencia en las escuelas

En las escuelas y en los procesos educativos realizados en otras instituciones, nada es transparente, la ideología reproduce creencias, valores e ideas que marcan la vida de los estudiantes o menores. Como estructura de pensamiento, la ideología, se utiliza en cualquier sociedad y reproduce imágenes y conceptos en común para comprender el mundo en el que se vive, y siendo ideas de la ideología dominante, esta se reproduce a través de las palabras gustos y rechazos de los niños (McLaren, 1984).

Son ilustrativas, las implicaciones sociales de lo que significa “la niña gorda” o en diminutivo en apariencia menos fuerte “la gordita.” Al no rechazar ni cuestionar esa definición porque nos parece normal, legitimamos relaciones de poder y de desigualdad (Ursula Z. R., 2010).

La escuela u otras instituciones de carácter educativo, ponen en oposición a los aparentemente iguales y los divide y separa por su apariencia, se excluye por ser pobre o rico, por ser limpio o sucio, por ser “güerito” o moreno, por ser bonito o feo, niños o niñas, ignorante o genio, etc., reproduciendo simbólicamente la división de clases sociales y fortaleciendo una identidad propia de la ideología dominante que los docentes o educadores reconstruimos generación tras generación, pues quien discrimina lo hace como sujeto y coloca a quien discrimina como objeto, de acuerdo al momento y contexto socio histórico del que se trate (Úrsula Z. R., 2010).

Los mecanismos de racismo, discriminación y exclusión cada vez son más sutiles y requieren del pensamiento crítico para comprender cómo las ideas y las prácticas sociales al interior de las escuelas y en otras instituciones, no solo son de las personas que ahí laboran sino, además, son parte de la historia humana de un grupo social, en específico, empeñado en ser el único con el derecho de disfrutar las riquezas naturales, materiales y culturales que ha creado la humanidad a lo largo de su historia (Giroux, 1985).

En la actualidad, en las escuelas de educación básica se respira un aire de violencia, quienes trabajamos en este nivel educativo diariamente la vivimos, podemos decir que nada es novedoso, es cierto, pues desde la fundación de la escuela como institución al servicio del Estado, esta se ha manifestado, pero también es verdadero que la violencia se ha acrecentado en nuestros tiempos, la aguda crisis económica que vive nuestra nación, la ha detonado con mucha más fuerza (Giroux, 1985).

La discriminación expresada en agresiones físicas, verbales o simbólicas se reproducen impunemente al interior del aula, sus actores principales son los alumnos, padres de familia, docentes y autoridades educativas, todos ellos reproducen la discriminación de diferentes maneras.

Es decir, se excluye a los alumnos por su condición social, quienes tienen riqueza se oponen a quienes carecen de ella, los que carecen de riqueza desean sustituir su condición a cualquier precio, aunque tengan que usar la fuerza, buscan imponerse a sus semejantes con base en agresiones, en consecuencia, se genera entonces una lucha por el poder entre los que mandan y los que obedecen y viceversa.

Del mismo modo en las aulas se reproduce, la violencia simbólica, expresada en la necesidad de imponer una visión del mundo, los más favorecidos por el sistema quieren imponer gustos, actitudes y saberes que legitima su posición social, este capital cultural, que está relacionado con la cosmovisión del grupo en el poder, se enfrenta a otro modo de interpretar el mundo, a veces radical, a veces contradictorio porque en ocasiones desea actuar como lo hacen los grupos favorecidos.

En suma, está a flor de piel el conflicto por imponer su visión de mundo, entre ambos grupos, los favorecidos por el sistema y los excluidos por él (Giroux, 1985).

Finalmente, en las instituciones educativas, el Estado, busca de manera constante legitimarse. Las instituciones creadas por él a lo largo de la historia, en el fondo persiguen esta finalidad, en el contexto de la nación mexicana, México al lograr su independencia, había creado un Estado sin nación porque fueron los criollos quienes construyeron al incipiente Estado Mexicano sin considerar a los indios, negros, castas y mestizos, más adelante los mestizos sustituyeron en buena medida a la población de criollos y continuaron una política de exclusión de los más desfavorecidos y de inclusión condicionada de aquellos grupos que simpatizaron con sus desmedidas ambiciones (Báez J. F., 2001).

En este sentido, en las aulas se vive esta contradicción histórica, algunos menores creen en las bondades del Estado Mexicano y otros son ajenos a ellas, rechazándolas mediante actitudes violentas tales como agresiones a sus compañeros, sabotando las clases o

aislándose de la escuela. Por no sentirse representados por el gobierno en turno, al interior de sus escuelas, los alumnos excluidos, rechazan la organización de la escuela y todos ritos patrióticos que emanan de ella.

A todas estas formas de violencia escolar enumeradas, las instituciones educativas le han asignado el pomposo nombre de “bullying”, que significa, matón o bravucón, el cual se expresa en conductas como la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos que ejerce sobre una víctima (Úrsula Z. R., 2010).

La violencia escolar, es el resultado de las relaciones de poder que se establecen en una sociedad. Se origina en buena medida; por la masificación del sistema; la creciente heterogeneidad social y cultural; y el choque entre grupos e intereses sociales más profundos que buscan con desesperación un lugar privilegiado al interior de una sociedad que por lo general lo ha rechazado y los seguirá excluyendo, por ser parte de su naturaleza y razón de ser. Trascender en la sociedad, aunque sea como trasgresor o criminal es mucho mejor para muchos niños y niñas que estar en el olvido.

Ortega (2000) afirma. La violencia escolar se expresa, cuando una persona o grupo de personas del centro escolar se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes. (p. 79)

En este contexto, es oportuno preguntarse, respecto a la sociedad que me formo: ¿Qué ser humano soy? ¿Qué parte de ser humano quiero conservar y que parte abandonar? Se trata pues de dar nombre a los hechos, de denunciar cuando se discrimina a un niño o niña, es tener coraje con amor para posibilitar la transformación de relaciones dominantes a otras más humanas y más justas (Freire, 1980).

La vida en las aulas se nutre de las relaciones interpersonales, entre sus principales protagonistas: los profesores y alumnos, por tal razón, una característica fundamental que garantiza la armonía, en estas relaciones, se refiere a la disciplina, como un sistema de normas y valores reguladores de las diferentes interacciones en la escuela que deben ser consensuados democráticamente por todos sus protagonistas (Cáceres, 2008).

De la ausencia de estas normas basadas en el respeto, el amor, la tolerancia, etc., hacia los demás, se deriva la conflictividad. Con la ausencia de normas claras y democráticamente elaboradas por los alumnos y docentes, se promueve parte de la violencia escolar.

La práctica docente también contribuye a fertilizar las agresiones entre los “compa eros” del aula, con sus prácticas tradicionales basadas en métodos de transmisión de conocimientos que promueven únicamente el individualismo y el tedio del trabajo en el aula. Al respecto, Cáceres (2008, p. 4) enfatiza: “La no planificación de la convivencia puede generar un sistema de relaciones de los iguales, caracterizado por un esquema de dominio-sumisión. De esta relación asfixiante entre los iguales terminaría conduciendo, en poco tiempo, hacia una relación de violencia y maltrato sostenido.

Las escuelas reproducen el poder del grupo dominante, la violencia en las aulas es una de las manifestaciones del mismo. Problematizar entre los alumnos las causas de sus agresiones hacia los otros, es un punto de partida, para conciliar intereses, deseos y frustraciones entre los miembros de un grupo o una comunidad escolar.

Cáceres (2008, p. 10) comenta que ni las medidas ocasionales, ni los modelos punitivos, ni el tratamiento puramente reglamentista sirven para tratar el problema de la violencia en las aulas. El problema exige, proyectos educativos que establezcan normas de convivencia elaboradas por todos los sectores de la comunidad y que deberán ser respetadas por todos sus miembros.

Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social.

Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (McLaren, 1984).

Enriquecer y aumentar la participación es considerada como una de las formas más eficaces para mejorar la convivencia. Una participación auténtica, profunda, educativa y consensuada que nazca del acuerdo entre todos para que así se cumplan las normas de convivencia y se valoren.

Por lo anterior, es fundamental, plantear la participación estudiantil en la escuela en el propósito de disminuir los niveles de violencia, desde tres contextos diferentes: el *político* (la gestión del centro), el *académico* (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje) y el *comunitario* (lo que respecta a las actividades extraescolares) (Cáceres, 2008).

d) Implicaciones pedagógicas del programa como parte de una incipiente formación en el diseño curricular basados en los supuestos de una pedagógica crítica.

El trabajo educativo del programa no fue ajeno a estos supuestos, dejaba a un lado, la cultura de los niños en el desarrollo, práctica y evaluación de los proyectos educativos, lo cual, significaba dejarlos sin voz, negarles el derecho de tomar decisiones, en torno a su presente y futuro, en el marco de una realidad más amplia, lo cual implicaba de parte

nuestra, ser reproductores del poder del grupo hegemónico, ya que con nuestros actos, pensábamos en la falsa neutralidad del orden social, de ahí del porque nuestras planeaciones se realizaron desde una contexto racionalista, en donde los métodos de enseñanza fueron más importantes que la cultura de los menores.

La pedagogía tradicional que permeo a nuestro quehacer educativo nunca problematizo la vida diaria de los niños trabajadores, es decir, la cultura infantil de los niños en donde se expresan los desacuerdos, temores y sueños fueron en buena medida silenciada. Pero, ¿qué pedagogía parte de la existencia concreta de los niños para diseñar, practicar y evaluar un modelo educativo que responda a sus frustraciones, sueños y esperanzas?

Trabajar para esta población infantil trabajadora, siempre fue una de las experiencias más ricas desde el punto de vista humano y profesional. La convicción de mantener una búsqueda permanente de mejorar la teoría y la práctica de educativa de los programas de atención enfocados a esta población es una constatación que te llena de vitalidad.

No obstante, deje a un lado las funciones de educador, de la asociación civil denominada Grupo de Apoyo a Niños en Situación de Calle A.C., y más adelante las funciones de educador, vocal y miembro fundador de la Asociación de Asistencia Social. Denominada Centro Interdisciplinario de Desarrollo Social I.A.P. Busque nuevos horizontes laborales, que se centraron, en la práctica docente de las escuelas primarias.

El sueño de fundar una institución educativa, dedicada a la atención de la población que se caracteriza por su pobreza humana, por el momento quedo atrás, logre con mucho trabajo acomodarme en una escuela particular, porque anteriormente a los pedagogos los discriminaban y excluían más que ahora en las escuelas públicas y privadas, en el Distrito Federal. Sin embargo, actualmente continúo dedicándome a esta noble labor.

He reflexionado constantemente la práctica docente en la que he estado involucrado, y sin duda alguna, los elementos teóricos, con los cuales interpreto, la realidad al interior del aula, derivaron de la búsqueda de una reflexión consciente de la experiencia vivida como educador de los menores trabajadores callejeros. ¿Pero, a qué elementos teóricos me refiero? ¿A qué paradigma educativo hago referencia?

Resulta complejo avanzar desde un pensamiento ingenuo respecto de la teoría pedagógica hasta un pensamiento más crítico de la misma, cuando estás inmerso en un contexto educativo caracterizado por el control del poder y la cultura (Quiroz M. S., 2005).

Al principio revise algunos postulados de la escuela activa, principalmente, las pedagogías propuestas por Celestina Freinet, Oliverio Decroly, Cousinet, paralelamente consulte algunas corrientes del constructivismo, tales como la propuesta de Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel y Vygotsky. Luego estudie, la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Rubén Feureinstein y el método de proyectos de Jhon Dewey.

Finalmente, analice a los exponentes principales de la pedagogía crítica, en particular, me refiero a los postulados educativos de Paulo Freire, Henry A. Giroux y Peter McLaren. En la actualidad, para diseñar, planear y evaluar, la práctica docente, parto de algunos principios relacionados con la pedagogía crítica de Paulo Freire y Henry Giroux y los métodos globalizadores, los cuales en general, hasta cierto punto son medulares con la actual propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Las estrategias globalizadoras son estrategias didácticas que buscan que los alumnos aprendan a aprender, a resolver problemas y a relacionar conocimientos con la realidad. Se centran en los intereses y necesidades de los alumnos, y en prepararlos para un mundo interconectado.

Su metodología propone el desarrollo de centros de interés, proyectos de aula, técnicas Freinet, metodología de descubrimiento e investigación. Sus características presuponen interdisciplinariedad, contextualización y aprendizaje activo. Además, desarrollan aprendizajes significativos y el aprendizaje creativo (Subsecretaría de Educación Básica, 2022).

En este contexto, la propuesta educativa, planteada en los Programas y Libros de texto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la reviso de manera crítica, las razones son las siguientes:

1) El profesor un intelectual transformativo

La vida escolar organizada exclusivamente por especialistas, por un lado, inhibe el pensamiento crítico del profesor, al reducirlo a simple ejecutor, de los pensamientos de los expertos en currículo, instrucción y evaluación, en este sentido, al profesor se le descalifica al separarlo de los procesos de deliberación y reflexión en el diseño, práctica y evaluación curricular, por otro lado, el aprendizaje y la enseñanza distantes están de ser procesos rutinarios, día tras día, los niños y las niñas deben estar en diferentes situaciones problemáticas para que sigan manteniendo en las temáticas correspondientes de cada asignatura un interés genuino (Giroux, 1980).

De igual modo, la propuesta curricular estandarizada, no aplica en todos los contextos culturales y sociales por ser diferentes entre sí. No todos los estudiantes aprenden con las

mismas técnicas de instrucción, ni tampoco se les puede evaluar del mismo modo, las historias personales, las prácticas lingüísticas, culturales y de talento varían en cada uno de los estudiantes (Giroux, 1980).

En la actualidad, es trascendental dignificar el papel del docente como intelectual transformativo, el profesor debe ser un profesional de la reflexión, en donde, además de pensar su práctica sea ejecutor de la misma, paralelamente, debe estar capacitado para dilucidar los aspectos ideológicos de su labor, es decir, reflexionar, si su labor docente apuesta por la liberación o la dominación de las conciencias (Giroux, 1980).

2) Los fines de la práctica docente exigen una revisión constante

En este contexto, el profesor como intelectual, debe ser capaz de aclarar, el papel que desempeña en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales por medio de la pedagogía que aprueba y utiliza (Giroux, 1980).

El conocimiento adquirido en la escuela o en otro lugar, nunca es neutral u objetivo, sino que esta ordenado y estructurado en formas particulares: sus prioridades y exclusiones participan en una lógica silenciosa

En torno el conocimiento, como construcción social, McLaren afirma que el conocimiento está socialmente construido, en general significa, que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica (1984, p. 209).

No hay un mundo ideal, autónomo o aborigen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (por ejemplo, el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en como los símbolos generan significados (McLaren, 1984, p. 209).

No existe una intuición subjetiva pura. No nos encontramos frente al mundo social; vivimos en él. Cuando buscamos el significado de los acontecimientos buscamos el significado de lo social. De ahí del porqué, uno de sus elementos principales que propone, la pedagogía crítica es analizar los fines de la educación, la escuela funciona como una institución que racionaliza la industria del conocimiento, en extractos divididos en clase que reproducen la desigualdad económica, el racismo, el sexismo y que fragmenta toda posibilidad de relaciones democráticas entre la población escolar (McLaren, 1984).

En el caso de la pedagogía crítica, Freire (1985) enfatiza: Las metas centrales de todo proceso educativo deben ser la de contribuir a la 'concientización' de los sujetos, entendida ésta como un reconocimiento del mundo, no como un mundo 'dado' sino como un mundo en construcción, e invitarlos a ejercer su derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad (p. 106).

3) Una práctica docente basada en la escucha mutua entre el maestro y el alumno.

Ligado a lo anterior, para la pedagogía crítica es fundamental reflexionar el replanteamiento de la práctica docente donde la relación maestro-alumno derive del proceso de dialogicidad que se da desde el principio entre ambos. Una tarea fundamental para todo educador será la identificación y superación de su propia verticalidad psicológica que lo predispone en

contra del diálogo. La horizontalización de las relaciones humanas que propone llevar a cabo en el acto educativo es una ubicación factual del oprimido fuera de la estructura opresora.

Es decir, en toda educación liberadora se realiza de hecho la utopía de unas relaciones humanas auténticas, que han de ser «horizontales». Y esto apunta a una doble transformación: en el corazón de la persona y en las estructuras sociales (Freire, 1980). La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohiba la expresión de las personas. Desde este punto de vista, el proyecto educativo, debe ser propuesto por ambas partes, alumno y profesor (Santos G.M., 2008).

La necesaria presencia del otro, frente a una radical soledad fundamenta el énfasis de la pedagogía crítica, puesto en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es solo así que la persona puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas, perfeccionándose. Y esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda (Freire, 1980).

4) Una práctica docente basada en los temas existenciales de los educandos

En una educación liberadora, el dialogo entre educador-educando y educando-educador inicia cuando el primero se pregunta sobre el contenido del dialogo con el segundo. Al contrario, en una educación opresora, el dialogo es inexistente, el profesor, diserta sobre un programa determinado. Para el educador-educando dialógico, problematizador el contenido programático no es una donación o imposición sino la devolución organizada

sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entrego en forma inestructurada (Freire, 1980).

Si bien uno de los aspectos centrales abordados por la pedagogía crítica es precisamente el del *currículo* y lo que hay que enseñar en las escuelas, a los teóricos críticos les interesa fundamentalmente develar qué conocimientos, habilidades, competencias y valores se incluyen en el *currículo* oficial; por qué y para qué son seleccionados; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitimizan, para finalmente trabajar lo que a juicio de los pensadores críticos debería ser enseñado y quienes deberían participar en su selección y determinación (McLaren, 1984).

Los temas existenciales sobre los que dialogaran educador-educando y educando-educador provienen de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos y no del modelo de buen hombre que caracteriza a los programas oficiales. Conocer la objetividad que limita a los niños, solo es posible mediante el dialogo con ellos, de este modo también conoceremos el entendimiento que tienen del mismo.

5) La palabra del niño el punto de partida de toda relación pedagógica

En este contexto, la pedagogía crítica exige resignificar la necesidad de crear en el aula una práctica pedagógica creadora de espacios de expresión de la vida cotidiana y de emancipación, por lo que hay que darle la palabra al niño. Se precisa, por tanto, insistimos, un tipo de relación horizontal para que los hombres, al comunicarse, se expresen y crezcan.

En síntesis, en una educación liberadora, se les debe plantear a los niños, ciertas contradicciones básicas, de su situación, existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez lo desafía, y al hacerlo, le exige una respuesta, no solo un nivel intelectual

sino también al nivel de la acción. El papel del educador no es hablarle al pueblo sobre nuestra visión del mundo sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra (Freire, 1980).

El pensamiento y el lenguaje humano están determinados estructuralmente por eso hay que conocerlos para modificarlos cuando operan en contra de nuestra humanidad. Educar también consistiría en mostrar implícitamente que no existen planes a priori, que solo las elecciones personales del educando constituirán su futuro. Así, la función de los educadores sería acercar su libertad al educando y mostrársela. El educador, desde esta perspectiva, debería partir de la profundización en el momento presente. De hecho, partir de la realidad del educando es la única forma de impedir una relación violenta, de no violentarlo.

El conocimiento que llega a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social (McLaren, 1984).

6) La práctica docente debe incluir en el diseño, práctica y evaluación curricular al educando

Una vez establecido el interés de los niños, es trascendental, definir el objeto de estudio de los educandos, así como, los objetivos de aprendizaje, los cuales son importantes, para orientar la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se quieren fomentar en un curso, además los objetivos de aprendizaje, son la base para planear la evaluación y organizar los contenidos que pueden ser unidades temáticas, bloques de información, centros de interés o situaciones problemáticas.

Ligado a lo anterior, en todo proyecto educativo, es importante caracterizar el contenido escolar, es decir, hay que seleccionarlo, delimitarlo y organizarlo, pero dada su importancia en este proceso, deben participar tanto profesor como alumnos. En otras palabras, hay que

incorporar la visión del mundo de los educandos, del profesor y de los especialistas en el diseño del programa educativo (Ramírez R. J. L. y Quintal G. N. A., 2011).

7) Una práctica docente cuyo fundamento es la producción colectiva de significado

Como enseñar y cuando enseñar aparecen también como puntos centrales en esta reflexión, es importante conocer cuáles son los mejores caminos para mediar el contenido y comprender que un hecho es diferente de un concepto, de un principio y de un procedimiento, que las actitudes no se enseñan, que formamos con ciertas actitudes. En este sentido, Freire (1980) nos comenta: “El diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.78).

La práctica docente debe ser una actividad creadora, libertaria, no puede ser mecánica, pasiva y sin compromiso. Si la práctica como acto de enseñanza es emancipadora, el aprendizaje es un proceso dialéctico, en el proceso de la adquisición del conocimiento el camino que recorre el sujeto no es lineal, está lleno de obstáculos, avances y retrocesos, pasa de un estado de menor conocimiento a uno de conocimiento más avanzado.

Un educador crítico debe contribuir a construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipatoria (Giroux, 1993).

La pedagogía crítica propone utilizar el diálogo y el intercambio de ideas, así como los métodos centrados en el trabajo grupal y colaborativo, pues mientras la pedagogía tradicional se asienta en una concepción de la cognición como proceso individual, una

pedagogía crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado (Freire, 1980).

8) Una práctica docente basada en la investigación cuya evaluación se centra en los procesos y la autoevaluación de los educandos.

Respecto a la evaluación, esta tradicionalmente se ha remitido a medir los conocimientos de los discentes, resta importancia al proceso mismo de la evaluación, deja de lado que la evaluación, debe propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje, por tal razón, todo educando debe ser consciente del qué estudia, cómo lo estudia y para qué estudia.

Los supuestos centrales propuestos desde la pedagogía crítica para orientar la construcción o selección de métodos pedagógicos acordes a la misma, serían que dichos métodos deberían ser críticos, dialógicos, explicativos y colaborativos; estar orientados a incentivar la investigación y la indagación colaborativa; dar voz y poder a los estudiantes dentro y fuera de las aulas; ayudarles a reflexionar sobre problemas concretos y elaborar alternativas de solución; inducirlos a analizar críticamente discursos, textos e ideologías; motivarlos a trabajar con y para los otros, y resaltar la importancia de transformar las escuelas y las comunidades en esferas democráticas públicas (Giroux, 1993).

CONCLUSIONES

La tarea del educador-educando es la de problematizar al educando-educador el contenido que los mediatiza y no la de disertar sobre de él. Es importante, por tanto, tener presente los conocimientos del educador-educando como del educando-educador en torno del objeto cognoscente en la selección, organización y evaluación de los temas por abordar.

Se tiene que elegir entre una noción de educación que preserve una estructura social que apueste por relaciones sociales de opresión o su modificación. El educador que se compromete con la superación de la situación adversa de estos niños tiene que ser un profesional con un gran dominio de temas sobre el desarrollo integral del niño en el marco de una realidad ampliamente estratificada por razas, clases y de género.

Al poseer la educación una naturaleza política su análisis se inscribe en el contexto de una teoría de las relaciones de poder y la comprensión de la producción y reproducción social y cultural.

La reproducción cultural se refiere a experiencias colectivas que funcionan al servicio de los grupos dominantes más que en beneficio de los grupos oprimidos que constituyen sus políticas. La producción cultural se refiere a grupos específicos de personas que producen, mediatizan y confirman los elementos ideológicos que emergen y reafirman su experiencia cotidiana.

El trabajo infantil callejero es un obstáculo para su desarrollo individual y social, los niños y niñas, que trabajan minan su desarrollo físico, emocional, cognitivo, social. Los trabajos domésticos realizados por las niñas, en el domicilio de sus padres, facilitan que jóvenes y adultos se incorporen al trabajo para realizar actividades remuneradas que incrementan el presupuesto familiar.

Abolir la discriminación de género en la vida laboral de la mujer puede permitir, garantizar los derechos humanos a los que tienen derechos las niñas trabajadoras callejeras. La defensa de los derechos, en el caso de las mujeres y, por tanto, de las niñas trabajadoras implica, en nuestro contexto sociocultural redefinir el rol de la mujer y el empoderamiento de la misma. Es fundamental darle una redefinición que imprima al concepto de poder, un carácter más político, que transforme las estructuras de poder que definen la posición subordinada de la mujer respecto al hombre y que la modifique.

Las diferencias culturales entre los infantes con frecuencia se les considera, de manera no crítica, como diferencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio.

Legitimar la cultura de los niños trabajadores callejeros es un requisito para afirmar sus vidas y una condición para la construcción de un proyecto de vida digno, surgido de sus

genuinas aspiraciones, El hacer y pensar de los menores trabajadores se debe nutrir de varias realidades: la cultura callejera, la familia, la escuela y la comunidad, inscritas todas ellas en el marco de una realidad más amplia, mismas que hay que considerar como punto de partida en el diseño, práctica y evaluación de cualquier modelo educativo.

En todo proceso educativo, ser niño significa, ser educado de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y social, partiendo del contexto cultural y social del que forman parte y de la manera en que él lo interpreta.

Los mecanismos de racismo, discriminación y exclusión cada vez son más sutiles y requieren del pensamiento crítico para comprender cómo las ideas y las prácticas sociales al interior de las escuelas y en otras instituciones, no solo son de las personas que ahí laboran sino, además, son parte de la historia humana de un grupo social, en específico, empeñado en ser el único con el derecho de disfrutar las riquezas naturales, materiales y culturales que ha creado la humanidad a lo largo de su historia.

Las escuelas reproducen el poder del grupo dominante, la violencia en las aulas es una de las manifestaciones del mismo. Problematizar entre los alumnos las causas de sus agresiones hacia los otros, es un punto de partida, para conciliar intereses, deseos y frustraciones entre los miembros de un grupo o una comunidad escolar.

Enriquecer y aumentar la participación es considerada como una de las formas más eficaces para mejorar la convivencia. Una participación auténtica, profunda, educativa y consensuada que nazca del acuerdo entre todos para que así se cumplan las normas de convivencia y se valoren.

En la actualidad, para diseñar, planear y evaluar, la práctica docente, es fundamental, partir de los principios relacionados con la pedagogía crítica de Paulo Freire y Henry Giroux

e ir considerando los métodos globalizadores los cuales hasta cierto punto son medulares con la actual propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Las estrategias globalizadoras son estrategias didácticas que buscan que los alumnos aprendan a aprender, a resolver problemas y a relacionar conocimientos con la realidad. Se centran en los intereses y necesidades de los alumnos, y en prepararlos para un mundo interconectado. Su metodología propone el desarrollo de centros de interés, proyectos de aula, técnicas Freinet, metodología de descubrimiento e investigación. Sus características presuponen interdisciplinariedad, contextualización y aprendizaje activo. Además, desarrollan aprendizajes significativos y el aprendizaje creativo.

En la actualidad, es trascendental dignificar el papel del docente como intelectual transformativo, el profesor debe ser un profesional de la reflexión, en donde, además de pensar su práctica sea ejecutor de la misma.

Una tarea para todo proyecto educativo, es importante caracterizar el contenido escolar, es decir, hay que seleccionarlo, delimitarlo y organizarlo, pero dada su importancia en este proceso, deben participar tanto profesor como alumnos.

Los temas existenciales sobre los que dialogaran educador-educando y educando-educador provienen de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos y no del modelo de buen hombre que caracteriza a los programas oficiales.

En síntesis, en una educación liberadora, se les debe plantear a los niños, ciertas contradicciones básicas, de su situación, existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez lo desafía, y al hacerlo, le exige una respuesta, no solo a un nivel intelectual sino también al nivel de la acción.

REFERENCIAS

LIBROS

Begoña Leyra. Trabajo Infantil Femenino. Las Niñas en las Calles de la Ciudad de México

España. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. 2005.

Freire P. (1997). Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular. Argentina. Editor.

940.

Freire P. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra, lectura de la realidad. España.

Paidós

Freire P. (1992). La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Siglo XXI.

Freire P. (1996). Extensión y Comunicación. México. Siglo XXI.

Freire P. (1990). La naturaleza política de la educación. México. Paidós.

Freire P. (1980). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Trigésima. Edición. Siglo XXI.

- Gabarrón R., L. (1993) Metodología participativa. Infancia callejera y programas de atención. Jalapa. Radda Barnen y Fundación Latinoamericana de Consultores, A. C.
- Giroux H., A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos políticos, número 44, México D. F., editorial Era, p.p. 36-65
- Giroux H., A. (1992). Teoría de la Resistencia y Educación. Una pedagogía para la oposición. México. Siglo XXI.
- Giroux H.- A. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Siglo XXI.
- Giroux H.- A. (1990). Los profesores como intelectuales. México. Paidós.
- McLaren P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México. Siglo XXI.
- Thais, Consultoría en Desarrollo Social S.C. Voces de la Infancia Trabajadora en la Ciudad de México. México. Noriega Editores. 1997.
- Yuren C. M. (1995). Eticidad, valores sociales y educación. México. UPN

I N F O R M E S

- Bocanegra B. y Rojas G. (1993). Programa Educativo y de los Derechos del Niño para Evitar el Proceso de Callejerización del Menor Trabajador en la Delegación Cuauhtémoc. México. Documento de archivo.

Departamento del Distrito Federal (1991). Comisión para el Estudio del Niño Callejero.

México. Documento de archivo.

Departamento del Distrito Federal. (1992). Programa de Atención al Niño Callejero de la

Ciudad de México. México. Documento de archivo.

Organización de las Naciones Unidas. (1994). Comisión Económica para América Latina.

Documento de archivo.

Organización de las Naciones Unidas. (1997). Programa Mundial para el Desarrollo

Humano. Documento de archivo.

ARTÍCULOS DE PERIÓDICO

Benítez C. (1993). Los niños de la crisis. Uno Más Uno.

Krieger E. (1996). Derechos de la Infancia. La Jornada.

Najar. A. (1998). Positiva la ley contra la violencia intrafamiliar. La Jornada del Trabajo. El

Nacional.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES ELÉCTRONICAS

Báez J. F. (2001). Los indios, los nacos y los otros... Apuntes sobre el prejuicio racial y la

discriminación en México. Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Universidad

Veracruzana.

Cáceres R. P. Aportaciones para el Estudio de la violencia escolar desde una Perspectiva

Interdisciplinar desde el Ámbito Universitario, Escolar Familiar y Social. Facultad de

Educación y Humanidades. Universidad de Castilla la Mancha.

Galeano E. (1988). Patas arriba. Los de arriba, los de abajo, los de en medio.

Quiroz M. S. (2005) La pedagogía crítica. Lectura Renovada que Fortalece al Marxismo. III

Conferencia Internacional. La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI, p.p. 1-16

Ramírez R. J. L. y Quintal G. N. A. (2011) ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica

como una teoría general de la educación? Universidad de Sonora y Universidad de

Quintana Roo.

Saloma H. L. (2011). Pedagogía crítica y multiculturalismo y diversidad. Aula Crítica.

Santos G.M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire.

Revista Iberoamericana de Educación, Número 46, p.p. 155-173

Úrsula Z. R. (2010). El análisis de la violencia escolar en las escuelas mexicanas de

educación básica desde la ciencia política. XI Congreso Nacional de Investigación

Educativa/17. Ponencia, p.p. 1-10