

NIÑEZ Y JUVENTUD DISLOCACIONES y MUDANZAS

Norma Del Río Lugo
(COORDINADORA)



Todos Juegan

Childwatch
INTERNATIONAL
RESEARCH NETWORK


Casa abierta al tiempo

Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. José Lema Labadie, **Rector General**

Mtro. Javier Melgoza Valdivia, **Secretario General**

UNIDAD XOCHIMILCO

Dr. Cuauhtémoc V. Pérez Llanas, **Rector de la Unidad**

Lic. Hilda Rosario Dávila Ibáñez, **Secretaria de la Unidad**

PROGRAMA INFANCIA

M. en R. N. Norma Del Río Lugo, **Coordinadora**

CHILDWATCH INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK

RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE

Irene Rizzini, **Presidenta**

Ilustración de portada: Dr. Luis Fernando Guerrero Baca

Formación: D.C.G. Patricia Hernández Cano

Colección TODOS JUEGAN

ISBN de la Colección 970-654-591-0

ISBN de Niñez y juventud. Dislocaciones y mudanzas 978-970-31-0782-7

© Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Primera edición: 2007

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud

México, D.F. 04960

Impreso y hecho en México

Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas

Norma Del Río Lugo
(Coordinadora)



Childwatch
INTERNATIONAL
RESEARCH NETWORK



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Índice

Introducción Norma del Río	9
Ciudades inhóspitas Luz Chapela	17
Las escuelas primarias públicas de la ciudad de México frente a la diversidad cultural Nathalie Coutu	31
Trayectorias (im)previsibles Ricardo Fletes Corona y Sabine Cárdenas Boudey	51
La trayectoria del niño de la calle: entre inestabilidad y continuidad Ruth Pérez López	71
Entre la casa, las calles y las instituciones: Reflexiones sobre la violencia en las vidas de niñas, niños y adolescentes en Río de Janeiro Irene Rizzini, Udi Mandel Butler, Paula Caldeira, Alexandre Bárbara Soares	89

Políticas Públicas y la democratización del espacio público: Reflexiones a partir de un Punto de Cultura en Rocinha Carla Daniel Sartor	111
La transformación posible: del uso segregador de los espacios a formas negociadas de convivencia Norma Del Río Lugo	129
La comunicación y los actores sociales en el espacio público contemporáneo Fernando Resende	145

"¡Son las redes de plata de un encaje tan sutil!" ¿Y quién podría negarlo?

Las redes se construyen con una combinación de hilo y nudos que se mezclan, se vinculan y se relacionan para dar nacimiento a uno de los grandes portentos: el espacio. De las redes nace el espacio. Por eso son sutiles, porque su encaje es el hogar en el que nace y en el que habita el espacio.

Nunca se ha llegado a comprender por qué en los libros de las creaciones mitológicas no se cuenta este origen. Pero es seguro que los creadores recurrieron a las redes para inventar el espacio. Por eso los pescadores tienen fama de ser envidiablemente serenos, porque toman a diario, entre sus manos, el espacio.

Así lo han comprendido los poetas. Ellos, especialistas en el arte de la sutileza, nos lo murmuran cada vez que tejen una red: "mirad entre vosotros el espacio".

Luz Chapela
Red social de servicios,

Introducción

*¿He de hacer una lista de las cosas que hay en la casa
y he de omitir la casa que las contiene?*

Walt Whitman

Este libro que presentamos, *Niñez y Juventud: Dislocaciones y Mudanzas*, pretende continuar y ahondar la discusión iniciada en la III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de *Childwatch*¹ en torno a distintos movimientos expulsivos, producto de las contradicciones sociales que dislocan muchos de los supuestos en los que está anclada la posibilidad del desarrollo humano. También pretende trabajar en las redefiniciones necesarias para devolver a la acción ciudadana -en los espacios público y privado-, su potencia articuladora e incluyente (las mudanzas), como contrapeso indispensable que -en un movimiento contrario de abajo-arriba-, llegue a invertir esta injusta pirámide social en la que vivimos y a evitar la esquizofrenia de una democracia "exclusiva para unos cuantos".

Las políticas focalizadas tienden a aislar y a crear la ilusión de "grupos en situaciones excepcionales", cuando en realidad se tratan de mayorías excluidas de la posibilidad de participar como ciudadanos en su propio espacio territorial, donde tendrían que gozar de las condiciones de bienestar que garantizaran la posibilidad de habitar este mundo en el aquí y el ahora en el

¹ Agradecemos el apoyo con el que contamos por parte de *Childwatch International Research Network* para la realización de la Conferencia y esta publicación. La III Conferencia tuvo como sede a la Universidad Autónoma Metropolitana (Institución clave que forma parte de la Red *Childwatch International*), en la ciudad de México, y se llevó a cabo del 17 al 19 de Julio del 2006.

pleno sentido de la palabra. Niños indígenas invisibilizados por el hecho de vivir en la ciudad, como si este espacio no les perteneciera;² jóvenes callejeros obligados a dar nueva vida a los desechos y a construir a base de resistencia física una contracultura que denuncie los abusos y la explotación que forman la base de nuestro llamado "progreso social". Pobreza material, social y moral, resultado de la injusta distribución de los recursos y de despojos que, a su vez, son indicadores de colonizaciones que urge combatir, para no tener que dar la razón a Juan Villoro (2007) cuando dice:

[...] Pocas cosas deprimen tanto como mirar con atención un metro cuadrado del país. Lo más dramático es que la sensación de desorden y despojo que transmite resulta intercambiable con muchos otros trozos de tierra. Nuestro uso de suelo habitual es ése. Los descendientes de los hombres del maíz somos depositarios de un basurero en el que ni siquiera producimos lo que desechamos [...].

Aun cuando a primera vista pareciera que este libro trata una diversidad de temas, en realidad se centra sobre distintas expresiones con las que los hombres hemos definido fronteras para revertir lo que debiera ser la construcción de nuestra identidad a través del otro. "No se trata sólo de estar con los otros, se trata de estar entre los otros" dice Subirats,³ frase que resume la acción política entendida como esta relación humana tejida en el discurso, interlocución y negociación en el espacio público, que nos permite el reconocimiento, encuentro y confrontación con el otro como ciudadano.

Algunos capítulos de este libro describen los efectos que, ocurren en las trayectorias de desarrollo de niños, niñas y jóvenes como resultado del imperio

² Hunt sustenta desde el punto de vista histórico y político (prohibición colonial que impedía que los indígenas habitaran las ciudades), los mecanismos políticos que aseguran el mantenimiento del prejuicio y estereotipo de racialización de los espacios urbanos y rurales. Toma como ejemplo la suspensión de la aplicación de la ley a indígenas que viven en la ciudad de la exención del servicio militar en Colombia o la existencia de figuras de comisionados militares municipales encargados de preservar los pueblos "indígenas" también denominados de "sirvientes" para asegurar la mano de obra barata a las elites internacionales en Guatemala (Hunt, 2006).

³ Subirats, 2004.

de la razón económica sobre la razón social. Este imperio de la razón económica que produce un despojo de la condición ciudadana, coarta las libertades de ser y de estar e impone una lógica imposible de supervivencia en la exclusión. Desgraciadamente, en la escuela se reflejan las polarizaciones que recrean las subciudadanías o ciudadanías precarias.⁴ Coutu analiza cómo es esta misma institución pública la que se encarga de reproducir las asimetrías escolares y culturales que discriminan y estigmatizan por doble o triple vía a algunas poblaciones específicas, como pueden ser, por ejemplo, la niñez indígena o la niñez migrante. Urge implementar acciones y desarrollar esfuerzos que nos permitan empezar a trabajar por una cultura inclusiva y abierta a la diversidad.

El capítulo escrito por Sartor, aclara los cambios que la economía postfordiana ha impuesto sobre las relaciones de producción, en donde la economía llamada "informal" atraviesa ahora toda la estructura social e incrementa la segmentación laboral, con continuos realineamientos entre la economía formal e informal por criterios de rentabilidad (subcontrataciones, pagos fuera de nómina, trabajo no declarado y desprotegido).⁵ Las coacciones de este "submundo" de la vida marginada urbana -plasmadas en el artículo de Chapela-, en donde la falta de acceso y de oportunidades para la construcción de nuevos nichos provocan la subdivisión de los espacios ya tan limitados y comprometen la posibilidad de vivir y reproducir la vida, al coartar la libertad y la agencia necesarias para habitar plenamente un espacio y tiempo de manera autónoma.

La cultura "callejera" que describe Pérez como trayectorias móviles estables en este mundo de economía paralela informal, resalta la dureza que se necesita para lograr construir un espacio social propio. Esta construcción se logra gracias a un repertorio de competencias sociales construidas en la resistencia marginal, pero con altos costos en cuanto a la instrumentalización de las

⁴ "...[ciudadanía] es la posibilidad de ser parte, de resolver problemas que tienen que ver con el conjunto de la sociedad, su futuro, el destino de los grupos que la componen y a los que pertenece el actor y también los problemas de orden individual [...] El estudio de la marginalidad y la exclusión puede ser enriquecido mediante su análisis como formas de participación ciudadana o subciudadana, no como un deber ser, sino como lo que es, un obstáculo, un recurso o una oportunidad para la integración. El término de subciudadanía o de ciudadanía precaria alude a esa incompletitud, a esa falta de coherencia entre los derechos ciudadanos" (Durand Ponte, 2004).

⁵ Para un análisis sobre la evolución de la economía informal en la región cf. Tokman, 1991.

relaciones sociales, y supone la necesaria selección de nichos "invisibles" (paradójicamente invisibles, pues sus habitantes pasan gran parte de su tiempo en espacios públicos) que los puedan proteger de la represión (que, entre otras formas, se manifiesta a través de periódicas redadas de limpieza social⁶ sustentadas en argumentos relacionados con la seguridad pública). Es necesario hacer notar el desgaste que, para estas poblaciones, supone el satisfacer sus necesidades en condiciones tan precarias y es importante resaltar que, cuando transitan algunas veces por las instituciones públicas, viven este tránsito como un encierro.

Es en torno a estos tránsitos (verdaderas dislocaciones en las trayectorias de desarrollo humano) que se profundiza en las historias de vida analizadas por Fletes y Boudey, así como por Rizzini y cols. Los primeros hacen un análisis de lo que en la Psicología Política se denomina proceso de ideologización, en el cual hay un trastocamiento de las esferas de lo público y lo privado. Condiciones y contradicciones sociales se naturalizan y se introyectan como representaciones pertenecientes a la esfera personal y única. Es lo que Bourdieu denomina como el habitus: la interiorización de la exterioridad o la "historia hecha cuerpo" (Bourdieu, 2002b).

Rizzini y cols. por su parte, presentan cuatro historias y trayectorias distintas. En su análisis, estos autores marcan aquellos momentos críticos del curso de vida que se dejaron pasar sin una intervención oportuna, así como aquellas situaciones en las que no hubo un diseño de intervención con sustento en las agendas políticas públicas, de tal manera que resultó imposible consolidar el tejido social y fortalecer las redes de apoyo ciudadano tan necesarias para conseguir la resiliencia en condiciones tan adversas. Indican estos autores cómo, el trabajo de resignificación que lleva a la toma de conciencia y permite comunicar aquello que se ha vuelto incomunicable, es en realidad un proceso de politización:

⁶ Hay un proyecto de dictamen reciente presentado por la Comisión de Atención de Grupos Vulnerables ante la Asamblea del D.F. el 12 de abril del 2007, sobre la modificación de los derechos de tutela en la Ciudad de México para que el gobierno local pueda anular la participación de un juez de lo familiar en la designación de la tutela de un niño o niña de 16 años en situación de calle y que el Sistema Nacional DIF quede con la tutela y posible adopción o su institucionalización. Paralelamente a esto, el DIF los ha renombrado como Hijos e Hijas de la Ciudad (Asamblea Legislativa, 2007).

[...] La politización tiene que ver con la creación de símbolos y la ideologización con la destrucción de símbolos. Esta última tiene que ver con el proceso intersubjetivo por el cual lo público se convierte en privado y consiste en [...] ir sacando de la vida pública y empujando cada vez más hacia los ámbitos privados las versiones alternativas de la realidad social hasta que sólo puedan ser vivenciadas como experiencias particulares sin validez social -o íntimas [...] Se trata de volver incomunicable lo comunicable. Contraria a la ideologización encontramos la politización cuyo proceso opera en forma inversa a la ideologización, en el sentido de que aquello que es privado se haga público, que lo incomunicable se haga comunicable y que las experiencias que se detentan como privadas o personales pasen a la esfera pública para su debate y compartición [...]. (Fernández Christlieb, 1987)

El espacio físico es pues indisociable del espacio social. No es posible seguir pensando las ciudades como entornos cerrados que privaticen lo público y colonicen lo privado. La cuestión del acceso al espacio público implica la aplicación de políticas públicas que recuperen el sentido de diálogo y debate, para la construcción social de significaciones y para el reconocimiento de la pluralidad. El espacio público así entendido, permite contrarrestar la erosión cultural de las redes sociales y devuelve el sentido de ágora a la plaza pública. También propicia la participación comunitaria en la construcción de representaciones sociales. De esto se ocupan Sartor y Resende con brillantez en sus respectivos capítulos.

La convivencia, necesidad intrínseca del ser humano para construir su identidad y para situarse en el mundo ha de replantearse no como un problema, sino como fuente de enriquecimiento. La delimitación de lo privado debe considerarse como una frontera móvil en la que el individuo ejerza un control selectivo que le permita lograr un equilibrio deseado entre el nivel de privacidad y el de interacción pública a lo largo del tiempo.⁷ Como sustenta Chapela, para habitar se requiere tiempo para construir, para estudiar, para estar a solas consigo mismo, libre de la observación de otros, en intimidad con los amigos y en libertad emocional, en un entorno protector que permita dejar a un lado ciertos

⁷ Véase Del Río, N. en este libro.

roles sociales y construir, en confianza, momentos íntimos de relajación y esparcimiento. Espacios acogedores y con historia que nos dibujen paisajes interiores amables y acogedores con usos hospitalarios en los que el extranjero, sin perder su extrañeza, pueda sentirse acogido. Espacios que nos ayuden a combatir "las representaciones miserabilistas y culturalistas del inmigrante por las que suele establecerse una equiparación inmediata y acrítica entre inmigración, problemas sociales y desórdenes urbanísticos" (De la Haba, 2004).

Esperamos que este libro contribuya a integrar algunos ejes de análisis que nos permitan ubicar espacios e intersticios en los cuales enclavar la visión de derechos que debería regir toda intervención en la lucha por una construcción social de ciudadanía, y nos permitan reconocer, sin distinción de género, edad, origen o lugar social, en todas las personas y en todas las poblaciones, su calidad de interlocutores y de actores pensantes.

Norma Del Río

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA LEGISLATIVA, D.D.F. (2007). *Proyecto de Dictamen*. Consultado en: <http://www.callejeros.org/documentacion/limpieza-social-en-la-ciudad-de-mexico/index.php?Itemid=6>.
- BOURDIEU, Pierre (2002a). "Efectos de lugar". En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del Mundo* (pp. 119-124). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2002b). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- DE LA HABA, Juan; SANTAMARÍA, Enrique (2004). "De la distancia y la hospitalidad: consideraciones sobre la razón espacial". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* (005), pp. 124-134.
- DURAND PONTE, Víctor Manuel (2004). "Marginalidad, exclusión, participación y ciudadanía". Proyecto de Investigación. Consultado el 14/08/2006, en: <http://www.iis.unam.mx/e-publisher/Durand/margi1.htm>

- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo (1987). "Consideraciones teórico-metodológicas de la psicología política". En M. Montero (Ed.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 75-99). Caracas: Panapo.
- HUNT, Stacey (2006). "Languages of Stateness. A Study of Space and El Pueblo in the Colombian State". *Latin American Research Review*, 41(3), 88-121.
- SUBIRATS, Joan (2004). La implicación social ante los retos de la exclusión. Consultado el 31/05/2007, en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044517.pdf>
- TOKMAN, Víctor (1991). "Introducción: dos décadas de sector informal en América Latina". En V. Tokman (Ed.), *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis* (pp. 13-28). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- VILLORO, Juan. "Un metro cuadrado del país". *Reforma*, 19 de enero 2007, p. 15.

Ciudades inhóspitas

Luz Chapela¹

◆ EL DERECHO A HABITAR UN TIEMPO Y UN ESPACIO

El tiempo y los espacios urbanos contemporáneos esconden una violencia inaudita derivada de la casi absoluta exclusión económica (y por lo tanto política, social, jurídica, ecológica, cultural, étnica o lingüística) de poblaciones que huyen de las zonas rurales. Huyen a las ciudades perseguidas por la sequía, la inundación por presas o el agotamiento de sus tierras, o el narcotráfico. O se desplazan como consecuencia de la asignación de precios, productos y tareas que, de manera arbitraria y con la expansión de los capitales hegemónicos al centro del razonamiento, marca la economía global a cada uno de los pueblos, naciones y regiones del planeta. Niños en la calle, seleccionadores de basura, albañiles -sin contrato, seguridad o límites a sus jornadas de trabajo-, cargadores, limpiadores de parabrisas en las esquinas o francos inactivos no por opción sino porque no encuentran actividad remunerada, forman una población que, sin acceso a recursos ni a oportunidades reales, sobrevive en calles, alcantarillas, baldíos, sótanos, azoteas o colonias perdidas. Se trata de pobladores imposibilitados de satisfacer una necesidad eminentemente humana: la necesidad de habitar el mundo de, literalmente, sentar los propios reales en un momento del tiempo y en un lugar del espacio para dar significados y sentidos propios (personales, familiares, sociales) a las cosas del mundo, para diseñar y perseguir empresas, para mejorar el entorno, para pertenecer activa y propositivamente a una biosfera, a un

¹ Escritora infantil, bióloga y divulgadora de la ciencia, especialmente en temas de innovación educativa y educación intercultural.

grupo humano y a una sociedad mundial con quienes cada quien pueda dialogar, debatir y construir acuerdos sin perder su integridad, desde su autonomía, con competencia y con recursos abundantes para hacerlo. Habitar en este sentido es una necesidad humana y, por lo mismo, es un derecho humano al que difícilmente tienen acceso las poblaciones urbanas excluidas y marginadas. A estas poblaciones que son muchas, son grandes y crecen de manera exponencial, las ciudades les resultan inhóspitas e inhabitables.

¿Cuál es el sentido del término habitar? ¿Qué características debe tener el habitador y cuáles la habitación? ¿Hay condiciones básicas sin las cuales no? ¿Qué implicaciones tiene el poder decir estoy, estás, estamos en casa? Y si salimos de casa, ¿podemos regresar a ella? ¿Qué es un hogar? ¿Cómo se relaciona la habitación con la naturaleza humana? Éstas y otras preguntas flotan en el aire cuando reflexionamos, con visión sociológica y desde la perspectiva humana en torno a las poblaciones urbanas contemporáneas. Son preguntas que no tienen y no merecen respuestas simples o cerradas y que, posiblemente, enriquecen el análisis político, jurídico, económico, cultural, ecológico o social que pone a debate el tema de la marginación y la exclusión urbanas. Son preguntas que pueden favorecer la construcción de nuevos paradigmas que, quizá, nos permitan reformular nuestros pactos sociales. Y nos urge reformularlos. La búsqueda de respuestas para estas preguntas tal vez permita a los investigadores la construcción de nuevos sujetos de estudio más ricos y complejos, así como la inclusión de puntos de enfoque alternativos. O quizá favorezca el surgimiento de otros agentes emergentes con otros perfiles, recursos y mandatos que estudien y diseñen propuestas para la inclusión de todos en la vida de las grandes ciudades. En todo caso, consideramos que esta perspectiva de la habitación humana como necesidad (y por lo mismo como derecho) puede contribuir a visibilizar la inmensa violencia y la flagrante violación a las leyes nacionales y a los acuerdos internacionales que supone la existencia de numerosas y diversas poblaciones urbanas que crecen de manera permanente y que viven excluidas del acceso a recursos, oportunidades y servicios. Es posible que estas preguntas sugieran también otras acciones y otros sistemas de acciones interdisciplinarias e intersectoriales que dialoguen, desde el pensamiento complejo y con la inclusión en la mira, con el tema de la habitación, en el sentido humano.

Habitan las personas, las familias, las comunidades, los pueblos, las naciones y también las regiones. Habitar es un acto abierto, es un proceso que supo-

ne continuidad en la acción. Se habita con empresa y, como en el caso de cualquier empresa, quien habita necesita reunir un conjunto complejo de condiciones dadas y necesita mantener vigentes esas condiciones dadas. Desde la perspectiva del habitar tenemos que distinguir la noción de sobrevivir, que se refiere a un mero mantenimiento de la vida, de la noción de vivir que supone, entre otras cosas, tener a salvo la propia integridad, generar energía para la acción, mantener a raya a las enfermedades, nombrar, y dar significados propios a las cosas, establecer sistemas de cosas y conocer los sistemas y los significados de otros, aprender, imaginar, pensar, narrar, escuchar las narraciones de otros, comunicar y expresar sentimientos, establecer relaciones interpersonales y mantenerlas, gozar de los beneficios de los sistemas de impartición de justicia, trabajar, jugar, acumular conocimientos, compartirlos y transmitirlos, pertenecer con horizontalidad a una sociedad o generar proyectos y hacer arte. Se trata de una manera de vivir rica y compleja.

Para los pobladores urbanos las condiciones para vivir así, no con sobrevivencia sino con capacidad de habitar realmente un tiempo y un espacio, están relacionadas en gran medida con los servicios y oportunidades que les brindan o no les brindan las ciudades: seguridad, higiene ambiental, empleo, vivienda, educación, servicios de salud, herramientas conceptuales y técnicas para el trabajo, crédito, o acceso competente a acervos, modelos, fuentes de asesoría, medios, mercados o redes, entre otros. Todos estos son insumos que se necesitan juntos, no uno a uno, no algunos sí y otros no, son insumos que constituyen un sistema necesario en sí mismo. Sin este sistema de insumos, la posibilidad de habitar, en el sentido humano que narramos, se vuelve un evento altamente improbable. Privar a las poblaciones de estos insumos constituye un acto mutilante de violencia extrema que incumple con las convenciones de los derechos constitucionales y humanos y deja a las poblaciones vulneradas inermes ante un futuro que ven venir, involuntariamente pasivas y expoliadas.

Más allá de la supervivencia, las personas (los grupos, las sociedades) tienen la necesidad de construir un mundo propio que responda a lo que cada quien cree, necesita o anhela, tienen la necesidad de transformar su mundo para mejorarlo, tienen la necesidad de heredar a sus descendientes este mundo que construyen sobre las construcciones de sus antepasados. Desde el punto de vista semiológico, las personas tienen sed de significados, necesitan conocer los significados que otros -propios y extraños- dan a las cosas del

mundo. Y también necesitan construir sus propios significados y asignarlos a sus cosas más propias, más cercanas. Significar las cosas es también darles sentidos y rumbos, es establecer determinadas relaciones entre las cosas, es construir una gramática del mundo, para hacerlo propio y dialogar con él, con elocuencia. En gran parte, las sociedades se construyen a partir de diálogos y debates que revisan, en el espacio público, los significados diversos de las identidades diversas que las constituyen. Fernando Resende, en este mismo libro, desarrolla de manera generosa la idea del espacio público como arena en la que se juega un poder, el poder de significar y resignificar las cosas que más importan a las personas, a los grupos y a las sociedades. A través de este debate, dice Resende, se transforman y recrean de manera constante los significados, los sujetos, los roles, las relaciones y también se transforma el propio espacio público y, así, se recrean las sociedades. No se trata de que cada quien viva en su mundo personal (grupal-social) cerrado y solipsista, se trata de que cada quien pueda estar consigo mismo y, desde la propia autonomía, con lo otro y con los otros.

Quien, además de tener elementos para vivir con seguridad y salud, produciendo suficiente energía para la acción cuenta con elementos para significar y para poner a debate sus significados, satisface la necesidad de habitar su tiempo y su espacio al dar a estos un rumbo y un sentido propios que respondan a los propios principios, memorias, creencias, preguntas, prioridades, necesidades o anhelos, debatidos con otros, recreados con otros. Sin embargo, para habitar así se necesitan insumos: información, lenguajes diversos, vocabulario amplio, identidad fuerte, conocimientos, habilidades comunicativas, relaciones sociales, imaginación, creatividad, experiencias exitosas de diálogo y debate, interlocutores que quieran expresar lo propio y escuchar lo ajeno, capacidad de escuchar, de construir argumentos y proponerlos en la arena pública de la que habla Resende... Es evidente que, en condiciones de marginación y exclusión, en ausencia de estos insumos, habitar se convierte en un asunto vedado.

Por otra parte en las ciudades, para construir significados desde la identidad con garantías para la propia integridad, lo mismo que para entrar al espacio público con argumentos propios y someterlos a debate, se necesitan condiciones materiales y también sociales. Hace falta una casa con servicios completos de seguridad, luz, drenaje, agua potable, vías y medios de comunica-

ción. Hace falta un espacio personal (grupal, social) con límites precisos que lo distinguan del espacio público y que sirva como fortaleza para la protección, como nido para la gestación de ideas, como laboratorio para la experimentación entre pares, como trinchera para la recomposición necesaria tras los encuentros con otros, como plataforma de lanzamiento o como centro al que acuden, a invitación expresa, amigos y familiares (según se trate de personas o sociedades estos espacios pueden ser, casas, unidades habitacionales, jardines, plazas, canchas de juego o teatros, por ejemplo). Hacen falta silencio para el estudio y la búsqueda de información, tiempo para la introspección y la tertulia entre pares, privacidad (personal, social), amigos, colegas, cómplices y asesores. Y hace falta ejercer, de vez en cuando, desde la propia habitación, el tan amable rol de anfitrión para otros invitados. A todo esto tenemos derecho todos los seres humanos.

Aunque parezca obvio y para indicar algunas de las muchas dimensiones de la exclusión, es necesario decir que en los espacios urbanos, para habitar de esta manera humana que narramos, hacen falta empleos (con contratos, salarios fijos, jornadas de trabajo no mayores de ocho horas y descansos regulares) o recursos y condiciones para emprender con éxito una actividad dentro de la economía formal. Y hace falta un espacio público seguro con reglas conocidas por todos y consensuadas, en el que las personas (los grupos, las sociedades) puedan construir redes de apoyo mutuo y trabajo cooperativo, realizar celebraciones y ceremonias rituales compartidas y tender vínculos sociales al interior de los grupos y también hacia otras comunidades. Pertenecer a una cultura y a un grupo social, usar la lengua materna en los espacios públicos, gozar del respeto de los vecinos, tener la capacidad de convocar, tener el privilegio de ser convocado y participar en la toma de decisiones relacionadas con lo propio (mediato o inmediato), son condiciones sin las cuales las personas (los grupos, las sociedades) no pueden habitar su tiempo y su espacio.

Y, como ya dijimos, hacen falta, además de una identidad clara, fuerte y abierta, destrezas relacionadas con la selección y el procesamiento de información, el análisis de la herencia propia, el uso de medios, el desarrollo de procesos de razonamiento, la capacidad de pedir explicaciones y de ofrecerlas, la narración de lo propio, la escucha atenta a los otros, la inclusión de lo otro en los esquemas propios y la plasticidad lógica, la imaginación creativa, la

respuesta valiente al conflicto y la capacidad de formular hipótesis y preguntas y de negociar acuerdos de manera incluyente y constructiva.

La marginación y la exclusión urbanas significan mucho más que la disminución de la capacidad de vivir y reproducir la vida, significan el impedimento violento y, en muchas ocasiones irreversible y heredable, de habitar con autonomía un tiempo y un espacio.

Todos (personas, grupos, comunidades, pueblos, sociedades) necesitamos habitar. Nadie se escapa. Borges confiesa que él habita y nos cuenta cómo cuando dice: "grato es vivir en la amistad oscura de un zaguán, una parra y un aljibe". Posiblemente la Premio Nobel de literatura Toni Morrison también comprende dentro de esta línea social la idea de habitación cuando describe una granja (casa, granero, pozo, huerto, corrales...) que en un momento del tiempo y en un sitio dados, se levanta metafóricamente cargada de trabajo, frutos y memorias y se muestra a la comunidad local como un testigo mudo lleno de conocimientos, vivencias, relatos, imágenes, emociones y principios. En *La canción de Salomón*, Morrison dice que aquella granja "llenaba su vida [de la localidad] de colores, como una brocha de pintor, y hablaba como si ella misma fuera un sermón público que se dirigía a la comunidad".

Insistimos, habitar es una necesidad humana y, por lo mismo, un derecho. Sin embargo y como vemos, habitar es un acto complejo que pide infraestructura, relación, vínculos y, de manera especial, acción (la habitación se construye, la capacidad de habitar se desarrolla, el diálogo se teje). Sin infraestructura, sin acción, sin herramientas o recursos, el acto humano de habitar se dificulta o se vuelve imposible. En nuestros mundos urbanos hay millones de personas que viven en condiciones de marginación y exclusión, sin infraestructura y sin acceso a recursos, empresas o interlocutores. La sociedad en su conjunto no puede cerrar los ojos ante esta realidad. Es necesaria la acción de muchos, es necesaria la acción colegiada. Consideramos que a institutos y universidades les corresponde la responsabilidad de construir, desde la perspectiva de las necesidades humanas, nuevos marcos y nuevas categorías de análisis que permitan ver, con otros ojos y desde otras perspectivas, otras dimensiones de la exclusión urbana. Necesitamos compartir y usar estos nuevos marcos. El razonamiento compartido guiado por estos marcos nuevos nos permitirá habitar los espacios académicos y políticos con ideas nuevas que tal vez nos permitan formular otras preguntas más amplias, más justas, más urgentes que den lugar a

otros paradigmas, debates y propuestas. Dice Gabriel Zaid que el razonamiento compartido es obra pública. Hagamos obra pública para que el progreso académico se refleje en un mejoramiento ético y político de nuestras sociedades. Dice Edmond Jabés en el *Libro de los márgenes* que "la verdad es una daga a las puertas de las noches prohibidas". Tal vez ha llegado el momento de entrar juntos, conceptualmente armados y de manera colegiada, en las noches prohibidas.

◆ LA VIDA URBANA EN LOS MÁRGENES

Una visita al *Planet of slums*, de Mike Davis (aún sin traducción)

En el marco de la globalización económica y prófugos entre otras cosas del cambio climático, la urbanización o la desertificación, y perseguidos por una simplista moral binaria que no sólo define pontificiamente el bien y el mal sino que sabe con certeza absoluta dónde está el bien y dónde el mal (moral en la que encuentra nicho una homogenización cultural rampante), millones de personas (grupos-sociedades) buscan refugio en las crecientes ciudades del mundo, con la intención abierta de habitarlas. Sin embargo, las ciudades no tienen ni tiempo ni espacio para estas poblaciones ni les ofrecen acceso real a oportunidades reales. Personas y grupos son arrojados con violencia a los márgenes (externos o interiores) de las ciudades, sin infraestructura o servicios, sin condiciones para expresar su identidad. Mientras tanto, las clases medias y altas se resguardan en búnkers electrificados, dan la espalda a los marginados y, con pensamiento mágico, tratan de olvidarlos. Suman millones y millones las personas urbanas excluidas y marginadas. Estas personas constituyen la clase social del planeta que crece con más velocidad y desarrolla un crecimiento exponencial sin precedentes.

Los pobladores de las zonas marginadas y excluidas viven sin nombre propio porque los nombres deben corresponder a los sujetos y a los marginados se les asigna un nombre que no corresponde a su realidad. Los grupos sociales sí incluidos en los proyectos económicos (y por lo tanto, como ya dijimos, ecológicos, lingüísticos, jurídicos, políticos o culturales) han construido más que un nombre, un eufemismo: *trabajadores del sector informal*. Este eufemismo permite a los incluidos esconder en algún lugar de sus mentes la realidad marginada y les permite no hablar de exclusión, expoliación o desempleo. En el

discurso de los incluidos, lo que hay son agentes potencialmente ricos, empresarios ascendentes que están a punto de saltar, llenos de destrezas adquiridas durante sus tiempos precarios, al sector de la economía formal. Hay quien dice que esta población juega un rol macroeconómico de relativa importancia. En realidad, se trata de pobladores sin empresa o empleo que sobreviven a la defensiva y cuyo eventual trabajo no deriva en la consecución de un empleo asalariado en el mercado formal o en la posibilidad de hacer empresas. Se trata de personas y grupos que no tienen y difícilmente podrían tener un papel activo dentro del mundo de la economía. Si hay que decir la verdad, se trata de excluidos.

Los espacios en que estas poblaciones se hacinan en tugurios, alcantari-llas, azoteas o ciudades perdidas, lejos de ser centros de prosperidad, son refugios precarios que, físicamente, las alejan de los puntos de oportunidad y, socialmente las estigmatizan. En estas comunidades la reproducción social de las formas tradicionales de organización, celebración y trabajo se vuelve difícil cuando no imposible y, en contraste, las propuestas culturales hegemónicas tienen entrada franca.

La vida diaria pide una improvisación permanente. Dentro de las comunidades marginadas, la elite está formada por aquellos afortunados que pueden repetir una única actividad económica durante un tiempo largo (seleccionar desperdicios con el permiso de un poderoso que administra el acceso a los basurales, vender ropa usada para el beneficio del dueño de la mercancía...). El resto hace lo que puede hacer cada día nuevo, sobrevive como puede y en las condiciones que puede. Las personas que viven en estas condiciones, no tienen acceso a nuevos nichos habitables y, en consecuencia, subdividen los pocos y precarios nichos que ya tienen, para resolver sus necesidades de vivienda y relación. La movilidad social ascendente de estas poblaciones resulta un auténtico mito, el movimiento, en la mayor parte de los casos, es descendente.

Son muchos los puntos que tienen en contra aquellos que viven en estos centros marginales. No son empresarios dinámicos sino desempleados que viven en condiciones de subsistencia, sin posibilidad de acumulación alguna ni siquiera en los niveles micro. Son pobres muchas veces explotados dentro de su misma comunidad por una pequeña burguesía interna que los expolia en el más puro estilo del capitalismo salvaje. Albañiles, lavaplatos eventuales, cargadores, jaladores de carromatos para el transporte público que casi siempre son

propiedad de otros, costureros, prostitutas o vendedores de sangre y de órganos, constituyen un sector invisible cuya población difícilmente aparece en las investigaciones, como difícilmente aparecen las redes de explotación a las que son sometidos o los explotadores que consiguen actuar sin que nadie pueda registrarlos y al amparo de un sistemas de protección para-legal que ellos mismos controlan.

Este reino está regido por iglesias y cultos proféticos, bandas callejeras, en ocasiones milicias, redes de narcotráfico, organizaciones políticas sectarias que medran con la necesidad o sistemas tribales de lealtad que, en su conjunto y de maneras específicas, operan exclusiones políticas, étnicas y religiosas y construyen inmensas redes de poder y explotación. Ahí, en medio de la pobreza, los servicios de cuidado diario y la educación privada con mínimo nivel de calidad hacen su agosto. Al margen de los derechos establecidos para el mundo incluido, los excluidos trabajan en ausencia de contratos formales y al margen de las leyes por lo que, entre otras cosas, tienen un nulo poder de negociación. Trabajan en sistemas que tienen un capital de inversión mínimo y que exigen, para los dueños de este capital escaso, altos niveles de ganancia. En este mundo nada está registrado y, evidentemente, nada está sometido a impuestos.

Dentro de todo, estos excluidos de casi todos los servicios y de casi todas las oportunidades, enfrentan barreras imposibles de franquear cuando buscan migrar a regiones más ricas. No son ellos los que nutren de manera central los flujos migratorios internacionales, carecen de competencia para hacerlo.

Como consecuencia de este conjunto de factores (precariedad, escasez, falta de servicios y acceso a oportunidades, lucha inequitativa contra una oferta infinita de trabajo mejor calificado...), al interior de estas poblaciones se genera una competencia que aún con darse entre marginados, puede ser feroz y también excluyente por lo que la marginación también produce el debilitamiento o la ruptura de los lazos y las redes de autoayuda y solidaridad que resultan esenciales para cualquier identidad, cualquier grupo y cualquier sociedad.

Lejos de conseguir analizar su causa y generar estrategias de salvamiento (la hipótesis de Mike Davis parece ser precisamente que no existe estrategia alguna que les permita salir de las favelas) estas poblaciones desahogan la tensión y el conflicto inevitables trasladándolos del ámbito político y económico a otros ámbitos domésticos, en apariencia, más sencillos y manejables. Esto

genera distintos procesos de violencia interna étnica, social, religiosa política y cultural orquestada o permitida por dueños y padrinos que usan la coerción y la violencia para regular la competencia y proteger sus inversiones. Desde el punto de vista político, este sector de nuestras sociedades, en ausencia de leyes regulatorias, constituye un auténtico reino semifeudal contemporáneo.

¿Quién tiene la palabra?

La exclusión y la marginación urbanas, con toda la pobreza que suponen en todos los sentidos, es una realidad compleja que lejos de disminuir, avanza de maneras aparentemente irreversibles y rampantes. Ante esta realidad no hay respuestas sencillas. Como grupos académicos, como organismos públicos, como agentes privados y como grupos sociales necesitamos pensar de maneras complejas, interdisciplinadas e intersectoriales. Las respuestas parciales no consiguen resultados amplios y, en este mundo globalizado y globalizante, las respuestas que necesitamos son complejas.

Consideramos importante dimensionar la magnitud de la exclusión y la marginación a la luz de las necesidades humanas que dan lugar en consecuencia a los derechos humanos. El análisis económico no basta. La pobreza, cuando se ve únicamente desde la economía no habla de muchas dimensiones que debilitan y llenan de miseria la vida humana de personas, grupos y sociedades (de pueblos, naciones y regiones enteras). Consideramos necesario, hacer visibles las muchas y diversas dimensiones de empobrecimiento que suponen la exclusión y la marginación urbanas y conseguir que todos los sectores que forman nuestras sociedades nacionales tomen conciencia de una realidad creciente y devastadora que se vive a diario, con mayor o menor grado de penetración, en todas las grandes urbes del planeta, al margen de todas las convenciones legales nacionales e internacionales y a pesar de las muchas herramientas que, para combatir la pobreza, han ideado los países como naciones y las organizaciones de naciones de la tierra.

Los niños en la calle, los prostitutas y las prostitutas, los lavacoches, los tragafuego, los limpia-parabrisas o los cantantes en el transporte público están en todas las ciudades recordándonos la necesidad urgente de imaginar otros pactos sociales y otras maneras económicas de producir y distribuir la riqueza. Dice un humanista brasileño: "en las ciudades grandes nadie duerme:

los pobres porque tienen hambre, los ricos porque tienen miedo de los pobres que tienen hambre..." (De Castro, J., 1975). Si analizamos esto con pensamiento complejo podemos ver que no se trata de dos realidades paralelas (que, por definición, no se tocan) sino de una sola realidad sistémica de la que todos formamos parte. Las poblaciones marginadas y excluidas son nuestras poblaciones, son asunto de todos, forman parte de nuestras sociedades. Están ahí y nos indican la necesidad de un nuevo pacto (ya lo dijimos), de nuevos paradigmas económicos, de nuevas herramientas no asistencialistas para la producción, la relación, la inclusión y el diálogo.

En tanto construimos otras maneras de pensarnos como sociedad global y desarrollamos otros pactos y otras herramientas que permitan a todos habitar la tierra con autonomía y empresa creativa y alternativa, necesitamos que nuestros programas de investigación y acción estén diseñados, desde la interdisciplina, para ser operados -de manera compleja, complementaria y resonante- por agentes de todos los distintos sectores que, paradójicamente, trabajan en un solo espacio: el espacio público, como espacio complejo constituido por muchas y muy variadas dimensiones. Realizar programas diseñados desde la mono disciplina, operados por un solo sector y dirigidos a unos cuantos pobladores selectos ya no es ya una opción verdadera. Necesitamos actuar de manera abierta, incluyente y colegiada.

Necesitamos diseñar grandes y complejos programas que permitan a las poblaciones marginadas y excluidas incorporarse a los procesos económicos con satisfacción, competencia y creatividad y que estén constituidos, además de por los componentes productivos necesarios (infraestructura, recursos, tecnología, agentes competentes, organización, acceso privilegiado a mercados de privilegio...), por componentes destinados a conseguir para todos, vivienda, agua potable, drenaje, recolección de basura y electricidad, servicios y espacios de seguridad, transporte público y acceso a medios de información, estudio, asesoría y comunicación.

Sin embargo, con esto no basta. Los componentes económicos no son suficientes en sí mismos si suponemos que habitar es un acto que pide agentes con capacidad de generar propuestas alternativas y propias. Visto desde este punto de vista, nuestros programas, además de todo lo ya dicho, necesitan incluir componentes relacionados con el acceso a tiempos y espacios de descanso, silencio, juego libre y privacidad para la reflexión, el estudio, el diálogo el

debate entre pares y la tertulia; componentes relacionados con el acceso a la información y la habilidad para seleccionarla, organizarla, almacenarla y usarla y para el acceso dialógico a manifestaciones culturales y paradigmas diversos (Internet y la red mundial pueden jugar un importante papel sin precedentes) así como la inscripción activa y propositiva en redes y redes de redes de comunicación académica, cultural, social, política, ecológica, económica o urbana...; componentes relacionados con la construcción y el fortalecimiento de identidades claras y reflexivas, de lenguajes y vocabularios ricos y abundantes, de conocimientos gramaticales, de habilidades narrativas, expresivas y prospectivas, de construcción de competencias para enfrentar el conflicto, distinguir puntos de acuerdo y alcanzar consensos incluyentes y creativos...; componentes relacionados con el aumento en la capacidad de personas y poblaciones excluidas y marginadas de identificar o construir, con apego a la realidad y con base en su capacidad de empresa, motivos de esperanza. Y necesitamos programas complejos que incorporen componentes relacionados con el análisis, la creación, la gestión y la administración del espacio público, como recurso sin el cual no, las personas y las poblaciones pueden, a partir del diálogo y el debate creativos e incluyentes, construir, recrear y compartir sus propias ideas, preguntas, propuestas, sentidos y significados para establecer procesos de razonamiento compartido que, a la manera que indica Zaid, hagan una obra pública tal que, según indica Amartya Sen, propicie la empresa autonómica que amplíe y dé cauce las libertades.

En consecuencia, tendremos que trabajar en la formación de equipos de reflexión, diseño y trabajo integrados por personas con apertura interdisciplinaria y con perfiles complementarios, así como en la construcción de otras nuevas maneras de concebir el tiempo, el espacio, la globalización, la complejidad, la biosfera, la economía, la diversidad, la cultura, la lengua, los medios, las sociedades o las necesidades humanas. Necesitamos equipos intersectoriales que consideren como materia del trabajo social, al mismo tiempo y de manera vinculada, la herencia, el contexto, la coyuntura, los conocimientos, los recursos, las necesidades, los anhelos, los principios, las prioridades, las redes sociales, los derechos, el trabajo y los sistemas de leyes o los sentidos y significados que cada persona, grupo, comunidad o pueblo, asigna al mundo al que pertenece.

Porque, así como estamos, en medio de esta realidad globalizada y como dijimos, globalizante, la economía, con toda impunidad, está realizando un violento y activo proceso de selección que incluye a unas poblaciones sí y a otras no, que a unas poblaciones les da acceso a recursos y oportunidades mientras que a otras primero las rechaza, luego las margina para, finalmente, excluirlas. Los afortunados incluidos, desde sus búnkers y caminos cerrados, quieren creer que se trata de dos mundos distintos que no se tocan. Para conseguir tranquilidad moral y combatir la zozobra, se defienden construyendo visiones imaginarias en las que lo que predomina son la armonía y la paz social. Les gustaría desaparecer a los excluidos, a quienes consideran redundantes. Al no poder hacerlo, les dan la espalda.

Mientras tanto, esos millones crecientes que constituyen las poblaciones excluidas, viven abrumados, expoliados, al margen del beneficio de la ley, bajo el dictado del más fuerte y sin acceso a recursos ni oportunidades. Los excluidos no encuentran un tiempo y un espacio propios, no encuentran una oportunidad para sí sólo por una simple razón: porque no caben en el diseño económico global contemporáneo. ¡Hay que ver con todos sus detalles la suprema violencia que implica esta exclusión en un momento y un tiempo en que el planeta realiza una devastadora e implacable globalización rampante! Estamos ante un nuevo rostro de la inequidad, más radical, más cruel, ¿más absoluto? ¿Involucionan nuestras sociedades? ¿No resulta candoroso creer que, en pleno siglo XXI la necesidad ajena no es también nuestra? ¿De qué sirve hoy por hoy el asistencialismo?

Necesitamos revisar nuestro mundo y, con él, revisarnos nosotros. Necesitamos llamar a las cosas emergentes con nombres emergentes. Necesitamos nuevas verdades, nuevos marcos, nuevas estrategias. Necesitamos pensar de manera compleja, con la inclusión como propósito, con los derechos humanos como marco, con la defensa de la biosfera (la única, la que es de todos) y la diversidad biológica y social al centro del debate. Necesitamos recuperar conciencia, desde la idea de humanidad, del valor casi ontológico que supone la prevalencia de las distintas soberanías (alimentaria, política, cultural, social, lingüística...) de las diversas personas, grupos y comunidades de la tierra. Y necesitamos relacionar estas soberanías con el análisis colegiado de las necesidades humanas para construir juntos una posibilidad real de que, en nuestro mundo, prevalear la vida y los derechos universales.

Los límites urbanos más extremos son zonas extremas de exilio extremo y despiadado. ¿Podemos pensar que estamos ante un callejón sin salida? La historia nos dice que no existe tal cosa como la no salida. De acuerdo con la teoría de los sistemas abiertos, siempre hay puertas y fronteras permeables, siempre hay diálogo y movimiento, nada se detiene, todo se expande, se recompone y se recrea. Tal vez muchas de las respuestas que buscamos no vendrán de los incluidos sino de los que no están dentro. Dice Davis que ellos, los excluidos, tienen de su lado a los dioses del caos. Lo cierto es que mientras tanto y, nuevamente de acuerdo con Davis, las barriadas del mundo, entendidas como un todo, se han convertido en el punto más débil del orden mundial contemporáneo.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis (1979). "Un patio", *Fervor de Buenos Aires* (1923), en *Obra poética 1923/1977*, Alianza Editorial, Madrid.

DAVIS, Mike (2006). *Planet of slums*, Londres / NY: Verso.

DE CASTRO, José (1975). *Geografía del hambre*. Buenos Aires: Solar/ Hachette.

JABÉS, Edmond (2004). *El libro de los márgenes I. Eso sigue su curso*, Madrid: Colección Arena.

MORRISON, Toni (2004). *La Canción de Salomón*, Barcelona : Plaza & Janés, Nuevas Ediciones de Bolsillo.

ZAID, Gabriel (1974). *La máquina de cantar*, México: Siglo XXI.

Las escuelas primarias públicas de la ciudad de México frente a la diversidad cultural

Nathalie Coutu¹

Actualmente, en la Ciudad de México viven más habitantes indígenas que en cualquier otra ciudad del país debido al fenómeno de migración interna (Sánchez Piña, 2000, p. 141). En los años cuarenta, hubo una ola de migración hacia esta capital por la oferta de trabajo en ramos de la construcción, la industria manufacturera, el comercio ambulante y los servicios de atención al público. Esto generó que un gran número de indígenas se estableciera de manera permanente.² En los años setenta, la mano de obra indígena se orientó hacia el trabajo doméstico, como macheteros, estibadores, diableros, etc., pero también hacia el ejército y policía auxiliar:

En la década de los ochenta como efecto del modelo económico implantado, tanto los indígenas migrantes como gran parte de la población de la Ciudad ven reducidas las oportunidades de un empleo formal. Las migraciones indígenas que llegan a la ciudad [...] se insertan al comercio informal, con diferentes giros y comienzan a ser visibles en la vía pública, ya no sólo como vendedores ambulantes sino algunos como

¹ Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación. Investigadora del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Institución Clave de Childwatch International Research Network.

² Departamento de Investigación Básica para la Acción Indigenista del INI, "Tendencias migratorias de la población indígena en México", citado en SEDESOL (2001), p. 11.

limpiaparabrisas y limosneros en los camellones de las calles. (Sánchez Piña, 2000, p. 143)

Esta situación sigue agravándose en los años noventa y en la presente década, teniendo como consecuencia las condiciones precarias en que viven los indígenas migrantes de la capital.

Las ciudades, y la Ciudad de México en particular, son espacios donde las culturas de los pueblos originarios están amenazadas por varias razones. En primer lugar, el desprecio histórico hacia los indígenas, genera un racismo construido desde las estructuras mismas del sistema social, cultural, político y económico; por lo mismo, existen pocos espacios donde se promuevan y reconozcan a los pueblos indígenas (Sánchez, 2004). En segundo lugar, las condiciones de marginación en las que viven sus familias, son un obstáculo para reivindicar sus derechos sociales y culturales.³ Por lo tanto, se puede decir que las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas que viven en el D.F. impactan de manera determinante y negativa en el desarrollo de las culturas de los Pueblos.

Los diferentes tipos de marginación vivida por los indígenas en la ciudad de México se han agravado en las dos últimas décadas por la implementación del modelo económico neoliberal. Éste está estrechamente ligado al fenómeno de globalización, lo cual lleva a un impacto importante sobre el mercado laboral y el sistema educativo; las destrezas necesarias para incorporarse al mercado laboral se están modificando y son cada vez más dependientes de lo que se aprende dentro de las aulas. De ahí estriba la importancia que los alumnos indígenas incrementen su nivel de escolaridad para aprender a manejar esas habilidades y mejorar sus condiciones de vida.

La eficiencia terminal en primaria de la población indígena es inferior al promedio nacional.⁴ Sin duda, en el D.F., este dato está ligado a las condiciones

³ De acuerdo con los censos de INEGI y del CONAPO del año 2000, de los casi 500 mil indígenas que viven en la ciudad de México, la mayoría se encuentra en una situación de pobreza extrema (SEDESOL, 2004, pp. 11-12).

⁴ "Durante el ciclo escolar de 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4%, mientras que el promedio nacional fue 84.7%." (SEP, 2001, p. 60). No hay estadísticas sobre la eficiencia terminal de los alumnos indígenas en el D.F. debido a que todavía no se ha identificado adecuadamente esta población dentro de las escuelas de esta entidad.

desfavorables en las que habitan los pueblos indígenas migrantes y originarios. Sin embargo, a los factores socioeconómicos se agregan los que se encuentran dentro del sistema educativo. El presente texto pretende describir algunos de estos factores, para dar a conocer el ámbito escolar en el cual se están desarrollando los hijos de migrantes. Es decir, la realidad que enfrentan los niños indígenas dentro de escuelas públicas de la capital, un tema muy poco abordado en el caso mexicano. Se basa en una investigación⁵ que tuvo lugar en el año 2005 en dos escuelas públicas en la ciudad de México. La primera, la escuela Emiliano Zapata⁶, implementó un proyecto escolar de educación intercultural para atender a esa población basado en un Programa de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Pública. Mientras que en la segunda, la escuela José Vasconcelos, no existe tal proyecto.

En un primer momento se describirán los propósitos y las metas de dicho programa y su proceso de implementación. Luego, se hablará de algunos de sus efectos sobre los logros académicos y sociales de alumnos indígenas migrantes. En un tercer tiempo, se discutirá sobre la calidad de la oferta educativa para esa población a la luz de lo anterior.

◆ LA ADAPTACIÓN DE LAS ESCUELAS A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Es en fechas recientes (poco más de 10 años, con el Plan Nacional de Educación 1995-2000), que la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁷ reconoce por primera vez la necesidad de atender a niños indígenas migrantes en zonas urbanas y la necesidad de aplicar la Ley General de Educación de 1993 que reconoce que la educación debe adecuarse lingüística y culturalmente a cada uno de los pueblos étnicos así como a los grupos marginados y a la población migrante (Morales Garza, 1998, pp. 160-162).

⁵ La investigación "El desempeño de los alumnos indígenas migrantes en las escuelas públicas primarias en la ciudad de México. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe: un estudio de caso" fue realizada como parte de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana ubicada en la Ciudad de México.

⁶ Se cambiaron los nombres de las escuelas para respetar la intimidad de quienes participaron en la investigación.

⁷ De aquí en adelante se usarán las siglas.

Para guiar a los directivos y maestros en esa tarea, además de otras atribuciones relacionadas con la misión de *Contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas*, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año del 2001, la cual depende directamente de la Secretaría de Educación. En 2003, esta Coordinación implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF). Según las CGEIB, los cinco propósitos de la Educación Intercultural en cuanto a los niños indígenas son que:

1. Logren el pleno dominio de los objetivos nacionales con pertinencia, relevancia y equidad.
2. Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales propias y ajenas de manera crítica y contextualizada.
3. Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
4. Desarrollen su competencia comunicativa en lo oral y en lo escrito, en su lengua materna y en el español.
5. Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

Con tales propósitos, se espera cumplir las siguientes metas:

1. Lograr disminuir los índices de deserción y reprobación de los niños/as indígenas que asisten a las escuelas.
2. Lograr que los niños/as indígenas mejoren su rendimiento escolar.
3. Mejorar la cultura y el clima escolar (aceptación de la diversidad y compartir valores con respeto).
4. Mejorar la autoestima de los niños a través del fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

En otras palabras, se espera que la educación intercultural favorezca el mayor éxito de los alumnos indígenas dentro del sistema educativo tanto académico como socialmente.

El logro de los propósitos y metas depende de tres niveles de ejecución del programa: 1) De la CGEIB, que establece las líneas directrices de la educación intercultural y desarrolla el material didáctico. 2) De los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP), personal adscrito a la Coordinación encargada de formar a los maestros y a los directivos. 3) Y finalmente, de los mismos maestros y directores que son los que están a cargo de implementar el programa dentro de las aulas.

Una manera breve de definir educación intercultural es: aquella educación que permite construir una sociedad intercultural, o sea, una sociedad que busca eliminar y/o prevenir las asimetrías que existen entre los diferentes grupos culturales que la compongan. En el caso de este texto, se habla de asimetrías entre la cultura dominante mestiza y las culturas indígenas mexicanas.

Esta definición, aparentemente sencilla, tiene muchas implicaciones educacionales para esos dos grupos. Por límites de espacio, aquí nos limitaremos a hablar de dos aspectos importantes que tratan de rectificar la educación intercultural y que son factores que afectan negativamente el desempeño de los niños migrantes: la *asimetría valorativa* y la *asimetría escolar*. La *asimetría escolar* se refiere a la brecha en el rendimiento escolar y la eficiencia terminal que existe entre la población indígena y el promedio de los alumnos inscritos en el sistema educativo. Mientras que la *asimetría valorativa* se refiere fundamentalmente a que dentro de la sociedad mexicana, las culturas indígenas sean consideradas menos "válidas" que la cultura mestiza. Como consecuencia, entre los niños migrantes existe una menosprecio por de la cultura propia, incluyendo la lengua, y una baja autoestima cultural, lo que repercute indudablemente sobre la permanencia dentro de las escuelas. En otras palabras, en lo que toca a estos dos aspectos, la educación intercultural tiene como meta ofrecer una educación equitativa para promover la igualdad de oportunidades para todos los niños.

El cuadro 1 clasifica los objetivos del Programa de Educación Intercultural antes mencionados según estos dos tipos de asimetrías.

Cuadro1. Los cinco propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe según la CGEIB clasificados según el tipo de asimetría

Asimetría escolar	Asimetría valorativa
- El logro de los objetivos nacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender al otro y a sí mismo. - La valoración cultural como base de la identidad. - Reconocimiento de la multiculturalidad y sus aportes al país
Competencias lingüísticas en español y en lenguas indígenas	

Fuente: Creación propia

Las competencias lingüísticas se ubican dentro de los dos tipos de asimetrías porque el buen manejo tanto de la lengua materna como del español, favorece la mejor comprensión de las materias escolares. A la vez, un equilibrio entre el aprendizaje de la lengua nacional y las lenguas indígenas, es muestra de una valoración de la diversidad cultural del país.

En el caso del Distrito Federal, la CGEIB es la encargada de orientar a las escuelas para que entiendan y adopten una perspectiva intercultural dentro de sus aulas. Sin embargo, aunque en sus propósitos formales menciona que la educación intercultural debe trabajar para rectificar los dos tipos de asimetrías, en el desarrollo de sus documentos, el énfasis está puesto sobre las asimetrías valorativas dejando de lado la escolar.

Este hecho repercute en la formación de los ATPs. Al evaluar su propia formación, perciben huecos y lagunas en la formación que les ha proporcionado la CGEIB. Una de ellos se expresa de la siguiente forma:

Nos han dado muchos elementos conceptuales y algunos elementos prácticos, sin embargo hay cosas que nos hacen falta saber todavía. [...] Nos quedamos en la parte más superficial, el rescate de las tradiciones, la parte de... como de encimita. Y nos falta mucho respecto a la identificación de los valores, no de las formas sino del fondo. Y cómo

*estos se favorecen o se interfieren con las formas de enseñanza que uno tiene.*⁸

Por lo anteriormente mencionado, el entendimiento de lo que significa la educación intercultural resulta poco clara. Cuando se les preguntó a los cuatro ATPs entrevistados su definición de la misma, sólo uno de los cuatro⁹ hizo referencia directa a la necesidad de trabajar la asimetría escolar, mientras que otro¹⁰ sin mencionar las asimetrías, habla de algunas maneras de trabajarlas. Los otros dos¹¹ usan términos muy generales en su definición, por ejemplo "atender la diversidad con equidad". Pareciera ser que sus conocimientos de la educación intercultural están más basados en la retórica de la CGEIB que en una interiorización propia. Sin embargo, las cuatro definiciones hablan del reconocimiento de la diversidad, es decir, de su valoración. El hecho de que la CGEIB enfatice más la asimetría valorativa que la escolar parece resultar en representaciones parciales de los ATPs acerca de lo que es la educación intercultural. Desde allí empieza un efecto embudo que se acentúa en los directivos y los maestros.

El cuadro dos¹² sintetiza las respuestas a la pregunta: ¿Cómo se define la educación intercultural?, por el personal de las dos escuelas estudiadas.

⁸ Los puntos de vista de los cuatro ATPs fueron recolectados durante una entrevista colectiva. Uno de ellos estaba adscrito a la escuela Emiliano Zapata y, por lo tanto, impartía talleres de formación a sus maestros sobre la educación intercultural.

⁹ Núm. 3 del anexo A.

¹⁰ Núm. 2 del anexo A.

¹¹ Núms. 1 y 4 del anexo A.

¹² En la última columna titulada "número de cita", los números corresponden a la definición completa ubicada en el Anexo B.

Cuadro 2: Síntesis de las definiciones de "Educación Intercultural" según los maestros de las dos escuelas estudiadas

Núm.	Definición	Número de la cita
1	Atender niños de origen migrante	1, 10*
2	Promover el conocimiento de sí mismo para una mejor convivencia	2
3	Un intercambio cultural	3,4,6,8,11,12,13,14,15,16
4	Educar a todos los niños sin importar su origen	5,9,13
5	Atender los diferentes aspectos culturales	7
6	Respetar la cultura de los migrantes	10

*Los números en negritas, se refieren a las respuestas de la escuela Emiliano Zapata mientras que los números en cursiva se refieren a las respuestas de la escuela José Vasconcelos (sin programa intercultural). Se encuestaron a ocho miembros del personal por escuela.

Fuente: Creación propia

A primera vista, se nota que la definición más común es la tercera con doce menciones: *Un intercambio cultural*, que está relacionada con la valoración cultural. Solamente las definiciones 7 y 10 aluden a combatir la asimetría escolar.

Otro aspecto que resalta a primera vista es la concordancia entre las respuestas de las dos escuelas. Como se mencionó en la introducción, la escuela José Vasconcelos no participa en el Programa de Educación Intercultural. Sin embargo, el personal de las dos escuelas expresan casi el mismo entendimiento de la educación intercultural. Es el segundo año que la escuela Emiliano Zapata trabaja la interculturalidad como proyecto escolar, por lo cual es sorprendente que la comprensión no sea mayor que en la escuela José Vasconcelos.

Este hecho apoya la hipótesis de lo dicho anteriormente: existe un pobre entendimiento de los diversos aspectos de la educación intercultural. El efecto embudo culmina aquí: de una definición de varias páginas de la CGEIB, los ATPs rescatan más o menos un párrafo y los maestros y directivos algunas líneas. Debido a esta realidad, son pocas las medidas tomadas para combatir la asimetría escolar como veremos en el siguiente apartado.

◆ EL TRABAJO SOBRE LA ASIMETRÍA ESCOLAR

Los maestros entrevistados expresan opiniones personales contradictorias en cuanto a ciertos aspectos culturales de los alumnos indígenas. Para algunos, el hecho de que los niños vivan en la ciudad, y que estén urbanizados, significa que ya no son indígenas.¹³

Por otro lado, cuando se les preguntó a los mismos actores si existen diferencias entre la forma de aprendizaje de los dos grupos, respondieron que sí (ver cuadro 3). Se puede decir entonces, que el personal escolar muestra una falta de reflexión sobre la cultura de sus alumnos y el impacto que ésta pueda tener sobre su aprendizaje.

¹³ Cristina Oemichen (2003, pp. 323-324) señala que "a diferencia de otros inmigrantes que llegan a la capital, los indígenas tienden con más frecuencia a ocultar los indicios de identificación étnica con el propósito de evitar, en lo posible, la discriminación por parte de los no-indios. Ello se debe a que la categoría indígena comporta una identidad negativa que resta posibilidades de vida a sus portadores y los inhabilita para la plena aceptación social." Por esa razón, ciertamente es común oír entre los capitalinos comentarios similares a los de los maestros. Sin embargo, irónicamente, los aspectos menos visibles, son los más difíciles de ocultar.

Cuadro 3: Diferencias notadas por los maestros y directivos entre el estilo de aprendizaje de los alumnos indígenas y los alumnos mestizos en las dos escuelas estudiadas

Tema de la observación	Escuela Emiliano Zapata		Escuela José Vasconcelos	
	Alumnos indígenas	Alumnos mestizos	Alumnos indígenas	Alumnos mestizos
Interés por la escuela	Quieren aprender más			
	Van a la escuela por sí mismos	Van a la escuela por obligación de los padres		
Tipos de conocimientos de interés	Prefieren adquirir conocimientos que les sirven en la vida cotidiana	Les gusta escribir		
	Lo abstracto les aburre	Les gusta investigar		
Estilo verbal	Les gusta escuchar	Les gusta exponer	Les gusta escuchar. Son muy observadores	Les gusta exponer
Expresión artística	Les gusta el trabajo manual, son muy hábiles. En la clase de artes plásticas proponen su propia creatividad		Son muy hábiles en las manualidades	Las manualidades no les llaman la atención
	Les gusta dibujar			
Otro			Maduran más rápido	

Fuente: Creación propia

Durante la misma mesa redonda, cuando se les preguntó a los maestros si modifican su forma de enseñar dependiendo de las raíces culturales de sus alumnos, las respuestas tocaron únicamente el aspecto del aprendizaje de la lecto-escritura. Los maestros de la Emiliano Zapata se expresaron de la siguiente forma:

En 1º y 2º se tiene que repetir más, porque los alumnos tienen menos conocimientos lingüísticos del español. Para enseñar la lecto-escritura se usa el método onomatopéyico con los alumnos, quienes hablan un idioma indígena y el método Minjares con los mestizos. De 3º a 6º, no se modifica la enseñanza porque ya tienen los conocimientos base.¹⁴

Sin embargo, durante la misma plática y en varias otras ocasiones, los maestros notaron que el vocabulario de los niños indígenas, su comprensión lectora, su capacidad de expresarse de forma escrita y sus conocimientos lingüísticos, en general, son más limitados que los de los niños mestizos:

En los grados avanzados todavía hablan transfiriendo estructuras de su idioma materno al español, por ejemplo, omiten artículos, entonces el maestro tiene que reforzar la buena estructura de la gramática.¹⁵

A pesar de que los maestros están conscientes de las dificultades lingüísticas de sus alumnos, no se notó durante los tiempos de observación etnográfica, ni se dio a conocer durante las entrevistas, ningún esfuerzo sistemático para corregir esa situación. De igual modo, aunque los maestros perciben variaciones en el estilo de aprendizaje de los alumnos, su modo de enseñanza permanece casi igual. Sin embargo, el hecho de que se adaptan a los niños en un aspecto de su aprendizaje, el de la lecto-escritura, muestra cierta flexibilidad que se podría ir desarrollando para adecuar mejor la oferta educativa a las necesidades de los alumnos. Algunos maestros mostraron un interés particular en aprender cómo modificar su enseñanza para adaptarse a la realidad de su salón, pero dicen faltan los conocimientos y recursos para hacerlo.

¹⁴ Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005.

¹⁵ *Ibidem.*

Para recapitular, los maestros y directivos de las escuelas han observado ciertas variantes en el estilo de aprendizaje de sus alumnos, pero en gran medida no han sabido adaptar su forma de enseñanza a ello. Aunque varios tenían la disposición de probar nuevas estrategias, les faltan las herramientas para hacerlo. El programa de educación intercultural no les ha dado las pistas necesarias para resolver sus dudas ni les han inculcado la urgente necesidad de trabajar la asimetría escolar.

◆ EL TRABAJO SOBRE LA ASIMETRÍA VALORATIVA

En cierta medida, se pudiera pensar que la asimetría valorativa es más "fácil" trabajarla con respecto a la escolar porque es más aparente. Las lenguas y la música se escuchan, la ropa se ve y las festividades y tradiciones se pueden celebrar o contar oralmente. El esfuerzo que se necesita para conocer estos aspectos es mínimo.¹⁶ También es relativamente sencillo explicar la necesidad de trabajar la asimetría valorativa porque se sabe que en la conciencia nacional existe un desprecio por las culturas indígenas.

El proyecto de educación intercultural de la escuela Emiliano Zapata se puede resumir en valorar estas diferencias culturales perceptibles. Entre otras actividades, cada alumno elaboró un portafolio "cultural" que compartía con los demás alumnos. En éste hablaban de sus pueblos, sus lenguas, sus idiomas, etc. De igual manera, los maestros mostraban interés en las culturas de sus alumnos y les preguntaban seguido sobre ello.

En contraste, en la escuela José Vasconcelos al no tener una formación de educación intercultural, solamente una maestra llevaba a cabo actividades relacionadas con las culturas indígenas.

Los efectos positivos sobre los alumnos de la primera escuela eran visibles. Un análisis de sus redes sociales reveló que los alumnos de esa escuela estaban mejor integrados en su grupo. Además, tenían marcadamente menos resistencia a exteriorizar sus rasgos culturales indígenas tanto ante sus compañeros como

¹⁶ Los maestros expresaron que, en un principio, los alumnos indígenas en general se resisten a compartir sus culturas con sus compañeros porque están conscientes que son menospreciados. Sin embargo, con tiempo y respeto se logra que compartan sus vivencias y conocimientos con sus compañeros.

ante la investigadora. En otras palabras, la implementación de un proyecto que trabajó la asimetría cultural, dio frutos interesantes.

◆ LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LOS NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

La fundación de la SEP, en 1921, tiene como objetivo principal aumentar la oferta educativa a escala nacional para eliminar el estancamiento económico, social y cultural del país. El percibido estancamiento cultural del país se asociaba a la falta de identidad nacional que se atribuía, en parte, a la heterogeneidad de la población (Gamio, 1987, pp. 47-50). Esta idea se fue desarrollando desde la Independencia "porque en el espíritu [europeo] de la época, domina la convicción de que un Estado es la expresión de un pueblo que tiene la misma cultura y la misma lengua, como producto de una historia común." (Bonfil, 1994, pp. 103-104)

Las acciones de la SEP fueron influenciadas por esa idea, que una nación tiene que ser homogénea. Por lo tanto, las diferencias culturales representaban un obstáculo para el completo desarrollo de los alumnos y fueron vistas como óbices para lograr el desarrollo y el bienestar establecidos por los parámetros europeos como únicos y verdaderos. (Gómez Montero, 1994, p. 167)

Con el tiempo, esta retórica se ha vuelto políticamente incorrecta. Las presiones nacionales e internacionales para la reivindicación de los derechos culturales de los grupos indígenas han hecho que el gobierno mexicano reaccione y cambie, por lo menos de forma aparente, su forma de ver. Ya no se habla de asimilación cultural, sino de la promoción de la diversidad. Sin embargo, cuando se analiza lo que se está haciendo dentro de las aulas, estamos obligados a pensar que poco ha cambiado.

Sin lugar a duda es importante que los alumnos se sientan a gusto dentro del sistema educativo y que no sufran de discriminación abierta. Sin embargo, es de igual importancia, proporcionarles las herramientas académicas para superar su situación de marginación trabajando la asimetría escolar. Es decir, que no sufran de discriminación oculta. Según la investigación en la cual se basa este texto, no es el caso; en otras palabras, no se están tomando las medidas necesarias para que los alumnos indígenas salgan adelante, sino para que se queden en la misma situación de marginación. En estas condiciones, los

pueblos indígenas que viven en la ciudad de México difícilmente pueden mejorar sus condiciones de vida.

El Programa de Educación Intercultural no parece tener un impacto sobre este segundo punto, ya que los maestros de las dos escuelas dicen modificar muy poco sus métodos de enseñanza para acoplarlo a las diferencias que notan en los estilos de aprendizaje de los alumnos indígenas. Tampoco hacen un esfuerzo sistemático para trabajar las debilidades que notan en esa población. Es decir, los niños indígenas que atienden las escuelas primarias del Distrito Federal, participen o no en el Programa de Educación Intercultural, reciben una educación de baja calidad porque no se adapta a sus necesidades.

Según el análisis anterior, se puede concluir que las escuelas públicas de la Ciudad de México son espacios donde las culturas de los niños indígenas migrantes se comprenden poco y se tienden a ignorar, aunque su presencia no es reciente. Su situación tal vez puede compararse con los niños mexicanos que se encuentran en los Estados Unidos o con el de cualquier otro inmigrante inmerso en una cultura diferente a la suya. Sin embargo, lo que no hay que pasar por alto, es que en el presente caso, los niños indígenas *no están* en un país extranjero, *sino en casa*. Una casa donde los que los rodean se niegan a verlos o aceptarlos tales y como son.

El Programa de Educación Intercultural no debe abandonarse sino repensarse. Sin embargo, antes de expandir el Programa a otras escuelas, es necesario asegurarse que las escuelas que ya están participando en él, puedan realmente entenderlo. Es decir, asegurar la calidad y no la cantidad. Se vio que en la escuela participante en el programa no existe tal entendimiento. No obstante, los directivos dan la impresión de estar satisfechos con su proyecto escolar, aunque mencionan que están pensando implementar algunas actividades más. Opinan que están llevando a cabo un proyecto de Educación Intercultural y por lo tanto existe el riesgo de que la escuela no busque mejorar su proyecto escolar y por lo tanto, no llegarán a crear una escuela intercultural. Aunque según la retórica del gobierno pareciera que se estuviera mejorando la oferta educativa a los niños indígenas migrantes, una mirada más detenida muestra que se siguen reproduciendo características importantes de la educación discriminatoria que ha marcado la historia de la SEP.

◆ BIBLIOGRAFÍA

- BONFIL BATALLA, Guillermo (1994). *México Profundo: Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- GAMIO, M. (1987). "Las patrias y las nacionalidades de la América Latina", en *Cuadernos Políticos*, 52.
- MORALES GARZA, S. (1998). "La educación indígena, especial e inicial: de modelos complementarios a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OLIVÉ, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós.
- OEMICHEN, Cristina (2003). "Relaciones interétnicas en la ciudad de México", en *Imágenes del racismo en México*, Alicia Castellanos Guerrero (coord.), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, Consuelo (2004). "La diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y de los migrantes", en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (coord.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México-Secretaría de Desarrollo Social.
- SÁNCHEZ PIÑA, Leobardo (2000). "Perfil ocupacional de la población indígena migrante de la Ciudad de México", en *Cuadernos Agrarios*, enero-junio 2000, núm. 19-20. México.
- SCHMELKES, Sylvia (s/f). "Escuelas de Calidad" en *Calidad educativa y atención a la diversidad*. Centro de Documentación de la CGEIB-SEP. México.
- SEDESOL (2001). *Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal - elementos para un diagnóstico*, México, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- (2004). *Pobreza, desigualdad y marginación en la Ciudad de México*, Secretaría de Desarrollo Social, Consejo de Desarrollo Social del Distrito Federal.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública

◆ ANEXO A

Definición de la Educación Intercultural por parte de cuatro Apoyos Técnicos Pedagógicos

Las partes de las oraciones que están en negritas son aquéllas en las que se basó la definición de educación intercultural de cada Apoyo Técnico Pedagógico.

Durante una entrevista colectiva, los ATPs expresaron lo siguiente:

1) Mira, el programa pretende, desde lo que he trabajado y de lo que entiendo, **es que se atienda a esa diversidad con equidad**, sin que haya esa etiquetación de esas diferencias de atención en cuanto a segregación, porque sí hay una diferencia en cuanto a los estilos y los ritmos. **De alguna manera que las comunidades mayoritarias no pasen sobre las minoritarias pues.** O sea, que esa **enseñanza que les dé calidad** a todos, sin importar raza, credo este... características físicas específicas.

2) Yo entiendo que **tiene que ver con relaciones de respeto**. Para empezar tiene que ver con saber **identificar cuáles son mis necesidades diferenciadas y atenderlas**. O sea no nada más identificarlas pero atenderlas. Y atenderlas en que hay modos diferentes de hacer las cosas. Pero aún cuando sean diferentes, cada modo diferente de hacer las cosas es valioso y nos permite aprender un aspecto distinto de la realidad. Entonces, al sentirse los niños atendidos, al sentirse los niños respetados, y todos considerados eso les permite también a ellos desarrollar también actitudes de respeto y de convivencia entre diferentes modos de ser, creer o de hablar. En cambio cuando se valora determinados estilos, a veces en las escuelas valorizamos mucho la rapidez, por ejemplo, que den una respuesta rápida y que den una respuesta certera y un niño que se detiene mucho a pensar a veces hace sentirnos incómodos, como que "rápido dime". En cambio es un niño que necesita reflexionar para poder... tomarse su tiempo. Nosotros por ejemplo valoramos mucho la competencia en vez de la colaboración y entonces con esas formas les enseñamos a vivir en formas de rivalidad. **Cuando tomamos conciencia de ello y empezamos a animar diferentes formas de trabajo estamos abonando este terreno de respeto** .. y por diferencias y diferentes formas de hacer y así es como lo voy entendiendo

también, y también hacia dónde vamos animando a los compañeros. Pero si tiene que ver con una **revisión de sus propios estilos**, de o qué uno ha ido valorando por mucho tiempo. **Eso significa que no es un proceso muy rápido**. Uno generalmente se establece con lo que ya ha practicado durante mucho tiempo y entonces esos cambios van siendo muy paulatinos ¿no?

3) Para mí, la **[educación] intercultural es cuando el maestro atiende a niños que vienen de otros lados, de los estados por ejemplo, y vienen hacia la ciudad de México**. Y en este caso traen condiciones muy diferentes al nuestro, puede ser un lenguaje diferente al nuestro. No estamos específicamente hablando de los niños que nacen aquí en los estados, pero también nos llegan de otros países, nos llegan y cuesta un poquito de trabajo entenderles, ubicarlos dentro de la misma cultura. Estos niños, por el nivel que tienen de escolaridad son un poquito difíciles. Son difíciles porque este tipo de niños asisten muy poquito a las escuelas. Si vienen del campo, los mandan a cuidar los animales, los mandan a la siembra, los mandan a la cosecha y asisten en un 50% del tiempo en la escuela, nada más. Cincuenta por ciento del tiempo se la pasan trabajando. **Cuando llegan aquí a la ciudad encontramos nosotros que llegan desfasados**. El nivel de conocimientos que ellos tienen es muy bajo comparado con un niño de ciudad, no se diga con la escuela particular, donde los niveles completamente se rebasan. Entonces para nosotros, **ese tipo de niños debe de ser atendidos en una forma muy ... con una atención muy especial por parte de los maestros, pero detectándolo definitivamente cuando llegan para poderlos apoyar**. Porque muchas veces los tratamos al igual que todos. Sí se sabe que tienen ellos sus propias dificultades de aprendizaje ellos, pero no por deficiencia mental o mucho menos, pero porque vienen desfasados de conocimientos por el trabajo.

4) **Considerar la diversidad en el aula para que esas diferencias no sean marcadas para segregar, sino por una oportunidad de aprendizaje, una oportunidad de enriquecer nuestra cultura y la de ellos.**

◆ ANEXO B

Respuestas de los maestros y directivos de las dos escuelas estudiadas a la pregunta: ¿Qué es la educación intercultural?

A. Escuela Emiliano Zapata

Director	<i>El trabajo de educación y el atender niños de origen migrante.</i>
Secretario	<i>Es aquélla que toma en cuenta todos los elementos que conforman el alumno (social, cultural, étnico, económico, etc.) y lo ayuda a aceptarse, apreciarse como individuo y convivir con sus semejantes.</i>
Maestra de 1er. grado	<i>Es lo que se aprende de otras culturas y así poder tener una educación diferente.</i>
Maestra de 2o. grado	<i>Correlación de ideas por las dos partes (indígena y mestiza) que enriquecería nuestro vocabulario.</i>
Maestra de 3er. grado	<i>Trabajar con niños no importando cultura, nivel económico, religión, origen.</i>
Maestra de 5o. grado	<i>El intercambio de cultura para obtener un conocimiento más complejo.</i>
Maestro de 6o. grado	<i>Aquélla que atiende los aspectos de más de una cultura al mismo tiempo, sobre todo en forma de lenguaje.</i>
Maestra de educación física	<i>El intercambio de diferentes experiencias que pueden proporcionar los maestros y alumnos.</i>

B. Escuela José Vasconcelos

Director	<i>Es lo que se aporta a todos los niños o adultos por igual atendiendo a la diversidad.</i>
Secretario	<i>Integración de grupos indígenas migrantes a la educación, respetando su legado histórico, raza, lenguaje, costumbres.</i>
Maestra de 1er. grado	<i>Un intercambio de cultura.</i>
Maestra de 2o. grado	<i>Es el aprendizaje que se da entre diferentes culturas.</i>
Maestra de 3er. grado	<i>Es la que se imparte a todos los miembros de la comunidad sin importar su estatus o raíces.</i>
Maestra de 4o. grado	<i>La combinación o estudio de diferentes culturas.</i>
Maestro de 5o. grado	<i>Es el intercambio de aspectos o elementos educativos entre diferentes culturas debido a la diversidad de culturas existentes en nuestro país.</i>
Maestra de 6o. grado	<i>En donde dos culturas interactúan o compartiendo lo suyo.</i>

Trayectorias (im)previsibles

Ricardo Fletes Corona¹ y Sabine Cárdenas Boudey²

◆ INTRODUCCIÓN

De los cinco testimonios que presentamos aquí, los primeros dos se refieren a jóvenes que en el pasado fueron niños de la calle, ahora con un proyecto de vida fuera de ella, gracias a que en algún momento se cruzaron en su trayectoria educadores de calle de un programa no gubernamental que, luego de años de trabajo con ellos y no sin dificultades, lograron transformar su pasado en la calle en un recuerdo que sin duda los ha marcado y, en parte, los impulsa a no desear que los hijos que hoy tienen, puedan vivir esa experiencia.

Los tres testimonios restantes corresponden a otras tantas mujeres que, ubicadas en un contexto sociocultural idéntico y al mirarlas transversalmente, parecieran formar parte de una sola trayectoria de vida, en realidad, vidas inmersas en un medio que no parece ofrecer sino salidas donde lo "natural" es que los hijos incursionen en el mundo de las drogas, en la prostitución, o, simplemente, desaparezcan en la calle sin dejar huella.

Tanto la trayectoria de vida de los varones, como la de las mujeres, nos permiten inferir que la presencia o la ausencia de puntos de apoyo puede contribuir o no, respectivamente, a modificar el curso de la trayectoria de perso-

¹ Doctor en Sociología por el Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Coordinador de la Maestría en Gestión y Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara e investigador invitado de CIESPI.

² Miembro del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados, A.C., psicóloga, Maestra en Educación y Coordinadora del Diplomado en Derechos de los Niños y Niñas del ITESO.

nas inmersas en contextos sociales que las impulsan hacia condiciones de vida y respuestas de adaptación al medio, indignas para los seres humanos.

Por un lado, el vínculo afectivo, cercano, logrado cara a cara, construido en un periodo de tiempo más o menos largo, más que la evidencia de programas rimbombantes y costosos, parece formar parte de una estrategia que logra resultados efectivos, para lograr una transformación personal.

Por el otro lado, la ausencia de apoyos para mujeres parece facilitar el camino en el que parecen instaladas, el cual, indefectiblemente, las liga a la prostitución, entre una de las estrategias de reproducción social aceptadas en su contexto inmediato. Ausencia que comprende tanto a los varones, como a programas e instituciones que no aparecen en los testimonios recogidos de ellas tres. Los fragmentos de vida de los cinco seres humanos, de los que damos cuenta aquí, nos permiten ver la dicotomía y las paradojas de lo previsible e imprevisible de su trayectoria en nuestra sociedad.³

³ Los nombres de las cinco personas los hemos cambiado a fin de mantener su anonimato. Los dos primeros testimonios fueron recogidos en entrevistas realizadas en los meses de septiembre-octubre del 2005, con el propósito de analizar el proceso a lo largo del cual los niños salieron de la calle y construyeron un proyecto de vida alternativo, todo ello a partir de su filiación a un programa no gubernamental. Los informantes accedieron a las entrevistas sabedores que éstas iban a ser públicas, dando su anuencia. Parte de sus testimonios se están trabajando para conformar una tesis de maestría. Los datos que se aportan aquí son apenas fragmentos compilados en la lógica de este artículo. Por su parte, los testimonios de las tres mujeres fueron recogidos con el objeto de reconstruir sus trayectorias de vida, como parte de un proyecto que busca conocer los momentos de ruptura, de salida de los hijos de estas mujeres (o sus hermanos) a la calle. Los testimonios fueron recogidos durante varias temporadas de trabajo de campo, en especial, durante noviembre-diciembre de 2005 y febrero-marzo de 2006. Tanto doña Rosa, como Paty y Gaby, accedieron a grabar las entrevistas, es decir, las entrevistas que tuvieron un carácter más estructurado; los primeros testimonios y acercamientos quedaron anotados en el diario de campo; en los primeros contactos se les informó que sus palabras servirían para "saber cómo son las familias de chavos que andan por la calle" y, por lo tanto, que serían utilizadas para formar parte de artículos académicos o algún libro. Dijo doña Rosa, en ocasión de la primer grabación, "sí, pues sí, voy a ser famosa, sí pa' ver si le sirve eso a otras gentes; usté grábele...". Hemos realizado muy pocas modificaciones a los testimonios presentados, tratando en todo momento de respetar su forma e ideas originales. Algunas ideas para la estructuración de este trabajo las tomamos de Irene Rizzini (coord.). *Vida nas ruas*. São Paulo: Ed. PUC-Rio / Loyola, 2003. Desde luego, al tratarse de personas en contextos diversos la secuencia de su trayectoria de vida y la forma de estructurarla para este trabajo, es diferente, como diferentes son sus contextos e historias.

Desde luego, más que hablar de un determinismo social queremos enfatizar, como en el caso de los primeros testimonios, que de contar con puntos de apoyo, es decir, con una red de relaciones sociales, de las cuales puedan formar parte organismos gubernamentales y/o de la sociedad civil, es posible intersectar en sentido positivo, en un momento dado, la trayectoria de vida de estas personas y lograr, con ello, modificar el camino al que parecían verse orilladas por falta de oportunidades, ausencia de acciones o indiferencia, logrando desarrollar mejor el potencial que toda persona posee. Veamos a qué nos referimos.

◆ RAMIRO Y ÓSCAR

En primer lugar recuperamos las voces de dos jóvenes mexicanos, egresados del programa niño de la calle del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (MAMA A.C.)⁴, quienes a lo largo de sus narraciones nos revelan el tejido, las circunstancias, significados y acciones que configuraron sus destinos. Ramiro y Óscar huyeron de sus familias, habitaron la calle, aprendieron a sobrevivir en ella, quedaron atrapados en sus cautiverios, pero más tarde se afiliaron a un proyecto e hicieron de las oportunidades brindadas, un proyecto de vida diferente.

Ramiro actualmente tiene 31 años, es casado y padre de cuatro hijos. Realizó estudios de secundaria los cuales no concluyó. Ha desempeñado los oficios de bolero, albañil y desde el 2001 trabaja como educador de niños en situación de calle:

¿Y a futuro....sueñas con más cosas?

Ahorita a futuro no, porque ahorita estoy muy clavado en la educación de mis hijos, ¿no? Para mí no tengo alguna necesidad, ahorita esa es mi misión [...] mi suerte está guiada por mis hijos, no hacia mi persona. [...] Pero lo más importante es que tienen a su papá y tienen a su mamá [...] estamos nosotros con ellos, y nos aferramos a que por lo menos me pidan algo y ya busco la manera ¿no?, a veces no nuevo pero sí que lo tengan, de que lo sientan tenerlo en las manos.

⁴ Primera Institución no gubernamental fundada en 1988 para la atención de la infancia en situación de calle, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

Óscar tiene 26 años, es soltero, comparte la vida con dos de sus hermanas, ha trabajado como maestro de preparatoria, habla inglés y está por terminar sus estudios universitarios. Sueña, como muchos, en formar una familia, sin embargo en esta etapa de su vida su interés se centra fundamentalmente en el trabajo:

Pues mira, mis objetivos de aquí a que termine mi carrera es tomar este curso para poder dar clases de inglés, terminar mi carrera, mi tesis, y yo creo que me iría del país, digo quería estudiar francés, quería estudiar esto otro pero creo que como que ya no estoy para eso. Quisiera meterme a trabajar y ya empezar a producir, a tener experiencia laboral y ya.

Vida en la familia

Nunca fue mi casa y casi no fue mi familia

Ramiro nació en el estado de Michoacán y Óscar en Jalisco. Ambos lo hicieron en una familia pobre, de esas que viven en un barrio pobre, que tienen por casa un pequeño cuarto, que forma una larga fila de cuartos a los cuales comúnmente se les denomina vecindad. Es el segundo hijo de seis hermanos. Su madre trabajaba en el campo en la pizca del jitomate, ella le contó que su papá se dedicaba a fabricar y vender una especie de nieve típica de la región. En sus primeros cinco años de vida fue enviado junto con su hermana mayor a vivir a otro pueblo bajo la tutela de una amiga de su madre, cree que ella lo hizo para protegerlos de su papá quien era muy violento: "mi papá la agredía a cada rato y a nosotros también nos jodía". Más tarde, luego de engendrar otro hijo, su padre abandonó el hogar, y a raíz de la separación, su mamá reúne de nuevo a la familia, llevando a Ramiro y su hermana a vivir con ella.

Óscar es el hijo mayor de cinco hermanos: "todos de diferente padre". Él no conoció al suyo sino hasta hace muy poco tiempo. Cuando era pequeño en la casa familiar vivían él, su hermana, su madre y una señora quién ejercía el rol de autoridad. Óscar nunca supo que hacían ambas mujeres para vivir, le decían que la señora era abogada, ambas salían desde muy temprano a trabajar y regresaban ya entrada la tarde.

A pesar de las adversidades Óscar se mantuvo en la escuela a lo largo de toda su infancia. En esta etapa de su vida, él y su hermana iban por la noche

una vez que su madre regresaba del trabajo. Ramiro ingresó a la escuela por los días que volvió a reunirse con su madre y su nuevo hermanito, pero no le gustaba estar ahí y no había poder humano que lo mantuviera en su interior:

Tenía escuela, ingresé seis meses a la escuela, a primero a los seis años. Entonces empecé igual, no estaba quieto en la escuela, me salía a mitad de clases, en el recreo me brincaba la barda, por eso mi mamá me sacó [y] me dijo: "no tiene caso de que te este llevando pa' que tú te salgas".

Ambos nacieron en contextos de pobreza, donde los adultos pasaban la mayor parte del día fuera de la casa en busca del sustento diario y los niños se quedaban encerrados al interior de ellas:

Ramiro:

[...] como yo me salía de la casa y los dejaba y los encerraba (a sus hermanos más pequeños), "pos" mi mamá tomó la decisión de ponerle candado a todo, ventanas, puertas y me dejaba encerrado todo el día, entonces desesperado ahí y nomás llegaba y me abría y salía desesperado como el gato, quién te alcanza éno? Se la llevaba media dura mi mamá en eso.

Óscar:

[...] nos encerraban, cerraban la puerta del patio, y ahí nos quedábamos yo y mis hermanas. Nos dejaban encerrados todo el día, ya después regresaban hasta las dos, se iban como a las dos y media, y ya regresaban hasta las ocho de la noche.

Los dos eran los se quedaban en casa y a cargo de una larga lista de tareas domésticas que debían realizar antes del regreso de los adultos:

Ramiro:

[...] yo me quedaba a cargo de mi dos hermanos más chicos y yo les hacía de comer y los alimentaba totalmente de todo a todo a los dos: "usted le

va a dar de comer a sus hermanos, usted tiende las camas, y después el aseo, y...”, lleno de responsabilidades a mis cinco o seis años.

Óscar:

Trabajar, limpiar la casa [...] y era entre los dos, pero yo era el que, si algo salía mal [ella] decía: “no, es que tú eres el más grande”. A ella le pegaban, pero la mayor parte de las veces era hacia mí el castigo.

Y su relación con las figuras adultas estaba permeada de violencia tanto física, como verbal o por omisión de la atención y protección que un niño requiere:

Óscar:

[...] la que nos castigaba era la otra señora, mi mamá nunca nos golpeó pero tampoco nos defendía. Era así casi diario, nos golpeaba, más a mí que a mi hermana. Me acuerdo que tenía una alcancía y a veces le sacábamos dinero y a mí me quemaba las manos, me echaba la culpa [...] de cualquier cosa. Muchas veces me llegó a mandar a la tienda así en calzones, en puros chones.

Óscar recuerda que lo más doloroso de su infancia fue la falta de protección de parte de su madre: “me agüitaba⁵ mucho, me daba coraje, impotencia el saber que mi mamá nunca hacía nada [...] que ella veía que nos golpeaba y que ‘pus’ nunca hizo nada.”

Ramiro, cuando no estaba encerrado pasaba la mayor parte de su tiempo jugando con los amigos del barrio, y regresaba por la noche a la vecindad antes de que cerraran el portón y ya no pudiera entrar. Óscar trabajaba vendiendo en las calles aserrín imbuido en combustible que servía para prender los calentadores; la señora y su mamá preparaban el producto y él salía a venderlo a las calles; también recolectaba botellas para venderlas y en ocasiones pedía dinero o hacía que su hermana pidiera para él. Estas actividades les permitieron conocer su entorno inmediato, saber orientarse en la zona donde vivían, así como desarrollar diversos vínculos más allá de su familia.

⁵ Palabra que hace referencia a sentirse triste.

Tránsito a la calle

[...] hasta que en una de esas me brinqué y ya no fue hacia los árboles, sino fue cuando me salí. Dije: ¡Ya, hasta aquí!... ya [fue] cuando me salí de mi casa.

Tanto Ramiro como Óscar experimentaron un proceso paulatino de vinculación con la calle y aprendizaje de las prácticas necesarias para sobrevivir en ella. Podemos marcar el inicio de este proceso en los prolongados periodos que pasaban ya sea jugando o trabajando fuera de su casa. A continuación se presentan las primeras experiencias de ambos en las que pasaron un periodo fuera de su casa.

La primera salida de Ramiro se dio a partir de un encuentro casual. Andaba solo caminando por ahí y unas personas al verlo solo y tan pequeño, creyeron que estaba perdido, intentaron averiguar de donde venía, si tenía casa pero él guardaba silencio:

[...] me vieron en la calle y me invitaron: 'véngase vamos pa' acá y que pa' allá, y que acá hay comida y que sabe que y que nadie le va a pegar'. [...] Ellos me hacían como si estuviera perdido, me decían ¿y de dónde eres? Y no sabía, y que ¿dónde vives? Pues menos. Y me recogieron como quien dice.

Se trataba de una familia dedicada a la pepena y venta de material reciclable que lo llevaron a vivir con ellos al basurero. Ahí Ramiro construyó su propia casa justo al lado de la de su familia adoptiva. La hizo de material reciclado del basurero. Recuerda, con mucha emoción, que era un lugar sin reglas, donde tenía un espacio propio que no compartía con nadie, a diferencia de su casa donde todo era para todos. De esta experiencia sólo guarda buenos recuerdos: "En lo personal fue buena porque me ayudó a conocer, este, más bien me ayudó a saber cómo alimentarme".

Para Óscar fue diferente, la primera vez que se fue de su casa lo hizo a partir de una decisión que repentinamente tomó. Tenía alrededor de siete años y quería irse a vivir con su tía, la hermana de su madre, quién vivía con su esposo y su suegra: brincó de la azotea a la calle y emprendió el camino rumbo a su nueva vida:

Agarré camión y me acuerdo que [pensaba]: "me tengo que bajar por aquí, por aquí me tengo que bajar". Y me acuerdo que dio vuelta y me bajé, ¡es más! creo que la primera vez me regresé y luego lo volví a agarrar [el camión], hasta que ya me bajé [...] y llegué con mi tía.

Sin embargo no tuvo éxito, ese mismo día su mamá fue por él y lo trajo de nuevo a la casa. Luego de ese día Óscar huyó seis veces más de su casa, hasta que un buen día su madre dejó de buscarlo.

En ambas experiencias dejan sus casas para librarse del encierro, el exceso de responsabilidades y la violencia que sobre ellos se ejercía. Sin embargo parecen tener perspectivas distintas sobre lo que quieren para su vida. Por ejemplo, Ramiro habla de libertad:

[...] esa libertad de hacer lo que quería [...] yo creo que eso fue lo que me gustó porque cuando estuve yo en casa yo veía eso, que en mi casa teníamos que compartir la cobija, la responsabilidad de estar ahí, en la casa haciendo la comida, el estar encerrado, que mi mamá me estuviera gritando por cualquier cosa, entonces yo decía no pss... allá no me gritaban, allá no me tenían encerrado, allá no me pegaban.

Y para Óscar se trataba de la búsqueda de una familia: "No pues (buscaba) lo que me diera tranquilidad, seguridad, una familia". Aunque curiosamente los dos en esta etapa de su vida "adoptan" una familia sustituta.

Un día Ramiro al bajar del camión, justo frente a la entrada del mercado cercano a su casa se encontró con su madre quién lo llevó de nuevo a casa. Él albergaba la esperanza de que las cosas ahí cambiaran, pero pronto se dio cuenta que no sería así. Fue a partir de ese momento que comenzó a pasar algunas noches en casa y otras en la calle:

Empecé a hacer amigos en el mercado, ahí hay mucha comida entonces se acerca mucha gente a comer. Cuando yo iba ahí a pedir, o a pedir el taco, pues había ahí más morros que estaban jugando, me empecé a juntar con ellos y ellos me jalaban a sus casas, este, y a cotorrear, a veces nos quedamos en la cochera de uno o en el mercado ahí nos que-

dábamos. Y comencé a tener una convivencia con ellos, cerca de casa y lejos de casa.

Óscar pasó casi un año en casa de su tía, ella era una buena persona que le brindaba la compañía adulta que no tuvo antes: "todas las tardes ella se quedaba en la casa". Sin embargo, no era bien recibido por el esposo y la suegra de ésta, quien lo golpeaba constantemente: "me golpeaba y ya me decía que iba a ver donde me ponía porque no podía estar ahí con ellos". Un día su tía sucumbió a las presiones y lo internó en un albergue, donde nuevamente Óscar fue violentado: "Yo, siempre tuve la mala suerte, en los lugares donde iba me golpeaban. [...] En el internado había un tipo [...] era boxeador y también me golpeaba..."

Vida en la calle

[...] y a los siete años fue cuando ya, dije, vámonos a viajar.

Ramiro poco a poco aprendió las diferentes estrategias de sobrevivencia que utilizan los niños en su condición: la mendicidad, el robo, el uso de la droga y la violencia. Para él sus primeras experiencias de vida en la calle fueron divertidas: "La pura vida era, nos la pasábamos caminando de aquí pa' allá y disfrutando el puro placer que había".

En una ocasión se vio envuelto en un enfrentamiento donde uno de sus amigos hirió con una navaja a otro muchacho. La vida de Ramiro dio un vuelco a partir de ese momento, en la huida se subieron de polizontes a un camión que los llevó sorpresivamente -no sabían leer ni escribir- hasta la ciudad de Guadalajara. Así fue como Ramiro se encontró sin esperarlo, en la zona centro de la ciudad de Guadalajara donde había un gran número de niños y jóvenes que como él vivían en la calle.

El caso de Óscar fue distinto. Huyó del internado con un amigo que lo invitó a conocer un albergue localizado en la zona centro de la ciudad en el que su amigo había pernoctado tiempo atrás. Ese mismo día Óscar se encontró por primera vez con el mundo de los niños que vivían en la calle, con la droga y con el albergue en el cual habría de pasar los siguientes años de su vida:

Entonces me acuerdo que nos escapamos y llegamos ahí a la zona de atrás del Carlton,⁶ del condominio Guadalajara, 'tons' me dijo: "¡quie-to!". Todavía no estaba abierto, me acuerdo que me llevó a un estacionamiento, donde había dos que tres cuartitos chiquitos, donde muchos se iban a tonchar⁷ y eso, y me acuerdo que yo le dije: "¡ay, yo quiero que me enseñes a tonchar!". Y él me enseñó a tonchar.

A diferencia de Ramiro, para Óscar la vida en la calle era una lucha continua para la sobrevivencia:

Sí, me acuerdo del sentimiento de hambre, de cuando me ganaba mi \$1.50 e iba por mis frijoles, decía ¡ah que chido,⁸ frijoles con queso! Eso sí, me iba a bañar ahí también [...], andaba bien cansado.

Tránsito al espacio educativo

[...] si era muy apegado pues con los mairos⁹, y será por eso que cuando me faltan a mí al respeto me re encabrono porque nunca les falté al respeto yo a un mairo por lo mismo que me les acercaba mucho, no le faltaba el respeto.

Esta es quizá una de las etapas más interesantes y sobre la que existen pocos trabajos que centren su atención en el proceso de desarraigo de la calle y el tránsito a una vida libre de sus cautiverios. En ambas historias se encuentran los mismos factores facilitadores de la transición de la calle a la institución: el vínculo afectivo entre el educador y el niño, la fuerte identificación entre el grupo de pares que participaba en el espacio educativo, el sentimiento de pertenencia entre ellos y la experiencia de seguridad que este espacio significaba. Ramiro recuerda aquello que le atraía de su educador:

⁶ Se refiere al nombre de un Hotel situado en la zona centro de la ciudad de Guadalajara.

⁷ Acto de consumir tonzol (se refiere a un solvente industrial que los niños que viven en la calle utilizan para drogarse).

⁸ Palabra utilizada en la región para señalar o afirmar que algo está bien o es bueno.

⁹ Término con el que los niños se refieren a los educadores de calle.

Porque ni nos daba dinero por ejemplo, no nos daba nada a cambio, nos daba una amistad y nosotros ahí estábamos, y que no nomás éramos cinco o seis, a veces éramos hasta 30 canijos ahí sentados, por imán porque se acercaba nos saludaba y se iba y hacíamos un montón, porque jugaban mucho con nosotros, y nos defendían de los grandes, [...] lo veía así como un padre que nunca tuve, porque nunca tuve relaciones con mi padre ni siquiera un día, no pude compartir un día entero con mi padre, entonces yo lo veía así como la figura de un padre. Al ver que me defendían, que me llevaban la comida, que me llevaban a pasear para mí era la imagen como de un papá bueno. Lo que inventé porque nunca nadie me enseñó cómo era un padre, yo lo fui haciendo, entonces era muy apegado.

Esta relación se fue edificando a partir de pequeños hechos cotidianos entre ellos y sus educadores: "[...] jugaban mucho con nosotros, y luego aparte nos defendían de los grandes, lo veía así como la figura de un padre, que me llevaban la comida, que me llevaban a pasear...". El desarrollo de la confianza se basó en una relación dialógica y horizontal la cual atraía mucho a Ramiro quien sólo había experimentado relaciones autoritarias y violentas:

Porque no era como imponiéndote, había maneras: "a ver el que quiera cotorrear puede cotorrear aquí conmigo, pero sí les pido que no estén tonchenado 'orita' ". Era la gran diferencia que yo había vivido con mi mamá, sino que aquí se pide cómo?

Reconocía en los educadores a personas honestas, sinceras, que estaban realmente preocupados por su bienestar:

[...] y nos preguntaba que nosotros cómo andábamos. Lo que me gustaba era que siempre nos ponía el alto a la droga [...] nos brindaba su amistad pero su amistad tenía un precio, un precio bueno, valorado cómo? Que era: deja tu cosa un rato y vamos a cotorrear. Hacernos sentir que sí podíamos por una hora o por dos horas, que sí

podíamos dejar de drogarnos en medio de la droga que era lo que más me llamaba la atención. Yo creo que [por eso] era que lo seguíamos ¿no?

En la trayectoria de Óscar ocurre algo similar, él se vincula afectivamente con una educadora y ello lo hacía decidir regresar al albergue:

*¿Y al principio qué otras cosas te jalaban para ir ahí?
[...] yo con Maira Lupita, me sentí así como que me aceptaba, me quería y creo que también esa era una de las razones por las que regresaba
[...]*

Junto con esto su asistencia y permanencia en el espacio educativo estaba también relacionada con la sensación de seguridad y protección:

Digo, y cuando me preguntabas que qué buscaba, era seguridad: cuando llegaba y cerraban la puerta y ya todos así, un grupo, creo que también era el sentido de no de una familia, pero era algo muy parecido pues, lo más parecido que podía yo tener como familia [...] era saber que estás en un grupo y conviviendo, y que va haber comida y que vas con los que tú conoces, y que van a cerrar la puerta y que te vas acostar calentito ahí.

Este vínculo entre los niños y los educadores se tejía a la par de las relaciones entre los propios niños y el sentimiento de identificación y pertenencia que se generaba en la convivencia cotidiana:

Ramiro

[...] nos empezábamos a contar lo que habíamos hecho de vagancia y eso se me hacía chido ¿no? [...] Yo casi no hablaba era muy callado pero sí oía a los demás, y se me hacía chido escucharlos y ver que no nomás yo era el único desastroso sino que había más.

Óscar

[...] el estar en ese espacio jugando y así como interactuando, conviviendo, era como si tuviéramos una identidad, te sentías parte de algo, de alguien [...] creo que también era el sentido, no de una familia, pero era algo muy parecido, lo más parecido que podía yo tener como familia, aunque a lo mejor en ese momento no lo pensaba, pero creo que sí.

La suma de estos momentos de juego y trabajo colectivo, junto a las experiencias de familia, pertenencia, identidad y seguridad, fueron tomando peso en la balanza hasta llegar a competir fuertemente contra los atractivos de la calle. Estos factores, cuya naturaleza nos refiere a una estructura de relaciones cuya característica fundamental es lo afectivo, fueron vitales para incidir en la trayectoria de vida de estos -hoy- jóvenes, al constituirse en puntos de apoyo, a los que podían decidir aferrarse o soltarse.

En este punto de su vida, al interior de Ramiro y Óscar había una fuerte lucha interna, entre el albergue y la calle, pasar la noche consumiendo droga o jugando con los amigos. Esto se veía reflejado en sus "ires y venires" (entradas y salidas) del albergue a la calle, en las promesas que en las mañanas hacían y que por las noches traicionaban inhalando de nuevo el tonzol. Pero en ambos casos, hasta el día de hoy, no sin haberse tropezado, caído y levantado varias veces, están fuera de la vida de la calle, y cada uno tiene su propio proyecto, sus propios sueños y disfruta de las metas hasta ahora alcanzadas. Nos parece que, en estos casos, los puntos de apoyo transmitidos a través de un programa no gubernamental y sus educadores de calle, fueron fundamentales para reorientar el curso de vida de aquellos dos jóvenes.

Pasemos ahora a observar otros testimonios que nos revelan la ausencia de puntos de apoyo hacia tres mujeres que requieren y a los que tienen derecho, pero que no son brindados por entidad alguna.

◆ ROSA, GABY Y PATY

En esta parte del trabajo y con los fragmentos de vida de tres diferentes mujeres, nos permitimos reconstruir, transversalmente, lo que pudiera ser, en la práctica, una sola trayectoria de vida; trayectoria en la que se puede ubicar el presente, pasado y futuro de ellas, aunque rescatada en el presente y, sin

embargo, que parecieran formar parte de un mismo camino. Sus vicisitudes se presentan enseguida.

La mayor de ellas, la señora Rosa, tiene alrededor de 40 años de edad; Gabriela¹⁰ (Gaby, en lo sucesivo) tiene 23 años de edad; la adolescente, de 14 años, a quien llamaremos Paty, es hija de la primera. ¿Qué es lo que tienen en común? Además del género, las tres viven en la misma vecindad,¹¹ el mismo barrio y su vida está ligada a la prostitución. Dicho de otra forma, comparten un mismo contexto socio cultural.

El barrio y el asentamiento de las mujeres

San Juan de Dios, hasta principio de la década de los ochenta era considerado el centro de la "zona roja". El nombre del barrio se deriva del templo católico que se ubica ahí; se considera un barrio típico, antiguo y popular, desde luego esto último como eufemismo para no llamarlo pobre. Hoy en día aún existen algunos bares y la prostitución se practica regularmente en esta zona, aunque son los comercios los que dominan el lugar, en donde se vende ropa, artículos para el hogar, para navidad, etc. También es una zona habitacional, pero en decadencia como tal. Su cercanía al famoso –y uno de los más antiguos– mercado de San Juan de Dios, en donde se vende desde fruta, artesanías, joyería, ropa, videos, dvd's (estos últimos "piratas"), artículos electrónicos, comida, etc., hace que este barrio tenga un enorme flujo de personas, lo cual le otorga características diferentes pues no es un lugar cerrado en sí mismo, sino de tránsito continuo.

La señora Rosa formó parte de una familia que vivía en la región del lago de Chapala. Llegó a la ciudad de Guadalajara, al barrio de San Juan de Dios, a los cinco años de edad (según refiere ella misma); Gaby y Paty nacieron en esta última ciudad; mientras que la segunda ha vivido siempre en el mismo barrio, la primera, Gaby, vivió en la zona de Gante¹² y se cambió a la vecindad donde vive actualmente luego de las explosiones de ocho kilómetros de drenaje por combus-

¹⁰ Insistimos en que hemos modificado los nombres, por obvias razones.

¹¹ Ver la definición de vecindad en la página 54.

¹² La calle que lleva el nombre de Gante se encuentra a 11 cuadras de distancia, en dirección al sur, de la Plaza de los Mariachis, núcleo de la zona del barrio de San Juan de Dios.

tible (el 22 de abril de 1992). Esta última se ha negado a hablar de los sucesos de aquel aciago día, refirió en alguna ocasión:

Me dan muchos nervios de hablar d'eso, mejor no; mire, cuando pasó eso ya nomás nos vinimos aquí mi má y otro hermano más chico que yo, él se fue de la casa hace bien mucho, se drogaba y se emborrachaba; yo descansé cuando se fue y mi má también, aunque luego le lloré; ya no lo vimos, unas amigas de mi má le dijeron que lo vieron ahí en la calle, por la [avenida] Federalismo, pero no lo volvimos a ver nosotras ya.¹³

Gaby está a cargo de la manutención su madre, una señora de casi 70 años que, a pesar de padecer principios de artritis, es una mujer activa que hace el aseo, prepara la comida del hogar y plancha ropa ajena como una manera de obtener ingresos;¹⁴ Gaby y su mamá viven solas compartiendo su vida, penas y recuerdos, de los cuales no quiere hablar la primera. Es de llamar la atención las fotografías y algunas ropas del hijo -que ya se fue- pero que aún mantienen colgadas en un perchero, como si no se hubiese ido, o como si estuviesen esperando su llegada de un momento a otro.

La señora Rosa nos comentó en una ocasión, sobre el hermano de Gaby:

Uy sí, cómo las hizo sufrir [...] pero era bien pegado al vicio, se juntaba con los mariacheros y los de ahí, yo creo que sí, que ahí fue donde agarró los vicios; cuando andaba bien era muy comedido sí, bien, con su mamá bien pegado; irá como para cinco años que el muchacho se les fue.

A pesar de los pocos datos que tenemos, podemos decir que el hermano de Gaby salió de su casa, tuvo contacto con las drogas y con el mundo de la calle. Llama nuestra atención que si el hijo se va de la casa y no hay noticias de él no hay

¹³ Los testimonios citados aquí fueron recogidos durante varias entrevistas, primero en la calle y posteriormente en la casa de la señora Rosa, entre los meses de diciembre de 2005 y mayo de 2006.

¹⁴ Esta forma de participación en la reproducción social de la unidad doméstica es muy común en este barrio, podríamos decir que el 45% de los hogares de esta zona, cuentan con una madre o abuela mayor de edad (60 años), padece alguna enfermedad y ayuda a la economía doméstica.

mucho que hacer. Al preguntarle a Gaby si habían ido a preguntar por su hermano a la Cruz Roja y a la policía, nos dijo "pos sí, pero ya qué, da lo mismo, si se fue y si está en la cárcel ¿qué, cómo lo sacamos, con qué?". Este último testimonio nos da un indicio de que es posible que tengan información sobre él pero, por alguna razón, no quieren hablar al respecto. Como sea, se trata de una persona que era menor de edad cuando salió de su casa, del núcleo familiar por resquebrajado que estuviera; de él recabamos muy poca o nula información.

Trabajo y familia

Otro elemento en común de estas tres mujeres es que su vida -aunque de manera diferente- está ligada a la prostitución como parte de su cotidiano; doña Rosa refiere dedicarse a este trabajo (así lo refiere ella) desde aproximadamente los 20 años de edad. Gaby, por su parte, se inició "en el oficio", a su decir, cuando tenía 19 años, "yo ya era mayorcita de edad cuando de plano le entré a esto", refiere. Mientras que Paty, si bien no se dedica a la prostitución, ha iniciado su vida sexual desde hace un año y, como ella misma refiere, "yo lo hago con mi novio porque lo quiero y pa' que no me lo ganen otras viejas". Paty sabe de la actividad de su mamá y nos dice:

Ella es muy trabajadora y es la mera responsable de nosotros, mi jefe no tanto, es borrachito, por eso yo apoyo a mi mamá, ella es la que nos da todo, ella trabaja en lo que sea, su trabajo es su trabajo, por eso a nosotras no nos falta nada, ya ve mis medios hermanos ni ayudan, puras broncas.¹⁵

El contexto sociocultural en el que vive esta mujer adolescente parece tenerle determinada una trayectoria, similar al de las otras dos mujeres de mayor edad con quienes comparte el mismo contexto de manera inmediata, relaciones filiales y amistad.

¹⁵ Varias aclaraciones: Paty tenía 14 años al momento de la entrevista, es decir, debió haber iniciado su vida sexual a los 13. Ella se refiere a su papá como tal, aunque sabe perfectamente que su mamá tiene otros dos hijos de padres diferentes, es decir, tiene dos medios hermanos y un hermano.

Doña Rosa es madre de cuatro hijos, dos y dos, dice. Los dos primeros son hijos de padres diferentes, las dos segundas, son hijas de su tercer "esposo".¹⁶ Refiere:

Ahorita estamos peleados, pero sí vivimos juntos, nos queremos, yo sí lo quiero, pero [él] no quiere dejar el chupe, así que yo tengo que trabajar en este jale; cuando él anda bien yo no vengo a trabajar aquí, sí, me gusta y él lo sabe, él también es bien caliente y anda con quien se le pone; a una no le faltan clientes, a veces voy ahí al mercado y sin querer sí ahí agarro y sí ahí sale pa' alguna cosa, pa' la familia; no crea, éstas -dice mientras se golpea la nalga derecha- todavía jalan dos que tres güeyes.

Comenta ella misma que su hijo mayor, de 20 años, no vive con ella, cree que está en Tijuana o en el "otro lado", "ya tengo como tres años que no lo veo; me escribe, me llama en veces". El otro hijo, de 17 años aún vive con ella, "pero casi no está en la casa", afirma Rosa; sostiene que este hijo sí le salió rebelde, es adicto y tiene muchos problemas con él.¹⁷

En ocasiones, doña Rosa trabaja como empleada doméstica; en temporada navideña vende juguetes que le dan a vender a comisión; dada su cercanía a la calle Gigantes, en donde se instala en la temporada un tianguis de venta de juguetes, es de las primeras que aparta un lugar ahí; también ha sido empleada en los diversos negocios de la zona; cuando sus dos hijos estaban pequeños se iban a vender artículos de casa en casa y, en ocasiones, lo hacía en alguna esquina de la zona centro de la ciudad, pero comenta: "[...] nunca me gustó vender en la calle, es muy sucio, te llenas de polvo y te sueñas y te sale todo negro de la contaminación". Refirió que ahí también le salían clientes, "los hombres sí parecen perros calientes [...]" y como estaba de mejor ver antes sí, pues ya le entré a este trabajo". La venta de su cuerpo, en la actualidad, es eventual.

¹⁶ Le colocamos comillas para acentuar la forma en como la propia Señora Rosa se refiere a él, de hecho, luego nos confesaría que no están casados, ni por el civil ni por la iglesia, "sería más pecado casarnos que no casarnos", dice.

¹⁷ En las ocasiones que estuvimos en su casa no lo vimos, aunque era visible la ropa de joven que se encontraba esparcida en algunos lugares de la casa de la señora Rosa.

Respecto a si existió o existe alguna crítica o presión social por ejercer su profesión, comentó: "aquí todo mundo sabe que si no tienes trabajo bueno, así d'esos donde te dan seguro social y aguinaldo y las utilidades, pos sí aquí le puedes taloniar en esto". No es otra cosa que, en palabras de la señora Rosa, un contexto social altamente permisivo a la prostitución o dicho de otra forma, se ha naturalizado. El hecho de estar casada, tener hijos, no parece ser impedimento alguno para dedicarse o no a esta actividad, más bien está relacionado con la oportunidad que se puede presentar al ir al mercado, a la presencia-ausencia de su pareja, a tener un buen empleo; existe un sentido de oportunidad, a la vez que se presenta como una estrategia de obtención de recursos económicos que con su trabajo, con su cuerpo, puede tener.

Gaby, por su parte, nos confió que ella no tenía pensado dedicarse al "oficio", pero que ella tenía que trabajar pues veía que su mamá por más que se esforzaba en conseguir un buen trabajo -así lo refiere- y hacer trabajos extras, no le alcanzaba para mantener bien a su hermano y a ella. Su mamá -dice- no quería que se saliera de estudiar la secundaria pero ella quería ayudar a su mamá y consiguió empleo en una estética; ahí conoció a una compañera de trabajo que le dijo que ella, con su juventud y con su cuerpo, podía ganar mucho dinero en un ratito. Nos contó al respecto:

Como yo veo este oficio aquí, desde niña, siempre me llamaba la atención de las muchachas que se metían con los hombres a los hoteles y ya sabía a qué iban [...] pues un día que me animé y le dije a mi amiga ándale vamos a ver cuánto gano en un ratito [...] y así le entré al oficio. No le digo que me va mal, pero así vivimos bien mi mamá y yo, sí pues claro que este oficio es un trabajo.

Como vemos, para Gaby su principal fuente de ingresos económicos en la actualidad es la prostitución. Para la señora Rosa lo fue, ahora es una actividad eventual pero que ocasionalmente le reditúa ingresos. Paty, por su parte, se encuentra en un medio en donde podrá, con toda naturalidad (y si las condiciones actuales se mantienen), dedicarse a la prostitución, al parecer sin mayor problema. Como dijimos al principio, la visión transversal parece reflejar, sin embargo, una sola trayectoria de vida. Los puntos de apoyo, los respaldos por parte de organismos gubernamentales y/o no gubernamentales, no aparecieron

durante las entrevistas, tampoco durante el trabajo de campo. Salvo en alguna actividad que realiza un párroco del templo barrial, al ofrecer pláticas previas a los festejos de las muchachas quinceañeras, donde se aborda una sesión (nos comentó Paty) de temas sexuales, "eso de la sexualidad, como usted dice, pero una ve más cosas en las revistas".

◆ A MANERA DE CIERRE

Toda trayectoria de vida se mueve en la imprevisibilidad de la vida social de los seres humanos, por lo tanto, la trayectoria de vida es la trayectoria social, ni duda cabe, pero dentro de todo ello no podemos evadir ni escamotear la responsabilidad social de ofrecer condiciones (materiales e inmateriales) para que todo niño, niña, joven y adulto pueda desarrollar todo su potencial.

Insistimos, un punto de apoyo que contribuye a transformar la trayectoria de vida de los seres humanos puede ser el vínculo afectivo que logra impactar e impulsar hacia otro destino uno supuesto y previsible; los testimonios de los jóvenes de MAMA parecen apuntar en este sentido. Su trayectoria previsible era el mundo de la calle, la infracción, la delincuencia y, en síntesis, un deterioro social; sin embargo, hoy en día en los dos casos señalados, Ramiro y Óscar, viven un proyecto de vida articulado a sus nuevos valores y labores alejadas del mundo de la calle.

No sucede así con las tres mujeres cuya trayectoria de vida parece una misma. La ausencia de apoyos, de oportunidades, parece revelar que la fragmentación familiar impulsa a los hijos fuera de ésta y mantiene a las mujeres en un núcleo alrededor de la figura femenina de mayor edad. En el caso de los relatos de vida de las mujeres, aquí presentados, nos llama de sobremanera la atención, la ausencia de puntos de apoyo para ellas. En un contexto sociocultural micro, como lo es el barrio de San Juan de Dios, la prostitución parece tener carta de naturalidad para las mujeres, no como una forma exclusiva, sino como una estrategia de sobrevivencia más, donde el cuerpo es una mercancía de intercambio. Junto a ésta se encuentran los trabajos precarios, temporales. La primera actividad sale "ganando" en términos de tiempo e ingresos económicos, doña Rosa es contundente al respecto:

No'mbre, así para las quincenas y los sábados me pongo lista sí, dos o tres jales y sale para la semana sí; [...] trabajando de empleada medio día y en toda la semana entera, hasta el sábado gano 300, 350 pesos; no si me agarro a un cliente y lo veo de modo lo que gano en una semana lo saco en una cogidita sí, rápido.

Frente a argumentos de este tipo, que dirigen el comportamiento de esta mujer de enorme sentido práctico, es difícil, a estas alturas de su vida-trayectoria social, lograr modificaciones sustantivas. La edad la va a alejar de este trabajo, como ella misma refiere, la está dejando sin "clientes", es necesario procurarle opciones dignas para que se gane la vida y permita ofrecerle un mayor apoyo a sus hijos. A nuestro juicio, la mayorcita, Paty, se perfila hacia la vida que lleva Gaby, la cual es muy parecida a la trayectoria que siguió la vida de la señora Rosa. Deberíamos intervenir para que la posibilidad de que Paty siga la trayectoria que parece marcarle su contexto social se altere y opte por formas que consideramos más dignas de insertarse socialmente en este mundo.

Aquí se vislumbra un campo de acción que la sociedad toda debiera actuar. Propiciar puntos de apoyo para lograr incidir en la modificación de trayectorias de vida, parece factible, aún en jóvenes cuyo destino apuntaba a permanecer en el mundo de la calle y todo lo negativo asociado a ella. Por contraste, sin la constatación de apoyo alguno a las mujeres de este relato, nos muestran la posición que ocupan las tres en un -aparente- mismo camino. Triste destino, si lo dejamos así; inaceptable por lo que implica de sufrimiento, de violencia, de y hacia ellas. Un abandono social que parece condenarlas a permanecer encerradas en el círculo de pobreza-prostitución. Modificar su trayectoria de vida implica, primero y antes que nada, reconocer que existen como seres humanos y, enseguida, trazar acciones que permitan otros horizontes de dignidad y justicia, las cuales en este momento como sociedad les estamos negando. Dos de los cinco casos presentados aquí nos muestran que, en efecto, es posible incidir en la trayectoria de vida de los seres humanos que ellos representan.

La trayectoria del niño de la calle: entre inestabilidad y continuidad

Ruth Pérez López¹

◆ INTRODUCCIÓN

El gran interés mediático, social y académico que ha despertado hace décadas el tema de los niños de la calle, ha originado una producción considerable de artículos, libros, reportajes, documentales y películas sobre esta problemática. El discurso miserabilista que ha venido dominando, ha contribuido a presentar a estos niños y jóvenes como sujetos pasivos e impotentes y a reforzar la imagen del niño como víctima de una sociedad injusta y no como actor social o protagonista de su vida. Esto ha llevado a numerosos autores, tanto científicos como no científicos, a centrarse en el análisis de determinados aspectos de la vida cotidiana de los niños de la calle, dejando de lado otras dimensiones no menos relevantes. Una revisión rápida de la bibliografía referente a este tema de estudio nos proporciona un panorama general de los temas más abordados. Así, podemos ver como el énfasis está puesto en una vida caracterizada por la inestabilidad (Magazine, 2006; Ortiz, 1999), la vulnerabilidad (Avilés y Estarpit, 2001; Calderón Gómez, 2003; Marcial, 1997; Dimenstein, 1994), la supervivencia (Taracena, 2002; Lugalla y Mbwambo, 1999; Dücker, 1992) y la explotación (Paul, 1995), sumándole a esto la desorganización y la falta de socialización. De hecho, a las poblaciones en situación de "marginalidad" o de "exclusión social" rara vez se les reconoce una organización y existencia estructuradas. Sin embargo, Whyte

¹ Doctora en Cambio Social, con especialidad en Antropología Social por la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Lille, Francia. Investigadora del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).

planteaba el hecho, ya en 1943 a través del caso de la comunidad italiana en Estados Unidos, que las poblaciones "marginadas" demostraban una organización diferente y no una "falta" de organización. Se consideraban desorganizadas porque se le atribuía como punto de comparación la sociedad regulada por normas determinadas. En este sentido, Duvignaud (1970) afirmará décadas más tarde, que los fenómenos de anomia no indican una ausencia de reglas, sino la adopción de reglas que no están legitimadas por la sociedad.

Sin duda, la idea de una organización "fuera de las normas" no es novedosa. No obstante, se debe tomar en cuenta, ya que es importante reconocer la capacidad de organización a los niños de la calle cuyas competencias son rara vez reconocidas por las instituciones de asistencia y por la sociedad en general. Estas últimas les asignan un papel pasivo en cuanto a la resolución de sus problemas y necesidades. También suelen enfatizar su falta de voluntad de integración social y las dificultades que enfrentan en adoptar una vida "estructurada". Por lo tanto, es preciso hacer hincapié en los modos de organización de los niños de la calle que favorecen su adaptación a un entorno poco hospitalario y, de cierta forma, su integración en dinámicas sociales marginales. Así, tal como Thrasher (1927) se alejaba intencionalmente de las "connotaciones desviacionistas y patológicas predominantes en la criminología de la época" (Feixa, 1998:50), es necesario aquí analizar el tema que nos ocupa desde un punto de vista no normativo. Se deben analizar las dinámicas sociales de los niños de la calle no solamente como una expresión de formas de precariedad y de exclusión, sino también de prácticas de integración distintas a las que son admitidas y legitimadas socialmente. Así, coincidimos con Parazelli (2002:139) cuando afirma que sus prácticas no son simples "desarrollos patológicos" o "expresiones de desorganización social" sino más bien "tentativas de socialización".

Por lo tanto, el trabajo aquí presentado propone analizar los aspectos poco explorados del cotidiano de los niños y jóvenes de la calle. Así, nos enfocaremos en la parte desconocida de su vida cotidiana -una vida regida por rutinas y prácticas sociales y espaciales establecidas-, y veremos como esta estabilidad les permite, tanto integrarse en sectores sociales "marginales", como arraigarse a la calle y permanecer en este espacio a largo plazo.

◆ VIVIR EN LA CALLE

No nos detendremos aquí en las definiciones vigentes sobre la categoría de "niño en situación de calle". Señalemos únicamente que nuestra población de estudio está conformada por niños y jóvenes designados como "de la calle", es decir, aquellos que utilizan los espacios públicos como lugar de vida. Si bien viven en la calle, es necesario entender lo que tal hecho implica. Aclaremos de antemano que esto no significa habitar este espacio a tiempo completo. El punto de referencia de estos niños es efectivamente la calle y en particular los espacios públicos que se han apropiado dentro de una misma colonia habitacional, pero también permanecen periódicamente en espacios privados: instituciones caritativas, domicilio familiar, hoteles y casas o edificios abandonados. Además, su estancia en dicho espacio puede ser interrumpida por reclusiones en la correccional o en centros de rehabilitación. Por lo tanto, cuando indican que llevan tal número de años viviendo en la calle, se refieren en realidad al tiempo que llevan fuera del domicilio familiar. Así, todas estas estancias en espacios privados no deben ser interpretadas como rupturas con la vida en la calle; al contrario, forman parte integrante de esta última o, para ser más precisos y retomando los términos de autores como Parazelli (2002), Hurtubise y Vatz Laaroussi (2002), del "modo de vida de la calle". Por esta razón resulta difícil analizar las trayectorias individuales de estos niños como secuencias cronológicas y lineales, porque sus trayectorias están marcadas por una sucesión de idas y venidas que no siempre marcan el final de una etapa y el principio de otra. Las entradas y salidas de las instituciones y del domicilio familiar revelan más una rutina y un modo de vida, que tentativas de reinserción social. Así, tanto la movilidad y mudanzas de los niños, como su inestabilidad y desorganización aparentes, forman parte de un cotidiano marcado por prácticas sociales y espaciales relativamente estables.

◆ VIVIR SOLO / CONVIVIR EN GRUPO

Antes de continuar, es conveniente analizar en qué circunstancias estas mudanzas y movilidades revelan una forma de estabilidad y no de desorganización y precariedad. Para ello, es necesario distinguir los niños que viven solos, de los que viven en grupo.

Cuando un niño llega a la calle se encuentra en situación de aislamiento y soledad. Por lo general, después de algún tiempo, encuentra a otros niños y se integra al grupo. Sin embargo, esta primera etapa de vida fuera del domicilio familiar no siempre es temporal. Algunos niños permanecen solos durante toda su estancia en la calle, lo que implica estrategias de subsistencia y modos de organización distintos de los elaborados por los que viven en grupo. Analizando los testimonios de jóvenes que llevan viviendo varios años en una casa hogar y que estuvieron anteriormente en situación de calle, podemos observar que se trata de una población que permaneció relativamente poco tiempo en este espacio -de unas semanas a un par meses- y que después de hallar una institución o de hablar con un trabajador social abandonó rápidamente este modo de vida. Indudablemente, estas observaciones nos muestran que el modo de vida en solitario es incompatible con la vida en la calle a largo plazo, en otras palabras, que solamente se puede permanecer en este espacio a través de la adhesión a un grupo. Así, el grupo desempeña un papel clave en el arraigo de los niños a la calle.

Identifiquemos ahora las características de los niños que han vivido en la calle al margen de un grupo. Antes que nada, podemos ver que se trata de individuos que están más despojados frente a su entorno y particularmente en cuanto a la búsqueda de espacios dónde dormir. Frente a la imposibilidad de apropiarse un espacio, se ven obligados a buscar continuamente un refugio que les proporcione seguridad. Por ello, se desplazan de un lugar a otro al azar y buscando oportunidades.

Los primeros días me quedé en una feria, me quedé en un circo, me quedé en un bar, me quedé en las palmeras, en otros lados, en la calle, en Gustavo Madero. (Óscar, 17 años)

Al contrario de los jóvenes que viven en grupo, los que están solos deben elaborar constantemente nuevas estrategias de supervivencia que les permitan explotar su entorno y los recursos a su alcance. Mientras los primeros consiguen desarrollar rutinas que les facilitan un acceso relativamente cómodo y estable a recursos económicos, los segundos se ven obligados a buscar diariamente los medios para acceder a ellos, por lo que están más expuestos a la inestabilidad y a una movilidad poco estructurada y organizada. Sus desplazamientos y recorridos por la ciudad están poco planeados y sus prácticas cotidianas están más

regidas por la improvisación y los imprevistos. Así, la falta de un grupo de referencia, genera en los jóvenes una incertidumbre mucho más grande en cuanto a la manera en que accederán cada día a los medios necesarios para su supervivencia, exponiéndolos a una situación de inseguridad permanente. En dichas circunstancias, están sujetos a mayor vulnerabilidad y tienen más probabilidades de insertarse en una casa hogar y permanecer en ella.

◆ VIVIR Y SOBREVIVIR

Este arraigo a la calle en los niños que viven en grupo los conlleva a desarrollar dinámicas que no están únicamente regidas por lógicas de supervivencia. Cuando un niño llega a la calle, se ve obligado a desarrollar estrategias de supervivencia individuales que le permite actuar rápidamente. Sin embargo, atribuir únicamente este tipo de estrategias a los que están integrados en un grupo y llevan varios años viviendo en la calle, contribuye a denegarles una posición activa y de actores sociales.

Una de las razones por las que nos parece posible otorgar a los niños y jóvenes de la calle el papel de actores sociales, es que sus estrategias no representan acciones aisladas y desordenadas, sino acciones que cobran sentido en el contexto en que se desenvuelven. Su comportamiento no está únicamente regido por necesidades e intereses inminentes, sino también por los de un "mañana". Por lo tanto, explotan los recursos económicos y sociales a su alcance, consolidando los medios que disponen para mejorar sus condiciones cotidianas de vida y enfrentar las dificultades impuestas por su entorno. Esto implica una proyección en el tiempo, por muy corta que sea. De esta manera, cuando los jóvenes desarrollan una actividad económica, entran en juego la satisfacción de sus necesidades inmediatas -por ejemplo, obtener dinero para comer- pero también la de sus necesidades a largo plazo -obtener regularmente dinero para no sufrir de hambre. Por lo tanto, ejercerán una actividad económica dándose los medios para explotarla posteriormente.

Así, sus acciones cobran sentido más allá del momento presente. Si actuaran sin tomar en cuenta las consecuencias de sus acciones, les resultaría muy difícil lograr una mejora de sus condiciones de vida. En este sentido, no viven constantemente bajo la presión de la supervivencia, sino que logran establecer rutinas elaboradas a partir del desarrollo de relaciones sociales y del uso del espacio.

Estas rutinas les ofrecen cierta estabilidad, tanto en el plan económico como social. Día tras día, transitan por los mismos espacios, explotan los mismos recursos, se relacionan con las mismas personas; sus acciones cotidianas no son improvisadas: saben a dónde ir para pedir dinero y a quien acudir en caso de emergencia. Es decir, siguen unas rutinas que se refuerzan con el tiempo.

◆ RUTINAS Y CONTINUIDAD

Las acciones de los niños y jóvenes de la calle pierden progresivamente el carácter urgente que tenían en una fase inicial y se insertan en dinámicas sociales más estables. Considerada bajo este ángulo, la supervivencia corresponde a una etapa provisoria que es superada progresivamente a partir del momento en el que el niño se integra en un grupo. Podemos ver cómo los relatos de los jóvenes son más reveladores de una existencia marcada por rutinas y prácticas bien arraigadas, que por lógicas de supervivencia:

Lo primero, me paro y me echo una mona² o sino un cigarro. Me levanto como a las 11 h, doblo mis cobijas, las meto en la colacha³ [...]. Guardo los colchones y me voy a desayunar. Ya como a las seis o siete nos vamos al cine a charolear. (Ulises, 14 años)

Nos levantamos, nos vamos a desayunar, me lavo la cara primero y luego nos vamos a desayunar. Desayunamos y vamos a pedir. Ayer llegamos a pedir y ya. Me acosté un rato, y luego me levanté como a las 10, fue cuando fui a Visión⁴ a bañarme. Nos bañamos todos los viernes [...]. Fuimos, nos bañamos y ya...Hasta las siete nos vamos a Cinemex. Luego sacamos como 100 pesos. (Francisco, 17 años)

Íbamos a Pro Niños.⁵ Luego ahí fuimos a varios paseos pero ahí la empezamos a agarrar de hotel, nada más entrábamos, comíamos, nos bañábamos y nos salíamos, por eso ya no nos dejan entrar ahorita,

² Estopa impregnada de solvente.

³ La coladera.

⁴ Visión Mundial, I.A.P.

⁵ Pro Niños de la Calle, I.A.P.

porque dicen que nada más estamos jugando [...]. También íbamos al Estado de México, a la plaza "Cuacualco", pedíamos dinero también en toda la plaza, luego nos metíamos al cine de escondidas, a jugar máquinas, a malabarear en los semáforos y ya nos quedábamos ahí en la central o nos veníamos para acá otra vez. (David, 15 años)

Aquí, podemos observar diversas actividades que tienen un carácter rutinario. Primero, están las actividades económicas que los niños y jóvenes desarrollan en un mismo lugar y dentro de un horario establecido. Por ejemplo, en la colonia Doctores, Francisco y Ulises piden dinero a la salida del cine y en otros lugares estratégicos de mucho tránsito a cierta hora del día. Otros jóvenes prestan ayuda a los comerciantes informales cargando agua, tirando la basura, barriendo y lavando trastes en la tarde, cuando se les solicita. Asimismo, los que piden dinero en los transportes públicos y limpian parabrisas lo hacen cuando consideran que las condiciones están reunidas para sacar un máximo de provecho de su actividad.

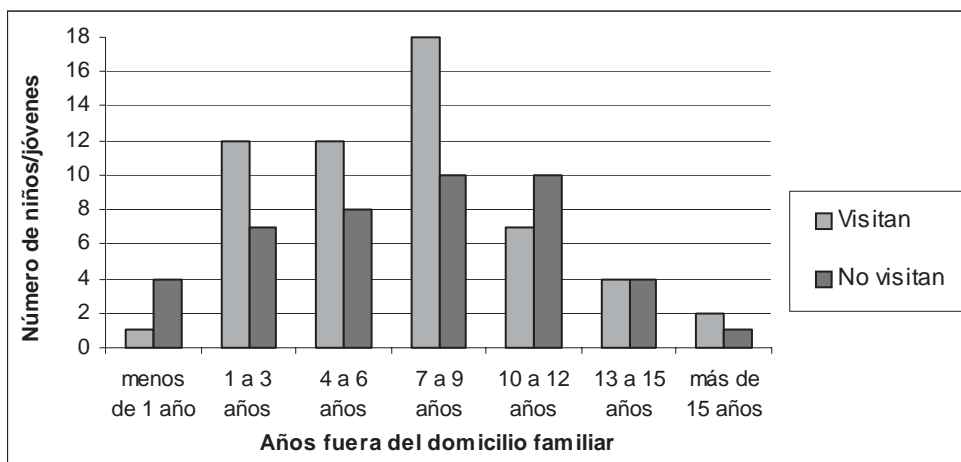
Segundo, se encuentran toda una serie de actividades lúdicas como jugar cartas y maquinitas, ir al cine y a la feria, visitar a otros grupos de la calle y viajar. Muchas de estas actividades son desarrolladas de forma organizada. Así, sus trayectorias cotidianas dentro y fuera de la colonia están determinadas tanto por estrategias económicas que desarrollan para poder vivir, como por momentos de ocio y entretenimiento. Estas actividades lucrativas y lúdicas se establecen alrededor de espacios y territorios con los que los niños y jóvenes se identifican, adquiriendo éstas un carácter de regularidad.

Tercero, están las visitas a las instituciones. Como lo indica Francisco, él y otros miembros del grupo visitan cada viernes la institución Visión Mundial para bañarse. Los jóvenes utilizan los servicios propuestos por las instituciones de asistencia para mejorar su calidad de vida en la calle. De este modo, dichos servicios son explotados de una manera diferente de la prevista originalmente (Pérez López, 2007). En el estudio que antecedió a este artículo,⁶ se encontró que el 56% de los niños visitaban organismos caritativos, porcentaje bastante

⁶ Estudio realizado en el marco de la tesis de Doctorado "¿Vivir o sobrevivir? Análisis de los modos de adaptación e integración de los niños/jóvenes de la calle de la ciudad de México", presentada en la Universidad de Lille1 en noviembre del 2006. Se aplicaron 100 cuestionarios a niños y jóvenes de la calle de diferentes colonias de la Ciudad de México.

elevado si tomamos en cuenta que un poco más de la mitad de los encuestados eran mayores de edad y que por lo tanto, tenían difícilmente acceso a las instituciones.⁷ También se pudo comprobar que la frecuencia de las visitas no disminuye con el tiempo pasado en la calle (ver gráfico núm. 1).

Gráfico 1. Relación entre los niños/jóvenes que visitan las instituciones y los que no las visitan, según los años vividos fuera del domicilio familiar.



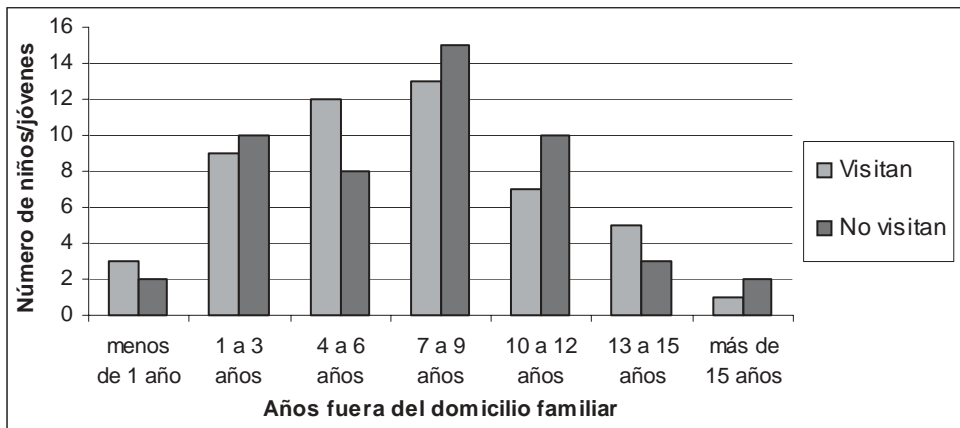
Esto indica que visitar instituciones no revela siempre una situación temporal en la que los jóvenes buscan los medios para salir de la calle. En otras palabras, estas visitas no siempre expresan aspiraciones a una vida diferente. Los niños y jóvenes de la calle no se encuentran en una situación de búsqueda continua de oportunidades para reintegrarse socialmente. Ahora bien, del 56% que visitan instituciones, la mitad lo hace de manera regular y la otra mitad de manera ocasional, es decir cuando requieren un servicio en particular. Por lo tanto, sólo una parte de los jóvenes parece haber establecido una fuerte rutina alrededor de organismos caritativos. Sin embargo, todos mantienen una relación asidua con las instituciones en el sentido en que recurren automáticamente a éstas cuando requieren de una asistencia especializada (asistencia médica o

⁷ Las instituciones de asistencia privada están enfocadas únicamente en los menores de edad.

psicológica, por ejemplo) o buscan acceder a determinados servicios (lavandería, baños, etcétera).

Podemos observar unas prácticas similares en cuanto a la relación de los jóvenes con su familia de origen. La mitad de los encuestados visitan su familia aún después de 10 años de vivir en la calle. Como indica el gráfico núm. 2, la proporción entre los que la visitan y los que no la visitan permanece equilibrada a lo largo de los años vividos fuera del domicilio familiar.

Gráfico 2. Relación entre los niños/jóvenes que visitan a su familia y los que no la visitan, según los años vividos fuera del domicilio familiar.



Sin embargo, sólo una minoría las visitan de forma regular, lo que no nos permite hablar de rutinas. Lo que sí podemos afirmar, es que los niños no siempre rompen los lazos que los unen a sus familias respectivas. Para ellos, la familia sigue siendo una referencia, aunque no siempre admitida. Así, no es tanto el carácter rutinario en la relación con la familia el que deseamos subrayar aquí, sino cierta continuidad que los niños mantienen con el pasado. Aunque con el tiempo las relaciones se debiliten, no siempre se rompen.

En definitiva, las visitas a las instituciones y a los miembros de la familia, no demuestran necesariamente cierta inestabilidad en el modo de vida de la calle o una búsqueda activa de medios para salir de esta. En realidad, son parte integrante del modo de vida de la calle. Esto no significa que entre estas visitas

no se encuentren tentativas de salida, sino que muchas de estas forman parte de rutinas o, al menos, revelan cierta estabilidad en las prácticas urbanas de los jóvenes. Con el tiempo, este modo de vida pierde progresivamente su carácter temporal e improvisado y adquiere un carácter estable y más organizado.

◆ LA CALLE: ¿ETAPA DE VIDA O ESTANCIA INDEFINIDA?

La vida en la calle es analizada por varios autores dentro de distintas áreas geográficas como un episodio pasajero en la trayectoria de los niños y jóvenes de la calle (Parazelli, 2002; Hurtubise y Vatz Laaroussi, 2000; Lucchini, 1993). Sin embargo, los resultados del estudio empírico que hemos llevado a cabo nos conllevan a considerar la posibilidad de que los sujetos permanezcan en la calle de manera indefinida. Esto implica reflexionar sobre la adopción de este modo de vida a largo plazo y nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿Es factible una integración social fuera de las instituciones oficiales de reinserción y en la ausencia de un alojamiento formal y de un trabajo asalariado? Y en el caso afirmativo, ¿a qué tipo de integración nos estamos refiriendo? Contestaremos a estas preguntas a través del relato de la historia de vida de César de 32 años, que adoptó el modo de vida de la calle hace más de 25 años.

César nace en el Distrito Federal. A la edad de siete años, se fuga del domicilio familiar y se sube a un pesero que lo deja en la central de autobuses de Taxqueña. Los primeros días permanece solo y siente mucho miedo e inseguridad. Recupera restos de alimentos en la basura y en las mesas de los restaurantes de comida rápida y realiza su aseo personal en los baños públicos. Después de poco tiempo, conoce a otros niños que viven en la calle, a los alrededores de la terminal, y que se dedican a robar a los pasajeros. César aprende rápidamente a ejercer esta actividad y a conseguir dinero suficiente para alquilar una habitación de hotel en compañía de sus compañeros. Es arrestado en varias ocasiones y recluido en la correccional de menores. Al cumplir la mayoría de edad, es arrestado de nuevo por robo y condenado a cumplir una condena de dos años en la cárcel. Cuando es puesto en libertad, se regresa a la central de autobuses de Taxqueña donde uno de sus compañeros lo invita a cambiar de lugar de vida y a quedarse con otros jóvenes de la colonia Doctores. Tras un año de idas y venidas entre su grupo de origen y su nuevo grupo, sus nuevos compañeros insisten para que permanezca con ellos: César ha adquirido gran experiencia al pasar de los

años y se sabe desenvolverse en la calle mejor que ningún otro; también es reconocido por sus numerosas hazañas durante peleas callejeras, lo que le otorga buenas capacidades para defender a los niños frente a agresores potenciales. César decide finalmente mudarse a la colonia Doctores y al mismo tiempo dejar de robar. Consigue un empleo como ayudante de hojalatero y trabaja sucesivamente en diferentes talleres. Después de unos meses, se hastía de sus labores y obligaciones y abandona su trabajo. Empieza a pedir dinero a los transeúntes y a robar por diversión con sus compañeros. Desarrolla una relación de confianza mutua con los miembros del grupo y establece vínculos de amistad con otras personas que viven o trabajan en la colonia: vecinos, pequeños traficantes de droga, comerciantes formales e informales, trabajadores, etc. Tiempo después, se traslada con sus compañeros a un edificio abandonado y empieza a limpiar y cuidar los carros de los trabajadores del Hospital General. Al incendiarse el edificio, alquila una habitación de hotel con otros jóvenes y sigue con sus actividades económicas.

César cuida mucho su apariencia. Se afeita a diario y siempre presta atención en llevar ropa limpia. Aunque consume drogas duras -cocaína y piedra-, éstas no le impiden realizar sus actividades cotidianas. Es una persona muy dinámica y solicitada. No ha vivido nunca en instituciones de asistencia a niños de la calle pues, como comenta, cuando él se fugó del domicilio familiar aún no existían muchas. También comenta que nunca ha buscado una alternativa a su situación. Explica que su vida le parece "normal" y que ya está "acostumbrado" después de "tantos años viviendo en la calle". A pesar de haber adoptado desde hace más de 20 años el modo de vida de la calle, aclara que ha habido cambios significativos en su vida. Según él, estas transformaciones están relacionadas con un cambio voluntario en su actitud y en sus costumbres cotidianas. Así, por una parte, ha aprendido a "comportarse" y a no "dejarse llevar" como antes, cuando se peleaba con frecuencia y, por otra parte, sus actividades económicas han cambiado. Mientras que antes se dedicaba al robo, a la venta de droga y a la mendicidad, ahora se dedica solamente a trabajar.⁸ También ha dejado

⁸ En México, toda actividad que consiste en percibir dinero a cambio de un servicio "no solicitado" es calificada por el INEGI de "mendicidad disfrazada". Sin embargo, en el marco de este estudio preferimos tomar en cuenta las percepciones de los actores implicados. Estos últimos consideran sus actividades económicas informales como parte de una actividad laboral y no de la mendicidad.

de dormir en la calle para dormir en hoteles y edificios abandonados, se ha establecido en una colonia y ha desarrollado relaciones sociales con sus habitantes. Para César, estos cambios significan una normalización de su situación. Así, se siente satisfecho con sus ingresos económicos que equivalen a más de dos salarios mínimos y que le permiten alquilar una habitación de hotel, satisfacer sus necesidades básicas y comprar droga. Aunque la renta de una habitación de hotel sea más cara que la de un cuarto en la misma colonia, César prefiere quedarse ahí. El modo de vida que lleva desde hace más de dos décadas le procura, según él, una libertad e independencia que podrían debilitarse si decidiera acceder a un alojamiento más formal.

Esta satisfacción con su situación financiera -situación definida como precaria y marginal según las normas establecidas por la sociedad hegemónica- se puede explicar en base a un estudio realizado por Paugam (2005) sobre el Mezzogiorno, región de Italia poco desarrollada económicamente. De acuerdo con este autor, la insatisfacción financiera no siempre aumenta con el nivel de pobreza y los problemas económicos.

Se debe tomar en cuenta que el nivel de aspiraciones de los más desfavorecidos varía en función de las potencialidades de satisfacción de sus necesidades brindadas por la región [...]. Las normas de bienestar dependen, en parte, del grado de desarrollo económico y [...] las frustraciones pueden ser proporcionalmente más importantes cuando la escasez surge en medio de la abundancia.⁹ (Paugam, 2005: 130)

Así, refiriéndose a la manera en la que las personas viven el desempleo, este mismo autor explica que "cuando este fenómeno [de desempleo] se produce en una región próspera y dinámica, los desempleados se dan aún más cuenta de la diferencia que los separa de las otras categorías de la población y sienten una amargura y frustración más fuertes".¹⁰ Desde esta perspectiva, la integración de César en una colonia popular y en las dinámicas de la economía informal le ayuda a no sentirse en situación de penuria económica ni molesto por su situa-

⁹ Traducción de la autora.

¹⁰ Traducción de la autora.

ción de informalidad en cuanto a las actividades que desempeña. Por otra parte, podríamos calificar su actividad de estable en el sentido dado por Paugam (2005:126): "El empleo estable se puede definir en función de dos criterios: tener un empleo constante y estar satisfecho con la seguridad que procura".¹¹ César realiza su trabajo con regularidad, de lunes a viernes dentro de la colonia Doctores y los fines de semana en el estacionamiento del Palacio de Hierro de Santa Fe. Además, sus ingresos son suficientes para satisfacer sus necesidades cotidianas. Cabe destacar que esta estabilidad en el trabajo viene a corroborar lo que hemos dicho anteriormente, a saber, que las poblaciones en situación de "marginalidad" no están exclusivamente sumergidas en una existencia regida por la supervivencia. En suma, César está integrado en una colonia en la que lleva viviendo más de 10 años. Se identifica con un barrio en el que, según él, todos los habitantes son "locos, viciosos y rateros" y en el que no tiene tantos problemas como en otras colonias donde "la gente lo ve a uno así y se asusta, piensa que le van a robar". Por lo tanto, cuando se le pregunta acerca de sus perspectivas de futuro, nunca menciona la salida de la calle. Esto último indica que César ha terminado por aceptar el modo de vida de la calle como un modo de vida a largo plazo, al contrario de los niños que tienen la perspectiva de reintegrarse socialmente tarde o temprano.

Otro punto importante que contribuye a entender como César ha logrado normalizar su situación y darle un carácter estable, se refiere a que su integración en una colonia y en las dinámicas sociales informales le ha permitido equilibrar la situación de dominación social¹² en la que se encuentran las personas "marginadas" y "excluidas socialmente". Sostenemos que el modo de vida que lleva, le permite acceder a cierto reconocimiento social -a nivel local e informal- y esquivar más fácilmente las relaciones de poder. Este reconocimiento sería mucho más difícil de alcanzar si intentará insertarse en el sector de la economía formal ya que no tiene ni las competencias, ni los conocimientos requeridos para integrarse en dicho sector: no sabe leer y escribir, no posee certificado escolar ni tiene experiencia profesional formal. En este sentido y como lo indica Crétiéneau (2004), pensamos que la cuestión de la integración

¹¹ Traducción de la autora.

¹² Según Gaboriau y Terrolle (2003), las personas sin hogar están sometidas a una forma "extrema" de "dominación social" en el sentido donde son víctimas de las relaciones de poder en las que ocupan la parte baja de la escala.

social debe plantearse en términos diferentes de los utilizados usualmente. Como bien señala este autor, resulta más favorable que los individuos en situación de exclusión social participen en redes de producción informales que les ofrecen la posibilidad de construirse como actores, a que intenten integrarse a una sociedad que es hoy en día demasiado cerrada. De esta forma, la adopción de modos de vida "informales" permite a los individuos estigmatizados, marginados y condenados a la exclusión social, acceder a cierta dignidad y a una vida reconocida por parte de la sociedad conformada por individuos que se encuentran también excluidos de la estructura social dominante. Esta forma de integración representa el único medio a disposición de los más pobres para integrarse "en los márgenes", según la expresión de Taboada Léonetti (1994) y Parazelli (2002). Aunque este tipo de integración puede ser vivido por muchos de forma ambigua y causar prejuicios en la identidad individual (Taboada Léonetti, 1994: 192), lo importante aquí es ver como la vida en la calle no lleva forzosamente a un proceso de indigencia y penuria absoluta. El caso de César nos proporciona un buen ejemplo y también nos permite ver que no existe siempre un "después" de la calle, sino una continuación en el seno de lógicas sociales informales que se despliegan en las colonias populares de la ciudad.

◆ CONCLUSIÓN

A manera de conclusión vale la pena resaltar tres ideas. Primero, que en México, donde la tasa de ocupación de la población en el sector informal es de 27.05%¹³ (26,92% para el Distrito Federal) y donde 40% de la población vive debajo del nivel de pobreza (CEPAL, 2005: 19), la norma que se refiere a la economía y al empleo no debe ser considerada como el producto de una regla de conducta admitida por la mayoría de los individuos. Aquí es necesario preguntarse dónde se sitúa la norma cuando una parte importante de la población no responde a los criterios normativos impuestos por la sociedad en un ámbito dado. Es obligado, entonces, diferenciar la norma estadística de la norma moral.

¹³ Porcentaje medio del año 2006. Esta tasa da cuenta del porcentaje de la población ocupada que labora en micronegocios no agropecuarios, sin nombre o registro, y de aquella ocupada en micronegocios registrados pero que carece de contrato de trabajo y de seguridad social. Elaborado por SEDECO con base en la Encuesta Nacional de Empleo del INEGI 2002-2004 y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005-2006.

Segundo, que una situación considerada como precaria o marginal no genera siempre una identidad negativa. Los individuos que están insertos en dinámicas económicas informales o en los "márgenes" de la sociedad, tienen la posibilidad de construir una identidad positiva produciendo otros valores y normas y adhiriéndose a ellos. Como comenta Paugam (2005), la frustración del desempleado disminuye cuando se vive en una región más pobre económicamente. Podemos transponer estas observaciones al contexto de los niños de la calle que están establecidos en barrios populares y en lógicas de economía paralela: en este contexto, experimentan a menor grado las lógicas de marginalización y estigmatización.

Tercero, que los niños y jóvenes de la calle se crean, de cierto modo, un lugar en la sociedad a través de su adhesión a dinámicas sociales informales. Este lugar sería quizá más difícilmente obtenido a través de vías de integración formales.

Aquí nuestro objetivo no ha sido poner en duda que la vida en la calle es el producto de una dominación social en la que son víctimas los más desamparados (Gaboriau et Terrolle, 2003), sino mostrar que esta dominación puede ser vivida de formas diferentes y no solamente negativamente.

◆ BIBLIOGRAFÍA

- AVILÉS Karina, ESCARPIT Françoise (2001). *Los niños de las coladeras*, La Jornada, México.
- CALDERÓN GÓMEZ, Judith (2003). *Infancia sin amparo*, Grijalbo y La Jornada, México.
- CEPAL (2005). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2004*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- CRÉTIÉNEAU, Anne-Marie (2004). "Les stratégies de survie individuelles : des enseignements utiles pour une approche du développement économique", 1ères journées du développement du GRES, Université Montesquieu-Bordeaux IV, 16 y 17 septiembre.
- DIMENSTEIN, Gilberto (1994). *Los Niños de la Calle en Brasil*, Fundamentos, Madrid.
- DÜCKER, Uwe von (1993). *Die Kinder der Strasse: Überleben in Südamerika*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, Francfort.

- DUVIGNAUD, Jean (1970). "Anomie et mutation sociale", en G. Balandier (comp.), *Sociologie des mutations*, Actes du VII colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française, Éditions Anthropos, París, pp. 63-81.
- FEIXA, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona.
- GABORIAU, Patrick; TERROLLE, Daniel (comps.) (2003). *Ethnologie des sans-logis : Étude d'une forme de domination sociale*, L'Harmattan, París.
- HURTUBISE, Roch; VATZ LAAROUSSI, Michèle (2000). "Jeunes dans/de la rue et stratégies de réseaux" en D. Laberge (comp.), *L'errance urbaine*, Les Éditions Multimondes, Sainte-Foy, pp. 179-192.
- LUCCHINI, Riccardo (1993). *Enfant de la rue, identité, sociabilité, drogue*, Librairie Droz, Génova.
- LUGALLA, Joe; MBWAMBO, Jessie Kazeni (1999). "Street Children and street life in urban Tanzania: the culture of surviving and its implications for children's health", *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 23, núm. 2, pp. 329-344.
- MAGAZINE, Roger (2006). "Inestabilidad en las relaciones de pareja entre los niños de la calle de la Ciudad de México", *Voces y contextos*, núm. 1, año I, pp. 1-14.
- MARCIAL, Rogelio (1997). "Vida en las calles. Infancia y juventud en exclusión social", *Estudios Jaliscienses*, núm. 28, pp. 19-34.
- ORTÍZ, Antolina (1999). *Vidas callejeras: pasos sin rumbos. La dolorosa realidad de los niños de la calle*, Promexa, México.
- PARAZELLI, Michel (2002). *La rue attractive, Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*, Presses de l'Université du Québec, Montreal.
- PAUGAM, Serge (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté*, PUF, París.
- PAUL, Delia (1995). *Street survival: children, work and urban drift in Cambodia*, World Vision Australia, Melbourne.
- PÉREZ LÓPEZ, Ruth (2007). "Percepciones, usos y prácticas de la calle y de las instituciones", *Estudios Jaliscienses*, núm. 67, pp. 25-40.
- TABOADA LÉONETTI, Isabel (1994). "Les stratégies de réponse" en V. De Gaulejac, Taboada Léonetti (comps.), *La lutte des places, insertion et désinsertion*, Desclée de Brouwer, París, pp. 181-227.

- TARACENA, Elvia (2002). "De la economía informal a vivir en la calle : supervivencia de un sector de jóvenes en Ciudad de México", *Proposiciones*, núm. 34, pp. 131-145.
- THRASHER, Frederic (1927). *The gang. A study of 1313 gangs in Chicago*, University of Chicago Press, Chicago.
- WHYTE, William F. (1943). *Street Corner Society: the Social Structure of an Italian Slum*, University of Chicago Press, Chicago.

Entre la casa, las calles y las instituciones:¹ Reflexiones sobre la violencia en las vidas de niñas, niños y adolescentes en Río de Janeiro²

Irene Rizzini³, Udi Mandel Butler⁴, Paula Caldeira⁵
Alexandre Bárbara Soares⁶

◆ INTRODUCCIÓN

Inspirados en los relatos de cuatro adolescentes seleccionados por nosotros⁷, analizaremos en este texto algunos aspectos que marcan las historias de mu-

¹ La investigación titulada "Niños y adolescentes en situación de calle en la ciudad de Río de Janeiro" fue realizada por el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Sobre la Infancia (CIESPI, en convenio con la Pontificia Universidad Católica de Río) en colaboración con la Red Niñez de Río y con el apoyo de la Fundación Tierra de Hombres. Se llevaron a cabo un total de 60 entrevistas con 67 niños(as) entre ocho y 19 años en todas las regiones de la ciudad. Esta investigación involucró a cerca de 120 personas, entre niños(as), adolescentes, investigadores, estudiantes, educadores y representantes de las instituciones de la Red Niñez de Río. Diversas publicaciones saldrán de este estudio, entre ellas, los libros: "Vida en las calles" y "La Calle en el aire: historias de adolescentes" (2003). Los demás títulos se encuentran en la bibliografía al final del texto (Rizzini e Butler).

² Traducción: Norma Del Río y Alejandro Klein.

³ Profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Directora de CIESPI, Institución Clave de Childwatch International Research Network. Presidente de la Red Internacional de Investigación en el área de Infancia (Childwatch International Research Network, Noruega).

⁴ Doctor en Antropología Social por la Universidad de Londres e investigador de CIESPI.

⁵ Especialista en Sociología Urbana, investigadora y miembro de la Secretaría Ejecutiva de CIESPI.

⁶ Maestro en Psicología social. Participa como representante de CIESPI en la Red Inter-institucional *Rio Criança*.

⁷ Las entrevistas fueron abiertas y grabadas. Con un guión orientador, se abordaron cuestiones referentes a la vida familiar, la vida en las calles, la vida institucional, los lazos afectivos

chos otros jóvenes que vemos circulando entre la casa, las calles y las instituciones en los espacios urbanos. Nos gustaría destacar que estas trayectorias son resultado tanto de las condiciones de pobreza y adversidad en las que estos niños nacen, como también de omisiones y fallas por parte de las organizaciones y profesionales, cuya tarea pública sería la de proteger a ese niño(a). La incapacidad del país para ofrecer condiciones adecuadas para que las familias puedan proveer los cuidados necesarios a sus hijos, ha colocado a un número incontable de niños(as) en situaciones que pueden amenazar su desarrollo y hasta sus vidas mismas.

Los adolescentes que describimos en este texto forman parte de un contingente mayor de individuos que son dislocados o exiliados de sus contextos de origen. Ellos representan un ejemplo claro de las contradicciones de nuestros tiempos entre un discurso de derechos y la situación real de agravamiento de las desigualdades socio-económicas. Se defiende el derecho que los niños(as) y los adolescentes tienen a una convivencia familiar y comunitaria, pero no se les aseguran condiciones mínimas para que puedan sobrevivir dignamente y permanecer en sus hogares.⁸ Por el contrario, como constatamos en sus relatos de vida, parecen ya nacer sin un lugar en el mundo. Sus vidas están marcadas, desde el inicio, por circunstancias inhumanas que conforman el telón de fondo de sus trayectorias. Como veremos, sus historias están pautadas por la pobreza y por episodios de violencia y toda suerte de violación de Derechos.

◆ LAS HISTORIAS DE VIDA DE ALAN, RAÍ, RUTH Y SANDRA

Alan, Raí, Ruth y Sandra viven desde hace algunos años en "situación de calle", es decir, viven una parte de su tiempo en las calles. Se presentarán sus trayec-

y las perspectivas de futuro. La selección de quién sería entrevistado se hizo a partir de dos criterios simples: estar en una franja etaria entre 12 y 18 años y el deseo de relatar sus historias, trazando el camino que los llevó hasta el momento en que se encontraban. Todos los nombres usados son ficticios, preservando la identidad de los adolescentes.

⁸ Sobre los derechos del niño y de los adolescentes, ver: La Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de los Niños(as) (1989), Estatuto del Niño y del Adolescente (1990). Sobre la convivencia familiar y comunitaria y la cultura institucional en Brasil, véase Rizzini & Rizzini, 2004.

torias de vida, procurando ser lo más fieles posibles a sus palabras. Cuando iniciamos el estudio, teníamos en mente propiciar que los adolescentes expresaran sus pensamientos tal como lo desearan, con el propósito de comprender mejor los aspectos subjetivos de sus historias. Los adolescentes entrevistados revelan sus perspectivas sobre diversos pasajes de sus vidas; recuerdan episodios alegres y tristes; hablan sobre las relaciones significativas que los marcaron, de sus sueños, expectativas y visiones sobre el futuro.

En esencia, la propuesta de realización de este estudio es extraer de las historias, elementos que permitan subsidiar mejor políticas y prácticas capaces de responder de manera más adecuada y efectiva a las demandas de este grupo social. Nuestra intención es contribuir para el bienestar de muchos otros, que están por seguir los pasos de Alan, Raí, Ruth y Sandra, evitando que sus trayectorias sean vistas como inevitables y se perpetúen como si nada pudiera hacerse para cambiarlas.

La historia de Alan, 15 años

Barra, Maracanã, Tijuca, Villa Isabel, Copacabana, Botafogo, Flamengo, Lapa... Alan aprendió, a la fuerza, a andar con desenvoltura por la ciudad, desde que huyó de casa, a los 13 años de edad. El motivo expuesto fue la separación de los padres. Alan no tenía hermanos. Sus andanzas por la ciudad suman además de varios barrios, el paso por diversas instituciones, entre ellas, albergues, casas de asistencia, instituciones socioeducativas, de privación de libertad y estaciones de policía.

El trayecto parece largo para quien tiene apenas 15 años de edad. Cuerpo joven, que ya trae dos marcas -citadas por Alan, apenas al inicio de la entrevista-, sin darle la importancia que representan: la primera marca es un tatuaje, símbolo de su facción y de sus amigos de infancia. La facción de tráfico de drogas que comanda el monte en que nació. La segunda marca, involuntaria, fue hecha por una bala, fruto de un tiroteo con policías, en la época en que trabajaba para el padre, su jefe en el tráfico de drogas. Con estas palabras, Alan nos cuenta lo que aconteció:

El disparador ya había soltado los fuegos, ahí hablé: —corre tonto, los policías están ahí. Yo corrí, pero los policías me cercaron en un

callejón sin salida, uno de cada lado. Cuando intenté entrar en una casa, me dispararon. Yo caí al suelo. Sólo sentí un mareo. Ellos se fueron. Yo me levanté, corrí al bosque y me quedé ahí. Después de media hora los compañeros de la banda me buscaron y me llevaron a un hospital muy lejos, para que los policías de aquí no pudieran saber. Ellos ya habían avisado a todos los hospitales de aquí de abajo, de la ciudad, que si llegaba un bandido baleado era para dejarlo ahí mismo. Ahí ellos iban a esposarme y llevarme.

Alan reconoce haber estado preso, como dice -es decir, haber cumplido un tiempo en una institución de privación de libertad- al menos siete veces. Los motivos: robo de celular, robo de auto, tentativa de asesinato (le disparó a un policía en una tentativa de fuga, después de haber sido encontrado robando aquel auto), tráfico de drogas. En una de ellas permaneció un año y cuatro meses. Sobre esta experiencia, Alan relata:

Pasé preso la navidad, el año nuevo y el carnaval. Ya me estaba volviendo loco allá dentro. Creí que nunca volvería a salir de allá. Pensé que el juez ya me había olvidado allá preso. El día más feliz de mi vida fue cuando me liberaron.

En esas instituciones, conoció todo tipo de tortura. Fue colocado intencionalmente en una "celda" ocupada por muchachos de la facción rival a la suya. Fue golpeado por dos funcionarios responsables por los internados. Estaba encerrado todo el día con otros 40 más sin poder salir: *De día era sofocante. No pasaba ningún viento. Ni hablábamos para que el aire pudiera entrar.*

Alan nos dice que no paraba en ningún lugar. Huía hasta de las instituciones donde lo trataban bien, de aquellas cuyos funcionarios recordaba con cariño, por haberle dado apoyos y consejos. El vínculo con la calle, con el tráfico de drogas, con las drogas, se sobreponían a los lazos frágiles, inconsistentes, apenas esbozados, en los albergues o casas de asistencia. A través de su relato, estas instituciones eran, con frecuencia utilizadas como protección de las amenazas, los peligros o contra el frío de las calles. Buscaba a la familia esporádicamente: *No veo a mi madre hace mucho tiempo. A mi abuelo lo visito, de vez en cuando.*

La cola, el thinner, la marihuana, la cocaína, mantenían a Alan en las calles.

A pesar de todo eso, Alan tenía sueños y planes para el futuro. Él quería seguir estudiando; completar el 7º año, y después terminar la Enseñanza básica. En sus palabras:

Mi sueño es dejar la vida de las drogas, dejar de permanecer en la calle. Ir a una casa de asistencia, estudiar, tener el 1º grado completo para mí, y cuando sea mayor, poder conseguir un empleo. Comprar una casa, reconstruir mi vida.

Y completa: Mi futuro va a ser Dios y mi fuerza de voluntad. Basta que yo quiera [...]

La historia de Raí, 15 años

Ah, mi vida ha sido... pésima. Así la resume Raí. Su trayectoria está marcada por numerosas rupturas. La primera se dio a los dos años de edad. El padre y la madre de Raí reñían mucho. En una de esas peleas, después de haber sido golpeada nuevamente, la madre huye de la casa. Raí recuerda que fue dejado con su hermana de cuatro años y un hermano de siete años, en la casa *de una mujer*. Raí comenta que la madre ya había intentado de huir de su compañero en otras ocasiones. La actitud de la madre le provoca una herida inmensa al pequeño. Sus palabras son duras:

Mi padre le pegó a ella, pero fuimos nosotros y mi hermana los que cargamos con la culpa. Ella me abandonó. Me dejó en la casa de la mujer y no ha regresado hasta ahora. Yo sé donde está, pero no tengo contacto con ella, no me llevo bien con ella. Yo le tengo odio. Nada va a cambiar lo que yo siento por mi madre. Lo que quiero es que ella viva de un lado y yo del otro.

Raí dice haber sufrido violencia física con los hermanos en la casa en que fueron abandonados. El hermano más grande consigue huir. Raí y la hermana intentan huir también. Buscan a una tía por parte del padre, que los lleva de vuelta. Lo intentan nuevamente. En esta segunda ocasión buscan a la misma tía que los entrega entonces a un "orfanato". *Fue el orfanato el que me crió, dice*

Raí. Esta tía regresa a buscarlos cuando Raí ya tiene 10 años de edad. No quería salir del orfanato, donde dice haber sido feliz. Cuenta que ahí había muchos paseos a cascadas, a las playas. Lloró mucho, pidió, pero de nada le sirvió. Fue llevado a la casa del abuelo paterno. La hermana regresa a vivir con la madre, donde está hasta ahora, *sólo porque ella no tiene a dónde ir*, dice Raí. Hoy en día mantiene contacto con la hermana por teléfono.

Raí no logró adaptarse en la casa de los abuelos. Se sentía preso. Dice que lo obligaban a ir a la iglesia, a la escuela y que casi no podía jugar. A pesar de que le agradaba la abuela, permaneció con ella apenas poco más de un mes. Actualmente va a visitarla, pero sólo los sábados y domingos, *para pasar la tarde*, como él dice.

Durante ese tiempo en que vivió con los abuelos, pasó algo muy importante. Después de pasar siete años preso, el padre de Raí viene a su encuentro.

Él llegó en la noche, yo ya estaba durmiendo. Mi abuelo me despertó para decirme que mi papá estaba ahí. Yo no creía que era mi padre porque no lo conocía. Mi abuelo me explicó que él había estado preso. En mi cabeza, mi padre había muerto ya. Ahí fue donde lo conocí.

Era el mes de Navidad, y la pasaron juntos. Pero la alegría duró poco. Antes de Año Nuevo, el padre de Raí fue asesinado por la policía, en una balacera con los traficantes de la "favela". Raí dice que esto fue lo peor que le ha acontecido en su vida. En su mundo, el padre todavía es la persona más importante.

Cuando estaba vivo, el padre de Raí lo llevó a conocer a sus amigos traficantes de drogas. Raí comienza a ir al "movimiento" todos los días, hasta llegar a formar parte de él. *Yo ya sabía cómo era porque yo veía cómo le hacían muchas personas y así fui aprendiendo. Era sólo pasar la droga en el monte y pasarle dinero al dueño. Ganaba R\$150,00 (ciento cincuenta reales) por semana, dependiendo. Mitad para él, mitad para el dueño de "boca". Vendía marihuana y cocaína.*

El hermano más grande trabaja en el tráfico hasta ahora. Ese fue su camino después de haber huido de la casa de la mujer en la que la madre lo abandonó. Vive con la esposa en una casa que Raí dice que fue comprada por el padre. Raí llegó a vivir con ellos, pero no siguió ahí por no haber logrado una buena relación con la cuñada.

De cualquier forma, hoy Raí está desterrado de su comunidad. En el tráfico, andaba armado y ya se había enfrentado con policías. Fue herido una vez con un tiro en el muslo. Tenía 11 años. Ahora debe R\$1.000,00 (mil reales) a los traficantes, y sólo puede regresar con el dinero en la mano: lo agarró la policía con un saco de marihuana y una pistola.

El juez le dio una sentencia de un año y tres meses que tendría que ser cumplida en una Institución de Privación de Libertad. *Eso ahí, es la peor prisión en donde he estado*, dice Raí. Y así es como llama a todas las instituciones del sistema socioeducativo: "prisión". Cumplida la sentencia, Raí se va a las calles a intentar conseguir el dinero del tráfico -que debe hasta ahora. Desde entonces, su vida pasa a ser un rodar constante entre las calles, las "prisiones" y diversas instituciones de atención a niños(as) y adolescentes. Llega a buscar a un juez para reclamarle su derecho de entrar a un albergue que no quería aceptarlo (debido a sus antecedentes): *Los albergues fueron hechos para aceptar a los menores. Recurre a ellos cuando la calle se vuelve insoportable: Cuando estamos pasando mucha necesidad en la calle, cuando ya no hay en donde quedarse, entonces voy.*

Raí descubre que la calle no era como imaginaba. *En la calle la gente sufre mucho, la vida es mucho peor*, afirma. En lugar de andar arreglado, de conseguir todo fácilmente, como pensaba, conoce el hambre, la violencia de la policía y de otros niños; el desprecio y toda suerte de agresiones: *Algunas personas pasaban y puteaban; mandaban a la gente a conseguir trabajo. ¿Cómo? ¡Si hasta para quien tiene estudios es difícil encontrar trabajo!* Raí estudió hasta la 6ª serie de Enseñanza básica (14 años), un poco en cada institución por donde pasó, pero tiene dificultad para escribir frases simples. Concluye entonces que su habilidad es robar a pesar de las consecuencias. Raí ya estuvo "preso" nueve veces. Ya pasó tres de sus 15 años en "prisiones". Con el dinero que conseguía robando, compraba cola y marihuana. Comenzó a usar la marihuana desde la comunidad. Aprendió a usar la cola en la calle. Dice que se droga para olvidar las cosas que le han sucedido, para intentar olvidar la muerte del padre, que le agradaba mucho, que lo recuerda mucho.

No olvida tampoco los episodios de violencia perpetrados por la policía. Dice estar allí, en el albergue en el que nos da la entrevista, porque había sido "condenado" en la calle hacía pocos días: al responder con piedras a los poli-

cías que tomaron su cola, Raí es amenazado. Los policías le dicen que si lo vuelven a ver en la calle nuevamente, lo matarán.

Un año antes, Raí dice haber sido "golpeado" junto con otros dos niños por guardias municipales. Después de haber sido castigados, los "soltaron" cerca de un hospital. Al día siguiente los tres niños buscaron al juez. Raí dice haber sido fotografiado, haber aparecido en los periódicos. El mayor miedo de Raí es que lo mate la policía en la noche mientras duerme.

Pero no es sólo en la calle en donde corre peligro. Raí también teme las invasiones del tráfico en los albergues. Afirma que si los albergues se localizan en un área perteneciente a una determinada facción, y la mayoría de los niños albergados son provenientes de áreas de la facción rival, pueden invadir el albergue.

La vida institucional de Raí es extensa. Enumeró 13 lugares entre albergues, instituciones del sistema socioeducativo, casas de selección y de asistencia por los que ha pasado. Es imposible definir la secuencia cronológica de estos pasajes con precisión. El orden de acontecimientos es confuso. Cada recuerdo viene cargado de emociones. Muchos lugares son citados más de una vez. A cada uno Raí le ve los pro y los contra, lo que era bueno y lo que era malo. No obstante, en los mismos lugares que considera buenos, no hubo nada que le quitara la voluntad de huir. Su movilidad es constante. La impresión que da es que siente falta de cariño, de atención, de ser oído. Recuerda cariñosamente a dos educadoras que lo trataron con amor. A una de ellas la considera como madre, dice, a pesar de ya no tener más contacto. Parece que los pocos vínculos que consiguió construir a lo largo de su vida -las dos educadoras, la hermana y la abuela de quien habla con cariño- son insuficientes para que interrumpa ese proceso de fuga constante. En todo momento Raí dice que no le gusta quedarse en un solo lugar por mucho tiempo. Todo le parece "aburrido" y tiene que irse. Esa dificultad de adaptación donde quiera que se encuentre nos hace pensar que se siente sin lugar en el mundo.

Raí dice que le pide a Dios valor para cambiar su vida. Dice no tener mucho valor para conseguir empleo, para pedir, preguntar. La única vez que trabajó (fuera del tráfico), consiguió permanecer cuatro o cinco meses. *Sacaba fotocopias, atendía ese asunto*, en la Promotora General del Municipio.

"Crear familia" también parece ser algo muy importante para Raí. El mejor recuerdo del que Raí guarda memoria es el de una foto, que la tía tiene en un

pequeño cuadro. En ella Raí está muy pequeño, está rodeado por su padre y su madre.

Sobre el futuro, Raí no tiene muchas certezas. Dice querer ser paracaidista, pero luego recuerda varias "prisiones", y entonces lamenta creer que no podrá entrar al ejército. Dice entonces que quiere ser jugador de fútbol. En su opinión el futuro depende sobre todo de él: *Yo sólo soy el que puedo ayudarme. Sólo yo, cambiando mi propia vida.*

La historia de Ruth, 16 años

La madre de Ruth falleció cuando era todavía una recién nacida. Tampoco se acuerda de su padre, que está preso hasta el momento. Ruth vivió con sus abuelos hasta los 11 años de edad, cuando el abuelo murió. *Él era quien me daba cariño, él era todo para mí*, dice Ruth. Después de eso, no quiso quedarse más en casa. Dice que su abuela comenzó a beber y a golpearla. *Ella se volvió otra persona*, cuenta. En esa época, ella cursaba la 3ª serie de Enseñanza Básica.

Al salir de casa, Ruth se fue a vivir con una familia que vivía cerca de la casa de su abuela. Formada por la madre y tres hijos (14, 13 y dos años de edad), esta familia regresaba a casa, en verdad, los domingos. De lunes a sábado vendían velas y pedían dinero en las calles, en las puertas de las iglesias. A través de ellos, Ruth conoce las calles de la ciudad:

Fui a parar en la calle junto con ellos. Comencé a conocer a las personas de la calle, los muchachos, las muchachas, así me fui mezclando.

Ruth deja entonces de frecuentar la escuela, por no conseguir conciliar la vida en las calles con la rutina escolar.

Es a través de ellos como conoce también las drogas: *Los hijos de ella usaban la cola y marihuana. Yo también comencé a usarlas.*

Lejos de culpar a esa familia, podemos visualizar claramente como la crueldad de la miseria arrastra más vidas. Ruth buscó apoyo, cariño, lazos afectivos en otra familia. Si esta familia, dispuesta a darle lo que buscaba, no hubiera estado tan necesitada, si esta familia no hubiera tenido que mendigar en las calles, tal vez Ruth, hoy, hubiese podido tener una historia diferente.

En las calles, Ruth conoce la violencia, el frío, la explotación sexual a que están sometidas las niñas (y los niños), desde la más tierna edad:

Los tipos de la misma casa, que viven en las viviendas están abusando de las niñas. Les hablan a las muchachas para tener sexo, les dicen que les van a dar un real, 10 reales. Algunas aceptan, otras no, denuncia Ruth. Y complementa:

Una vez yo estaba con mis tres colegas. Ahí vi dos tipos que querían tener relaciones sexuales con ellas, pero ellas no querían. Las golpearon. Yo tenía 11 años.

Con las "redadas" (procedimiento efectuado por los profesionales de la municipalidad y del Estado de Río de Janeiro, que consiste en llevarse a los niños(as)/adolescentes en situación de calle a las instituciones destinadas a su atención), Ruth conoció los albergues y casas de asistencia, a los que después aprende a buscar en caso necesario (lluvia, frío, protección, etcétera). Demuestra cierta decepción que contrasta con lo que esperaba encontrar en esos lugares. Habla de la desatención y falta de promoción de la educación en algunos de ellos.

Allá sólo tenía una horita para estudiar. Daban una hoja, un lápiz, pasaban sólo un "asunto" y no explicaban nada claro.

La educación para ella tiene una importancia muy evidente. Ruth utiliza como criterio para clasificar una institución como "buena" o no, si ofrece la oportunidad de estudiar. Así ella describe una de las casas de asistencia por las que pasó:

Allá fui bien recibida. Me gustó; me pusieron en la escuela. Pero la droga me estaba revolviendo la cabeza. No lograba estar en ningún lugar, tenía que buscar la droga. Me fugué. Dejé la escuela, dejé todo.

Ruth sólo consigue librarse del vicio con ayuda especial: cierta muchacha, Luisa, la ve en la calle, pidiendo dinero. Se sienta en la calzada y conversa con ella. Se la lleva a su casa. *Era sólo para tomar un baño, pero me dejó quedarme ahí*, recuerda Ruth. Ella cuenta:

Luisa me dio escuela. Me trató como si yo fuera su hija. Fue ahí donde dejé de usar drogas. Yo pensé que usando drogas iba a olvidar todo. Cuando comencé a usar marihuana, yo creí que serían las mil maravillas, sólo me la pasaba riendo. Con la cola me quedaba viajando, me ponía en onda. Ya estaba quedándome flaca, seca. Pero después acababa (el efecto) y recordaba todo de nuevo. Luisa me ayudó, me consiguió una psicóloga. En la escuela las personas también me ayudaban. Fue difícil. Yo pasaba por la calle y veía a las personas drogándose. Ahí me daban ganas, pero no me acercaba. Yo pensé, no quiero usarlas más, no quiero ser una viciosa. Hasta que llegó el día en que las dejé.

Desgraciadamente Ruth no pudo quedarse en la casa de Luisa por más tiempo.

Yo pensé que me iba a quedar ahí para siempre. Pero ella ya no tenía condiciones, no tenía dinero para hacerse cargo de mí. Yo no quería irme pero tuve que hacerlo, explica.

Hoy Ruth está en una casa de asistencia. Estudia, toma cursos (bisutería, danza). Está cursando el 6o. año de Enseñanza Básica. Habla de la diferencia de su vida anterior con respecto a la actual:

Ahora yo me las arreglo. Las personas en la calle me miran como si fuese como ellas [igual a ellas]. Antes iban a atravesar la calle, pensando que yo iba a robar. Yo estaba toda desarreglada. Ahora paso, y ellos se quedan ahí normalmente.

En la semana en que fue entrevistada, participó en un proceso de selección con varios niños y niñas para un puesto vacante en una empresa que ofrece entrenamiento remunerado. Fue aprobada. Ruth hace planes para el futuro y apuesta por ellos. Es decidida. Quiere aprender, quiere trabajar para tener su casa. Su sueño es ser estilista. Afirma:

Los niños se quedan en la calle porque creen que no tienen forma de mejorar. Yo quiero una vida.

La historia de Sandra, 16 años

Sandra reside en una institución de tipo asistencial de acogida para niñas, localizada en un suburbio carioca. Esa Casa atiende aproximadamente a 25 niñas entre seis y 16 años de edad. La Casa tiene una sala para TV, una sala para actividades extracurriculares y una capilla. Las niñas son responsables de la limpieza y cada una se responsabiliza de una tarea específica.

La familia de Sandra migró del norte del país a Río de Janeiro y reside en una "favela" en la periferia de la ciudad. Ella tiene cinco hermanas y un hermano. Su experiencia por las calles de la ciudad comenzó a los nueve años de edad, presionada por la agresión física ejercida por el padre. Su madre también era blanco continuo de sus embestidas y humillaciones. Con frecuencia, descargaba su rabia agrediendo a los hijos, a pesar de disculparse siempre después, diciendo que hacía eso "a causa de él". El hermano de Sandra, dos años mayor, comienza motivarla a ir a las calles de Copacabana. Ella ya pasaba los días en las calles lustrando zapatos y practicando pequeños hurtos. A los 10 años Sandra deja de vender dulces al entrar en contacto con niños y niñas más experimentadas, optando por salirse de su casa. Su contacto con la familia se vuelve esporádico y todas las veces que llevaba dinero a su madre, ella lo rompía diciendo que era "dinero sucio". Sandra entonces pegaba los billetes rasgados y los gastaba de acuerdo con sus necesidades.

Para evitar el asedio de policías y de otros adultos, Sandra comenzó a usar ropa larga y se rapó el cabello, para esconder su feminidad. La apariencia de chiquillo fue también una estrategia para la realización de pequeños hurtos y también para facilitar su inserción en los diversos grupos.⁹ De acuerdo con el relato de Sandra, la policía constituye el peor peligro en las calles, pues en general exigen dinero, en especial si el/la pequeño/a en cuestión es sorprendido/a infringiendo la ley. Sandra ya había sido aprehendida por policías pero la dejaron ir después. Cuenta que en otras ocasiones, la enviaron a distintas instituciones. Eso le ocurrió dos veces, a los 12 años. El tercer internamiento fue a los 13, y esta vez, permaneció "presa" por casi un año, teniendo ya como 14 años de edad.

⁹ Esa estrategia de disfrazarse de niño se observa entre las niñas que no tienen novio. Cuando están involucradas en alguna relación "más seria", los novios entonces actúan como sus protectores.

El dinero adquirido a través del robo o mendicidad era utilizado para comprar ropa, comida y drogas.¹⁰ Sandra relata que iba con amigos a comprar en los centros comerciales de la Zona Sur. Como no se bañaban regularmente, iban sucios y acababan por llamar mucho la atención. Recuerda con placer la sensación de haber entrado toda rota y haber salido con ropa y zapatos nuevos. Pero como no lavaban las ropas sucias, las tiraban en el curso de una semana porque como ella dice: *dinero que llega fácil, se va fácil.*

Sandra usualmente dormía bajo los cocoteros en la playa de Copacabana y, cuando llovía, debajo de las marquesinas. En caso de que el tiempo estuviese muy mal y hubiese dinero, Sandra y sus amigos iban a hoteles baratos cerca de la estación del tren donde podían bañarse y lavar su ropa. Le preguntamos si conversaban sobre sus familias. *Nadie platicaba nada de eso.* El presente era la única preocupación, o sea, *quién fue aprehendido, quién causó algún problema, quién está vivo y quién va a morir, cosas así.* Sandra agrega: *en determinados momentos era algo bien alegre, jugábamos como niños(as). Pero en otras ocasiones el clima era pesado, y sentíamos que iba a haber bronca, y como no tiene como parar, acaba con la muerte.*

Seis meses después de la primera entrevista con Sandra, regresamos. Sus recuerdos en este momento están marcados por la tristeza y la angustia. Ella nos habla de importantes cambios en su vida:

Estoy en esta casa hace nueve meses, o sea, nueve meses lejos de todo, de las drogas, de todo. Yo he cambiado mucho, ahora estoy aquí, yo me quiero ahora. Antes no me relacionaba con nada, si usted se interesaba en mí, yo salía golpeando, ahora resuelvo todo a través del diálogo, conversando...

Cuando le preguntamos sobre lo que la había cambiado, respondió:

Ah, la compañía era diferente. En las calles usted no tiene a nadie que te dé amor, apoyo. No tiene a nadie para decirle que está equivocada,

¹⁰ Las drogas más utilizadas por estos niños y niñas son la marihuana, la cocaína, la cola y el "thinner" (compuesto con base de etanol, muy común en las calles de Río de Janeiro, por ser más barato que la cola).

o está bien y así [...] o, "haga esto que es mejor". Alguien para estar detrás de usted, cuidándola, en las calles usted no tiene eso. En la calle las personas te dicen, "vamos, haga eso y no nos importa; lo que pasó, ya pasó". Cuando queremos cambiar y tenemos "fuerza de voluntad" tenemos todo lo que nos gustaría tener [...] Hoy en día yo soy así, mi cabeza ha cambiado mucho. Ya no pienso en nada de eso. Otras personas aparecen y dicen: "ah, usted era una chica de la calle", pero esa chiquilla ya no existe más. Aquellos que se quedan en las calles no pueden decir lo mismo; pero ahora con una casa, un hogar, un lugar para dormir y colocar la cabeza en la almohada, ya no pienso en nada de eso, ya no soy una chica de la calle".

Al preguntarle cómo la ven ahora las personas, concluye:

Puedo decir que tengo más amor por parte de mi madre, el amor y el respeto de mi familia, el respeto de muchas personas. Aquí tengo el respeto de todo el mundo, desde que llegué aquí, pero ahora todavía más. Antes era un don nadie. Hoy no, ahora ya cambié. Yo tengo el amor de mis hermanas, de mi madre. Yo siempre tuve el amor de mi madre, pero no como hoy en día.

Sandra resume sus reflexiones sobre su proceso de cambio, diciendo: *Cuando yo llegué no sabía escribir mi nombre, ahora estoy por pasar al segundo grado [de Enseñanza básica]. Estoy en el equipo de fútbol y basketball. Recibo ayuda extra y hago joyas. Voy al psicólogo cada semana y tengo asistencia médica. Ella demostró interés por trabajar en algo estable hasta hacerse mayor para poder ofrecer a su madre mejores condiciones de vida. Reanudó los lazos familiares y ve a su madre cada semana además de llamarle por teléfono casi todos los días. Con respecto al futuro afirma, voy a tener hijos, casarme, tener una familia, con mi madre, mis hijos, mi marido y mis nietos. Quién diría, ¡ya estoy pensando en tener nietos!*

Las últimas noticias que hemos tenido de Sandra son que volvió a vivir con su madre, está trabajando y estudiando.

◆ REFLEXIONANDO SOBRE LAS HISTORIAS DE VIDA

Optamos por reconstruir las trayectorias de vida de Alan, Raí, Ruth y Sandra, pues ilustran las historias de muchos otros, como enseguida discutiremos. Son historias marcadas por rupturas y una búsqueda constante de un lugar en el mundo. De particular interés para nosotros resulta destacar los vínculos que estos niños y niñas mantienen con sus familias y los demás vínculos que resultan ser significativos en sus vidas. Sus historias reflejan una multiplicidad de vínculos y trayectorias, normalmente confusas, entremezcladas de episodios bruscos y violentos, que aparecen en una sucesión de pérdidas y rupturas de lazos afectivos.

Alan, Raí, Ruth y Sandra, nacieron como cualquier otro niño(a) -llenos de voluntad de vivir y crecer. Forman parte del gran contingente de niños(as) y adolescentes en situación de pobreza en Brasil. Del total de la población de cero a 17 años, cerca de 60 millones (57%) tienen de cero a seis años de edad y viven en familias con un ingreso *per capita* de hasta un salario mínimo. Más de un tercio sobrevive con un ingreso mensual *per capita* inferior a medio salario mínimo (IBGE, 2000).

Según los datos difundidos nacional e internacionalmente, se desprende que los gastos estatales no benefician a las familias más pobres. En general, no se considera que la pobreza resulte de un modo de producción que engendra la exclusión y la desigualdad -y los costos de los servicios son altos, debido a la burocracia e ineficiencia con que operan (Banco Interamericano de Desarrollo, 1988).

En tanto, la lucha en defensa de los Derechos de los niños(as) y adolescentes, a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa, promovió una comprensión de su condición de calle como parte de una coyuntura socioeconómica de carácter excluyente. Hoy, diversos segmentos de la sociedad reconocen que esos niños(as) y adolescentes están en esa situación como consecuencia de una estructura marcada por la inequidad.

Para desarrollarse normalmente, Alan, Raí, Ruth y Sandra necesitaban de un ambiente donde, aún cuando fuera simple o pobre, existiera afecto, recursos básicos de alimentación, salud y seguridad a su alrededor. Pero, como vimos, ellos no encontraron facilidades en la vida. Al contrario, relatan episodios pautados por constantes adversidades y por una enorme violencia, por lo que a veces nos preguntamos cómo conseguirán llegar a la adolescencia. A esos niños

no les ofrecieron los aportes básicos para su desarrollo. Con base en sus relatos, podemos afirmar que su salida a las calles no fue la peor experiencia de sus vidas. La salida de casa aparece, con frecuencia, como una estrategia de protección ante la dificultad de permanecer en la familia o en la comunidad, donde no encontraban "bases de apoyo" necesarias para su pleno desarrollo (Rizzini, Barker, Casaniga, 2000).

Otro tema de gran relevancia para nuestra reflexión tiene que ver con el significado de la salida a la calle, así como los esfuerzos de estos niños e niñas para romper eventualmente con la vida en las calles.

La salida a la calle representa más que un abandono, un desafío y una tentativa de autoafirmación. Es importante notar que esta actitud de desafío, aunque no esté presente en todos los casos, se muestra más acentuada cuando hay ruptura con la familia, al contrario de los niños(as) criados en las calles. La noción de libertad, real o ilusoria, es un ideal de autonomía y circulación irrestricta por la ciudad. El movimiento de irse a la calle constituye un proceso gradual y progresivo de niños(as) y adolescentes cuyos padres y tutores responsables son, en su mayoría, trabajadores sometidos a las contingencias de un empleo precario, con la total inexistencia de protección social. Son padres, madres y responsables, que usualmente cuentan con muy poco apoyo en la crianza de sus hijos, constituyendo las parcelas más vulnerables de la sociedad.

Lo que constatamos es que, inicialmente, la salida a la calle atiende las ansias de los jóvenes por la libertad y por obtener ganancias materiales, pero con el paso del tiempo las situaciones de peligro, violencia y discriminación se sobreponen a esas aspiraciones. La propia idea de libertad es ilusoria, pues la ciudad no constituye un espacio abierto de circulación, ofreciendo, por el contrario, innumerables barreras.

Para muchos niños(as) y adolescentes de las clases populares, el espacio de la calle significa esperanza, campo de trabajo, fuga de episodios de violencia doméstica, supervivencia, resistencia, lucha y negación del *apartheid* social, que los empuja a los 'guettos' y 'favelas'. En particular, para los adolescentes, la permanencia en las calles es especialmente complicada, pues la sociedad los ve con menos tolerancia, ya que los asocia con la criminalidad urbana.

De igual importancia es la cuestión de la salida de las calles, como relataron varios de los entrevistados en esta investigación. La historia de Sandra, por ejemplo, demostró que la actitud cariñosa y cuidadosa de los adultos es

fundamental para ayudar a los niños y adolescentes a salir de las calles. En la historia de Ruth, fue también posible observar una verdadera transformación en la vida de chica, a partir del momento en que recibe la acogida generosa de una muchacha (Luisa). Personas dispuestas a oír las experiencias de los jóvenes en situación de calle y que responden con respeto a la expresión de sus deseos y dilemas, son cruciales para comenzar a desmitificar la fascinación por la vida en las calles y ofrecer alternativas viables. En el caso específico de Sandra, la convivencia en la Casa donde permaneció, permitió una transición para una autoimagen positiva y el estrechamiento de las relaciones con sus hermanos y su madre, importantes para su crecimiento.

Desgraciadamente, el caso de Sandra representa una excepción a la regla. El desafío consiste en establecer programas e iniciativas que respondan a las necesidades reales de los jóvenes. Adultos genuinamente interesados y comprometidos en ayudar a los/as niños/as, locales y servicios que realmente ofrecen oportunidades para la reflexión y la construcción de un proyecto de vida con base en la motivación del/la adolescente, parecen ser elementos esenciales para un cambio de vida. La trayectoria de Sandra la llevó de vuelta no sólo a su ambiente familiar, sino también a una sensación positiva de sí misma y a vislumbrar nuevas perspectivas para su historia particular.

La motivación y la "fuerza de voluntad" son también cruciales para el cambio de vida. Estos elementos están presentes no sólo en el discurso de Sandra, sino en todas las historias que logran la transición para salir de las calles. Esa "fuerza de voluntad" está vinculada a la responsabilidad por los actos cometidos. Como destaca Sandra, *cuando yo vivía en las calles hablaba así: yo nací para sufrir, para vivir así. Pero ahora veo que no era la realidad, que todo era diferente, sufrimos porque escogemos sufrir, así de simple es todo.*

Así y todo, la transición no es fácil. Sandra, Ruth, y muchos otros adolescentes, relatan, por ejemplo, la dificultad de quedarse sin drogas y sin cigarro. Así como denuncian el tiempo ocioso dentro de las instituciones, marcado por la falta de actividades y la pérdida de libertad. Algunos jóvenes admiten realizar pequeñas "fugas" a fin de satisfacer sus deseos de libertad y cigarro, por ejemplo.

Los cambios ocurridos se reflejan también en la percepción de sí mismos y en la percepción de los otros. En general, la niñez en situación de calle se ve con discriminación, como bandidos y sin futuro. La percepción de los otros es

extremadamente importante para el proceso de transformación interna del/a adolescente, así como la discriminación, el miedo y el desprecio contribuyen a un sentimiento de sí fundado en la baja autoestima y en un sentimiento de rabia y rebeldía. Por otro lado, encontrar a alguien en quien confiar, parece esencial para promover un cambio significativo en la vida de estos jóvenes. En las historias que Sandra, Ruth y Raí relatan, se refieren a algunos pasajes por instituciones donde se sintieron apoyados y respetados. Por más que adopten una postura de querer "reventarse", hacer lío y divertirse, como dicen algunos adolescentes, gradualmente, al percibir que tienen *mucho para crecer*, son orientados a establecer planes para su vida en la tentativa de cambiar y reconstruir sus vidas.

La oportunidad para la reconstrucción del proyecto de vida constituye uno de los beneficios ofrecidos por la *Pedagogía de Calle*, inspirada en la obra de Paulo Freire. El filósofo y pedagogo destaca el papel de la *conciencia crítica* y de la actuación transformadora de la educación a través de la reevaluación de la relación entre alumno y profesor. Este abordaje implica el conocimiento del bagaje cultural y de las necesidades de los alumnos, involucrando también la necesidad de una formulación conjunta (profesor-alumno) del método de enseñanza. Cuando esa revaloración se hace y se aplica la metodología, las oportunidades de participación de los jóvenes aumentan considerablemente.

Transfiriendo esas nociones al trabajo con niños/as en situación de calle, el sociólogo Ricardo Luchini considera que ese proceso en la calle es resultante de una interacción entre educador y niño, donde el primero busca identificar cómo el mundo de la calle se inserta en la perspectiva del niño, y no al contrario, como habitualmente se piensa. Entender esta visión posibilita la construcción de estrategias conjuntas con la niñez para revertir su situación. El sistema *niñez-calle* es justamente la herramienta que Lucchini propone para esa acción. Según este autor:

El sistema niñez-calle es una herramienta conceptual debiendo permitir comprender mejor la relación que los niños(as) mantienen con el mundo de la calle. Esa herramienta debe permitir profundizar nuestro conocimiento de los niños(as) de calle, y así mejorar nuestra capacidad para responder de manera apropiada a las situaciones vividas por los niños(as) en situación de calle. (Lucchini, 1993)

◇ CONCLUYENDO: LECCIONES QUE PUEDEN AYUDAR A MUCHOS

Las historias de estos cuatro adolescentes revelan diversos elementos comunes en las vidas de innumerables niños(as) que se encuentran en situaciones de gran vulnerabilidad y necesitan de apoyo para que puedan desarrollarse normalmente. Muchas veces, como vimos, esas acciones son provocadas por la propia familia o por personas de la red de relaciones de los padres. Eso ocurre con frecuencia en un primer momento, ante situaciones inesperadas, como los casos de abandono, muerte, enfermedad o prisión de uno o de ambos padres. Es, en este momento particular de crisis, cuando las personas se movilizan para ayudar a la familia, que encontramos la mejor oportunidad de un diagnóstico de situación para establecer medidas de apoyo efectivo y de protección a los niños. Por el contrario, lo que observamos en las historias relatadas es que, aunque los parientes y conocidos más próximos asuman inicialmente la responsabilidad por el(los) niño(s), por vivir en condiciones económicas semejantes, no consiguen mantenerlas. Es lo que aconteció en el caso de Ruth, cuya abuela, después de haber cuidado de la nieta por 11 años, al perder el apoyo del compañero, no pudo seguir haciéndose cargo de su crianza.

Vimos que en todos los casos, las personas y, posiblemente, las organizaciones comunitarias próximas a los niños(as), no encontraron el soporte material y psicológico que necesitaban para asumir el cuidado de más de un niño. ¿Quién puede ser responsabilizado en este proceso? ¿A quién le tocaba proporcionar este apoyo? ¿No hubiera sido más humano, eficaz (e, inclusive menos oneroso para el Estado), entrar en el circuito y actuar en cuanto se provocó el problema cuando todos estaban movilizados? La respuesta es obvia, pero sabemos que las soluciones no son simples. Nuestro argumento es que en las historias trazadas, hubiera sido posible intervenir cuando los cuatro niños(as) todavía eran pequeños, dando el soporte necesario a los adultos en su entorno, en lugar de esperar a que las crisis se agraven y las personas tengan que dejar a los niños(as).

Veamos el caso de Raí como ejemplo. A pesar de hacernos esta reflexión basados apenas en el relato del chico, y por tanto desprovistos de mucha información necesaria para un análisis más fiel de su trayectoria de vida, varios hechos de su historia se repiten en otros niños(as) y nos dan suficiente material para plantearnos algunas observaciones e hipótesis. De acuerdo con su

relato, ocurrieron omisiones y fallas que podrían haberse evitado. En verdad, se perdieron varias oportunidades para asegurarle una vida sin tantas pérdidas y sufrimientos. Partamos de la historia de su madre. Nada sabemos de su pasado, de su propia vida y de su relación con el compañero que la maltrataba. No obstante, sabemos que ella necesitaba ayuda. Vivía con una persona violenta y comprometida con miembros de la red de narcotráfico. Por lo que Raí cuenta, a los niños(as) no les ahorran el escenario violento. ¿Cuántas mujeres viven hoy exactamente este tipo de situación? Hay algunas instancias de apoyo, como las delegaciones de mujeres; pero eso no basta, sobre todo cuando no hay ningún tipo de intervención en otros aspectos de la vida de la mujer, que permanece en las mismas condiciones de violencias múltiples y no encuentra en su medio cualquier tipo de orientación y ayuda psicológica.

Vimos que Raí, teniendo a su alrededor a diversos familiares citados por él mismo, va a parar en un "orfanato". La pregunta de arriba se aplica. ¿Cómo pasó esto? Ante lo que aconteció en su vida, Raí considera que los años vividos en la institución fueron los "más felices" de su vida. Se presume que la "amiga de la madre" citada por él, bien como su tía y abuelos, formaban parte de la vida de Raí y de sus hermanos. ¿Por qué no recibieron apoyo para que pudieran asumir su cuidado? ¿Cuánto no le costó al Estado mantener a los niños(as) internados por años, creciendo con una identidad de abandono y orfandad?

Con el ejemplo de la trayectoria de Raí, complementada con las historias de vida de Alan, Ruth y Sandra, concluimos que además de los problemas de pobreza estructural que afectan directamente las vidas de niños(as) que nacen en condiciones semejantes, hay una serie de distorsiones en el sistema de protección y garantía de Derechos de los niños(as) que precisan revisarse. Son problemas causados por la falta de planeación efectiva en el área de las políticas y de las prácticas dirigidas a la población que necesita de apoyo, y por la falta de claridad en las atribuciones de cada uno de los órganos y de los profesionales implicados. Es preciso revisar las responsabilidades, los papeles y atribuciones de las instancias, así como de los profesionales en sus diferentes funciones, comprometidos en el sistema de atención y apoyo a las familias y sus hijos, evitando que los niños(as) que nazcan en la pobreza, cumplan los destinos relatados anteriormente y enunciados como si estuvieran predeterminados de forma cruel e injusta.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- AMNESTY INTERNATIONAL (1999). *Humankind owes the child 'the best it has to give'*. AI Index: ACT 76/14/1999.
- BANCO Interamericano de Desenvolvimento (1988). *Report*, mimeo.
- CASTRO, Monica Rabello de (1997). *Retóricas da calle: educador, criança e diálogos*. Rio de Janeiro: EDUSU- AMÁS editora -CESPI/USU.
- CIESPI (2003). *A calle no ar: histórias de adolescentes*. Rio de Janeiro: CIESPI, Fondation Terre des hommes, Rede Rio Criança.
- FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben (Eds.) (1991) *O Trabalho e a Rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez Editora.
- FENELON, Grácia Maria; MARTINS, Leila Chalub; DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. (1992). *Meninas de rua: uma vida em movimento*. Universedad Federal de Goiás. Goiania: Editora ABEU.
- GREGORI, Maria Filomena (2000). *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GARBARINO, James (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco: Josey-Bas.
- HECHT, Tobias (1998). *At home in the street: street children in Northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IBGE (2000). *Indicadores sociais para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: IBGE.
- LUCCHINI, Ricardo (1999). *Niño de la calle: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- (1993). *O 'sistema criança-rua': uma ferramenta conceitual para a compreensão e para a intervenção*. São Paulo, Mimeo.
- LUSK, M. and MASON, D. (1994). "Fieldwork with Rio's street children". In RIZZINI, Irene (Ed.) *Children in Brazil today: a challenge for the third millennium*. Rio de Janeiro: EDUSU-CESPI/USU.
- MNMMR/IBASE/NEV-USP (1991). *Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: MNMMR/IBASE/NEV-USP.
- RIZZINI, Irene (2001). "Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais". In: SOUSA, Sônia M. G. e RIZZINI, Irene. *Desenhos de família. Criando filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiania: Canone editorial.

- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary, CASANIGA, Neide (2000). *Criança no é risco, é oportunidade*. Foratlecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: CESPI/USU, Instituto PROMUNDO.
- (1998). *From street children to all children: improving the opportunities of low-income urban children and youth in Brazil*. Rio de Janeiro: CESPI/USU.
- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary, ZAMORA, Maria Helena (Orgs) (2002). "Crianças, adolescentes, família e políticas sociais: para além do faz-de-conta". Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, *Revista do Departamento de Serviço Social, O Social em Questão*, v.7, nº 7, Ano VI, 2002.
- RIZZINI, Irene e BUTLER, Udi Mandel (2004). *Experiences of the street: children and adolescents on the streets of Rio de Janeiro*. USA: John Jay College of Criminal Justice, Nova York.
- (2003). *Word on the street: children and adolescents living on the streets of Rio de Janeiro*. Human Rights Centre, Essex University, UK.
- (2001). *Young people living and working on the streets of Brazil: revisiting the literature*. USA: University of South Florida, International Journal of Educational Policy, Research and Practice.
- RIZZINI, Irene et al. (LUCCHINI, Riccardo; STOECKLIN, Daniel; BUTLER, Udi M., CALDEIRA, Paula; MARTINS, Aline; SOARES, Alexandre B.) (2003). *Vida nas ruas - crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?* Rio de Janeiro: Loyola Ed., Ed. Puc-Rio, F. Terre des hommes, CIESPI.
- RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Loyola Ed., Ed. Puc-Rio, UNICEF, CIESPI.
- STOECKLIN, Daniel (2000). *Metodologia de pesquisa qualitativa junto às crianças em situação de rua (ESR)*. São Paulo, Mimeo.
- VOGEL, Arno; MELLO, M. S. "Da casa a rua: a cidade como fascínio e descaminho". In FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Eds.) (1991). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez Editora.

Políticas públicas y la democratización del espacio público: Reflexiones a partir de un *Punto de Cultura* en Rocinha¹

Carla Daniel Sartor²

Este texto propone un debate sobre políticas públicas y la posibilidad de democratización del espacio público, su relación con una comunidad en la que funciona un *Punto de Cultura*, dentro del Programa *Cultura Viva* del Ministerio de Cultura (MINC) del gobierno federal brasileño en la gestión del Presidente Luis Ignacio Lula da Silva y del Ministro Gilberto Gil.

En un primer momento se presentará el concepto de política pública adaptado para este análisis. En seguida se listarán los principios innovadores del Programa *Cultura Viva*. En la tercera parte se expondrá la experiencia de *Punto de Cultura*, *Centro de Cultura y Educación Lúdica* de Rocinha, en la ciudad de Río de Janeiro, en el ámbito de ese Programa, su trayectoria y algunas cuestiones acerca del contexto. Estos proyectos contribuyen a la reflexión sobre los cambios recientes en las políticas públicas, como posibilidades concretas diseñadas para la ampliación del espacio público, caracterizando de este modo, una forma de circulación por la cual pasan los jóvenes.

Las políticas sociales pueden ser definidas como un tipo de política pública o programas de acción, tales como la política económica, cultural, educati-

¹ Una primera versión de este texto se presentó en la "III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International", en la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, Julio, 2006.

² Investigadora y miembro de la Secretaría Ejecutiva del Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre Infancia-CIESPI-KI-CWI.

va, de ciencia y tecnología, entre otras. Éstas se rigen y están amparadas por la ley; son fruto de un esfuerzo colectivo y resultado de la confrontación de diversos intereses que pretenden atender las necesidades sociales.

Las demandas que emergen de la sociedad deberían, en teoría, orientar las políticas públicas, la respuesta del Estado y la expresión del compromiso público para actuar en una determinada área a corto, mediano y a largo plazo. Por tanto, se puede entender la política pública como derivada de una acción colectiva que objetive la realización de derechos sociales garantizados por ley. Por medio de las políticas públicas se distribuyen o redistribuyen los bienes y servicios sociales, en respuesta a las demandas de la sociedad. El derecho que las fundamenta es un derecho colectivo, no individual. (Pereira, 1994, 2000)

Se entiende por políticas públicas al conjunto de principios, directrices, objetivos y normas, de carácter permanente y universal, que orientan la actuación del poder público en una determinada área. La universalidad se comprende en tanto que se garantiza el acceso para todos, sin detrimento de la diversidad y la heterogeneidad de la población y de las regiones.

La tentativa de definición de política pública involucra inexorablemente el debate de las tendencias internacionales de las políticas sociales y sus repercusiones en el área de la infancia y la adolescencia brasileñas.³ Los cambios operados en la orientación de la acción del Estado, así como los límites de las políticas compensatorias neoliberales en detrimento de políticas universales promotoras del desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes son tema de ese debate.

Partiendo del supuesto de que la política económica y la política social no son instancias separadas sino más bien se encuentran correlacionadas, se sitúa la crisis capitalista internacional que tiene su génesis a fines de los años sesenta, época en que surgieron, en el plano mundial, las primeras señales de debilitamiento del patrón de regulación social fordista/keynesiano,⁴ vigente desde mediados de 1940. El patrón mundial capitalista de acumulación fordista presentó claras señales de agotamiento con el estancamiento de la economía y

³ Ver Kameyama, 1997 y Sartor *et al.*, 2002.

⁴ El cambio esencial en el contexto del fordismo ha sido la sustitución del modelo de producción en serie para un modelo de acumulación flexible, basado en la intensificación tecnológica (véase Harvey, 1992).

altos índices recesivos e inflacionarios. Este hecho expresa la dificultad de ese modelo para contener las contradicciones inherentes al sistema capitalista, que se hicieron más evidentes a mediados de 1970. De este modo, se empezó a cuestionar la legitimidad del Estado de Bienestar Social en los países centrales, anunciándose la emergencia de fuerzas políticas neoliberales. Se colocó en el centro de la discusión la función promotora, reguladora y redistributiva del Estado, proponiéndose la ausencia del mismo en la provisión directa de los servicios sociales, lo que acarreó dificultades para sostener un patrón mínimo de vida y para el acceso del ciudadano a la vivienda, a la infraestructura, a los equipos básicos de servicio urbano y a la asistencia social como política pública.

Los cambios en el papel del Estado, mencionados anteriormente, se relacionan con un conjunto de transformaciones en el mundo del trabajo. Dichas transformaciones tienen su origen en el modelo de acumulación flexible basado en el método toyotista⁵ japonés en reemplazo del fordista, previendo la intensificación de la tecnología en la línea de producción, la flexibilización del proceso de trabajo y del mercado, además de la desreglamentación de los derechos laborales y de toda forma de protección social (actualmente considerada arcaica). De esta forma, se buscó la flexibilidad de los resultados, de los productos y patrones de consumo, actualmente atendidos según las particularidades y demandas de los mercados de consumidores o según las variaciones de los factores de producción tecnológica (a los cuales los trabajadores también tienen que adaptarse rápidamente), en detrimento de la producción en serie.

Todo eso forma parte de un movimiento de reestructuración productiva, que exige la reducción de personal, impactando en el aumento del índice de desempleo y el consecuente incremento de la pobreza y la desigualdad social, cuyas mayores víctimas terminan siendo las familias pobres, las mujeres, los jóvenes y niños. Aunque difieren las respuestas políticas de los países con respecto a las cuestiones sociales, presentan algunas medidas comunes; entre

⁵ Dentro de los elementos que caracterizan este modelo, está la calidad total, el sistema de entrega Kan-ban, que consiste en producir por pedido, en vez de producir grandes cantidades que se mantienen almacenadas. De acuerdo con Gorz y Coriat (véase Harnecker, 2000) no se considera el toyotismo como post-fordista, sino como un modo nuevo y original de dirigir el proceso laboral: el aspecto distintivo de la vía japonesa fue desespecializar a los trabajadores profesionales y en vez de dispersarlos, volverlos especialistas multifuncionales. Para profundizar más en esto, consúltese Gorz, 1991.

ellas, el recorte de beneficios o la introducción de medidas de flexibilización; la mayor selectividad y la focalización de las políticas sociales (atienden a los más pobres entre los pobres), transformándolas en residuales y casuales. Es decir, los programas no son continuos ni comprensivos y alcanzan a pequeños grupos por un tiempo determinado, promoviendo la desarticulación de la red de protección social estatal.

En contraparte a las tendencias vigentes y a la gradual afirmación de las tesis neoliberales a nivel mundial, en 1980 tuvo lugar en Brasil un momento histórico: la redemocratización del país después de un periodo de aproximadamente dos décadas de régimen dictatorial, representando un momento importante para la revaluación de la cultura política y de la democracia, con la introducción de una nueva perspectiva para la acción a nivel local.

La redemocratización brasileña se constituyó como un adelanto histórico importante, ya que permitió una mayor socialización de la política y la introducción de mecanismos no convencionales de gestión y control democráticos. Teniendo como eje la participación popular, se crearon canales institucionales de participación directa o semi-directa de sectores organizados de la sociedad, entre los cuales cabe mencionar los consejos paritarios y deliberativos de políticas públicas, en los tres niveles de gobierno.

En el campo de las políticas sociales, las leyes orgánicas⁶ destinadas a reglamentar los artículos de la Constitución Federal de 1988, institucionalizaron espacios de discusión de los problemas sociales contemporáneos y de deliberación de políticas para su enfrentamiento. Aunque se sepa que la institucionalización de la participación no lleva automáticamente a la resolución de esos problemas, cabe enfatizar la importancia de tales espacios en la lucha por los derechos sociales. En el proceso de redemocratización fue posible efectuar una relocalización descentralizada de las acciones y recursos públicos, teniendo en mente la ampliación de la cobertura social, con base en la idea de universalidad del acceso a los derechos sociales, legalmente definidos.

Estos procesos son generales, abarcando todas las políticas sociales previstas en la Constitución, la cual introduce dos innovaciones: la primera se refiere al pacto federativo, o sea, los municipios pasaron a ser entes federados

⁶ Ley Orgánica de Asistencia Social (LOAS), Sistema Único de Salud (SUS), Sistema Único de Asistencia Social (SUAS), Estatuto de la Niñez y Adolescencia (ECA), Leyes de Diretrizes y Bases (LDB), entre otras.

autónomos; la segunda se refiere a la introducción del concepto de Seguridad Social que aunque incluya sólo tres políticas (providencia, salud y asistencia social), por primera vez en la historia política del país la asistencia social integra un texto constitucional como política pública y derecho de ciudadanía.

En Brasil, en el año 1990, la política basada en la focalización y selectividad, de la cual los programas de renta mínima son ejemplares, elige a las familias pobres, con niños y adolescentes, como meta del combate a la pobreza actual y futura. La focalización sobre programas de emergencia aislados, supuestamente provenientes del ideario neoliberal, no han producido los efectos "compensatorios" deseados, manteniendo a las personas en situación de pobreza. Las acciones dirigidas hacia grupos específicos, tales como las políticas "afirmativas" que priorizan a grupos poblacionales discriminados, tendrán éxito, siempre y cuando se inserten en el contexto de la lucha por la universalización de los derechos. Las políticas focalizadas corren gran riesgo de reemplazar a las políticas básicas y universales, porque hacen factible, por ejemplo, la mercantilización de los derechos, tal como ocurrió con el área de la salud y más recientemente, el caso de la enseñanza privada que crece vertiginosamente en Brasil.

¿Cuál es la relación y la complementareidad de las políticas sociales? ¿Tenemos políticas emancipatorias, sistemáticas y continuas? Desgraciadamente, en Brasil se invierte muy poco en políticas básicas y universales. Se apoyan en el principio de la solidaridad colectiva, sin individualizar problemas de carácter social, como la pobreza y el desempleo, es decir, sin culpabilizar a los pobres de su propia condición. "[...] Las políticas sociales son más que una condición de reproducción de las condiciones de vida del trabajador: son formas de realización de derechos sociales y, consecuentemente, de ciudadanía" (Sposati *et al.*, 1998, p. 33).

La universalidad de las políticas de los derechos todavía constituye un horizonte a ser conquistado con vista a su mantenimiento y ampliación, junto con la valorización de la participación de la sociedad, sin descartar la presencia del Estado en el proceso de previsión social.

Las propuestas descentralizadas y colectivas preconizadas por la legislación ya mencionada, todavía enfrentan muchas dificultades de implementación, teniendo en cuenta la coexistencia de las tradiciones centralizadoras, clientelistas y represivas de las políticas sociales brasileñas, en especial en el área de infancia y adolescencia.

Estas breves consideraciones son importantes para situar la temática de este texto, con el fin de fomentar acciones en favor de la garantía de los derechos, mediante la aplicación de políticas sociales públicas que permitan el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes en condiciones dignas de vida. De esta manera enumeramos enseguida los elementos constitutivos de dichas políticas públicas:

1. Universalización de los derechos: es deber del Estado garantizar a todos sus derechos sociales y ciudadanos;
2. Unicidad de las políticas: acciones sociales integradas, asegurando la universalidad de las condiciones dignas de vida;
3. Carácter público de las políticas: garantizar el financiamiento público y continuo de las acciones;
4. Principio de "control social": garantizar la participación y el monitoreo de las políticas públicas (Tavares, 2002).

El desafío consiste en implementar una participación democrática y constante que logre traspasar las meras formalidades electorales y se constituya como un verdadero instrumento de participación política, no sólo en la formulación de propuestas, sino también en el ejercicio del control social, es decir, del monitoreo del presupuesto público que posibilite el acompañamiento de la ejecución y el destino de las partidas públicas, además de la lucha por la garantía del espacio para la expresión de la voluntad popular, en donde se pueda resistir y afirmar los derechos universales, fortalecer la esfera pública y los intereses colectivos. Con base en estas suposiciones y ponderaciones, para avanzar en el análisis, pasaremos a los siguientes temas.

◆ PROGRAMA NACIONAL DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA - CULTURA VIVA ⁷

Este programa fue creado por la Ordenanza del Ministerio de Cultura núm. 156, del 6 de julio de 2004, y tiene como principal estrategia la implantación

⁷ *Revista Cultura Viva*. Programa Nacional de Cultura, Educación y Ciudadanía. Brasilia: MINC, 2004.

de los *Puntos de Cultura* seleccionados a partir del edicto público. El primer edicto del 16 de julio de 2004 aprobó centenares de *Puntos* en todo el territorio nacional. Los recursos se dividieron para el traspaso directo a las Organizaciones No Gubernamentales y a los estados y municipios con objeto de establecer sus redes, capacitar y acompañar el *Programa Cultura Viva y Puntos de Cultura*. Actualmente son 443 *Puntos de Cultura* contemplados en el Convenio, de los cuales hay 52 en el Estado de Río de Janeiro y otros 203 más aguardan la firma del convenio.

Concebido como una red orgánica de concepción y gestión cultural, el Programa *Cultura Viva* está mediado por los *Puntos de Cultura*, eje principal de su acción. Se parte de acciones articuladas con actores que ya realizaban alguna actividad cultural, estimulando la creación y continuidad de actividades y proyectos, sin determinar acciones y conductas locales.

Según Turino (2005) democratizar la cultura es democratizar el acceso a los bienes de la cultura universal, permitiendo que las personas participen efectivamente. La cultura permite el establecimiento de relaciones entre las personas, definiendo valores y significados. Cuanto mayor es el dominio de análisis simbólico que se pueda tener sobre la producción social, mayor será la capacidad de articulación en la sociedad. La propuesta de desafío a la clase trabajadora y a la sociedad civil debe venir a través de la reflexión crítica de sus propias demandas; redefiniendo símbolos, ideas, valores y comportamientos; definiendo un proyecto de nación. Es a través de la cultura que la sociedad se afirma -de forma consciente o no- como pasiva, reivindicativa o participativa. Es con la cultura que una nación se supera en el rehacer de la solidaridad, en el derecho a la apropiación de su memoria y en el conocimiento de la importancia de su papel transformador.

El *Punto de Cultura* congrega agentes culturales que articulan e impulsan un conjunto de acciones en sus comunidades, y de éstas entre sí. El *Agente Cultura Viva* es la acción que se articula con el *Punto de Cultura*, teniendo en mente despertar el interés del joven para iniciar una profesión relacionada con la cultura. Son jóvenes de 16 a 24 años que, durante seis meses, recibirán una ayuda financiera de R\$ 150.00 mensuales, para desarrollar acciones previstas en el proyecto de su *Punto de Cultura*. La capacitación específica la define el *Punto de Cultura* y la coordinación del programa contribuye con el acompañamiento en educación popular, emprendimiento cultural y microcrédito.

El objetivo es fomentar la creación de empresa en las propias comunidades, a partir de una economía solidaria.

Por medio de la *Cultura Digital* se comparten las producciones simbólicas y el conocimiento tecnológico generados por la acción autónoma en red de los *Puntos de cultura*. Las directrices del Programa consisten en conectar acciones locales, promover la comunicación y un intenso intercambio de experiencias a partir de la tecnología y de la cultura digital para dar fluidez a la interactividad.

La acción *Escuela Viva* tiene por objetivo integrar los *Puntos de Cultura* en la escuela para colaborar en la construcción de un conocimiento reflexivo por medio de la cultura. Con esta acción se pretende rescatar la interacción entre cultura y educación sin que haya distinción de valores y de actitudes entre emociones, sentimientos, pensamiento y conocimiento, de modo que la cultura se practique como forma de inteligibilidad de la identidad nacional, de la emoción.

Otra acción del programa se conoce como '*Griôs*'⁸ - *Maestros de la sabiduría*, concepto que abarca el "abrasileñamiento" de la palabra francesa '*griot*', utilizada por los jóvenes africanos que fueron estudiar a universidades francesas. El "Viejo Griô" es un contador de historias, un músico, o hasta tal vez un poeta, un artesano o artesana que "aprende y enseña cultura", las historias de su pueblo.

Los *enclaves de Cultura* están previstos para cuando haya cierta "densidad" de *Puntos de Cultura*. Los grupos de *Puntos* y gobiernos locales también podrán hacerlo. Los *enclaves* serán espacios culturales, aprovechados o construidos, dirigidos en consorcio por los *Puntos de Cultura*, para el desarrollo de programación integrada, adquisición de equipamientos y adecuación de instalaciones físicas. Su financiamiento se hará estableciendo sociedades entre empresas públicas y privadas y gobiernos locales y su misión será la de constituirse en espacio de articulación entre los *Puntos*.

Como parte integrante de la política externa trazada por la Presidencia de la República y por el Ministerio de Relaciones Exteriores, los *Puntos de Cultura en el exterior* forman parte de una acción fundada en la cooperación internacional y en la afirmación del País como Nación soberana. *Cultura Viva* planea localizar *Puntos de Cultura* en las comunidades de brasileños residentes en el

⁸ Para mayor información consúltese: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/noticias/materias_especiais/index

exterior, en los países de Mercosur y en la comunidad de países de lengua portuguesa (Portugal, África y Asia) (MINC, 2004).

Después de la presentación del Programa, sus directrices y líneas generales, describiremos la experiencia de un *Punto de Cultura* en la ciudad de Río de Janeiro.

◇ RELACIÓN HISTÓRICA DEL PUNTO DE CULTURA CENTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN LÚDICA DE ROCINHA

Ese proyecto surge de la asociación entre Acción Social Padre Anchieta (ASPA) y el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre la Infancia (CIESPI) teniendo como punto de partida la *Ludoteca Peteca* y el proyecto *Rede Brincar e Aprender (Red Jugar y Aprender)*.

La Ludoteca *Peteca* nació en 1987, como parte de un proyecto propuesto por el Centro de Asesoramiento al Movimiento Popular (CAMPO) en asociación pionera con ASPA. Durante años, la ludoteca viene sirviendo a Rocinha y otras comunidades, en lo que se refiere a prácticas lúdico-educativas de estímulo al desarrollo físico, emocional, cognitivo, psicomotor y social de los niños, a través del entretenimiento, de la lectura, talleres de creación, piezas de teatro, préstamo de libros y juguetes, formación y capacitación de agentes educadores comunitarios y paseos culturales, entre otras propuestas.

Los resultados de las diversas actividades realizadas por la Ludoteca *Peteca*, llevó a ASPA a establecer una asociación con CIESPI a través del proyecto *Red Jugar y Aprender* que involucra áreas de literatura, arte-educación, cultura popular y acción social. El proyecto viene actuando en el sentido de discutir la educación infantil en la comunidad. La coordinación de ASPA, que tiene una larga trayectoria comunitaria, apunta a la necesidad de movilizar, integrar y dar visibilidad a lo realizado ya por innumerables acciones e instituciones dedicadas al ámbito de la educación infantil en la comunidad. La asociación entre un centro de investigación y una institución comunitaria dirigida a la infancia, ha permitido una amplia discusión con educadores en torno a la importancia de la dimensión lúdica en la formación del niño y de la necesidad de articulación y movilización para el fortalecimiento conjunto y solidario de todas las acciones en marcha.

La ampliación de la asociación ASPA-CIESPI tuvo como nuevo desafío la construcción colectiva de un espacio de discusión y acción que valorara la historia, la memoria, la cultura y práctica educacional de Rocinha con un eje lúdico. De dichos encuentros se empieza a estructurar un núcleo de educadores representantes de 10 instituciones. Se apuntalan ciertas necesidades y algunas propuestas empiezan a tomar forma como, por ejemplo, la importancia de la formación continua. Un primer fruto de ese núcleo fue la realización de una encuesta preliminar que destacó la existencia de 50 acciones que se dedican a la formación del niño en la franja etaria de cuatro meses a siete años, ubicadas en las 17 áreas de la comunidad. Esas acciones, volcadas hacia la educación infantil, atienden a un número total aproximado de 2,500 niños.

Un segundo fruto de ese núcleo, es la realización de un documento que registre la historia de la educación infantil en la comunidad de Rocinha. Este documento ha sido pensado, investigado y diseñado por varias personas y será un instrumento para valorar una lucha antigua que hoy busca fuerza para continuar. Promover la articulación entre profesionales del área de educación infantil con la cultura posibilita el fortalecimiento de relaciones personales e institucionales hacia el mejoramiento y la ampliación de la atención de calidad para los niños en Rocinha.

◆ LA CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA: LA CREACIÓN DEL *PUNTO DE CULTURA*

A partir de la movilización ya iniciada con educadores locales, en el ámbito del Proyecto *Red Jugar y Aprender*, dicho proceso se desdobló en el Proyecto del *Punto de Cultura* denominado *Centro de Cultura y Educación Lúdica de Rocinha* por medio de talleres, conferencias y dinámicas con el propósito de estimular una constante participación. El efecto multiplicador puede ampliarse en la medida en que el *Punto de Cultura* pase a ser un local de referencia para que la educación infantil sea pensada de forma colectiva y en consonancia con la realidad local.

La asociación CIESPI-ASPA propuso la creación de un espacio provocador de debates y generador de ideas. Un espacio facilitador para visualizar perspectivas positivas con relación a la infancia de manera general y en forma específica de Rocinha. Un local que valore el potencial educador de la comunidad conjugado con el enorme potencial de desarrollo de los niños. Esta expe-

riencia proviene de la primera edición del Programa *Cultura Viva*/MINC (2004) y procura avanzar en consonancia con los principios expuestos. La propuesta pretende cambiar de foco (generalmente centrado en las faltas y deficiencias) para dar visibilidad al potencial educador de Rocinha mediante la integración de profesionales actuantes en las áreas de cultura y de educación.

El *Centro de Cultura y Educación Lúdica* tiene como objetivos:

- Promover la articulación y el debate entre profesionales del área de Educación Infantil y Cultura.
- Valorar el aprendizaje asociado a lo lúdico.
- Integrar y dar visibilidad a lo ya realizado por innumerables acciones e instituciones locales.
- Capacitar a educadores locales valorando el trabajo ya desarrollado y ampliando sus posibilidades de actuación.
- Capacitar a jóvenes locales para la realización del diagnóstico sociocultural.
- Realizar un diagnóstico sociocultural por medio de la sistematización de informaciones sobre juegos, canciones, baladas, entretenimientos, etc., que pueda contribuir a la formación de los niños.
- Preparar a los jóvenes para que puedan llegar a ser monitores del *Centro de Cultura y Educación Lúdica* de Rocinha.

Para una mejor comprensión del contexto donde se encuentra el *Punto de Cultura*, es necesario presentar algunos datos de Rocinha, considerada barrio por decreto expedido en 1993, y, que aún hoy en día, es considerada como *favela* debido a la falta de derechos esenciales, como el saneamiento básico, la seguridad y recreación, entre otros. En el año 2000, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) registró una población de 56,388 habitantes con 16,999 domicilios. En el 2001, una compañía de servicios eléctricos realizó una encuesta de 25 mil domicilios. Considerando que la media de personas por domicilio es de cuatro a cinco habitantes, Rocinha tendría aproximadamente 100 mil habitantes. Hoy en día, con base en los 27 mil medidores de energía instalados por la empresa de energía eléctrica, en las conexiones de TV y en el consumo de agua contabilizado por la CEDAE, se estima un mínimo de 120 mil habitantes. Considerando que 60% de la población está en una franja etaria de 0 a 25 años y que 25% de la población está compuesta por niños, llegamos a un

número aproximado de 30 mil niños, circulando diariamente en la comunidad y que requieren todo tipo de apoyo como de la oportunidad de crecer en forma plena.

En Rocinha, el Ministerio de la Ciudad apoya acciones de regularización agraria, por medio del *Programa Papel Pasado*, con recursos del presupuesto general de Unión desde 2004. Serán beneficiadas tres mil familias de los barrios Barcelos, Vila Verde, Laboriaux y Vila Cruzado.

Dentro de la concepción de políticas universales, la regularización agraria y el establecimiento de una política nacional de vivienda forman parte del conjunto de derechos por los que se lucha. El reconocimiento del derecho a la regularización de tenencia de la tierra, a la vivienda y a la seguridad de posesión como derechos fundamentales están previstos en la Constitución Federal Brasileña, en el Estatuto de la Ciudad (Ley Federal núm. 10.257/01) y en la Medida Provisional 2.220/01. Ese proceso puede posibilitar obras de urbanización en Rocinha, además de instalaciones y servicios urbanos que colaboren para la democratización de ese espacio.

En un primer levantamiento de demandas, la formación de los educadores se coloca como una de las principales acciones a desarrollar. Esta cuestión involucra otros derechos básicos, como las que presentamos referentes al proceso de regularización agraria que viene siendo implementado por el convenio firmado entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Fundación Bento Rubião y la empresa Ambiental para realizar actividades de regularización agraria en las comunidades de Vidigal y de Rocinha, en Río de Janeiro. Se prevé beneficiar a cinco mil familias de Rocinha y a 2,500 de Vidigal.

Esta información del contexto más general de Rocinha son necesarias para profundizar en el conocimiento de las necesidades y formas posibles de articulación y de cambios para el fortalecimiento de las personas e instituciones dedicadas a la infancia en Rocinha. Con base en el conocimiento preliminar de las demandas en el área de formación de la niñez, se tiene la intención de ampliar dicha información mediante talleres, centros de capacitación e información para la obtención de datos locales más específicos.

Nuestros encuentros con los promotores/facilitadores invitados son profesionistas que trabajan en la comunidad (pedagogos, psicólogos, artistas, artesanos, agentes de salud, etc.) de diversas instituciones tales como la Escuela de Música, el Centro de Artes y de Artesanía, grupos de teatro, etcétera. Esa perspectiva hace posible que sus prácticas se amplíen y se valoren como un

saber que emerge de la propia comunidad. La educación se entiende aquí como la intersección de distintos saberes.

◆ LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES AGENTES DE *CULTURA VIVA*

Como uno de los marcos de ese proceso, resaltamos la realización de TEIA, evento promovido por el Ministerio de Cultura (MINC), en San Paulo, en abril del 2006, reuniendo a la mayoría de los *Puntos de Cultura*, jóvenes Agentes de *Cultura Viva* de todo el país, así como acciones de economía solidaria.

Este evento culminó con el Encuentro Nacional de los *Puntos de Cultura*, donde el Foro de los *Puntos de Cultura* de Río de Janeiro presentó un documento que consolida discusiones realizadas en ese ámbito, desde febrero del 2006. Este Foro fue creado para la resolución colectiva de problemas de implementación del Programa *Cultura Viva*, tales como la burocracia de los procesos, la dificultad de comunicación y obtención de informaciones con los técnicos del gobierno, además de la discusión de los presupuestos y gestión compartida propuesta por el MINC. Para la evaluación de ese proceso y la continuidad de los preliminares del Foro, se deliberó sobre la necesidad de convocar a un Encuentro Regional en 2006, para dar visibilidad y fortalecer al Programa *Cultura Viva*, refrendándolo como política pública.

Entre las cuestiones presentadas por el Foro, destacamos las siguientes: la necesidad de constituir una red nacional de cultura popular, a partir del Programa *Cultura Viva*, que haga viable el intercambio y la circulación de la producción cultural entre el mayor número posible de actores sociales. Con respecto al Agente *Cultura Viva*, se propuso mantener el programa, pero, desvinculándolo del Programa Nacional del Primer Empleo (PNPE), cuyos criterios en evaluación del Foro, no coinciden con el Programa *Cultura Viva*.

Por mencionar algunos, el joven debe tener entre 16 y 24 años, tener una renta *per capita* familiar igual o inferior a medio sueldo mínimo, no haber trabajado antes del documento firmado y estar cursando la primaria o secundaria. La beca prevista por el PNPE tiene una duración de seis meses, y al no poder ser renovada, termina por dificultar la continuidad y la profundización de la formación iniciada en los *Puntos de Cultura*. De ahí la inviabilidad con respecto a la meta de inserción de esos jóvenes en el mercado de trabajo.

Entre las dificultades en ese ámbito, citamos el lento e intrincado registro de los jóvenes, debido no sólo a problemas técnicos del programa *on-line*, como a los atrasos con respecto a la bonificación de becas. Mediante esas breves consideraciones, el Foro solicitó la presencia del Ministro en una de sus plenarios para la discusión de esas cuestiones y propuso la creación de un programa específico para los Agentes *Cultura Viva* que pueda ser administrado por el MINC y que tenga mayor capacidad de adecuación en cuanto a las especificidades del público-meta de los *Puntos de Cultura*, por ejemplo: la ampliación del plazo de vigencia de las becas y de la franja etaria; así como la apertura de la red pública de equipamientos culturales a los jóvenes Agentes de *Cultura Viva*.

En cuanto a la *Cultura Digital*, y a su manejo centralizado para el desarrollo del Programa mediante el complejo proceso burocrático de adquisición de los Paquetes Multimedia, el Ministerio optó por la compra de apenas 100 Paquetes iniciales, definiendo que los demás *Puntos* recibiesen un monto adicional para la adquisición directa y acorde con sus necesidades. En el documento dirigido por el Foro, se solicitó se agregara este término al convenio, bien como garantía de acceso a internet por banda ancha; garantía de soporte técnico y capacitación a los *Puntos de Cultura* para un mejor aprovechamiento del uso de los Paquetes, ampliando el equipo y los recursos técnicos de acción a la *Cultura Digital*.

En lo que respecta a la gestión de programa/gestión compartida propuesta por el MINC, se sugiere el mejoramiento de condiciones técnicas para la atención regional de los *Puntos de Cultura*, facilitando la prestación de cuentas, el registro de agentes, el rediseño de los planes de trabajo, etc.; la realización de seminarios estatales para la formulación del concepto de gestión compartida. Después de estas consideraciones, el foro decidió que estas cuestiones fuesen enviadas a la Comisión de Cultura del Congreso Nacional, reafirmando la continuidad del Programa *Cultura Viva* y la necesidad de su consolidación como política de Estado. Se convocó a todos los *Puntos de Cultura* para que participaran en la lucha por la asignación del 2% del Presupuesto General de la Unión en MINC (PEC 150) -el actual está en alrededor del 0.37%- , además de proporcionar la formación de un Foro Nacional de *Puntos de Cultura* como un espacio de articulación permanente para el fortalecimiento del Programa. Los *Puntos de Cultura* de Río de Janeiro apoyarán la importancia de una propuesta

de política pública que pueda volverse autónoma y descentralizada, una vez que pueda ser planeada conjuntamente.

Colocadas estas cuestiones, sus paradojas, y también sus posibilidades, principalmente en relación a los presupuestos de políticas públicas presentados en la primera parte de este texto, tenemos que la ejecución de las acciones públicas por actores de la sociedad civil (ONGs) -relatada en la tercera parte de este texto-, aunque denote contradicción, ha posibilitado no solo la libre creación y construcción colectiva, sino la gestión de la aplicación de los discursos públicos. La creación del Foro y los debates propiciados en este ámbito han permitido democráticamente el ajuste y perfeccionamiento de la implementación de dicho Programa -*Cultura Viva*- reivindicando que políticas públicas como las propuestas por el MINC y protagonizadas por la sociedad civil en los *Puntos de Cultura*, no sólo se mantengan, sino que se amplíen y se multipliquen para otros gobiernos, independientemente de las siglas partidarias.

◆ CONCLUSIONES PRELIMINARES

El gobierno brasileño, a lo largo de los últimos tres años y medio, desarrolla iniciativas como la experiencia aquí presentada en la co-gestión de un *Punto de Cultura*, en estrecha colaboración con organizaciones de la sociedad civil y co-partícipe del sector privado,

Entre las dificultades podemos concluir que es primordial superar las críticas a la burocracia, no subestimándolas, sino por el contrario, señalando diversas propuestas discutidas colectivamente para el perfeccionamiento de esos procesos. Esta es una de las formas que posibilitarán la concretización de la descentralización político administrativa propuesta por la Constitución Federal de 1988 y por sus leyes complementarias: ECA, SUS, SUAS, Estatuto de las Ciudades, Estatuto de Idoso, entre otras.

El trabajo de la sociedad civil junto al Estado es un aprendizaje que requiere del constante ejercicio crítico del principio del "control social", mencionado en la primera parte de este texto, garantizando la participación y el monitoreo de las políticas públicas. Aunque el Programa *Cultura Viva* no sea específico para el área de la Infancia y Adolescencia, sí incorpora jóvenes a través del Programa de los Agentes *Cultura Viva*, lo que supone una incidencia directa o indirecta en ese público, ya que la temática de la cultura atraviesa todas las franjas

etarias. La posibilidad de ese carácter intergeneracional de las políticas es importante y coherente con los presupuestos de protección integral y de intersectorialidad de las políticas, provenientes no sólo del Estatuto del Niño y del Adolescente, como de la Constitución Federal de 1988.

La implementación del Programa *Cultura Viva*, en cuanto política pública, aporta no sólo desafíos, sino también oportunidades de perfeccionar el tratamiento de las cuestiones sociales, tales como el debate sobre el alcance, la importancia y la definición de políticas públicas, y la ampliación del concepto de cultura no sólo en la valoración del saber popular sino también como instrumento de ciudadanía integrando acciones, uniendo el derecho a la salud, al transporte, a la vivienda, a la educación y al trabajo, y en fin a la democratización del espacio público.

La creación pionera del Foro de *Puntos de Cultura* en Río de Janeiro fue un proceso importante donde estas cuestiones vienen siendo pensadas y encaminadas para favorecer los intercambios y fortalecer las acciones como un todo.

El ministro Gilberto Gil, en un pronunciamiento público, destacó que la sociedad brasileña tiene aversión al Estado, por tanto, no se debe eximir a las políticas públicas de indignación cuando los pactos son violados. Cabe aquí un comentario de Oliveira, citando lo que Foucault llamaba la microfísica del poder, los mecanismos y dispositivos que son casi inmutables. No se tiene cómo escapar de ellos, han constituido una red en que todo parece irrelevante. Por eso sólo persiste una certeza: no hay nada irrelevante en la política (Oliveira, 2003).

Así, la acción política entre otras supone que "toda forma de saber produce poder" como afirmaba Foucault, además del presupuesto de que las acciones se fundamenten en estudios o planificaciones amplias que respeten e incorporen las demandas de la población con la cual se trabaja. El programa *Cultura Viva* hace factible esta posibilidad al vislumbrar la continuidad y valoración de acciones culturales, así como su perfeccionamiento en los locales donde se originen. En tanto, se hace necesario legitimar la construcción de otros tipos de poderes, basados en experiencias locales, en nuevas formas de pertenencia y participación para que pueda ejercerse la ciudadanía y la recaudación permanente del Estado de modo que los impuestos y la legislación se concreten en derechos básicos e universales.

Tal como afirma Carvalho (2001), si hay algo importante a realizar en términos de consolidación democrática, es el reforzamiento de la organización de la sociedad para dar fundamento social a lo político, o sea, para democratizar el poder. Experiencias recientes como la relatada, nos permiten ser optimistas. La aproximación de las organizaciones no-gubernamentales del Estado en la co-gestión para abordar los problemas sociales, ha propiciado experiencias innovadoras que no contienen ni los vicios ni las limitaciones del corporativismo porque democratizan al Estado y movilizan a los ciudadanos.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, José M. de (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. RJ : Civ.Brasileira.
- GORZ, André (1991). *Metamorphoses du travail (Critique a la raison economique)*. Paris : Galilée.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do poder*. RJ: Edições Graal, 17ª Edição.
- HARNECKER, Marta (2000). *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Tradução José Colaço Barreiros. SP: Paz e Terra.
- HARVEY, David (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. SP: Loyola.
- KAMEYAMA, Nobuco (1997). "A nova configuração das políticas sociais". In Praia Vermelha: *Estudos de politica e teoria social*. UFR. Programa de Pós-Grad. em Serviço Social - vol 1, no. 1. RJ. UFRJ. Escola de Serviço Social, coordenação de Pós-Graduação.
- KONDER, Leandro (2005). "Alguns problemas da cultura brasileira". *Revista do Rio de Janeiro*. RJ: Fórum do Rio de Janeiro/UERJ, Laboratório de Políticas Publicas, Ministério da Cultura. No. 15. jan.-abril de 2005.
- Os primeiros Pontos de uma politica realmente publica na Cultura*. (http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/noticias/materias_especiais/index06/06/2005).
- PEREIRA, Potyara A. P. (2000). *Necessidades Humanas: Subsídios a crítica dos mínimos sociais*. SP : Cortez.
- (1994). *A Questão Social e as Transformações das Políticas Sociais Respostas do Estado e da Sociedade Civil* (mimeo).

- Políticas Públicas e Gestão Local* – Programa interdisciplinar de Capacitação de Conselheiros municipais – FASE – Observatório IPPUR/UFRJ-FASE. *Revista Cultura Viva* (2004). Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania. Brasília; MINC.
- SANTOS, Wanderley G. (2005). "Crise Política revela um Estado ineficaz e velho". In *Revista A Rede. Tecnologia para inclusão social*. SP: Momento Editorial, Ano 1, no. 7.
- SARTOR, Carla S. Daniel; MARTINS, Aline de C.; SILVA, Nivia C. (2002). "As novas configurações das políticas sociais: cenário, tendências contemporâneas e mecanismos de resistência e universalização". En: *Crianças, adolescentes, famílias e políticas públicas: para além do faz-de-conta. O Social em Questão*, V.7, N.7 Ano VI, RJ: 2002.
- SPOSATI, Aldaíza et al. (1998). *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras. Uma questão de análise*. SP: Cortez Editora.
- TAVARES, Laura (Org.) (2002). *Tempo de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul. Petrópolis: Vozes*. RJ: LPP; Buenos Aires : CLACSO.
- TELLES, Vera da Silva (1999). *Direitos sociais. Afinal do que se trata?* BH: Ed. UFMG.
- TURINO, Célio (2005). Uma gestão cultural transformadora. (http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/noticias/materias_especiais/index06/06/2005).
- Transcripción de entrevista intitulada: "É preciso manter o estado de rebeldia com Francisco de Oliveira" por Leda Paulani e Fernando Haddad. Semana del 24 al 28 de febrero de 2003, publicada en *REPORTAGEM*, no. 41, febrero de 2003.

La transformación posible: del uso segregador de los espacios a formas negociadas de convivencia

Norma Del Río Lugo¹

*No se trata de abrir o no su puerta,
no se trata de "dejar su llave en la puerta";
el problema no es que haya llaves o no:
si no hubiera puerta, no habría llave.*

Georges Perec

◆ INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, en una de nuestras reuniones interdisciplinarias del Programa Infancia, un colega arquitecto habló de la confusión que le producía la manera en que usábamos los psicólogos y estudiosos de las ciencias sociales la noción de "espacio" para referirnos a la instauración de un orden simbólico que posibilitara la construcción de mundos. Como arquitecto decía, el espacio tenía una concreción, ligada a la noción de volumen, de solidez.

Podríamos preguntarnos cómo articular estas dos nociones que van desde lo tangible y ligado al volumen, la delimitación física de objetos en un lugar, hasta la construcción subjetiva y epistémica de nuestra existencia real anclada en espacios de los que tenemos que apropiarnos para poder vivir y construir en ellos nuestra memoria, contexto, paisaje y marco de referencia.

¹ Coordinadora del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Institución Clave de Childwatch International Research Network.

Esta es una invitación a deconstruir las representaciones dominantes sobre el espacio social que mantienen un orden de cosas en la desigualdad y la exclusión para transitar como agentes de conocimiento en algunas recategorizaciones posibles que *abran paso* a construir trayectorias de desarrollo común, desde los múltiples lugares y en todos los espacios de juego posibles, reconociendo la pluralidad y diversidad del "otro" como insumo necesario para debatir con libertad y deliberar en los espacios públicos sobre los asuntos que a todos nos conciernen como ciudadanos, sin tener que dar explicaciones de quién es uno y por qué está ahí.²

◆ ESPECIES DE ESPACIOS³

¿Qué lugar ocupan en la vida de un individuo los espacios en donde habita?

¿Es simplemente el trasfondo, el contexto, el sitio físico que lo soporta en tanto "materia que ocupa un lugar en el espacio"?, o ¿podemos considerar que nuestra posición en un campo dado determina y cambia la relación de fuerzas entre los objetos involucrados en ese campo? ¿Es una categoría Kantiana necesaria, *a priori*, construida por el hombre para delimitarlo, para ordenar y organizar la relación de sí mismo con respecto a otros objetos? ¿Es simplemente un asunto de

² En este sentido aludimos a la condición de exclusión en el espacio público descrita por Delgado: "Integración implica, ante todo, no ser obstaculizado el acceso a un espacio público del cual nadie debería arrogarse la exclusividad. Ese derecho al espacio público es justamente lo que se escamotea a quienes, habiéndoseles detectado un alarmante nivel de 'diferencia', son considerados como incluíbles en una 'minoría étnica' o 'cultural'. En este orden de cosas, llamamos 'inmigrante' a aquél de quien se le niega la posibilidad de gozar de esa película protectora que es el anonimato. 'Inmigrante' no es sólo alguien que vino alguna vez de fuera -como todos-, sino alguien que debe pasarse el tiempo dando explicaciones acerca de quién es y qué hace aquí. Es decir, 'inmigrante' es aquel al que se convierte en objeto de la premisa básica de toda exclusión, que es la de ser considerado una anomalía que debe ser aclarada, convertido en destinatario de una suerte de estado de excepción que sólo a él afecta". Delgado Ruiz, M. (1998). "Racismo y espacio público". *Acciones e Investigaciones Sociales* (7): 5-28.

³ Me permito tomar prestado el título del libro de Georges Perec (2004) para iniciar la reflexión con la misma actitud que este autor se hace del espacio para obligarse a ver lo que por usual se invisibiliza y continuar hasta "que el lugar se haga improbable, hasta tener la impresión, durante un brevísimo instante de estar en una ciudad extranjera, o mejor aún, hasta no entender ya lo que pasa o lo que no pasa, que el lugar se convierta en un lugar extranjero, que incluso ya no se sepa que esto se llama una ciudad, una calle, inmuebles, aceras..." (p. 88).

orientación con respecto a un eje de referencia fijo? ¿Son categorías universales que gobiernan y estructuran la vida mental y que deben ser construidas "de novo" por cada sujeto, sometidas a leyes del desarrollo como sostiene Jean Piaget? O, ¿son apropiaciones socioculturales, producto de una continua reconstrucción histórica, y como tales pre-existentes y con una cierta independencia de las construcciones mentales de los sujetos?, o bien ¿son todas las anteriores?

◆ CUANDO EL ESPACIO SE DESNATURALIZA

Todas estas preguntas se cruzan para darnos una idea de la complejidad que encierra preguntarnos por lo que al inicio parece obvio y tangible -fácilmente constatable al reconocer el hogar, el domicilio de trabajo, la escuela, etcétera- y que muchos dan por hecho, como un asunto de correspondencia lógica: que los espacios "naturales" de los niños sean las escuelas, el hogar, mientras que en los espacios laborales encontremos adultos, por ejemplo. Aunque ya no lo es tanto cuando preguntamos: ¿por qué hay tan pocos jóvenes en la escuela o en el trabajo? ¿Qué repercusiones hay cuando uno se encuentra en el lugar equivocado? ¿Cómo es que las prospectivas y las trayectorias de desarrollo difieren tanto si la escuela es pública o privada? ¿Por qué preocupa tanto que los jóvenes, los indígenas, los obreros tomen los espacios públicos? ¿Por qué se considera un insulto llamarle a una mujer: mujer pública o mujer de la calle? ¿Por qué el hombre público se identifica con los espacios de poder? ¿Por qué ubicamos al indígena en el campo y no en la ciudad? ¿Qué quiere decir "darse su lugar"? ¿Por qué en Chiapas los indígenas durante años no podían transitar en las banquetas al lado de los "caxlanes"? ¿Por qué las mujeres tienen que transitar junto a las paredes cuando van acompañadas de un hombre? ¿Por qué no se aprecia en los almacenes la diversidad que vemos en la calle si las puertas están abiertas? ¿Por qué hay redadas y cateos en hogares en ciertos lugares de la ciudad y no en otros? ¿Por qué hay lugares con servicios al lado de otros que carecen de ellos? ¿Por qué, por qué, por qué?

◆ CUANDO EL ESPACIO SE ENTRECRUZA CON EL TIEMPO

Materia de los físicos, el espacio no puede estudiarse independientemente del tiempo, aunque esto lo ignoran en gran medida los cartógrafos, algunos arquitect-

tos y estructuralistas en el campo de lo social. Y entonces se "naturalizan" los procesos (a fuerza de tiempo critica Bourdieu⁴) y se fijan las determinaciones para caracterizar los "lugares sociales de los sujetos" como atributos que los definen. Estas reducciones y esquematizaciones funcionan como estereotipos, muy convenientes para la idea del control social, basado en la homogeneización de los sujetos, en la transformación del hombre social miembro reconocido de una comunidad al hombre masa (perversamente confundido con la noción de "pueblo"⁵). (Pacheco Ladrón de Guevara, 2005)

Sin embargo, cuando asumimos los lugares sociales como entidades abiertas y en continua reorganización y negociación, podemos entender entonces que encontrar el lugar de uno mismo en el mundo, es decir, el sentido de nuestra existencia, es producto de la dialéctica del ejercicio de la autonomía y la identidad, como un par irreductible; de la dialéctica existente entre la imagen de sí mismo, que es memoria y proyecto y las prácticas sociales que lo expresan. (Morales Gil de la Torre, 2005)

◆ CUANDO LA FRONTERA SE CONVIERTE EN ORILLA

Afortunadamente encontramos ya geógrafos preocupados por incorporar el tiempo como parte necesaria de los ecosistemas. Richie Howitt, por ejemplo, propone cambiar el concepto geográfico de fronteras o límites, al de orillas, para delimitar zonas internas dentro de un país como Australia que ha dividido el territorio en zonas o imaginarios que confronta una ideología colonialista vs. un ambiente desconocido, representado como hostil e inhabitable y con este

⁴ "[...] no hay espacio social que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo (más o menos) deformado y sobre todo enmascarado por el efecto de naturalización que entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo natural: así determinadas diferencias producidas por la lógica histórica pueden parecer surgidas de la naturaleza de las cosas (basta pensar en la idea de 'frontera natural'). Es lo que ocurre por ejemplo con todas las proyecciones espaciales de la diferencia social entre los sexos (en la iglesia, la escuela, los lugares públicos y hasta la casa)" Bourdieu, P. (2002: 119-120).

⁵ Para una discusión completa sobre la deconstrucción de "pueblo" y los usos políticos que se hacen de esta noción cf. Hunt, S. (2006).

pretexto la ideología dominante ha justificado "despejar el terreno" para "el desarrollo" [sic] talando árboles, ordenando desplazamientos forzados de aborígenes, la enajenación de espacios, la creación de reservaciones, parques nacionales, áreas para pastoreo, etcétera.

Este autor propone cambiar estas geografías de exclusión⁶ por una de coexistencia. Las representaciones coloniales crean una idea de desarrollo ignorando al otro y define unidireccionalmente a los nativos por ausencia, sin voz ni réplica en una política de monólogo aislante. Hay que descolonizar el imaginario en donde la diversidad, más que amenazar la identidad, la defina.

Las orillas, márgenes, bordes de los ecosistemas, se caracterizan con frecuencia por su enorme complejidad y diversidad. Son espacios liminares (ambiguos, bipolares, de transición, de límites borrosos) que no constituyen líneas de separación sino zonas de interacción. Son zonas de transformación, transgresión y posibilidad: los manglares colonizan/nutren a las marismas, las ciénagas incentivan/colonizan los manglares; la tierra se expande y nuevas especies llegan y establecen cambios... los límites entre agua y tierra aunque "ontológicamente" parecieran definidos, cambian en el espacio y tiempo de acuerdo con las mareas, las estaciones, etcétera. (Howitt, 2001)

Este cambio en la noción de frontera "natural", de la exclusión a la coexistencia, traslada el acento de su función delimitante, divisoria, excluyente, a una de intensa interacción y fuente de cambio, como zona borrosa. Si esta propuesta se lleva al ámbito de lo político, las fronteras que delimitan territorios, serían lugares por excelencia para dinamizar y activar el cambio lingüístico por el contacto entre lenguas, de los '*commuters*'⁷ bilingües y biculturales, aunque no exentos de conflicto como ingrediente necesario del cambio.⁸

Esta perspectiva contrasta con la noción de frontera como dispositivo de exclusión, diferenciador, que encaja muy bien con la de encapsulamiento excluyente, de la cultura de encierro que muchos urbanistas describen como consecuencia de los nuevos modos de producción hegemónicos. Ambas realidades

⁶ Cf. Sibley, D. (1996).

⁷ Se les llama así en México a quienes viven de un lado de la frontera y cruzan diariamente para trabajar al otro lado.

⁸ "[...] frontera como choque cultural, fractura identitaria dolorosa..." dice Lozoya, J. A. (1996).

coexisten en estas zonas: el movimiento, el cambio, la diversidad y su contraparte que intenta negar esta realidad imponiendo controles que limiten este movimiento y aislándose en un mundo de realidad ficticia donde nada cambia y se recrea un mundo dentro de otro mundo en bunkers, fraccionamientos exclusivos, construyendo muros protectores que impiden ver hacia fuera, en una multiplicación de fronteras interiores en la periferia transfronteriza de Tijuana o Nogales (Méndez Sáinz, 2004). García Canclini describe este fenómeno en Tijuana como un doble movimiento de desterritorialización y reterritorialización:

Los mismos que elogian a la ciudad por ser abierta y cosmopolita quieren fijar signos de identificación, rituales que los diferencien de los que sólo están de paso, son turistas o [...] antropólogos curiosos por entender los cruces interculturales [...]. (García Canclini, 2000)

◆ CUANDO LOS CIRCUITOS DE INTERACCIÓN ATRAVIESAN TERRITORIOS

Hay quienes afirman que tanto la idea de territorio como la de frontera como dispositivos de control asociados a la idea de Estado-nación, debieran ser desechadas en este mundo globalizado y posmoderno. El concepto de "etnia" estrechamente ligado al arraigo a un territorio, es una reliquia de la Edad Media que debiera ser sustituido por "polis" como lugar de creación y de decisión de una opinión pública, independiente de la procedencia geográfica de sus integrantes y basada en la contingencia de un grupo social, disociando a la historia de su territorio y viceversa. Esta argumentación se presenta bajo un ropaje democrático e inclusivo (Gutiérrez Rodríguez, 2001) siempre y cuando se mantenga el supuesto de las continuas reconstrucciones identitarias que todo el tiempo están teniendo lugar entre el sujeto y la colectividad, en donde la historia no es destino sino una de tantas fuentes de imaginarios para la resignificación ante el cambio y las prácticas sociales a las cuales uno se adscribe en una dialéctica constante de identidades y diferenciaciones.

Muy lejos de la retórica de uniformidad como signo de equidad e integración, se sostiene que la globalización presupone siempre la localización. La globalización, siguiendo a Sousa Santos, "es el proceso mediante el cual deter-

minada condición o entidad local extiende su influencia a todo el globo y, al hacerlo desarrolla la capacidad de designar como local otra condición social o entidad rival [...] no existe globalización genuina: aquello que llamamos globalización es siempre la globalización exitosa de determinado localismo".⁹ En esta línea, el fenómeno de las comunidades transnacionales, producto de circuitos migratorios establecidos, rebasan la idea de un sincretismo de dos culturas. El migrante nos hace entender que el llamado transnacionalismo es un fenómeno de base y se configura desde lo local, pero entendiendo en sentido amplio el concepto de comunidad "como una serie de linajes étnicos y de compromisos generacionales [...] como el espacio cultural donde las identidades se construyen gracias al conflicto y a las continuas negociaciones [...] desde las solidaridades populares a las emergencias trans-individuales [...]". Pero no sólo el migrante tiene esta identidad transnacional: "se puede ser transnacional sin haber migrado jamás... [por] las repercusiones que tienen en las personas, en su lugar de origen, los discursos mediáticos, los intercambios simbólicos, las pautas de consumo y la circulación de bienes culturales". (Castro Neira, 2005)

Otra de las manifestaciones de transnacionalidad es un estado de simultaneidad cultural, de flexibilidad o versatilidad cultural, ante la posibilidad que tienen de moverse, habitar y pertenecer al mismo tiempo a dos mundos distantes. La lengua, la familia, los proyectos, la participación pública en ambas comunidades, los medios de comunicación por internet, los videos que permiten "estar sin estar" han potenciado esta experiencia. Encontramos múltiples ejemplos en la obra de Espinosa:

Me voy a traer [un costal] de tierrita [de El Ocote] para pisarla cuando esté aquí y llenar mis zapatos antes de salir a la calle.

[...] Durante estas frases, Ana María simuló con movimientos cómo su esposo pondría tierrita de San José en el suelo y luego daría unos brinquitos en ella para pisarla fuerte y sentir que estaba en su México querido sin moverse de los Ángeles. (p. 324)

⁹ Boaventura de Sousa Santos, "Por una concepción multicultural de los derechos humanos", México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1998, p. 13, cit. por Castro Neira, Y. (2005).

[...] El lema del club de los mixteco-poblanos que trabajan en Nueva York: "Los ausentes siempre presentes". (Espinosa, 1998)

Este proceso de renegociación constante para mantener el arraigo y su "lugar", así como reproducir socialmente su identidad en otros espacios la han resuelto por ejemplo, encargando o compartiendo la crianza de los hijos a personas del mismo lugar de origen, siendo ellos mismos puente para otros migrantes, o decidiendo el retorno en épocas críticas para el sistema familiar como la adolescencia de los hijos con objeto de proteger la identidad colectiva.

Contrariamente a lo que se piensa, el hombre es quien tiende a mostrarse nostálgico por el regreso, para obtener reconocimiento social de sus logros y como intento de recuperar el hogar con la estructura patriarcal ya erosionada,¹⁰ mientras que es la mujer, según algunas historias de vida, quien se opone al retorno con objeto de poder consolidar el proyecto migratorio:

[...] Pero ya no puedo irme completamente y quedarme allá. No podría, me muero de la tristeza, porque acá tengo la mayor parte de mi vida [...] Por eso me siento compartida y me duele porque se nos fue la vida y todavía no decidimos dónde vivir, si aquí o allá. Todavía estamos pensando allá y todavía estamos pensando aquí. Por eso le digo a mi esposo que no somos ni de aquí ni de allá [...]. (329-330)

Por otra parte, las comunidades de origen han establecido verdaderos ritos de paso con respecto a la migración: es prueba de hombría para los jóvenes cruzar al otro lado. Se ha establecido en varias comunidades "el día del migrante" y las fiestas de los santos patronos se han movido hacia las fechas de fin de año cuando es más probable que los "ausentes", los "norteños", estén presentes. La iglesia por otro lado ha contribuido notablemente para que los rituales articulen la estructura social de las comunidades: hay plegarias para cada etapa: la

¹⁰ "[...] Como sostiene Giddens en sus últimas obras, actualmente hay un temblor frío que recorre la espina dorsal de la identidad masculina, por lo menos en las sociedades llamadas occidentales [...] Temblor que sin duda también está llegando a las sociedades rancheras machistas y patriarcales de México por la vía no sólo de la migración transnacional [...]" Espinosa, V. (1998: 327).

despedida, el viaje, el cruce de frontera, la detención o deportación, etc. En estas fiestas, se establece un tiempo de "retiro" para los recién llegados para reflexionar sobre el impacto de la migración en sus vidas y cómo poder contribuir a su comunidad. Se organizan desfiles con carros alegóricos, donde el pueblo puede expresar su ambivalencia: su reconocimiento y sus miedos.



Las imágenes y santos son encargadas de proteger a los "ausentes" y se deja constancia del encargo mediante ofrendas (dólares, miniaturas de comida, ánforas, bastones para el viaje, etcétera).

Presentamos algunos extractos de las plegarias que Espinosa recopiló (1998), por considerar de sumo interés la posición de una institución cultural como la iglesia católica frente a la migración:¹¹

[...] Oh Jesús, me encuentro en este momento en la frontera, decidido a pasar aunque sé que es contra la ley. No lo hago para desafiar los reglamentos de una nación, sino por necesidad. Es la desesperación que me hace cruzar así [...] como ciudadano del mundo y de una Iglesia

¹¹ De acuerdo con Víctor Espinosa, el Consejo Episcopal Latinoamericano en 1992 se declaró por el derecho a transitar libremente por las fronteras, ya que éstas habían sido "creadas por los hombres y no por Dios", *ibid.*, p. 239.

que no tiene frontera, te pido Dios, me concedas llegar a mi destino sin inconvenientes ni obstáculos [...]

Oh, Santísima Trinidad, estoy decepcionado y desanimado. Me arrestaron como a un delincuente, solamente por pasar a una tierra que la mano del hombre ha trazado como frontera [...] Soy un migrante, soy un hombre en busca de trabajo que no pude encontrar en mi tierra [...]

Oh, Virgen Santísima que cuidaste al niño Jesús en el viaje y en el destierro en Egipto, cuida a este hijo tuyo que en este momento se encuentra detenido por andar de camino en tierras extrañas [...] Intercede para que vuelva en libertad [...] Amén.

Estas comunidades se construyen por tanto, no sólo por lazos y redes sociales, sino por "adherencias sociales" que incorporan además de estos lazos, los lugares geográficos-sociales-simbólicos de pertenencia y dimensiona el tipo de compromisos según la etapa de la historia migratoria de la comunidad y de la construcción de un patrimonio familiar, entre otros factores.¹² Este concepto de adherencias sociales, supone un tratamiento ya no individual o familiar de los lazos y arreglos interpersonales (capital social), sino la reconstrucción de procesos y fortalecimiento de una verdadera ciudadanía bicultural, pero con énfasis diferenciales de la dimensión a consolidar según la etapa. Así en la reconstrucción que hizo Patricia Zamudio de las diversas fases y proyectos que se propuso la comunidad de Huejuquillenses (provenientes de un municipio marginado de Jalisco) en Chicago en el lapso de más de dos décadas:

¹² "Cuando uso el concepto adherencias sociales me refiero, además de a los elementos contenidos en el concepto lazos sociales, al lugar (geográfico, social y simbólico) y al grupo específico hacia los cuales los migrantes huejuquillenses dirigen su atención y esfuerzo en la construcción de su vida -cotidiana y a futuro-. Así, mientras estos migrantes podían preservar lazos de pertenencia, tanto con Huejuquilla como con Chicago, cada lugar tuvo una preponderancia diferenciada -una 'adherencia'- según la etapa de la historia migratoria de la comunidad y de la construcción de un patrimonio familiar, entre otros factores". Zamudio, P. (2003).

[...] En el primer y tercer periodos, las dimensiones prevalecientes de dichos lazos eran de carácter cultural y político (creación de una revista que mantenía 'actualizados' a ambos lados acerca de las novedades y eventos), de preservación de prácticas de reciprocidad y de membresía (búsqueda activa de todos los miembros de la comunidad, invitación abierta a eventos y celebraciones anuales en Chicago, como en Huejuquilla); en el segundo periodo, en contraste, prevaleció la dimensión económica, de incorporación a la sociedad de destino y de construcción de un patrimonio familiar [...] (redes sociales y laborales). (Zamudio 2003)

◆ CUANDO LA CIUDAD SE VUELVE ASUNTO DE LA COMUNIDAD

Otra iniciativa interesante que incorpora el tiempo al urbanismo para empoderar lugares que han sido enajenados, es la recuperación de la historia del paisaje de esos lugares que en pocos años se han vuelto irreconocibles para muchos de sus habitantes asentados desde hace tiempo y crear entre sus residentes un museo de sitio, comunitario, que evoque el sentido de esos cambios. Esta experiencia llevada a cabo en el centro de la ciudad de Los Ángeles, California, se relata en un libro con un título provocador y elocuente: *El poder del espacio. Paisajes urbanos como historia pública* (Hayden, 1995). Su autora, historiadora y arquitecta, cuestiona los criterios estrechos de preservación que se tienen de los inmuebles considerados "valiosos" como testimonio de la historia en muchas ciudades. Son los edificios ricos, construidos por arquitectos famosos los que preservan la porción de elite del pasado arquitectónico, dice. Los monumentos y construcciones reflejan los criterios étnicos, de género y de clase excluyentes. La arquitectura popular desaparece y con ella la historia del paisaje se distorsiona. Se requieren entonces proyectos ciudadanos que impulsen estos aspectos negados, representativos de la historia de las realidades de las diversas comunidades y construir una narrativa visual de sus propios espacios en el espacio público.

No se puede, dice Dolores Hayden, separar la política de la identidad en un proyecto urbanístico que pretenda ser congruente y fiel a sus habitantes. Hay que construir entonces una "ciudadanía cultural" definida como una identidad formada no por membresía legal sino por un sentido de pertenencia cultu-

ral.¹³ La cultura pública debe incluir las narrativas, documentales, fotografías, escritos, los lugares que recobren las diversas experiencias migratorias, las rupturas y reorganizaciones familiares, los vínculos o la búsqueda de un nuevo sentido de identidad en las ciudades. Los paisajes urbanos ordinarios (o por su denotación técnica en la jerga arquitectónica como vernáculos), son almacenes para estas memorias sociales, en donde tanto el entorno natural como el construido, enmarcan las vidas de muchas personas y de generaciones en un territorio compartido. Esto, termina diciendo, requiere de un esfuerzo interdisciplinario menos académico (en el sentido de la asepsia de un trabajo intramuros de una universidad o centro de investigación) con mayor sensibilidad, escucha y contacto con los ciudadanos para proponer proyectos viables y representativos que exploren los espacios físicos y sus significados sociales y políticos.

Consideramos que este ejemplo de propuesta de organización civil comunitaria -como una iniciativa no dependiente de lo público-, es particularmente importante para combatir la espiral de exclusión desencadenada por la concentración espacial de desventajas (por ejemplo, en las zonas céntricas de las ciudades que se abandonaron y deterioraron, cambiando el entorno de espacios públicos de convivencia a baldíos o lugares "fantasmas" de edificios medio vacíos, quedando como lunares de exclusión entre zonas de reacondicionamiento, de alta inversión, repobladas ahora por grupos de poder económico a base de un desplazamiento inducido sobre todo de población vulnerable como personas de la tercera edad y de "recolocación" de personas de bajos recursos, que vivían o trabajaban en las calles).¹⁴

En nuestras ciudades, la distancia o proximidad espacial no son las condiciones que crean la vecindad o la extranjería.¹⁵ El uso y el control del espacio (su conocimiento, la accesibilidad, la movilidad, la apropiación) es resultado de complejas interacciones asimétricas y jerarquizadas. Pero los moradores no

¹³ Esta definición la retoma de Rina benmayor y John Kuo Wei Tchen, "The Chinatown-Harlem Initiative: Building a Multicultural Understanding in New York City" en Jeremy Brecher and Tim Costello, eds., *Building bridges: The Emerging Grassroots Coalition of Labor and Community*. New York: Monthly Press, 1990. *Ibid.*, p. 8.

¹⁴ Fenómeno conocido como '*gentrification*' en inglés. De acuerdo con Henig, el desplazamiento sucede en las etapas tardías de este fenómeno. Cf. Henig, J. (1980).

¹⁵ Cf. Simmel G., *Sociología. Estudios sobre la forma de socialización*. V. 2, Madrid: Alianza, 1986:644. Cit. en De la Haba, J. S., Enrique (2004).

son simples consumidores de espacio, sino que diariamente realizan transacciones, reacomodos y negociaciones que permiten insertar un factor de incertidumbre en estas determinaciones sociales que parecieran definir la condición social de manera tajante.

Los consensos o reglas tácitas de convivencia se construyen en cada comunidad y el tiempo de nuevo pareciera establecer divisiones fundamentales funcionales: entre los primeramente asentados y los recién asentados. El control que tengan sus habitantes sobre su propio hábitat (participación en la gestión política y en las decisiones urbanísticas) determina los usos protectores u hospitalarios del espacio donde se regulan las solidaridades y apoyos mutuos, a la vez que se reconocen las distancias sociales. La hospitalidad no es pues un asunto individual sino un acto cultural y una creación sociohistórica particular en cada lugar y tiempo, por tanto las decisiones urbanísticas no pueden ser tomadas con criterios estéticos o económicos sino como procesos sociales que deben ser deliberados en el espacio público. (De la Haba, 2004)

Coincidimos plenamente con los criterios plurales que propone Subirats para combatir la exclusión de manera integral no sectorializada:

Se requiere armar mecanismos de respuesta de carácter comunitario, que construyan autonomía, que reconstruyan relaciones, que recreen personas. Creemos que el factor esencial de la lucha contra la exclusión hoy día, pasa por la reconquista de los propios destinos vitales por parte de las personas o colectivos afectados por esas dinámicas o procesos de exclusión social. Lo cual, precisa armar un proceso colectivo que faculte el acceso a cada quién a formar parte del tejido de actores sociales, y por tanto, no se trata sólo de un camino en solitario de cada uno hacia una hipotética inclusión. No se trata sólo de estar con los otros, se trata de estar entre los otros. Devolver a cada quién el control de su propia vida, significa devolverle sus responsabilidades, y ya que entendemos las relaciones vitales como relaciones sociales, de cooperación y conflicto, esa nueva asunción de responsabilidades no se plantea sólo como un sentirse responsable de uno mismo, sino sentirse responsable con y entre los otros [...]

[...] Entendemos por tanto la inclusión como un proceso de construcción colectiva no exenta de riesgos. En ese proceso los poderes

públicos actúan más como garantes que como gerentes. Se busca la autonomía, no la dependencia [...] Para todo ello, las personas y los colectivos han de tener la oportunidad de participar desde el principio en el diseño y puesta en práctica de las medidas de inclusión que les afecten [...] todo proceso de inclusión es un proyecto personal y colectivo, en el que los implicados, los profesionales encargados del acompañamiento, las instituciones implicadas en ello, y la comunidad en la que se inserta todo ello, participan, asumen riesgos y responsabilidades, y entienden el tema como un compromiso colectivo en el que todos pueden ganar y todos pueden perder [...]. (Subirats 2004)

◆ REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (2002). *Efectos de lugar. La miseria del Mundo*. P. Bourdieu. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 119-120; 122-124.
- CASTRO NEIRA, Yerko (2005). "Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos". *Política y Cultura* (23), pp. 181-194.
- DE LA HABA, Juan; SANTAMARÍA, Enrique (2004). "De la distancia y la hospitalidad: consideraciones sobre la razón espacial". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* (005), pp. 124-134.
- DELGADO RUIZ, Manuel (1998). "Racismo y espacio público". *Acciones e Investigaciones Sociales* (7), pp. 5-28.
- ESPINOSA, Víctor (1998). *El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*. México, El Colegio de Michoacán-El Colegio de Jalisco.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2000). *Escenas sin territorio. Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. J. M. Valenzuela Arce. México-Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés, p. 205.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Encarnación (2001). "Deconstruir la frontera o dibujar nuevos paisajes: sobre la materialidad de la frontera". *Política y sociedad* 36, pp. 85-95.
- HAYDEN, Dolores (1995). *The Power of Place. Urban Landscapes as Public History*. Cambridge, Mass., MIT.

- HENIG, Jeffrey (1980). "Gentrification and displacement within cities: a comparative analysis". *Social Science Quarterly* 61(3-4), pp. 638-652.
- HOWITT, Richie (2001). "Frontiers, borders, edges: liminal challenges to the hegemony of exclusion". *Australian Geographical Studies* 39(2), pp. 233-245.
- HUNT, Stacey (2006). "Languages of Stateness. A Study of Space and El Pueblo in the Colombian State". *Latin American Research Review* 41(3), pp. 88-121.
- LOZOYA, Jorge Alberto (1996). *Nuevas Fronteras. Nuevos Lenguajes*. F. Delmar. México, Consulado General de México en San Diego, pp. 36-42.
- MÉNDEZ SÁINZ, Eloy; RODRÍGUEZ CHUMILLAS, Isabel (2004). "Comunidades cercadas en la frontera norte". *Geo Crítica /Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 8(171).
- MORALES GIL DE LA TORRE, Héctor, Ed. (2005). *Indicadores para la evaluación del cumplimiento de los derechos fundamentales de las y los jóvenes*. México, Iniciativas para la identidad y la inclusión A.C.
- PACHECO LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes (2005). "Territorio y ciudad: la construcción de la subjetividad social". *Territorios* 14, pp. 161-171.
- PEREC, George (2004). *Especies de espacios*, Barcelona, Montesinos, 4a. edición.
- SIBLEY, David (1996). *Geographies of Exclusion: Society and Difference in the West*. New York, Routledge.
- SUBIRATS, Joan (2004). "La implicación social ante los retos de la exclusión". Retrieved Octubre de 2004, from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044517.pdf>.
- ZAMUDIO, Patricia (2003). "Lazos cambiantes: comunidad y adherencias sociales de migrantes mexicanos en Chicago". *Migraciones Internacionales* 2(1), pp. 84-106.

La comunicación y los actores sociales en el espacio público contemporáneo

Fernando Resende¹

La historia del espacio público es la historia de la creación de los sentidos. Su comprensión se reconfiguran a medida en que los sentidos también sufren revaloraciones, se permutan y se amalgaman. De una concepción prácticamente física -el espacio público griego y el romano son el lugar donde el ciudadano libre y el señor feudal ejercitan el poder- a una que de acuerdo con Habermas (1986), es comprendida como siendo consecuencia y prolongación de relaciones económicas, se pasa a otra de carácter más simbólico -para Hannah Arendt (1997), el espacio público es el espacio de las apariencias.

En la sociedad contemporánea, principalmente para los franceses, entre ellos Miège (1992), el espacio público es lo que nace de las relaciones entre el Estado y las otras formas de poder que se articulan en esa misma sociedad. Es un espacio asimétrico y fragmentado. Asimétrico, porque las nuevas tecnologías y los diferentes medios de comunicación ganan relevancia y pasan a ser su canal mediador; fragmentado, porque el creciente número de agentes sociales que participan y se apoderan de las técnicas de la comunicación promueven el ensanchamiento de ese espacio, tornándolo campo de actuación de los "nuevos" sujetos-ciudadanos. El espacio público contemporáneo, bajo esa perspectiva, significa el modo como se negocia el conocimiento y los poderes, o incluso, el modo como se articulan fuerzas e intereses en un mundo regido por los medios

¹ Periodista, con Maestría en Estudios Literarios (UFMG) y Doctorado en Ciencias de la Comunicación (USP). Profesor e investigador del Programa de Posgrado en Comunicación Social de la Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio).

de comunicación; por todo eso, podemos decir que esto es el espacio cuya nueva norma es el conflicto.

En su furor narrativo, la contemporaneidad pide, cada vez más, que se cuenten historias que aún no fueron contadas. En el conflictivo espacio público contemporáneo, las vías por las que se puede dar el ejercicio de la narrativa, exactamente porque se hacen múltiples e infinitas, resaltan la importancia de que se considere el *modo* como se narra y sus *sujetos* narradores: es la pluralidad de los medios que nos impone la reflexión sobre la narrativa. En la posmodernidad, contar las historias del mundo, además de saber contarlas, surge de una necesidad de comprensión del propio mundo en que se vive.

Bajo esta perspectiva, las representaciones de los medios de comunicación -tal como siempre fueron y son ahora todas las representaciones- son indicadoras de la necesidad del hombre contemporáneo de verse narrado, de reconocerse como actor -emisor y /o receptor- del (y en) el mundo en que vive. Por lo tanto, en ese espacio donde cohabitan diferentes modos narrativos y sujetos narradores, está en redefinición tanto el papel de los actores sociales que allí se inscriben como el de los propios medios de comunicación. El lugar de intermediario, que de cierta forma, en el espacio público burgués ya se vislumbraba, parece transfigurarse en el de negociador-mediador de sentidos. Este ensayo es una reflexión acerca de esos lugares y quiere significar el deseo de una práctica comunicacional que se haga más adecuada a los sentidos que están siendo creados en la sociedad que se configura en el umbral del siglo XXI.

◆ DEL GRIEGO AL BURGUÉS: UNA BREVE GENEALOGÍA DEL ESPACIO PÚBLICO

Hubo una época en que los actores de la comunicación se hacían presentes en plaza pública con el objetivo de discutir lo que entonces se reconocía público. Eran los llamados ciudadanos-libres -que tan libres eran como más dominantes fueran. Esos actores hacían parte de un territorio común, lugar al que los otros -las mujeres y los esclavos- no pertenecían. La plaza era el local donde se discutían cuestiones de interés de estos ciudadanos (los *eleutheroi*), cuestiones reducidas a un espacio determinado por la relación de dominación que ellos mantenían en la sociedad en que estaban insertos. El espacio público se reducía entonces, a los partícipes de esa "comunidad", actores de una comunicación aún distante

de ser social, de una comunicación cuyo objetivo se restringía al concepto de "tornar común", común limitado a la esfera del *koinos*, mundo de los griegos en el espacio de la *polis*.

Sin embargo, la idea de comunidad como conjunto de espacios ocupados por el pueblo -espacios separados de lo privado- nació con el derecho romano: él vino a institucionalizar la división entre lo público y lo privado. Para los romanos, lo común es constitutivo de la calle, de los espacios que no eran del dominio de la apropiación privada. El señor feudal, figura legitimada a partir de la separación instituida por el derecho romano, era la representación de lo privado y por consiguiente, aquél que profería el discurso de la colectividad. Bajo la lógica romana, el señor feudal era la voz "públicamente" reconocida, voz que aparentemente simbolizaba intereses comunes. Mismo que, de una manera menos explícita, sucedía en Grecia -de cierto modo los ciudadanos-libres son para los griegos lo mismo que representan los señores feudales para los romanos-; la esfera pública, a partir del derecho romano, era efectiva y absurdamente de dominio particular, del privado. Los actores de la comunicación apenas cambiaban de ropa -dejaban el poderío moral y /o social griego- pero continuaban siendo los poseedores de algún tipo de poder -económico, en el caso romano- que les daba el derecho y el lugar privilegiado de la palabra.

Solamente a partir del siglo XV los señores feudales, que a partir de este momento van adquiriendo connotaciones negativas, pasan a dejar el lugar libre para los soberanos: el castillo se torna en la representación del nuevo espacio. Los reyes son los representantes del poder -los actores de la comunicación-, y el pueblo, cada vez más, asume la categoría de espectador.

Más tarde, con la consolidación de la sociedad burguesa, comienza a haber una significativa alternancia de poder: el Estado pasa a administrar los intereses de una sociedad que poco a poco se va configurando. Éste se torna una entidad reguladora del comercio, actividad que sigue ganando fuerza mientras se incrementa la necesidad de tornar público el conocimiento de los productos disponibles. Al principio aún existe un gran control y dependencia en relación con el soberano; sin embargo, el "tornar público" lo burgués ya trae la noción de una necesaria y mejor articulación de intereses entre el Estado y el ciudadano. Noción que gana legitimidad en un segundo momento, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, cuando surge la categoría de la opinión pública.

Es a partir de ese momento que se puede hablar de un gran salto en la noción que se tiene del espacio público: éste adquiere nuevos actores que, en nuevos lugares -en los cafés, por ejemplo- le dan voz a opiniones y discusiones muchas veces opuestas a las del Estado. Incluso estando lejos de concretar la necesaria relación de cambios, estos nuevos actores de la comunicación, junto con los ya conocidos poseedores del poder, contribuyen para el ensanchamiento del llamado espacio público, el cual adquiere la connotación de lugar de una posible confluencia de voces, situación que, en el espacio público contemporáneo, se torna más contundente.

Es de extrema importancia hacer notar que en ese nuevo contexto de espacio público, surge la posibilidad de una prensa escrita, no sólo de opinión, sino también de cuño literario y artístico. Según Adriano Rodrigues:

[la prensa] nace buscando asegurar simultáneamente las estrategias contradictorias tanto de imposición de las reglas formales de gestión de la res publica por parte del Estado burgués como de autonomía de la privacidad y de la domesticidad. (1990, 39)

Este factor la coloca, a final del siglo XVII, aunque de modo precario, en el lugar social de agente mediador entre lo público y lo privado.

◆ LA EMERGENTE NOCIÓN DE UN ESPACIO EN TRANSFORMACIÓN: LA NECESARIA INSERCIÓN DE NUEVOS ACTORES

Para Habermas (1986), sin embargo, es esta misma prensa la que simbolizará el derrumbe del espacio público: éste se irá deteriorando, según el filósofo alemán, en la medida en que los periódicos pasan a ser controlados por los intereses del Mercado. Habermas, en ese sentido, parece llamar la atención en el hecho de que el espacio público no haya sido ampliado y sí, que el Mercado haya tomado el lugar que antes ocupaban los ciudadanos-libres y los señores feudales, dejando que los actores de la comunicación continuasen siendo los mismos de siempre, los poseedores del poder. Reflexión bastante coherente con las teorías críticas de la comunicación desarrolladas por la Escuela de Frankfurt, de la cual era parte el propio Habermas.

El pensador alemán tiene un papel fundamental en el sentido de contribuir en la concepción del modo en que se dio la formación de la sociedad burguesa y aún más, para que se comprenda la (r)evolución del proceso de comunicación, más precisamente, de la prensa escrita, en la consolidación de esa misma sociedad. No hay como negar la interferencia del "actor" Mercado en el proceso de producción de noticias ni en la forma como se articula una sociedad de la comunicación: el Mercado, definitivamente, es parte constitutiva del proceso comunicacional.

La visión de Habermas sobre el espacio público burgués, sin embargo, precisa ser rescatada bajo una óptica menos positivista. Negar la unilateralidad presente en un punto de vista que le da a un único actor la función de dar sentido a un fenómeno tan rico como es el comunicacional, sería negar al propio Habermas que, en "*Teoría de la acción comunicativa*", no admite el acto comunicativo sino como constitutivo de tres mundos: el sistémico, el de las normas y el de lo vivido. Es decir, siendo este acto la articulación de esos tres mundos, entender a la prensa escrita, o a cualquier otro modo comunicativo, en cualquier sociedad, implica una reflexión que busque abarcar, como mínimo, la constitución de esos tres mundos, y que no se aplicaría cuando se habla de una omnipotencia del Mercado. Además, bajo esa óptica, no podría haber ocurrido un deterioro del espacio público, como fue sugerido por Habermas (1986), pero sí una interferencia, más o menos significativa, en la configuración de aquel espacio, por parte de un sector de la sociedad que, en el caso de la burguesa, era el Mercado.

Este proceso es más evidente en este momento de ampliación de los conceptos que formulan la información y de la transformación de esos mismos conceptos en categorías menos rígidas, en nociones que admiten la dinámica inherente a la construcción de un conocimiento siempre en estado de porvenir. De esta forma, más relevante que la conclusión de Habermas sobre la pérdida de relevancia del espacio público en la sociedad burguesa, es el hecho de que, con su análisis, podemos vislumbrar el proceso de construcción de un espacio público -concepto siempre en mutación- más confluyente. Fue en aquel momento que la opinión pública pasó a ser constitutiva de la propia prensa, mientras esa misma prensa también se hacía constitutiva del espacio que se estaba construyendo. No hay como desvincular todas esas relaciones sociales que se dan, concomitantemente, en el espacio llamado público: él mismo es la articulación de esas relaciones.

La sociedad contemporánea, de cierto modo, así como la burguesa, innegablemente se deja regir por las leyes del Mercado. Entretanto, si bajo la luz de la construcción del espacio público burgués, vislumbrásemos la configuración del espacio público contemporáneo - también pleno de (re)acomodaciones sociales - entenderemos la necesaria inserción y consecuente participación de los varios sujetos sociales en el proceso de construcción de una sociedad de la comunicación.

A partir de la Teoría de la Acción Comunicativa, propuesta por Habermas, podemos elevar esos sujetos a la categoría de actores, como sugiere Alain Touraine: "el sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y de ser reconocido como actor" (1995, 220). De ese modo, el objetivo de este ensayo es redimensionar el fenómeno comunicacional, rescatando y reelaborando, en el espacio público contemporáneo, las funciones de los medios de comunicación y de sus actores sociales, pensándolos como negociadores de sentido, tanto emisores como receptores. Agentes, así como el Mercado, constitutivos de un espacio siempre en transformación.

◆ EL ESPACIO PÚBLICO CONTEMPORÁNEO Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Colapsos económicos, guerras, el aumento de las desigualdades sociales, la caída del muro de Berlín (símbolo máximo de un mundo rígidamente dividido en dos), todos fenómenos-productos de un momento moderno, vinieron a contradecir la utopía de una posible linealidad histórica, reforzando la idea de que el mundo contemporáneo ya presentaba relaciones mucho más complejas. De esta forma, el positivismo modernista parece haberse amalgamado a una confluencia de conocimientos que no se explica más bajo conceptos de carácter evolucionista. Hoy, no sólo la prensa escrita es integrante de un espacio siempre en construcción, también lo son los otros medios narrativos que componen y recuentan ese mismo espacio.

En ese contexto, el hombre contemporáneo se hace sujeto, exclusivamente por vía de la acción. En este lugar, los actores de la comunicación buscan narrar por todos los lugares y de todas las formas posibles las historias que viven. Desde esa perspectiva, el espacio público contemporáneo es el espacio del conflicto -recordando Miège (1992)- porque es espacio de negociación

entre los diferentes sujetos-narradores de las historias contemporáneas. Éste nace de las relaciones entre el sujeto-Estado, que no es más soberano o absoluto y otras formas subjetivas de poder: el Mercado (gran villano de las sociedades burguesa y moderna), además de los comunicadores y de los propios medios de comunicación, solamente para citar algunas de ellas.

De este modo, el espacio público contemporáneo, asimétrico y fragmentado, nace y sobrevive de la coexistencia de esas relaciones. Una red entretrejida, se podría decir, en la que el espacio público contemporáneo también se fragmenta al mismo tiempo que se integra. Para Miège (1992) no existe más el concepto de un espacio público universal, existe la yuxtaposición de espacios parciales que colocan a los sujetos-ciudadanos en situación de interacción parcial: lo local, podríamos decir, entretrejido en lo global. En ese contexto, porque el proceso es dinámico y los fenómenos se dan en concomitancia, se articulan las identidades y se reorganizan las masas.

Evelina Dagnino (1994), al trazar parámetros para pensar acerca de la emergencia de una nueva noción de ciudadanía en el mundo contemporáneo, entiende la redefinición de la idea de derechos como un presupuesto en la formación del nuevo sujeto-ciudadano: la "invención de nuevos derechos" y hasta el "derecho a tener derechos" vienen a ser criterios constitutivos del hombre contemporáneo. Es ese hombre contemporáneo, motivado también por la asimetría -fundamentalmente económica- generada por el propio proceso de globalización, que articula su lugar en el mundo. Es la estrategia de los excluidos, lo que según Dagnino, es otro presupuesto para que se conciba la nueva noción de ciudadanía, noción que está contribuyendo para el desencadenamiento de una serie de movimientos sociales que significan el modo como hoy se busca el reconocimiento, movimientos organizados por los sujetos tornados actores, como sugiere Touraine (1995).

El Movimiento de los "Sin-Tierra" (Brasil), el grupo "Afro-Reggae" de la Favela² de Vigário Geral en Río de Janeiro y las diferentes ONGs, además de otros movimientos que cada vez más ocupan los medios de comunicación y se hacen presentes, y parte de la sociedad como un todo, son modos de organiza-

² Favela: Barrios pobres de Brasil, normalmente localizados en áreas ocupadas irregularmente en terrenos fiscales, la mayoría de los casos en terrenos inclinados y sin ningún tipo de planeamiento habitacional ni saneamiento básico.

ción que revitalizan el proceso de formación de la ciudadanía. Formas que acen-
túan voces de actores sociales, de aquellos que de alguna manera siempre fueron
excluidos del mundo. Voces de gente que, aún incipientes, parecen comenzar a
entender la condición de "sujetos políticos [...] múltiples y heterogéneos que com-
parten algunos principios básicos sobre la participación popular, la ciudadanía y
la construcción democrática [...]", como sugiere Dagnino (1994, 111).

Es interesante destacar que son esas mismas voces las que también forman
la llamada sociedad de masa. Algunos estudiosos, basados en las teorías de la
Escuela de Frankfurt, aún insisten en la idea de un proceso de masificación y
alienación de la sociedad a través de los medios de comunicación social. No es
la intención, en este momento, contradecir esta idea. Nosotros, la masa, vivimos
y todavía hacemos parte del proceso que crea y recrea mediaciones de aliena-
ción. Sin embargo, exactamente por ser parte de este proceso, se hace imposi-
ble detenernos en este lugar de pasividad. Sin comprendernos también como
sujetos, todo lo que hacemos es reiterar y reforzar la falsa idea de que en una
sociedad, los fenómenos tienen causa y efecto, de que uno siempre justifica lo
otro; idea que sólo encuentra respaldo en la concepción moderna de una histo-
ria lineal y, consecuentemente, en la noción de orden y progreso como causadores
de un mundo irrestrictamente mejor.

La industria cultural, cuestión central trabajada por la teoría crítica pro-
veniente de la Escuela de Frankfurt, nace junto con el ideal de progreso, prin-
cipalmente en Brasil. Un ideal cuyo modelo de desarrollo buscaba, a cualquier
costo, el crecimiento industrial. Si ese ideal entra en colapso, cabe reconsiderar
sus efectos en los fenómenos que con él nacieron. Más aún, si lo local se torna
global, si las culturas se mundializan, si los hilos se entrelazan y forman nuevos
fenómenos transnacionales, si los espacios parciales toman el lugar de lo univer-
sal, ¿cómo no re-examinar esa concepción moderna de un mundo dividido entre
dominados e dominadores? Gramsci (1995), con la noción de bloque hegemóni-
co, ya nos alertaba para la posibilidad de que los poderes pudiesen alternarse.
En la modernidad tardía, lo absoluto pierde terreno para lo imponderable, el
"es" pierde para el "será", lo lineal para lo circular, el "uno" para lo "diverso",
entre otras varias "nuevas" nociones que vuelven a hacer problemático el acto
de estar en el mundo. No existe en eso ninguna relación, cabe resaltar, con el
nihilismo muchas veces encontrado, cuando no simplemente leído, en el pensa-
miento pos-moderno. Existe sí, total relación con la diseminación del conoci-

miento y con el cambio de configuración de la noción de poder del que habla Lyotard (1986).

Desde esa perspectiva pienso que es posible redefinir el papel de los medios de comunicación en la sociedad, entendiéndola como parte constitutiva de ellos y a ellos, como parte de ella; aunque no sea posible hablar de una sociedad justa construida con la ayuda de los medios de comunicación, podemos hablar de una sociedad que está construyendo discursos-actos que en ella repercuten también a través de los medios. Es Miège quien dice que en la contemporaneidad "los dispositivos de la comunicación encuentran estrategias sociales y se ven obligados a amoldarse a las relaciones sociales" (1992, 125). Es imposible, por lo tanto, desvincular la mudanza por la que está pasando la comunicación y todo el proceso comunicacional del modo como se está configurando el espacio público contemporáneo. Por eso, reflexionar sobre ese espacio, generado por relaciones de conflicto, con sus nuevas nociones de derecho y ciudadanía, también significa pensar sobre los nuevos modos que los sujetos sociales utilizan para, en él, adquirir derechos y ciudadanía; la reflexión sobre la industria cultural no puede quedar a la deriva de este proyecto.

Por lo tanto, creo que existen varios caminos que pueden contribuir para que se comprenda a la cultura industrializada como el producto de un campo mayor, la comunicación -fenómeno transnacional, porque también ayuda a tejer la red entre lo global y lo local. Se hace necesario, por ejemplo, reevaluar a los medios de comunicación, entenderlos como instrumentos por los cuales se opera el proceso de comunicación, entendidos no exclusivamente como modo de imposición de conocimiento, y sí, como un fenómeno dinámico a través del que los conocimientos transitan.

Desde esta perspectiva, sus elementos constitutivos, sean del orden estructural-objetivo (la forma, el conducto) o subjetivo (el lenguaje, la argumentación, los sujetos productores del proceso), se tornan particularidades, lugares por donde pasan símbolos que dan significado al mensaje. Cada uno de esos lugares, visto bajo este prisma, adquiere relevancia y verdaderamente actúa en el proceso de percepción del mensaje. Proceso que culminará en el análisis propiamente dicho, pero generado, por principio, por los sujetos que en él están comprendidos -el emisor y el receptor. Cualquier relación que se establezca en esas bases, traerá a tono la complicidad de esos sujetos, revelando ejemplos de intrasubjetividades, aspectos inherentes a la acción comunicativa.

◇ COMUNICACIÓN Y COMPLEJIDAD

El pensamiento complejo viene a sumarse a esta reflexión, haciendo que la Comunicación adquiera contornos que legitiman su carácter dinámico y plural. Morin defiende un camino con varias salidas. La vida -componente intrínseco de las historias que en ella son tejidas- es la base de su pensamiento. Para él, las relaciones son establecidas en la compleja red que constituye el acto de vivir.

Si para Habermas, la acción comunicativa trae como presupuesto la implicación de los actores, para Morin, la subjetividad se teje por líneas significantes que se juntan formando nuevos significados a cada punto que, para él, no se cierran. Al fin, los dos parecen trabajar en el ámbito de las intra-subjetividades, o incluso, en el campo que indica los diversos caminos por los que pasan los actos comunicativos -productos del proceso y de la acción comunicativa.

Morin (1995) defiende la racionalidad que, contraria a la racionalización, se hace crítica y argumentativa. La reforma de pensamiento que él propone, no busca soluciones totalizadoras, ni conclusivas o deterministas. Él cree en la improbabilidad, en lo imprevisible, en el acaso fundador, en lo imponderable, como instrumentos de reflexión que ayudan a comprender a la sociedad contemporánea. Se preocupa con el modo como ha sido organizado el conocimiento: linear, sistemático. Modo que ha dejado al hombre ciego ante lo que él mismo está creando. Para Morin, la observación que se ha hecho del mundo no abarca la complejidad de lo real. Como sería imposible abordar su pensamiento en su totalidad, trataré aspectos que se refieren más directamente a la cuestión que nos ocupa: repensar a los actores de la comunicación e insertarlos en el espacio público contemporáneo.

Morin (1995), al referirse a la noción de "periodicidad retroactiva", coloca en evidencia la imposibilidad de que se ignore el movimiento complejo que envuelve a la relación emisor-receptor. Para él, comprender el fenómeno de la "periodicidad retroactiva" -explicada a partir del ejemplo del funcionamiento de un termostato- significa aprender que la relación causa-efecto, definitivamente, no es linear. Es una relación más que dialéctica, diría él "dialógica", necesariamente abierta al pluralismo, a la diversidad, a la unión de fenómenos-movimientos aparentemente antagónicos.

Es más, para el pensador francés, esa relación es producida por algo mayor: la periodicidad autoprodutiva -fenómeno que explica el hecho de que

productos y efectos sean necesarios al productor y al causador. Si entendemos la relación emisor-receptor bajo ese punto de vista, trabajaremos con nociones menos preestablecidas, y comprenderemos lo que significa ser actor-autor de una acción comunicativa, lo que significa ser parte productora de un proceso de comunicación. Somos impelidos a dejar de lado nociones que dividen en distintas categorías a los emisores y a los receptores para darles la misma condición de sujetos, productos/productores, como diría Morin, de actos comunicativos.

La reflexión sobre los antagónicos complementarios en Morin (1995) puede tornar aún más rica la comprensión "dialógica" que se busca en la relación emisor-receptor. Para este autor, conceptos como orden y desorden, vistos separadamente por una lógica de conocimiento positivista y cartesiana, precisan ser considerados como complementarios, a pesar de distintos. La complejidad de lo real no puede ser absorbida por procesos de exclusión, diría Morin, pero sí por la noción de integración, movimiento que da un significado menos absoluto, y sin embargo más entero, a las relaciones que son establecidas en el "mundo vivido".

Podemos buscar otras aparentes disyuntivas -razón-emoción, objetividad-subjetividad, por ejemplo- y al entenderlas como complementarias, extender este modo "moriniano" de leer al mundo, a las maneras como presentamos al mundo que investigamos: a los actos comunicativos. Estos, desde ese ángulo, además de ser producidos por sujetos productos-productores, pasan a ser la expresión que nace de una relación *a priori* "antagónica", necesariamente "complementaria" y fundamentalmente "dialógica", relación establecida por los sujetos de la acción comunicativa: el emisor y el receptor. Los dos sujetos -volviendo a Touraine, pienso que es necesario marcar la palabra "sujetos"- se distinguen por la alteridad, cualidad que les es intrínseca, y se complementan por el propio hecho de ser la expresión del mundo en que viven. Lo dialógico, que nace de esa unión entre lo diferente y lo común, entre uno y otro, deriva, también, de la pluralidad que compone a cada uno de esos sujetos. Pluralidad que hace con que ellos ocupen simultáneamente, además de otros lugares, el de emisor y receptor.

Si lo concebimos así, compuesto de esos dos lugares, más allá de estar valorando al sujeto como agente de la acción comunicativa, estamos haciendo que a él le sea incorporado el objeto, o viceversa. Es decir, pasamos a lidiar con la falta de capacidad de disociarse de esas dos instancias. El "Yo" emisor-

receptor concibe al mundo que lo concibe, lee el mundo que vive, habla del mundo que lee. No existe una posible disociación en esa relación, actitud que sustenta la ciencia occidental positivista, hay ambigüedad, incertidumbres, dialogismo, (intra)subjetividades.

De este modo, el manejo estratégico de la comunicación, cuando verdaderamente refleja el complejo acto de estar en el mundo, demanda la comprensión de que los sujetos contemporáneos; al producir los actos comunicativos, están también reproduciendo las perspectivas que tienen del mundo, visiones que nacen de otras lecturas. Se requiere más aún, que se comprenda que las historias contemporáneas son multifocales, pues se tejen a partir de pluralidades narrativas que se hacen presentes en el cotidiano de sus contadores y para que la práctica no se distancie de esa realidad, se hace necesario que la comunicación sea al mismo tiempo el habla y la escucha, y que los actos comunicativos sean significativos, siempre prontos a adquirir nuevos significados, sea en la emisión o en la recepción. Es sobre esa base que los actos comunicativos - literarios, periodísticos, pictóricos, cinematográficos o cualquier otro- son producidos: son los sujetos-productos-productores, dando forma al mundo que leen. O, todavía, tanto la emisión como la recepción se presentan como modos de leer al mundo. Ambas actitudes, partes de un mismo proceso, ambas oriundas de la misma acción.

Este aspecto del proceso comunicacional se torna hoy -en el mismo momento en que nos deparamos con una variedad infinita de lugares en los que los hechos son narrados- más evidente. En la contemporaneidad, se hace más transparente la noción de que, en la complejidad en que son producidos los actos comunicativos, se cuentan, se narran, se construyen las historias. Historias que son relatos, líneas que tejen la acción comunicativa y que en ella son tejidas. Tejidas por los sujetos-artesanos, recreadores de lo real, constructores del pasado y del presente. Así, aquellos que cuentan historias en los medios de comunicación, son actores sociales que participan del acto comunicativo del mismo modo que participan de la vida. De esa forma, vale resaltar por no dislocar, la Comunicación del mundo la concebimos mejor como un campo en que los sentidos son correlacionados.

◆ BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, Hannah (1997). *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- DAGNINO, Evelina (1994). "Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania". En: Dagnino, E. (org.). *Anos 90 - Política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1996). *Consumidores e Cidadãos - conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, UFRJ.
- GRAMSCI, Antonio (1995). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HABERMAS, Jürgen (1986). *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Universitário.
- (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Catedra.
- LYOTARD, Jean-François (1986). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- MIÈGE, Bernard (1992). "El espacio público visitado de nuevo (I) e (II)". En: Miège, B. *La sociedad conquistada por la comunicación*. Barcelona, ESRP/PPU.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa, Publicações Europa-América, s.d.
- (1995). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Instituto Piaget.
- RODRIGUES, Adriano D. (1990). *Estratégias da Comunicação*. Lisboa, Presença.
- TOURAINÉ, Alain (1995). *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, Vozes.

