



Vol. 15 No. 1

Marzo de 2012

PUNTUALIZACIONES SOBRE EL TRABAJO DE EDUCADORES PARA NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO Y DE CALLE

Laura Palomino Garibay¹
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El modelo educativo para niños y jóvenes en situación de riesgo, diseñado por Taracena y Albarrán (2006) es una alternativa al sistema, lleva a los espacios de socialización de éstos grupos los aspectos académicos básicos e implica para los educadores organizar formas de trabajo adecuando los contenidos y actividades a partir de las condiciones de vida y necesidades de diferentes poblaciones escenarios donde se trabaja. Con el propósito de continuar con las modificaciones al manual en el presente documento se recupera el sentido de la función del educador en los procesos de intervención, para que sirva como guía heurística en la elaboración de futuras propuestas. La pregunta que guió el trabajo fue: ¿Cómo es significada, la actividad realizada por los participantes, que aplicaron las unidades psicopedagógicas? **Objetivo:** Recuperar qué sentido tiene ser educador de niños y jóvenes en situación de riesgo y calle. **Metodología:** La metodología empleada es de corte cualitativo, el dispositivo de investigación fue la entrevista de investigación estructurada con base en los objetivos del manual; los entrevistados fueron cinco psicólogos egresados de la carrera de psicología, quienes realizaron actividades para la aplicación el modelo educativo, la entrevistadora fue una psicóloga que compartía esas características. El corpus de la investigación está constituido por el discurso de los entrevistados, en tanto texto, las categorías fueron: acciones profesionales y educador, las

¹ Profesor Asociado "C" Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: lpalomino@prodigy.net.mx

significaciones que emergieron fueron: comprensión, empatía y reglas.

El sentido de comprender se refiere a su saber como psicólogos, reconocen la diferencia de éstos sujetos que han vivido en el límite de las instituciones de socialización. El sentido de ser educador coincide con lo anterior: compromiso, soporte, regulación de las acciones y formas de vida; su presencia con la población podría incluso ser ubicada como acompañamiento para cambiar el rumbo de un futuro en situación de calle, esto posibilitaría trascender las limitaciones que esta población hasta ese momento ha construido con la vida institucional donde su alejamiento de la escuela es un síntoma de su relación con los otros.

Palabras Clave: educador, niñez, riesgo de calle.

CLARIFICATIONS ABOUT THE EDUCATOR'S WORK FOR CHILDREN IN SITUATIONS OF RISK AND HOMELESS

ABSTRACT

The educational model for children in situations of risk, designed by Taracena and Albarrán (2006) is an alternative to the system, it brings to the socialization spaces of these groups the basic academic aspects and it implies for educators the organization of working schemes that adequate the contents and activities from the living conditions and necessities from the different populations with whom they work. In order to continue with the modifications to the manual in this document it is recovered the sense of the function of the educator involved in the intervention processes, for it to serve as a heuristic guide for the elaboration of future proposals. The question that guided this paper was: How is it signified, the activity done by the participants, who applied the psychopedagogical units.

Objective: To recover the meaning of being an educator of children who are in situations of risk and living in the streets.

Methodology: The methodology used is of qualitative nature, the investigational device was the interview based in the objectives of the manual; the interviewee were five psychologists who got their undergraduate degree in psychology, who carried out several activities for the application of the educational model, the interviewer was a psychologist who shared these characteristics. The main aspects of the investigation are constituted by the discourse of the interviewee, the categories were: professional actions and educator, the significations that emerged were: comprehension, empathy and rules. By comprehension we mean their formation as psychologists, they recognize the difference of these individuals who have lived in the boundaries of the socialization

institutions. The meaning of being an educator coincides with the former: commitment, support, regulation of the actions and ways of living; their presence with the population could even be granted as a path to follow in order to avoid a future of living in the streets, this could help to transcend the limitations that this population has so far erected between them and the institutional life where they maintaining a considerable distance from the school is a symptom of their relationship with others.

Key Words: educator, childhood, homeless risk.

INTRODUCCIÓN.

El modelo educativo para niños y jóvenes en situación de riesgo, diseñado por Taracena y Albarrán (2006) es una alternativa al sistema escolarizado para poblaciones que por sus características se encuentran alejadas de las instituciones y modalidades que se han considerado en los procesos formativos regulares. Lleva a los espacios de socialización de estos grupos los aspectos académicos básicos e implica organizar formas de trabajo para los educadores, adecuando los contenidos y actividades a partir de las condiciones de vida y necesidades de diferentes poblaciones escenarios donde se trabaja.

El desarrollo del modelo ha transitado por diversas etapas de ajuste tanto de contenidos como de las formas de trabajo que se requieren para lograr su éxito. Su estructura considera elementos de carácter pedagógico derivados de los objetivos que la Secretaría de Educación Pública propone para cursar estudios de primaria y buscar la nivelación escolar. A partir de lo anterior se han diseñado y piloteado unidades psicopedagógicas con el propósito de adecuar los contenidos académicos a los diferentes grupos en condición o riesgo de calle. En el terreno de la dinámica de trabajo, el modelo considera necesario recuperar la experiencia de vida como eje articulador de la práctica educativa.

Una de las estrategias que ha propuesto para cumplir con sus objetivos es la realización de un manual que coadyuve a la aplicación del modelo educativo. Aquella será la guía de la actividad del profesional responsable y encargado de instrumentar la propuesta, quien adopta la función de educador y organiza sus actividades a partir de “adecuar” los contenidos académicos conforme a: los grupos e instituciones con los cuales establece contacto, los objetivos

pedagógicos considerados en la curricula del modelo y las características de los grupos con los cuales trabaja.

Para la elaboración del manual se recuperaron los ejes que guían el modelo educativo, “Aunque los temas y los contenidos de nuestra propuesta curricular son semejantes a las de otras ofrecidas por la Secretaría de Educación Pública [...]. Ha sido importante vincular los conocimientos de tipo académico con saberes más cotidianos y con hechos que puedan resultar significativos en su historia de vida...” (Taracena y Albarrán, 2006, p. 4); así, las unidades pedagógicas se constituyen en la guía académica de los educadores, su actividad se centrará en organizar diferentes dinámicas de trabajo para abordar los contenidos de los programas en las áreas que componen el modelo.

MANUAL PARA EDUCADORES Y MONITORES DEL MODELO EDUCATIVO PARA NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO Y CALLE.

Es importante señalar que el Manual, ha pasado por dos modificaciones, el primer documento (Palomino y Moratilla, 2006) se reestructuró con base en un análisis de la pertinencia de los contenidos y las propuestas del modelo. El segundo manual (Palomino, 2007) organiza los cambios sugeridos en los siguientes propósitos:

1. Acercar la escuela a los espacios de socialización donde se reúnen grupos que comparten condiciones de vida similares. Se considera que los espacios tradicionales de la educación no consideran las formas de relación, códigos simbólicos, y prácticas de supervivencia que han desarrollado estos grupos y que acentúan su diferencia con otras poblaciones.
2. Crear programas que se ajusten a sus necesidades. Las condiciones de vida señaladas facilitarán prioridades de conocimiento, y en ese terreno el modelo considera la adaptación de los contenidos a las necesidades de socialización que los diferentes grupos reconozcan.
3. Recuperar los conocimientos que cada grupo conserva. Toda vez que las formas de convivencia han posibilitado su supervivencia, se hace

necesario recuperar esos aprendizajes, donde los aspectos pragmáticos han sido de particular importancia, en la medida que faciliten la reflexión y permitan recuperar esas experiencias como estrategias de aprendizaje en el terreno de los contenidos escolares.

4. Se considera que la situación de calle ha creado formas culturales específicas que en la medida que se puedan conocer permitirá desarrollar formas de intervención- investigación más cercanas a las necesidades de los grupos. De ahí que se proponga para la construcción de las estrategias de trabajo la recuperación de la vida cotidiana. El significado de las actividades y conceptos está en estrecha relación con su cotidianidad en tanto espacio privilegiado de aprendizaje.
5. Finalmente, es fundamental crear dispositivos que faciliten el desarrollo de herramientas conceptuales y afectivas. El proceso enseñanza aprendizaje favorece la elaboración de aspectos cognitivos y simbólicos que los espacios de socialización previos han dejado trancos o con experiencias adversas, elaborar la experiencia en las relaciones afectivas previas posibilitará su reconocimiento y en los casos de experiencias traumáticas la posibilidad de reconstruir sus relaciones para el futuro.

“El objetivo del presente manual es proponer al educador una serie de estrategias de intervención que le permitan instrumentar el modelo mencionado. Se parte de considerar que el eje articulador de los contenidos son las unidades psicopedagógicas motivo por el cual su papel depende de la forma en que recuperen las unidades y las pueda adaptar a las condiciones que su población requiere, esto hace necesario presentar una serie de elementos que le permitan construir dispositivos de intervención educativa acordes al propósito del modelo en el entendido que su actividad como educador inicia con la adaptación de los contenidos de las unidades a cada uno de los diferentes grupos de niños y jóvenes con los cuales se trabaje.

La especificidad del manual recae en recuperar los aspectos significativos que bordean el proceso enseñanza- aprendizaje por lo cual se exponen elementos

que remiten a procesos de reflexión donde la representación de los contenidos y la intervención en la reatribución de sentidos son elementos básicos.

Finalmente es importante señalar que al final del documento se presentan ejemplos de experiencias de psicólogos que han actuado como educadores”. (Palomino, 2007, p. 4).

En el manual se consideraron los supuestos respecto a los responsables del mismo: “El programa propuesto requiere un perfil de los educadores flexibles, fiables y sensibles a este tipo de población. También requiere condiciones institucionales particulares para proporcionar al educador las posibilidades de desarrollar una labor con este tipo de jóvenes” (Taracea y Albarrán, 2006 p. 170) “El maestro y/o educador debe favorecer la participación de jóvenes que ya hayan adquirido alguna estructura y que tengan mayores competencias cognoscitivas para ser un auxiliar en el aprendizaje con jóvenes en dificultad” (Taracena y Albarrán, 2006 p. 172).

“PAPEL DEL EDUCADOR”

- 3.2.1 Recuperar las formas de simbolización que construyen los niños y jóvenes al margen de las instituciones de socialización.
- 3.2.2 Situar su interés en los sistemas simbólicos, y particularmente en los aspectos de conciencia-identidad constituida en las relaciones sociales.
- 3.2.3 Reflexionar sobre el significado de las actividades y conceptos y como éste se encuentra en estrecha relación con su cotidianidad en tanto espacio privilegiado de aprendizaje.
- 3.2.4 Reflexionar las actividades de intervención como una serie de prácticas sociales que implican una relación institucional.
- 3.2.5 Recuperar los procesos de pensamiento de los participantes y a partir de ello diseñar las estrategias de facilitación del aprendizaje.
- 3.2.6 Comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje.

- 3.2.7 Determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades, y experiencias previamente adquiridas.
- 3.2.8 Organizar prácticas de retroalimentación de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva” (Palomino, 2008, p. 8).

En un primer momento los procesos de intervención se realizaron con base en el modelo pero sin el manual ya que estaba en proceso de construcción, los participantes de esta etapa son los entrevistados. La segunda etapa de la investigación² consideraba actividades relacionadas con el piloteo de las unidades pedagógicas en diferentes escenarios de inserción y con el propósito de ahondar en la reflexión sobre las características de las poblaciones con las cuales se trabaja se investigaron aspectos de corte psicosocial elegidos por los participantes y organizados desde una lógica de investigación cualitativa, la entrevistadora fue formada desde esta perspectiva.

Es a partir de lo anterior y con el propósito de continuar con las modificaciones al manual en el presente documento se recupera el sentido de la función del educador en los procesos de intervención, con el propósito de que sirva como guía heurística en la elaboración de futuras propuestas.

La pregunta que guió el trabajo fue: ¿Cómo es significada, la actividad realizada por los participantes, que aplicaron las unidades psicopedagógicas?

OBJETIVO:

Recuperar el sentido que tiene ser educador de niños y jóvenes en situación de riesgo y calle.

² Del “Seminario de Titulación Niños y Jóvenes en Situación de Riesgo (pilotaje de un modelo educativo)” (Aguado y Palomino 2008).

METODOLOGÍA:

La metodología empleada es de corte cualitativo, toda vez que esta aproximación nos permite acercarnos a la subjetividad de sujetos específicos puestos en juego en situaciones sociales e institucionales particulares.

El dispositivo de investigación fue la entrevista de investigación estructurada con base en los objetivos del manual lo cual permitió que las preguntas se plantearan acorde al discurso que se producía en el momento.

Los entrevistados fueron cinco psicólogos egresados de la Carrera de Psicología, quienes realizaron actividades para la aplicación del modelo educativo y a partir del cual elaboraron su trabajo de titulación. La entrevistadora fue una psicóloga que compartía esas características.

Es importante señalar que se empleó la entrevista en el sentido que propone Alonso (1995) “La entrevista de investigación pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (p. 228).

Es a partir de ello que para la identificación de las significaciones se propone:

- a) Reconstrucción de las acciones realizadas, en éste caso la actividad que como educadores realizaron en cada una de las instituciones.
- b) Identificar los enunciados que hacen referencia a las acciones realizadas como educadores.
- c) Recuperar la insistencia significativa en el discurso de los educadores de su función profesional.

El *corpus* de la investigación está constituido por el discurso de los entrevistados, en tanto texto que apalabra la dimensión subjetiva para lo cual se grabaron, y transcribieron organizaron las entrevistas de acuerdo a las categorías: acciones profesionales y educador, las significaciones que emergieron fueron: comprensión, empatía y reglas.

La interpretación para la construcción de sentido se realizó a partir de una mirada multirreferencial complementaria que considera la presencia articuladora de la subjetividad a partir de instancias psíquicas y representaciones simbólicas como efectos del orden instituyente.

REFERENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO.

Acercarse a la subjetividad la subjetividad como “aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas” (Baz, 1998, p. 125) es una forma de recuperar la dimensión imaginaria como sustento del sentido de lo colectivo. Anudados en esta situación coloca al deseo y la historia, el primero en su concepción psicoanalítica del sujeto, de sujeto del inconsciente y el segundo aspecto que señala la red de relaciones simbólicas en las que el sujeto construye su realidad específica a esa cultura y momento histórico. La subjetividad social se construye en palabras de Fernández (1998) “en el intercambio con los otros, a partir de factores singulares y sociales mutuamente constituyentes que dibujan un panorama complejo, pero diferente del individuo aislado” (p. 70).

Se parte de considerar a los educadores como resultado de una construcción histórica donde las condiciones culturales emergen como formaciones discursivas y proporciona en función del sujeto social un acercamiento a las motivaciones, las justificaciones o las mismas restricciones de su acción, en las que además se evidencia el orden social en el que éste se encuentra inmerso, atravesado por situaciones de género, etnia, religión, política e identidades profesionales.

Con el propósito de continuar con las modificaciones y retroalimentación al manual, se recupera la palabra de los educadores desde la perspectiva, de que ésta remite a un entramado de simbolizaciones que no se construyen sólo desde la racionalidad, sino que remiten a formas de aprehensión, simbolización y enunciación de un sujeto psíquico. Es este último elemento se propone no quedar en el plano cognitivo únicamente, esto es el acercamiento al decir del sujeto sitúa lo psíquico como el escenario donde la subjetividad articula y da sentido a los vínculos entre sujetos, a la función desarrollada, a las limitaciones y sus expectativas lo cual permite develar el sentido de la actividad realizada por los participantes como educadores a partir de la interpretación de los enunciados que produjeron en un discurso construido en tanto texto.

La interpretación de sentido tuvo como soporte la reconstrucción de las significaciones a partir de su experiencia y su articulación en el discurso de los educadores.

EL SENTIDO DE LA COMPRENSIÓN Y EMPATÍA

Los educadores participantes son egresados de la carrera de psicología, cuatro mujeres y un hombre quienes realizaron actividades de aplicación del modelo por dos meses como mínimo y cuatro meses como máximo, asistieron a diferentes instituciones dirigidas a población en riesgo.

“Mmm, pues yo creo que lo primero primero seria como... como la comprensión... ante la situación de estas personas... empatía... este, paciencia...y bueno pues las ganas de hacer algo por... por ellos ¿no?, en beneficio de ellos, pero que a veces no se pueden cumplir estas...”este”...mucho interés, estar muy comprometido con la población”. El educador actúa con la especificidad disciplinar construida a lo largo de su formación por lo cual en su acción se aleja de una lógica pedagógica y se acerca más a los procesos de construcción del sujeto, señala su interés por la persona con la que trabaja, su acción se dirige a *“...conocer a lo mejor en donde vivían, de...de un poco empaparse más de su situación, hacía falta eso y...y la empatía que puede dar una acción del psicólogo, yo creo, es importante”.* Hay certeza en la forma de establecer relaciones, se coloca como psicólogo, impera su interés por saber quién es el otro, remite a la construcción de relaciones de *“entender un poco todas esas situaciones que viven los niños, creo que eso es muy importante y no dejar tan de lado, el lado psicológico, que al final de cuentas es nuestra carrera, porque estamos mucho en lo pedagógico pero dejamos allá la comprensión de los niños, la empatía ¿no?, ..ehh. Otra,....pues esas yo creo son las primordiales ¿no?”.* Hay una forma concebir al sujeto, no es solo cognitivo está marcado por su historia y “la empatía” vehiculiza la “comprensión” en tanto acercamiento.

Respecto al manual, se observa una diferencia significativa, ya que en aquél el énfasis en las acciones pedagógicas es mayor y considera implícita la relación afectiva con los educandos. La experiencia de los educadores propone considerar

que su intervención se construye en el vértice que integran los aspectos psicológicos y educativos. La empatía remite a la comprensión *“porque especialmente las chicas de calle ellas tienen como mucho... recelo hacia las personas; entonces a mi lo que me funcionó fue, pues tratarlas con mucho respeto, como, como a otro ser humano, siempre estar, este, a su disposición, y muy atenta a sus necesidades”*. El sentido de comprender se refiere a su saber como psicólogos, reconocen la diferencia de estos sujetos que han vivido en el límite de las instituciones de socialización.

La subjetividad de estos grupos se ha construido en la frontera de la normalidad, la familia y la escuela han fallado en su papel de integración social, Los niños y jóvenes en condición o en situación de calle constituyen una enunciado poderoso de la desigualdad e irrumpen en el orden institucional mostrando el poder de la diferencia con su presencia, sus relaciones, sus formas de organización que marcan una resistencia, sin que por ello lleguen a superponerse “en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia; hay una “insumisión” (Foucault 1988, p. 243) a las condiciones institucionales esencialmente obstinadas en homogeneizar. Emerge la subjetividad d un sujeto matizada por la carencia, la exclusión, el abandono, la incertidumbre, la inseguridad, se encarna como daño, limitación, desventaja privación, el sentido que proponen los educadores es fundar un espacio de escucha como condición previa a los procesos de intervención pedagógica.

EL SENTIDO DE LAS REGLAS EN LA TAREA EDUCATIVA

En las sociedades industrializadas el crecimiento económico desigual y las formas de distribución que esto implica han contribuido a acentuar las formas de desigualdad lo que subraya la diferencia con los otros; se ha erigido un orden centrado en la normalidad y lo ajeno a esta situación, aquello que no corresponde a la lógica institucional, se considera extraño. Sabido (2009) menciona que hay diversos discursos sobre la extrañeza manifestados como diferencia, “El extraño alude a un problema: éste aglutina una serie de niveles referentes a experiencias sociohistóricas concretas [...]. En la sociedad contemporánea la lógica de

inclusión y exclusión también abarca fenómenos tales como la marginación... (Sabido, 2009, p. 26).

El educador se encuentra en el doble juego institucional: por un lado su incorporación a instituciones marcadas por los compromisos que la sociedad propone para resarcir las limitaciones culturales de que son objeto estos sujetos lo hace acatar las misiones institucionales ,*“...pues también a veces te enfrentas como algunos requerimientos que te piden las instituciones, o sea por ejemplo tu llevas como tu, tu currícula bien bonita con todas tus actividades, pero a veces como que la institución te..te pide otras cosas, o sea la institución por ejemplo, es que hay veces que te dice: es que te tienes que ir mas a lo artístico, mas a lo afectivo, en algunas situaciones; no, pues es que te tienes que inclinar un poco mas a lo pedagógico, entonces este, te digo, todo eso se tiene, lo tienes que ir modificando cada vez que vas a aplicar un taller, porque te digo: es dependiendo de la población, de la institución, de, de muchísimas cosas”*. Schvarstein (1995) menciona que "Una institución es un nivel de realidad social que define cuanto está establecido. Se relaciona con el Estado que hace la ley y, desde este punto de vista, no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones"(p. 26). La cultura de la institución se impone a las propuestas exteriores y las supedita. "A fin de permanecer en ellas, los individuos deben "adaptarse a la tarea"; lo que implica la participación misma en los principales aspectos de la vida organizacional" (Laveglia, 2002, p. 454). Como formación de la sociedad adquiere compromisos, tiene una finalidad a partir de la cual desarrolla sus funciones diseña formas y lógicas de organización.

Por otro lado el educador se incorpora a una institución que además de cumplir con sus funciones construye vínculos, diseña espacios para transitar, define lugares, establece funciones, se enfrenta así, a un entramado para la construcción de subjetividades. A éstas les subyace una noción de la población a la cual dirigen sus acciones, en éste caso población en riesgo, lo cual las coloca en la lógica asistencial en la medida que ofertan servicios gratuitos para evitar la estancia en calle. El riesgo remite a una serie de simbolizaciones que definen el lugar que como sujetos tienen, en este caso contruidos desde la desventaja, la

exclusión, la carencia, el abandono son poblaciones dañadas, lastimadas, afectadas, que desde ahí construyen su posición como sujeto, *“porque la población, a veces...es muy inconstante, su característica y un obstáculo a la vez, que es muy inconstante, a veces iban dos, a veces iban tres, a veces iba una, a veces iban...lo máximo que tuve fueron cuatro, y lo mínimo una. Al principio empecé a trabajar con ella, mas o menos...casi, bueno casi al final de las sesiones, las chavas de calle ya no iban, era la época en la que hacía mucho frío entonces ellas se quedaban ahí en sus refugios, de... casitas en donde vivían, y no asistían,”*. Por otro lado, los otros, advierten implícitamente una deuda, la diferencia en condiciones de vida justifica su proceder, impone sus acciones y exige concesiones. En innegable el carácter particular que tiene este tipo de población, como señala Reguillo (2000) de transformar el “estigma” en emblema, lo que en términos sociológicos Cerbino (2006) denomina “El otro construido” donde precisa “terminan incorporando los significantes con los que los otros los nombran porque probablemente no les queda alternativa” (p.15). *“El educador que estaba con ellos me comento “No pus es que ¡así son!, ¡es que es así!, osea prepárate porque esto hasta fue fácil ehh, después va ser mas difícil”*.

Resulta indispensable señalar que la demanda institucional no determinó la acción de los educadores, *“yo había llegado como amiga y “no me digan maestra sino soy [] y así ¿jno?¡”, pero eso hizo que los niños pues a lo mejor no me prestaran mucha atención para, durante la sesión, que fue en las dos primeras sesiones”* el inicio de la actividad frente a grupo fue un momento clave en el desarrollo de la intervención en función del lugar que se definía en la relación educando-educador *“...nuestra regla principal era el respeto, ésa sí, de base, fue la de base para ambos grupos, lo trate de diferente manera por, por la edad”* respeto y límites *“yo creo que con esta población eso no...eso no funciona ¿jno?¡, claro que si debes de tener limites, debes de tener reglas, pero tiene que ir como, tiene que ser como muy, muy flexible”(p. 26)*. Fernández (2006) amplía: *“...la institución se considera parte del mundo imaginario y simbólico que estructura al sujeto desde su propia interioridad y que, al mismo tiempo lo enmarca”* (p.30) así, las formas de apropiación de los sujetos, de los significados de ese constructo

cultural no se realizan a través de la reflexión, la racionalidad o la toma de conciencia. *“que hay como otras formas de comportamiento, que hay otras maneras de comportarse frente a, éste, a un profesor, o sea yo siento que, que, que se les tiene que dar como esa herramienta para que ellos sepan como distinguir o sepan como adquirir ese conocimiento, porque, o sea, si siempre están haciendo lo que quieren”*. Fernández (2005) señala que “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17). La escuela como construcción cultural refiere a un estudiante inmerso en un conjunto de significados que contribuyen a su constitución como sujeto y remiten a las expectativas que sobre él tiene la institución y por consiguiente la sociedad, *en la institución, porque la institución, ni en [] ni en [] les tienen reglas a los niños de...”Que tienes que tomar clase” o algo así, porque ellos si quieren se van y te dejan ahí entran o no entran, lo hacen o no lo hacen, entonces yo puse: en ambas pues si pedí como que hicieran las actividades, las realizaran, que no se salieran del salón, “este” y pues si , fueron esas, y pues, seguimiento de las reglas pues no, yo creo que se las tuve que estar recordando en todas las sesiones, creo que poca, sólo en [] los niños seguían un poco mas las reglas que todavía en []*. Se hace necesario entonces reflexionar la lógica con la cual se oferta una actividad pedagógica a sujetos expulsados de la dinámica educativa en la contradicción de asistir a una institución marcada por los compromisos que la sociedad propone para resarcir las limitaciones culturales de que son objeto estos sujetos.

El sentido que develan las reglas para los psicólogos están en el orden de la regulación del comportamiento, *“si quiere entrar al taller entre, como que si quiere”...o sea, como que eres como que muy Light ¿jino?j, como que dejas que todos los niños hagan lo que quieran”*. Sin embargo de forma implícita escuchan la ambivalencia que viven los niños y jóvenes en situación de riesgo como sujetos no regulados entre continuar con su hedonismo o adscribirse a la norma *“...pero de repente era que niños estaban, este, estaban, tenían que estar en su sesión de....*

sexualidad por ejemplo y los veías afuera jugando y los maestros iban por ellos y los niños se escondían y era difícil que los mantuvieran en un grupo, excepto una educadora que... este que ella sí tenía como que ese...ese brazo fuerte y todos la veían así como que la, como una gran maestra, ¿jino? ¡, Porque decían <<Es que ella, desde las primeras palabras que les dice: métete al salón porque ya va a empezar la clase era de que los niños se metían, era porque ella tenía autoridad, era su amiga, pero también al mismo nivel de autoridad>>” reconocer la autoridad y someterse a la regulación que eso implica quizá sea una forma de romper con la cadena de significantes que lo victimizan. El sentido que da el educador a la regla es de viabilizar un cambio en el lugar estigmatizante que lo excluye de la sociedad.

SER EDUCADOR

El lugar así como la tarea encomendada, fueron los dos aspectos que permitieron construir el sentido de la acción educativa. En el primer aspecto las significaciones los psicólogos quedaron circunscritas en el lugar del maestro el cual remite a una condición de autoridad y portador de las formas de institucionalización, que como ya se señaló genera ambivalencia, sin embargo también coloca frente a los sujetos a un portador de ideales más allá de la institución, a un joven que emerge de esa condición –de juventud- con éxito, *“nos hemos dado cuenta que a lo mejor tu llegas y dices “Es que yo quiero ser su amigo y yo quiero ser igual que ustedes y llego con la ropa rota”, por ejemplo, una experiencia de un compañero que llegaba con los chavos de la calle y traía su suéter roto, pero los niños te exigían que tu fueras su maestro y te exigían como una postura y te exigían el llamarte, ¡ellos querían llamarte maestro! y a veces tu llegas como con tu onda de que “No, pero si yo soy su amigo”, pero yo creo que a ellos si les, les representas algo tu como, como, como que les estas dando un taller y a ellos, siento que a ellos esta figura si es como importante desde el , el maestro y aparte, si tu ayudas a que estos niños como que se relacionen de otra manera con el maestro, como mas de acompañamiento, como mas “este”, como un poco mas lúdica”*. La figura del maestro es positiva les enamora y organiza sus

afectos en torno a la importancia que ellos tienen para el exterior de la institución. Sin embargo a los educadores esta demanda les creó conflicto, *“si tuve un poco de conflicto porque a mi, en realidad yo iba con esa imagen de que yo era psicólogo y ellos llegaron y me empezaron a decir maestro, entonces también, yo tuve un conflicto con eso porque yo dije...”*: yo no soy maestro, soy psicólogo” acentuar la diferencia profesional les permitía a los psicólogos ofrecer a la población una relación que los reconocía más allá de lo cognitivo, enseñar era un medio para conocerlos, esto es, enfatizar las huellas de sus vivencias, la presencia de sus carencias, las marcas de su forma de vida, todo aquello presente que emerge en una condición de exigencia de aprendizaje. *Propondría: antes de que se trabaje con los niños, eh, unas sesiones, cinco sesiones, seis sesiones, no se ..ehh,. de...de encuadre, con los niños, ¿jino?i de rapport o de establecimiento y todo ¿jino?i, solamente, no que ya empiecen a aplicar la... este ...el mapa curricular, sino solamente que se establezca esa relación y no luego luego que le empiecen a explicar “Van a ver el cinco, el dos, no ...México” ¿jino?i, sino eso que se aplique eso.* El psicólogo educador reconoce entonces las dificultades escolares como síntoma de una población cuya condición de riesgo no le ha permitido construir significantes de triunfo, éxito y ofrece su formación profesional como soporte ante el conflicto que escucha. *“Este.... contención de los niños, vaya, hablando un poco de.....psicológicamente, ¿jino?i, para qué... porque se presentan muchas situaciones, entonces hay que tener también ese manejo de, de grupo y otras manejo de situaciones, aparte del material que si nos ayuda y nos apoya mucho”.* Acercarse así, a las condiciones culturales posibilita escuchar las restricciones de su acción, a partir de lo cual su intervención puede transitar desde una lógica cognitiva o psíquica lo cuál depende de la mirada del educador. El trabajo en las instituciones es como menciona Laveglia “una práctica profesional también un campo de investigación” (p.468).

La tarea educativa encomendada emerge con una lógica diferente, rompe con la unidireccionalidad del lugar de las certezas del uso del sujeto, de la realización de un servicio que aplica un programa, *“pues a no centrarse en educadores, a lo mejor hacer un trabajo personal con ellos, porque a veces nos*

concentramos nada mas a hacer el trabajo con estos niños porque ya queremos sacar la tesis, o porque ya rápido los papeles, pero de veras no nos comprometemos con la población, solo lo hacemos como por sacar un trabajo de titulación". Se acerca al sujeto, lo escucha, recupera sus condiciones como parte fundante de su situación a partir de intentar construir una mirada desestigmatizante del sujeto. Lo cual pone en juego su implicación, como profesionales, como responsables del contenido educativo *"estos niños...ehhh...no te ponen atención...ehhh...muchas veces les das este...le hablas sobre matemáticas y también si no manejas bien la unidad pedagógica o no comprendes las matemáticas difícilmente vas a poder bajarlo al... a la vida cotidiana, y mucho menos transmitirlos. No se trata sólo de transmitir información sino de que sus participantes renueven la forma de construcción del conocimiento, y sean capaces de transformar la práctica educativa que realizan, hay que considerar como indisolubles la enseñanza y el aprendizaje trascendiendo las prácticas memorísticas que hacen del individuo un ser no crítico y pasivo ante el proceso de enseñanza aprendizaje que como enseñante también lo confronta con su angustia.*

CONCLUSIONES.

El trabajo realizado por los psicólogos en su papel de educadores de niños y jóvenes en situación de riesgo abre un amplio campo de acción profesional para la psicología, ya que invita a reflexionar la noción de educación que impera al enfatizar que existen una serie de problemas de los sujetos construidos a partir de su historia con la vida institucional, que deben ser abordados como condición previa a su relación con los contenidos académicos, ya que éstos remiten a la transmisión de su lugar como sujeto. La empatía y la comprensión actúan en dos vías, proporcionan soporte a las limitaciones que presentan debido a su origen, y a la par que son sensibles a esa situación proponen la construcción de lazos sociales diferentes, primero al colocarse en un lugar de modelo a seguir diferente del de profesor. En segundo lugar, reivindican su profesión, ser psicólogo aparece dotado

de sentidos, los grupos de niños y jóvenes observan, interactúan y pueden recurrir a su acción profesional, comprender está en el plano de entender, no de justificar.

En relación a la propuesta del manual que insiste en recuperar las formas de vida hay que señalar que los matices que puede tener ese propósito son amplios y por ello habría que incorporar una formación que fortalezca ese aspecto.

El sentido de ser educador coincide con lo anterior: compromiso, soporte, regulación de las acciones y formas de vida; su presencia podría incluso ser ubicada como acompañamiento para cambiar el rumbo de un futuro en situación de calle, esto posibilitaría trascender las limitaciones que hasta ese momento han construido con la vida institucional donde su alejamiento de la escuela es un síntoma de su relación con los otros.

Es importante destacar la importancia de que los educadores sean egresados de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, eso posibilitó el desarrollo del trabajo con la población desde un enfoque de servicio, la escuela ha creado espacios de intervención con poblaciones y espacios que requieren de la incorporación de estudiantes para la prestación de un servicio, esto ha permitido que el alumno, en este caso los egresados estén formados en una vocación de servicio, la población aparece como usuaria, Goffman (2009) señala la importancia de los profesionales que realizan “una asistencia deseada por quien la recibe” (p.322), continúa el autor “... y puede probar que está movido por un desinteresado amor a su trabajo” (p. 325). Los participantes en este trabajo muestran las bondades de ésta propuesta, se insertan a realizar un trabajo en las instituciones que requiere de compromisos y desde ese lugar reflexionan sobre su quehacer profesional. La estancia temporal en las instituciones permite no caer en las limitaciones de burocratizar la acción profesional diluyendo el propósito del servicio.

Finalmente, ser psicólogos permite que el educador, posea herramientas metodológicas que faciliten la recuperación del discurso del sujeto e intervengan desde lo simbólico. A partir de lo anterior, el manual deberá incluir el diseño de dispositivos de intervención que se ajusten a las necesidades y condiciones de vida por las que transitan estas poblaciones para ubicar en su campo de

intervención los procesos de simbolización con el propósito de concebir de forma no pedagógica la cuestión de los contenidos de la educación. Queda abierto un campo de investigación que pueda abordar la intervención educativa en el vértice de encuentro entre la psicología y la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baz, M. (1996). **La intervención grupal e Investigación**. Cuadernos del Tipi No.24. México, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Cerbino, M. (2006). **Jóvenes en la Calle Cultura y Conflicto**. España: Anthropos.
- Cerbino, M. (2005). **Identidad**. Argentina: Losada.
- Fernández, L. (1998). La subjetividad: opaco objeto de conocimiento. En Jaidar I., Vargas L.E., Fernández L., Perrés J., Baz M. **Tras las huellas de la subjetividad**. México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 67-88
- Fernández, L. (1999). Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva. En Jaidar I. **Caleidoscopio de subjetividades**. México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 51-64
- Fernández, L. (2005). **Instituciones educativas y dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires Argentina, Paidós.
- Goffman E. (2009). **Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Argentina: Amorrortu.
- Jaidar I., Vargas L. E., Fernández L., Perrés J. y Baz M. (1998). **Tras las huellas de la subjetividad**. Universidad Autónoma Metropolitana. México, pp.138.
- Laveglia B. M.L. (2002). **Cuando las antiguas recetas fallan. El estudio de la cultura e identidad organizacional en América Latina**. Trabajo presentado para el Curso de posgrado Cultura e Identidad Organizacional. Secretaría de Posgrado, Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Palomino, L. (2008). **Manual Para Educadores y Monitores del Modelo Educativo Para Niños y Jóvenes en Situación de Riesgo y Calle**. FESI, UNAM, México. *En prensa*.
- Reguillo, R. (2000). **Emergencias de Culturas Juveniles**. Colombia: Norma.

- Remedi, A. E., Asistir P., Castañeda S. A. y Landesmann, M. (1989). **Maestros, Entrevistas e Identidad. Cuadernos de investigación**, México, 17 DIE-CINVESTAV.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En León E. **Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad**. México: Anthropos.
- Schvarstein, L. (1995). **Psicología Social de las organizaciones**. Argentina: Paidós.
- Taracena, E. y Albarrán, G. (2006). **Modelo Educativo para Niños y Jóvenes en Situación de Calle. México**. Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Investigación Básica y Normal / Dirección de Fomento a la Investigación Educativa. [en red]
<http://básica.sep.gob.mx/DGDGIE/programas/ninoscalle/materiales.asp>