

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

## **DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**



### **EXPERIENCIAS ESCOLARES DESDE LA MIRADA Y VOCES DE NIÑAS QUE VIVEN EN CENTROS DE ASISTENCIA SOCIAL COMO UN APOORTE PARA LA MEJORA DE SU ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO**

**TESIS que para obtener el GRADO de DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta: **María Dolores Durán Domínguez**

Director de tesis: **Dr. Yasmani Santana Colin**

Guadalajara, Jalisco. 10 de abril de 2025

A ti Dios Padre, porque me permitiste ir de camino, ver a tus pequeños y me moviste a misericordia (Lucas 10:33). Reconozco que Tú inspiración ha sido la acción en mis días y mientras yo viva siempre te buscaré y reconoceré en mis caminos.

Arturo, esposo mío, gracias por tu ayuda y tu atenta escucha, por tu apoyo y cuidado siempre a todos nosotros, tú familia.

Yurfi, mi primogénito, por tu escucha activa, tu calidez y tu trato siempre tan cercano, también por tu servicio como Abogado para que todo esto siga caminando en tiempo y forma.

Arthur y Prankie, mis hijos amados, gracias por crecer junto conmigo, por atenderse mientras yo tecleaba y tecleaba.

A mi madre la más hermosa y a mi hermana, mis mejores amigas, activas en la batalla, siempre juntas.

A mi Pa, por siempre estar, tú casa siempre será mi casa, je!

A mis amados Senseis, mis sobrinos Mario y Maritta que con todo su corazón, profesionalismo y conocimiento continúan apoyando para que más niños, niñas y adolescentes sigan estudiando.

A mis compañeras de esfuerzo, las Guías Colaboradoras y a cada una de las personas que forman parte de esta gran obra, por su esfuerzo y amor hacia los niños.

A mi querido Yasmani, mi Coordinador y Asesor, llegaste en el momento preciso para encontrarme, con palabras cálidas siempre me alentaste, aprendí en carne propia el arte de acompañar gracias a que fuiste un excelente compañero de tesis.

Juan Carlos Silas, gracias por escuchar mis inquietudes y necesidades, por ello estoy por poner punto final a este escrito.

A mi comité por sus atentas y atinadas recomendaciones, Hilda y Carmen, gracias por siempre.

A todos y cada uno de mis compañeros del doctorado, qué grandes amistades, hermanos de sufrimiento doctoral, ¡lo hicimos compañeroooooos!

Gracias por siempre a Ti, a Ti y a Ti, a cada uno de mis muy amados alumnos, porque me permitiste entrar en tu espacio, en tu corazón, porque lloramos, reímos y nos enojamos juntos, “los números y las letras no podrán con nosotros” ¡vamos adelante, siempre adelante!

¡Familia CEE... despiertos y en acción!

(Marcos 5:41)

Este proyecto fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

## Tabla de contenido

|                                                                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                                      | 4          |
| <b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>                                                                                                               | <b>5</b>   |
| 1.2 ANTECEDENTES .....                                                                                                                                  | 5          |
| 1.3 EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE VIVEN EN CENTROS DE ASISTENCIA SOCIAL ..                                            | 7          |
| 1.3.1 <i>Experiencias y trayectorias de vida previas al ingreso a Centros de Asistencia Social de niños, niñas y adolescentes .....</i>                 | <i>10</i>  |
| - <i>Calidad de vida y condiciones que la obstaculizan: riesgos para la pérdida del cuidado parental de niños, niñas y adolescentes.....</i>            | <i>11</i>  |
| - <i>La familia: ruptura de vínculos y escuela de vida .....</i>                                                                                        | <i>13</i>  |
| 1.3.2 <i>Experiencias que se acumulan, previas y nuevas, de niños, niñas y adolescentes durante su permanencia en Centros de Asistencia Social.....</i> | <i>17</i>  |
| - <i>Modalidades de los Centros de Asistencia Social.....</i>                                                                                           | <i>18</i>  |
| - <i>Protocolos de ingreso a Centros de Asistencia Social y la “bienvenida” por la población .....</i>                                                  | <i>22</i>  |
| - <i>Retos socioeducativos que enfrentan los Centros de Asistencia social con niños, niñas y adolescentes albergados .....</i>                          | <i>25</i>  |
| 1.3.3 <i>Egreso, consecuencias de una vida institucionalizada.....</i>                                                                                  | <i>35</i>  |
| - <i>Tipos de egreso .....</i>                                                                                                                          | <i>36</i>  |
| - <i>Protocolos de egreso de los CAS .....</i>                                                                                                          | <i>37</i>  |
| - <i>Retos de los NNA al egreso de los CAS y los efectos de la institucionalización.....</i>                                                            | <i>40</i>  |
| 1.4 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....                                                                                                                      | 43         |
| 1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....                                                                                                                    | 46         |
| 1.6 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS .....                                                                                                                | 47         |
| 1.7 HIPÓTESIS .....                                                                                                                                     | 48         |
| 1.8 JUSTIFICACIÓN .....                                                                                                                                 | 48         |
| 1.9 MARCO CONTEXTUAL DEL PROBLEMA .....                                                                                                                 | 49         |
| <b>2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....</b>                                                                                                               | <b>53</b>  |
| 2.2 INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                                  | 53         |
| 2.3 EXPERIENCIA.....                                                                                                                                    | 55         |
| 2.3.1 <i>Dimensiones y principios de la Experiencia.....</i>                                                                                            | <i>59</i>  |
| 2.3.2 <i>El Sujeto de la experiencia .....</i>                                                                                                          | <i>61</i>  |
| 2.3.3 <i>Experiencia escolar .....</i>                                                                                                                  | <i>63</i>  |
| 2.3.4 <i>Trayectorias Escolares .....</i>                                                                                                               | <i>68</i>  |
| 2.4 BIENESTAR SUBJETIVO .....                                                                                                                           | 73         |
| 2.4.1 <i>Bienestar subjetivo infantil .....</i>                                                                                                         | <i>77</i>  |
| 2.4.2 <i>Bienestar Subjetivo Infantil y el Ámbito Escolar.....</i>                                                                                      | <i>79</i>  |
| 2.5 ALTERIDAD .....                                                                                                                                     | 81         |
| 2.5.1 <i>La relación de la alteridad en la educación y con NNA en situación de albergue .....</i>                                                       | <i>83</i>  |
| 2.6 SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA .....                                                                                                                     | 86         |
| 2.6.1 <i>Protección a la infancia, que las voces de los niños y niñas cobren sentido .....</i>                                                          | <i>89</i>  |
| 2.7 APUNTES SOBRE EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD EN EDUCACIÓN .....                                                                                      | 93         |
| 2.7.1 <i>Los dilemas de la inclusión en educación para NNA que viven en CAS .....</i>                                                                   | <i>96</i>  |
| <b>3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL CAMPO DE ESTUDIO .....</b>                                                                                           | <b>107</b> |
| 3.2 EL ENFOQUE NARRATIVO Y LA INTERPRETACIÓN DE EXPERIENCIAS .....                                                                                      | 112        |

|          |                                                                                                                                                                 |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3      | LA RECOLECCIÓN DE DATOS, HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS DEL ENFOQUE NARRATIVO APLICADAS A LOS SUJETOS DE LA EXPERIENCIA .....                                          | 114        |
| 3.3.1    | <i>La inmersión al campo</i> .....                                                                                                                              | 117        |
| 3.3.2    | <i>Técnicas y herramientas de recolección de información</i> .....                                                                                              | 120        |
|          | Biograma.....                                                                                                                                                   | 120        |
|          | Grupos focales .....                                                                                                                                            | 122        |
|          | Observación .....                                                                                                                                               | 124        |
|          | Entrevista.....                                                                                                                                                 | 126        |
| 3.3.3    | <i>Sujetos de la experiencia: participantes clave de la investigación</i> .....                                                                                 | 130        |
| 3.4      | ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS: TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO.....                                                                                       | 136        |
| 3.5      | MARCO CONTEXTUAL .....                                                                                                                                          | 138        |
|          | CAS Barquito.....                                                                                                                                               | 139        |
|          | Centro Educativo Especializado (CEE).....                                                                                                                       | 140        |
|          | CAS Ajonjolí.....                                                                                                                                               | 141        |
|          | Escuela primaria pública.....                                                                                                                                   | 142        |
| <b>4</b> | <b>EXPLORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE NIÑAS EN CENTROS DE ASISTENCIA SOCIAL ...</b>                                                                   | <b>143</b> |
| 4.1      | LOS IMAGINARIOS DE LAS NIÑAS DE CENTROS DE ASISTENCIA SOCIAL SOBRE LA ESCUELA Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR SUBJETIVO .....                                   | 144        |
| 4.2      | LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS DILEMAS PARA NIÑAS DEL CAS ¿QUÉ CONTRIBUYE AL BIENESTAR SUBJETIVO Y QUÉ NO?.....                                                   | 151        |
| 4.2.1    | <i>El apoyo emocional y académico de niñas en situación de albergue</i> .....                                                                                   | 152        |
| 4.2.2    | <i>Obstáculos y desafíos que enfrentan las niñas albergadas, la escuela y el CAS</i> .....                                                                      | 177        |
| 4.3      | LA INFLUENCIA DE LA ALTERIDAD EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: MEJORANDO LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR SUBJETIVO DE LAS NIÑAS DE CAS .....                             | 216        |
| 4.3.1    | <i>Optimizando el Progreso Académico: Decisiones socioeducativas para la Continuidad del Aprendizaje del Estudiante</i> .....                                   | 217        |
| 4.3.2    | <i>Optimización del Agrupamiento: Criterios para una Distribución Efectiva de Estudiantes según sus Necesidades Socioemocionales y Nivel de Formación</i> ..... | 223        |
| 4.3.3    | <i>Promoviendo la Inclusión Integral: Fortalecimiento de las actividades escolares más allá del aula</i> .....                                                  | 229        |
| 4.4      | LA ESCUELA COMO REFUGIO: EL VALOR DE LA EDUCACIÓN PARA NIÑAS EN CAS .....                                                                                       | 242        |
| <b>5</b> | <b>CONCLUSIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE NIÑAS EN ALBERGUES: VOCES Y MIRADAS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA.....</b>                             | <b>258</b> |
| 5.1.1    | <i>Construyendo realidades: El estudio como oportunidad para niñas de CAS</i> .....                                                                             | 259        |
| 5.1.2    | <i>Transformando dilemas en oportunidades: La Alteridad y la inclusión como fundamentos para la permanencia escolar de niñas de CAS</i> .....                   | 261        |
| 5.1.3    | <i>La escuela: Un refugio vital que promueve el Bienestar, la Inclusión y los Derechos de niñas de CAS</i> .....                                                | 269        |
| 5.2      | DESAFÍOS COMO INVESTIGADORA: LA REALIDAD DE VIVIR LA EXPERIENCIA .....                                                                                          | 271        |
| 5.3      | RECOMENDACIONES PARA UN ACOMPAÑAMIENTO ESPECIALIZADO DESDE LA ALTERIDAD: INSTITUCIONES ESCOLARES, CAS, NIÑOS, NIÑAS, GOBIERNO .....                             | 273        |
| 5.3.1    | <i>Recomendaciones para las instituciones escolares</i> .....                                                                                                   | 275        |
| 5.3.2    | <i>Orientaciones para los Centros de Asistencia Social</i> .....                                                                                                | 276        |
| 5.3.3    | <i>Propuestas para niños y niñas en situación de albergue</i> .....                                                                                             | 279        |
| 5.3.4    | <i>Directrices para el gobierno en relación con la política pública</i> .....                                                                                   | 281        |
| <b>6</b> | <b>REFERENCIAS .....</b>                                                                                                                                        | <b>284</b> |

## ***Introducción***

En México existe una carencia significativa de información sobre las experiencias y percepciones educativas de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), en especial los que se encuentran albergados en Centros de Asistencia Social (CAS). Además, se sabe poco acerca del bienestar subjetivo en la infancia, tal como lo señalan Llosada et al (2017) en un estudio cuantitativo que identifica los indicadores subjetivos de jóvenes en situación de riesgo social. Los resultados indican que estos jóvenes tienen niveles de bienestar significativamente inferiores a la población general de la misma edad. Se demostró que aquellos que mantenían un contacto regular con sus amigos manifestaban mayores niveles de bienestar subjetivo. Además, algunos estudios sobre NNA que viven en albergues informan sobre un bienestar significativamente más bajo en esta población comparado con los que viven con sus familias (Llosada et al., 2017).

La presente investigación tiene como objetivo conocer las experiencias de los NNA en situación de albergue en el ámbito educativo, con el fin de considerar y comprender sus experiencias y percepciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios escolares. Esto permitirá generar buenas prácticas que abonen a un mejor acompañamiento socioeducativo. Asimismo, se busca problematizar la necesidad de un acompañamiento profesional durante todo el proceso educativo, ya que no existe un perfil capacitado acorde a las necesidades de esta población en México.

Para llevar a cabo esta investigación se realizará un estudio en escenarios educativos en los que participan NNA que residen en albergues. Se analizarán las experiencias en el ámbito escolar y también en el acompañamiento socioeducativo que reciben dentro de las instituciones escolares y en los CAS. Para esto se utilizará un enfoque cualitativo y se empleará el método narrativo para analizar y presentar los datos recopilados. De esta manera, se podrán explorar las historias y experiencias de los sujetos de estudio (Larrosa, 2011) y comprender cómo los procesos y fenómenos se desarrollan en este contexto educativo específico.

En resumen, este estudio permitirá profundizar en el conocimiento de las experiencias y percepciones socioeducativas de NNA en situación de albergue, al analizar los casos seleccionados, sus historias y experiencias a través del método narrativo. También se espera aportar recomendaciones para mejorar el acompañamiento socioeducativo de esta población dentro de las instancias escolares y en los CAS. Además, proponer un perfil especializado de atención que pueda servir como herramienta para mejorar el bienestar subjetivo y la experiencia socioeducativa de los NNA en albergues.

## **1. Problema de investigación**

### **1.2 Antecedentes**

La escuela, el recreo, el aprender, son escenarios que se encuentran distantes de algunos niños, niñas y adolescentes (NNA) que por diversas situaciones (pobreza, abandono, falta de cuidado) estos espacios educativos se ven desvanecidos ante la problemática socioeducativa que presentan.

Estas situaciones adversas provocan que muchos NNA sean retirados de sus hogares biológicos para ser llevados a Centros de Asistencia Social (CAS) con la finalidad de aportarles seguridad, vivienda, servicios de salud y educación mientras las circunstancias en su entorno familiar mejoran. Estos movimientos y/o desajustes han impedido, para algunos de ellos, el acceso y/o permanencia en la educación formal.

La presente investigación pretende ser la consecución de un informe de maestría desarrollado por la autora<sup>1</sup> en donde se abarcó el tema *Educación en albergues*, que aborda el fenómeno social de NNA que viven en CAS con el fin de evidenciar algunas limitaciones y debilidades referentes a las prácticas educativas de estos

---

<sup>1</sup> Durán, María D., (2014). *Educación y desarrollo infantil en albergues: una propuesta desde la gestión del conocimiento* (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco, México.

centros de acogida, además de la problemática que enfrentan en el tema de la inserción y reinserción a la educación formal<sup>2</sup> de sus poblaciones.

Actualmente soy fundadora y directora de una Asociación Civil sin fines de lucro desde el 2010. En 2016, inauguramos el primer Centro Educativo Especializado (CEE) en respuesta a la necesidad apremiante de mejorar el ámbito socioeducativo de los NNA que residen en albergues. Como parte de mi labor, participo activamente en la atención, servicio y desarrollo de programas educativos con metodologías diseñadas exclusivamente para NNA en situaciones de vulnerabilidad, especialmente para aquellos que viven en CAS. Esta labor ha despertado en mí un interés particular por proponer la figura de un profesional capacitado para ofrecer acompañamiento socioeducativo a los NNA que se encuentran en situación de albergue. En vista de la ausencia de personal preparado para satisfacer las necesidades socioeducativas específicas que presentan los NNA al ingresar tanto a un CAS como a la escuela, se hace imprescindible este puente que garantice su integración en la vida escolar y el acompañamiento durante toda su experiencia educativa.

Desde mi experiencia al trabajar con la población de los CAS, he observado una falta de sensibilización y conocimiento en cuanto a la atención socioeducativa para sus albergados. En muchas ocasiones, debido al bajo presupuesto con el que cuentan algunos CAS, la falta de atención del gobierno, entre otros factores, estos centros priorizan la atención de necesidades básicas como el alimento, la salud y el techo para su población, dejando en segundo plano el tema educativo.

En relación con la toma de decisiones sobre la elección de las escuelas para los NNA albergados, la ausencia de un profesional de la educación que los acompañe en el proceso educativo implica que las decisiones se centren principalmente en la cercanía del CAS con la escuela, en la obtención del certificado de estudios y la

---

<sup>2</sup> **Educación formal:** alude al proceso integral que comienza con la educación inicial o educación primaria, pasa por la educación secundaria y llega hasta la educación superior. Esta instrucción se desarrolla de forma sistemática y permite acceder a distintos títulos oficiales reconocidos por el Estado.

aceptación por parte del director y el personal docente del plantel escolar. En general, el ingreso escolar de un NNA proveniente de CAS se ve condicionado debido al rezago educativo grave y su comportamiento; si se logra su inserción, los NNA serán ubicados en el grado escolar que les corresponde en relación con su edad cronológica, sin considerar sus experiencias previas, sus grados escolares cursados o su situación socioemocional lo cual puede desencadenar una problemática para el CAS, el plantel escolar y, lo más importante, para la integridad física, mental y social de los NNA, asimismo violentar sus derechos (Lara et al., 2020) por la falta de atención y manejo de esta problemática.

En la mayoría de los CAS, la atención en el área educativa es cubierta con personal que no cuenta con la formación específica para atender a los NNA, como voluntarios, trabajadores sociales, psicólogos, abogados, tutores o educadores. Esto pone en riesgo la permanencia escolar, la estabilidad emocional y la calidad de los estudios de los NNA albergados.

Ante estos antecedentes, surgen preguntas importantes: ¿qué sucederá con aquellos NNA que nunca han asistido a la escuela o que no quieren regresar? ¿Cómo atender las necesidades educativas y socioemocionales de los NNA albergados en los CAS? ¿Cómo deben de ser atendidos los NNA que residen en albergues en las instituciones escolares? ¿Cómo garantizar la adaptación, integración y permanencia escolar de los NNA albergados? Es fundamental abordar estas cuestiones y diseñar estrategias específicas para garantizar el derecho a la educación de los NNA en situación de albergue.

### ***1.3 Experiencias socioeducativas de niños, niñas y adolescentes que viven en Centros de Asistencia Social***

La intención de la búsqueda de información en las bases de datos es para indagar acerca de la situación académica de niños, niñas y adolescentes (NNA) institucionalizados en los Centros de Asistencia Social (CAS). Se destaca que al realizar búsquedas relacionadas con “casa hogar”, “NNA sin cuidados parentales” y

“Centros de Asistencia Social”, se encontraron una gran cantidad de textos científicos, pero al incluir la palabra “educación” se redujo considerablemente la cantidad de artículos. De los 48 artículos seleccionados para su lectura y análisis 26 son de carácter Internacional, 16 de la República Mexicana y 6 de Jalisco.

La revisión de la literatura revela un gran vacío en cuanto a modelos, programas o protocolos educativos para NNA en situación de albergue. Además, la investigación centrada en las percepciones de los niños es prácticamente inexistente en México. La mayoría de los textos analizados pertenecen a América Latina, sin embargo, algunos artículos abordan más de un fenómeno o un país en específico, con el fin de obtener información global de la situación en América Latina acerca de los CAS, los derechos y los NNA en situación de albergue.

La mayoría de los textos latinoamericanos se centran en el tema psicosocial de los NNA en situación de albergue y en sus derechos. Se hace referencia a varios de ellos, como el de *Salud mental para NNA institucionalizados* de Fernández et al (2021), *El niño en régimen de acogida - lo que dice la investigación Científica* de Parro (2018) y el de *Efectos de institucionalización en NNA albergados* de Barrales (2017), entre otros. Además, se destaca el artículo de Sans (2017) sobre la *Granja Hogar la Huella para NNA institucionalizados*, que aborda la educación desde el significado de E-ducere que se define como “conducir hacia afuera, hacer aflorar [...] educar también es asombrarse, maravillarse, sorprenderse, con todo eso que aflora, no solo de la persona, sino del vínculo” (Sans, 2017, p.287).

En el ámbito de la República Mexicana, se han abordado diversos temas relacionados con los derechos de los NNA que se encuentran en albergues, así como los lineamientos y leyes que rigen los CAS, la vulneración de derechos, adopciones, el personal que labora en los CAS y la formación de educadores en albergues. Sin embargo, se destaca que el único texto que se enfoca específicamente en la situación académica de los NNA institucionalizados es el de *Calidad Educativa en México: Una realidad estratificada* de Lara et al (2020), cuyo

objetivo es evidenciar la situación académica que actualmente viven los NNA en situaciones vulnerables.

En los diferentes textos revisados se encuentran coincidencias y contradicciones en cuanto a la situación de los NNA que viven en los CAS en todo el mundo, así como en las circunstancias de su egreso del sistema de protección y las dificultades que enfrentan (Red Egresados Latam, 2018; Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2018; Wilson et al., 2020; LUMOS, 2021; Aldeas Infantiles SOS México, 2018). En la mayoría de los textos, se hacen recomendaciones para mejorar la situación de los NNA, pero no se propone una estrategia concreta para solucionar las problemáticas identificadas. Por ejemplo, en el caso de los textos revisados sobre Jalisco, Ornelas (2018) señala la incongruencia entre lo que los CAS deberían hacer según la norma y lo que realmente hacen. Además, enfatiza que se ha evidenciado la falta de acciones para satisfacer las necesidades de los NNA en albergues. La autora destaca la urgente necesidad de fortalecer a las instituciones y su personal.

Otra contradicción se refiere al Reglamento de Albergues aprobado en 2012, que generó descontento entre las casas hogar debido a que no se atendieron aspectos fundamentales y viables para su buen funcionamiento y su aplicabilidad, lo que llevó a que estas medidas fueran inoperantes (Ornelas, 2018). Además, en el mismo documento, se menciona la ausencia de políticas públicas, el incremento de NNA en los CAS y el incumplimiento de los compromisos internacionales de México.

A pesar de que se identifican claramente las problemáticas dentro de los centros de cuidado infantil y se justifica la necesidad de tomar acción para proteger los derechos de los NNA en albergue, aún no se han implementado medidas concretas para lograr una educación integral que se ajuste verdaderamente a sus necesidades individuales. Se destaca la falta de un protocolo que se construya con base a las necesidades educativas, personales e individuales de los NNA en situación de albergue ya que evidentemente no existe un sistema de enseñanza personalizado (Hernández, 2016).

En resumen, se observa una gran laguna en cuanto a la educación de los NNA en albergues, lo que implica una problemática que requiere atención y acción inmediata por parte de las instituciones y autoridades correspondientes. La presente investigación busca generar una mayor comprensión sobre el conocimiento e información que contienen los artículos, investigaciones, informes y diagnósticos revisados referente al objeto de estudio, con la finalidad de contribuir a la implementación de medidas efectivas para proteger los derechos y mejorar la calidad de vida de los NNA en situación de albergue en México.

### **1.3.1 Experiencias y trayectorias de vida previas al ingreso a Centros de Asistencia Social de niños, niñas y adolescentes**

En el estudio de los Centros de Asistencia social (CAS), es importante considerar el contexto en el que vivían los niños y niñas antes de su ingreso a estas instituciones. González & Ríos (2020) destacan la relevancia de entender las circunstancias previas de los infantes para comprender sus experiencias, sus emociones y sus necesidades, ya que no construyen conocimiento desde cero, sino a partir de su historia individual y del contexto actual en el que se desenvuelven. En este sentido, Gómez (2016) plantea una pregunta interesante: ¿cuáles son las circunstancias que rodean la vida de los niños y niñas antes de ingresar a un CAS?

Para responder a esta pregunta, es necesario analizar las situaciones socioculturales que influyen en la vida de los niños y niñas, como la cultura, las condiciones sociales, la ideología, los valores, las leyes, entre otros factores. Asimismo, la parentalidad en su influencia en la vida familiar y social de los infantes son aspectos para considerar. Además, es importante identificar los obstáculos y dificultades que enfrentan los niños y niñas, así como sus familias en la crianza, y cómo estas situaciones impactan en las experiencias de los NNA en diferentes contextos socioculturales, como la escuela o el propio CAS.

En este apartado se abordará la importancia de considerar el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los niños y niñas antes de su ingreso a CAS, y cómo

estas circunstancias pueden influir en sus vivencias en estas situaciones y en otros ámbitos de su vida. Se analizarán aspectos como la cultura, las condiciones sociales, la ideología, los valores, las leyes, la parentalidad y las dificultades en la crianza que pueden impactar en la vida de los niños y niñas y en su desarrollo en diferentes contextos.

**- Calidad de vida y condiciones que la obstaculizan: riesgos para la pérdida del cuidado parental de niños, niñas y adolescentes**

La calidad de vida es conceptualizada por Hernández (2016) como un indicador del bienestar social de individuos y sociedades en diversos contextos. La autora identifica algunos indicadores de la calidad de vida e incluye el ambiente físico y arquitectónico, la salud física y mental, la educación, la recreación y la pertenencia o cohesión social. Para alcanzar la satisfacción, las personas deben tener acceso a servicios básicos como energía, agua potable, tratamiento de basura, trabajo, seguridad, entornos apropiados y un ambiente familiar favorable.

Aldeas Infantiles SOS Internacional (2018) señala que la exclusión social y la pobreza en los países latinoamericanos son un grave problema que desencadena múltiples riesgos y vulnerabilidades en las familias, lo que ha llevado a la pérdida del cuidado parental. La fundación LUMOS (2021) clasifica estos factores en aspectos sociales, económicos y ambientales, como la violencia, el maltrato infantil, el abuso sexual, la desigualdad de género, la discriminación y la pobreza, que afectan el acceso a la atención médica, la educación, la vivienda, la alimentación y otros servicios básicos.

México es considerado uno de los países con más violencia física, pornografía, abuso sexual y homicidios de NNA, según lo indican varias fuentes (UNICEF, 2019; Barragán, 2021; Aguilera, 2022; Ordaz, 2022). El 50% de las familias de origen de los NNA en CAS viven en pobreza, y la falta de información sobre las causas de la separación familiar, del contexto y del entorno familiar de origen es un problema (RELAF, 2020). La investigación de Gómez (2016) sobre la problemática del desamparo infantil muestra que las familias de los NNA sin cuidados parentales tienen figuras parentales ausentes, desdibujadas y violentas, y recomienda

identificar los aspectos socioculturales y los sistemas de parentesco para generar intervenciones preventivas.

En este contexto, en una encuesta exploratoria dirigida al Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de las Familias (SEDIF)<sup>3</sup> enviada en línea a las 32 entidades federativas, se encontró que las familias de origen de los NNA en CAS en México tienen importantes carencias sociales y materiales, son familias monoparentales con jefatura femenina, presentan presencia de adicciones y tienen dificultad para acceder a beneficios sociales y servicios comunitarios (Manzo et al., 2021).

Además, presentan condiciones de analfabetismo o educación incompleta y residen en viviendas precarias en barrios vulnerables con hacinamiento (RELAF, 2020) que, según Chirino (2017) este último factor es consecuencia de la situación económica grave que conduce a las familias a una condición de desorden “donde el espacio de los padres, de la pareja y de los hijos se mezclan, con efectos a nivel del cuidado personal, de los límites y también de la sexualidad” (p.67). Una de las pruebas que indican la falta de atención hacia este sector vulnerable es la falta de respuesta en la encuesta de cuatro estados de la República Mexicana, entre los cuales se encuentra Jalisco. Esta ausencia de participación resalta un aspecto fundamental que merece ser considerado.

En resumen, los factores sociales, económicos y ambientales, así como la pobreza educativa y la falta de cultura escolar<sup>4</sup> son condiciones que afectan la calidad de vida de las personas, como se muestra en los artículos y lecturas revisados. Lamentablemente, muchos NNA se encuentran en camino de vivir en estas condiciones como resultado de sus experiencias de vida. Los patrones de conducta

---

<sup>3</sup> **SEDIF:** El Sistema Nacional DIF es el organismo público descentralizado encargado de coordinar el Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada; promotor de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, bajo el imperativo constitucional del interés superior de la niñez, así como del desarrollo integral del individuo, de la familia y de la comunidad, principalmente de quienes por su condición física, mental o social enfrentan una situación de vulnerabilidad, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva.

<sup>4</sup> **Cultura escolar:** La cultura escolar consta de los ideales, actitudes y valores compartidos de los miembros de una escuela, así como las relaciones entre el personal de la misma, los estudiantes y las familias. Existen muchos elementos que influyen en la cultura de un colegio, como sus políticas y su historia.

se repiten a través de generaciones (Bandura, 1982), lo que potencia el riesgo de la pérdida del cuidado parental (Latam, 2018; RELAF, 2019; LUMOS, 2021).

#### **- La familia: ruptura de vínculos y escuela de vida**

La familia es considerada la base fundamental de la estructura social, ya que es en este ambiente donde se construye la identidad de las personas. Los padres tienen la responsabilidad de guiar y acompañar a sus hijos, enseñándoles valores, moral y educación, así “los roles materno y paterno recobran una enorme trascendencia para la constitución subjetiva de las nuevas generaciones” (Gómez, 2016, p.78).

El artículo 16.3 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1948 (ONU, s.f.), establece que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (párr.16).

La influencia psicológica en el desarrollo de las personas es un factor importante, ya que se retroalimenta con las relaciones sociales al generar vínculos afectivos y apego. Ornelas (2018) describe esta interacción como “una relación afectiva positiva incondicional y duradera que se caracteriza por el placer mutuo de estar juntos y el deseo de mantener ese cariño” (p.23). Estas relaciones promueven una conducta social sana que se gesta con el aprendizaje de habilidades sociales, las cuales deben ser inculcadas en el seno familiar, ya que “es el ámbito básico donde se aprenden habilidades y formas competentes de actuación a lo largo de la infancia y la adolescencia” (Hernández, 2016, p.20).

Un ambiente sano y seguro dentro del seno familiar puede ser un factor reductor de la aparición de trastornos en los NNA; respecto a esto, Hernández (2016) describe que “la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar” (p.22). La autora concluye que los infantes criados en ambientes familiares sanos se relacionarán con el exterior con una actitud más positiva y constructiva hacia la vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) revela que el completo estado de bienestar físico, mental y social refiere a un estado de salud satisfactorio, por lo que este concepto de *salud* no solo debe estar vinculado a temas de afecciones o enfermedades físicas, en pocas palabras, un ambiente sano puede ser un factor reductor de la aparición de trastornos en los niños y niñas (March, 2007).

Sin embargo, existen situaciones económicas y sociales difíciles de enfrentar que pueden afectar a las familias. Cuando la problemática es excesiva, algunos padres abandonan el propósito de la crianza y el acompañamiento de los hijos, lo que conlleva a situaciones violentas y a un ambiente de riesgo para el desarrollo psicosocial de los NNA. Hernández (2016) habla acerca de los cuatro tipos de abuso que pueden afectar a los NNA, que son el abuso físico, sexual, la negligencia parental y el maltrato emocional, estos, agravan el desarrollo físico y psíquico de los mismos (Ibarra & Romero, 2017). Hernández (2016) menciona que “numerosas investigaciones apoyan la hipótesis de que los infantes que viven en contextos familiares conflictivos y agresivos expresan un pobre ajuste social y baja autoestima” (p.15).

En este contexto, según el Diario *El País*, en México en el 2020, el 90% de las violaciones se producen en el interior de los hogares y en el entorno familiar, nacieron casi 9,000 bebés de niñas de 15 años, muchos resultantes de estas violaciones (Barragán, 2021). En Jalisco, se reportan 246 abusos sexuales cometidos por mes, aproximadamente 8 por día; esta estadística resulta de los casos que son denunciados, porque según indica Ramírez (2022) “la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) demuestra que de cada 100 mil casos de abuso sexual infantil, solo 100 son denunciados y solo el 10 por ciento llegan a tener un juicio” (párr.1).

En contextos familiares donde hay violencia, los niños aprenden desde la niñez y reproducen conductas negativas desde temprana edad. Según Bandura (1982) en su Teoría del Aprendizaje Social, la conducta se aprende y el ambiente influye en su desarrollo. Los infantes aprenden por observación e imitación, lo que convierte a las interacciones sociales violentas en un círculo vicioso de imitación de

comportamientos agresivos que afectan los contextos sociales en los que los NNA participan. En este contexto, Chirino (2017) visibiliza que los NNA que viven en un mismo cuarto con sus padres cuando estos tienen relaciones sexuales, sin el afán de exhibirse, los infantes los ven y posteriormente les nace ese despertar e imitan ese comportamiento a su corta edad lo que se traduce en violaciones, abusos a menores y embarazos tempranos.

En la misma línea, Hernández (2016) destaca que parece existir una relación entre agresión y autoestima que se genera por la falta de sentimientos positivos respecto a uno mismo y que esto puede incrementar la conducta agresiva, esto se traduce en sentimientos de baja autoestima y genera un mayor grado de conducta autodestructiva del NNA hacia los objetos; la misma autora menciona que se descubrió que estos NNA con afectación en su autoestima participaban más agresivamente en una situación provocativa; lo anterior parece validar nuevamente la teoría de Bandura al detectar las reacciones de NNA afectados por la violencia intrafamiliar y su manera de reaccionar al replicar comportamientos agresivos, posiblemente observados de sus progenitores y/o de su contexto social.

La falta de estructura social y la participación en contextos sociales formales puede provocar que algunos NNA con problemáticas socioemocionales y de entornos familiares violentos busquen espacios donde su situación no sea un factor de exclusión. En México, por ejemplo, se reporta un aumento en la participación de niños y jóvenes en operaciones del narcotráfico lo que los convierte en blanco fácil del crimen organizado (Rodríguez, 2016). En el mismo país, se han registrado casos de homicidios y desapariciones de NNA (Aldeas Infantiles SOS México, 2018). El Centro Mexicano para la Defensa de la Infancia (CEMEDIN), identifica que hay niñas y jóvenes que se prostituyen en la Ciudad de México a cambio de dinero. Estos hechos son resultado de una combinación de factores como desigualdad, pobreza, falta de oportunidades y acompañamiento familiar insuficiente.

El ambiente escolar también se ve afectado por la violencia en los hogares. Los NNA pueden verse obligados a trabajar para aportar ingresos en su casa y, como resultado disminuir su tiempo en la escuela, lo que aumenta la probabilidad de deserción y bajo rendimiento escolar. Además, algunos NNA pueden desarrollar conductas antisociales y hostilidad debido a la falta de sensación de seguridad y un ambiente enriquecedor en casa que les permita desarrollar confianza en los demás, autonomía e iniciativa. También hay casos de NNA que acuden a la escuela con desnutrición y “debido a esta situación, el proceso de aprendizaje es ineficiente por la falta de proteínas, vitaminas y nutrientes requeridos para el desarrollo físico e intelectual” (Lara et al., 2020, p.287).

La escuela también puede ser un ambiente de alto riesgo para algunos NNA, esto se puede ver a través de La Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia (ODI)<sup>5</sup> que por medio del informe “*Es un secreto, la explotación infantil en las escuelas*” se documentan casos litigados por la ODI en representación de niños y niñas que han sido víctimas de violencia sexual organizada en escuelas. Ordaz (2022) en un reportaje para un espacio periodístico redacta respecto al documento que:

El informe expone que del total de las víctimas, 37 indicaron tocamientos por parte de adultos u obligados a tocarse entre ellos, 11 describieron actos que constituyen violación equiparada; 8 reportaron agresiones físicas; tres fueron obligados a observar sexo entre adultos; 4 fueron amarrados y 2 amordazados con cinta. Penetraciones con jeringas, basura, palos, golpes, video filmaciones y decenas de las peores escenas que pudiéramos

---

<sup>5</sup> **La Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia AC (ODI)**, dentro de sus objetivos tiene como finalidad construir políticas públicas que busquen el beneficio de la niñez; al mismo tiempo, impulsar estrategias que fomenten una vida libre de violencia en contra de niñas y niños. A través del litigio estratégico para el acceso a la justicia de niñas, niños y adolescentes, busca mediante casos particulares generar cambios universales para la protección de los derechos de la infancia. Es por eso que la ODI creó herramientas de capacitación, aprendizaje y actualización para el personal legal de las diversas dependencias de nuestro país.

imaginar, son las que se describen en ese documento, donde se reportan encubrimientos y ayuda para concretar las agresiones. (párr.7)

Lo anterior posiblemente puede ser un alto factor de riesgo para los NNA albergados, que, al ser víctimas de violencia en sus entornos familiares, puede potencializarse la continuidad de estos abusos en los entornos escolares.

Hernández (2016) enfatiza que “los niños maltratados han vivenciado una situación de malestar asociada a la hostilidad y la violencia física, y los niños abandonados, una situación de malestar asociada a omisiones en su cuidado y educación, ambos han experimentado relaciones familiares negativas” (p.14). Los efectos del rompimiento del vínculo familiar es uno de los resultados que conducen a la institucionalización, pero estas separaciones tempranas, según aporta Rodríguez (2016) traen consecuencias negativas graves por lo que es necesario contar con protocolos basados en la atención a la niñez vulnerada.

Este autor hace también un llamado de conciencia sobre la importancia en la formación y educación de los seres humanos, así como la presencia de los vínculos sociales seguros, constantes y disponibles los cuales se plantean como condición necesaria “no debemos olvidar que los criminales de hoy son los niños que ayer tuvieron un arranque de vida caracterizado por la violencia, el descuido, el abandono. Fueron niños carentes de vínculos humanos que los humanizaran” (Rodríguez, 2016, p.11).

### **1.3.2 Experiencias que se acumulan, previas y nuevas, de niños, niñas y adolescentes durante su permanencia en Centros de Asistencia Social**

Debido a los contextos socioculturales de riesgo en los que algunos NNA viven dentro de sus hogares, es necesario recurrir al Sistema de Protección Infantil (SPI) para protegerlos. La primera opción es buscar un entorno familiar que tenga lazos biológicos o con familias dentro de programas de acogimiento, mientras que la

última instancia es el modelo tutelar basado en la Doctrina de la situación irregular<sup>6</sup> (LUMOS, 2021) para ingresarlos en los Centros de Asistencia Social (CAS) también conocidos como casas hogar.

En el siguiente apartado se mostrarán las diferentes modalidades de CAS, los protocolos y perfiles de ingreso de NNA, los retos académicos en cuanto al ingreso o reincorporación escolar de los NNA, y la investigación sobre las ayudas y programas con los que cuentan los CAS para resolver la situación educativa y socioemocional que experimentan los NNA a su ingreso y durante su estadía. Toda esta información es necesaria para comprender la experiencia que viven los NNA en situación de albergue en sus contextos escolares.

### **- Modalidades de los Centros de Asistencia Social**

En cualquier institución, cada individuo encuentra significados diversos que le proporcionan un mundo propio. Algunas instituciones se diferencian por el tiempo de permanencia que tienen sus miembros, mientras que otras interponen obstáculos para evitar la interacción con el exterior y el movimiento de las personas, éstas se identifican por la altura de sus bardas, puertas cerradas, alambres de púas, celadores o vigilantes, entre otros. Goffman (2001) explora las características generales de estos establecimientos y los denomina “instituciones totales” y descubre ciertas características similares entre ellas, tales como el que son lugares de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo considerable, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente por un grupo personal supervisor.

Goffman (2001) identifica cinco grupos de estos establecimientos: 1. Instituciones para cuidar de las personas que parecen incapaces e inofensivas (ciegos, ancianos,

---

<sup>6</sup> **Doctrina de la situación irregular:** ha sido la base del cuidado institucional durante el siglo XX, se resume en la creación de un marco jurídico que legitima una intervención estatal sobre los sujetos que se consideran vulnerables, que precisamente por serlo son definidos en situación irregular. Niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, víctimas de abusos o maltratos e infractores de la ley, que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, entrarían en esta definición.

huérfanos e indigentes) 2.Instituciones para cuidar de aquellas personas que, incapaces de cuidarse por sí mismas, constituyen además una amenaza voluntaria para la comunidad (los hospitales para enfermos infecciosos, hospitales psiquiátricos y leprosarios) 3.Instituciones para proteger a la comunidad contra quienes constituyen un peligro para ella (cárceles, presidios, campos de trabajo y concentración) 4.Instituciones destinadas al mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral (cuarteles, bancos, escuelas de internos) 5.Instituciones concebidas como refugios del mundo (las abadías, monasterios, conventos y otros claustros). En esta investigación se abordarán únicamente los hogares para huérfanos, conocidos en México como Centros de Asistencia Social (CAS) o casas hogar, señalados por Goffman (2001) dentro del primer grupo de establecimientos.

Los CAS están encargados de brindar asistencia a NNA de entre 0 a 18 años, pueden ser mixtos o atender únicamente a varones o mujeres (Ibarra & Romero, 2017). Además, los CAS cuentan con ciertas características de atención que los diferencian, y algunos tienen criterios específicos de ingreso en cuanto a edad, grado de daño físico y/o emocional, discapacidades, sexo, religión, entre otros aspectos. Por ejemplo, el Hogar Cabañas en el Estado de Jalisco no admite niños y niñas con daño psicomotor, daño neurológico severo, síndrome de Down, adicciones, enfermedades infectocontagiosas que pongan en peligro la población residente, estado de salud muy grave que ponga en peligro su vida, daño psiquiátrico, perfil conductual de proceso de calle y/o prostitución, mayores de 12 años y relación con la delincuencia organizada (Reglamento Orgánico Hogar Cabañas, 2012).

En América Latina, existen diversas modalidades de instituciones de acogimiento infantil, algunas de las cuales se muestran en la siguiente tabla. En esta investigación se centrará en los CAS y el modelo tradicional de acogimiento residencial en México (identificados con color verde).

### **Tabla 1**

*Modalidades de instituciones para el cuidado de NNA en América Latina*

|               | ZONA GEOGRÁFICA | MODALIDADES ACOGIMIENTO                                                 | DESCRIPCIÓN                                                                                                                          | AUTOR                                                               |
|---------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| LATINOAMÉRICA | URUGUAY         | Alternativa familiar                                                    | Cuidadores, familia extensa ampliada, ajena, acogimiento familiar                                                                    | Kaiser & Torre (2016)                                               |
|               |                 | NNA en licencia de pre-egreso                                           | Acogimiento para jóvenes cercanos al egreso del sistema de protección                                                                |                                                                     |
|               |                 | Atención integral de tiempo completo                                    | Acogimiento en residenciales clásicos                                                                                                |                                                                     |
|               |                 | Trabajo en contexto                                                     | NNA viven con sus familias y tienen seguimiento de los residenciales                                                                 |                                                                     |
|               | GUATEMALA       | Programa de Familias Sustitutas                                         | Captar e integrar a una familia idónea a NNA en situación de vulnerabilidad                                                          | Hernández (2016)                                                    |
|               | MÉXICO          | Modelo familiar de atención infantil                                    | NNA viven en comunidad, integrada por varias casas, con otros 8 NNA, cuidadora fija, los NNA no se rotan, Aldeas Infantiles SOS      | Manzo, Vallejo & Vázquez (2021)                                     |
|               |                 | Modelo tradicional CAS/Casa Hogar/Institución Total/Cuidado Residencial | CAS, viven varios NNA, instalaciones comunes, atendidos por cuidadores, atención de servicios                                        |                                                                     |
|               |                 | Acogimiento Residencial                                                 | CAS, medida especial de protección                                                                                                   |                                                                     |
|               |                 | Acogimiento en Familia Extensa                                          | Acogimiento por ascendentes en línea recta, hasta cuarto grado en genealogía                                                         | Red de Egresados Latam (2018); Butler, Currie, Reid & Wrigth (2021) |
|               |                 | Acogimiento en Familia de Acogida                                       | Brindado por familia distinta a la de origen y de la extensa, por tiempo limitado hasta arreglo de permanencia con familia de origen |                                                                     |
|               |                 | Acogimiento en Familia Pre-adoptiva                                     | Brindado por familia distinta a la de origen y de la extensa, con fines de adopción                                                  |                                                                     |

*Nota.* Modalidades de acogimiento en Latinoamérica, información obtenida de la selección de literatura para la investigación presente. Elaboración propia.

En América Latina, los Centros de Asistencia Social (CAS) tienen como objetivo principal proporcionar alojamiento, educación y alimentación a NNA sin cuidados parentales, con la intención de fomentar su desarrollo integral y brindarles las mismas oportunidades que otros NNA. Para lograr este fin, las instituciones procuran ofrecer capacitación, terapia ocupacional, terapia física y talleres diversos (Ibarra & Romero, 2017). Los CAS pueden ser de carácter privado, público o sin fines lucrativos<sup>7</sup>, y su autorización está sujeta a las leyes y lineamientos propios de cada país (Hernández, 2016). En México, por ejemplo, hay un total de 879 CAS registrados, de los cuales sólo el 9.7% son públicos y el 90.3% restante son privados y de carácter social (Red de Egresados Latam, 2018).

A pesar de la diversidad de modalidades de acogimiento, la institucionalización en los CAS es la primera opción para los NNA sin cuidados parentales en América

<sup>7</sup> Asistencia Social Pública: la realizada por las dependencias y entidades de los diversos órdenes de gobierno. Asistencia Social Privada: La realizada por personas físicas o morales, con y sin propósito de lucro. Asistencia de carácter Social: la realizada sin fines de lucro.

Latina (Ibarra & Romero, 2017). Sin embargo, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y otros autores consideran que debería ser la última opción (Lara et al., 2020; Rodríguez, 2016; Ibarra & Romero, 2017; Moretti & Torrecilla, 2019) debido a que, según estudios previos realizados en varios países, los CAS “no cumplen con las condiciones necesarias para lograr un sano desarrollo de la población que atiende, sobre todo en la esfera emocional y psicológica” (Ibarra & Romero, 2017, p.1538), además que se tiende a complejizar la vida de sus albergados y que estos centros se convierten en un ejemplo de vulnerabilidad y privación social. De hecho, en el documento de Aldeas Infantiles SOS Internacional (2018), se destacan los Principios del Derecho Internacional que deben regir la Prevención del ingreso a Modalidades alternativas de cuidado.

Los autores señalan que, a pesar de la diversidad de CAS, existen factores comunes en los NNA institucionalizados, como problemas socioemocionales y un grave rezago educativo, y que la vida en los centros “incluye aislamiento, reglamentos rígidos, desfavorable relación niño-cuidador, falta de inversión en el área psicológica, escasos cuidadores. Sobre esto, diversas investigaciones han demostrado el daño potencial que el cuidado institucionalizado puede tener sobre el niño” (Ibarra & Romero, 2017, p.1538).

En este contexto, la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF, 2019) en su último seminario realizado en Guanajuato, México, ha propuesto una fuerte campaña mundial en favor de la desinstitucionalización, propuesta que se discute desde años anteriores (RELAF, 2013)<sup>8</sup>. El documento de RELAF (2019) muestra una serie de retos identificados en la implementación del programa de acogimiento familiar en México, como la falta de programas de cuidado alternativo familiar, la debilidad en los mecanismos de prevención y reintegración familiar, la necesidad de calificar al personal que trabajará en los programas de acogimiento y la falta de Información sobre los NNA que están en cuidados alternativos. Al respecto la

---

<sup>8</sup> Se invita al lector a obtener información más detallada al respecto en: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. <https://www.relaf.org/biblioteca/UNICEFLaSituaciondeNNAenInstitucionesenLAC.pdf>

RELAF (2019) señala que existen programas piloto y experiencias a pequeña escala en La Procuraduría Federal y en los Estados de Tabasco, Campeche, Morelos, Ciudad de México y Chihuahua; específicamente en este último Estado se presentaron ciertos obstáculos:

La inexistencia de un protocolo para ejecutar el acogimiento familiar, así como de un equipo multidisciplinario asignado y capacitado; la resistencia de los centros de asistencia social a la modalidad; el desconocimiento de la sociedad sobre el programa y un concepto equivocado en cuanto a la adopción (RELAF, 2019, p.44).

Los resultados de la implementación del programa en Chihuahua, en su primer año de trabajo, fueron solamente 15 familias certificadas, 11 niñas y 11 niños beneficiados. Se planea dar inicio a estos programas en los Estados de Guanajuato y Tlaxcala y fortalecer el programa iniciado en Sonora. Jalisco no aparece en la lista.

#### **- Protocolos de ingreso a Centros de Asistencia Social y la “bienvenida” por la población**

Los protocolos de ingreso son los procedimientos implementados por los CAS para recibir a NNA sin cuidados parentales en sus instalaciones. Estos protocolos incluyen la elaboración de expedientes, evaluaciones previas, diagnósticos de salud y registro de documentos, entre otros aspectos. A nivel internacional, existen directrices para que los CAS tomen decisiones que se ajusten de la mejor manera posible a las situaciones y necesidades específicas de cada NNA al ingresar al sistema de protección.

Entre estos principios, se priorizan aquellos que respaldan la doctrina de Protección Integral de la Infancia<sup>9</sup> (LUMOS, 2021), se incluyen: a) el Principio de Legalidad y

---

<sup>9</sup> La **Protección Integral** tiene su fundamento en los principios universales de dignidad, equidad y justicia social, y con los principios particulares de no discriminación, prioridad absoluta, interés superior del niño, solidaridad y participación. Con el fin de proteger a los NNA, se consolida el cuerpo de legislación internacional para lograr que los NNA se les reconozca como sujetos plenos de derecho.

Legitimidad, que reconoce a los NNA como personas titulares de derechos; b) el Principio de Diligencia Excepcional, que implica la supervisión de todo el proceso de toma de decisiones por parte de las autoridades; c) el Principio de Especialización y Profesionalización, que requiere la formación y capacitación de profesionales, normas, instituciones, procedimientos e intervenciones que respondan a las necesidades particulares de los NNA; d) el Principio de Excepcionalidad y Temporalidad, que establece que las medidas tomadas para la reintegración del NNA a su medio familiar deben tener un carácter temporal; y e) el Principio de Garantías y Protección Judicial, que asegura que los NNA comprendan todos sus procesos y que se cumplan todas las garantías de sus derechos.

Es importante señalar que la información disponible sobre los protocolos de ingreso de NNA a los CAS en México es limitada en los textos analizados. Sin embargo, en el *Modelo de Evaluación y Certificación de Centros de Asistencia Social de niñas, niños y adolescentes* (DIF, 2017a), en el apartado de *Requisitos para obtener la Certificación de CAS* en el punto 74 y 90, establece que es requisito contar con un plan de cuidado integral personalizado para los NNA y con un procedimiento claro, sistematizado e individualizado para su ingreso. No obstante, Ornelas (2018) destaca la falta de acciones concretas para satisfacer las necesidades de los NNA en situación de albergue, lo que evidencia una brecha entre la práctica, el discurso y la normativa existente.

Según lo revela Hernández (2016) “el impacto más importante de la institucionalización es en el ámbito emocional” (p.12). La separación de la familia, la pérdida afectiva, “el Ingreso en la institución, es el primer momento especialmente grave para el NNA (Hernández, 2016, p.13) lo que se agrava por el contexto sociocultural del que provienen. Al llegar al CAS, los NNA presentan deficiencias académicas y en sus habilidades sociales, baja autoestima, agresividad y desorden por estrés postraumático, entre otros (Serrano & Frías, 2017). Durante el proceso de ingreso a los CAS, los NNA experimentan diversos procesos psicológicos como la separación y/o pérdida de vínculos afectivos, pérdida de señas de identidad y del medio ambiente referencial, desvalorización personal y pérdida de referentes

sociales, entre otros. Estos procesos pueden generar miedo, pánico y negación de la situación (Hernández, 2016).

Al respecto, Douard y González (2021) señalan que, según encuestas realizadas al personal de los CAS, los NNA “llegan temerosos o asustados en general con mucho miedo o tristeza” (p.105) debido a la pérdida del vínculo familiar y la necesidad de adaptarse al proceso de ingreso.

En su estudio sobre las infancias institucionalizadas en México, González & Ríos (2020) describen el proceso de ingreso de los NNA en los CAS públicos del DIF. Los autores señalan que, al llegar, los NNA son llevados a la enfermería para pasar un periodo de “cuarentena de observación”, durante el cual son supervisados constantemente por el personal médico y psicológico. Este periodo tiene como objetivo evitar contagios y proteger a la población de la institución. Sin embargo, durante este tiempo los NNA son despojados abruptamente de su vida y rutina anterior.

Además, los NNA no pueden tener contacto con la población, viven y hacen todo ahí, comen, se bañan, no van a la escuela, los psicólogos les dan ahí las terapias, en pocas palabras, no salen durante 40 días. Los autores señalan que “irónicamente el objetivo de las instituciones del DIF es proteger a los niños de todo tipo de violencia, sin embargo, son ellos mismos quienes contribuyen a generarla y agravarla desde el momento en que ingresan” (p.31). Este proceso, según González & Ríos (2020) es para incorporar al NNA a la institución, para que interiorice las reglas y la manera en que tiene que interactuar dentro de la misma, es decir, institucionalizarlo.

Una vez que el NNA termina su periodo de cuarentena, debe integrarse a la población general de la institución, si bien, las instituciones tienen sus reglas de ingreso, los NNA que ya tienen tiempo albergados también tienen reglas para dar la “bienvenida” a los nuevos. Según González & Ríos (2020), al salir de la cuarentena, los NNA son ignorados y tratados con indiferencia por sus pares y tardan aproximadamente 2 semanas en reincorporarse con los demás. El proceso de

bienvenida se carga de un fuerte componente de rechazo expresado en golpes, groserías y apodos, durante aproximadamente tres semanas. Después de esto la población deja de golpearlos, pero permanecen el apodo y las groserías hacia ellos.

Así, la “bienvenida” puede considerarse una forma inicial de incorporación de la institución, “otro proceso de cuarentena” ejercido ahora por los mismos niños que constituyen la población de la institución[...]. El uso de los apodos, además de contribuir a la mutilación del yo, debido a la inicial pérdida del nombre propio, también funciona como la marca que le adjudicara el nuevo mundo de sentido institucional al que se incorpora. (González & Ríos, 2020, p.34)

En este proceso, los niños nuevos aprenden y viven la experiencia mientras que los que ya llevan tiempo en la institución enseñan y aplican la bienvenida a los nuevos.

#### **- Retos socioeducativos que enfrentan los Centros de Asistencia social con niños, niñas y adolescentes albergados**

La atención a los NNA en los CAS presenta deficiencias en diversos aspectos, tales como la falta de cumplimiento de normas (Aldeas Infantiles SOS, 2016), la falta de datos en los Centros (Gómez, 2016), la vulneración de derechos hacia los NNA (CEDHJ, 2019), los enfoques inadecuados utilizados para atender a los NNA institucionalizados (Parro, 2018), entre otros.

Después de este panorama de falta de participación y cumplimiento de las normas establecidas por los centros de cuidado infantil, el foco se centra en las poblaciones de los Centros y los efectos de la institucionalización en ellos. En cuanto al aspecto psicológico, algunos autores han encontrado en sus estudios que:

Los niños y adolescentes institucionalizados presentan altos niveles de estrés, ensimismamiento, se encuentran centrados en sí mismos, no están alertas, no responden a estímulos, muestran ausencia de motivación, tienen poca capacidad de concentración y no tienen iniciativa; frecuentemente presentan sentimientos negativos como sensación de no ser queridos, carencia de afecto maternal, falta de alegría, de diversión y felicidad, sentimientos de culpabilidad, desprecio por sí mismo, preocupación, miedo,

intranquilidad y problemas emocionales de tipo negativo y evasivo. Asimismo, es frecuente encontrar en los niños y adolescentes institucionalizados ciertos tipos de neurosis, tendencia a la ansiedad y depresión, poca tolerancia a la frustración, carencia de empatía, problemas de conducta internalizantes, externalizantes y mixtas, conductas pseudoautistas, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos conductuales, problemas emocionales, trastorno de apego reactivo, fobia social, entre otros. (Manzo et al., 2021, p.5)

En la misma línea Fernández et al (2021) y Wilson et al (2020) informan sobre la salud mental de los NNA en albergues y mencionan que éstos presentan peor salud mental en comparación con los niños y niñas que viven en otros formatos de acogida más personalizados y de mayor calidad.

En cuanto al aspecto social, según lo descrito por algunos autores, sostienen que:

Frecuentemente estos niños y adolescentes se sienten estigmatizados, presentan problemas de escolarización y tienen ausencia de visitas por parte de sus familiares (en el caso de tenerlos), lo que les provoca sentimientos de tristeza. Muestran indiferencia hacia las personas, permanecen quietos e inexpresivos, no sonríen y muestran desinterés hacia los demás, hacia el entorno físico y hacia el medio ambiente inmediato. Presentan resistencia para enfrentarse a situaciones nuevas; son niños y adolescentes que tienen pocas competencias y habilidades sociales, así como dificultades en la socialización, en específico, muestran dificultades para integrarse en sus grupos de iguales, presentan conductas agresivas y poca madurez social, generalmente quieren estar solos; tienen pocas habilidades de cooperación, pocas destrezas en la comunicación, tendencia a destruir objetos o a atesorarlos, tienen conductas antisociales, tienden a auto dañarse y en la escuela presentan con frecuencia inadaptación escolar, bajo rendimiento académico y fracaso escolar. (Manzo *et al.*, 2021, pp.5-6)

El tema del acompañamiento en los contextos de CAS y los vínculos afectivos entre los cuidadores y los NNA albergados es fundamental. Según el documento de

Aldeas Infantiles SOS (2016), uno de los principales problemas en los CAS es la falta de capacitación del personal y la insuficiencia de cuidadores para atender a los NNA. Las representaciones sociales del profesor o cuidador de los NNA albergados juegan un papel crucial, ya que estos niños y niñas suelen refugiarse en sus cuidadores o educadores en busca de un vínculo que les permita sentirse escuchados, acompañados y protegidos (Ornelas, 2018). La falta de atención por parte de los cuidadores puede crear un rechazo hacia la educación y, como consecuencia, la deserción escolar (Hernández, 2016). Cabe destacar que Moretti & Torrecilla (2019) identifican que los cuidadores “no se sienten preparados, los contratan sin experiencia y sin capacitación” (p.268) y los que tienen experiencia profesional, no siempre están preparados para atender a los NNA en CAS (Sans, 2017).

Por lo tanto, la Red de Egresados Latam (2018) sugiere que para enfrentar estos desafíos, los cuidadores deben de capacitarse y adquirir herramientas adecuadas para contribuir al desarrollo individual de los NNA. Serrano & Frías (2017) catalogan a los cuidadores capacitados bajo el término de *educadores sociales*, quienes son profesionales capacitados para atender de manera directa a grupos vulnerables.

En resumen, se puede concluir que el papel que desempeñan los cuidadores, profesores y otros, además de su compromiso con los NNA albergados son fundamentales para crear vínculos afectivos que les permitan desarrollarse de manera adecuada en cada contexto social y así poder tener mejores oportunidades en su vida futura.

#### **- ¿Y la escuela?, ¿Es un entorno amigable para niños, niñas y adolescentes en albergue?**

En el contexto de los Centros de Asistencia Social (CAS), uno de los desafíos académicos que enfrentan los NNA que residen en ellos, es la incorporación a un entorno escolar. Si bien algunos CAS cuentan con servicios educativos en sus instalaciones, otros no los tienen, por lo que es necesario que los NNA asistan a escuelas externas. En este sentido, la presente investigación se enfocará en aquellos NNA que asisten a escuelas fuera de las instalaciones de los CAS.

En su conferencia “¿Qué hemos aprendido de niños y niñas sobre su bienestar subjetivo?”, Casas (2022) plantea la hipótesis de los dos mundos en la escuela. Para los adultos, la escuela es un mundo donde se realizan actividades diarias como prestar atención, atender materias, salir al recreo, entre otras. Sin embargo, para los niños y niñas, es posible que la escuela sea dos mundos en lugar de uno. Por un lado, está el mundo de los estudios, que se centra en el aprendizaje, las notas, los maestros y los logros académicos. Por otro lado, está el mundo de las relaciones, que se enfoca en cómo los niños interactúan con sus pares y con personas adultas.

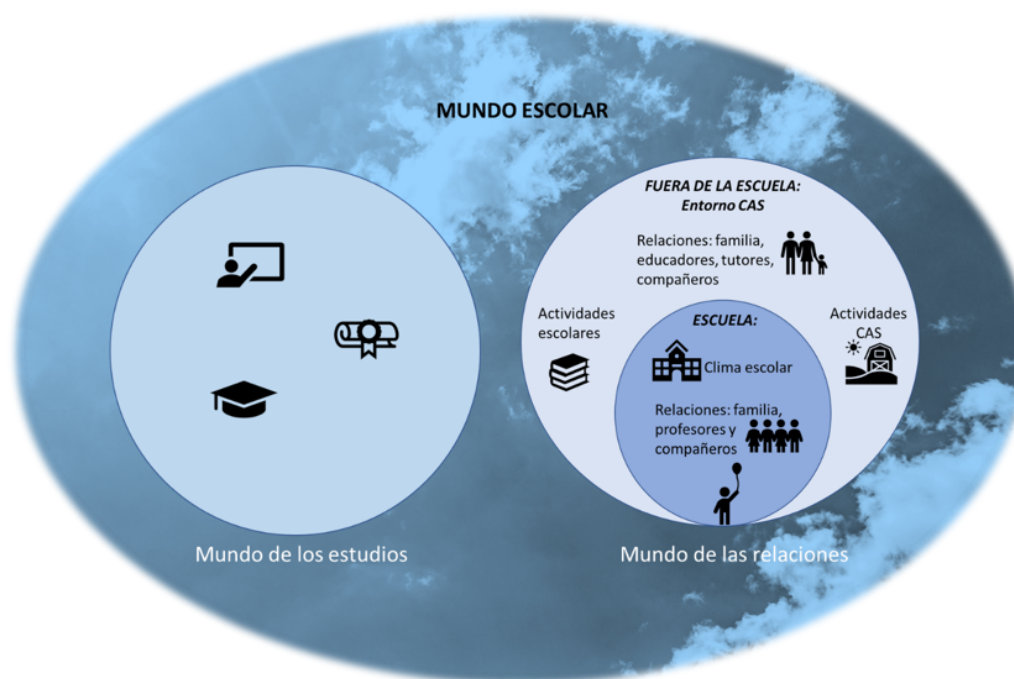
Es importante considerar qué sucede con estas relaciones fuera de las paredes de la escuela, es decir, cómo se extiende el mundo escolar y cobra terreno en otros ámbitos como el juego en el camino a casa, las tareas en el hogar o el apoyo de personas adultas. Casas (2022) señala que cuando uno de estos dos mundos falla, el NNA se refugia en el otro. Por ejemplo, si el NNA no logra compaginar con sus pares, se refugia en los estudios y se relaciona más con sus profesores, lo que le permite obtener buenas notas académicas. Por otro lado, si el NNA tiene la percepción de que su profesor no lo quiere o no lo acepta, decide cobijarse con sus compañeros, aunque en ocasiones no resulten una buena influencia.

Cuando el NNA no logra encajar en ninguno de los dos mundos, se ve en la necesidad de renunciar a uno de ellos para refugiarse en el que se siente más protegido y considerado. Desafortunadamente, en el caso de la mayoría de los NNA en situación de albergue, la renuncia más frecuente es al mundo de los estudios, el cual abandonan para cobijarse en el mundo de las relaciones. En este sentido, el autor sugiere la realización de mayores investigaciones sobre la escuela como dos mundos ya que existe demasiada exploración en cuanto al aprendizaje y rendimiento escolar pero muy poca sobre las experiencias sociales que los NNA viven dentro de las escuelas.

En este contexto, Casas (2022) indica que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)<sup>10</sup> ya recoge datos sobre el acoso escolar, ya que este afecta el rendimiento académico. Asimismo, insiste en la necesidad de estudiar más el mundo de las relaciones, no solo en cuanto al acoso escolar, sino en relación con otras cuestiones que ocurren en las interacciones interpersonales en torno a la escuela. A continuación, se muestra una figura que explica lo descrito con anterioridad:

**Figura 1**

*Los dos mundos de la escuela para los NNA*



*Nota:* La figura muestra la representación de los mundos escolares para los niños y niñas según la hipótesis de Casas (2022), elaboración propia.

La figura presentada ilustra los dos mundos de la escuela para los NNA (Casas, 2022). En ella se muestra que la escuela no es solamente un mundo de aprendizaje y notas, sino que también es un mundo de relaciones interpersonales con los

<sup>10</sup> **PISA:** Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*). El objetivo del programa es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real.

compañeros y los adultos. En el primer mundo, se incluyen actividades como las clases, los exámenes, los deberes y la relación con los profesores. En el segundo mundo, se incluyen las relaciones sociales y emocionales que los NNA establecen con sus compañeros y con los adultos, tanto dentro como fuera de la escuela. Por lo tanto, es importante tener en cuenta ambos mundos al diseñar programas educativos y de bienestar para los NNA en situación de albergue, con el fin de abordar sus necesidades tanto académicas como sociales y emocionales.

Al retomar la sugerencia de Casas (2022) acerca de darle una mayor profundidad en la investigación socioeducativa al mundo de las relaciones para los niños y niñas, se pretende a través de esta investigación, tener como prioridad “la opinión de los niños acogidos por el sistema de protección si se pretende mejorar su bienestar subjetivo” (Llosada et al., 2017, p.261). Dado que la experiencia está estrechamente relacionada con el bienestar subjetivo, un componente esencial de la calidad de vida, resulta fundamental considerarlo, ya que la noción de experiencia como testigo subjetivo supone “la más auténtica forma de verdad, como la base para todo razonamiento y análisis” (Scott, 1992, p.52). Se incluye su experiencia en entornos escolares y fuera de ellos, ya que puede resultar un anclaje que cree sentido y asegure en mayor grado la permanencia escolar para NNA en situación de albergue.

Por tanto, conocer cuáles son sus experiencias mostrará la heterogeneidad de sus historias que, a pesar de encontrarse en el mismo espacio, cada NNA tiene su propia manera de vivir la experiencia (Larrosa, 2011). En este sentido, surge la siguiente interrogante: ¿Las personas que acompañan a NNA en CAS y en las escuelas cuentan con la preparación necesaria para responder ante esta heterogeneidad?

En relación con lo anterior, algunos autores hablan sobre los retos académicos a los que se enfrentan los NNA albergados. La información que presento a continuación se concentra en tres rubros importantes, los cuales planteo a partir del trabajo empírico que realicé y complemento con la revisión de la literatura:

**a) Logística de ingreso/reingreso escolar:** Lara et al (2020), al realizar una investigación con la intención de generar aprendizajes significativos, planearon una

intervención en una escuela con alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria en el estado de Chihuahua. El total de estudiantes para la prueba piloto fue de 35 que provienen de núcleos familiares y de casa hogar por lo que sus hallazgos resultan relevantes: el procedimiento que sigue el CAS para integrar a un NNA a la escuela es ubicarlos en el grado acorde a su edad según marca el protocolo educativo, es decir, “no se consideran los conocimientos previos o los grados que el nuevo estudiante hubiera cursado” (p.285).

Con respecto al criterio de edad cronológica, se establece en el documento del *Modelo de Evaluación y Certificación de CAS de NNA* (DIF, 2017a), en el Punto 92, que “el CAS realiza una evaluación integral del nivel escolar a todos los NNA y realiza su canalización inmediata a centros educativos acorde a sus necesidades y de acuerdo con su edad escolar” (p.50). Sin embargo, esto resalta nuevamente la incongruencia entre lo que se hace y lo que se debería de hacer (Ornelas, 2018), al considerar únicamente la edad de los NNA en situación de albergue y descartar sus necesidades y nivel escolar.

**b) Identidad del NNA como alumno:** Lara et al (2020) destacan que hay casos en los que los NNA albergados nunca habían asistido a la escuela antes de su ingreso al CAS, lo que refleja la irregularidad de su asistencia a los centros educativos. Algunos NNA en situación de albergue manifiestan características como falta de capacidad de atención y seguimiento de instrucciones, falta de capacidad para el respeto de límites y falta de atención en los estudios, lo que puede traducirse como una falta de conocimiento de su identidad como estudiante.

La escuela se configura de diversos lineamientos que la identifican como tal, sin embargo, el alumno también tiene un rol dentro de este entorno escolar (Linares et al., s.f.). El papel del estudiante lleva consigo responsabilidades por cumplir con las expectativas académicas, ser respetuoso y puntual, tener un comportamiento basado en los lineamientos escolares, obedecer a los profesores, mantener la disciplina en el aula y la escuela, mantener la escuela limpia, seguir las reglas y regulaciones de la escuela, entre otros; surge una pregunta importante: ¿Es

necesario capacitar a los NNA albergados sobre el papel que deben cumplir como estudiantes en un centro escolar?

**c) Bajo rendimiento académico y conducta irascible:** En el ámbito de la educación, el bajo rendimiento y la conducta irascible son temas de gran relevancia. En el caso de los NNA albergados, estas problemáticas pueden presentarse con mayor frecuencia debido a diversas causas. Según Hernández (2016), los factores que pueden influir en el bajo rendimiento escolar de los NNA albergados incluyen aspectos fisiológicos, pedagógicos, sociales y psicológicos. Además, la escolarización deficiente, la falta de atención y guía por parte de los encargados del CAS o sus profesores, los problemas socioemocionales y los trastornos de aprendizaje pueden agravar esta situación.

Por lo tanto, es importante prestar atención a estas problemáticas y tomar medidas para abordarlas adecuadamente, a fin de mejorar el desempeño académico y el bienestar emocional de los NNA albergados.

Lara et al (2020) concuerdan con lo que Hernández (2016) manifiesta acerca de los factores que influyen en el bajo rendimiento de los NNA en albergues al mencionar que no cuentan con las competencias necesarias para solucionar actividades de acuerdo a su grado escolar, no logran comprender los temas ni las instrucciones, lo que les impide seguir el ritmo de sus compañeros. Además, no tienen interés ni motivación y leen con dificultad los textos. Los autores asocian la falta de alimentación adecuada con un desempeño escolar ineficiente.

Ornelas (2018) indica que la mayoría de los NNA institucionalizados, en sus relaciones con sus iguales, manifiestan conductas agresivas como golpes e insultos, ya que es la manera en que han aprendido a solucionar sus conflictos (Bandura, 1982). También presentan cierta inmadurez y baja tolerancia en la participación en actividades lúdicas, les cuesta trabajo perder, respetar turnos, quieren imponer su voluntad y eligen juegos solitarios. Según Ornelas (2018) “cuando han sido víctimas de abusos sexuales pueden presentar verbalización sexual desinhibida propia de edades superiores, conductas de autoestimulación, excesiva curiosidad por temas sociales, sexuales, etc.” (p.95). Además, la

repitencia de algún grado en la escuela a causa de los movimientos (institucionalización, cambio a otro CAS, cambio de escuela) ocasiona que inicien el curso nuevamente en el nuevo hogar, lo que afecta el aspecto psicológico y social del NNA. También presentan sentimientos de inferioridad y falta de sentimientos positivos hacia sí mismos, lo que puede ocasionar el incremento de conductas agresoras y de baja autoestima. Esto a su vez responde a la reacción inmediata agresiva ante una situación provocativa (Hernández, 2016).

Todas estas manifestaciones de conducta se convierten en un factor de división social que impacta directamente en su autoestima, lo que los deja al margen del proceso educativo y les predispone a abandonar sus estudios, a tener una mayor inclinación a la rebeldía y a comportamientos delictivos. Lara et al (2020) declaran que los hallazgos que mostraron los estudiantes “dejan claro que los menores no están recibiendo los elementos necesarios para su óptimo desarrollo académico” (p.291), lo que pone de manifiesto la discrepancia entre los discursos y la realidad (Ornelas, 2018).

Es necesario destacar que, ante la problemática psicológica, social y emocional que representa el ámbito académico para los NNA en situación de albergue, Lara et al (2020) sugieren realizar cambios en el protocolo educativo de los CAS para brindarles “un entorno académico en el que sí puedan aprender y desenvolverse adecuadamente” (p.292). En el documento del DIF (2017a), además de identificar este déficit de acción en el protocolo, se confirma que:

En algunos CAS no se cuenta con un programa educativo y lúdico que permita la formación integral de las niñas, los niños y adolescentes ni existe quien coordine tales actividades [...], en todos los CAS hace falta un programa de atención multidisciplinario e integral (p.20).

Hernández (2016) refiere que el tema educativo con NNA en albergues es un problema complejo; explica que cada infante tiene sus propios ritmos de aprendizaje, unos van más lentos y otros van más rápido, y declara que:

Evidentemente no existe un sistema de enseñanza personalizado a las necesidades de cada niño. Más bien al contrario, es el niño quien debe ajustarse al ritmo que marcan los objetivos curriculares y estos no saben de diferencias individuales. Pese a que se suelen hacer esfuerzos con adaptaciones, no siempre todos los niños, pueden recibir la atención individualizada que necesitan (p.2).

En la misma línea, en un apartado del escrito de la Red de Egresados Latam (2018), se relata que una joven en situación de albergue, para que lograra terminar su carrera universitaria, fue necesario tener una nueva esperanza y oportunidad. El acompañamiento y seguimiento emocional, espiritual, educativo y recreativo fueron la clave para encaminar su vida, así como inculcarle autonomía e independencia en sus decisiones. Es por ello que, según el texto, se visualiza la urgencia del acompañamiento y orientación educativa.

Por otra parte, la falta de coordinación y comunicación entre la escuela con el CAS y viceversa también presenta sus por menores. Por ejemplo, los profesores de la escuela que atienden a los NNA institucionalizados refieren que cuando los niños y niñas reciben visitas en el CAS de sus familiares, “cambian mucho su estado de ánimo, atención y comportamiento en la escuela [...] ya que les provoca ansiedad, ciclos depresivos, no ponen atención y se vuelven agresivos” (Hernández, 2016, p.45). Esto es una prueba más de las experiencias que viven estos NNA dentro los CAS que impactan en la escuela. El CAS no suele compartir este tipo de información con el director escolar o con los docentes, lo que complica que no se tenga una comprensión y la adecuada atención hacia esta circunstancia en particular que ayude a favorecer la estadía de los NNA en los entornos escolares. Generalmente el docente infiere que solo se trata de una conducta habitual por parte del niño o niña.

Las situaciones problemáticas descritas anteriormente llevan a algunos CAS a proporcionar atención médica, educativa y recreativa dentro de sus instalaciones, lo que, según la RELAF (2020), “tiende a mantener a NNA en las instituciones y los desarraiga de la comunidad a la que pertenecen o a la que deberían integrarse”

(p.43). Además, se han registrado casos en los que algunos de los NNA que residen en los albergues abandonan la escuela por decisión propia o por decisión de las autoridades en el CAS. Por lo general, estos NNA permanecen en los CAS con programas educativos alternativos, como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la asistencia de personal voluntario no profesional con algún apoyo educativo informal, o la participación en talleres donde aprenden habilidades prácticas como bisutería, peluquería, manicura, entre otros, ya que sus cuidadores perciben que no podrán alcanzar sus metas académicas en el entorno escolar tradicional (Sans, 2017).

### **1.3.3 Egreso, consecuencias de una vida institucionalizada**

En el sistema de protección, el egreso se refiere al momento en que los NNA albergados tienen que salir del centro de acogida. Según Manzo et al (2021), el proceso de egreso se vive como un duelo, y muchos de los NNA que abandonan el sistema tienen dificultades para integrarse en la sociedad. Estos efectos psicológicos son descritos por Barudy (2005) como un secuestro filantrópico, que crea una dependencia hacia los cuidadores y hacia el sistema en sí mismo. Esto impide que los NNA sepan que son víctimas de abuso institucional, ya que fueron instruidos bajo la cultura de la institucionalización (Ornelas, 2018).

Existen tres formas de egreso, éstas son: egreso temporal, extraordinario y definitivo, en este escrito se analizarán de los egresos definitivos. La literatura revisada muestra que más de la mitad de los textos hacen referencia a este tema, aunque no como tópico central, sino como una realidad inherente a la situación de los NNA sin cuidados parentales.

El egreso de los NNA albergados es un proceso difícil que conlleva efectos psicológicos que dificultan la integración en la sociedad. Es necesario comprender la complejidad de esta situación para implementar medidas adecuadas que apoyen a los jóvenes hacia la vida independiente.

## **- Tipos de egreso**

El presente escrito aborda los diferentes tipos de egresos que se pueden presentar en los CAS donde residen los NNA que han sido separados de sus familias por diversas razones. Según la literatura revisada, los motivos más comunes por los cuales los NNA egresan definitivamente de los Centros de Asistencia Social (CAS) son la reintegración familiar, la vida independiente, el traslado a otras instituciones, el decreto por el juzgado de menores, el cumplimiento de objetivos al término de la intervención, la superación de problemas familiares, la fuga, la mayoría de edad y la adopción (Ornelas, 2018; Red de Egresados Latam, 2018).

Además, se hace referencia a los egresos temporales, los cuales se presentan durante la estadía de los NNA en los CAS y tienen una duración corta, como cuando necesitan atención médica, asisten a paseos programados por el propio CAS o tienen convivencia con benefactores dentro de programas de apadrinamiento (Ornelas, 2018). Asimismo, algunos NNA tienen la oportunidad y el permiso autorizado para salir con algún miembro de su familia biológica con fines de convivencia y reestructuración de los lazos familiares.

Por otro lado, se mencionan los egresos extraordinarios, los cuales se presentan en situaciones adversas como la fuga, que suele ser perpetrada por los mismos NNA al confabular su salida con otros albergados, que según describe Velásquez (2020), puede ser “el reflejo de una situación de falta de bienestar integral de los menores, como la insatisfacción de sus necesidades básicas, posibles maltratos, actitudes represivas, falta de actividades y hacinamiento” (p.134).

Bajo este mismo perfil de egreso se manifiesta la desaparición de NNA de los CAS que no son localizados ni en el albergue ni con sus familiares, hechos que han sido del conocimiento público a través de casos como el de la casa hogar “Casitas del Sur” el cual salió a la luz en el 2008 cuando la desaparición de una niña albergada destapó la red de tráfico de menores en dicha institución.

También se hace referencia a las irregularidades en los procedimientos de pérdida de patria potestad de los progenitores, que pueden derivar en adopciones internacionales (Gómez, 2016). Este tipo de egreso se ha visto involucrado en

casos de adopciones irregulares en México y Chile, donde los NNA han sido entregados en adopción a familias extranjeras sin seguir los procedimientos legales adecuados. Por ejemplo, el Caso de los hermanos Ramírez y Familia Guatemala (Sentencia, 2018) que, en resumen, el niño mayor de 7 y su hermano de 2 años fueron retirados de su casa por agentes de la Procuraduría de la Nación por un supuesto abandono de los niños. En consecuencia, los niños fueron puestos en una institución privada y 17 meses después fueron entregados en adopción a dos familias estadounidenses distintas, hasta el 2011 se ignora su paradero. Esta problemática no es ajena a México, en Jalisco se reportaron casos de adopciones irregulares de la casa hogar Pedacito de Cielo en donde se vieron involucradas familias italianas.

Finalmente, se destaca la falta de información y registro de los causales de egreso en la mayoría de los países (Red de Egresados Latam, 2018), lo cual resulta alarmante, ya que se evidencia la falta de atención y cuidado en los sistemas de protección infantil, lo que puede poner en riesgo la integridad de los NNA. Se hace énfasis en la importancia de llevar un registro completo y congruente de los datos relacionados con los sistemas de protección.

#### **- Protocolos de egreso de los CAS**

Los protocolos de egreso son la logística que guía a los tutores de CAS para tomar acción y acompañar a los NNA albergados en su proceso de despedida del sistema de protección. Se considera de suma importancia el análisis de este apartado, ya que ayudará a mostrar las deficiencias en la construcción de la vida autónoma y la ausencia de protocolos académicos para mejorar la vida de los NNA sin cuidados parentales.

Aldeas Infantiles SOS (2016) enfatiza que el egreso es un evento que provoca “mayores dificultades psicológicas para asumir cambios”, y que los jóvenes que son sometidos a tal estrés y movimientos, a futuro logran peores resultados, esto “se debe a que las habilidades necesarias para la transición a la adultez deben ser desarrolladas de forma progresiva, siendo fundamental que el joven cuente con una red de apoyo a lo largo de todo el proceso” (p.29).

Conviene especificar que existe evidencia que muestra que los jóvenes próximos al egreso reciben la noticia con poca antelación, es decir, la mayoría no se encuentran preparados, y este hecho suele generar una experiencia estresante, ya que al sentirse cubiertos y abastecidos en cuanto a necesidades básicas dentro del CAS, estos eventos son un punto de quiebre en su estabilidad, por lo que este suceso drástico lo viven como un duelo (Red de Egresados Latam, 2018; Barrales, 2017).

La Red de Egresados de Latam (2018) realizó un análisis del egreso en países de América Latina en el que se describe que el proceso de egreso y su transición a la vida adulta no es un tema considerado dentro de las políticas públicas, ya que el Estado cumple sus obligaciones tutelares hasta el momento en que el adolescente obtiene su mayoría de edad. Por lo que el joven debe egresar del sistema de protección y supuestamente asumir, de manera automática, la responsabilidad de ser una persona adulta, autónoma e independiente (Barrales, 2017).

Paralelamente, en la investigación que realizó Aldeas Infantiles SOS (2016) sobre el egreso de jóvenes de CAS en Uruguay a través de grupos de discusión como herramienta metodológica, se obtuvieron las percepciones de técnicos y educadores de hogares del sistema de protección respecto al trabajo realizado en el marco del cuidado de tiempo completo para preparar a los adolescentes para su egreso. Estos aportan que “el egreso es un área que no está pensada [...] no está previsto quién va a acompañar el egreso, ni quién va a hacer el seguimiento” (p.54). Además, que el trabajo del día a día y la emergencia continua les exige todo su tiempo.

En Argentina se reportan algunos programas para fortalecer el proceso de egreso de los jóvenes, en donde se busca acompañarlos en estos procesos, pero al ser solo experiencias locales no poseen un gran impacto, no está garantizado su espacio en el tiempo y, por tanto, no son replicables (Aldeas Infantiles SOS, 2016). En México se tiene un programa de atención de medio camino para los jóvenes bajo el esquema de pre-egreso, pero parece que este programa vuelve al modelo de institucionalización ya que se encuentra lejos del objetivo de promover la autonomía (Gómez, 2016).

En Jalisco, según el Diagnóstico Participativo de la Zona Metropolitana de Guadalajara a través de algunas entrevistas a directores de casas hogar, mencionan que sí hay un plan de egreso para los NNA en donde se les acompaña en la realización de un plan de vida (Douard & González, 2021) pero según lo descrito en el documento, parece que va más enfocado a los NNA que serán reintegrados con su familia biológica o con programas de acogimiento familiar y no precisamente para los jóvenes que egresan del sistema de protección por alcanzar la mayoría de edad.

En cuanto a la preparación de los jóvenes para su egreso del sistema al alcanzar la edad obligatoria, es interesante descubrir que la propuesta más integral la ofrece la Red de Egresados Latam (2018). Sugiere la práctica de una preparación gradual que proyecte una sana autonomía y que:

Desde el primer día de ingreso a los dispositivos de cuidados alternativos los NNA deben comenzar a trabajar de manera activa en su autonomía y su plan de vida individual, al fijar los pasos necesarios para prepararse para el egreso de forma, para que cuando llegue el momento cuenten con las herramientas necesarias para afrontar la vida independiente y plena que los conduzca a la felicidad y estabilidad. (p.70)

Por otro lado, los cuidadores de los CAS consideran no sentirse preparados sobre el tema del egreso para acompañar adecuadamente a los NNA. Además, la mayoría de ellos no recibe capacitación adecuada. Los cuidadores resuelven muchas cuestiones de la vida cotidiana al dejarles a los NNA solo roles secundarios en las tareas domésticas como el apoyo en cocina o limpiar su cuarto. La falta de contacto con la vida real, como elaborar la lista del supermercado, acompañar a realizar las compras o pagos de los servicios administrativos, la noción de los precios, acontecimientos del mundo, la realización de trámites, entre otros, anula la intención para prepararlos hacia la vida independiente (Sans, 2017).

Referente a la percepción que tienen algunos jóvenes en situación de albergue sobre su egreso, Manzo et al (2021) a través de entrevistas realizadas en un CAS de Michoacán a 11 NNA entre 15 y 20 años, comparten que siete de estos jóvenes

no presentan planes de vida. Otros son confusos (salir de CAS, tener una fiesta de XV años), solo hay un plan de vida concreto y un caso atípico: la participante se embaraza a temprana edad de un hombre mayor y entrega a su hijo a la institución. Algunos jóvenes tienen el deseo de salir del CAS motivados por el fuerte control que se ejerce sobre ellos, el trato excesivamente infantilizado, el desgaste emocional que experimentan, aunado a las múltiples vulnerabilidades que sufren (Aldeas Infantiles SOS, 2016).

Se concluye que las deficiencias propias de la institucionalización provocan en los NNA dependencia hacia el sistema. El egreso no forma parte de programas que se incluyan en la vida integral de los NNA albergados, pese que al llegar a cumplir los 18 años todos, sin excepción, tendrán que pasar por ello. La atención hacia el desarrollo de programas que apoyen este proceso parece no dar signos vitales. La diferencia entre los perfiles de los CAS y la falta de capacitación de los cuidadores agrava aún más el futuro de los NNA próximos al egreso.

Considero esencial destacar el vacío existente en cuanto a la carencia de un protocolo educativo. Es importante señalar que todo NNA que ingresa a un CAS atraviesa por tres grandes momentos: el ingreso, la estadía y el egreso. Por lo tanto, se debe resaltar la falta de atención en el área educativa, ya que existe una falta de intención por parte de la comunidad social y del Estado, así como la ausencia de políticas públicas que protejan los derechos de los NNA que no cuentan con cuidados parentales.

### **- Retos de los NNA al egreso de los CAS y los efectos de la institucionalización**

Los NNA en situación de albergue que egresan de los CAS enfrentan diversos retos que les generan incertidumbre e inseguridad al tener que integrarse a la sociedad. Entre los retos que enfrentan se encuentran la falta de oferta laboral, la desvinculación del sistema escolar, la estigmatización y los aspectos psicosociales. Según Aldeas Infantiles SOS (2016), “buena parte de los jóvenes que egresan de los CAS no lo hacen con una preparación adecuada” (p.28) y tampoco cuentan con las herramientas para integrarse a la sociedad (Manzo et al., 2021). Además, en

los CAS no se cumplen con las condiciones necesarias para cubrir las necesidades emocionales y psicológicas de los NNA institucionalizados, según diversos autores (Aldeas Infantiles SOS, 2016; Ibarra & Romero, 2017; Moretti & Torrecilla, 2019).

En relación a los efectos de la institucionalización, Rodríguez (2016) señala que:

El uso excesivo de la institucionalización genera grandes costos para los menores de edad, sus familias y la sociedad, derivados de una salud física deficiente, graves retrasos en el desarrollo, discapacidad y daño psicológico potencialmente irreversible. Los efectos son más severos cuanto más tiempo se prolongue la institucionalización y cuanto más deficientes son las condiciones de los centros de atención. Disminución del funcionamiento social y psicológico, la pérdida de habilidades básicas que poseían al entrar al albergue: como la capacidad de cuidarse a sí mismos y de crear relaciones afectuosas así como el deterioro de la condición física, autoagresión, junto con la afirmación de que las niñas y niños institucionalizados tienen mayor probabilidad de hacerse daño a sí mismos o ser agresivos con otros, de involucrarse en el crimen, ser víctimas de explotación sexual o abusar de sustancias (p.9).

Moretti & Torrecilla (2019) describen el fenómeno de despersonalización como uno de los efectos negativos de la institucionalización y hacen referencia a la pérdida de identidad, deseos, sentimientos y aspiraciones personales. Colombres (2016) coincide con esto y lo relaciona con la falta de estímulos para el desarrollo de su individualidad, lo que conduce a un abandono de las aspiraciones personales que terminan diluyéndose en el grupo del que forman parte.

Las trayectorias educativas de los jóvenes de los CAS tienen una relación directa con su desempeño laboral posterior al egreso, ya que mientras más preparados y emocionalmente estables estén, mayores serán las posibilidades de competir por un trabajo que les permita cubrir sus necesidades básicas y más. Sin embargo, la mayoría de los NNA que egresan de los CAS no logran acceder a trabajos estables debido a las bajas credenciales educativas con las que cuentan (Aldeas Infantiles SOS, 2016). Esta situación genera barreras y los conduce a empleos precarios, en

los que enfrentan mayores desventajas que aquellos que viven con sus familias, pues tienen menos oportunidades de acceder a una formación universitaria. La Red de Egresados Latam (2018) respalda esta afirmación al indicar que el número de adolescentes en CAS que asisten a centros de estudio superior es muy bajo.

En cuanto a la búsqueda de un empleo, los NNA que han residido en un CAS en ocasiones generan sospechas y son vistos como peligrosos durante las entrevistas, lo que concuerda con la idea socialmente instalada de que los egresados de estos centros son una potencial amenaza para la sociedad (Barrales, 2017). Desde una perspectiva de inversión, como cita Gastaminza (2018), los NNA son vistos como futuras fuerzas productivas o como una amenaza social.

Además, estos jóvenes carecen de experiencia laboral y, cuando logran emplearse, deben abandonar los estudios para poder sostenerse económicamente, ya que los trabajos que encuentran son difíciles de conciliar con sus responsabilidades domésticas y académicas (Aldeas Infantiles SOS, 2016). Por lo tanto, muchos jóvenes consideran que la institucionalización podría ser la solución a sus problemas. Una alternativa que suelen contemplar es unirse al ejército, ya que les ofrece sustento (alimentación, vivienda, salud).

Sin embargo, esta decisión puede resultar controversial, ya que posiblemente no sea tomada con un interés vocacional, sino más bien como una forma de sentirse protegidos y controlados nuevamente. Manzo et al (2021) coinciden sobre la inadaptación social de los NNA institucionalizados y las carencias a las que se enfrentan al egreso, esto provoca que muchos sigan en un círculo nocivo de vulnerabilidad y un futuro incierto.

Por lo tanto, es necesario enfatizar que los NNA requieren de apoyo emocional y asistencia especiales al egreso del CAS (Aldeas infantiles SOS, 2016), así como asesoramiento y respaldo de adultos que los apoyen y les enseñen a identificar a las personas en las que pueden confiar y de qué tipo de personas deben alejarse (Butler et al., 2021).

En conclusión, se refleja que el apoyo y los esfuerzos durante el período de transición a la vida independiente por parte de los CAS son insuficientes debido a

la carencia de habilidades educativas, sociales, personales y laborales que no fueron desarrolladas en la mayoría de los jóvenes que egresan del sistema. Aunque existen protocolos de pre-egreso, “no existe una verdadera puesta en práctica de lo establecido por la ley, evidenciándose, por lo tanto, leyes de papel, leyes que no se cumplen” (Ornelas, 2018, p.158). Por tanto, se concluye que un acompañamiento socioeducativo temprano, desde el ingreso al CAS, puede ser una alternativa para disminuir los obstáculos que se han descrito en este apartado.

#### ***1.4 Problema de investigación***

El problema de investigación aborda la invisibilización de las necesidades socioeducativas de los NNA que viven en albergues. El objetivo es comprender esta situación a través de la exploración de las experiencias educativas de los interlocutores de la investigación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación es un derecho humano para todos y el acceso a la instrucción debe estar acompañado de calidad. Sin embargo, los NNA que viven institucionalizados en CAS enfrentan diversas barreras que vulneran su derecho a la educación.

Se identifica cómo las trayectorias de vida de los NNA continúan configurándose dentro de los contextos de los CAS y generan experiencias significativas que son posteriormente traducidas a través del lenguaje y la actuación de los NNA albergados en los diferentes contextos de práctica social por los que transiten (escuela, eventos sociales, entre otros).

Para abordar esta problemática, se utilizó como primera aproximación la herramienta del biograma que “es una estructura gráfica que recoge los espacios y tiempos que, desde la perspectiva actual del entrevistado, se configura su vida con la valoración actual de cada uno de ellos” (Susinos & Parrilla, 2016, p.159). Esta herramienta fue aplicada en marzo de 2022 a 22 niños y niñas entre las edades de

6 y 14 años que son estudiantes del Centro Educativo Especializado<sup>11</sup> (CEE) y que se encuentran albergados en un CAS del Municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco.

Los datos arrojados por las cronologías fueron diversos, pero se considerarán aquellas categorías que destacaron en la mayoría de los NNA involucrados para realizar un primer diagnóstico y dar cuenta de una serie de dificultades a las que se enfrentan los NNA que viven en CAS. Es importante destacar que a partir de la entrada al trabajo de campo de la presente investigación se incorporarán los hallazgos que acontecerán en el camino, lo que a su vez perfilará a categorías emergentes.

Entre las situaciones identificadas, las más recurrentes son:

- a) Los movimientos de los NNA de viviendas, de CAS y de escuelas (síndrome del peloteo, Barudy, 2005), que se presentan con regularidad y demuestran lo difícil que es para ellos ingresar a escuelas y/o CAS diferentes.
- b) El rezago educativo grave y la edad cronológica de los NNA, lo que les impide manejar el hecho de ser mayores que sus compañeros de clase y no saber lo mismo que ellos.
- c) El efecto en el apego de los NNA hacia sus pares y cuidadores que también son causa de los movimientos (renuncia, despido), lo que afecta su estabilidad emocional y los lleva a protegerse al no relacionarse afectivamente con otros.
- d) La aplicación de la herramienta del biograma causó una baja emocional en algunos NNA al recordar sucesos y experiencias pasadas.

Estas situaciones son parte de algunas dificultades educativas que enfrentan los NNA albergados como el rezago educativo grave, el comportamiento violento, la

---

<sup>11</sup> **Centro Educativo Especializado:** Es un centro de capacitación escolar creado en el 2016 con la finalidad de otorgar un acompañamiento socioeducativo especializado dirigido a NNA albergados en Jalisco, para que logren comenzar o continuar sus estudios y permanecer en ellos hasta alcanzar el nivel superior (licenciatura), basado en un acompañamiento en amor y paciencia, con calidad y bases morales y sociales. Actualmente se han atendido aproximadamente a 300 NNA que viven en CAS en el Estado.

falta de obediencia, entre otras, las cuales se identifican como experiencias escolares difíciles de atender y a su vez dificultan la consecución del objetivo de la educación y la obtención de niveles satisfactorios de bienestar para los NNA que residen en CAS. Por consiguiente, estas situaciones pueden provocar la pérdida del derecho a participar en contextos escolares formales, el riesgo de abandono y expulsión o falta de motivación en los estudios para los NNA en situación de albergue.

En México, se carece de la conciencia necesaria acerca de la importancia de los adultos capacitados para brindar soporte emocional y subjetivo a los NNA, lo cual es fundamental para lograr una vinculación adecuada y acompañar sus procesos educativos (Gómez, 2016). Para atender a los grupos vulnerables, como los NNA en situación de albergue, se requiere de profesionales capaces y bien entrenados en la educación social, como lo definen Serrano & Frías (2017). Aunque en México existe la profesión de Trabajador Social, esta puede resultar limitante para cubrir las necesidades educativas y socioemocionales que presentan los NNA en situación de albergue.

Las experiencias que viven los profesionales y voluntarios socioeducativos en los servicios de atención a la infancia vulnerada pueden resultar complejas tanto en lo técnico como en lo emocional, lo cual puede generar altos niveles de confusión e incomodidad en los participantes. Esta situación puede llevar a intervenciones inadecuadas y basadas en las emociones, así como a la manifestación de malestar en otros ámbitos donde se desenvuelve el profesional y el voluntario (Galán, 2011).

Es fundamental concientizar y sensibilizar a los CAS, centros escolares, gobierno y sociedad, acerca de la necesidad de una formación y acreditación previas para trabajar en estos ámbitos educativos que generan gran complejidad técnica y emocional al acompañar a los NNA albergados. Galán (2011) sugiere “apoyar las propuestas que defienden que se desarrolle una especialización a nivel formativo para trabajar en el ámbito de la desprotección infantil” (p.69).

Resulta importante conocer las experiencias vividas por los NNA en las trayectorias de vida antes y durante el tránsito en los CAS a través de sus propias miradas y

voces, desafiándolos “a pensar y discutir el derecho a ser diferentes sin que eso signifique correr el riesgo de ser discriminados, castigados, o peor aún, excluidos de la vida” (Freire , 2017, p.30).

Aunque la escuela es un área importante en la vida diaria de los NNA, los programas académicos no son funcionales si no son interiorizados y se convierten en metas del sujeto que lo motivan desde dentro (Titone, 1981). Por lo tanto, no se trata de prescindir de la escuela, sino de reconocer la contribución que los niños pueden hacer en la forma en que se entiende y se vive la escuela desde su percepción y así lograr el desarrollo de respuestas apropiadas (Smith et al., 2010). Ante esto, es importante reconocer que existe una gran barrera para el aprendizaje que impide valorar las contribuciones de los NNA, esta barrera está relacionada con el adultocentrismo, que se basa en las suposiciones de que los adultos saben más y tienen mayor capacitación profesional. Sin embargo, es fundamental superar esta barrera para lograr el desarrollo de respuestas apropiadas y aprovechar todo lo que los NNA nos pueden enseñar.

### ***1.5 Preguntas de investigación***

A continuación, se presentan las siguientes preguntas que buscan dar sentido a la presente investigación, las cuales se centran en las experiencias educativas en los ámbitos social, académico y emocional, y su efecto en la escuela y en el bienestar subjetivo de los NNA en situación de albergue en el Estado de Jalisco, México. El objetivo de esta investigación es identificar cómo estas experiencias influyen en el ingreso y/o la permanencia de los NNA en la educación formal, a fin de comprender mejor los factores que pueden contribuir al éxito educativo de esta población vulnerable.

#### **Pregunta general:**

¿Cómo las experiencias en torno a los contextos en los que se desarrollan los NNA que viven en CAS, pueden aportar para la mejora de su acompañamiento socioeducativo?

**Subpreguntas:**

- a. ¿Cuáles son las historias de vida de NNA albergados antes de ingresar a CAS y cómo afectan su rendimiento académico?
- b. ¿Cuáles son las experiencias escolares más significativas de NNA que viven en CAS?
- c. ¿Qué desafíos y dificultades enfrentan la institución escolar, el CAS y los acompañantes socioeducativos en su trabajo didáctico diario con los NNA en situación de albergue y cómo les hacen frente?
- d. ¿Cuáles son las características del acompañante educativo de los NNA que viven en CAS?
- e. ¿Cómo influye el acompañamiento del profesional y/o voluntario educativo en el bienestar subjetivo de NNA que viven en CAS?

El surgimiento de las preguntas permitirá ser la base para el plan de trabajo, así como las acciones que deriven para resolver el problema de investigación. A continuación, se presentan los objetivos derivados de las preguntas anteriores.

**1.6 Objetivo General y Específicos**

A través de la pregunta general surgen los siguientes objetivos en los cuales la investigación se sustenta:

**Objetivo general:**

Conocer y comprender cómo las experiencias de NNA albergados en CAS pueden aportar para la mejora de su acompañamiento socioeducativo.

**Objetivos específicos:**

- a. Conocer cuáles son las historias de vida de NNA albergados antes de ingresar a CAS y cómo estos factores afectan su rendimiento académico.
- b. Identificar las experiencias escolares más significativas de los NNA que viven en CAS.

- c. Identificar los principales desafíos y dificultades que enfrentan la institución escolar, el CAS, y los acompañantes socioeducativos en su trabajo didáctico diario con los NNA en situación de albergue.
- d. Identificar las características del acompañante educativo de los NNA que viven en CAS.
- e. Explicar la significación que atribuye el acompañamiento educativo y su relación con el bienestar subjetivo de NNA que viven en CAS.

### **1.7 Hipótesis**

El supuesto que plantea esta investigación es el siguiente:

Conocer y comprender las historias de vida y las experiencias escolares de NNA que viven en CAS contribuirá a que reciban un mejor acompañamiento socioeducativo, lo cual abonará a su bienestar subjetivo, favorecerá su rendimiento académico y promoverá su permanencia escolar.

### **1.8 Justificación**

Existen varias investigaciones que señalan la importancia de estudiar el fenómeno educativo desde la perspectiva de los NNA, y esta investigación busca contribuir a este campo de conocimiento a través de la comprensión y necesidades expresadas por NNA en situación de albergue en México, particularmente en el Estado de Jalisco. Además, se espera que los resultados de esta investigación complementen o sirvan como base para futuras investigaciones, ya que la información sobre temas relacionados a la participación, el bienestar subjetivo y la experiencia escolar de los NNA en albergues en México es escasa.

A pesar de que cada vez hay un mayor enfoque en la investigación con niños, niñas y adolescentes que viven en CAS, aún es poco común encontrar documentos que describan sus experiencias reales, especialmente en temas relacionados con la educación. Por esta razón, es importante visibilizar estas experiencias y

percepciones de los NNA, tanto dentro como fuera de las instituciones de acogida, para poder comprender mejor su situación y poder actuar en consecuencia.

Este proyecto es de gran relevancia social, ya que busca contribuir a la experiencia individual y grupal de los NNA que viven en situación de albergue, tanto en el contexto educativo como en los centros de acogida donde residen. La visibilización de sus percepciones puede ayudar a comprender mejor el fenómeno dentro de las instituciones educativas formales, en la comunidad y en los propios centros de acogida, lo que permitiría establecer una red de apoyo y comunicación entre ellos. Además, se busca sugerir prácticas educativas más flexibles y acorde a las necesidades reales de los NNA, que puedan ser compartidas con los cuidadores, educadores y docentes en entornos escolares, y que beneficien su bienestar subjetivo.

En definitiva, se busca contribuir a la solución de la problemática socioeducativa que enfrentan los NNA institucionalizados en CAS.

### ***1.9 Marco contextual del problema***

En el contexto de los Centros de Asistencia Social (CAS) en México la situación académica y psicosocial de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que ingresan y transitan por estos centros ha sido objeto de análisis desde diferentes perspectivas en la literatura. La escuela es un factor importante e influyente en la vida de todo ser humano, donde se adquieren diversos aprendizajes, tanto académicos como sociales y personales. Además, la educación es un eje transformador de la sociedad que contribuye en gran medida a la productividad de un país (Medina, 2019).

En México, a pesar de ser uno de los países con mayor territorio en el mundo, cuenta con altos índices de corrupción que afectan el adecuado funcionamiento del aparato educativo (Medina, 2019). Los recursos asignados a la educación se priorizan en uno de los focos que requieren mayor atención, como el bajo desempeño y abandono escolar de los estudiantes. Medina (2019) señala que se han dejado de lado otras variables importantes de la educación, como la falta de

oferta de modelos educativos, la formación docente, la falta de comprensión del contexto por la comunidad y su necesario involucramiento, y la casi nula evolución de la educación, lo que impide dar respuesta a las necesidades y exigencias actuales de la sociedad. Esto deriva en altos índices de abandono escolar en el país en todos los niveles educativos (UNESCO, 2022).

En este marco contextual, se debe analizar la situación académica y psicosocial de los NNA que ingresan y transitan por los CAS en México, para poder establecer soluciones y medidas que permitan mejorar su calidad de vida y su futuro académico y personal.

En la presente investigación se ha reflexionado sobre la existencia de riesgos sociales y situaciones vulnerables en las que viven muchas familias mexicanas, que conllevan a la pobreza extrema, altos índices de violencia, falta de trabajo, analfabetismo y escasez de oportunidades. Como resultado, en algunos casos, los NNA son retirados de sus familias biológicas y son atendidos por el sistema de protección infantil con el fin de protegerlos de su entorno familiar distorsionado. En Jalisco, existe una normatividad específica para el manejo de los Centros de Asistencia Social (CAS), sin embargo, hay evidencia de irregularidades y falta de cumplimiento de las leyes en la protección de NNA sin cuidados parentales dentro de estas instituciones.

Además, se ha identificado que la mayoría de los NNA que ingresan a los CAS presentan un grave déficit académico y social, lo que refleja la falta de herramientas, acompañamiento profesional, redes y opciones educativas alternativas que satisfagan sus necesidades. En otros países de América Latina se implementan programas alternativos de educación para NNA con situaciones vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2021), conocidos como Modelos Educativos Flexibles, pero en Jalisco, los NNA en situación de albergue no tienen más opción educativa que el Sistema de Educación Pública (SEP).

Es importante destacar que, a pesar de la necesidad identificada en cuanto al bajo rendimiento, la falta de alternativas académicas y toda la problemática que en su

conjunto presenta la educación en México y en general en el contexto latino, los NNA que residen en los CAS no están incluidos en esta descripción, ya que, como se ha demostrado en el estado del arte, existe una constante falta de datos e información precisa acerca de la situación real que experimentan los NNA dentro de los CAS, y a su vez enfrentan una invisibilización. La situación académica y psicosocial de los NNA dentro de los albergues y su falta de *aculturación escolar*<sup>12</sup> también son temas poco abordados en las investigaciones.

En Jalisco el problema de los NNA que viven en CAS no se trata solamente de su ingreso a la escolaridad formal, sino lo que representa para ellos adentrarse dentro de estos entornos académicos. Surge la interrogante sobre si para ellos es un reto ingresar a la escolaridad formal o si realmente quieren ir a la escuela. En la revisión de literatura, se exponen los conflictos, tanto académicos como sociales, que enfrentan los NNA previos al ingreso, lo que impacta su autoestima, ya que buscan ponerse al corriente con sus pares para no ser rechazados.

La alternativa educativa actual para el seguimiento académico de cualquier NNA en Jalisco establecido por los lineamientos del país es la escolaridad formal pública o privada, también en su modalidad tecnológica (plataformas educativas académicas). Para cualquier asunto de desfase escolar por extra-edad, rezago educativo grave, repetición de grado o presencia irregular en la escuela (características que representan el común denominador de la mayoría de los NNA de CAS) se puede optar por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), creado en 1981 con la finalidad de eliminar el analfabetismo en personas mayores de edad. Sin embargo, estas alternativas no brindan posibilidades de desarrollo sustentable para los NNA en situación de albergue, ya que el INEA es un sistema desarrollado especialmente para adultos que no tuvieron la oportunidad de

---

<sup>12</sup> Proceso de adaptación y aprendizaje cultural que experimentan los estudiantes en el contexto escolar. En este sentido, la aculturación escolar se refiere a cómo los estudiantes aprenden y se ajustan a las normas, valores, prácticas y creencias que son comunes en la cultura escolar, y cómo esto influye en su desarrollo personal y social. La aculturación escolar puede ser un proceso complejo y multifacético que involucra tanto la adaptación del estudiante al contexto escolar, como la adaptación de la escuela a las necesidades y características culturales de los estudiantes. Esto puede incluir aspectos como el idioma, la religión, la etnia, la clase social, entre otros.

estudiar en su momento. Se requiere de una opción más adecuada a las necesidades de los NNA que les permita aprovechar el tiempo que no tuvieron por causas de fuerza mayor.

A menudo se cree que los niños en situación de albergue ya tienen todo perdido, y que no hay nada más que hacer, lo que se refleja en la frase contenida en el escrito de Sans (2017): “hay que ser realista y no esperar tanto” expresado bajo la justificación de que los NNA que ingresan a CAS llegan con hándicap difícil de superar.

En concordancia con la falta de atención y cumplimiento del Estado en cuanto al aseguramiento de la calidad educativa y las ofertas académicas de distintos contextos de la población, el tercer sector en México, conformado por las organizaciones no lucrativas, ha entrado en escena no sólo para llenar estos vacíos sino también para exigir un lugar en la mesa donde se deciden los programas y las políticas sociales. Sin embargo, este sector se enfrenta a una serie de obstáculos, como la burocracia, la falta de cooperación del Estado, la falta de visibilidad y fines políticos, que fragmentan el desarrollo de programas y aportaciones para beneficiar a la población carente de oportunidades.

No está de ninguna manera excluido el papel que efectúan los cuidadores, tutores, trabajadores sociales, voluntarios y/o profesores que se encuentran a cargo del cuidado y desarrollo de los NNA en situación de albergue en México. Éstos no se sienten preparados para atenderlos debido a la falta de una formación adecuada. Por lo tanto, se necesita una preparación especializada para poder brindar un acompañamiento eficaz a estos NNA. Los Educadores Sociales Especializados Inclusivos (ESEI) y la Educación Especializada son dos enfoques que pueden proporcionar un soporte particular a los NNA que requieren apoyo para integrarse a la sociedad (López-Noguero, 2005). Sin embargo, en México no existe ninguna formación profesional que evoque al término “especializado”, lo que deja al personal que tiene bajo su responsabilidad y/o cuidado a NNA en situación vulnerable sin la formación adecuada para atenderlos. Esta falta de preparación adecuada puede llevar a los cuidadores en CAS o profesionales en la educación a sentirse inseguros

e incapaces de brindar la atención que los NNA necesitan. Por tanto, es fundamental considerar la importancia de proporcionar una educación adecuada y personalizada para estos NNA que les permita desarrollar habilidades y conocimientos para enfrentar la realidad fuera de los muros de los CAS y lograr una mejora social sostenible.

## **2. Marco Teórico y Conceptual**

### **2.2 Introducción**

El capítulo presenta la postura teórica que orienta la presente investigación. Inicialmente, hablamos de la *experiencia* como categoría que nos ayuda a visibilizar todo aquello que surge alrededor de los NNA que viven en CAS. La experiencia nos ayudará a comprender eso que los NNA viven en el día a día, en sus interacciones, en sus imaginarios, en las formas en que experimentan el mundo escolar, pero también el mundo cotidiano, un mundo complejo, un mundo cargado de experiencias que impactan directamente en su formación escolar, pero también en la forma en cómo se es NNA dentro de un CAS y todo lo que ello implica.

Otra categoría que está en estrecha relación con la experiencia es la de *bienestar subjetivo*, en ésta se hace una reflexión en torno a la necesidad de implementar acciones que deriven, precisamente, en el campo de lo afectivo y emocional de los NNA, en las percepciones positivas de éstos, a partir de una evaluación global de las condiciones de sus vidas y su satisfacción con tales condiciones dentro del ámbito educativo, pero también fuera de él. Aunque esta categoría ha sido mayormente orientada al trabajo con adultos, en esta investigación identificamos algunas posturas mucho más contemporáneas y cercanas al trabajo con niños y niñas, en ellas encontramos la importancia de hacer evaluaciones positivas y negativas respecto a las vidas de los NNA que a su vez integran aspectos cognitivos y afectivos. Es importante señalar que es escasa la literatura sobre este campo en el trabajo con niños y niñas.

Posteriormente, se expone el tema de la *alteridad*, categoría que inicialmente no estaba contemplada en este trabajo, no obstante, luego del acercamiento a la literatura sobre este campo de estudio y al reconocermme e implicarme en ella, reconocí la importancia de ésta dentro de mi investigación. En este concepto existe una vinculación estrecha con lo que se denomina “el otro” y la relación con él, es decir, un encuentro donde también me reconozco, dos sujetos subjetivándose, reconociéndose. Al trabajar con NNA que viven en CAS, no podía pasar por alto esta relación que tengo con ellos, al revisar los estudios sobre la alteridad reconocí cómo estoy vinculada y permeada por las experiencias que éstos tienen dentro de los CAS y cómo a su vez mi relación con ellos influye en tales experiencias, es por esta razón que la alteridad dentro de esta investigación me permite generar una conciencia sobre esta relación y sus implicaciones, pero sin temor a reconocermme en ella.

Consecutivamente, problematizo la discusión sobre la *sociología de la infancia*, aquí se pone de manifiesto la importancia de hacer una reflexión en torno a la importancia de las infancias en los entornos sociales. Se pone especial énfasis en entender a los niños y niñas como sujetos de derechos dentro de las políticas públicas, en ese sentido, es una categoría que se vuelve necesaria para comprender cómo los NNA dentro de los CAS están siendo desprovistos de derechos específicos, siendo invisibilizados y doblemente vulnerados. Así, la sociología de la infancia emerge como un paradigma que genera nuevas posibilidades de investigación para la infancia al considerarla como parte permanente de la estructura social.

Finalmente, expongo el tema sobre *vulnerabilidad en la educación* y los *dilemas de la inclusión* donde se ponen en tensión las formas en cómo se ha trabajado con los NNA de los CAS, siendo un sector considerado vulnerable, pero sobre todo continuamente vulnerado. En este apartado nos cuestionamos cómo visibilizar a este sector social sin violentarlos o discriminarlos al quererlos reconocer dándoles una atención más cercana a sus experiencias de vida.

En resumen, esta investigación pretende que NNA que viven en CAS sean considerados como *sujetos de la experiencia* para que se escuchen las diversas aportaciones en cuanto a la manera en que cada uno viven y ven la vida y que estas percepciones ayuden a comprender sus experiencias desde sus subjetividades, conocer su percepción de la escuela, de su vida como estudiante y niño y/o niña, además de los contextos en los que se desarrollan, con quiénes se desarrollan y lo que se desenvuelve alrededor; por tanto, se presentan a continuación las ideas de algunos autores que darán pauta a los conceptos con los que se pretende ahondar y dar claridad a esta investigación.

### **2.3 Experiencia**

Se da apertura a este concepto con la misión de manifestar primeramente el mal uso y el abuso de la palabra experiencia, que, según Larrosa (2011), “esa palabra se usa casi siempre sin pensarla de un modo completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia” (p.87); no se trata de la experiencia que se aprende en un trabajo o en un quehacer (laboral); la experiencia no es “eso que pasa”, sino “eso que me pasa” (Larrosa, 2011), refiere a lo vivido, a las emociones, a los sentimientos e ideas (Dubet, 2011); tiene un *carácter transaccional* ya que las interacciones que se dan entre las personas y el contexto se determinan mutuamente y “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente” (Guzmán & Saucedo, 2015, p.1024); tiene un aspecto activo (relacionado con experimento) y otro pasivo (relacionado con el sufrir y el parecer) que se combinan y, este último como lo dice Dubet (2011), está abierto a los afectos y a las emociones que se producen a través de las interacciones con otros.

A su vez, la experiencia tiene un *carácter transformador* entre el individuo y el medio cuando hacen efecto las vivencias pasadas con las posteriores, lo que Dewey (2010) deduce que toda experiencia “emprendida y sufrida modifica al que actúa y

la sufre” (p.79) y esta modificación afecta en algún modo la cualidad de lo que viene después ya que contribuye a la formación de actitudes emocionales e intelectuales y reforma a la persona transformándola en un individuo diferente. Tiene también un *elemento de incertidumbre* en cuanto a que no se sabe lo que acontecerá en cada experiencia, por lo que se deja atrás la idea de control y racionalidad.

Lo anterior resulta inequívoco al considerar que el ser humano siempre interactúa con el contexto y con los individuos que forman parte del todo; por ejemplo en los CAS se ven involucrados agentes que no necesariamente son conectados por lazos biológicos, sino por la dimensión social de protección y colaboración que abarcan los centros de protección a infantes; aquí se conjugan NNA, voluntarios, tutores, profesionistas entre otros y toda esta gama de sujetos provienen de diversas familias, raíces, culturas, costumbres, padecimientos, abusos, etc. lo cual contribuye a la generación de nuevas experiencias que resultan de tales interacciones y a su vez modifican a los participantes de diferente manera y así sucesivamente se presenta este círculo de interacción modificadora.

Bárcena *et al* (2006) coinciden con Guzmán & Saucedo (2015) en que la experiencia *no puede ser anticipada*, no se puede pre-ver, ni pre-decir, ni pre-scribir, por eso “la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad”, siempre hay algo de “no sé lo que me pasa” (Bárcena *et al.*, 2006, p.256); no hay experiencias últimas siempre existe la posibilidad de otras experiencias, aun cuando se leyera un mismo texto la experiencia puede variar entre una lectura y otra, por ello, dogma y experiencia son términos antagónicos; tampoco hay experiencias exclusivas ante un grupo de individuos “puesto que todas las situaciones, como todas las personas, son distintas” (Bárcena *et al.*, 2006, p.255) con lo que coincide Bourdieu (2000) y la realidad social ante la percepción de la situación con la variación de la perspectiva de cada sujeto que resulta de su posición en el espacio social objetivo.

La experiencia no solo es individual, también acontece socialmente cuando diferentes grupos de individuos ejercen con sus lógicas de acciones diversas, a veces opuestas, que los actores combinan y ponderan a fin de construirse como sujetos; Dubet (2011) enfatiza la utilidad de la *experiencia social* que no se acerca a la descripción de lo que viven los individuos, sino que es útil para “comprender cómo se producen nuestras maneras de vivir juntos, a pesar de todo” (p.130).

A diferencia de Dubet (2011), Bourdieu (2000) a la experiencia social le denomina el “*espacio social*” pero ambos lo abordan desde el mismo sentido, aunque cada cual con su acento; es entonces que en este espacio social los agentes (actores) emergen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses comunes y también las de producir prácticas semejantes; se encuentran límites en donde algunos buscan mantenerse en su lugar, otros guardan las distancias o simplemente no se familiarizan. Este sistema de producción de prácticas, de esquemas de percepción y de apreciación es lo que Bourdieu (2000) denomina el *Habitus* que, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual el agente se construye; “así, a través del *Habitus*, tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente” (Bourdieu, 2000, p.135); en todo momento estamos “situándonos” y, por lo tanto, nunca podemos dejar de ser positiva o negativamente “en-relación-con”, “en-referencia-a” (Bárcena et. al., 2006, p.251).

Muy certeramente Giner & Aranzadi (1964) hablan de la necesidad de *la formación social* que alude a que “no se puede ser hombre sin ser social” y compara a aquel que se retrae de sus deberes sociales con una célula cancerosa en el organismo humano; sería necesario, según lo describen estos autores, que cada individuo se interese por lo que sucede fuera de uno ya que el mundo gira a un ritmo social, de lo contrario sería un ser desfasado y anticuado si se empeñase en cerrar los oídos a las mil voces que se oyen. He aquí que cada experiencia social, desde el planteamiento de Dubet, procede de la articulación de tres lógicas de la acción: 1. *La integración* – que refiere a los procesos de socialización y a los déficits de esta, es decir, las formas en que los actores se integran a sus entornos sociales (escuela, familia, instituciones de protección) “es evidente que el sistema precede al actor: no

elijo la lengua en la que hablo, ni mis creencias, ni la clase social en la que nací” (Dubet, 2011, p.118); 2. *La estrategia* – hace referencia a los recursos con los que el sujeto cuenta para ser partícipe en el intercambio social desde sus propias competencias; 3. *La subjetivación* – El actor social toma una distancia crítica a su circunstancia, toma decisiones y trata de tener el mayor dominio posible sobre la experiencia social, pero no se trata de situar al sujeto fuera del mundo, sino identificar sus diversos “yo” de participación en la acción social.

Bourdieu (2000) presenta su firmeza ante esta temática al repudiar al *sujeto universal* “sin duda los agentes tienen una captación activa del mundo; sin duda construyen su visión del mundo, pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (p.133).

Bárcena *et al* (2006), con respecto al tema de la experiencia, expresan que:

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. (p.256)

En este contexto, es fundamental resaltar la relevancia de abordar la experiencia como un elemento central en esta investigación. El objetivo es comprender, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que residen en Centros de Asistencia Social (CAS), sus vivencias individuales. A pesar de que estos niños y niñas provienen de entornos familiares diversos y comparten la categoría de “albergados”, cada uno experimenta su propia realidad. La esencia de esta investigación radica en escuchar activamente para comprender profundamente desde la subjetividad de cada individuo.

### 2.3.1 Dimensiones y principios de la Experiencia

Se mencionan a continuación las dimensiones y principios que describen las experiencias basados en el texto de Larrosa (2011), esto que le sucede a los sujetos sociales al interactuar con el medio y con otros individuos; *la primera dimensión* refiere a “es eso que me pasa” y contiene los principios de exterioridad, alteridad y alineación y se basa en lo que tiene que ver con el acontecimiento; *la segunda dimensión* tiene que ver con “es eso que *me* pasa” y conjuga los principios de subjetividad, reflexividad y de transformación y tiene que ver con el sujeto de la experiencia; *la tercera dimensión* es en cuanto a “es eso que me *pasa*” y se relaciona con los principios de pasaje y pasión y tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia; a continuación se explicará a mayor detalle cada una de estas dimensiones con sus respectivos principios.

Como lo hace notar Larrosa (2011) la experiencia, que según dicta el autor “es eso que me pasa”, centrándose en el eso que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, el autor señala que:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (p.88)

A esta descripción tan detallada del autor sobre la experiencia lo denomina *principio de exterioridad, alteridad y alineación* que abarca *la primera dimensión* de la experiencia y tiene que ver con “es eso que me pasa”; desde el *principio de la exterioridad* se anuncia que no hay experiencia sin la aparición de un algo o alguien que es extraño a mí; Scott (1992) hace referencia a las influencias externas a los

individuos (condiciones, instituciones, formas de creencia o percepciones sociales) “cosas reales fuera de ellos a las que reaccionan y no incluyen su consideración o su pensamiento (p.53); Mèlich (2012) desarrolla el concepto de “finitud” y menciona que el ser humano de ninguna manera es absoluto, es temporal, está configurado por sus historias y distintos trayectos que forman parte de la vida de cada ser.

Desde el *principio de alteridad* que es eso que me pasa tiene que ser otra cosa que no soy yo, no otro yo; por ejemplo, al hablar de niños a quienes no solo les afectan los acontecimientos externos, también se ven involucrados en el proceso de interpretar lo que les sucede y a su vez incorporar estas situaciones a su visión del mundo (Smith *et al.*, 2010). El *principio de alineación* que es eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, que no puede ser mío; es posible que la presencia de un trauma en un niño, según describen estos autores, permanezca invisible con la finalidad de asegurar la relación con los padres a pesar del problema mismo; por ejemplo, se han presentado ocasiones de NNA en situaciones de riesgo que ocultan información ante las autoridades con el fin de no ser separados de sus contextos familiares.

La *segunda dimensión* de la experiencia descrita por Larrosa (2011) se sustenta en “eso que *me* pasa” y enfatiza el *me* que tiene que ver con el *quién*, con el *sujeto de la experiencia*; refiere el autor que es en mí en donde la experiencia tiene lugar, algo que no soy yo, pero algo que me pasa a mí “una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo” (Guzmán & Saucedo, 2015, p.1026) así que la experiencia del sujeto no solo impacta en él sino que causa un efecto en el intercambio social; la experiencia es la historia del sujeto, es el relato propio de lo que ha vivido, es la evidencia indiscutible, lo más verdadero y al considerarla como el origen del conocimiento “la visión del sujeto individual se convierte en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación” (Scott, 1992, p.47) para ver cómo y de qué maneras los sujetos ven el mundo y participan en él.

Dentro de esta dimensión se identifica el *principio de subjetividad, de reflexividad y de transformación*. Desde el *principio de subjetividad* el lugar de la experiencia es el sujeto sensible, vulnerable, expuesto; un sujeto que es capaz de dejar que algo

le pase en sus palabras, ideas y sentimientos; la experiencia es propia, de un modo singular, única y particular; esto a su vez abona al principio de singularidad y sus principios corolarios de irrepetibilidad y de pluralidad, es decir, puede suscitarse la misma experiencia pero generar un significado diferente en cada sujeto; Smith *et al* (2010) lo ejemplifican muy bien al relatar un secuestro de 26 niños y un adulto en Chowchilla, California en el año de 1976 mientras viajaban de la escuela hacia sus casas y fueron encerrados en un contenedor enterrado bajo el suelo del que lograron salir con vida; estos autores describen cómo a pesar de haber vivido la misma experiencia, cada uno experimentó diferentes consecuencias y asumen que los significados que generó cada niño se construyeron bajo el intercambio de distintas variables como: “su experiencia previa, sus personalidades, su papel durante los acontecimientos dramáticos, la reacción de la familia”, entre otros (p.124).

Desde *el principio de reflexividad*, la experiencia tiene un *movimiento de ida* (movimiento de exteriorización), de salida de mí mismo, movimiento que va al encuentro de eso que pasa con el acontecimiento y un *movimiento de vuelta*, la experiencia supone que me afecta a mí, que tiene efectos en mí. Y *el principio de transformación* que indica que ese sujeto se encuentra abierto a su propia transformación de sus palabras, ideas, sentimientos, etc. de ahí que la experiencia me forma y me transforma.

La última dimensión postula los *principios de pasaje y de pasión*, que se conforman de la oración es “eso que me pasa” haciendo énfasis en *pasa* que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia y que ésta a su vez, supone una salida, un recorrido hacia otra cosa; ese tránsito presume riesgo, deja en mí huella, una marca, una herida, refiere a emoción, es pasional.

### **2.3.2 El Sujeto de la experiencia**

El concepto de *sujeto* acuñado en tiempos de la ilustración y de la Revolución francesa presenta diferentes dimensiones en las diversas culturas, pero se encuentra bien asentado en las culturas occidentales; para Gaitán (2006) “ser sujeto significa no estar a merced del poder de otros, sino tener la capacidad de conducir

libremente la propia vida” (p.28), mientras que Scott (1992) apela lo contrario al sostener que los sujetos no son autónomos para ejercer su libre albedrío “sino más bien sujetos cuya agencia se crea a través de las situaciones y estatus que se les confieren” (p.28); este autor coincide con las aportaciones de Dubet (2011) y Bourdieu (2000) al sustentar que la experiencia no solo es individual, sino que también es colectiva.

Desde la perspectiva de Gaitán (2006) pudiese dirigirse a la visión adultocéntrica, pues alude al poder del sujeto de ejercer su voluntad, pero al mencionar a los niños y niñas como *actores sociales*, que a pesar de considerárseles en muchos aspectos “invisibles”, actúan y con su existencia modifican el entorno e intervienen en el mundo social. La autora describe la polarización que existe al considerar al niño o niña como sujeto ya que por una parte se le limita en su capacidad de actuar con la intención de protección, además de concebir al niño como un ser humano incompleto; por otro lado se presenta al niño adentrándose al mundo social, interactúa y se suscita la transacción social que es manifiesta entre los individuos; “por eso la posición de la infancia es contradictoria, al ser a medias objeto de protección, y a medias sujetos de derechos y actores sociales” (p.25); ya se verá más adelante y a mayor detalle la presencia y la participación de los niños y niñas en el mundo social, en su propio mundo, en la realidad de todos, en su hablar y en nuestra escucha.

Larrosa (2011) describe entonces al *sujeto de la experiencia* como aquel que al ser partícipe y correlacionarse con el mundo algo experimenta y se transforma cuando una situación lo afecta; el sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y “es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo, transformarlo, recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente” (Guzmán & Saucedo, 2015, p.1033).

Parte fundamental de la teoría posmoderna es la idea del sujeto y la subjetividad; un individuo usa su subjetividad para referirse a sus pensamientos y emociones

conscientes o inconscientes, cuando busca entenderse a sí mismo y la manera de comprender su relación con el mundo (Smith *et al.*, 2010). Posteriormente se hablará acerca de la subjetividad del sujeto.

### **2.3.3 Experiencia escolar**

Es importante destacar que hay una noción de la experiencia desde el ámbito sociológico, que se expresó en apartados anteriores, pero también hay una experiencia que se focaliza en particular desde el ámbito escolar, el cual es preponderante para fines de esta investigación ya que es uno de los principales pilares que la conforman; se describe a continuación la experiencia desde este ámbito.

La experiencia escolar es la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (Dubet & Martuccelli, 1998) y se encuentra “fuertemente estructurada por una preocupación, institucional e individual, de integración” (Weiss, 2000, p.4).

En la experiencia escolar los sujetos se construyen con una doble naturaleza, primeramente, es a través de una identidad, una coherencia y un sentido; la socialización y formación de éstos es mediante un proceso en donde construye su experiencia escolar. El segundo momento es cuando las lógicas de la acción (la integración, la estrategia y la subjetivación) se combinan, pero no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a los elementos del sistema escolar que son impuestos a los actores; estas lógicas de la acción, a su vez, corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación (Dubet & Martuccelli, 1998).

En cuanto a la *construcción de la experiencia escolar*, Dubet & Martuccelli (1998) comparten que esta experiencia se presenta “como una prueba en la que los actores, principalmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción” (p.83); dentro del proceso de socialización, los autores cuestionan qué tipo de actor y qué tipo de sujeto fabrica la escuela; esta disputa se basa en la significación del trabajo escolar, es decir, las razones que conducen al

alumno a realizar sus trabajos escolares. Estos autores ejemplifican que cuando el alumno interioriza la obligación del trabajo escolar desde la imitación familiar se espera que también se perciba o no la utilidad de ese trabajo además de experimentar una manera de realización personal; por otra parte Gaitán (2006) muestra cómo los exámenes, las pruebas y los sistemas de premios y castigos generan una tensión psicológica, por lo que esta percepción de la utilidad de la educación se ve desplazada por la presión por las notas; esta misma autora describe a través de Devine (2002) quien según lo dicta ella, ha estudiado el nivel de participación experimentado por una muestra de niños en Irlanda y describe que “por medio de su experiencia, los niños también vienen a entender el propósito de la educación en lo que se refiere al control y disciplina de sí mismos, así como al desarrollo de una ética positiva del trabajo” (Gaitán, 2006, p. 161); el alumno, por tanto, combina estos significados y los articula en una experiencia.

Este tipo de experiencias tanto la imitación familiar como las actividades propias de la escuela, son algunos factores que dan sentido a lo educativo, pero cuando algunos NNA en situaciones vulnerables no tienen el ejemplo de sus padres en relación a los estudios o se sienten presionados en las actividades que tienen que realizar para lograr mantenerse dentro de la escuela, se presentan casos en los que optan por abandonar y adentrarse en el ámbito laboral para satisfacer sus principales necesidades (alimento, salud, vivienda) por lo que no se llega a significar el trabajo escolar como un puente que los conducirá a un mayor desarrollo personal y a la obtención de mejores oportunidades laborales en el futuro cercano.

Dubet & Martuccelli (1998) dan a conocer que a través de ciertas variables se determinan las experiencias escolares; *la primera variable* es de tipo diacrónico, ambos autores coinciden en que *la experiencia se transforma* debido al factor tiempo; expresan que cuando el niño crece las diversas lógicas de la acción se transforman; además, que su posición en el sistema también cambia, así como las maneras de integración y su comportamiento.

*La posición social y escolar* de los alumnos son *el segundo tipo de variables* que determinan la experiencia escolar en función de su lugar en el sistema, de acuerdo con los autores cada uno de los sujetos experimentan diferente además de no disponer de los mismos recursos estratégicos. Guzmán & Saucedo (2015) identifican a través de Rochex (2009) estos recursos dentro del concepto de *interdependencia* definido como el “conjunto de recursos de los cuales está dotado el niño o el adolescente y que tiene disponibles para interpretar las demandas de actividad que le hace la institución escolar para responder de manera más o menos pertinente a éstas” (p.1034).

Ya se había mencionado acerca del *carácter transformador* de la experiencia (Larrosa, 2011; Dewey, 2010), con lo que coinciden Guzmán & Saucedo (2015) en que el pasado de cada uno es un factor determinante de las experiencias presentes y el porvenir.

Por su parte Dubet & Martuccelli (1998) no se limitan en enumerar muchas otras variables y consideran que “todas desempeñan un rol en la experiencia, pero no la agotan” (p.85); Gaitán (2006) se pronuncia al respecto y menciona las variables de carácter *emocional*, como las relaciones entre padres, profesores y con otras personas significativas además con el grupo de iguales en cuanto a la calidad y el tipo de interacciones que se generan entre los tales.

Al hablar de los mundos escolares en los que interactúan los niños, desde una perspectiva más amplia, se confirma que los alumnos realizan diversidad de actividades que además del estudio se interrelacionan en diferentes contextos sociales, con diferentes personas y a su vez desempeñan varios papeles como el de hijo, sobrino, amigo, tío; esto coincide con lo que Guzmán & Saucedo (2015) describen a través de Rochex (2009) quien da a conocer el *concepto de intersignificación* el cual alude a:

La necesidad y el poder del sujeto de negociar entre el niño o adolescente y el alumno que coexisten en él y de significar lo que hace o proyecta en un dominio de su existencia a partir del sentido que toman sus actos, dentro de

otros dominios de la experiencia: entre experiencia escolar y familiar; entre escuela y recreación, entre aprendizaje y sociabilidad juvenil, relaciones que pueden ser complementarias, dolorosas o satisfactorias, según a lo que se renuncie. (p.1034)

A esta variedad de personalidades Dreier (1999) le asigna el término de *identidad plural*; por su parte Dubet & Martuccelli (1998) identifican un doble desplazamiento interesante del sujeto dentro del contexto escolar cuando de ser *niño(a)* se pasa a ser *alumno(a)* lo que genera cierta tensión ya que su necesidad de juego es traducida como una expresión totalmente infantil que tratan de reemplazar por la necesidad de estudiar, se puede decir entonces que los niños y niñas se perciben como autores de su escolaridad. Sin embargo, es interesante reconocer que no en todas las situaciones se distinguen como tal, ya que como sucede con los interlocutores de esta investigación algunos NNA experimentan situaciones de conflicto en la adaptación al estar en permanente movimiento (cambio de su origen a una institución, nuevos cuidadores, nuevos profesores, compañeros, etc.), por lo que desconocen la manera en que deben de interactuar en cada uno de los “nuevos” contextos sociales, en este caso, la escuela, este asunto se detallará en los siguientes párrafos.

Guzmán & Saucedo (2015) confieren que el rol del estudiante es limitado porque dentro del proceso de socialización no se deja espacio para la subjetivación; concebir a los niños en esta asociación de niño-alumno, para estos autores supone:

Establecer la tarea de socialización sin necesidad de consultarlos, así como negarles la capacidad de decisión. Bajo esta idea se concibe al menor, ya sea niño o adolescente, en tránsito o vía hacia el modelo adulto. Estas asociaciones de sentido, según Gimeno Sacristán (2003), han sido también resultado de la extensión de la escolarización en la que se ha “naturalizado” la idea de estudiar, tanto para niños, adolescentes como para jóvenes, confiriéndole poca importancia a otros ámbitos de la vida”. (p.1033)

El realizar un oficio requiere de cierta habilidad manual o esfuerzo físico, Coulon (1997), señala que “*el ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse [...] el aprendizaje de este oficio consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender también a utilizar a las instituciones*” (como se citó en Guzmán & Saucedo, 2015, p.1033). Guzmán & Saucedo (2015) reconocen el constante tránsito que viven los alumnos cuando experimentan cambios de salón, de materia, de profesores, de actividades, de proyectos, dentro de un ciclo escolar y reconocen que “ser estudiante supone experiencias para resistir las tensiones derivadas de los tránsitos y los nuevos procesos de ajuste” (p.1033).

Estos autores mencionan que el estudiante tiene que *aprender a vivir en la escuela*, ya que como lo menciona Litichever (2016) en sus conclusiones “parecería que en la escuela se hace presente una diversidad de códigos: el de la escuela, el del instituto y el de la calle” (p.188) y no la idea errónea de que el niño solamente se tiene que dedicar al avance de sus lecciones y sacar buenas calificaciones. Según la pretensión de la escuela como lo dicta esta autora, los alumnos se tienen que pronunciar como tales en cuanto a la jerarquía que establece el centro educativo y las pautas académicas que ofrece, pero también se trata de sociabilizar, de la interacción con otros y que además de estudiar el niño aprende diferentes cosas.

El espacio y el tiempo en la escuela tienen características significativas que responden a comportamientos efectuados por los niños con un tinte de lucha y conquista; Guzmán & Saucedo (2007) destacan el espacio que tiene el alumno en el aula, dispuesto por el profesor que le otorga un lugar en su pupitre, pero del espacio escolar (patio, pasillos, baños, cafetería, canchas, etc.) tiene que ganar su lugar en esta *zona liberada*, como los autores lo describen; estas características físicas del entorno escolar también tiene relación con lo que argumenta Gaitán (2006) quien identifica a estas áreas como *espacios de poder y de estatus*; mientras que para Guzmán & Saucedo (2007) son espacios importantes al ser lugares de construcción de tiempos e interacciones distintos a los impuestos por la normativa escolar. Gaitán (2006) también los describe como facilitadores o impedimentos de

las relaciones y el juego. Según la autora, para los niños, estos lugares son prioritarios, considerados como especiales y con un menor grado de vigilancia.

Lo anterior señala cómo el mundo escolar contiene “submundos” en los que los NNA participan; el contexto físico, las relaciones entre pares y sus profesores y las actividades escolares son parte de éstos. Es de considerar que los NNA que están recluidos en CAS extienden el mundo escolar hacia esos contextos de internación, ya que permanece la interacción social con sus cuidadores, compañeros de dormitorio y otros vínculos sociales con personas ajenas a la institución pero que de alguna manera forman parte del ecosistema de estos centros de acogimiento (voluntarios, profesores, médicos, abogados, trabajadores sociales, entre otros) que, de la misma manera, estos NNA luchan para demostrar su poder y de alguna manera pertenecer.

#### **2.3.4 Trayectorias Escolares**

El concepto de trayectoria escolar que se maneja en la presente investigación coincide con la definición en el informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que hace referencia a:

Las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. (DiNIECE & UNICEF, 2004, p.8).

Este informe de DiNIECE & UNICEF (2004) revela el problema de las trayectorias escolares en Latinoamérica derivado principalmente por cuatro aspectos: el

ausentismo, la repitencia, la sobreedad<sup>13</sup> y el abandono. Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen son factores, que según el texto, son determinantes en el desarrollo de actitudes y expectativas que “no siempre favorecen el éxito escolar de los niños” (p.13); estos factores se encuentran fuertemente relacionados con las trayectorias escolares de niños y niñas y “cuanto más precarias son las condiciones de vida y más bajos los niveles educativos de padres y madres las trayectorias escolares se ven más afectadas” (p.28); dadas las circunstancias de pobreza, en muchos casos extrema, los niños tienen que trabajar, esta labor resulta agotadora y no les permite tener ni ganas ni tiempo para los estudios por lo que frecuentemente faltan a la escuela; además el impacto negativo también se presenta en el ámbito escolar cuando los directivos y docentes señalan que no siempre se encuentran preparados para atender la problemática educativa y social que estos niños y niñas presentan. Otros obstáculos presentes serían la distancia física entre escuelas y hogares, la falta de preparación de las escuelas ante estas trayectorias personales, así como el olvido de los niños de los saberes adquiridos cuando sí asistían a la escuela (DiNIECE & UNICEF, 2004).

Guzmán & Saucedo (2015) se pronuncian ante la necesidad de tomar en cuenta lo contextual y las construcciones históricas de los sujetos, sus características particulares (edad, género, entre otras) y el origen sociofamiliar; estos autores manifiestan que el verdadero sentido de esto es analizar “cómo estos elementos se despliegan y entran en juego en la construcción de las experiencias, en las relaciones con el saber y con los sentidos que se le confieren a la escuela y a los estudios” (p.1039); Litichever (2016) justifica esta necesidad de considerar las trayectorias de vida de los niños al señalar que:

Los estudios de trayectorias sociales dan cuenta de cómo los fenómenos sociales se insertan en las vidas de las personas. El foco puesto en las

---

<sup>13</sup> Sobreedad: En México se conoce este concepto como “extra-edad”

trayectorias de vida permite, por un lado, conocer cómo las estructuras sociales marcan estas trayectorias de exclusión. (p.179)

Anteriormente se citó a Bourdieu al describir el concepto de *Habitus* y al existir diferentes grupos de niños y niñas así como de familias y clases sociales, el *Habitus familiar* resulta relevante para comprender la experiencia escolar, ya que revela “sus modos particulares de estructuración de disposiciones y prácticas subsecuentes como factor distintivo y diferenciante” (Gubbins, 2013, p.168); esta extensión de lo familiar se presenta cuando existen niños y niñas que son retirados de sus entornos biológicos por circunstancias que ponen en riesgo su vida y son llevados a instituciones de protección infantil; Litichever (2016) asegura en su escrito, en el tema de la reincorporación escolar, que estos centros de protección, tienen que valorar las opciones escolares cercanas y que además sean receptivas a este tipo de población, pero como lo describió el informe de DiNIECE y UNICEF (2004), ya se identifica una gran desventaja al dar cuenta que las escuelas se enfrentan a la falta de preparación para atender a niños con vulnerabilidad académica y social. Esta experiencia de institucionalización se añade a las trayectorias de vida personales, que como bien lo describe la autora:

Esta nueva institucionalidad -este nuevo circuito de atención a la infancia- configura una trama institucional particular alrededor de la infancia que, vista desde la perspectiva de las trayectorias institucionales, adquiere características particulares, ya que vincula las propias experiencias de vida, considerando las interacciones en las instituciones con las condiciones de vida sociales y el sistema de atención a la infancia en general. (Litichever, 2016, p.179)

Toda esta trama de experiencias en los diferentes entornos y lo que sucede dentro de ellos (la interacción social, la variedad de actores involucrados) influyen en las trayectorias de vida de los individuos. No se puede dejar de lado la *acción del movimiento*, ya que en todos los escenarios se encuentra formalmente incrustada;

la transición de un punto de origen a un punto de destino, el constante movimiento, el de ir y venir, el de ser otra vez “el(la) nuevo(a).”

Guzmán & Saucedo (2007) hacen una distinción entre las situaciones que presentan los estudiantes en su tránsito por las escuelas y el movimiento que presentan los sujetos en diferentes escalas; estos movimientos se encuentran relacionados al abandono de los estudios, los cambios de escuela, el ir y venir en los centros educativos; se piensa, como dicen los autores, que los alumnos tienen un tránsito seguro, lineal y libre de obstáculos en el camino que va desde kínder hasta niveles más altos y que además ocurren de manera interrumpida, lo cual sería el escenario ideal, sin embargo no corresponde con lo que ocurre en las trayectorias reales de algunos alumnos.

Por consiguiente, en su análisis de trayectorias escolares con jóvenes preparatorianos, estos autores observan que lo más común es que se presenten altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos; estas *trayectorias interrumpidas* dan origen a las *trayectorias unirregresionales* y las *multiregresionales*; el concepto “regresión” es el movimiento inverso o de retorno (Guzmán & Saucedo, 2007). Las *trayectorias unirregresionales*, se presentan cuando un alumno ingresa a la escuela, pasa algún tiempo y suspende temporalmente, después ingresa a una nueva escuela o a un nuevo programa (solo un movimiento); a juicio de estos autores indican que esta trayectoria se puede representar de la siguiente manera:

La representación de la trayectoria, que se va engrosando a medida que se avanza en el trayecto, tiene la intención de mostrar que, aunque objetivamente se trata de un viraje y un volver a empezar, un regreso al inicio desde la dimensión subjetiva se trata de una travesía, un viaje donde el alumno avanza de nuevo, pero ahora con un aprendizaje, una vivencia. Así, la experiencia del retorno será significada de múltiples maneras. El engrosamiento de la trayectoria funciona, entonces, como metáfora de la acumulación de capital experiencial por parte del estudiante. (p.48)

Por su parte, las *trayectorias multiregresionales* suceden cuando un alumno ingresa a la escuela y cambia de modalidad o centro escolar reiteradas veces; los autores para ejemplificar estos movimientos hacen uso de la metáfora del laberinto en la cual se describe el retomar de los caminos, caminos en ocasiones ya transitados, caminos que se abandonaron; ese volver provoca “una sensación de desorientación, de confusión, de perdición” que además genera la incapacidad de decidir que rumbo tomar (Guzmán & Saucedo, 2007, p.52). Barudy (2005) hace referencia a los múltiples movimientos que viven los niños en situaciones vulnerables y sin cuidados parentales, lo denomina *el síndrome del peloteo* el cual ejemplifica con casos de infantes que han sufrido hasta ocho movimientos de un centro de protección infantil a otro, por lo tanto y sin que el autor lo mencione en sus líneas, los niños y niñas debido a tales movimientos, de alguna manera también se ven afectados en sus entornos escolares.

Al abordar la diversidad de factores presentes en la trayectoria escolar de los jóvenes, Guzmán & Saucedo (2007) adoptan una perspectiva del submundo escolar y enumeran una serie de motivos principales que llevan al abandono escolar:

1) ausentarse de la escuela; 2) volarse clases; 3) permanecer mayor tiempo en la cafetería o en el billar que en las aulas; 4) reprobado; 5) falta de gusto por la institución escolar; 6) considerar que el ambiente escolar no es el adecuado; 7) mal comportamiento; 8) rebasar el límite en la flojera o el relajo; 9) el tránsito de un nivel a otro; 10) juntarse con malas compañías; 11) cambio de residencia; 12) el reconocimiento de la falta de competencias básicas 13); las faltas (asistencia) (p.48).

A pesar de que estos autores describen características propias de un grupo de preparatorianos, los pormenores que presentan para describir los factores que influyen en las trayectorias interrumpidas indudablemente pueden manifestarse en todos los niveles escolares y de la misma manera en contextos y sujetos sociales diversos como el caso de NNA que viven en CAS.

Los alumnos fuera de la escuela también mantienen una vida social activa y establecen relaciones significativas. Según Guzmán & Saucedo (2007), este mundo de relaciones “constituye una fuente de la que se nutren las trayectorias regresionales, y en ellas se expresa la sensación de que la vida está en otra parte, pero nunca en la escuela” (p.62). De esta manera, el alumno adopta distintos roles: es niño, joven, hermano, amigo, lo cual manifiesta una diversidad que contrasta con una personalidad única. En este contexto, los alumnos buscan conectar con sus pares, no sólo con el propósito de estudiar, sino como una forma de resistir la adversidad, especialmente aquellos NNA que viven en situaciones de cuidado alternativo.

## ***2.4 Bienestar Subjetivo***

El antecedente del bienestar subjetivo (BS) se remonta hacia los años 60's en donde se aperturaron estudios científicos acerca de la felicidad; esto generó grandes polémicas tanto académicas como políticas; los debates acerca del BS como objeto de estudio científico produjeron cuestionamientos sobre qué y a quiénes se preguntaría y si con base a la información obtenida se podrían desarrollar políticas y programas para la mejora del BS colectivo (UNICEF, 2012).

Bradburn en 1961 inicia estudios sobre efectos positivos y negativos, estas conceptualizaciones derivaron de su estudio piloto realizado junto con Caplovitz con una muestra de adultos en cuatro pequeñas comunidades de Illinois EEUU, a su vez se cuestionaban si obtendrían la misma respuesta de individuos que vivieran en grandes ciudades en diferentes secciones del país y por tanto en diversas condiciones, ya que en su estudio manifiesta que hay profundas diferencias en las maneras en las que las personas ven la vida; pero es hasta 1969 que publica la escala (ABS) y su contribución fue el incluir en el diseño de instrumentos indicadores positivos y negativos para la medición de parámetros subjetivos.

La medición de las perspectivas subjetivas de los adultos, es decir, la medición de sus percepciones, se han llevado a cabo a través de encuestas mundiales de Gallup

y en los informes de World Happiness (Rees, 2020), se registran mayormente documentos de diseños cuantitativos, casi inexistentes los estudios cualitativos; en la misma línea UNICEF (2012) señala el movimiento de los indicadores sociales en los años 60's por Bauer que generó un gran impacto aunque no era la primera vez que se utilizaban; además se describen estos indicadores como instrumentos epistemológicos que son:

Útiles para describir situaciones sociales (por definición, complejas) y para comparar: a) la situación de un mismo entorno social en dos momentos diferentes del tiempo (p.ej.: antes y después de una intervención política); b) la situación de entornos distintos, pero equiparables, en un mismo momento del tiempo (por ejemplo, varios países entre sí). Epistemológicamente son mediciones aproximativas, poco precisas, pero de realidades tan complejas que no se pueden aprehender de ninguna otra manera. (p.25)

Asimismo, los indicadores sociales se distinguen entre *indicadores objetivos* e *indicadores subjetivos* que ambos son parte de la calidad de vida; los *indicadores objetivos* refieren a condiciones materiales directamente observables mientras que los *subjetivos* se encuentran relacionados con las percepciones de los individuos, las condiciones de sus vidas y su satisfacción con tales condiciones (Benavente, 2017).

Por otro lado, en 1995 se configura un nuevo campo de estudio la *psicología positiva*, derivado del interés por el estudio de los estados positivos de los individuos, ya que en ese tiempo predominaban los artículos científicos sobre estados negativos (UNICEF, 2012). Benavente (2017) explica cómo el estudio del bienestar, desde la psicología positiva, ha definido dos tradiciones: *la perspectiva eudaimónica*, de dónde surge el concepto de bienestar psicológico el cual se centra más en el crecimiento, el desarrollo y el futuro (Rees, 2020), se incluye el sentido de propósito en la vida, el crecimiento personal, la existencia de relaciones positivas y excluye el componente afectivo (Calleja & Mason, 2020); por su parte *la perspectiva hedónica*, dónde se encuentra enmarcado el BS, refiere a las

evaluaciones y emociones de las personas (Rees, 2020), por tanto sus componentes básicos son el afectivo o emocional (aspectos positivos y negativos) y el cognitivo que refiere a la evaluación global con la vida y en los ámbitos de la misma, según indica Benavente (2017).

Entre tanto, desde la perspectiva de las ciencias sociales, según Oyanedel (*et al.*, 2014) el *bienestar social*, ahora mejor conocido como *bienestar subjetivo*, ha tomado mayor relevancia en los últimos años; países como Estados Unidos, Reino Unido y Francia han considerado este concepto para medir grandes muestras que deriven en la orientación para la formulación de políticas públicas (Calleja & Manson, 2020).

Sin embargo, el interés en la mayoría de los estudios sobre BS Oyanedel (*et al.*, 2014), puntualizan que se encuentra enfocado en la población adulta por lo que es escasa la investigación en niños, niñas y adolescentes (NNA), en consecuencia “el estudio de las opiniones de los niños y niñas sobre sus vidas se ha quedado por detrás” (Rees, 2020, p.36). A pesar de que se realizaron algunas investigaciones en Estados Unidos en los 90’s, estos últimos años no se reportan trabajos comparativos internacionales, los que existen son entre países de renta alta<sup>14</sup> (Rees, 2020).

En relación al concepto de bienestar subjetivo UNICEF (2012) considera que es comprendido ya por muchos autores que a su vez lo utilizan como parte de sus objetivos de investigación al mostrar interés en temas relacionados con la felicidad y la satisfacción de las personas ya sea individual o colectiva; por tanto, el BS es el componente psicosocial de la calidad de vida y hace referencia a las percepciones que las personas tienen respecto a sus condiciones vitales (económicas, sociales, culturales, de salud, logros personales, entre otros) (Oyanedel *et al.*, 2014), es decir,

---

<sup>14</sup> **Clasificación de países** está determinada por dos factores: El ingreso nacional bruto (INB) per cápita del país, que puede cambiar de acuerdo al crecimiento económico, la inflación, los tipos de cambio y la población. El Banco Mundial clasifica a los países al tomar en cuenta sus economías e ingresos, con fines analíticos, dentro de cuatro grupos principales, estos son: bajo, medio bajo, medio alto y alto ingreso.

refiere a la medida en que la persona cree o siente que su vida va bien desde su propia perspectiva; el BS también refiere a las evaluaciones positivas y negativas que las personas tienen respecto a sus vidas, que a su vez integran aspectos cognitivos y afectivos. Asimismo, se presenta la individualidad en las percepciones ya que la diversidad cultural, contextual, las metas de cada persona puede derivar a tener diferentes percepciones de la vida; “por tanto, el BS se distingue de los indicadores materiales de bienestar o calidad de vida” (Calleja & Mason, 2020, p.186).

El BS, según el aporte de Benavente (2017), es la dimensión psicológica y psicosocial de la calidad de vida y de acuerdo con UNICEF (2012) este último concepto se define como “la medición articulada de aspectos materiales y no materiales de la vida de conjuntos de población” (p.25). Esto a su vez implica la presencia de *aspectos positivos* (progreso, desarrollo, crecimiento económico) que se consideran objetivables y no la mera ausencia de *aspectos negativos* (Cummins & Cahill, 2000) pero que abren la puerta a los aspectos psicosociales de la vida de las personas particularmente de su BS; de la misma manera UNICEF (2012) señala que en los años 70’s la propuesta de definir las condiciones no materiales de vida como *percepciones, evaluaciones y aspiraciones* de las personas tomó fuerza y se asume que “para comprender una realidad social compleja hay que considerar la perspectiva de todos los agentes sociales implicados” (p.26).

Oyanedel (*et al.*, 2014) coinciden con los anteriores autores respecto al concepto de calidad de vida que se define tanto respecto a las condiciones objetivas como subjetivas que garanticen el bienestar subjetivo y este a su vez es el componente psicosocial de la calidad de vida; este elemento facilita los dispositivos psicológicos que comprometen la estabilidad tanto física como emocional en la vida de las personas en el espacio presente más no permanente.

De la misma manera varios autores reconocen que la investigación científica en estudios macro-sociales desde los componentes psicosociales de la calidad de vida, los ha redireccionado a los estudios micro-sociales del BS; se han dado a la tarea

de no sólo interesarse por el bienestar colectivo de las poblaciones, sino que también se dedican a conocer a mayor detalle y precisión sobre el funcionamiento individual, lo que los conduce al resultado de que la vida de absolutamente todas las personas tiene bienestar subjetivo (Oyanedel *et al.*, 2014).

#### **2.4.1 Bienestar subjetivo infantil**

Se ha comprendido que el BS es un componente esencial no material de la calidad de vida en el que se identifican las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los individuos, tanto de los adultos y en los últimos tiempos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) desde sus diferentes ámbitos de vida (salud, tiempo libre, relaciones interpersonales entre otros) (Llosada *et al.*, 2017).

Oyanedel (*et al.*, 2014) coincide con los anteriores autores respecto a considerar las percepciones también de los NNA y además aportan que se deben de tomar en cuenta, dentro del bienestar infantil, los componentes tanto objetivos como subjetivos sin desestimar uno sobre el otro; desde el sentido de responsabilidad que todos tenemos ante la sociedad de la que formamos parte, estos autores también mencionan que es tarea tanto de los NNA como de los adultos el compromiso de aspirar a una mejor calidad de vida y de la misma manera asegurar el bienestar social.

Calleja & Manson (2020) describen que el estudio del BS se ha intensificado a partir de 1984 con el surgimiento de la psicología positiva asimismo por “la convención de los Derechos del Niño y por la concepción de la importancia de proponerse objetivos para la infancia más allá de la supervivencia y que tengan como centro al niño y sus propias percepciones, opiniones y experiencias de vida” (Benavente, 2017, p.1); además de las propuestas de la nueva psicología de la infancia, las perspectivas metodológicas en los estudios sobre infancia en los que reconocen a los NNA como unidad de observación y análisis y de sustento válido sus aportaciones.

Por consiguiente las investigaciones y estudios de la infancia se han realizado desde indicadores objetivos (tasa de mortalidad, malnutrición, salud entre otros) y en los últimos años se han incluido indicadores subjetivos desde la fuente de información que han sido NNA por lo que Llosada (*et al.*, 2017) identifican el proyecto a gran escala Children's Worlds que cuenta con datos de la investigación recabada de 15 países que abarcan las opiniones y la satisfacción de la población entre edades de 8 a 12 años; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) cuenta también con informes de indicadores subjetivos de bienestar de los niños y niñas contenidos en la serie de Report Card<sup>15</sup> y son únicos en esta diversidad de cobertura geográfica (Rees, 2020), éstos han sido generados desde el 2007; el más reciente es el del año 2022 indicado con el número 17 con el título *Lugares y espacios, entornos y bienestar infantil* el cual hace referencia a las condiciones ambientales que afectan el bienestar infantil en diversos países; este último autor cita dos encuestas más a mayor escala que han permitido comparaciones más amplias del bienestar entre países: la encuesta sobre el Comportamiento de Salud de los Niños en Edad Escolar (HBSC)<sup>16</sup> y El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)<sup>17</sup>; México no se encuentra dentro del alcance de investigación de la encuesta Children's Worlds, por el contrario de las encuestas de PISA y los informes de Report Card que si lo incluyen.

---

<sup>15</sup> **Report Card:** La serie *Report Card* tiene el propósito de supervisar y comparar el desempeño de los países económicamente avanzados en cuanto al afianzamiento de los derechos del niño en sus territorios. En 1988, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) creó una oficina de investigación para apoyar sus actividades en defensa de la infancia en todo el mundo e identificar e investigar áreas actuales y futuras de trabajo para UNICEF. El objetivo principal de la Oficina de Investigaciones de UNICEF – Innocenti, es mejorar la comprensión internacional de una serie de cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia, a fin de facilitar la plena aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y su promoción en todo el mundo.

<sup>16</sup> **HBSC:** Se lleva a cabo cada cuatro años con niños y niñas de 11, 13 y 15 años en países de la región europea de la Organización Mundial de la Salud. La encuesta les ha preguntado sobre su satisfacción con la vida a lo largo de varias oleadas y sobre varios aspectos de la experiencia subjetiva con la familia, los amigos y la escuela.

<sup>17</sup> **PISA:** Se lleva a cabo cada tres años con niños de 15 años, principalmente en países miembros y socios de la OCDE. La oleada más reciente hizo preguntas sobre satisfacción con la vida, afecto positivo y negativo y propósito en la vida.

No obstante, últimamente se ha incrementado el interés en los estudios del bienestar subjetivo infantil; varios autores coinciden en que actualmente se sabe muy poco acerca de cómo los NNA experimentan la infancia y cómo varía en diferentes países y contextos (Oyanedel, *et al.*, 2014; Benavente, 2017; Rees, 2020); al respecto Llosada (*et al.*, 2017) sostienen que se desconoce acerca del BS de NNA que viven en situaciones vulnerables, añadidos aquí, aquellos que se encuentran albergados en el sistema de protección infantil. En algunos estudios se informa, según estos autores, cómo estos niños albergados en sistemas de acogida presentan un BS significativamente más bajo comparado con el de la población general de la misma edad; por su parte en el Report Card no.17 se informa que “demasiados niños se ven privados de vivir en hogares saludables, lo que daña de forma irreversible su bienestar actual” (p.1) además el problema del hacinamiento que se presenta en algunos países y la manera en cómo esto “afecta negativamente a los resultados del aprendizaje infantil” (UNICEF-Innocenti, 2022, p.5).

Cabe añadir que estos Report Card mencionan los 3 elementos de una buena infancia: el bienestar mental, la salud física y las aptitudes para la vida; y para colaborar con el bienestar de la infancia y su mejora en la calidad de vida hay que consultar a los niños, conectar las políticas y crear fundaciones sólidas (Gromada *et al.*, 2020) sin importar cuál sea el entorno social en el que se desarrollen, ya sea en contextos familiares o escolares así como los casos de NNA que se encuentran albergados en centros de protección infantil.

#### **2.4.2 Bienestar Subjetivo Infantil y el Ámbito Escolar**

El ámbito escolar ha sido objeto de estudio en varias investigaciones por su relevancia en la vida de los NNA; los investigadores han centrado su interés en comprender la naturaleza, la evolución y los principales determinantes del BS el cual se encuentra influido por diferentes niveles (individual, familiar y social); se reconoce que existe un *efecto de la escuela* en la satisfacción global con la vida de

los estudiantes y una variable importante para comprender el bienestar, según Benavente (2017), es la satisfacción con la escuela y el clima escolar.

Como ya se mencionó anteriormente, no se trata de deslindar los aspectos objetivos (rendimiento escolar, continuación o permanencia, transición al empleo) de los subjetivos (relaciones entre pares, entre figuras significativas, apoyo de los padres entre otros) (UNICEF, 2012; Calleja & Manson, 2020) del Bienestar Educativo, ya que ambos se correlacionan con diferentes variables que sustentan el BS infantil y la satisfacción con la vida escolar.

Entendemos que, una educación de buena calidad se complementa con los aprendizajes académicos y con la formación de mejores seres humanos, también se ha de considerar la felicidad de sus estudiantes en la escuela y su satisfacción escolar (Benavente, 2017); la misma autora resume la escuela en cuatro componentes importantes: equidad, perdurabilidad, valor añadido y desarrollo integral de los estudiantes y añade que no se podría considerar a una *escuela eficaz* si no se configura de todas estas partes que impactan el desarrollo personal, socioafectivo y que, de la misma manera influyen en el bienestar y la satisfacción de los alumnos en los entornos escolares.

Atinadamente, esta autora, al pensar en el tiempo en el que los NNA pasan en la escuela ratifica que:

La contribución que la escuela pueda hacer a la satisfacción con la vida es muy relevante con miras a desarrollar intervenciones tendientes a mejorar los niveles de bienestar de nuestros estudiantes y con ello contribuir a su salud mental. En este sentido, la escuela puede transformarse en un dispositivo para la promoción del desarrollo, el bienestar y la salud mental en la adolescencia. (p.3)

La *satisfacción escolar* se define como la evaluación cognitiva y subjetiva sobre la calidad percibida de la vida escolar; según aportan Drane & Valois (2000), citados en Benavente (2017), un cuarto de los estudiantes encuestados en sus estudios

presentan cierta *insatisfacción con la escuela* (incremento en la carga académica, baja atención personalizada, entre otras) y esta insatisfacción es “la razón más común para el abandono escolar y, también, ha sido relacionada con la conducta en la escuela: a menor satisfacción con la escuela, mayor presencia de conductas internalizantes y externalizantes<sup>18</sup>” (p.34); por el contrario, también se manifiesta la *alta satisfacción con la escuela* que se encuentra asociada a variables psicológicas positivas como la buena relación con sus profesores y compañeros y esto les otorga un fuerte sentido de pertenencia.

Casas (2022) coincide que al tener tal satisfacción con estas relaciones los NNA pueden considerar la escuela como un solo mundo “sin embargo, cuando una de las dos dimensiones (relacionadas con el aprendizaje o relacionadas con los compañeros de clase) no proporciona una alta satisfacción, los niños tienden a representar a la escuela como dos mundos” (Benavente, 2017, p.40); otras variables que implican un alto nivel de satisfacción escolar son: la esperanza, la autoestima, el apoyo en asuntos de la escuela de ambos padres, el tiempo de recreo, entre otros, por tanto, al seguir el modelo ecológico de Bronfenbrenner<sup>19</sup> “el bienestar se vería afectado por los niveles micro (familia) y meso (escuela) más que por el macro (país)” (Klocke *et al.*, 2014, p.21), la autoestima familiar también se considera un factor influyente en la satisfacción escolar.

## **2.5 Alteridad**

Absolutamente todo lo que se remonta al ser humano, a su interrelación, conectividad y diferencias entre uno y otro confieren a una ideología universalmente conocida como el amor al prójimo, en resumidas cuentas se trata del amar al yo

---

<sup>18</sup> **Conductas internalizantes** (comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos) y **externalizantes** (comportamientos agresivos, falta de atención, desobediencia y conductas delictivas).

<sup>19</sup> **Modelo ecológico:** Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro.

para poder amar al *otro*; el verdadero cuestionamiento es el cómo, si al ser humanos y tener la misma figura física (cabeza, tronco, extremidades, se respira, se come) se enfrenta la realidad que no somos los mismos; el *yo* y el *otro* se configuran en distintos escenarios y tiempos lo que marca una diferencia no distante entre éstos, sino que de alguna manera hace que converjan en un mismo instante, en un momento, en una vida, en las vidas que generan diversidad de experiencias y entonces sí, se marcan diferencias que no se distinguen en esa figura física pero que al final se modifican, se genera este ciclo de compartir experiencias y adentrarse entre el *yo* y el *otro* para coexistir porque se depende del *yo* tanto como del *otro*.

Con base a lo anterior, el *concepto de Alteridad* tiene todo que ver con ese valor universal, con ese fundamento entre el *yo* y el *otro*, que sin *él* no somos, sin el *somos* no es *él*. Se destaca la multidisciplinariedad del término que abarca la psicología, sociología, educación, antropología, entre otros, desde las cuales tratan de dar respuesta a los problemas, de hecho, donde hay conflictos humanos la alteridad se presenta. En el siguiente espacio se darán algunas nociones sobre *alteridad* desde la perspectiva de algunos autores que son referentes en el tema.

La alteridad es el eje central de la vinculación humana, depende del encuentro con lo que no pertenece al *yo*, es estar de cara frente al otro (González, 2009), es una concepción necesaria que dota al ser humano de identidad (Levinas, 2000), es la relación con el otro, es constitutivo esencial de la persona (Carrasquilla1994); Dussel (1998) presenta la *deconstrucción del concepto de tolerancia* como la responsabilidad por el otro y describe que:

El otro no es ya meramente “tolerado” pasiva o negativamente (en el tiempo del alcanzar el consenso de la pretensión de validez), sino que es “solidariamente” respetado activa y positivamente en su alteridad, en su diferencia. Se trata de la afirmación de la exterioridad del otro, de su vida, de su racionalidad, de sus derechos negados. (p.5)

Varios autores resumen a la alteridad como complementariedad, diferenciación, encuentro, tensión, reciprocidad, lenguaje, comunicación, empatía entre los seres humanos. Serrano (2004) se apropia de la frase *Unidad en la diversidad*, en donde se conjugan la ética, la historia y la política, elementos esenciales que deben confabular con el término *solidaridad* “que deriva de la acción y de la experiencia humana, respeto a la diferencia, pluralidad y diálogo de las culturas, reconocimiento del otro, en tanto que actuación del principio de alteridad” (p.9).

De la misma manera la alteridad evoca la relación con el otro como elemento esencial del individuo y según Carrasquilla (1994), desde una perspectiva relacional, indica que si una persona no se relaciona con los otros es que no es persona, ya que esto destruye radicalmente el ser y en la medida en que uno se abre al otro uno se realiza, pero como dice el autor *esto hay que aprenderlo, eso no es espontáneo*. Más adelante en el documento, se hablará sobre los niveles de relación. Desde la posición de Carrasquilla (1994), el que el yo se relacione con el *otro* depende fundamentalmente de los gustos, de la casualidad; esta investigación se fundamenta en la necesidad, en el principio de alteridad, se trata de ponerse en el lugar del otro, tu necesidad es mi necesidad y ambos necesitan estar bien para que el entorno en común mejore y brinde mayores posibilidades de crecimiento para todos los involucrados, sean los agentes vivenciales del suceso como los agentes externos a este, pero que de alguna manera todos se vean beneficiados.

### **2.5.1 La relación de la alteridad en la educación y con NNA en situación de albergue**

Vila (2004) desde su artículo *Pedagogía de la ética* le otorga a ésta última una posición procedimental en la que se configuran los espacios de relaciones, las cuestiones sociales y la generación de maniobras para el bien común, por lo que describe que la articulación de la ética con la pedagogía debe tener como ejes los conceptos de *responsabilidad* y *alteridad* ya que ambos se conjugan y responden a la educación en valores, que evoca a la consideración de darse al otro como

fundamento de lo social, en palabras sencillas, la alteridad es una prioridad en la educación.

Ya se ha mencionado antes acerca de la diferencia, no física, sino aquella que se genera con la experiencia y la diversidad de vivencias; el entorno escolar no es una excepción, así como todos viven bajo un mismo sol y una luna, no todos conviven en una misma zona geográfica, tampoco se vive en la misma casa ni se comparte la misma cultura; así como un niño vive bajo un techo, algunos niños viven con sus familias y otros tantos comparten espacio con niños de diferentes familias como es el caso de niños y niñas que viven en Centros de Asistencia Social (CAS); de la misma manera, un CAS no es el mismo que otro CAS, aunque su común denominador sean niños y niñas albergados; precisamente de estos NNA se trata, de aquellos que al estar institucionalizados también forman parte de la escuela tradicional, es decir, la diversidad en su plena forma de expresión cuando los mismos sujetos participan en diferentes contextos sociales.

Y aunque el concepto de alteridad constituye una aproximación diferente a todos los intentos por captar y comprender el fenómeno humano (Krotz, 1994), desde esta investigación se tratará de comprender desde lo particular, desde este principio de alteridad y responsabilidad del *investigador con el otro*, en este caso, los interlocutores, al identificar el concepto de *diferenciación* al que el autor da énfasis a la experiencia de lo extraño y parte del principio de ver a otros seres humanos como otros, a pesar de las posibles y variadas diferencias que se detecten a primera vista “siempre se trata de reconocer a los seres completamente diferentes como iguales” (Krotz, 1994, p.6).

Carrasquilla (1996) en su escrito *Antropología del Pobre* señala que “se da como un hecho que la existencia pobre imprime una manera de ser hombre” (p.7), esto retrata la realidad que enfrentan muchos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que se encuentran bajo la experiencia vivencial de estar internos en Centros de Asistencia Social (CAS), se puede entonces decir, parafraseando a Carrasquilla (1996), que *la existencia de la institucionalización imprime una manera de ser NNA*.

Desde la antropología existencial, el autor describe que se considera la existencia del pobre como un *misterio*, al compartir un ejemplo desde su experiencia, cuando pregunta a un sujeto de dónde provenía, el cual le responde que *era* de cierto lugar, quien se justifica a sí mismo como *pobre* porque no tenía patria. Carrasquilla analiza esta expresión y revela a una persona que se siente perdida, sin raíces y sin futuro. Posiblemente, esta misma situación esté permeando a los NNA al justificarse como pobres porque se encuentran albergados en un CAS, porque no tienen la seguridad de continuar o comenzar con sus estudios, porque tienen la incertidumbre de no saber quiénes serán en el futuro.

Al ser sensibles y considerar al otro como parte del yo, el concepto de educación, tal como lo manifiesta González (2009) desde la pedagogía de la alteridad “se comprende mejor como un acto de amor a todo lo que el educando es, es tema político y ético, es el compromiso de hacerse cargo del otro” (p.126); el rol del profesor, añade, también se transforma al ser consciente de que su responsabilidad adquiere un nuevo sentido al compenetrarse en la necesidad del otro que implica una manera distinta de entender y vivir en servicio del otro, en este caso, del alumno, quien a su vez también está involucrado en este reconocimiento al saberse identificado en su singularidad, en su discapacidad y no física sino del alma, del espíritu; no visible, pero si manifiesta a través de su comportamiento y no precisamente “bueno” pero si reconstruido por las experiencias en las trayectorias de su corta vida que impactan en los entornos sociales en los que participa (CAS, escuela, espacios lúdicos, entre otros).

Es por tanto que la alteridad es un eje primordial para la investigación en puerta, es la importancia de considerar al *otro* como un *tú*, el vivir y compartir la experiencia de la vida misma en un entorno que se llama mundo; una realidad que nos pertenece a todos, es una forma de atención que nos ayuda a mirar a los NNA que están institucionalizados en CAS y la problemática que enfrentan en sus trayectorias escolares.

## **2.6 Sociología de la infancia**

Dentro de este apartado se tratará de conjugar el concepto infancia con toda su carga social. No solo se hablará del significado sino del papel fundamental que juegan los niños y niñas en el entorno social, aquel ser humano pequeño pero que debe ser considerado, aquel que tiene voz, que cuenta con derechos y que es necesario mirar; es el sujeto social de la experiencia, desde ahí se quiere escuchar.

La infancia se comprende como la etapa de preparación para pasar a la edad adulta; existe un debate permanente en cuanto a la edad cronológica que abarca esta fase de la vida del ser humano. Durante el proceso de desarrollo los niños y niñas interactúan y son parte del medio, lo modifican, generan experiencia y conocimiento; pese a ello, son invisibilizados y silenciados porque se les considera que por su edad e inmadurez se les impide comprender la realidad sobre infinidad de situaciones; mientras esto sucede el(la) niño(a) así lo percibe y así mismo se nulifica en el escenario de la participación, por ello “los puntos de vista de los niños han sido ignorados alegando su supuesta incompetencia” (Smith *et al.*, 2010, p.33).

La sociología de la infancia surge para indagar de una manera más específica y profunda sobre el conocimiento de lo que significa la infancia. Actualmente, “esta postura epistémica ofrece grandes posibilidades para comprensiones más afinadas sobre lo que son hoy los niños y las infancias” (Unda, 2010, 5m.37s), respecto a esto Qvortrup (como se citó en Voltarelli *et al.*, 2017) plantea que:

El rasgo específico de la Sociología de la Infancia como subcampo especializado es que fue el primero en reconocer a los niños/as como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas y, al reconocerlos como un objeto de estudio que debe ser estudiado por sí mismo, elabora un nuevo paradigma que abre múltiples posibilidades de investigación para la infancia, al considerarla como parte permanente y estable de la estructura social. (p.289)

Qvortrup, en el párrafo anterior, describe cómo la sociología de la infancia reconoce a los niños como un objeto de estudio, se destaca que en esta investigación los NNA no solo figuran como tales sino como sujetos, con voz propia, tal como se menciona en la introducción de este concepto y que precisamente se trata de recuperar esas voces.

Dentro de la sociología de la Infancia se enfatizan tres enfoques que se les considera como complementarios, los cuales ofrecen al investigador diferentes caminos para indagar acerca del fenómeno a observar, cuentan con un factor común que es la infancia “que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y de los niños como personas activas en el plano social” (Gaitán, 2006, p.103); tales enfoques son: estructural, construccionista y relacional.

Esta investigación se encausará en la vertiente del *enfoque relacional*, que emplea métodos cualitativos para analizar las relaciones existentes entre NNA y adultos en diferentes contextos de vida (escuela, casa hogar); uno de los temas de principal interés de este enfoque es el punto de vista de los niños y niñas y hace uso de la terminología “niños” y “agentes”; los conceptos claves son *generación, género, relaciones de los niños, grupo minoritario*; el papel que juegan los niños/as es verse como “participantes competentes en un mundo compartido aunque centrado en los adultos, y es a través del mutuo entendimiento como se desarrolla la relación de investigación” (Gaitán, 2006, p.109); se trata primordialmente de enfocar la mirada en NNA institucionalizados en casa hogar, que a pesar de formar parte de ese contexto social son ampliamente excluidos; se trata de dar voz a las propias perspectivas de los niños y niñas, observar su conducta y expresiones; de la misma manera analizar las acciones de sus cuidadores adultos y escuchar también desde su peldaño cómo es que viven sus experiencias al compartir su mundo con NNA, pero sobre todo con el perfil socioemocional que llevan consigo y la problemática educativa que presentan.

Según los autores, *el papel del adulto* cobra un papel muy importante al “ayudar a que NNA tengan mayor autonomía al reconocer lo que pueden o lo que no pueden

hacer solos, y al ofrecer el apoyo necesario dentro de un contexto para conducirlos hacia su zona de desarrollo próximo”<sup>20</sup> (Smith, *et al.*, 2010, p.34), por lo que se procura mantener el equilibrio entre la dependencia y su autonomía; el *adultocentrismo* debe ser desterrado en esta perspectiva de relación con los NNA; no debe de permanecer una figura que domine, se trata de revertir ese efecto para que se promueva un escenario de participación y confianza en donde a los niños y niñas se les permita dar su opinión abiertamente, tal como lo describen estos autores “la pieza que ha hecho falta para entender la niñez ha sido la voz del niño. A fin de destacar esa voz y ese punto de vista es necesario que los adultos proporcionen un contexto que los apoye” (p.21).

Se trata entonces de no llevar el adultocentrismo a sus extremos, de ninguna manera el adulto puede pretender convertirse en niño para ser mejor visto o aceptado por éstos, pero tampoco debe ser ese gran tirano que conduce y domina la situación, tal como lo describe Gaitán (2006), que es preferible mantener la conciencia y sensibilidad ante las diferencias entre la infancia y la adultez, considerar también el tener un rol semiparticipativo para interactuar con los niños y niñas sin olvidar la edad y la responsabilidad que cada uno tiene.

Por tanto, a los NNA se les invita a adoptar el perfil de *actores sociales*, a impulsar el desarrollo de su capacidad de agencia como participantes activos durante el proceso de investigación; que se considere su consentimiento a participar, que se les informe acerca de las propuestas y también que ellos se sientan libres de aportar, ya que se trata de ver a NNA como productores, informantes y comunicadores de sus propias experiencias.

---

<sup>20</sup> **Zona de Desarrollo Próximo:** Concepto creado por Vigotsky que se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial.

### **2.6.1 Protección a la infancia, que las voces de los niños y niñas cobren sentido**

Los derechos de los NNA tienen un papel importante dentro de la sociología de la infancia, ya que esta postura cobra impacto con el auge de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), en donde prácticamente todas las naciones del mundo, incluido México, pactan acerca de la consideración de los NNA como personas para dar efectividad a los derechos reconocidos en ésta a favor de la infancia, sobre todo en el artículo 12, que refiere a:

1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (p.14)

La reglamentación anterior es el fundamento de ley que abarca la niñez a nivel mundial, un sustento fuerte para la sociología de la Infancia, del que se discute la variable “edad y madurez” de NNA para su intervención en diversidad de ámbitos de los que son partícipes; en cuanto a esto Smith *et al* (2010) aluden acerca de las implicaciones del artículo 12 en cuanto a la participación de los niños en asuntos de su vida personal que los afecta, pero, por ejemplo, ¿un NNA que vive en CAS podría tener injerencia sobre la escuela a la que quisiera ir?; estos autores cuestionan hasta dónde debería ser respetado el punto de vista de los niños y niñas, además, retan al pensamiento y a la cultura ante el desafío que supone reconocer su autonomía, ¿podría este reconocimiento debilitar el poder de los adultos, lo que posiblemente ocasionaría la alteración en el equilibrio de autoridad y responsabilidad que existe entre los entes sociales (familia, estado, comunidad)?.

Para los NNA que se encuentran albergados es una realidad que no se cuestiona, no tienen voz ni participación en las decisiones que tomen las autoridades de protección a la infancia y los CAS en los que se encuentran, por citar un ejemplo, los niños y niñas albergados no pueden tomar decisiones en cuanto a mantener contacto con ambos padres, eso le confiere a los tribunales y según los derechos universales de los niños y niñas no se debería privar el acceso de visita de estas figuras, a menos que, posterior a un proceso de investigación muy profundo y detallado quede completamente probado que debe suspenderse dicho acceso por el bienestar del infante.

En mi experiencia, al acompañar a estos niños y niñas he observado que algunos trabajadores sociales, debido a la complejidad de los temas que manejan con las familias, no siempre están preparados para comunicar de manera adecuada la realidad a los infantes. En algunos casos, recurren a explicaciones poco claras o engañosas con el fin de no causarles más dolor, ya que su intención es protegerlos. Tal es el caso de una niña de 11 años, a quien se le dieron explicaciones imprecisas sobre el paradero de su madre, diciéndole que estaba en la cárcel, pero sin especificar cuándo podría salir. Entre la trabajadora social y la psicóloga comentaban que la niña probablemente permanecería en el albergue hasta su mayoría de edad o hasta que la institución lo permitiera. Sin embargo, la niña, me confesó que su madre había sido arrestada por la policía y llevada a la cárcel, y me expresó su profunda necesidad de verla, aunque fuera por “Zoom”, al igual que a sus hermanos, quienes se encontraban en otras casas hogar. Por otro lado, algunos niños y niñas prefieren no tener contacto con sus familiares, quienes han sido sus principales agresores, pero las autoridades insisten en que “deben” verlos para cumplir con el “derecho familiar”. Esto, nuevamente, vulnera el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Otro ejemplo relacionado con la escucha de las voces de niños y niñas en albergues, pero desde el contexto escolar, es el caso de una niña de 14 años que cursa el segundo grado de educación secundaria en el Centro Educativo Especializado. Su cuidador en el albergue le sugirió que permaneciera en el CAS

y que continuará sus estudios de manera interna, con un horario reducido de dos días a la semana por un par de horas, de manera que pudiera dedicar el resto del tiempo a ayudar en las actividades del CAS (limpieza, cuidado de niños pequeños, cocina, entre otras). La niña, sintiéndose comprometida especialmente por su hermano menor, que también vive en el albergue, compartió conmigo su experiencia. Ella percibió que tenía la posibilidad de tomar una decisión sobre su vida académica y decidió continuar sus estudios en la escuela y reservar las tardes para apoyar en el CAS. Sin embargo, esto no le fue permitido, ya que, al cumplir 15 años, su prioridad sería apoyar en las actividades del CAS, y relegar sus estudios a un segundo plano. Aunque no dejaría de estudiar, abandonaría las interacciones sociales y académicas propias del ámbito escolar. Estos ejemplos muestran, de forma breve, cómo los niños y niñas tienen voz, pero no la suficiente para influir en las decisiones que los adultos a su cargo toman respecto a su bienestar subjetivo.

La capacidad del sistema legal, educativo y de los CAS para escuchar la perspectiva de los niños y niñas, está limitada por diversos factores, como la madurez, la edad, su cultura y las restricciones propias del sistema (Smith *et al.*, 2010). Además, la reglamentación de los diferentes CAS, aunque enmarcada en una ley estatal cuyo objetivo principal es la protección infantil, varía considerablemente en su aplicación. A pesar de que todos comparten el propósito de proteger a los infantes, cada CAS actúa de manera diferente. Sin embargo, una constante entre ellos es que la voz de los niños y niñas suele quedar ignorada o minimizada.

En la misma línea, un caso muy particular que me compartió *Mía* de 13 años de edad, que ha pasado por seis casas hogares, actualmente pasa por su tercer proceso de acogimiento familiar, por lo que el personal directivo del último CAS en el que se encuentra le aconseja que no debería irse, que ella no es un objeto, que debería quedarse en el albergue. Sin embargo, *Mía* quiere estar en una familia, dice que le ha dolido el abandono y la separación de su hermana menor quien permanece con la última familia de acogida en la que ambas estuvieron. A pesar de sus experiencias previas *Mía* desea tener las visitas de adaptación con la nueva familia.

En un caso parecido de adopción que comentan los autores Smith *et al* (2010) en una entrevista a uno de los adoptados le cuestionan si se le preguntó si se escucharon sus preocupaciones, el cual respondió “no, nada más callé y no dije nada. Porque no estaba en posición de decir algo ¿verdad?, los niños se sienten impotentes porque son tratados de esa manera” (p.166). Temas complejos que requieren de una escucha y trabajo profundo por parte del personal profesional pertinente para la toma de decisiones que configuren en una atención más adecuada que además genere y potencialice el bienestar subjetivo de niños y niñas en situación de albergue.

El término “retroalimentación” es empleado por Smith *et al* (2010) como una transacción de los niños y niñas a los adultos del sistema (sistema cerrado de adultos) ya que sin este intercambio de experiencias se cuenta con pocas oportunidades de conocer qué es lo que realmente sucede cuando un niño/niña no se siente escuchado o se rechaza su opinión debido a la edad que tiene (por su inmadurez); el valor potencial de la retroalimentación se ilustra en los casos anteriormente mencionados, que a pesar de que *Mía* había expresado su deseo de tener una nueva oportunidad con la familia de acogida no fue un referente importante para los directores del CAS, quienes se basaron en concepciones generalizadas acerca del bienestar (por ejemplo, que el cambio nuevamente de hogar le traería a *Mía* consecuencias negativas, que la opinión de la niña es superficial y no sabe de lo que está hablando) aunque *Mía* había expresado una total claridad desde su perspectiva en su anhelo de ser parte de una familia. Por ello, estos autores sugieren que “el sistema debe abrirse a la idea de que los niños sean sus compañeros. Debe aceptar que los niños tienen una perspectiva válida que debe ser incluida en sus objetivos y procesos. Los niños no deben verse solo como objetos de preocupación ni como seres en desarrollo que no tienen experiencia...” (p.168).

El desafío de este campo de estudio es encontrar el equilibrio en la explicación de lo que se considera normal o común durante la transición de la infancia, versus a lo que hace que sus vivencias y experiencias de ser y vivir como niño sean diferentes,

por tanto, “la sociología de la infancia debe ser capaz de explicar las cosas comunes y diversas que suceden a los niños en su experiencia social a lo largo del tiempo y el espacio” (Gaitán, 2006, p.244).

Las experiencias compartidas con niños y niñas que viven en CAS muestran el drama en el que éstos son quienes menos control tienen de su vida, de su presente y de su futuro; generalmente no son respetados a la hora de establecer alianzas con temas referentes a su entorno familiar (visitas de sus familiares), no se les pregunta acerca de la decisión tomada por las autoridades sobre el cambio de sus hermanos de sangre a otra casa hogar (separación de hermanos) y no se les permite tener injerencia sobre los asuntos educativos.

Aquí se trata de escuchar, se trata de entender para que junto con los niños y niñas se logren diseñar buenas prácticas que contribuyan a un mejor acompañamiento socioeducativo en beneficio de los niños y niñas en albergue, no solo para el Estado de Jalisco, sino para el continente y ¿por qué no para el mundo?; esta mirada nos situará ante preguntas tan relevantes como: ¿qué papel juego yo como ciudadano o profesional en la protección a la infancia? (Galán, 2011).

### **2.7 Apuntes sobre el concepto de vulnerabilidad en educación**

El concepto de *vulnerabilidad* puede aplicarse a una persona o a un grupo social según su capacidad para prevenir, resistir y sobreponerse de un impacto; según la Real Academia Española (RAE, 2021) *vulnerable* es aquel que puede ser herido o recibir lesión física o moralmente. La vulnerabilidad es una forma de desigualdad social y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2017b) la define como:

Un fenómeno social que implica la presencia de una condición de riesgo que padece un individuo o una familia como resultado de la acumulación de desventajas sociales, de manera que esa situación impide que aquella condición no sea superada por ellos mismos y queden limitados para incorporarse a las oportunidades de desarrollo. (p. 4)

A su vez, esta misma institución gubernamental, indica que las causas que originan la vulnerabilidad se encuentran estrechamente ligadas a la dinámica social que prevalece en los diferentes contextos de intercambio sociocultural y que no solo refiere a la escasez de bienes materiales originados por el factor pobreza sino que se añade la existencia de conductas discriminatorias y de marginación; ante estos casos varios organismos internacionales, entre ellos el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) sostienen que el Estado es responsable “de garantizar las condiciones y mecanismos necesarios para que las personas puedan mejorar su situación” (p.3), lo que en muchas ocasiones no se ve reflejado, ya que el Estado se ve rebasado por la necesidad que aqueja, pero también es escasa la disposición para atender a estos sectores sociales. Si bien, el Estado se distingue por ser una organización política constituida por un conjunto de instituciones burocráticas la sociedad se encuentra inherentemente involucrada, es decir, el Estado se conforma de todo y de todos, así es como la responsabilidad recae en el Estado en su totalidad, ya que, de alguna manera, como se citó anteriormente, un yo sin el otro nada se es.

Algunas situaciones de vulnerabilidad son: movilidad humana, violencia institucional/escolar, explotación laboral o económica, trata y tráfico de personas, mendicidad, violencia intrafamiliar, adolescentes en conflicto con la ley penal o persona privada de la libertad, hijos de migrantes con necesidades de protección, sin documentos de identidad, menores en situación de embarazo, maternidad y paternidad, discapacidad, enfermedades catastróficas o terminales, uso y consumo problemático de alcohol, tabaco u otras drogas (DIF, 2017b); la mayoría de las situaciones de vulnerabilidad anteriormente mencionadas se ven reflejadas en los NNA que son integrados al sistema de protección infantil, ya sea por la participación de sus padres en algunas de estas situaciones o bien por haber sido víctimas de éstas; es aquí en donde se vivifica la *vulnerabilidad en la educación*, por ejemplo, si se trata de un niño o niña que ha experimentado varios movimientos de vivienda, paralelamente se presentan desplazamientos en la institución escolar lo que implica un terreno inseguro para su formación educativa, esto provoca que no quieran ser partícipes de estos entornos porque no se encuentran ni familiarizados ni se sienten

involucrados en estos ambientes escolares, además de que la mayoría de estos niños y niñas presentan un rezago educativo grave, por lo que la educación escolar no tiene un nivel de importancia alto tanto para los niños y niñas en albergue como para los que dirigen los CAS, esto se verá más ampliamente durante el desarrollo de este concepto.

Dada la importancia que se le ha dado a la identificación de necesidades que impactan en el bienestar y calidad de vida de los ciudadanos, se conocen los *índices de vulnerabilidad social* elaborados por diversos organismos con el fin de comparar de manera objetiva los diferentes factores de vulnerabilidad de la población a nivel internacional o nacional. A continuación se enuncian algunos de ellos: *Índice de Marginación* (IM) por la organización Consejo Nacional de Población (CONAPO) e incluye los conceptos de vulnerabilidad de desagregación geográfica, educación, viviendas inadecuadas, ingresos y localidades de menos de cinco mil habitantes; el *Índice de Desarrollo Humano* (IDH), llevado a cabo por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y considera los criterios de supervivencia infantil, matriculación y PIB per cápita; por último el *Índice de Rezago Social* (IRS) por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) y cubre las variables de educación, acceso a servicios de salud, acceso a servicios básicos, activos, calidad y espacios en la vivienda (Monforte, 2022).

Por ejemplo, en Argentina se cuenta con el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) que es una medida que permite identificar la eficiencia del sistema educativo basándose en tres principales problemáticas educativas: la *sobreedad* (alumno tiene una edad superior a la establecida por el sistema escolar), la *repitencia* (alumnos que repiten un grado) y el *abandono* (estudiantes que salen del sistema educativo por determinado tiempo o definitivamente). El estudio se realiza anualmente y su cobertura es nacional (Con *et al.*, 2009).

En México, se desarrolló el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) el cual describe cada uno de sus componentes, indicadores y variables; los resultados obtenidos son a nivel estatal; el primer cálculo que se realizó fue en el año 2002,

posteriormente se efectuaron algunas modificaciones en las fórmulas aplicadas para que en el 2017 se obtuvieran los resultados más recientes (DIF, 2017b).

Para obtener tales mediciones se aplica la fórmula del IVS que se trata de sumar los criterios de vulnerabilidad que la conforman, tales son:

**VF** = Vulnerabilidad Familiar

**VD** = Vulnerabilidad por Discapacidad y por ser Adulto Mayor  
**VG** = Vulnerabilidad por Condición de Género

**VE** = Vulnerabilidad Infantil en Educación

**VS** = Vulnerabilidad Infantil en Salud y Nutrición

Tanto la **VF** (población sin seguridad social, pobreza y marginación) como la **VE** (las familias más pobres dan prioridad al trabajo que a lo educativo) y la **VS** (mortalidad infantil y nutrición) atañen a esta investigación ya que se consideran primordiales para la identificación de la difícil situación que enfrentan los NNA en CAS, que se cree, son fuente para que sus trayectorias escolares se vean interrumpidas y esto, además, sea la consecución de la problemática que éstos enfrentan en su experiencia escolar. Las situaciones vulnerables impactan también el ámbito educativo, lo que abona indudablemente al interés de esta investigación, por lo que a continuación se adentrará en el concepto de *vulnerabilidad educativa*.

### **2.7.1 Los dilemas de la inclusión en educación para NNA que viven en CAS**

El concepto de *vulnerabilidad educativa* según lo definen Díaz y Pinto (2017) “hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (p.46). En el caso específico de NNA que residen en CAS, esta fragilidad es aún mayor al sumarse no solamente las experiencias individuales que los niños traen consigo, también influyen las escasas herramientas del personal que los atiende, tanto en los centros de acogida como en los escolares (preparación profesional, capacitación para atención a niños y niñas con problemáticas socioeducativas, entre otras); la distancia geográfica

entre CAS y escuelas; condiciones deficitarias en lo educativo, físico y socioemocional; y, particularmente, el principal objeto de estudio de esta investigación, la experiencia en que los NNA viven su integración y trayectoria escolar. Todo ello contribuye a aumentar significativamente el riesgo de abandono escolar.

En relación a lo anterior, Uriarte (2006) reconoce la importancia del mundo escolar y describe a través de su texto que:

Diversos estudios han destacado el papel de la escuela, el profesor y las experiencias escolares en la construcción de la resiliencia. La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales. (p.8)

Por consiguiente, es imposible dar por hecho que los temas educativos en diferentes contextos funcionan de igual manera para NNA que viven en CAS que los que viven con sus familias, además de pensar en la equívoca opción de escindir del mundo escolar dada la problemática que enfrentan estos niños y niñas por la falta de opciones académicas y socioemocionales para acompañarles y mucho menos despojarles del derecho de recibir una educación de calidad.

La escuela actual reconoce que existen diversidades sociales, culturales, lingüísticas, religiosas, entre otras. Cabe agregar que, dentro de esta diversidad, se encuentran los niños y niñas que viven en CAS, quienes han sido prácticamente invisibilizados, a diferencia de otros grupos como los niños y niñas indígenas, en situación de calle o con discapacidades. Es una realidad que la escuela se encuentra en un estado crítico, evidenciado por los altos índices de fracaso escolar, conflictividad y riesgo de exclusión educativa (Uriarte, 2006), a pesar de los métodos y programas orientados a promover la integración social.

Actualmente existe una discusión mundial en torno al concepto de *inclusión educativa*, promovido por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros. El movimiento Educación para Todos (EpT) impulsado por la ONU, ha tenido como objetivo primordial ofrecer una educación básica de calidad para todos; sin embargo, la propia UNESCO reconoce estar aún lejos de haberlo conseguido (Alba, 2018).

En México el proceso de educación inclusiva inicia su modalidad de *integración educativa* en 1993; Casanova (2017) hace una distinción aclaratoria entre los conceptos de *integración* e *inclusión*, este último se abordará más adelante; *la integración educativa* refiere a la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) a las escuelas ordinarias, es decir, el alumno es quien debe hacer el esfuerzo para adaptarse en el mundo escolar, esto a través de un diagnóstico particular elaborado por un especialista quien a su vez elabora un programa específico para que el niño logre desarrollarse de la mejor manera posible. Este es el modelo conocido como tradicional o asistencial y se caracteriza en que los niños con discapacidad no tienen lugar en las escuelas ordinarias; este modelo es el que predomina en México (García, 2018). La instancia encargada de identificar las NEE, la forma de adecuaciones para el acceso educativo y la forma de adaptaciones curriculares son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>21</sup> formadas por un directivo, un psicólogo, un comunicador y un trabajador social, su función es apoyar la integración de alumnos con NEE con y sin discapacidad.

Actualmente en el país existen 3 opciones educativas: a) escuela regular sin apoyo de la USAER; b) escuela regular integradora con apoyo de USAER (ERI); y c) escuela de educación especial CAM (García & Romero, 2016). Los Centros de

---

<sup>21</sup> **USAER:** Son instancias técnico-operativas de la educación especial encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica. Se ubica en las escuelas de educación regular. Brinda orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia.

Atención Múltiple (CAM) brindan atención a discapacidades severas (antiguas escuelas especiales) y son espacios específicos separados de la educación regular, el alumnado es agrupado por edad y no por el tipo de discapacidad; en teoría, a los estudiantes se les enseña el mismo currículo que en la escuela regular, pero con ciertas adecuaciones individuales.

Robles (s.f), hace una descripción detallada acerca de las *necesidades educativas especiales* (NEE) y las clasifica en problemas de lenguaje (congénitos, infecciosos, madurativos), de aprendizaje (asegurarse que no se relacione con factores de discapacidad), de conducta (dificultad de controlar sus impulsos) y del ambiente sociofamiliar (analfabetismo de los padres, violencia intrafamiliar, desintegración, entre otros). *La discapacidad* puede ser motora (movilidad limitada), visual (pérdida total, parcial del sentido de la vista), auditiva (sordera) e intelectual (capacidad reducida de adaptación a la vida social) las causas de esta última discapacidad pueden ser por situaciones prenatales (edades de los padres, enfermedad viral, alcoholismo, entre otras) y postnatales (después del primer mes de vida: infecciones como meningitis, traumatismos, administración de medicamentos inadecuados, carencia grave de estímulos ambientales como los juegos, caricias y diálogo), las discapacidades descritas, por ejemplo, serían casos que en su mayoría deberían ser atendidos en los CAM y los relacionados con NEE tendrían cabida en las escuelas regulares. ¿Debería haber una iniciativa sobre el tipo de escuela al que deberían ir algunos NNA que viven en CAS?

Al regresar a la vulnerabilidad educativa referente a la serie de dificultades que experimentan los NNA durante su trayectoria escolar, según dicta la UNESCO (2021) en el documento sobre *Las experiencias de niños y jóvenes sobre la violencia y el acoso en la escuela*, se menciona que ambas situaciones de intimidación, se manifiestan debido a factores relacionados con discapacidad emocional y de comportamiento, discapacidad intelectual, la falta de capacidad de comunicarse o interactuar socialmente; también estos casos de abuso se ven provocados hacia

estudiantes que presentan multidiscapacidad<sup>22</sup>; el riesgo de acoso puede ser mayor en escuelas rurales y dentro de instituciones como los CAS para los niños y niñas que presentan alguna NEE, éstos son blancos fáciles y según las estadísticas descritas tienen más riesgo de sufrir acoso que los que tienen otros tipos de discapacidad (motora, visual, auditiva). Como graves consecuencias se enumera que esta violencia y acoso en la escuela afectan significativamente su bienestar, su educación y son obstáculo para la participación en la enseñanza superior (UNESCO, 2021).

Es necesario agregar estas líneas para aclarar, después de definidos los conceptos de NEE y de discapacidad, que la mayoría de los casos de NNA que viven en CAS presentan NEE de aprendizaje, de conducta y del ambiente sociofamiliar, así mismo presentan discapacidades intelectuales, emocionales, de comunicación e interacción social y algunos de ellos sufren multidiscapacidad, el dilema aquí es que al no tener estos niños y niñas una evidencia física de discapacidad (sordera, ceguera, etc.) los CAS, trabajadores sociales y escuelas, dan por hecho que estos NNA son competentes para ser inscritos en la escolaridad tradicional; por otro lado, si el niño presenta rezago educativo grave la opción es quedarse en servicio de apoyo en CAS (limpieza, cuidado de otros albergados, construcción, ventas en bazar, etc.) o bien se le inscribe en el programa educativo para adultos (INEA) y permanece en el CAS, es decir, no asiste a un centro escolar externo. ¿Cómo es que viven estos niños y niñas su integración y trayectoria escolar bajo estas circunstancias?

En México, en el 2009, se desarrolló el Programa Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable (PESIV) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) específicamente para niños en educación básica; en sus inicios se identificaron las dificultades para ingresar, permanecer y concluir este nivel, por lo que se implementaron tres proyectos enfocados a la población infantojuvenil migrante, en

---

<sup>22</sup> **Multidiscapacidad:** Se caracteriza por la presencia de distintas discapacidades en diferentes grados y combinaciones, por ejemplo, discapacidad de aprendizaje y trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

situación de calle y los que se encontraban en transición de primaria a secundaria; regresamos nuevamente la invisibilización de los NNA que viven en CAS. El objetivo de dicho programa es contribuir en la generación de una mayor equidad en la distribución de oportunidades para escuelas altamente vulnerables (Loyo, 2012). Si bien, no se observaron resultados en cuanto al avance en el modelo de integración educativa, en el 2013 la Secretaría de Educación Pública pone en marcha el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) en este trance cambia el término de integración educativa por el de educación inclusiva (EI), esta reconceptualización tendrá que incluir 4 características esenciales:

- a) La inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas.
- b) La inclusión educativa se concentra en la presencia, participación y aprendizaje exitoso u óptimo.
- c) La inclusión y la exclusión están relacionadas, de tal manera, que la inclusión supone luchar activamente contra la exclusión.
- d) La inclusión educativa es un proceso, un movimiento que no tiene fin. (Escribano & Martínez, 2013, p.27).

Para Duk & Murillo (2016) la IE “es un componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana” (p.11); la Agenda Mundial de Educación 2030 cuenta el Objetivo número 4, que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2021, s.p), Casanova (2017) agrega a mayor detalle al concepto de IE que:

Implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir, democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima [...] debe construir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su

riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes.  
(pp.49,50)

Estas reestructuraciones del modelo de educación inclusiva generó varias situaciones como el hecho de que el país intentara aumentar *la cobertura* en la educación y por ende se descuidó *la calidad* en la educación, esto se ve reflejado en los resultados de la medición del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS, 2017), que según sus cifras Jalisco destaca con los primeros lugares, por ejemplo, tiene el 3º lugar, de los 32 Estados que conforman la República Mexicana, con la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela; el 4º lugar en vulnerabilidad infantil en salud y nutrición (VS), el 6º lugar en los resultados del componente vulnerabilidad familiar (VF) y el 9º lugar en vulnerabilidad infantil en educación (VE) con la población de 15 años o más con la primaria incompleta; cabe mencionar que éstos resultados, según lo informa el documento, son obtenidos del censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015).

Si Bien, el incremento en los registros de ingreso a la escuela básica y el descuido de la calidad en la educación fueron un problema para el país, los cambios y las adecuaciones entre el concepto de integración e inclusión educativa y las categorías de discapacidad<sup>23</sup> también fueron causantes de confusión sobre todo para el personal docente, incluidos los profesionistas en educación especial, ya que como lo manifiestan García & Romero (2016) se percibe un sentimiento de desprofesionalización de los docentes, esto con respecto al desempeño de sus roles y funciones ya que con los reajustes en los modelos de integración no se ofreció la capacitación suficiente (Guajardo, 2010). De la misma manera como se ha insistido en este documento, los CAS no cuentan con un profesional educativo que cuente con la preparación necesaria para atender a NNA con NEE y discapacidades

---

<sup>23</sup> **Categorías de discapacidad:** La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las propuestas del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad cambió ciertas categorías de discapacidad que son las siguientes: discapacidad física, intelectual, mental, múltiple, sensorial (auditiva y visual) y trastornos generalizados del desarrollo (Blanco, *et al.*, 2010).

intelectuales y socioemocionales. La falta de comprensión, claridad y conocimiento sobre este tema manifiesta la vulnerabilidad educativa y pone en riesgo la permanencia escolar y la integridad de estudiantes con NEE, sobre todo aquellos que viven en CAS.

Reimers (2000) citado en Poujol (2013) argumenta al respecto, que los docentes requieren de capacitación para hacer frente a la desigualdad social de los alumnos; Poujol menciona en su escrito cómo en numerosos estudios los docentes interactúan menos con los alumnos con los que tienen bajas expectativas respecto a su rendimiento, algunas conductas que se observaron fueron criticarles las fallas más a menudo o asignarles un puesto más lejos de su escritorio; “los docentes tienen poca paciencia con estos alumnos, los ignoran, les dicen que no pueden prosperar en sus estudios y expresan su preocupación porque afectan negativamente al rendimiento general de la clase” (UNESCO, 2021, p.5).

Se ha presentado, en el transcurso de mi experiencia, que las escuelas circundantes a los CAS no desean recibir a los niños y niñas albergados en sus instituciones porque se generan conflictos, no solo como los que describe Poujol, sino también académicos, administrativos y sociales dentro del mundo escolar, tanto para los directores y personal administrativo (falta de información y documentos de los NNA, nula comunicación entre el CAS y el centro escolar por mencionar algunos) para los docentes (falta de capacitación para atender las necesidades educativas y socioemocionales que presentan los niños y niñas, falta de actitud, de ética, de vocación), para los compañeros (falta de sensibilización al alumnado, falta de compañerismo y ayuda entre pares), para los padres de familia (falta de sensibilización, no desear que sus hijos se involucren con los NNA de CAS, violencia hacia sus hijos, entre otros), para los NNA albergados como para los mismos CAS.

Dado lo anterior, se rescata lo que Escribano & Martínez (2013) definen como *inclusión educativa* (IE) entendida como “el proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para

participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen” (p.16). Esta mirada no sólo implica la presencia del alumnado, sino su participación activa y significativa, así como la del conjunto del ecosistema escolar: profesores, estudiantes, familias y, para efectos de esta investigación, los CAS. Por tanto, no se trata sólo de insertar al niño o niña en el aula, sino de comprender el sentido real de la inclusión educativa, se debe incluir su contexto, sus vínculos y su historia en la dinámica escolar.

Particularmente, llama la atención que las investigaciones insisten en identificar, desarrollar y proponer estrategias y programas desde el nivel macro y se excluyen las experiencias de los sujetos sociales que realmente viven estos espacios escolares, en otras palabras, la mirada se encuentra fija en el sistema, en la cantidad de alumnos que ingresan, permanecen o desertan, pero generalmente no se presentan propuestas desde la perspectiva de los alumnos que sería, según el criterio de esta investigación, una parte fundamental para cerrar el círculo virtuoso del ecosistema escolar, es decir, de todo y de todos los que interactúan y participan en el mundo escolar. No se trata sólo de incluir al niño o niña en el aula, sino de incluir su contexto, sus vínculos y su historia en la dinámica escolar.

México aún se enfrenta a ciertos dilemas con el modelo de IE y el principal es *cómo lograr el difícil equilibrio entre lo común y lo diverso* (Duk & Murillo, 2016); estos autores mencionan tres dilemas relacionados con la inclusión y son los siguientes: 1. El dilema de la identificación: La utilización de mecanismos de identificación y clasificación de los estudiantes (edad, situación vulnerable, NEE, riesgo de fracaso escolar). 2. El dilema del agrupamiento: establecer criterios para la distribución de los estudiantes en función de sus características individuales y su rendimiento escolar. 3. El dilema de la promoción: si el alumno debe avanzar o repetir el grado. Estos dilemas muestran la urgencia de repensar las formas en que los NNA en CAS son insertados en el sistema escolar y evidencian la necesidad de políticas y prácticas más sensibles a sus trayectorias reales.

No muy distante de la realidad, los dilemas planteados por Duk & Murillo permiten vincular directamente la experiencia escolar de los NNA albergados en CAS.

Particularmente el dilema de la identificación (1) y el dilema del agrupamiento (2) se relacionan estrechamente. En la práctica, tanto el sistema escolar (SEP), como los directivos escolares y los cuidadores en los CAS, suelen tomar como criterio principal la edad cronológica de los NNA para decidir su incorporación a determinado grado escolar. Esto se hace comúnmente sin realizar un diagnóstico profesional que se considere su situación académica y socioemocional.

Incluso en los casos donde se aplican evaluaciones diagnósticas, sus resultados rara vez son considerados, debido a que los lineamientos del sistema priorizan la edad como el único referente para la asignación de grado. Esta práctica obstaculiza la construcción de trayectorias escolares personalizadas y pertinentes. Aunque lo ideal sería contar con un programa educativo adaptado a las necesidades reales de los NNA, la mayoría de los CAS no cuentan con la vinculación ni con la logística necesaria para trabajar de manera coordinada con las escuelas. Por su parte, muchas instituciones escolares tampoco están preparadas para asumir una verdadera lógica de integración, ya sea por falta de formación, sensibilidad o recursos humanos y materiales. Esto desatiende, en la práctica, el verdadero significado de inclusión educativa, y limita gravemente las posibilidades de un acompañamiento integral y efectivo para los NNA en situación de acogida.

Se supo de un caso en el que el CAS tenía cierto acuerdo con una escuela cercana sobre el ingreso de su población. El director escolar, en el proceso de inserción, aplicaba un pequeño examen a los niños y niñas, éstos eran colocados en el grado escolar que correspondiera a su edad cronológica. Los resultados obtenidos de la prueba (que generalmente eran muy bajos) indicaban el nivel de lecciones que tenían que trabajar, por lo que a los NNA se les integraba en niveles de formación altos pero con trabajos de niveles muy inferiores, ¿Cómo le resulta esta acción de inclusión educativa al niño o niña en situación albergue?, todavía no se cuenta con la respuesta, pero se espera obtenerla en la consecución de esta investigación.

En relación con el dilema de la promoción (número 3), parece no ser tan necesario explicar a profundidad, ya que otrora se ha demostrado la actitud y la respuesta del

sistema educativo y de algunos docentes ante esta problemática de atención a NNA que presentan NEE encontrándose aquí niños y niñas que viven en albergues, uno de los factores es su invisibilización. Posterior a la reforma educativa en el tema de la *no reprobación* en el 2020, los alumnos (se señala en este caso a NNA en situación de albergue) avanzan de grado escolar, la mayoría de ellos presentaron boletas de calificación con un sinnúmero de números 6<sup>24</sup> en todas las materias y en toda la boleta, con excepción de algunos talleres (huerto, recreo), esto arrojó la prueba del rezago educativo que permanecía. ¿A qué se enfrentan los NNA al avanzar de grado con los resultados obtenidos?, ¿Se encuentran preparados los docentes que les recibirán en el siguiente grado escolar?

Actualmente, debido a que las clases se impartieron a distancia por la pandemia de COVID-19, la SEP establece una nueva disposición que estará vigente a partir de diciembre del 2022 en la cual los docentes podrán aplicar de nuevo calificaciones reprobatorias a sus estudiantes, a excepción de los alumnos de primero y segundo de primaria, para quienes la escala de calificación seguirá de 6 a 10, pero para el resto de estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y de secundaria, el cuerpo docente decidirá en completa libertad la calificación que deberá registrarse en la boleta de evaluación (Gómez, 2022); otra situación que invita a investigar cómo les resultará esta nueva adecuación a los NNA en situación de albergue.

Pese a lo anterior Casanova (2017) apuesta al modelo de la *educación inclusiva* como el más adecuado para atender a todos y cada uno de los estudiantes. “Los niños tienen que superar sus posiciones iniciales de aprendizaje y aprender a aprender de forma permanente” (Casanova, 2017, p.96), lo que concuerda con Poujol (2013) al argumentar que:

La escuela tiene entonces que estructurarse en torno a determinadas formas de cooperación social y vida comunitaria con el fin de hacer el aprendizaje

---

<sup>24</sup> **Criterios de evaluación:** En México, según lo establecido por la SEP, el promedio que se puede registrar en las boletas de evaluación en las secciones de primaria y secundaria debe de ser del 6 al 10, el número 6 se identifica como el mínimo y el 10 el máximo.

algo experiencial y activo. Esta enseñanza, además de contribuir a experiencias valiosas ayuda a que se establezca un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. (p.93)

Entonces, bajo el análisis del dilema de la inclusión, sería visibilizar o no a esta población de NNA en CAS. Por un lado, si no se evidencian estas necesidades por consiguiente no se pueden atender, no hay política educativa para ellos y tampoco un perfil profesional que atienda sus necesidades socioeducativas, por tanto, no se les dará la atención adecuada. Por otro lado, si se incluyen en el sistema educativo las necesidades detectadas en este sector de la población, puede ser que al ser identificados como niños y niñas que provienen de un CAS, esa diferencia pueda causar un sentimiento de exclusión, que a su vez puede generar ciertas tensiones entre los niños de familia, sus padres y los docentes en cuanto a su integración en la escuela.

Casanova (2017) hace un interesante cuestionamiento “¿quiénes son los alumnos diferentes?, los alumnos diferentes son todos” (p.94), pero no solo ellos son diferentes, los docentes, directores y tutores de CAS también lo son y todos son parte fundamental en el ecosistema del que forman parte los niños y niñas que viven en albergues. La diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza a comprender. ¿Está realmente preparado el personal docente para responder, día con día, a las realidades que viven los niños, niñas y adolescentes en situación de acogida? ¿Cómo se viven, se enfrentan y se resuelven las adversidades escolares que acompañan sus trayectorias? Estas son las interrogantes que guían esta investigación, que busca visibilizar la experiencia escolar de los NNA que viven en CAS, así como las prácticas y desafíos de los actores que participan en su proceso de inclusión educativa.

### ***3. Aproximación Metodológica al campo de estudio***

El propósito de esta investigación es conocer y comprender cómo las experiencias de NNA que residen en CAS pueden influir en la mejora de su acompañamiento

socioeducativo. Por lo tanto, se considera pertinente abordar esta temática desde una perspectiva microsocial, enfocada en la vida de los NNA. La perspectiva metodológica que orienta a esta investigación se ubica en el marco de los enfoques cualitativos de carácter interpretativo, ya que ésta permite obtener información descriptiva a través de las palabras y conductas observables de las personas implicadas (Taylor & Bogdan, 1994).

El enfoque cualitativo se centra en la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva holística y subjetiva (Vasilachis, 2006) a diferencia de los métodos cuantitativos y estadísticos. Su finalidad es entender la complejidad y subjetividad de las experiencias humanas y los procesos sociales mediante el análisis de datos en su contexto natural y cultural. El investigador utiliza métodos de recolección de datos que permiten una exploración detallada y en profundidad de los fenómenos estudiados a través de la observación en el campo, las entrevistas abiertas, el análisis de documentos y otros datos no estructurados que son la principal fuente de evidencia (Echevarría, 2019).

El estudio se centra en recuperar las experiencias de NNA alojados en dos CAS, cada uno de los cuales asiste a una entidad escolar diferente: aquellos que reciben acompañamiento socioeducativo especializado en una institución privada, y los que asisten a la escuela pública convencional. El propósito es escuchar, comprender y analizar las experiencias socioeducativas de esta población, con el fin de contribuir al mejoramiento de su bienestar subjetivo a través de un acompañamiento socioeducativo que considere su trayectoria de vida vulnerable.

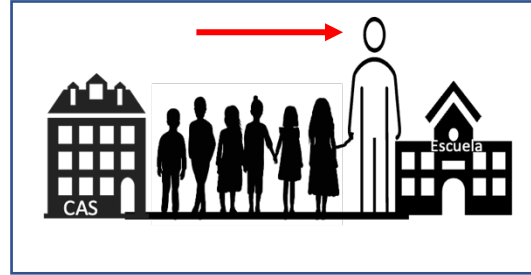
A continuación, se presentan los contextos en que se desarrolla esta investigación:

## **Figura 2**

*CAS en los que los NNA albergados asisten a la institución escolar privada y los que asisten a la escuela pública tradicional*



*Nota.* NNA alojados en CAS que asisten a la escuela pública convencional. Elaboración propia.



*Nota.* NNA alojados en CAS que reciben acompañamiento socioeducativo especializado en institución privada. Elaboración propia.

En el presente trabajo, se plantea responder a la pregunta central sobre ¿cómo las experiencias en torno a los contextos en los que se desarrollan los NNA que viven en CAS, pueden aportar para la mejora de su acompañamiento socioeducativo? Para ello, se realiza una búsqueda de datos centrada en la interacción directa entre el investigador y los interlocutores y en “la captación del punto de vista del individuo con técnicas no estructuradas” (Echevarría, 2019, p.91). En este proceso, se fundamentan los principios de alteridad, al reconocer que un individuo es parte de un todo, y ese todo es parte del mismo individuo. Todas las personas se conforman entre sí, y uno sin el otro no se es (González, 2009). Por tanto, el investigador, se responsabiliza de la acogida del otro y viceversa (Flores, 2022), lo que genera una acción transformadora entre ambos.

En este contexto, los interlocutores son considerados como parte fundamental en la investigación y se les reconoce como el *Sujeto Conocido* (Vasilachis, 2006) desde una epistemología que se preocupa por la validez del conocimiento. Se entiende que los sujetos no deben ser tratados como objetos, sino como seres humanos con identidades únicas que se componen de elementos esenciales y existenciales.

El elemento esencial es común a todos los seres humanos y los iguala, es como decir que un hombre es igual a otro hombre al ser reconocidos por su género, mientras que el elemento existencial es el que los diferencia y los hace únicos, por ejemplo, la identidad social, política, religiosa y laboral son expresiones del elemento existencial de la identidad en un contexto temporal y espacial

determinado, por lo tanto, la validez del conocimiento se logra mejor cuando no se distorsionan las acciones, sentimientos, significados, valores, interpretaciones y evaluaciones del *sujeto conocido* en su contexto temporal y espacial (Taylor & Bogdan, 1994).

En el ámbito de la investigación cualitativa, uno de los aspectos importantes a considerar son las cuestiones de validez. Guba (1989) señala que existen cuatro preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad de los hallazgos de una investigación específica: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. *El valor de verdad* se refiere a cómo establecer la confianza en la verdad de los hallazgos para los sujetos y el contexto en que se llevó a cabo la investigación. *La aplicabilidad* identifica cómo determinar el grado en que los hallazgos de una investigación particular pueden ser aplicados a otro contexto o con otros sujetos.

*La consistencia* se refiere a cómo determinar si los hallazgos de una investigación se repetirían de manera consistente si se replicara la investigación en los mismos o similares sujetos y/o en el mismo o similar contexto. Por último, *la neutralidad* destaca cómo establecer el grado en que los hallazgos de una investigación son solamente una función de los sujetos sociales y las condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del investigador.

Con relación a las investigaciones con enfoque naturalista, Guba (1989), indica que los investigadores buscan contrastar y comprobar sus creencias e interpretaciones mediante la validación de los datos obtenidos a través de las fuentes relevantes. El mismo autor señala diferentes factores que arriesgan la veracidad de la investigación por dificultades en la interpretación, por lo que se sugiere hacer uso de diversas estrategias para aumentar la credibilidad de los hallazgos, como trabajar durante un período prolongado en un mismo lugar, realizar observaciones persistentes, recibir críticas constructivas de colegas, aplicar la triangulación y verificar los datos con los interlocutores (Echevarría, 2019).

Es importante destacar que esta investigación considera a los Niños, Niñas y Adolescentes como los principales interlocutores, lo que supone un desafío en cuanto a la validez de los datos debido a su edad. Sánchez (2022), junto con otros autores, han abordado este compromiso de escuchar, validar e interpretar la voz de los NNA y destacan que su perspectiva es igualmente fundamentada e importante, a pesar de su corta edad, su trayectoria de vida y las experiencias de violencia y abandono.

En relación con lo expuesto, Sánchez (2022) basa sus reflexiones en las claves proporcionadas por la antropóloga Dos Santos Begnami (2010) para abordar el dilema de la credibilidad en relación a los NNA. En primer lugar, se destaca la importancia de reconocer que algunos mantienen aún la idea adultocéntrica de que los niños son seres incompletos y en constante formación, lo que dificulta aceptarlos como actores sociales y prestar atención a su concepción del mundo y de las personas.

En segundo se advierte sobre el peligro de considerar a la infancia como generadora de *mundos propios*; la fantasía y la imaginación son características intrínsecas de la infancia que los relaciona con universos diferentes al *mundo adulto*. Sin embargo, los NNA participan en la sociedad de la misma forma que los adultos, producen cultura y relaciones sociales dentro de ella. Por tanto, la veracidad de las narrativas de los interlocutores, independientemente de su edad, no es cuestionable (Sánchez, 2022), ya que se reconoce que la vida genera experiencias y quién mejor que aquel que vive la experiencia para narrarla, en otras palabras “somos obligados a tomar lo que los otros dicen como una forma legítima de organizar la experiencia vivida” (Sánchez, 2022, s.p).

Para fines de esta investigación, se decide optar por las perspectivas que se denominan interpretativa y narrativa o biográfica narrativa, éstas, son en gran parte herederas del giro hermenéutico y narrativo producido hacia finales de los años sesenta en el campo de la teoría de la investigación social. Desde estos enfoques los fenómenos sociales y educativos no se entienden como “objetos” o “cosas” sino

como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997). En el siguiente apartado se realizará un acercamiento al enfoque biográfico narrativo.

### ***3.2 El enfoque narrativo y la interpretación de experiencias***

El método narrativo en investigación cualitativa se focaliza en el análisis y comprensión de las narrativas que las personas construyen y cuentan sobre sus experiencias, relaciones e identidades, entre otros aspectos (Landín & Sánchez, 2019). Bruner (2013) destaca la importancia de las narrativas en la comprensión de la experiencia humana, ya que permiten a las personas dar sentido al mundo que les rodea. La narrativa se puede entender como la estructuración de la experiencia en forma de relato, y es utilizada como un método de investigación para construir sentido a partir de acciones temporales personales mediante la descripción y análisis de datos biográficos, esto implica una reconstrucción de la experiencia a través de un proceso reflexivo que da significado a lo vivido (Bolívar, 2002).

Este método se basa en la perspectiva hermenéutica, en la que el significado de los interlocutores es el foco central de la investigación y se entienden los fenómenos sociales como textos que deben ser interpretados, y su valor depende de la interpretación que los actores hacen de ellos. La reconstrucción biográfica es un proceso de intersubjetividades que emerge principalmente de la persona y su testimonio, y la subjetividad se construye social e intersubjetivamente a través del discurso comunicativo (Bolívar & Domingo, 2006). Este juego de subjetividades es un proceso dialéctico que se convierte en una forma privilegiada de construir conocimiento.

La investigación narrativa permite abarcar aspectos relevantes como los sentimientos, propósitos y deseos que otro tipo de investigación puede dejar fuera. De esta manera, se destaca el valor de la experiencia y del conocimiento acumulado, que se integran en el conocimiento y se hacen públicos a través de la narración. Al contar y escribir un caso, se produce una mayor toma de conciencia y elaboración de este (Bolívar & Domingo, 2006).

La narrativa es tanto el fenómeno estudiado como el método utilizado para el estudio, y en la investigación educativa permite analizar cómo las narrativas de vida dan sentido a situaciones escolares (Connelly & Clandinin, 1995). La relación entre el investigador y los interlocutores se encuentra construida como un diálogo de atención mutua, donde todas las aportaciones y experiencias son válidas y tienen un valor dentro de la experiencia de cada uno de los interlocutores (Pedraz *et al.*, 2014). Es importante que exista igualdad entre el investigador y los participantes, atención mutua y sentimientos de conexión. Así, la narrativa se convierte en una forma privilegiada de construir conocimiento acumulado y hacerlo público a través de la narración.

Las narrativas que recuperan memorias individuales y colectivas en el ámbito educativo pueden ser analizadas en dos niveles. En primer lugar, existe una dimensión objetiva de la memoria, que tiene que ver con el recuerdo en sí mismo. Es como una marca física que se guarda en el cerebro. También está una dimensión emocional de la memoria que deja una huella afectiva. Es como un sello que deja una marca en la cera y eso se convierte en el origen y la base de la memoria (Arfuch, 2015).

En este sentido, la memoria se entiende como el recuerdo de una imagen, pero también implica la relación con la imaginación y la tensión entre la veracidad y la construcción afectiva asociada a esa imagen. La memoria opera entre el recuerdo y la huella emocional que deja ese recuerdo, al tejer hilos desde el presente. Es a través de la construcción de la memoria que recordamos el pasado, pero dicho recuerdo no se encuentra en los acontecimientos pasados en sí, sino en la conexión que establecemos con el presente y en lo que hacemos con esa conexión en términos subjetivos pasionales (Larrosa, 2011; Arfuch, 2015).

Por tanto, la memoria se construye con el tiempo y es en ese proceso que el pasado adquiere significado cuando se añade al presente. No es solo algo que sucede por sí solo, sino de algo que ya se tiene una experiencia previa y que adquiere sentido cuando se comparte y se explica en el contexto actual. Es fundamental considerar

al NNA como el protagonista de la experiencia en un sentido integral, que abarca tanto su pasado como su presente, ya que esto nos puede proporcionar indicios de lo que podría suceder en su futuro.

En resumen, el enfoque biográfico narrativo se ha utilizado de manera significativa en la investigación con NNA. Este enfoque se centra en la comprensión de las narrativas personales y experiencias de los niños y niñas, con el objetivo de brindarles una voz y permitirles construir significado a partir de sus vivencias. A través de entrevistas, relatos y la exploración de su trayectoria de vida, se busca comprender cómo han sido influenciados por su pasado, cómo se desenvuelven en el presente y qué aspiraciones y desafíos enfrentan para su futuro. La investigación biográfico narrativa en el contexto de NNA que residen en CAS permite reconocer la importancia de la experiencia personal de los niños y niñas, su identidad y su capacidad para narrar su propia historia, y generar así un conocimiento más completo y empático sobre su realidad.

### ***3.3 La recolección de datos, herramientas y técnicas del enfoque narrativo aplicadas a los sujetos de la experiencia***

Los métodos biográficos son un conjunto de estrategias cualitativas que se enfocan en el estudio de narrativas. Estas técnicas se dividen en dos grupos principales: las que se basan en la exploración de documentos personales como cartas, diarios, blogs y las que se enfocan en el estudio de las experiencias de vida. La interpretación de estas experiencias busca captar la dinámica cultural de un entorno determinado y las pautas de socialización. Las narrativas autobiográficas completas obtenidas a través de entrevistas individuales en profundidad y de grupos focales son una herramienta popular en la investigación cualitativa, las entrevistas no estructuradas y la narración de experiencias de vida también son importantes fuentes de datos narrativos (Connelly & Clandinin, 1995).

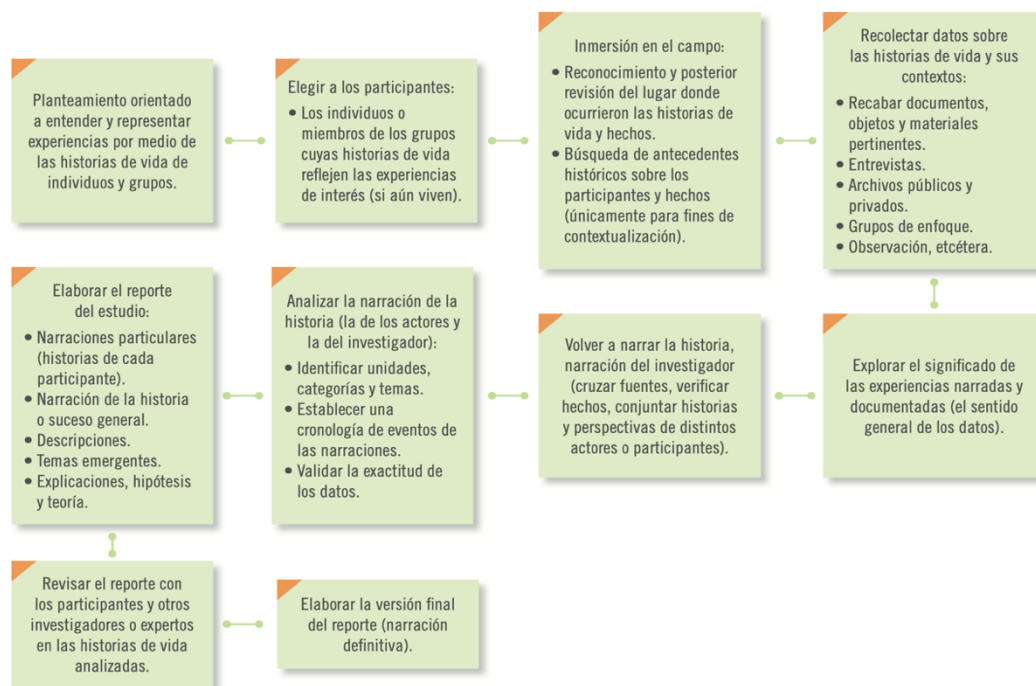
Para esta investigación se utilizaron las técnicas de observación participante y no participante, grupos focales (entrevista dirigida), entrevistas semiestructuradas

individuales y la narración de experiencias de vida, las cuales se describirán más adelante en este documento.

Para llevar a cabo estas técnicas cualitativas de investigación bajo el método narrativo, se recomienda seguir una serie de pasos, como la selección cuidadosa del sujeto entrevistado, la anticipación de posibles dificultades en el trabajo de campo y la creación de un ambiente adecuado que fomente la participación de los interlocutores (Pedraz *et al.*, 2014). Hernández (2010) señala que no existe un procedimiento establecido para la implementación de un estudio narrativo, pero sí identifica la presencia de actividades que son imprescindibles para este tipo de diseño, las cuales se muestran a continuación:

**Figura 3**

*Principales acciones para llevar a cabo un estudio narrativo.*



**Nota.** La figura muestra las principales acciones para llevar a cabo un estudio narrativo. Fuente: Hernández (2010, p.506).

Dado que esta investigación da escucha a las voces de NNA que se encuentran en situación de albergue es importante considerar la edad de los participantes como un factor fundamental para la elaboración y el diseño de las técnicas a utilizar, esto

con fines éticos y de protección para los NNA involucrados en la investigación, incluso para fomentar la confianza, participación y atención de cada uno de los interlocutores.

La técnica mosaico, como la definen algunos autores, es una herramienta cualitativa de recogida de datos que permite a los interlocutores construir sus propias ideas y expresarlas a través de la construcción creativa de dinámicas que ayuden a recoger sus perspectivas sobre diferentes temas y para la construcción de conocimiento de manera participativa y atractiva, esto permite una comprensión más profunda de sus percepciones y experiencias de vida. Mercieca & Mercieca (2014, citados en Delgado-Fuentes, 2020) hablan sobre la técnica *mosaico*, estos autores relatan que “no es un nuevo método, sino la reunión de métodos ya existentes, adaptados al trabajo con niños” (p.113).

Esta técnica, que aún no se ha consolidado como un método, se ha desarrollado principalmente en inglés y se basa en conceptos como la investigación cualitativa, el estudio de la infancia, los derechos de los niños y, en particular, su derecho a participar en las investigaciones que se realizan sobre ellos y su entorno (Delgado-Fuentes, 2020). En este contexto, la técnica se puede utilizar en la investigación con niños y niñas a través del método biográfico narrativo.

En México se ha utilizado la técnica Mosaico en la investigación sobre el desarrollo de la amistad con los niños preescolares en donde éstos juegan el papel de co-investigadores (Fritz-Macías, 2016a). Se estudió, también, la transición del preescolar a la primaria y cómo el ambiente escolarizado desanima a los niños y contradice algunos de los objetivos de autonomía promovidos en el preescolar (Fritz-Macías, 2016b). En el Reino Unido se ha estudiado con niños sin cuidados parentales, su experiencia en actividades deportivas y socialización (Quarmby, 2014).

Algunas técnicas y herramientas metodológicas, que anteriores estudios e investigadores como Gaitán (2006) y Smith *et al* (2010) han detallado y experimentado en su práctica con niños y que son oportunos para esta

investigación, son la observación participante y no participante, las técnicas de carácter visual y escritas, las técnicas colectivas como los grupos focales, el diálogo y la participación, entre otras. Es importante considerar que al tratarse de un enfoque dirigido a la infancia el investigador debe permanecer consciente y sensible acerca de la relación y el respeto que los niños merecen al hacer uso de las técnicas aplicadas en la investigación.

Gaitán (2006) argumenta que las herramientas metodológicas no son sólo para la obtención de la opinión de NNA sobre los temas que los afectan, sino para muchos otros temas. Las nuevas perspectivas en el estudio de la infancia coinciden en el desarrollo de procesos participativos que promuevan el respeto y la escucha hacia los NNA. En el siguiente apartado se describen las técnicas que se utilizarán en la inmersión al campo.

### **3.3.1 La inmersión al campo**

Según Hernández (2010), para obtener un conocimiento amplio y profundo, el investigador debe adentrarse en los contextos cotidianos de los interlocutores, e incluir aquellos que son parte de su vida diaria. En esta investigación, se considera como contexto inicial la escuela a la que asisten los NNA, pero también los entornos de CAS en los que viven.

Es importante tomar en cuenta algunos aspectos antes de entrar en el campo de investigación, como la familiaridad del investigador con el entorno y la cultura de los participantes, las posibles dificultades que puedan surgir y el control de las emociones ante situaciones inesperadas (Hernández, 2010). En particular, los entornos de los CAS pueden presentar desafíos significativos para lograr los objetivos de la investigación, este tema será abordado a detalle posteriormente. Asimismo, es importante considerar el control de acceso a los contextos manejados por individuos, grupos o gobierno (*gatekeeper*)<sup>25</sup>, cumplir con los lineamientos

---

<sup>25</sup> Para saber más consultar la teoría acuñada por Kurt Lewin 1940. El concepto que tiene que ver con la figura del *gatekeeper* tiene similitud con alguien con poder para cerrar o abrir las compuertas que detienen o facilitan que la información avance.

establecidos por ellos y estar preparados para realizar negociaciones con éstos. Se recomienda tener un plan alternativo en caso de no poder ingresar a alguno de los contextos seleccionados.

El trabajo de campo de esta investigación comenzó el 30 de enero de 2023 con una visita inicial al *CAS Ajonjolí*. Durante esta visita, se solicitó la autorización para llevar a cabo el trabajo de campo dentro de sus instalaciones, con la colaboración de algunas niñas como sujetos de la experiencia, además de otros actores sociales. Más adelante, se proporcionará el perfil de los interlocutores que forman parte del ecosistema del CAS y de esta investigación. Cabe mencionar que, a pesar de mi trayectoria en la convivencia con algunos Centros de Asistencia Social en la República Mexicana, con este CAS en particular no tenía relación alguna, fue a partir de esta investigación que se establecieron los lazos.

Durante este primer acercamiento, se llevaron a cabo diferentes actividades, como la presentación del Centro Educativo Especializado (CEE), y la negociación de acuerdos entre las partes involucradas. Entre estos acuerdos se definieron los horarios de asistencia, los lineamientos que el CAS estableció para mi participación y la duración de la estadía, entre otros aspectos. Se acordó que las actividades de investigación se llevarían a cabo una vez a la semana, específicamente los días miércoles, de 16:00 a 18:00 horas. Esta frecuencia se mantuvo de forma indefinida hasta recopilar la información suficiente para los fines del estudio (Connelly & Clandinin, 1995).

En paralelo, el 9 de marzo de 2023, se estableció un primer contacto con las niñas del *CAS Barquito*. Con este centro, ya existía una relación establecida desde hacía 3 años; la reunión tuvo lugar en las instalaciones del CEE. El propósito de este encuentro fue presentarme en mi rol de investigador, explicar el propósito de la investigación y acordar cuestiones logísticas para los días en los que visitaría su CAS. Además, se les informó sobre la decisión de compartir su experiencia de manera voluntaria y se les sugirió elegir los seudónimos que las identificarían en el

estudio (Smith *et al.*, 2010). Este último aspecto resultó una fuente de entretenimiento para las interlocutoras.

A través de conversaciones telefónicas con la directora del CAS *Barquito*, se acordó que las visitas se llevarían a cabo los días lunes, debido a que las niñas tenían otras actividades los demás días de la semana, como talleres de costura, bisutería y organización de ventas de bazar. Por tanto, el 10 de marzo de 2023, se realizó la primera visita al CAS *Barquito* para llevar a cabo la reunión inicial del grupo focal con las interlocutoras principales. Previamente, se elaboró un guión de preguntas que se abordarían durante la sesión (Monje, 2011).

Esta es la esencia del trabajo de campo: el convivir, el adentrarse en un mundo que pudiese ser familiar para el investigador porque conoce de manera externa lo que se suscita en su interior, pero se trata de sentir, de respirar, de vivir la experiencia casi como la vive el interlocutor, atender la escucha y lo que se tiene que decir de los otros. Por lo tanto, se tiene y debe de estar inmerso en su naturaleza para comprender de una manera más extensa y profunda lo que el sujeto de la experiencia tiene que decir, combinar esa alteridad, esa humanidad que nos hace únicos, extraer ese conocimiento para darle sentido, interpretar y compartir con otros lo que se vive para comprender de manera más profunda lo que tienen que decir.

Es necesario utilizar técnicas y herramientas adecuadas que serán necesarias para abordar el objeto de investigación, por lo que se considera que para este estudio cualitativo sean de utilidad la observación participante y no participante, la promoción del diálogo y la participación a través de grupos focales, algunas entrevistas individuales y la elaboración de biogramas. A continuación, se hablará de esto a mayor detalle.

### 3.3.2 Técnicas y herramientas de recolección de información

#### **Biograma**

El biograma, es una herramienta aplicada por Susinos & Parrilla (2016) que será utilizada nuevamente en el presente estudio debido a su gran utilidad en el diagnóstico primario<sup>26</sup>. Se empleará como un primer acercamiento para considerar ciertos eventos acerca de la trayectoria de vida de los NNA que se encuentran bajo el Sistema de Protección Infantil. Para fines de esta investigación se manejarán los siguientes rubros:

- a) Datos personales del NNA, que incluyen su edad, fecha de nacimiento y fecha de ingreso al Sistema de Protección Infantil.
- b) Movimientos del NNA, que se refieren a la cantidad de viviendas en las que ha estado desde su nacimiento hasta el último momento antes de ingresar al CAS, así como la cantidad de CAS u otros lugares en los que ha permanecido desde su ingreso al CAS hasta el día en el que se efectuó el trabajo de campo.
- c) Trayectoria escolar del NNA, con base en los movimientos de vivienda y del CAS.
- d) Nivel de formación escolar, el cual se define como el cúmulo de grados escolares completos que el NNA ha cursado en su trayectoria de vida. Es importante señalar que se considera un año de conocimiento el año cursado en escolaridad formal completo. No se consideran grados truncos, grados de kínder, clases extraescolares de apoyo o programas educativos abiertos como INEA, secundaria aprobada por un examen, preparatoria abierta, entre otros. Además, si el NNA egresa del CAS antes que culmine el ciclo escolar no se le considerará como completo.
- e) Grado escolar que cursa actualmente el NNA.

---

<sup>26</sup> Para mayor detalle puede dirigirse al capítulo de “planteamiento del problema” de este documento.

- f) Grado escolar que debería cursar, según los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cuanto a la edad cronológica del NNA.

Se empleó el Biograma como una herramienta invaluable para comprender la trayectoria de vida de los NNA alojados en los CAS. En el contexto de esta investigación, durante las primeras intervenciones en los CAS, se asignó tiempo dentro de los horarios acordados previamente para la elaboración de los biogramas de las niñas seleccionadas para el estudio.

En la visita inicial al CAS *Ajonjolí* el 1º de marzo de 2023, en el encuentro con el grupo focal, se elaboraron únicamente tres biogramas. Esto ocurrió después de la presentación formal de la investigación y se siguió la misma dinámica aplicada con las niñas interlocutoras del otro CAS, que en este caso se reportan nueve biogramas realizados. Sin embargo, debido a diversas actividades internas en el CAS Ajonjolí, no todas las niñas pudieron asistir, lo que resultó en la elaboración de solo esa cantidad de biogramas. En la 2ª visita al CAS Ajonjolí, se lograron completar diecisiete biogramas, aunque al final solo se consideraron diez para los propósitos de este estudio.

La elaboración de los biogramas se llevó a cabo de forma individual debido a que se trata de información sensible para las niñas. Aunque no se profundizó en la información proporcionada por las interlocutoras, se abordaron experiencias pasadas que evocaban recuerdos y emociones en ellas (Smith *et al.*, 2010). A pesar de las difíciles circunstancias, se logró obtener la información relevante para el estudio.

A continuación, se presenta el formato diseñado para recabar dicha información, mismo que será de utilidad para ingresos futuros de NNA en situaciones vulnerables al Centro Educativo Especializado (CEE):

**Figura 4**

*Biograma. Se utiliza como primer diagnóstico socioeducativo de NNA que viven en albergues.*

|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
|----------------------|--|-----------|----|----------|----|----|----|----|------------|--------------------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-------|----|----|----|----|----|
| NOMBRE NNA:          |  |           |    |          |    |    |    |    |            | FECHA ELABORACIÓN: |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| EDAD:                |  |           |    |          |    |    |    |    |            | POR:               |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| NACE:                |  |           |    |          |    |    |    |    |            | INGRESO S.P.I.:    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| VIVIENDA:            |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| EDAD:                |  | 0         | 1  | 2        | 3  | 4  | 5  | 6  | 7          | 8                  | 9   | 10  | 11  | 12    | 13  | 14  | 15    | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| ESCUELA:             |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| SECCIONES ESCOLARES: |  | KINDER    |    | PRIMARIA |    |    |    |    | SECUNDARIA |                    |     |     |     | PREPA |     |     | OTROS |    |    |    |    |    |
| GRADOS ESCOLARES:    |  | 1o        | 2o | 3o       | 4o | 5o | 6o | 7o | 8o         | 9o                 | 10o | 11o | 12o | 13o   | 14o | 15o |       |    |    |    |    |    |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| DATOS:               |  | ANÁLISIS: |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| Nivel de formación:  |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| Grado cursa:         |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
| Grado debería:       |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |
|                      |  |           |    |          |    |    |    |    |            |                    |     |     |     |       |     |     |       |    |    |    |    |    |

*Nota.* La figura muestra el formato Biograma. Se utiliza como primer diagnóstico socioeducativo de NNA que viven en albergues para esta investigación y para su ingreso al CEE. Fuente: Elaboración propia.

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para obtener información de un grupo específico de personas sobre un tema determinado a través de la discusión colectiva. Esta técnica se ha utilizado en diversos campos de estudio como la salud, la educación, la comunicación, entre otros.

Los grupos focales pueden verse como una técnica de investigación valiosa y efectiva que puede ser utilizada para obtener información detallada y rica sobre las percepciones y experiencias de los participantes en una variedad de contextos (Kitzinger, 1995). Estos grupos cuentan con la participación de un moderador que guía la discusión en un grupo con un conjunto de participantes que comparten características comunes como la edad, género, experiencia compartida, entre otras. La participación en grupo permite a los involucrados interactuar entre sí y aportar sobre las ideas de los demás lo que puede producir una comprensión más profunda

y rica de los temas en discusión. Los grupos focales también pueden ser útiles para la identificación de patrones y temas emergentes, así como el desarrollo de hipótesis y teorías sobre un tema en particular.

Las características principales para el uso de esta técnica es la formación de grupos que se componen entre 6 y 12 miembros deliberadamente seleccionados y de forma presencial (Rodas & Pacheco, 2020), pero esto puede variar, lo recomendable es entre 6 y 8 individuos. Las sesiones se basan en una serie de preguntas abiertas formuladas con anticipación, el moderador permite que los interlocutores se expresen con libertad, todas las respuestas son válidas; la actividad se debe de realizar en un ambiente cómodo para los involucrados, sin ruidos para efecto de que las grabaciones puedan ser confiables en el momento del análisis de los datos.

Los resultados se presentan en informes que utilizan las citas directas de los sujetos de la experiencia como evidencia. Es pertinente para lograr el objetivo en cuanto a la colaboración fluida, considerar la variante de la *entrevista dirigida*, en la cual, el investigador conduce y formula preguntas sobre el tema a investigar. Se recurrió a las mismas técnicas de la entrevista semiestructurada a partir de una guía de preguntas basada en temas específicos “en lugar de hacer preguntas tomadas directamente de un cuestionario, el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guión de tópicos o un conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida” (Monje, 2011, p.149).

Se realizaron un total de doce sesiones de grupos focales, ocho de las cuales se llevaron a cabo en el CAS *Ajonjolí* y cuatro en el CAS *Barquito*. Esta diferencia se atribuye a la mayor facilidad y fluidez en la colaboración de las niñas del último CAS (Smith et al., 2010). Además, en el caso del primer CAS, las diversas actividades de las niñas han dificultado la disponibilidad completa del grupo focal.

Más adelante en el documento se especifica quiénes forman parte de los grupos focales.

## **Observación**

La observación es una técnica fundamental en la investigación social, que implica la utilización de los sentidos para examinar de forma detallada y sistemática la realidad social. Según Abero *et al* (2015), la observación “requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir. Se observa para obtener datos que sean comparados, interpretados y analizados” (p.151). Además, Pedraz *et al* (2014) destacan que la observación es una actividad diaria del ser humano que le permite adquirir conocimientos y asimilar información.

Para que la observación sea sistemática y controlada, se deben cumplir ciertos criterios, como definir el objeto de estudio, planificar las fases y tiempos de observación, los contextos, sujetos y aspectos a observar. Utilizar medidas apropiadas para verificar la validez, la confiabilidad, la precisión y la comparabilidad de las observaciones realizadas son aspectos fundamentales (Pedraz *et al.*, 2014).

El rol del investigador juega un papel importante ya que puede adquirir diferentes niveles de participación. *La observación no participante* alude a la nula participación del investigador en los sucesos de la vida del grupo estudiado, observa desde una posición distante y sin interactuar con ellos. En la *observación participante* el investigador se involucra directamente, desde una integración total al grupo o por un período de tiempo busca ser parte de este (Monje, 2011).

Una herramienta fundamental de trabajo en la investigación narrativa son las notas de campo que se obtienen mediante la observación participante y no participante en un escenario práctico compartido. El investigador recopila sus notas que representan un registro activo de su construcción de los acontecimientos (Connelly & Clandinin, 1995), de sus percepciones, sentimientos, expectativas, etc. (Monje, 2011). Además de las notas de campo, los diarios hechos por los interlocutores también son una fuente de información.

Según Monje (2011), en el proceso de investigación, es fundamental que el investigador tome notas de campo de manera sistemática, completa e imparcial, con el fin de asegurar la veracidad de los datos recogidos. Es importante que el investigador sea capaz de triangular la información recopilada con los conocimientos teóricos y las fuentes de datos obtenidas de los sujetos sociales que forman parte del ecosistema estudiado. Esta triangulación de datos permite comprobar la concordancia de la información obtenida de cada una de las fuentes de datos y, por tanto, mejorar la validez y la fiabilidad de los resultados de la investigación.

En la interpretación de las narrativas, lo importante es la versión relatada de los hechos, más que los hechos en sí mismos, ya que se busca captar una versión coherente y honesta de la vida de los sujetos. Es recomendable realizar más transcripciones si se considera necesario. El análisis termina cuando se ha alcanzado la saturación de la información (Connelly & Clandinin, 1995).

El 14 de febrero de 2023 intenté acceder a la institución educativa (primaria pública) que atiende a las niñas de *CAS Ajonjolí*, tras haber realizado varias visitas previas al plantel y numerosos intentos de contacto con la directora escolar. No fue hasta el 22 de marzo del mismo año que se logró establecer el primer contacto. Durante esta primera sesión, se presentaron las normas de la institución, así como aspectos relacionados con la investigación, como la privacidad de la información, la prohibición del uso de cámaras fotográficas (ERIC, 2023), y la asignación de horarios y salones para la observación.

La directora me acompañó para presentarme con los profesores y comunicarles mi presencia en cada uno de los respectivos entornos escolares. Se llegó al acuerdo que solo se observarían los grados de 4º a 6º de primaria, ya que en ellos se encontraban niñas provenientes del *CAS Ajonjolí*, y también para mantener un criterio de observación unificado con las niñas del *CAS Barquito* (Rodas & Pacheco, 2020).

Se realizaron trece observaciones en la escuela pública donde están inscritas las niñas del CAS *Ajonjolí*. Las primeras cinco observaciones cubrieron la jornada escolar completa, desde las 8:00 hasta las 12:30 horas, con el objetivo de comprender el contexto y la interacción de las niñas en todas las actividades escolares. Las otras ocho observaciones se llevaron a cabo desde el inicio de las clases hasta el primer período de estudio, que es antes del recreo, de 8:00 a 10:30 horas. Las observaciones se distribuyeron de la siguiente manera: cuatro para el sexto grado, cuatro para el quinto grado y cinco para el cuarto grado, sin ninguna preferencia específica.

Las observaciones no se limitaron únicamente a los ambientes de clase, sino que también abarcaron el entorno escolar en general. Fue a través de las conversaciones en los pasillos donde me fue posible realizar observación participante de las interacciones entre los alumnos y docentes. Según Senge (2004, citado en Durán, 2014), el establecimiento de intimidad implica la necesidad de conocer a la persona más allá de su título, posición o función, lo que permite adentrarse en sus preferencias personales. A través de este proceso, logré cultivar un ambiente de confianza en donde las opiniones expresadas sobre los eventos fueron más auténticas y genuinas.

### ***Entrevista***

Las entrevistas, como parte esencial de esta investigación, forman el cuadro que complementa la información generada en los grupos focales. Primordialmente se busca recoger información directamente de las voces de NNA y, para tal evento Hughes (1988) describe que:

La ventaja más obvia de entrevistar a un niño radica en que él es el experto (el único experto) en sus sentimientos, percepciones y pensamientos. Por ello, si conocer el punto de vista del niño es importante, la entrevista es una técnica sin igual para obtener información. Si un adulto quiere conocer qué

y cómo está sintiendo y pensando un niño, el adulto debe preguntárselo (citado en Smith, *et al.*, 2010, p.56).

En el mismo sentido, la sociología de la infancia ha destacado la necesidad de incluir a los NNA en la investigación; hablemos de *la entrevista individual* que es “hecha a NNA para la obtención de sus puntos de vista en relación con los fines de la investigación cualitativa” (Smith *et al.*, 2010, p.56). Es importante señalar que la entrevista con NNA que viven en albergues tiene sus pormenores (dadas las circunstancias socioemocionales por las que atraviesan) por lo que se sugiere que el investigador tenga cierta familiaridad con el entorno de los CAS, así como el desarrollo de habilidades esenciales como la flexibilidad, la sensibilidad, y la capacidad de adaptación (Smith *et al.*, 2010).

Se recomienda también, que el investigador tenga una relación cercana con los NNA que han experimentado situaciones violentas en su vida, ya que tienden a hablar sobre sus experiencias traumáticas, como el abuso, el abandono y la tristeza. Es posible que los NNA necesiten ser escuchados y por eso comparten temas dolorosos, sin embargo, si el entrevistador no está familiarizado con esos temas o contextos, la entrevista puede verse afectada ya que puede causar alguna reacción emocional en el investigador que impida seguir con la naturalidad de la entrevista y que a su vez pudiera comprometer la veracidad de la información recopilada.

Es importante destacar que esto no significa que de alguna manera el investigador se encuentre preparado para escuchar todo lo que los NNA tienen que decir y más en estos casos de situaciones de vulnerabilidad, no obstante, el ejercicio de inter-subjetivación que pueda establecerse entre los involucrados es clave para establecer un clima de confianza en el que las narraciones pueden fluir de una manera más amigable y manejable. Se sugiere, por tanto, ser muy cauteloso y formular las preguntas por medio de un grupo de discusión en donde la plática y aportaciones que ellos compartan puedan entonces ser la base para elaborar las preguntas y los lenguajes que acostumbran utilizar para que se tomen en cuenta (Gaitán, 2006).

En este contexto, Smith *et al* (2010) comparten algunas recomendaciones para realizar mejores y fructíferas entrevistas minimizando el riesgo de infringir los principios de ética hacia NNA. Los principales puntos que ellos mencionan son: la estructura de la entrevista, la preparación del NNA para la entrevista, cómo hacer que el NNA diga lo que piensa, qué hacer cuando la entrevista es difícil o delicada, cómo hacer uso del lenguaje y las preguntas y el papel del entrevistador.

Es de esta manera que la entrevista en la investigación con NNA se considera como una herramienta metodológica poderosa para la recolección de información, a su vez “es portadora de las voces de los niños y los entrevistadores deben hacer todo lo que puedan para darles la oportunidad de expresar sus opiniones” (Smith *et al.*, 2010, p.81).

Dado que uno de los propósitos centrales de esta investigación es promover la participación activa de las niñas, se consideró indispensable asumir un compromiso ético riguroso durante todo el proceso de investigación. En este sentido, se retoman los principios del proyecto colaborativo internacional *Ethical Research Involving Children* (ERIC), el cual es un llamado a investigadores e instituciones a mantener una postura abierta, reflexiva y colaborativa en la toma de decisiones éticas, considerando especialmente los aspectos relacionados de la investigación con infancias (ERIC, 2023).

ERIC (2013) propone siete compromisos éticos fundamentales cuando se trata de investigaciones relacionadas con NNA: 1) La ética en la investigación con niños es responsabilidad de todos. 2) Respetar la dignidad de los niños es fundamental para la investigación ética. 3) La investigación que involucre a niños debe ser justa y equitativa. 4) La investigación ética beneficia a los niños. 5) Los niños nunca deben ser perjudicados por su participación en la investigación. 6) La investigación siempre debe obtener el consentimiento informado y continuo de los niños. 7) La investigación ética requiere una reflexión constante.

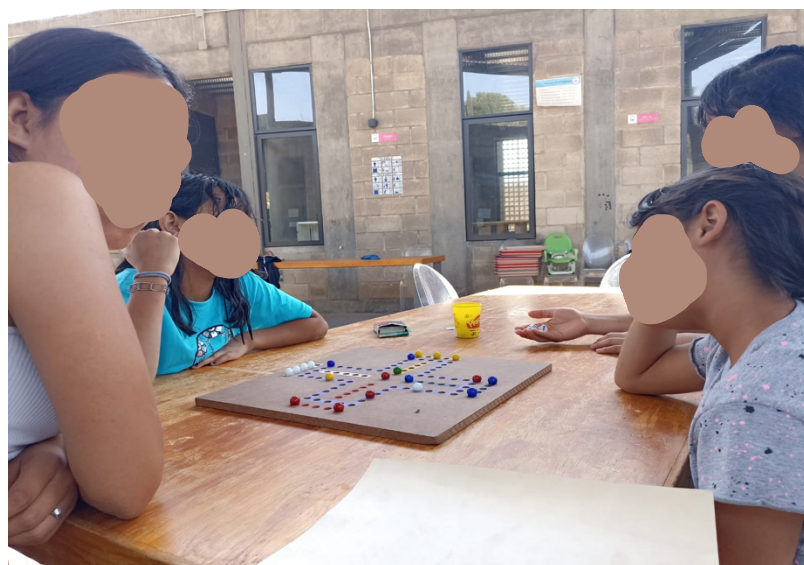
Estos principios, aunados a la ética personal del investigador, constituyen un pilar esencial para que las niñas involucradas en este estudio se reconozcan como

sujetos dignos, partícipes activas en la generación de conocimiento y promotoras de nuevas oportunidades para otros NNA que transitan por experiencias similares en CAS, muchas veces marcadas por trayectorias educativas interrumpidas.

Se llevaron a cabo entrevistas individuales con los sujetos de la experiencia, aunque estas no fueron programadas de manera intencional. En el caso del grupo focal del *CAS Ajonjolí* se aprovecharon las sesiones cuando la asistencia no era completa debido a las dinámicas internas del CAS. Por tanto, se decidió utilizar ese tiempo para realizar entrevistas individuales a algunas de las niñas. Se siguió un proceso en el que se llevó a cabo una actividad inicial con el grupo focal, seguida de un juego como el “backgammon” o el “no te enojés”, lo cual contribuyó a generar un mayor nivel de confianza y facilitó la fluidez en la expresión de sus experiencias (Smith *et al.*, 2010). Posteriormente, se solicitó a las niñas que se retiraran para poder realizar la entrevista individualmente.

## Figura 5

*Técnica de juego con los sujetos de la experiencia*



*Nota.* Grupo focal CAS Ajonjolí participando en actividad de juego de mesa “no te enojés” para generar círculo de confianza en la investigación. Fuente: archivo de la autora.

### **3.3.3 Sujetos de la experiencia: participantes clave de la investigación**

Para Silva (2017), en una investigación narrativa, los interlocutores se eligen con base en una revalorización social, ya sea individual o colectiva, que los convierte en sujetos de una configuración compleja y los sitúa como protagonistas del acercamiento a la realidad social. El objetivo primordial es evitar reducirlos a meros datos o variables y considerarlos como personas activas en el proceso investigativo, al mismo tiempo que se procura evitar que las preconcepciones del investigador influyan en la autodeterminación de los resultados de la investigación.

En este contexto, el presente estudio cuenta con la participación de un total de 19 niñas consideradas como sujetos de la experiencia, actualmente alojadas en dos Centros de Asistencia Social (CAS)<sup>27</sup>, cuyas edades oscilan entre los 10 y 15 años. Es importante destacar que la selección de las participantes fue deliberada y se llevó a cabo de forma presencial (Rodas & Pacheco, 2020), sin ninguna preferencia por un género en particular. Además, se realizaron entrevistas individuales únicamente a cinco niñas del CAS *Ajonjolí*.

Es relevante señalar que los CAS cuentan con un perfil de ingreso específico, entre cuyos criterios se encuentra el género de los infantes. Estas instituciones suelen admitir a niños y niñas menores de cinco años en un mismo espacio de cuidado infantil; sin embargo, a partir de los seis años, la mayoría de los CAS mantienen una diferenciación por sexo, algunos son exclusivos para niños y otros para niñas. Esta separación se justifica por las diferencias naturales en el desarrollo de cada género durante esta etapa. En el caso de los CAS donde se desarrolló la investigación, se trata de instituciones con perfil de ingreso exclusivamente femenino. Por esta razón, el análisis no se centra en el género como variable diferenciadora, sino en el cúmulo de experiencias que las participantes aportan.

---

<sup>27</sup> Por cuestiones de Ética (ERIC, 2013) y la protección en los derechos de los niños, se hará uso de nombres ficticios tanto para los CAS como para los sujetos de la experiencia en toda la extensión de este documento.

Varios autores han recomendado que la obtención de información acerca de los participantes en una investigación no se limite exclusivamente a los propios sujetos de la experiencia, sino que se complemente mediante la aplicación de otras técnicas que involucren a otros miembros del ecosistema en el que los niños y niñas albergados en los CAS se desenvuelven (Echevarría, 2019). Por lo tanto, se recopiló información proveniente de otras fuentes, como los responsables y educadores de las casas hogares y las escuelas a las que asisten las niñas que se encuentran en estas instituciones.

En consecuencia, se realizaron diez entrevistas individuales con el personal docente de la escuela pública a la que asisten las niñas del CAS *Ajonjolí*. De esta última institución se realizaron tres entrevistas: a la directora, a la encargada de la coordinación formativa y a la educadora. Del CAS *Barquito* se llevaron a cabo dos entrevistas individuales con el personal docente y dos entrevistas al personal del CAS: a la directora y a la encargada del apoyo escolar. En total, se realizaron 17 entrevistas individuales. Por tanto, el conjunto de actores quedó conformado como se muestra en la siguiente imagen:

**Figura 6**

*Ecosistema y el conjunto de actores partícipes para la investigación*

| Nombre CAS | Participantes CAS | Escuela          | Participantes escuela |
|------------|-------------------|------------------|-----------------------|
| Ajonjolí   | directora (1)     | Primaria pública | directora (2)         |
|            | coordinadora (1)  |                  | docentes (6)          |
|            | educadora (1)     |                  | USAER (1)             |
|            |                   |                  | cooperativa (1)       |

| Nombre CAS | Participantes CAS           | Escuela                             | Participantes escuela |
|------------|-----------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| Barquito   | directora (1)               | Centro Escolar Especializado (CCTC) | Guía colaborador (2)  |
|            | encargada apoyo escolar (1) |                                     |                       |
|            |                             |                                     |                       |
|            |                             |                                     |                       |

*Nota.* La figura 6 muestra el ecosistema donde las niñas se desenvuelven y el conjunto de actores que participan en la investigación. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra una tabla que describe a mayor detalle las características de los participantes en el estudio:

**Tabla 2**

*Sujetos de la experiencia residentes de CAS Ajonjolí.*

|    | Nombre    | Edad | Grado escolar | Turno escolar |
|----|-----------|------|---------------|---------------|
| 1  | Valencia  | 14   | 6°            | Matutino      |
| 2  | Mar       | 14   | 6°            | Matutino      |
| 3  | Sor       | 13   | 6°            | Matutino      |
| 4  | Esperanza | 11   | 6°            | Matutino      |
| 5  | Lia       | 11   | 5°            | Vespertino    |
| 6  | Ninfa     | 11   | 5°            | Matutino      |
| 7  | Isaura    | 10   | 5°            | Matutino      |
| 8  | Geo       | 10   | 5°            | Matutino      |
| 9  | Linda     | 10   | 4°            | Matutino      |
| 10 | Dana      | 11   | 4°            | Matutino      |

*Nota.* Datos de las niñas participantes en la investigación alojadas en CAS Ajonjolí.  
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**

*Sujetos de la experiencia residentes de CAS Barquito.*

|   | Nombre   | Edad | Grado escolar | Turno escolar |
|---|----------|------|---------------|---------------|
| 1 | Zoé      | 14   | S3            | Matutino      |
| 2 | Carmen   | 15   | S2            | Matutino      |
| 3 | Adriana  | 15   | S1            | Matutino      |
| 4 | Violeta  | 15   | S1            | Matutino      |
| 5 | Lupe     | 11   | C2            | Matutino      |
| 6 | Mía      | 13   | C1            | Matutino      |
| 7 | Sugei    | 13   | B2            | Matutino      |
| 8 | Sofía    | 12   | B2            | Matutino      |
| 9 | Agustina | 12   | B2            | Matutino      |

*Nota.* Datos de las niñas participantes en la investigación alojadas en CAS Barquito.  
Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan varias tablas que detallan los sujetos sociales que fueron considerados en sus respectivos entornos:

**Tabla 4**

*Sujetos de la experiencia provenientes de CAS Ajonjolí.*

| Nombre | Edad | Puesto                 | Nivel profesional | Años de servicio en el CAS |
|--------|------|------------------------|-------------------|----------------------------|
| Rosa   | 53   | Dirección              | Maestría          | 2.5 años                   |
| Keta   | 30   | Coordinación formativa | Licenciatura      | 7 meses                    |
| Lola   | 22   | Educadora              | Preparatoria      | 2 meses                    |

*Nota.* Datos de los sujetos sociales involucrados en la investigación de CAS Ajonjolí.  
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5**

*Sujetos de la experiencia provenientes de la escuela primaria pública a la que asisten las niñas alojadas en CAS Ajonjolí.*

|   | Nombre | Edad | Puesto                                                | Grado escolar | Nivel profesional | Años de servicio en el centro escolar |
|---|--------|------|-------------------------------------------------------|---------------|-------------------|---------------------------------------|
| 1 | Mina   | 45   | Dirección (turno matutino)                            | -             | Maestría          | sin información                       |
| 2 | Iraida | 54   | Profesora                                             | 6°            | sin información   | sin información                       |
| 3 | Dylan  | 60   | Profesor                                              | 5°            | Licenciatura      | sin información                       |
| 4 | Mora   | 51   | Profesora                                             | 4°            | sin información   | 1                                     |
| 5 | Gina   | 58   | Profesora                                             | 3°            | Maestría          | sin información                       |
| 6 | Yeira  | 48   | Profesora                                             | 2°            | sin información   | sin información                       |
| 7 | Gis    | 48   | Dirección (turno vespertino/Profesor (turno matutino) | 1°            | sin información   | sin información                       |
| 8 | USAER  | 50   | Trabajador Social                                     | Varios        | Licenciatura      | 7 meses                               |
| 9 | Sonia  | 42   | Limpieza y cooperativa                                | -             | sin información   | sin información                       |

*Nota.* Datos de los sujetos sociales involucrados en la investigación provenientes de la escuela primaria pública a la que asisten las niñas alojadas en CAS Ajonjolí. Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6**

*Sujetos de la experiencia provenientes de CAS Barquito.*

| Nombre | Edad | Puesto          | Nivel Profesional | Años de servicio en el CAS |
|--------|------|-----------------|-------------------|----------------------------|
| Nora   | 44   | Dirección       | sin información   | Más de 5 años              |
| Joss   | 30   | Encargada apoyo | Licenciatura      | 2 años                     |

*Nota.* Datos de los sujetos sociales involucrados en la investigación de CAS Barquito. Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7**

*Sujetos de la experiencia provenientes de la escuela a la que asisten las niñas alojadas en CAS Barquito. Centro Educativo Especializado (CEE).*

| Nombre | Edad | Puesto           | Ambiente | Nivel Profesional                      | Años de servicio en el centro escolar |
|--------|------|------------------|----------|----------------------------------------|---------------------------------------|
| Cleo   | 23   | Guía Colaborador | C        | Estudiante de licenciatura (Pedagogía) | 4                                     |
| Pita   | 47   | Guía Colaborador | B        | Secundaria                             | 4                                     |

*Nota.* Datos de los sujetos sociales involucrados en la investigación provenientes de la escuela a la que asisten las niñas alojadas en CAS Barquito. Fuente: elaboración propia.

Durante el desarrollo de la investigación, se registraron algunas bajas tanto en los sujetos de la experiencia como en los actores sociales vinculados a los Centros de Asistencia Social (CAS). A pesar de estas salidas, no se evidenció un perjuicio significativo para la investigación, ya que la etapa de trabajo de campo se había completado antes de dichas bajas. Por el contrario, este fenómeno resalta la complejidad y dinámica de las realidades abordadas en la investigación y se refuerza la noción del *síndrome del peloteo*, que, como en otras ocasiones, no fue

la excepción en este estudio. A continuación, se presenta una tabla que detalla la información al respecto.

**Tabla 8**

*Movimientos de CAS Ajonjolí y/o de la institución escolar de los sujetos de la experiencia y actores sociales*

| CAS             | Sujeto de la experiencia | Motivo egreso                                   | Fecha        |
|-----------------|--------------------------|-------------------------------------------------|--------------|
| <b>Ajonjolí</b> | Valencia                 | Cambio de CAS por problemas de conducta         | may-23       |
|                 | Sor                      | Egreso de CAS por reincorporación familiar      | jul-23       |
|                 | Esperanza                | Cambio de CAS por fuga de su hermana de 14 años | sep-23       |
|                 | Isaura                   | Cambio de escuela por problemas de conducta     | sep-23       |
|                 | Mar                      | Cambio de CAS por problemas de conducta         | oct-23       |
|                 | Lia                      | Cambio de CAS por problemas de conducta         | nov-23       |
|                 | Dana                     | Egreso de CAS por reincorporación familiar      | nov-23       |
|                 | <b>Actor social</b>      | <b>Motivo egreso CAS</b>                        | <b>Fecha</b> |
|                 | Rosa, directora          | Motivos personales                              | may-23       |
|                 | coordinación formativa   | Motivos personales                              | jun-23       |
|                 | Lola, educadora          | Motivos personales                              | jun-23       |

*Nota.* Datos de los sujetos de la experiencia y actores sociales involucrados en la investigación que egresaron del CAS Ajonjolí y/o de la institución escolar durante la presente investigación. Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9**

*Movimientos de CAS Barquito y/o de la institución escolar de los sujetos de la experiencia y actores sociales*

| CAS      | Sujeto de la experiencia | Motivo egreso CAS                                                          | Fecha  |
|----------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------|
| Barquito | Sugei                    | Cambio de CAS por problemas de conducta                                    | may-23 |
|          | Adriana                  | Egreso de CAS por reincorporación familiar                                 | jul-23 |
|          | Violeta                  | Egreso de CAS por reincorporación familiar                                 | jul-23 |
|          | Carmen                   | Baja del CCTC por contar con 15 años debe corresponder en servicio al CAS. | jul-23 |

*Nota.* Datos de los sujetos de la experiencia y actores sociales involucrados en la investigación que egresaron del CAS Barquito y/o de la institución escolar durante la presente investigación. Fuente: elaboración propia.

### **3.4 Análisis de los datos cualitativos: Técnica de Análisis de Contenido**

Para el análisis de los datos cualitativos, se expondrán las principales características y procedimientos correspondientes. En concreto, se utilizó el análisis de contenido como técnica para analizar los textos y la información recopilada durante el trabajo de campo.

Dentro del análisis de contenido, se utilizó su principal instrumento, que es el sistema de códigos o categorías. De manera general, el análisis de datos cualitativos se define como el proceso de organizar y manipular la información obtenida por el investigador durante el trabajo de campo, con el objetivo de establecer relaciones, interpretar los datos, extraer significado y llegar a conclusiones (Spradley, 1980). Una característica principal del análisis de datos cualitativos es su carácter cíclico, lo que implica que los datos recuperados deben

leerse varias veces para obtener nuevas interpretaciones, revelar lo que subyace detrás de los datos y descubrir categorías emergentes.

Según lo establecido por Rodríguez *et al* (2005) el análisis de contenido sigue un proceso general. En primer lugar, se realiza la preparación de los datos, que implica la transcripción de las entrevistas, observaciones y grupos focales. Esta tarea puede facilitarse mediante el uso de un software especializado donde se cargarán los datos recopilados. Posteriormente, se lleva a cabo una verificación del documento para garantizar la calidad y consistencia de los datos, para realizar correcciones o curaciones si es necesario.

En segundo lugar, se procede a la elaboración del sistema de códigos o categorías. Este proceso implica la identificación y definición de unidades de análisis en el texto o en el contenido de interés. Estas unidades pueden ser fragmentos de texto, palabras o conceptos significativos. A través de la codificación y etiquetado, se asigna a cada unidad una categoría o código específico que refleje su contenido o tema relevante. Las categorías se agrupan y organizan de acuerdo con sus relaciones y similitudes, lo que facilita el análisis posterior.

El tercer paso, consiste en el análisis propiamente dicho. Aquí se lleva a cabo la exploración y examen detallado de las categorías y sus contenidos. Se busca identificar patrones, relaciones, tendencias o significados emergentes en los datos. Este proceso requiere un enfoque reflexivo y crítico por parte del investigador, quien debe interpretar y dar sentido a la información recopilada, también es necesario que se comprenda el contexto y las perspectivas de los interlocutores.

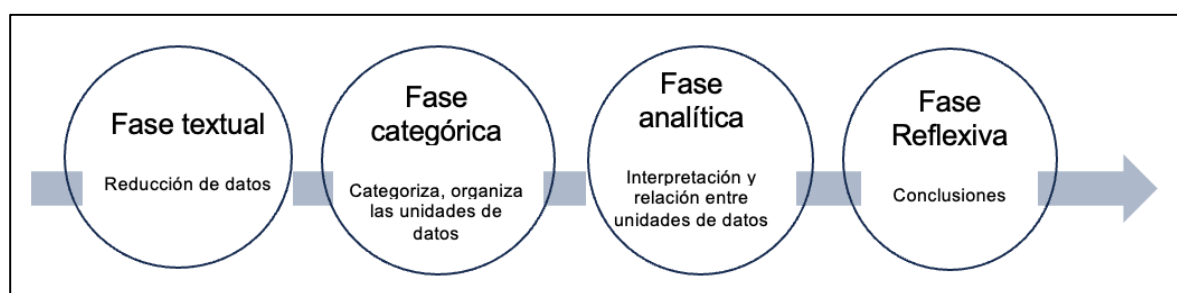
Finalmente, se realizan las conclusiones y se generan los informes o resultados del análisis de contenido. Esta etapa implica la síntesis y presentación de los hallazgos clave, así como la discusión de su relevancia en relación con los objetivos de investigación. Es importante destacar que el análisis de contenido es un proceso cíclico y flexible, que permite volver atrás y revisar los pasos anteriores en función de las categorías emergentes en los textos analizados.

En resumen, el análisis de contenido sigue un proceso general que involucra la preparación de los datos, la elaboración del sistema de códigos o categorías, el análisis de los contenidos y la generación de conclusiones (Rodríguez *et al.*, 2005; Garrido, 2017; Andréu, 1988). Este enfoque sistemático y riguroso es fundamental para obtener una comprensión profunda de los datos cualitativos y extraer significados relevantes para la investigación.

A continuación, se muestra un gráfico con las etapas del análisis de contenido:

**Figura 7**

*Proceso del Análisis de Contenido*



*Nota.* Proceso general del análisis de contenido. Fuente: Rodríguez *et al.*, 2005.

### **3.5 Marco contextual**

A continuación, se describen brevemente los contextos en los que se lleva a cabo el trabajo de campo. Se focalizan los escenarios que tienen relación con los NNA en albergue y el ecosistema en el que interactúan para pensar las infancias desde narrativas del cuidado y la atención socioeducativa. Por tanto, serán considerados: 2 entornos escolares, 2 CAS, personas clave como sus profesores, directores, compañeros de escuela entre otros. Como primera instancia se describe el primer CAS al que se identificará con el nombre de “Barquito”:

## **CAS Barquito**

La casa hogar está ubicada en el Estado de Jalisco, es una organización no gubernamental (ONG). El objeto de la Asociación es de carácter asistencial, gratuito y sin fines de lucro; cuenta con 38 años de experiencia como albergue con sedes internacionales en 65 países, se incluye México y cuenta con una sede en la Ciudad de Guadalajara. Actualmente alberga a 80 NNA menores de edad, su capacidad es para 100 NNA; es un albergue mixto que recibe NNA desde 0 a 17 años; en su modalidad mixta los varones de 0 a 6 años aproximadamente pueden permanecer en las instalaciones donde se ubican las niñas, al tener mayor edad son trasladados al CAS de varones, en otra ubicación geográfica (cercana a la casa de las niñas) pero bajo el mismo nombre de CAS Barquito.

Los NNA que han crecido ahí y cumplen su mayoría de edad les es permitido quedarse si así lo desean; se reciben niños con perfil de abuso tales como violación, maltrato físico, psicológico, abandono, prostitución, madres solteras con sus hijos. No reciben NNA con situación de calle o con problemas de adicciones (drogas, alcohol); tienen proyectos enfocados a la ayuda de la infancia, educación, mujer y familia. Sus líneas de actuación se enmarcan en 3 ejes: acción social, cooperación y desarrollo y acción humanitaria.

En su página web se muestra que cuenta con más de 3500 voluntarios y más de 1500 proyectos activos de apoyo; sus fuentes de ingreso financiero se basan en diversas actividades que promueven la reinserción al campo laboral y profesionista de sus albergados tales como: trabajos a la comunidad, talleres, servicios a empresas, actividades relacionadas con la construcción, actividades agrícolas y ganaderas, bazares, entre otras; cuenta además con otras fuentes de captación de fondos: cuotas ordinarias de los socios, aportaciones monetarias, subvenciones de organismos, corporaciones y fundaciones e instituciones privadas, etc.; su organigrama internacional cuenta con los puestos de presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y tiene presencia en redes sociales.

Cuenta con apoyos educativos para sus albergados: ingreso a escuela formal y otros programas alternativos (apoyo escolar no formal dentro de sus instalaciones y fuera de ellas); la mayoría de sus albergados se encuentran inscritos en alguna instancia escolar: a) kínder circundante a CAS en donde participan niños hasta los 6 años de edad. b) Centro Educativo Especializado para niños a partir de 7 años en adelante, se les brinda atención de sección primaria y secundaria. C) NNA que por alguna circunstancia particular no pueden acceder a cualquiera de las dos opciones anteriores cuentan con apoyo escolar no formal dentro de las instalaciones del CAS como el INEA, visita de voluntarios una vez a la semana para apoyo escolar y talleres lúdicos como costura y bisutería.

A continuación, se describe la institución escolar a la que asisten los NNA de CAS *Barquito* la cual se considera para la presente investigación:

### ***Centro Educativo Especializado (CEE)***

El CEE atiende a NNA albergados en CAS y a NNA que viven con sus familias pero que presentan situaciones vulnerables, todos ellos a partir de los 7 años en adelante. El CEE cuenta con una capacidad de atención para 60 NNA, para brindarles atención educativa desde 1º de primaria hasta secundaria, se apoya también a estudiantes de preparatoria y licenciatura. Es una asociación civil sin fines de lucro con 15 años de servicio; se localiza en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga en el Estado de Jalisco.

El objetivo del CEE es el acompañamiento académico y socioemocional para NNA en situación de albergue y/o en situaciones vulnerables a través de una metodología didáctica formulada desde las necesidades específicas y de la convivencia con los NNA. El CEE se sustenta económicamente por donaciones y aportaciones de voluntarios, también con la participación en programas sociales que oferta el Estado. Su personal activo es de 6 mujeres que acompañan a los NNA, reciben un apoyo económico para su transporte y sustento básico mensual. El nivel profesional de las Guías Colaboradoras que atienden a los NNA es de secundaria (1),

preparatoria terminada y en curso (3), licenciatura en curso (1), estudiante de posgrado (1).

Además, cuenta con 20 voluntarios externos que apoyan con el desayuno diario para los NNA y las Guías Colaboradoras, 1 contador público y 1 abogado, ambos donan sus servicios. El CEE tiene presencia en redes sociales.

El horario escolar es de 8:00 a.m. a 13:30 horas de lunes a jueves. Sus instalaciones son modestas, es una casa rentada de un piso, aproximadamente de 200 mts<sup>2</sup> de terreno y de construcción 150 mts<sup>2</sup>. En su interior cuenta con 1 salón pequeño, en la sala y el comedor se ubican 2 salones más, se construyó un aula grande, ésta se divide en 2 salones (se aprovechó la mitad del jardín), en total son 5 ambientes escolares; también cuenta con 1 cuarto de servicio que sirve como aula de computación, una biblioteca pequeña, la cochera que funge como comedor, un patio chico y el jardín. La finca cuenta con todos los servicios de vivienda.

La colonia en donde se localiza es de nivel medio bajo, con calles empedradas y tiendas de autoservicio cercanas.

### ***CAS Ajonjolí***

La casa hogar fue fundada en 1997, tiene presencia en 4 Estados de la República Mexicana, una de ellas en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco. Cuenta con una capacidad de atención para más de 60 niñas y ofrece un modelo de atención formativo que está integrado por un plan educativo, un plan de atención terapéutica, vivienda, servicios escolares, alimentarios, transportación, vestido y calzado. Se atiende a niñas y jovencitas sin cuidados parentales desde recién nacidas hasta los 18 años de edad, se reciben niñas con perfil de abuso tales como: violación, maltrato físico, psicológico, abandono. No reciben niñas con situación de calle o con problemas de adicciones. Cuentan también con programas alternativos de apoyo para las jóvenes que alcanzan la mayoría de edad para apoyarles en su autonomía.

El plan educativo (formativo) con el que cuentan integra 4 áreas: competencias humanas y académicas, competencias para la autonomía y competencias sociales. La mayoría de su población acude a la escolaridad formal, muy pocas niñas permanecen en el CAS por diferentes circunstancias (nuevo ingreso, ciclo escolar avanzado, edad cronológica avanzada y rezago educativo grave); las escuelas a las que asisten las niñas se encuentran cerca del CAS: a) un kínder público. b) una primaria pública (turno matutino y vespertino). c) una secundaria pública (turno matutino y vespertino), d) secundaria militarizada privada. Por la tarde algunas niñas acuden a clases de natación fuera de sus instalaciones. Se imparten diversos talleres informales para la población de lectoescritura una o dos veces a la semana como apoyo escolar.

A continuación, se describe la institución escolar a la que asisten las niñas de CAS *Ajonjolí* que es considerada para la presente investigación:

### ***Escuela primaria pública***

La escuela se encuentra ubicada cerca de la zona del CAS *Ajonjolí*, la planta docente está conformada por 1 directora, 5 profesoras, 2 profesores, personal de limpieza y administrativo; uno de los profesores del sexo masculino atiende el grado de 5º de primaria y el otro profesor imparte la clase de educación física a todos los grupos. Las profesoras atienden los grados de 1º, 2º, 3º, 4º y 6º .

Es una escuela que cuenta con un patio (cancha) de cemento grande a la entrada, el edificio es de dos plantas; en la planta alta hay 4 salones y en la planta baja 2 (1 salón para cada grado escolar), también en ese nivel se encuentran los baños de niñas y niños, dentro de ambos baños hay un baño exclusivo para los profesores; también está la dirección y el área de tienda.

Los salones cuentan con 16 escritorios para dos niños en cada uno, por lo que aproximadamente se atienden a 32 niños por salón, por tanto, la capacidad de atención aproximada de la escuela es para 192 niños y niñas de primero a sexto de primaria. El horario escolar es de 8:15 a.m. a 12:30 horas de lunes a viernes. No

tienen talleres extras, solo la clase de educación física y cada grupo tiene 2 clases a la semana de aproximadamente media hora cada una. Los alumnos llevan un uniforme de diario y el de deportes.

Dentro de las instalaciones escolares se cuenta con la participación de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>28</sup> representada por una trabajadora social que brinda apoyo socioeducativo a NNA que lo requieren, también atiende ciertas problemáticas con los padres de familia de algunos alumnos.

#### ***4 Exploración de las Experiencias Escolares de niñas en Centros de Asistencia Social***

En el contexto de la vida de niñas que residen en Centros de Asistencia Social (CAS), el entorno escolar emerge como un espacio complejo y multifacético que trasciende la mera adquisición de conocimientos académicos. A través de las voces auténticas de las niñas, se explora detalladamente el significado que la escuela tiene en sus vidas. Sin embargo, esta travesía educativa no está exenta de desafíos significativos, tanto emocionales como educativos, que se entrelazan con el apoyo de profesores y tutores, la calidad en el ambiente escolar y las políticas educativas.

En este capítulo se analizarán las experiencias de las niñas, los obstáculos emocionales que enfrentan, las complejidades educativas y los desafíos continuos que experimentan al intentar conciliar la experiencia de los dos mundos escolares: el mundo académico y el mundo de las relaciones. Todo ello se encuentra relacionado con el bienestar subjetivo infantil. Por último, se examinará cómo la escuela no solo se presenta como un espacio de aprendizaje, sino también como un refugio invaluable, al delinear el significado y el valor de la educación para estas niñas en contextos de vulnerabilidad. Durante este análisis, se emplearán extractos

---

<sup>28</sup> Para mayor detalle revisar el apartado 4.6.1 Los dilemas de la inclusión en educación para NNA que viven en CAS

de entrevistas que, aunque puedan contener un lenguaje inapropiado, nos ofrecen una mirada auténtica a la vida cotidiana de estas niñas en todas sus dimensiones.

#### ***4.1 Los imaginarios de las niñas de Centros de Asistencia Social sobre la Escuela y su influencia en el bienestar subjetivo***

¿Qué piensan realmente las niñas acerca de la escuela? ¿qué significado le otorgan a un salón de clases, a la presencia del profesor o a una lección desafiante? Al considerar las complejas trayectorias de vida que estas niñas han experimentado a una edad tan temprana, surge la interrogante de si aún desean enfrentar desafíos, especialmente en el ámbito educativo, a pesar de que la mayoría de ellas no ha tenido la oportunidad de completar una trayectoria escolar continua.

La manera en que los niños y niñas construyen sus imaginarios y le dan significado a la escuela puede influir en su bienestar subjetivo. La escuela es un entorno importante en la vida de los niños y niñas, donde pasan una cantidad significativa de tiempo y donde experimenta una variedad de interacciones sociales, académicas y emocionales.

Para obtener una comprensión más profunda de los imaginarios e ideas que tienen sobre la escuela, se exploraron sus respuestas a través de extractos de entrevistas recopilados tanto en sesiones individuales como en grupos focales. Inicialmente, se llevó a cabo una exploración sobre sus sentimientos respecto a la escuela, al utilizar una pregunta detonante: ¿les gusta ir a la escuela? Esta interrogante se convirtió en uno de los principales temas que surgieron de manera natural, y algunas de las respuestas fueron:

- Casi todas: ¡sííííí!
  - Sor: ¡me encanta!, a mí si me gusta mucho.
  - Valencia: no, no sé, pero, o sea sí me gusta pero sólo ir a hacer, este...
  - Esperanza: (interrumpe) pachanga.
  - Valencia: ándale pachanga y eso.
- (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023)

Durante el grupo focal con las niñas de CAS Barquito, también surgieron respuestas a esta pregunta, donde compartieron sus sentimientos sobre una emoción en particular que experimentan al asistir a la escuela.

-Investigador: ¿les gusta ir a la escuela?

-Luz: sí, mucho.

-Mía: yo me siento contenta porque ahí me apoyan y a pesar de mis caídas me vuelven a levantar, platican conmigo de lo que siento, me gusta el cariño que me dan, cuando llego me gusta que me reciban con abrazos.

-Carmen: pues muchas cosas, bueno, en primera porque nos comparten la Palabra de Dios algo que no hacen en ningún lugar en una escuela pública. En segunda porque me gusta cómo nos tratan las Guías, que llegamos y si tenemos alguna situación ellas hablan con nosotras y nos apoyan, y también por nuestros compañeros que a veces nos reciben, nos apoyan y convivimos juntos.

-Zoé: es bonito porque no te discriminan por ser de casa hogar porque yo anteriormente pues estaba viviendo en una casa hogar y estaba en una escuela tradicional, pues se siente gacho que te discriminen por eso; en mi escuela no, porque ahorita actualmente en la escuela en la que estoy no, más bien respetan y no se burlan de ti por eso, te apoyan más por ser de casa hogar.

(Grupo focal, CAS Barquito, 10 marzo 2023)

En primera instancia, resulta notable que la mayoría de los NNA en centros de acogida desean asistir a la escuela a pesar de sus experiencias escolares previas y su trayectoria de vida compleja. Aunque su motivación para asistir a la escuela no siempre sea exclusivamente académica, como han manifestado algunas de las niñas, su disposición a responder *presente profesor*, durante la asistencia a clases refleja su deseo de participar en el entorno escolar. Con este testimonio, las niñas del CAS Barquito identifican una diferencia entre dos instituciones escolares con características distintas, ya que ambos CAS y el CEE no son laicos, sino que profesan creencias religiosas, a diferencia de la escuela pública a la que asisten las niñas del CAS Ajonjolí, la cual es laica. Para las niñas del CAS Barquito, el tema de la fe parece ser una parte importante en su experiencia educativa. Es relevante observar cómo, además del significado escolar, las niñas del CAS Barquito añaden el trato socioemocional que reciben tanto de sus compañeros como de sus profesores, además de tener plenamente identificada la problemática que implica el ser niña de casa hogar.

Sin embargo, esta investigación ha encontrado que los procesos de inserción o reinserción escolar para los niños y niñas que viven en albergues presentan ciertas deficiencias logísticas que repercuten negativamente en su bienestar subjetivo. A través de las narrativas de las niñas, se puede apreciar cómo enfrentan la incertidumbre al ingresar a una nueva escuela, junto con la manifestación de

inseguridad en cuanto a su nivel de formación. Además, parece ser que las niñas no están informadas sobre los procesos de inserción, lo cual se reafirma al detectar respuestas similares en los fragmentos de entrevista:

- Ninfa: Llegué porque no sabía leer y así, llegué a la casa hogar y pues nos metieron.
  - Sor: porque nos metieron.
  - Esperanza: yo también llegué a la casa hogar y no más me metieron a una escuela, dicen: “tienes que estudiar”, pus me metieron a la escuela.
  - Linda: yo también.
  - Isaura: exacto.
- (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023)

En realidad, las niñas no son involucradas ni acompañadas de ninguna manera en su proceso de inserción escolar. Además, los CAS están obligados a inscribirlas en el sistema educativo formal, muchas veces una semana posterior a su ingreso al CAS, y su nivel de formación no es el factor central para determinar el grado escolar que deberán cursar. Tampoco hay un proceso de sensibilización sobre la importancia de acceder a la escuela; simplemente son enviadas. Así lo expresa la directora del CAS Ajonjolí:

Pues como nosotros debemos tenerlas escolarizadas, porque así nos lo piden las autoridades, pues las inscribimos en la escuela [...] el sistema nos exige que las niñas estén inscritas [...] aunque no sepan nada, no importa, pero ahí tienen que estar porque es su derecho a la escuela y aunque yo tuviera una escuela muy buena o yo tuviera aquí una maestra excelente aquí enseñándolas sí esa niña no va a la escuela a mí me van a decir: *sabes que, tú no estás cumpliendo, le estás quitando su derecho a la niña de ser enseñada o de tener una escuela y aprender*, entonces, pues nos tenemos que apegar a lo que la norma dice, el sistema dice eso y nosotros pues tratamos de, pero no es una tarea fácil (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

El fragmento de entrevista proporciona una visión clara de los desafíos que enfrentan los CAS al tratar de cumplir con los requisitos de escolarización establecidos por las autoridades. Se muestra la tensión entre el cumplimiento de las normativas educativas y la capacidad real del CAS para proporcionar una educación de calidad. La directora reconoce las limitaciones del sistema y la dificultad de garantizar una educación efectiva para las niñas en estas circunstancias. En la misma línea, durante la entrevista individual con *Esperanza*, ella comparte sus reflexiones acerca de su experiencia al ser llevada a la escuela.

-Esperanza: pues... me daba vergüenza.  
-Investigador: ¿por qué?  
-Esperanza: pues no sé.  
-Investigador: porque no conocías o...  
-Esperanza: no, no conocía y luego se me hacía muy fea la escuela (lo dice en tono de risa), está fea muy fea, si está fea.  
(Esperanza, 11 años, CAS Ajonjolí)

Las compañeras del CAS de *Esperanza* también compartieron sus vivencias relacionadas con la experiencia de ser llevadas a la escuela. Durante estos diálogos, expresaron una variedad de emociones, que incluían la felicidad, el nerviosismo y una valoración del conocimiento.

-Ninfa: me puse contenta.  
-Valencia: bueno a mí, la primera vez que me llevaron a la escuela, pues me sentí nerviosa, porque fue mi primera vez, no había conocido a nadie y pues si le había entendido desde ese momento a la maestra y luego de ahí, al siguiente día ya no le entendí nada, se traba mi cerebro.  
-Mar: pues yo me sentía muy apenada.  
-Ninfa: yo entré muy apenada y pues como no sabía nada, ni leer pues el profe me enseñó a leer, digo, mi maestra Gis me enseñó a leer.  
-Investigador: ¿y a qué grado entraste?  
-Ninfa: a 3o de primaria.  
(Grupo focal, CAS Ajonjolí, 15 marzo 2023)

Por otro lado, *Lia*, en pocas palabras, manifiesta su experiencia de ingreso a la escuela, la cual al parecer no fue tan buena.

-Investigador: ¿cuál fue tu experiencia cuando te llevaron a la escuela, cómo te sentías?  
-Lia: (con una voz muy bajita) muy bien.  
-Esperanza: (responde por ella) estaba llorando porque no quería ir a la escuela.  
-Investigador: ¿por qué no querías ir?  
-Lia: no sé.  
(entrevista individual, Lia, 11 años, CAS Ajonjolí)

El análisis de estos fragmentos revela la complejidad y las repercusiones socioemocionales negativas que el proceso de inserción escolar genera en las niñas que viven en albergues. Las emociones negativas, como el nerviosismo, las lágrimas, la incertidumbre y la sensación de vergüenza expresadas por las niñas, sugieren que el proceso de ingreso a la escuela no es abordado de manera adecuada y sensible a sus necesidades socioemocionales. Estas emociones

negativas pueden tener un impacto significativo en el bienestar subjetivo de las niñas, lo que puede afectar su capacidad para adaptarse y prosperar en el entorno escolar. La falta de un proceso de inserción escolar centrado en las niñas, que tengan en cuenta sus emociones y necesidades individuales, refleja una deficiencia tanto en el sistema educativo como en los servicios de asistencia social.

La profesora de sexto de primaria de la escuela pública ofrece su perspectiva sobre lo que las niñas expresan acerca de su entrada a la escuela.

*Sor*, no había tenido la experiencia de la escuela. Nunca había ido a la escuela, me parece que el primer año, porque sabe leer, creo que sí, el primer año lo había hecho o algo así, pero después ya no había asistido a la escuela, entonces apenas se reintegra a esto de la escuela y empieza a querer agarrar hábitos y a saber de qué se trata. Ella era muy temerosa cuando llegó. Habla muy poco, no pasa al pizarrón, no quiere pasar, no quiere participar porque ella no ha vivido todo este proceso, entonces sí le cuesta mucho.

*Valencia* sí ha estado escolarizada. Sí, sí había estado escolarizada ella. Hasta 5º ella estuvo escolarizada, sin embargo sí era muy retraída y como era mayor que las otras (14 años), se sentía siempre como fuera de lugar, como *que estoy haciendo yo aquí, si yo ya no pertenezco pero la maestra me dice que tengo que hacer*, y trataba de hacer, pero siempre con esta actitud de *ah, pues ay, ahí se va, ahí está, no me esté molestando, ya lo hice* (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

La narrativa de la profesora respecto a su experiencia con las niñas provenientes del CAS Ajonjolí resalta las diversas barreras que enfrentan en su integración a la escuela pública, ya sea debido a la falta de experiencia previa o a factores como la diferencia de edad. Esto subraya la importancia de comprender las experiencias individuales de cada niña y de proporcionar el apoyo necesario para facilitar su adaptación y participación en el entorno escolar.

Un caso particular que viví como profesora/directora ocurrió el 6 de marzo de 2024. Después del cierre de clases en el CEE a las 13:30 horas, me encontraba en el área del comedor con los alumnos de mi grupo, practicábamos una serie de vocabularios en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Mientras estaba sentada en una de las mesas, algunas de las niñas del CAS Ajonjolí se acercaron y se sentaron conmigo. Tomaron mi cuaderno de vocabularios y me pidieron practicar algunas palabras, a

lo que accedí amablemente. A un lado de mí estaba una niña de 10 años que había ingresado recientemente al CEE (3 semanas), y al otro lado estaba su hermana menor de 8 años.

Durante la práctica de señas, la hermana mayor comenzó a expresarse y me explicó que le daba mucha pena asistir a la clase de activación física (apenas había tenido dos clases de deportes). Alegaba que no le gustaba que sus compañeros la vieran porque no los conocía, y que tenía miedo de que se burlaran de ella por la manera en que hacía sus ejercicios. Su hermana menor aprovechó la plática y comentó que no le gustaba el momento del desayuno porque sentía que sus compañeros la observaban mientras comía, a pesar de que ellos estaban ocupados con su propio desayuno. Estas emociones deben de ser atendidas y escuchadas. Es fundamental dar tiempo y momentos para generar confianza en las niñas, permitiéndoles expresar sus miedos. Crear un círculo de confianza es esencial para una mejor adaptación al entorno escolar.

A pesar de las dificultades que enfrentan las niñas durante los procesos de inserción, es evidente el alto valor que le atribuyen a la escuela, ya que comprenden claramente que la educación puede brindarles una mejor calidad de vida. *Adriana* comparte su perspectiva al respecto.

-Investigador: ¿quieres estudiar?

-Adriana: sí, lo que yo quiero principalmente es terminar mis estudios para lograr una carrera.

-Investigador: ¿qué quieres estudiar?

-Adriana: todavía no sé qué estudiar, he pensado ser maestra, doctora o... ¿cómo se dice? trabajar en la Policía Municipal.

-Investigador: ¿y por qué ese tipo de carreras?

-Adriana: no sé, doctora, pues como he visto muchas cosas así, me gusta ayudar a las personas que necesitan ayuda y todo eso, a mí me gustaría ser maestra porque me gusta mucho estudiar, yo quisiera que los niños fueran así como yo, que quisieran una carrera, o sea un título.

(Adriana, 15 años, CAS Barquito)

Las niñas del CAS Ajonjolí también expresaron sus opiniones sobre sus expectativas hacia la escuela y las razones por las que estudian. Algunas de sus respuestas fueron:

- Sor: sí, pues no sé, para cumplir mis sueños.
  - Esperanza: yo también, a mí me motiva la escuela, las matemáticas, quiero hacer mi carrera [...] y ganarle (hace seña de dinero).
  - Mar: para ser alguien en la vida.
  - Sor: y para ayudar a mi familia.
- (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023)

Los imaginarios que las niñas tienen con respecto al acceso a la educación pueden variar significativamente según sus experiencias personales y contextos específicos. Según sus propias expresiones, perciben a la educación como una oportunidad para construir un futuro más prometedor, considerándola una vía para escapar de la pobreza y la vulnerabilidad. Ven la educación como la llave que les permitirá acceder a empleos bien remunerados y mejorar su calidad de vida. Además, estas niñas tienen sueños y aspiraciones profesionales al visualizar la educación como el camino que les permitirá alcanzar esas metas. También reconocen el valor de la educación en el contexto de la comunidad, creen que obtener una educación les proporcionará las herramientas necesarias para regresar a sus hogares y contribuir a la solución de problemas locales, así como inspirar a otros. Sin embargo, es relevante señalar que mientras algunos imaginarios pueden ser ideales y optimistas, algunas niñas pueden enfrentar barreras reales que dificultan su acceso a una educación de calidad.

Al considerar estos imaginarios, es relevante explorar cómo las niñas del CAS Barquito le atribuyen un significado a la escuela que va más allá de ser simplemente un ambiente educativo. Para ellas, la escuela es percibida como un espacio cargado de significados sociales profundos, alineándose con su deseo de socialización y comunidad, lo cual también forma parte de sus imaginarios sobre la educación.

- Investigador: ¿pueden ver esta imagen? (portón de su escuela) ¿dime qué significa estar en la escuela para ti?
  - Sofía: estudiar.
  - Zoé: aprender a convivir con nuestros compañeros.
  - Mía: bueno pues escuchar la palabra de Dios me gusta.
  - Adriana: que nos reúne como una familia.
- (Grupo focal CAS Barquito, 10 marzo 2023).

En consonancia con los testimonios de las niñas que expresan su anhelo de participar en el entorno escolar, emerge una realidad compleja que las rodea. A pesar de su determinación por acceder a la educación, diversas circunstancias, en gran medida ajenas a su control, plantean obstáculos significativos. La voz de la directora del CAS Barquito, compartida en su entrevista, proporciona datos sobre los factores que contribuyen a estas barreras. Se destaca la necesidad de comprender y abordar estas cuestiones para apoyar a las niñas en su búsqueda de una educación significativa y transformadora.

Nooo, ir a la escuela siempre quieren, incluso no los llevamos más bien por temas logísticos o de vehículos, *¿y por qué no vamos a ir a la escuela?*, les digo *niños hoy no hay carro, o el chofer y el vehículo se tuvieron que destinar a una urgencia, algo urgente que salió*, pero siempre están con el interés. Entonces digo que, si van, van contentos y te platican lo que hacen (directora CAS Barquito, 23 junio, 2023).

En el transcurso de este análisis, se ha tenido el privilegio de escuchar las voces y experiencias de las niñas residentes en CAS, quienes han compartido sus expectativas, emociones y desafíos con relación a la percepción que tienen de la escuela y las experiencias que les genera. A pesar de las dificultades y obstáculos que enfrentan, estas niñas demuestran un profundo anhelo por asistir a la escuela y reconocen el valor transformador de la educación en sus vidas. Por lo tanto, se hace aún más evidente la importancia de comprender y abordar dichas situaciones, para que no sólo tengan la experiencia de uno solo de los mundos escolares, sino que sean partícipes de ambos. Estos aspectos pueden influir significativamente en el bienestar subjetivo de los niños y niñas, así como en su percepción global de la escuela.

#### ***4.2 La inclusión educativa y sus dilemas para niñas del CAS ¿Qué contribuye al bienestar subjetivo y qué no?***

Este apartado presenta el contexto en el que se exploran las emociones, vivencias y experiencias de niñas que residen en CAS en relación con las formas de inclusión en el entorno escolar. El propósito subyacente es desentrañar las dinámicas que afectan tanto su desarrollo académico como su bienestar emocional, al reconocer la intersección crucial entre sus trayectorias educativas y las vivencias en el CAS.

Es importante tener en cuenta que las experiencias vividas en ambas instituciones (CAS y escuela) no dejan atrás la historia de vida de las niñas; más bien, estas experiencias previas se suman a las que están por experimentar (Dubet, 2011; Guzmán & Saucedo, 2015).

Por ende, se ahondará en sus vivencias para entender cómo estas niñas confrontan desafíos tanto en sus estudios como en sus relaciones, al mismo tiempo que se contextualizan dichas experiencias dentro de las reglas del albergue y las normas escolares. Este enfoque busca también proporcionar una comprensión más profunda sobre la medida en que estas vivencias influyen y se entrelazan en el ámbito escolar, particularmente en las formas en que se establecen ciertas tensiones al momento de buscar las formas de inclusión de las niñas en el escenario escolar.

En consonancia con este enfoque, se examinarán las múltiples dimensiones del bienestar subjetivo de las niñas en CAS, al destacar tanto los factores que contribuyen positivamente a su bienestar como aquellos que lo obstaculizan, se incluyen los dilemas de la inclusión educativa. Uno de estos dilemas se centra en la decisión sobre si revelar o no la situación de las niñas como residentes de una casa hogar al compartir su problemática. Esta divulgación podría permitir un mayor entendimiento y apoyo por parte de la comunidad escolar, pero también podría exponerlas a posibles estigmas y prejuicios por parte de sus compañeros y docentes.

#### **4.2.1 El apoyo emocional y académico de niñas en situación de albergue**

Ya voy a hablar con mi cuidadora porque no me gusta sentirme mal en la escuela porque me atraso mucho en mis trabajos.

(Wendy, 12 años, uso de medicamento controlado, 23 abril 2024).

Para comenzar, es esencial analizar algunas de las dinámicas características de los CAS, donde las niñas experimentan una amplia gama de emociones. Las vivencias compartidas en su rutina diaria en estos espacios se extienden y se reflejan en su

entorno escolar. Por ejemplo, algunas niñas expresan sentimientos de desagrado ante situaciones cotidianas dentro del CAS, que a su vez las desmotiva para ir a la escuela, como tener que levantarse temprano, realizar tareas o enfrentar circunstancias familiares, entre otras. Son experiencias desafiantes que forman parte de su vida cotidiana y que no se limitan al CAS, sino que las llevan consigo en sus mochilas escolares. Estas experiencias podrían parecer no ser exclusivas de niñas que viven en CAS, pero tienen un significado más profundo, el cual se explorará detalladamente en las siguientes líneas.

Levantarme, me da hueva, no sé por qué, me levanto o no sé, cambiarme o a veces me dan ganas de quedarme en la casa (Esperanza, 11 años, CAS Ajonjolí).

Durante una sesión con el grupo focal, se les preguntó acerca de su asistencia a la escuela. Al igual que *Esperanza*, quién mencionó la dificultad de levantarse temprano, se observa en el siguiente extracto de la entrevista que las niñas compartieron opiniones similares sobre este factor. Expresaron lo siguiente:

- Investigador: ¿te han dado ganas de ya no ir a la escuela?
  - Todas contestan: síiiiiiii, sólo se escucha un no.
  - Lia: bueno a veces sí, a veces no.
  - Investigador: ¿por qué será que te han dado ganas de ya no ir a la escuela?
  - Nata: pues porque nos levantan muy temprano chica.
  - Isaura: da hueva.
- (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 15 marzo 2023)

En este contexto, *Lola*, educadora de CAS Ajonjolí, ofrece una explicación más detallada sobre el horario de descanso de las niñas en el albergue, así como de sus actividades y responsabilidades en su rol de educadora mientras las niñas “duermen”.

A las 10pm las niñas ya están durmiendo y lo que trato de hacer para que sí se duerman es cansarlas en el día, yo las pongo a correr, mucha actividad física, cansarles la mente y todo, para después de las 7pm ya se andan durmiendo en los pasillos y en todos lados.

Afuera del cuarto de ellas yo duermo, tenemos un cuarto de educadoras. A las 12am, damos un rondín para checar que todas estén en su cama y todo en orden, quién necesita rollo, quién entró al baño, quién anda despierta. Ya luego otros rondines a las 3am y de nuevo a las 5am. Sí dormimos, sí descansamos, pero sí nos paramos a hacer nuestros rondines, pero no falta la niña que *tía me siento mal, que tía rollo, que esto y que el otro*. A las 5am yo ya (último rondín) me quedo despierta para cambiarme, me cambio porque a las 6am las levantamos para las escuelas (Lola, educadora bebés y primaria, Cas Ajonjolí, 31 mayo 2023).

Desde el inicio de la rutina escolar, se evidencian ciertas barreras que pueden afectar el entusiasmo de las niñas por asistir a la escuela. Un factor crítico es la calidad de su descanso, ya que una noche de sueño insuficiente puede convertirse en el primer obstáculo que afecte negativamente su participación educativa. Es relevante destacar que la educadora menciona algunas situaciones nocturnas que podrían estar vinculadas estrechamente con la calidad del descanso de las niñas.

Según su relato, se entiende que, debido a las necesidades individuales de cada niña, pueden experimentar diversos episodios durante la noche. Estos eventos incluyen despertares que, posiblemente, desencadenan la iluminación de la habitación y la audición de la voz de la educadora, quien entra y sale del dormitorio, lo que podría interrumpir un sueño tranquilo. Estas situaciones podrían reflejar lo que las niñas expresan en sus narraciones al quejarse de tener que levantarse temprano. *Lola* señala que tiene a su cargo a 19 niñas en edad de primaria (de 6 a 12 años), y la sala (dormitorio) que ella supervisa tiene una capacidad para 18.

Es importante considerar cómo estos elementos pueden influir en el compromiso de las niñas con su experiencia escolar. Además, no se limita únicamente a la falta de un adecuado descanso. Según los testimonios de las niñas, se ha observado que algunas de ellas están bajo tratamiento médico prescrito por un psiquiatra infantil (paidopsiquiatra), lo cual parece generarles sensaciones de cansancio. Para ilustrar esta situación, podemos analizar el caso de *Mar*, quien compartió sus vivencias al respecto.

-Investigador: ¿tú quieres que te lleven a la escuela, quieres estudiar?

-Mar: sí, pero a veces voy sin ganas.

-Investigador: ¿y por qué vas sin ganas?

-Mar: no sé, es que nos dejan un buen de tarea, o sea no tanta, pero me da hueva, es que nos levantan temprano y yo intento pues levantarme tardecito pero aun así me da sueño por el medicamento que me dan.

-Investigador: ¿ahorita estás medicada?

-Mar (contesta afirmativamente).

-Investigador: ¿a qué hora te levantas?

-Mar: a las 7, o sea nos levantan a las 5 pero yo me levanto hasta las 7.

-Investigador: ¿y a qué hora te llevan a la escuela, si alcanzas?

-Mar: a las 8 vamos a la escuela (contesta con su cabeza que si alcanza).

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí, 7 junio 2023).

En relación a esto, al retomar las frases que utilizó *Mar* “yo intento” y “me da sueño por el medicamento que me dan”, comparto un extracto de mi diario de campo en el que relato una situación relacionada con el caso de una niña de 11 años perteneciente al CAS Ajonjolí, quien experimentó un episodio de cansancio durante una actividad escolar debido al medicamento prescrito por un paidopsiquiatra. Me enteré de su medicación a través del testimonio directo de la niña.

Estábamos en la clase de Estudios Sociales, y la dinámica de esta materia consiste en realizar una primera lectura al grupo (9 alumnas), seguida por el dictado de la lección con la finalidad de agudizar la atención de las niñas, mejorar su redacción y ortografía. Durante el dictado, una de las alumnas (de CAS Ajonjolí) empezó a desesperarse, ya que solicitaba que se le repitieran frecuentemente las frases que se dictaban. En algunos momentos sus compañeras le repetían el dictado, hasta que enojada expresó que tenía mucho sueño y no podía entender bien, lo que la llevaba a cometer errores. Al finalizar la sesión, le pregunté si no había dormido bien o cuál era el motivo de su cansancio. Ella me respondió que tenía mucho sueño debido a la medicina que le daban. Explicó que la llevaban al “paido” y que le administraban una pastilla en la noche y otra por la mañana después de tomar su desayuno (diario de campo de la autora, 8 noviembre 2023).

La falta de conocimiento por parte del docente sobre la situación de la niña puede afectar negativamente, primero en la parte metodológica. La práctica que se lleva a cabo en las dinámicas escolares puede ser beneficiosa para el aprendizaje, pero puede representar un desafío adicional para estudiantes con un historial socioeducativo comprometido, además de complicar la calidad del entorno educativo. El docente al no estar informado podría reaccionar y llamar la atención o presionar a la niña por su falta de concentración en clase, lo que podría resultar perjudicial y poner en riesgo su permanencia escolar. Además, el impacto del sueño, los efectos del medicamento y la incapacidad para mantener el ritmo de la clase afectan el rendimiento académico y el bienestar general, no sólo de la niña, sino del grupo en general.

En la misma línea, la directora del CAS Ajonjolí, confirma que se informa a las escuelas sobre las niñas que están bajo medicación y que además representa un desafío adicional para estas estudiantes.

-Directora: tenemos niñas medicadas que necesitan medicación, ahorita hay desabasto de medicamento y eso, parece que no, pero revoluciona todo el contexto

o hay veces que las llenan de dulces (en la escuela) y el medicamento con el dulce las dispara.

-Investigador: ¿y tienes esa comunicación con la escuela?

-Directora: sí, se les ha dicho, saben qué niñas están medicadas.

(directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

Se subraya la necesidad de una comunicación más efectiva entre el CAS y la escuela para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para manejar cualquier efecto secundario de su medicación y para garantizar su éxito académico, ya que a pesar de que la directora comunica a la escuela la situación de medicación en algunas niñas, parece ser que no ha sido la manera adecuada de transmitir la información. Es evidente que se carece de protocolos que ayuden a fortalecer esta área en beneficio del bienestar subjetivo de las niñas.

En el Centro Educativo Especializado (CEE), no se nos ha solicitado información sobre el comportamiento de la niña en la escuela que respalde o justifique la necesidad de medicación. Este aspecto es especialmente relevante, ya que surge la pregunta sobre cómo se manifiesta su comportamiento dentro de la escuela y si es coherente con el comportamiento en el CAS, lo que podría revelar nuevos hallazgos. Esto lo explica mejor la profesora de la institución pública quien, además puntualiza el bajo nivel de involucramiento que tuvo la institución escolar en la decisión de la medicación de las niñas.

Soy su docente, soy su maestra y para poder llevar a un niño con un especialista el docente sí tiene que hacer una constancia donde diga qué conductas presenta la niña, pero pues no, ellas ya vinieron medicadas (Yeira, profesora de 2º grado, escuela pública, 22 y 23 mayo 2023).

Sin embargo, aquí surge el dilema: ¿Es conveniente hacer público el tema de la medicación? el hecho de divulgar la condición médica de algunas niñas del CAS a sus compañeros de clase y profesores puede acarrear desafíos emocionales y sociales para ellas. Esto puede desencadenar estrés, ansiedad o incluso sentimientos de vergüenza. Además, existe el riesgo de que sean estigmatizadas o discriminadas por sus pares, lo que podría afectar negativamente su autoestima y bienestar emocional. Por tanto, si bien es importante que la escuela esté al tanto de la situación de las niñas medicadas, también es esencial implementar estrategias

para proteger su privacidad y fomentar un ambiente de comprensión y apoyo en el entorno escolar.

En este contexto, algunas profesoras, tanto de la institución pública como del Centro Educativo Especializado (CEE), han aplicado estrategias y dinámicas basadas en su experiencia educativa y convivencia para aminorar y solucionar las crisis emocionales que presentan algunas de las niñas medicadas en el entorno educativo. Según los testimonios de los docentes, se observan experiencias similares en los contextos educativos con relación al tema de la medicación.

Las instituciones escolares coinciden en que no se les ha tomado en cuenta para proporcionar un informe sobre el comportamiento de las niñas que residen en el albergue dentro de sus centros escolares. A continuación, se presentan las distintas dimensiones de las vivencias, desde la manera en que los docentes abordan las situaciones socioemocionales hasta la forma en que las niñas, protagonistas de estas historias, experimentan y gestionan sus emociones en el contexto de su educación y estancia en el CAS.

A través de una inmersión más profunda en este análisis, se explorará la experiencia vivida por *Pita*, docente del CEE, quien se sumergió en el entorno de la escuela pública. *Pita* participó en el salón de clases que abarcaba desde las 8:00 de la mañana hasta las 12:30 del día, con alrededor de 35 estudiantes. Este salón pertenecía al segundo grado de primaria, donde se mezclaban niñas provenientes del CAS Ajonjolí con niños y niñas que vivían con sus familias. *Pita*, quien no conocía a ninguno de ellos, notó que las niñas del CAS constituían la minoría, aproximadamente cinco en ese salón.

La experiencia que *Pita* comparte a continuación guarda relación con los testimonios previos sobre el tema de la medicación de las niñas del CAS. Es importante mencionar que, gracias a la relación que logré establecer durante el trabajo de campo, se abrió la posibilidad para que las profesoras del CEE experimentaran y vivieran distintas experiencias con niñas del CAS inscritas en otras instituciones educativas. Por ello, *Pita* comparte su vivencia como parte de su participación en la escuela pública donde se llevó a cabo esta investigación.

[...] Allá (escuela pública), cierta niña de segundo de primaria empezó a molestar a los compañeros, y entonces la niña se levanta, no trabaja la niña, se levanta y empieza a molestar a los compañeros, a quitarles, a aventarles, se acostaba en el escritorio como para molestar a los demás [...] la niña voltea con el compañero de la otra mesa y lo empieza a agredir verbalmente, pero palabras fuertes [...] (Pita, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

El escenario anterior cobra vida a través de una de las niñas residentes en CAS Ajonjolí, quien recibe medicación regular bajo prescripción del paidopsiquiatra y que muestra comportamientos disruptivos en la escuela pública, lo que genera estrés y preocupación en la docente. Este fragmento resalta la complejidad de abordar las necesidades socioemocionales de los estudiantes del CAS en un entorno escolar convencional y plantea interrogantes sobre cómo se gestionan estos asuntos de reporte de comportamiento entre la escuela y el CAS.

Podría pensarse que la presencia de una figura ajena en el entorno, como la visita de *Pita*, pudiera propiciar un comportamiento negativo por parte de la niña. Sin embargo, a continuación, examinaremos el diálogo con su profesora eventual para comprender más a fondo este tema, dada su complejidad y relevancia.

No soy neuróloga, ni soy psicólogo, ni tengo especialidad en esas materias, pero tengo muchos años de experiencia en donde yo puedo observar, me puedo equivocar, si un niño necesita o tiene déficit de atención o tiene hiperactividad o tiene autismo se puede detectar por las conductas que aquí tú observas. [...] pues un día, una de las niñas del CAS, se me subió aquí a la ventana, pues ya estaba medicada y yo le veía sus ojos así todos desorbitados [...] mandé un mensaje directo a casa hogar [...] y ya a los tres días ya no vino, la cambiaron de centro [...] me di cuenta de que las medicaban y como que eso ya no me gustó, [...] entonces también eso me afectó, como que yo por haber dicho *pasó esto*, [...] me dan ganas de llorar porque yo no las veía que fueran para el paidopsiquiatra y me dolía verlas medicadas (Yeira, profesora de 2º grado, escuela pública, 22 y 23 mayo 2023).

El dilema que enfrenta *Yeira* es evidente: ¿debe informar sobre el comportamiento de las niñas del CAS, o debe abstenerse de hacerlo? Su experiencia pasada la ha dejado preocupada por el impacto de sus acciones en las niñas, especialmente cuando no está segura de si la medicación es beneficiosa para ellas. Este dilema resalta la complejidad de la relación entre la escuela y el CAS, así como la difícil posición en la que se encuentran los profesores al tener que equilibrar su responsabilidad de cuidar a los estudiantes con la incertidumbre sobre el impacto

de sus decisiones en su bienestar. Además, se sugiere una posible confusión entre la responsabilidad objetiva y los sentimientos paternalistas, lo que puede dificultar aún más la toma de decisiones de los profesores en situaciones similares.

A continuación, comparto un momento revelador en una conversación directa que mantuve con *Kaila*, niña de 8 años de edad de quien la profesora *Yeira* comentó en el testimonio anterior. Durante el trabajo de campo, después de las observaciones en las aulas, dedicaba tiempo a socializar con las niñas mientras esperaba a que personal del CAS fuera a recogerlas. En una de esas conversaciones, platiqué con *Kaila* lo siguiente:

-Investigadora: pues sí, mañana nos vemos.

-Kaila: no, mañana no vengo, voy con mi DIF a paido para que me den mis pastillas.

-Investigadora: ¿para qué las pastillas?

-Kaila: porque estoy loca, me van a dar otra dosis porque ahorita solo tomo así (me hace con el dedo índice y pulgar con seña de poquito, parece ser que es un cuartito de pastilla).

Kaila siguió jugando arriba de la jardinera del patio de su escuela (diario de campo, 24 marzo 2023).

El fragmento proporciona una visión sobre mi interacción con *Kaila*, donde la niña menciona su visita con el DIF para obtener su medicación, el tiempo de interacción social al final de las clases entre las niñas del CAS y mi persona, generó una atmósfera de confianza y comodidad, esto permitió que *Kaila* se expresara con naturalidad y se sintiera segura al compartir detalles personales. Es relevante destacar la percepción que *Kaila* tiene de sí misma al describirse como “loca”, lo que sugiere una conciencia de que algo no es normal, aunque pueda carecer de un entendimiento completo de su situación o diagnóstico. Mi actitud sensible y genuinamente interesada hacia *Kaila* probablemente la hizo sentirse valorada y comprendida.

La niña parece aceptar su situación sin mayores problemas, como se refleja en su comentario sobre tomar una pequeña dosis del medicamento, lo que sugiere que está familiarizada con el proceso y lo considera parte de su rutina diaria. A pesar de la conversación sobre su tratamiento, ella continúa jugando de manera despreocupada, lo que podría indicar que, a pesar de sus desafíos de salud mental, sigue siendo una niña activa y enérgica.

Sin embargo, es crucial analizar el impacto a largo plazo del tratamiento en la vida de *Kaila* y el posible beneficio que podría obtener de un apoyo socioeducativo adecuado para su desarrollo emocional y social. Además, los comentarios de la profesora *Yeira* y el profesional de psicología de la institución pública sugieren una discrepancia en la evaluación de *Kaila* para la medicación, lo que plantea interrogantes sobre la verdadera naturaleza de sus necesidades y el impacto del tratamiento en su vida escolar y personal. Es importante considerar cuidadosamente el contexto completo de la situación de *Kaila* y abordarla con sensibilidad y comprensión en todas las interacciones y decisiones relacionadas con su salud y bienestar.

Al igual que con *Kaila*, es crucial verificar el contexto completo de la situación que *Mar* enfrenta con respecto a la medicación, ella expresa los desafíos que atraviesa relacionados con su situación socioemocional y la escuela. Esto se suma al panorama más amplio que se ha estado explorando, donde los docentes enfrentan dilemas similares al tratar con estudiantes que requieren medicación para abordar sus necesidades de salud mental. En el caso de *Mar*, sus experiencias específicas pueden ofrecer una perspectiva adicional sobre cómo estas situaciones impactan a los estudiantes individualmente, así como en el contexto escolar en general.

-Investigador: y la vez que te lastimaste aquí ¿cómo te hiciste eso? (tenía marcas en el cuello).

-Mar: con una sogá.

-Investigador: ¿pero tú solita te la amarraste?

-Mar: sí.

-Investigador: ¿y por qué te hiciste eso?

-Mar: también andaba triste.

-Investigador: ¿si te preguntaban: qué te pasó ahí?

-Mar: decía que era una alergia.

-Investigador: ¿y en la escuela?

-Mar: que era una alergia, porque ni modo de decirles: me ahorqué, me iban a decir: qué estúpida.

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí)

La situación de *Mar* no es asunto menor; su intento de suicidio revela una circunstancia seria y alarmante que requiere atención inmediata. Durante una charla informal con la coordinadora del CAS, se compartió que *Mar* está replicando patrones aprendidos en casa, ya que su madre falleció de esta manera. Aunque

*Mar* pueda considerar esta situación “estúpida”, es evidente el estado depresivo en el que se encuentra y la fortaleza que implica enfrentar y luchar contra su estado de ánimo. Además, es importante destacar que, a pesar del oscuro momento que experimentó, *Mar* se ve obligada a responder preguntas en su escuela sobre lo sucedido, dado que las marcas en su cuello eran evidentes.

Además, se presenta el dilema en la escuela, donde los profesores y compañeros pueden percibir la situación de manera errónea si *Mar* decide ocultar la verdad, lo que podría impedir que la escuela brinde el apoyo adecuado que ella pueda necesitar para enfrentar sus problemas de salud mental. También se enfrenta el dilema para el CAS, ya que su personal podría encontrarse en una encrucijada ética sobre cómo abordar la situación. Por un lado, podrían sentir la responsabilidad de intervenir y ofrecer apoyo y tratamiento adecuado para *Mar*, junto con el respaldo de la institución escolar. Sin embargo, por otro lado, podrían enfrentar limitaciones legales o de confidencialidad en relación con la privacidad de *Mar* y la información médica (por ejemplo, acuerdos de confidencialidad para la protección de infantes en situaciones vulnerables).

La situación de *Mar* en la escuela, incluidas las marcas en su cuello, se conecta con la experiencia compartida por la profesora *Iraida* en relación con las dificultades socioemocionales que enfrenta la niña. *Iraida*, quien enseña en sexto grado de primaria, está familiarizada con las luchas que *Mar* y otras niñas se enfrentan en el entorno escolar. La conexión entre estas experiencias sugiere un patrón de comportamiento disruptivo y problemas emocionales que afectan a varias estudiantes en la escuela. Además, *Iraida* señala que tanto ella como la profesora *Yeira*, de segundo grado, a veces optan por no reportar los incidentes de mal comportamiento al CAS. Esto indica una práctica común dentro de la institución escolar de manejar internamente ciertos problemas de comportamiento antes de involucrar a las autoridades externas.

*Iraida* describe cómo la escuela aborda estos problemas mediante una combinación de informes formales e informales, así como intervenciones internas y externas

según sea necesario. Esto sugiere que la escuela trata activamente de abordar los desafíos que enfrentan las niñas, incluida *Mar*, en su entorno escolar, al tratar de equilibrar la necesidad de intervención.

Mira este es el primer reporte formal que se entrega de la niña (de *Mar*), [...] se le llama la atención a la niña, se le explica por qué no puede estar incurriendo en estas acciones, se le da tiempo fuera, se le manda a hacer ciertas cosas como para distraerla de lo que está haciendo mal, la conducta inadecuada que está presentando, se le distrae. Entonces no se está reportando cada vez que la niña incurre en una acción inadecuada. Estamos siendo como bastante tolerantes con las situaciones porque entendemos lo que la niña está pasando, pero no podemos dejar pasar ciertas actitudes por el bien de la misma niña [...] la mayoría de las veces tratamos de resolver aquí, se habla con las partes que intervinieron en el asunto y la consecuencia también va aquí directamente [...]. (Iraida, profesora 6° primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

A continuación, la profesora explica el por qué tuvo que recurrir a levantar un reporte formal para *Mar*.

*Mar* había estado muy inquieta durante el día, se le pidió que fuera a dar vueltas en la cancha, que se distrajera a ver si lograba controlar sus emociones, su conducta, se le mandó al arenero y estaba incurriendo todavía en más y va aumentando su nivel de hiperactividad, sus ganas de llamar la atención, de hablar en voz alta, de gritar, de decir cosas inadecuadas y en un momento explota, se sale de control y hace una seña obscena a la maestra. Entonces, pues no, no puedo permitir que falte el respeto a nadie. [...] ella está en su momento eufórico y no puedes hablarle en ese momento y hacerla que recapacite en lo que hizo y ella niega, [...] Mira ya no sé si es que tratan de evadir o que realmente no están conscientes de lo que están haciendo. O sea, todavía estoy en el dilema, pero de ninguna manera puede faltarle a la autoridad, [...] ¡no puedes pasarte este límite, punto!. (Iraida, profesora 6° primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

Resulta notable observar que al estar involucrada la alteridad, la profesora *Iraida* puede pensar objetivamente acerca del papel que ella tiene como profesora y no dejarse llevar por paternalismos. Sin embargo, manifiesta un gran dilema entre el hecho de que las niñas no están conscientes de lo que hacen o están tratando de evadirlo. A pesar de esto, ella se encuentra segura de cómo actuar al respecto, lo que la ayuda a seguir los lineamientos de orden establecidos en su institución y a mantener el orden en el grupo. De esta manera, evita enviar un mensaje equivocado al grupo. No se debe permitir que, por tratarse de una niña de casa hogar, tenga ciertos privilegios en cuanto a la manera de comportarse e interactuar

con la autoridad en la escuela. Esto contribuye a reforzar la cultura escolar que se espera tanto de los alumnos como de los profesores en las cuestiones de respeto y actitudes dentro del aula. Su enfoque contribuye a promover un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado.

En el siguiente fragmento, la profesora *Iraida* identifica ciertas actitudes de las niñas del CAS, las generaliza y describe cómo enfrenta estas situaciones. Esta generalización de actitudes probablemente esté relacionada con las experiencias previas que ha tenido con otros estudiantes en situaciones similares. Al enfrentar estas situaciones, la profesora busca abordarlas de manera objetiva y sin dejarse llevar por prejuicios.

Porque te comento que en su momento de euforia y de enojo, no puedes hablar con ellas, o sea, no puedo, no caen en la cuenta de que ellas actuaron mal, siempre el mundo está contra ellas y todos los adultos o la mayoría quieren agredirlas y no aceptan que ellas cometieron una falta, entonces tienes que esperar un tiempo para poder hablar con ellas, soltarte ya cuando estén tranquilas y hacerlas reflexionar sobre la situación. Le dije *Mar ¿te acuerdas qué pasó ayer? voy a levantarte el reporte por lo de ayer y por lo de hoy en la mañana van dos en uno porque fueron dos situaciones diferentes*. Hoy en la mañana, estaba haciendo gemidos obscenos en el pasillo de la escuela, se le llama la atención y continúa. El grupo no se dio cuenta porque fue en el pasillo (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

En el fragmento se destaca que las niñas del CAS parecen carecer de la cultura escolar necesaria para comprender cómo deben comportarse dentro del contexto educativo. Esta observación sugiere que estas niñas pueden no estar familiarizadas con las normas y expectativas sociales que rigen en el entorno escolar. Es fundamental que los estudiantes del CAS sean acompañados para que logren reconocer la importancia de adaptarse a este ambiente y se esfuercen por integrarse de manera positiva.

A pesar del nivel de empatía por parte del docente, quien busca establecer un diálogo con *Mar* para tratar de sensibilizarla sobre su comportamiento, no se observa ningún cambio en su actitud. Por ello, se resalta la importancia de que las niñas sean sensibles al apoyo que reciben en la escuela, que reconozcan no sólo las estrategias para mejorar su desempeño como estudiantes, sino también su

propia contribución al ecosistema escolar. Esto implica que cada alumno, independientemente de su situación, debe ser considerado como un miembro activo y valioso de la comunidad escolar, capaz de contribuir al bienestar colectivo. Por lo tanto, es esencial que reconozcan y valoren el apoyo que reciben de la comunidad escolar y desarrollen un sentido de responsabilidad hacia su propio aprendizaje y desarrollo.

Al final del día, se menciona que *Iraida* lleva a cabo el protocolo establecido y levanta un reporte formal en respuesta a la actitud persistente de *Mar*. Esto indica que, a pesar de los esfuerzos por abordar el comportamiento de *Mar* de manera empática y a través del diálogo, se requiere tomar medidas formales para garantizar el mantenimiento del orden y la seguridad del entorno escolar.

## Figura 8

### *Reporte formal por mal comportamiento a niña de CAS*

El formulario es un documento de la Secretaría Federal de Educación Pública. En la parte superior, se indica la fecha: 25 de Mayo de 2023. El reporte es el número 1, con una marca de verificación. El alumno es [redactado] y cursa el 6º grado. La descripción del comportamiento es: "Hacerle señas obscenas a la maestra (dedo meñadero). En clase. A la hora de entrada hacer ruidos obscenos (gemidos) en el pasillo de la escuela." El formulario también incluye una sección para la intervención del docente y la firma del padre/tutor. En la parte inferior, se indica la fecha de entrega: mañana.

Por lo anterior estamos solicitando su intervención en este asunto.

Le solicitamos a usted dialogar con su hijo (a) con la finalidad de evitar este tipo de comportamiento durante su estancia en la escuela ya que afectan la sana convivencia.

También le recordamos que al repetir las conductas inapropiadas se hará acreedor a otro reporte y con la acumulación de tres reportes el caso de su hijo(a) será turnado al **COMITÉ DE DISCIPLINA ESCOLAR**.

**ATENTAMENTE**  
Maestro(a) de Grupo [redactado]

Nombre del alumno(a) [redactado] Nombre y firma del Padre/Tutor del alumno(a) [redactado]

Vo. Bo. Dirección [redactado]

NOTA: favor de regresar el reporte firmado el día de mañana.

**Nota:** Reporte formal levantado a niña de CAS Ajonjolí por comportamiento irascible dentro del salón de clases. Archivo de la autora.

Después de que la profesora *Iraida* narrara la situación socioemocional de *Mar* y de que emitiera el reporte formal, la escuela decide suspender a la niña por un par de días. Esto se debe a que, durante conversaciones informales en los pasillos, la profesora *Iraida* compartió su preocupación sobre la posibilidad de que *Mar* pudiera enfrentar alguna situación fuera de su control. Específicamente señaló el riesgo de que, al encontrarse el salón de sexto de primaria en el segundo piso, *Mar* pudiera experimentar impulsos que pusieran en peligro su integridad física debido a sus circunstancias emocionales.

*Mar* también compartió su experiencia sobre esta situación, que incluye su comportamiento disruptivo y cómo se sintió al enterarse de su expulsión de la escuela.

-Mar: desde la mañana ya andaba contestando y la maestra me decía *vete con Ariel* (asistente de USAER) (Mar bosteza), *al arenero* y yo le decía que no y que no, que ya me iba a poner en paz y le seguía, interrumpía clases y todo eso, me la pasaba platicando, [...] Y entonces ya iba saliendo la maestra y dije: *¡ya se armó la fiesta!* y me dijo: *¿tú también te quieres ir para abajo?* y le dije: *¡pues lléveme al cabo no le tengo miedo, me valen verga los reportes!* y dijo: *se nota que no quieres seguir estudiando* y dije: *¡pues a mí me vale verga!*, me dijo: *¡ay pues te vas a quedar en este salón!*, le dije: *para mí mejor porque me quiero quedar con los de quinto*, y a lo mejor por eso me sacó y me quitó hoy, jueves y viernes (la expulsó).

-Investigador: ¿y cómo te sientes acerca de esto? de todo lo que pasó que ya no vas a ir a la escuela ahorita.

-Mar: hasta el lunes, pues mal porque no voy a ver a mis amigos y sé que sí la cagué y todo, pero pues tomé esa decisión y voy a intentar cambiarlo y pues también la maestra no tiene nada la culpa.

-Investigador: la otra vez también te mandaron un reporte, ¿no? que porque le habías pintado dedo (ofensa).

-Mar: (me corrige) parado un dedo, ah sí, a la maestra, el dedo majadero y le hice (me muestra con la mano, se ríe) y luego también le dije *¿qué quiere que me la coja?*, pero no pues no (se ríe).

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí)

Durante la misma entrevista, pero en un tono más íntimo *Mar* pudo abordar su situación socioemocional de manera más seria y específica sobre el tema que le impedía asistir a la escuela. Expresó lo siguiente:

-Investigador: ¿por qué no has ido a la escuela?

-Mar: porque me estoy portando mal.

-Investigador: ¿por qué?

-Investigador: dime, ¿por qué estás haciendo esas cosas? no es que te estés portando mal, estás haciendo cosas, ¿por qué las estás haciendo?

-Mar: porque me siento mal y no sé cómo sacarlo.

-Investigador: ¿y qué fue lo que te hizo que te empezarás a sentir más mal?

-Mar: es que no me dieron mi visita.

-Investigador: ¿quién te iba a venir a ver?

-Mar: mis abuelos.

-Investigador: ¿y hace cuánto que no los ves?

-Mar: desde marzo, el 23 de marzo, un día antes de mi cumpleaños.

-Investigador: dos meses que no los ves ¿y qué puedes hacer para verlos?

-Mar: pues portarme bien.

-Investigador: ¿qué estás haciendo que te están quitando las visitas?

-Mar: cortándome, contestando.

-Investigador: ¿y entonces, por eso no vas a la escuela?

-Mar: y porque estoy contestando allá y no hago mis trabajos.

-Investigador: ¿te sientes sin ganas de hacer los trabajos?

-Mar: sí.

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí)

Es relevante notar, a través de esta narrativa, que resulta confuso o que hay una línea muy delgada entre el hecho de que para las niñas su situación socioemocional sea percibida como un factor que influye en su comportamiento, y la idea de que un estado emocional sea inherentemente malo. Más bien, lo que conecta la reacción manifiesta del individuo, como la autoflagelación o cómo interactúan con su profesora. Por otro lado, parece ser que las niñas reconocen las responsabilidades que deben cumplir en la escuela, pero debido a su situación emocional, estas responsabilidades escapan de su alcance. Posiblemente, la falta de una preparación más específica dentro de las instancias escolares y por parte de los tutores que acompañan a las niñas sea un factor relevante que puede marcar la diferencia en cuanto a una atención socioeducativa integral.

*Mar* reconoce que ver a su familia es un factor que eleva su estado de ánimo.

-Investigador: ¿qué crees que te haría sentir mejor para que tú estuvieras más tranquila y pudieras lograrlo en la escuela?

-Mar: ver a mi familia.

-Investigador: cuando has visto a tu familia, ¿te portas mejor en la escuela? ¿si te va mejor?

-Mar: sí, hasta aquí ayudo en todo y todo (en CAS).

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí)

Este fragmento subraya la importancia de considerar la trayectoria de vida de los niños y niñas albergados en CAS antes de actuar e implementar estrategias para su bienestar, por tanto, se considera de vital importancia la conexión con sus familiares según el contexto particular de cada uno de los niños y niñas en situación vulnerable. La posibilidad de mantener contacto con sus familias opera como un factor protector, que incide directamente en su conducta y en su participación escolar. Tal como advierten Guzmán & Saucedo (2015), las emociones no sólo forman parte de la subjetividad de los sujetos, sino que se producen socialmente y están ancladas en las condiciones de vida, en los vínculos y en las instituciones. Abordar la inclusión escolar de niñas en situación de acogida exige una lectura que considere su dimensión emocional como parte constitutiva del proceso educativo.

En la misma línea, pero desde otro testimonio, se ejemplifica cómo una deficiencia emocional relacionada con el contexto familiar y el uso de la medicación prescrita, derivan en riesgos en cuanto a las actividades relacionadas con la escuela y su estancia en los centros de acogida. La coordinadora del CAS Ajonjolí compartió su perspectiva al respecto:

Y regularmente, pues también hay una deficiencia emocional que repercute mucho cuando hacen tareas, ya que en ocasiones cuando son niñas que van al Paidopsiquiatra pues les cambian el medicamento o incluso aparte de que les cambian el medicamento tuvieron visita familiar. Entonces esto también es todo un contexto complicado porque, por ejemplo, *ya no quiero hacer tarea porque yo ya quiero irme con mi mamá, o yo ya no quiero estar en esta casa o ya no quiero estar en esta escuela porque yo quiero estar con mi familia*, entonces te vuelven a regresar como que todo el trabajo que tú ya has hecho y pues es volver a empezar desde cero. Esa es la parte complicada y compleja del trabajo (Keta, coordinadora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

Como se puede observar a través del testimonio compartido, las experiencias de las niñas están estrechamente vinculadas a sus historias de vida. Esta anhelada reconciliación puede desencadenar retrocesos en su proceso, lo cual representa un desafío tanto para las niñas como para las personas que las rodean, como los docentes y cuidadores en el CAS.

Este ciclo, que podría convertirse en un círculo vicioso, plantea el riesgo de perder el interés en el aprendizaje y el progreso en todas las áreas de su vida. Enfrentar

estas situaciones de salud, asociadas con el uso de medicamentos, junto con la añoranza de sus familias, puede afectar su proceso de formación escolar. En este sentido, son problemas que surgen desde su propia historia de vida y de sus vivencias en el CAS y en la escuela. La profesora *Iraida* desde su experiencia coincide con que los procesos en el acompañamiento socioeducativo para las niñas de CAS requieren de tiempo.

De momento sí veo algún cambio, pero como que necesitan un proceso más largo para que ellas asuman todas estas reglas, porque vuelven como a partir de cero, siempre es como cíclico el comportamiento (Iraida, profesora 6° primaria, escuela pública, 25 mayo 2023).

En consecuencia, estas características presentes en su desarrollo no solo se derivan de aspectos socioemocionales, sino que también se integran con sus trayectorias de vida, escolares y las nuevas experiencias que acumulan en sus CAS y centros educativos. El ámbito académico añade una capa adicional de desafíos a sus experiencias escolares, que contribuyen al estrés emocional que las niñas enfrentan.

Sin embargo, ante la exposición de los acontecimientos y el comportamiento disruptivo de algunas niñas de CAS que se encuentran bajo los efectos de la medicación, surge la interrogante sobre si esta alternativa resulta ser la más adecuada para el bienestar subjetivo de las niñas. Esto resalta la necesidad de una reflexión más profunda sobre las prácticas empleadas en el cuidado y desarrollo de las niñas que residen en CAS. Este planteamiento se fundamenta en lo dicho por la profesora de 6° de primaria:

Hemos visto con otros grados que las medican cuando se sale de sus manos alguna situación (Iraida, profesora 6° primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

La profesora de la escuela pública, encargada del segundo año del turno matutino y directora del turno vespertino, detalló las situaciones que se presentan en la escuela, la respuesta de los docentes y el peligro potencial que conlleva brindar atención y cuidado a los estudiantes sin tener un conocimiento completo de sus situaciones emocionales y de salud. Esta falta de comunicación entre ambas instituciones no sólo expone las niñas a posibles riesgos, sino que también genera

tensiones y situaciones de estrés en los docentes al lidiar con problemáticas para las cuales no están plenamente preparados.

No traes el conocimiento de lo que te puede pasar, actúas por sentido común [...] actuaste de buena voluntad [...] y ándale que no debiste jamás actuar, que no le avisaste a tu director [...] entonces todos esos protocolos que nos han estado llegando, obligan al docente a ponerse a estudiar. Todas las situaciones que vives al día [...], todas esas situaciones son las que te van dando a ti la pauta de cómo manejarte, de cómo dirigirte y con qué respaldarte (Gis, profesora-directora escuela pública, 25 mayo 2023).

Al respecto, la directora de la escuela pública del turno matutino también destaca las complicaciones que enfrenta al tratar con comportamientos disruptivos de algunas de las niñas provenientes de CAS, quien reconoce que tampoco sabe cómo actuar.

De parte de padres de familia, las quejas han sido cuando son agresivas las niñas, sí, han venido a hablar de las agresiones, cuando se enteran de que son de la casa hogar dicen: *si entiendo la situación que ellas puedan estar viviendo, pero pues mi hija también necesita cuidado* [...]. Yo a veces tengo que escuchar, que ver para saber cómo actuar, pero ya cuando es reincidente, por ejemplo, con Isaura ya es reincidente, ya la última vez ya me puse *o pones de tu parte*, porque también se puso a contestar *yo qué voy a hacer, eso no lo voy a hacer*, o sea, se ponen muy retadoras cosa que a mí me preocupa que alboroten a los otros y al rato no nada más sea ella, le hablé a Meli (coordinadora CAS) y le dije *ya le estoy diciendo aquí, que si no se comporta que le vamos a buscar cambio de escuela* (directora escuela pública, 8 septiembre 2023).

Este testimonio destaca la complejidad que enfrentan tanto los padres de familia como los maestros al lidiar con situaciones de agresión por parte de las niñas provenientes de CAS. Los padres expresan su preocupación por la necesidad del cuidado de sus propias hijas, a pesar de entender la situación que las niñas de la casa hogar puedan estar viviendo. Por otro lado, los maestros enfrentan el desafío de manejar aspectos emocionales y de aprendizaje, especialmente cuando las conductas agresivas se vuelven recurrentes. La intervención y coordinación entre padres, maestros y coordinadores de la casa hogar se presentan como elementos cruciales para abordar estas situaciones y garantizar un entorno educativo seguro y positivo.

En un contexto similar, la directora del CAS Barquito comparte la dificultad que experimenta al abordar situaciones de comportamiento negativo por parte de las

niñas dentro del entorno escolar tradicional. Estos desafíos resaltan la necesidad de una atención integral que considere tanto los aspectos emocionales como el rendimiento académico.

A mí personalmente se me ha dificultado la escuela formal y luego a los niños y niñas pues sí también por las actitudes, que estaban llamando, que se peleaban, porque es como se portan los niños que están aquí, tienen una complicación (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

Por otro lado, *Pita* docente del CEE, comparte su experiencia al enfrentarse a situaciones socioemocionales de las niñas que provienen del albergue, similares a las que han mencionado las otras profesoras. Es relevante destacar cómo ella especifica que las niñas muestran cierta conducta al llegar a la escuela, explicándolo de la siguiente manera:

En lo emocional no todos vienen igual [...] por lo mismo que los afecta lo emocional algunos sí hacen el esfuerzo por dejar a un lado lo emocional y echarle ganas al estudio, como que olvidan y se concentran en el estudio y a algunos sí les afecta al 100%, se ve desde que llega el niño (a la escuela), que llega afectado, llega lloroso, enojado, como él lo pueda expresar (*Pita*, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

Lo que se puede inferir del fragmento anterior es que algunas niñas llegan con una carga emocional desde el CAS, y es en el entorno escolar donde expresan su comportamiento. *Pita* justifica esto a través de la ausencia de sus progenitores y la incapacidad de estar cerca de ellos, lo que les genera una carga socioemocional negativa significativa.

A ellos les falta la figura materna, paterna y entonces como que ellos agarran esa figura en nosotros porque pues no tienen a su padre, entonces como que pues a quién le hago berrinche, entonces en el CAS si hago el berrinche y saco lo que traigo me castigan, y entonces reprime el niño, pues donde más, viene aquí, le hablas con la Palabra y como que rompe eso y el niño lo empieza a sacar (*Pita* se conmueve) [...], es su forma de sacarlo, con enojo, haciendo el berrinche, vamos a lo mismo, si lo hacen en casa, pues los castigan, pues donde más, más que aquí (en la escuela) es su fuga sacar lo que traían.  
[...] si el niño no está al 100% emocionalmente, el niño no va a avanzar, no va a trabajar, [...] no es porque tiene un retraso o lo que le llaman el TDA, no, no es por eso, [...] los niños aquí llegan (escuela) y es donde lo sacan, agarran confianza con [...] y poco a poco van avanzando, si se han visto cambios (positivos) también en eso. (*Pita*, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

En este testimonio, *Pita* destaca la importancia de reconocer la carencia de figuras parentales en la vida de los niños y niñas de CAS y señala que estos buscan en los adultos de la institución la atención y el cuidado que les falta. La explicación de cómo los niños canalizan sus emociones mediante berrinches y comportamientos negativos en el CAS, al contrastarlo con la forma en que logran expresar sus sentimientos en la escuela, evidencia la relevancia de un entorno que brinde un espacio seguro para la expresión emocional. *Pita* resalta la conexión entre el bienestar emocional y el rendimiento académico al subrayar la necesidad de abordar las necesidades emocionales de los niños y niñas para facilitar su desarrollo integral.

Desde la mirada docente, la profesora *Iraida* concuerda con la aportación anterior sobre la ausencia de la figura paterna/materna y cómo esto repercute en el comportamiento de las niñas. Aunque ella menciona a una alumna en particular, se generaliza el patrón de comportamiento.

Pues si ha sido un reto con *Esperanza*, necesita mucha atención, demanda mucha atención del adulto, entonces es, ¡Ah, si quieres, ahorita maestra, no te hablé hace rato, ahorita, ya no te quiero! entonces es muy demandante por eso, pero en sí entiendo que es una cuestión emocional de las niñas. Si te digo toda la conducta disruptiva que puedan tener en el salón entiendo que es parte de sus procesos que están incompletos emocionalmente, que buscan la atención de una madre, que buscan la atención de un adulto (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

*Iraida* destaca el desafío que enfrenta al lidiar con la atención demandante de *Esperanza* y reconoce que esta necesidad intensa de atención es una expresión de carencias emocionales en las niñas. Su análisis profundiza en la comprensión de la conducta disruptiva, al sugerir que estas acciones están vinculadas a procesos emocionales incompletos en las niñas. La afirmación de que buscan la atención de una madre de un adulto resalta la importancia de considerar la dimensión emocional de los niños y niñas provenientes de CAS, al subrayar la necesidad de abordar estas carencias para facilitar un desarrollo emocional saludable.

En cuanto a la forma en que se gestionan los reportes de conducta en el CEE, algunas niñas de CAS Barquito ofrecieron información sobre cómo son abordadas cuando incurren en alguna falta. Fue revelador conocer y observar la manera en

que se expresan acerca de su aceptación respecto a su comportamiento y a la debida corrección.

-Carmen: no es tanto la consecuencia que tengamos, sino también que nos corrigen, nos exhortan hablando o también de la consecuencia recoger la basura de los botes o lavar los baños, pero más que nada nos exhortan platicando con nosotros de la manera correcta.

-Violeta: me hace aprender más, que no lo tengo que hacer, que si lo hago una vez que no lo tengo que hacer más de dos veces.

-Investigador: pero ¿se han sentido humilladas?

-no (contestan algunas y otras mueven la cabeza diciendo no)

-Carmen: no, de hecho ¿por qué deberíamos sentirnos sino es algo fuera de lo normal, porque cuando se hace algo mal pues hay correcciones, pero no tan duras, claro que no.

(Grupo focal, CAS Barquito, 10 marzo 2023)

-Lupe: si te corrigen es para tu bien y pues nunca buscan tu mal en ningún momento eso a mí me cae muy bien.

-Sugei: yo falto, y pues la directora no nos dice: *¡a la dirección!* jajajajajajaja (todas ríen).

(Grupo focal, CAS Barquito, 13 marzo 2023)

Es importante destacar que las niñas no mencionaron en ningún momento reportes o suspensiones debido a su comportamiento. Por el contrario, como se puede ver en los testimonios anteriores, se sienten agradecidas y valoran de manera positiva este acercamiento por parte de sus autoridades escolares cuando incurren en alguna falta. Llama la atención cómo *Sugei* reconoce que no existe un llamado hacia la dirección, ya que en el CEE no se recurre a esas instancias correctivas, con relación a los reportes tanto formales como informales, la directora del CEE comparte lo siguiente.

En primer lugar, con la experiencia, hemos aprendido que se trata de que las niñas permanezcan en la escuela, por lo que las prácticas de reportes y citas a los encargados de los CAS se han dejado de lado. Por tanto, todos los asuntos se arreglan dentro de la institución escolar y en cada tiempo se está hablando y exhortando a las niñas cuando incurren en alguna falta, se trata de que las niñas reflexionen acerca de su comportamiento. No existen los reportes como tal a menos de que sea algo recurrente o que se trate de un comportamiento disruptivo de alto riesgo, entonces es cuando se recurre al apoyo del personal del CAS, pero es muy raro que se llegue a esa instancia (directora CEE, septiembre 2023).

Con la finalidad de profundizar más en cómo las profesoras del CEE abordan los asuntos relacionados con el comportamiento de las niñas dentro de la institución escolar, *Pita* expresa lo siguiente.

Como que algunos se exorcizan la verdad o se sienten como porteros jajajajaja. Acudimos a alguna compañera siempre si se presentan estas situaciones y entonces dejamos encargadito el grupo, acudo a mi compañera para que esté también como testigo de lo que vamos a hablar con el niño, si se pone agresivo, pero también, yo siento, bueno lo digo abiertamente, que también por la base que llevamos que todo lo llevamos basado en Dios, pienso que también ahí Dios como que frena el corazón de los niños a que no saquen toda la agresividad hacia nosotros como Guías y entonces más bien hace que saque el niño como su emoción, su enojo porque no está con su familia, lo que le haya pasado (Pita, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

Esta referencia sugiere que la situación de las niñas del CAS no es única y que otros profesionales también enfrentan desafíos similares. La experiencia de *Pita* podría proporcionar perspectivas adicionales sobre cómo abordar y resolver estas problemáticas, lo que enriquecerá el análisis de otras profesoras sobre las dificultades que enfrentan con niñas de CAS. Esta conexión entre las experiencias de diferentes profesionales resalta la importancia de compartir conocimientos y trabajar juntos para encontrar soluciones efectivas para mejorar el entorno escolar y el bienestar de los estudiantes.

Vuelvo a repetir, viendo al alumno, si el conocimiento que trae o como está emocionalmente es como yo me debo también de acercarme a él, tener esa sensibilidad y entonces, si él necesita quizá un apapacho, escuchar algo... (la docente se sensibiliza y no puede continuar hablando). [...] La verdad hay muchos niños que llegan por ciertas situaciones que no se dejan tocar, no se dejaban ni tocar el hombro, se quitaban, y entonces con el transcurso del tiempo ese niño que no se dejaba ni tocar ya cuando llega y abre la puerta, ya llega y casi te tumba, se lanza a abrazarte y es muy bonito y entonces, yo pienso que si fue su mamá quien lo dañó, quién la lastimó y entonces ellos como que endurecen, ponen una barrera, entonces si mi mamá quien me debe de cuidar me lastimó, o sea ella (la profesora), que no es nada de mí, cómo voy a esperar que me dé un abrazo, un apapacho, que me diga que me quiere, o sea que vea que no todos somos iguales, sí, que cometió un error su tutora y que no todos somos iguales y que hay otras formas de apapachar, de quererlos que no son solo golpes. (Pita, CEE, 2 sep. 2023).

El fragmento de la entrevista con *Pita* muestra un enfoque centrado en la situación socioemocional y la experiencia de vida de los niños y niñas de CAS. *Pita* parece estar consciente de la importancia de comprender la historia y el contexto de vida de estos niños y niñas para abordar adecuadamente sus necesidades. Esto sugiere una comprensión profunda de los desafíos que enfrentan los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad, como aquellos que residen en Centros de Asistencia Social. Además, *Pita* muestra una sensibilidad hacia la alteridad al enfatizar la

necesidad de que estos niños y niñas confíen en otras personas. Esto implica reconocer y respetar su identidad y sus experiencias individuales, y buscar establecer vínculos de confianza con ellos. Esta actitud empática y comprensiva puede ser fundamental para crear un ambiente de apoyo y cuidado para los niños y niñas de CAS, ayudándoles a desarrollar relaciones positivas y a sentirse seguros en su entorno, además de demostrar un compromiso genuino con el bienestar y el desarrollo integral de estos niños y niñas en circunstancias difíciles.

Es relevante destacar que algunos CAS ofrecen apoyo psicológico a los niños y niñas con un consultorio en el lugar, como es el caso de los CAS de esta investigación. A pesar de ello, *Iraida*, profesora de sexto, aborda la problemática socioemocional que enfrentan las niñas de CAS Ajonjolí y cómo buscan una salida a través de los tatuajes (escarificación) que ellas mismas se infringen.

Son desafiantes, siempre desafiantes, no quieren respetar la autoridad, quieren hacer lo que ellas quieren, no tienen estructuras ni hábitos de estudio, ni hábitos de limpieza, de orden no hay, no hay, tú lo ves desde la mochila, el uniforme, sus manos que están constantemente ralladas, les pedimos que vayan y se limpien y vuelven al día siguiente con sus tatuajes, es una conducta muy repetitiva con ellas, es como una conducta aprendida, de que ella lo hace y entonces quiero ser diferente y entonces yo voy a imponerme y entonces se tatúan con la pluma. Con las plumas siempre llegan tatuadas (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

## Figura 9

*Autoflagelación por niñas de CAS.*



*Nota:* Autoflagelación por niñas albergadas en CAS Ajonjolí debido a una baja emocional. Archivo de la autora.

En esta línea, se comparte el comentario de la directora de CAS con la confirmación de la atención psicológica para los residentes del centro de acogida.

Si bueno, nosotros aquí tenemos la psicóloga que es la que lleva la parte psicológica en los niños [...] yo digo que cuando uno ve el global es todo eso, no solo que el niño aprenda a leer y escribir sino es toda la convivencia en general, y si pasa, pasa y los niños hasta se deprimen, yo tengo informes psicológicos que me dicen: mire sáquelo de la escuela, vincúlelo al INEA porque el niño está deprimido. Pues claro, va a un sitio en el que se encuentra que no está, que no puede participar igual que los demás niños. Es que es todo eso, entonces al final no sabes si les ayudas o los perjudicas (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

Desafortunadamente, a través del comentario de la directora del CAS, no se ha logrado idear una propuesta que ayude a mejorar la situación socioemocional y académica de los niños y niñas que viven en albergues. Esto repercute directamente en su bienestar subjetivo. Estos niños y niñas enfrentan trayectorias interrumpidas, son despojados de su entorno familiar, experimentan nuevos

contextos y están sujetos a nuevas reglas y autoridades. Este desafío se ejemplifica a través de una experiencia narrada por la directora del CAS con relación a un niño en un día peculiar en la escuela.

Aquí (en CAS) los niños batallan con un montón de cosas, esa es la verdad, traen un montón de cosas en su mente, en su corazón que ahí está, o sea, es un batallar eso [...] Yo tenía niños que me han tenido que regresar (de familias) porque no ha sido lo que su familia pensaba [...] ya son niños que han perdido muchas cosas, que se les han violentado mucho sus derechos, que han carecido de derechos en muchos sentidos [...] más que todo habría que pensar en ellos [...] la maestra llama (vía telefónica): *es que el niño toda la mañana está en el baño*, digo: *pues claro, porque no sabe ni leer, usted está hablando de los ríos de México o yo no sé de qué* (se ríe) *y el niño a duras penas sabe leer*. Entonces el niño al final se iba al baño a pasar toda la mañana. Eso me pasaba con muchos niños, porque aquí los niños vienen así, vienen rezagados, faltos de haber recibido educación (directora CAS Barquito, 23 junio, 2023).

Entre los dilemas expuestos en este apartado está el arriesgar la reputación de las instituciones (CAS y escuela), al intervenir en casos delicados como el de *Mar*, o priorizar el bienestar subjetivo de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, es un desafío ético y práctico que debe abordarse con sensibilidad y atención. A menudo, las instituciones se ven tentadas a proteger su reputación y evitar controversias al no intervenir de manera decisiva en situaciones difíciles, como las que enfrentan los niños y niñas de CAS. Sin embargo, es esencial reconocer que esta actitud puede dejar a los niños y niñas desatendidos y sin el apoyo necesario para superar sus desafíos. Es fundamental disipar los temores y las posibles consecuencias negativas que podrían surgir al tomar decisiones que prioricen el bienestar de los niños y niñas de casas hogar, incluso si implica asumir ciertos riesgos para la institución. La verdadera atención debe centrarse en proporcionar un entorno seguro y compasivo donde estos niños y niñas puedan recibir el apoyo y la orientación necesarios para prosperar y superar las adversidades que enfrentan.

Esta realidad resalta la necesidad de un enfoque socioeducativo más completo y comprensivo que se centre con mayor énfasis en la trayectoria de vida de las niñas, donde el apoyo socioemocional, la formación de los docentes, la colaboración

interinstitucional y una mayor sensibilización acerca de los riesgos potenciales relacionados con esta cuestión sean elementos fundamentales en el camino hacia un futuro más promisorio para todas ellas.

#### **4.2.2 Obstáculos y desafíos que enfrentan las niñas albergadas, la escuela y el CAS**

Como dijo algún sabio: “Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”.

En el intrincado entramado de desafíos educativos que enfrentan las niñas residentes en CAS, se revelan obstáculos significativos que impactan su proceso de aprendizaje y su desarrollo personal y académico. El rezago educativo se erige como una barrera insidiosa, mientras que la falta de apoyo educativo, tanto en el entorno del CAS como en su escuela, contribuye a una narrativa marcada por la superación de adversidades. Este segmento profundizará en los eventos que afectan la experiencia educativa de estas niñas, desde las limitaciones dentro del CAS hasta las carencias en el ámbito escolar.

Aspectos cruciales como la carencia de materiales y uniformes, así como la escasa oportunidad para participar en trabajos en equipo y eventos escolares, serán resaltados como factores que influyen en su rendimiento académico y en la construcción de su trayectoria educativa. Antes de adentrarse en los fragmentos de las entrevistas, se considerará seriamente plantearse los tres dilemas de la inclusión: ¿se debe identificar a las niñas como residentes de CAS?, ¿en qué grado de conocimiento deben estar, basarse en la edad o en su nivel de formación? y por último, ¿deben de ser promovidas al siguiente grado? ¿qué se debe considerar para ello: su progreso académico o su bienestar general?

En el grupo focal del CAS Ajonjolí, se abordó la pregunta sobre las adversidades que han enfrentado al asistir a la escuela, con el objetivo de examinar los desafíos que surgen en su entorno educativo. Este enfoque brinda la oportunidad de indagar, a través de sus propias experiencias y testimonios, las fuentes de estrés que pueden impactarlas significativamente.

-Investigador: ¿cuánto trabajo te ha costado estar en la escuela?  
 -Todas sin excepción y al unísono contestan: ¡MUCHO!  
 -Investigador: ¿por qué será?  
 -Isaura: porque no sé leer y cuesta, cuesta.  
 -Investigador: ¿y en qué año vas?  
 -Isaura: en 4º.  
 -Ninfa: en 5º (corrigiendo a Isaura).  
 -Isaura: ah sí, en 5º.  
 -Investigador: entonces ¿cuánto te ha costado y por qué será?  
 -Ninfa: porque no sé leer, porque no sé escribir y porque como que no entiendo mucho.  
 -Valencia: yo sí sé leer, pero poquito, pero me cuesta mucho trabajo leer.  
 -Investigador: ¿y en qué año vas?  
 -Valencia: en 6º  
 -Sor: yo pues también lo mismo, je je, pues si sé leer, pero más o menos y...  
 -Valencia: (contesta por Sor) como que se traba.  
 -Sor: sí (contesta con una risa tímida, le cuesta trabajo hablar, habla entre dientes, también va en 6º).  
 -Valencia: es que me cuesta mucho trabajo entender lo que dice la maestra porque como que lo dice y como que no le entendemos, como que no habla en español.  
 (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 15 marzo 2023)

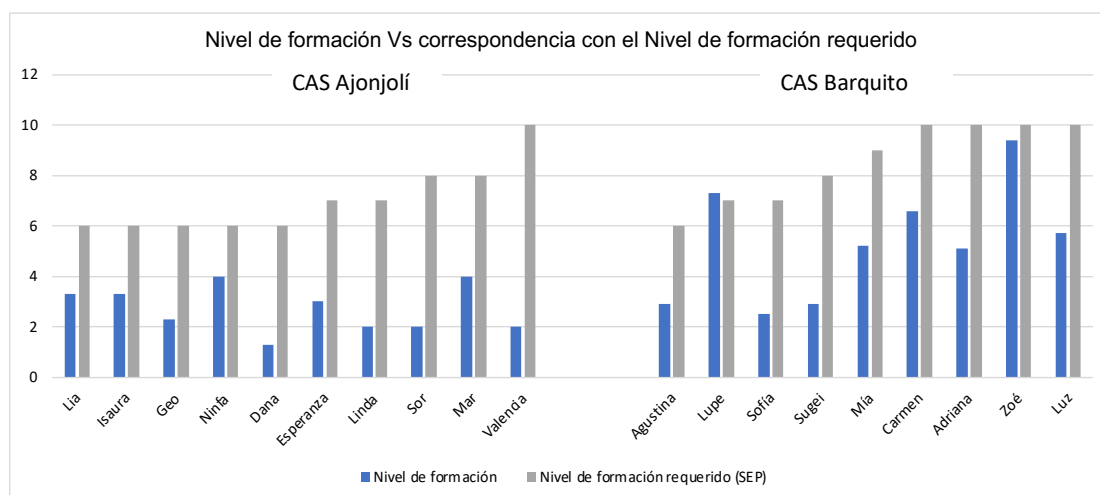
Mediante el empleo de la herramienta del Biograma, se logró recabar información valiosa sobre el historial educativo y el nivel de formación de las niñas en cuestión. Los hallazgos destacaron que una de las principales dificultades académicas que enfrentan al permanecer en la escuela proviene de la discrepancia entre su nivel de formación y el grado escolar en el que se encuentran actualmente. Este desafío tiene sus raíces en el Sistema Educativo Nacional de México (SEP), que establece una edad cronológica específica para acceder a cada grado escolar. Según los testimonios de las niñas, identifican este problema como uno de los más grandes desafíos que enfrentan dentro de la institución escolar. Por tanto, es esencial compartir un gráfico que ilustra el nivel de formación de cada una de las niñas de ambos CAS<sup>29</sup> en correspondencia con el nivel de formación requerido por la SEP.

## Gráfico 1

*Nivel de formación en correspondencia con el nivel de formación requerido.*

---

<sup>29</sup> En el apartado Metodológico, en el capítulo 3.2.2 se especifican los rubros que se consideran en el Biograma para el nivel de formación de un niño o niña en albergue.



**Nota.** Datos obtenidos de la herramienta Biograma de las niñas interlocutoras,  
Fuente: elaboración propia.

Con base en la información provista en el gráfico anterior de ambos CAS, se puede apreciar la brecha entre el nivel de formación y el nivel requerido. Se evidencia una distancia considerable en la mayoría de las niñas. Posteriormente, a través de las narrativas de las niñas, se les cuestionó acerca de sus sentimientos respecto a su desfase educativo; resultó fundamental conocer sus experiencias.

Pues a veces si me enoja porque hay cosas que ponen en la escuela y no me sé y pus no sé, me siento como diferente a los demás porque no me sé eso (Sor, 13 años, CAS Ajonjolí, 3 mayo 2023).

Yo me siento bien a la vez, pues porque no voy tan mal y no voy tan bien, no digo voy medio, medio, voy bien, entonces no digo *jay estoy bien burra!* o así; cuando estoy enojada digo que estoy bien burra y que soy un buen chorro de cosas, pues porque estoy enojada, pero sí me va bien con la edad que tengo me va bien (Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí, 30 marzo 2023).

-Investigador: ¿por qué te sientes bien?

-Adriana: pues es un conocimiento que, o sea, yo no tengo que estar ahorita en ese conocimiento, sino que tengo que estar más adelante pero como entré tarde a la escuela y todo eso, entonces poco a poco pues fui avanzando, pero si me siento bien.

-Investigador: ¿y por qué te sientes más o menos?

-Adriana: más o menos, tal vez porque no voy en el nivel que tengo que ir (Adriana, 15 años, CAS Barquito).

¿Cómo te sientes con la edad que tú tienes y el conocimiento con el que cuentas?

-Mía: tranquila, últimamente me he sentido normal, tranquilidad.

-Investigador: ¿sientes que la edad que tú tienes es suficiente con lo que tú sabes?

-Mía: pues no, pero pues me he sentido tranquila pues.

-Investigador: ¿y por qué dices que crees que no es suficiente?

-Mía: porque ya debería estar un poco más avanzada siendo que tengo 14 años y apenas voy en C1 (conocimiento intermedio de primaria).

-Investigador: ¿y eso te hace sentir incómoda?

-Mía: a veces sí.

-Investigador: ¿qué es lo que te presiona con eso?

-Mía: no sé, es que a mí me gustaría aprender, es que son cosas que sí sé lo que estoy viendo pues, pero quiero aprender algo más arriba, algo más... no sé. Me gustaría pasar a C2 (conocimiento avanzado de primaria) porque pus soy la única y me siento a la vez sola, no sé (Mía, 14 años, CAS Barquito, 6 junio 2023).

-Carmen: pues debo decir... no me siento mal, pero sí me gustaría llegar al nivel en el que tendría que estar.

-Investigador: ahorita estás ¿en qué nivel?

-Carmen: en segundo de secundaria (8°).

-Investigador: ¿y en qué nivel deberías de estar?

-Carmen: en el décimo grado (1° prepa).

-Investigador: ¿y entonces eso es peso para ti?

-Carmen: no.

-Investigador: ¿por qué no?

-Carmen: o sea, si me siento bien en el lugar que estoy, en el nivel que estoy, pero sí, por ejemplo, si mi conocimiento obviamente no llega al que debería de estar tampoco me voy a forzar a eso, yo me quedo en el conocimiento en el que estoy para no gastarme la mente.

-Investigador: si no tienes ese conocimiento y avanzas ¿qué te pudiera pasar?

-Carmen: pues puedo reprobar.

(Carmen, 15 años, CAS Barquito)

Es interesante observar cómo a través de los testimonios de las niñas, emergen sentimientos frustración y estrés derivados de la conciencia de que su trayectoria escolar interrumpida ha resultado en niveles educativos que no coinciden ni con su edad ni con sus conocimientos. Se destaca el deseo generalizado de avanzar hacia sus metas educativas, pero este proceso está impregnado por sus experiencias escolares pasadas, muchas veces marcadas por la falta de acompañamiento individualizado.

Un caso específico es el de *Ninfa*, quien puede no tener una orientación clara para identificar el nivel de conocimiento que exige el grado en el que se encuentra debido a la interrupción de su trayectoria escolar. Por otro lado, *Carmen* enfrenta los desafíos de su grado actual con el objetivo de generar estabilidad y superar retos medibles para evitar el estrés adicional y el riesgo de fracaso escolar. Este dilema plantea la cuestión de si debería considerarse únicamente la edad para promover a las niñas con esta problemática, ya que algunas expresan que estar en un grado

que no corresponde a su edad les resulta difícil, mientras que otras temen reprobar si se les promueve de grado.

Al abordar esta comparación desde otra perspectiva y con un análisis individualizado de CAS Ajonjolí y CAS Barquito, se presenta, mediante el uso de porcentajes, la siguiente información a través de tablas. Estas representaciones visuales permiten examinar detalladamente la brecha entre el nivel de formación con respecto al nivel requerido (SEP), se destacan las particularidades de cada CAS en este contexto.

**Tabla 10**

*Nivel de formación con respecto al nivel requerido (SEP) CAS Ajonjolí*

| Nombre    | Nivel de formación | Nivel de formación requerido (SEP) | % de conocimiento entre el nivel formación Vs nivel requerido (SEP) |
|-----------|--------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Ninfa     | 4                  | 6                                  | 67%                                                                 |
| Lia       | 3.3                | 6                                  | 55%                                                                 |
| Isaura    | 3.3                | 6                                  | 55%                                                                 |
| Mar       | 4                  | 8                                  | 50%                                                                 |
| Esperanza | 3                  | 7                                  | 43%                                                                 |
| Geo       | 2.3                | 6                                  | 38%                                                                 |
| Linda     | 2                  | 7                                  | 29%                                                                 |
| Sor       | 2                  | 8                                  | 25%                                                                 |
| Dana      | 1.3                | 6                                  | 22%                                                                 |
| Valencia  | 2                  | 10                                 | 20%                                                                 |

*Nota.* Brecha en porcentajes que muestra la distancia del nivel de formación con respecto al grado escolar que deberían cursar niñas de CAS Ajonjolí. Fuente: elaboración propia.

La interpretación de los datos revela que en CAS Ajonjolí, de las diez niñas, sólo una se encuentra en un rango aceptable. Sin embargo, esto sólo indica que su nivel de rendimiento es razonable en términos de su estancia en la escuela, y no necesariamente en cuanto a su conocimiento como se demostrará más adelante en el documento. Por otro lado, nueve niñas cuentan con un nivel de conocimiento por debajo del 60%. Esto indica que el 90% de las niñas se encuentran

significativamente por debajo del nivel de conocimiento correspondiente al grado que deberían cursar.

Se muestra a través de la siguiente tabla los datos de CAS Barquito.

**Tabla 11**

*Nivel de formación con respecto al nivel requerido (SEP) CAS Barquito*

| Nombre   | Nivel de formación | Nivel de formación requerido (SEP) | % de conocimiento entre el nivel formación Vs nivel requerido (SEP) |
|----------|--------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Lupe     | 7.3                | 7                                  | 104%                                                                |
| Zoé      | 9.4                | 10                                 | 94%                                                                 |
| Carmen   | 6.6                | 10                                 | 66%                                                                 |
| Mía      | 5.2                | 9                                  | 58%                                                                 |
| Luz      | 5.7                | 10                                 | 57%                                                                 |
| Adriana  | 5.1                | 10                                 | 51%                                                                 |
| Agustina | 2.9                | 6                                  | 48%                                                                 |
| Sugei    | 2.9                | 8                                  | 36%                                                                 |
| Sofía    | 2.5                | 7                                  | 36%                                                                 |

*Nota.* Brecha en porcentajes que muestra la distancia del nivel de formación con respecto al grado escolar que deberían cursar las niñas de CAS Barquito.  
Fuente: elaboración propia.

La interpretación de los datos para CAS Barquito revela que, de un total de nueve niñas, dos se encuentran en un rango muy aceptable en cuanto a su nivel de conocimiento y el grado que cursan; cuatro de ellas tienen una brecha de conocimiento entre el 66 y el 51%, y sólo tres se encuentran por debajo del 48%.

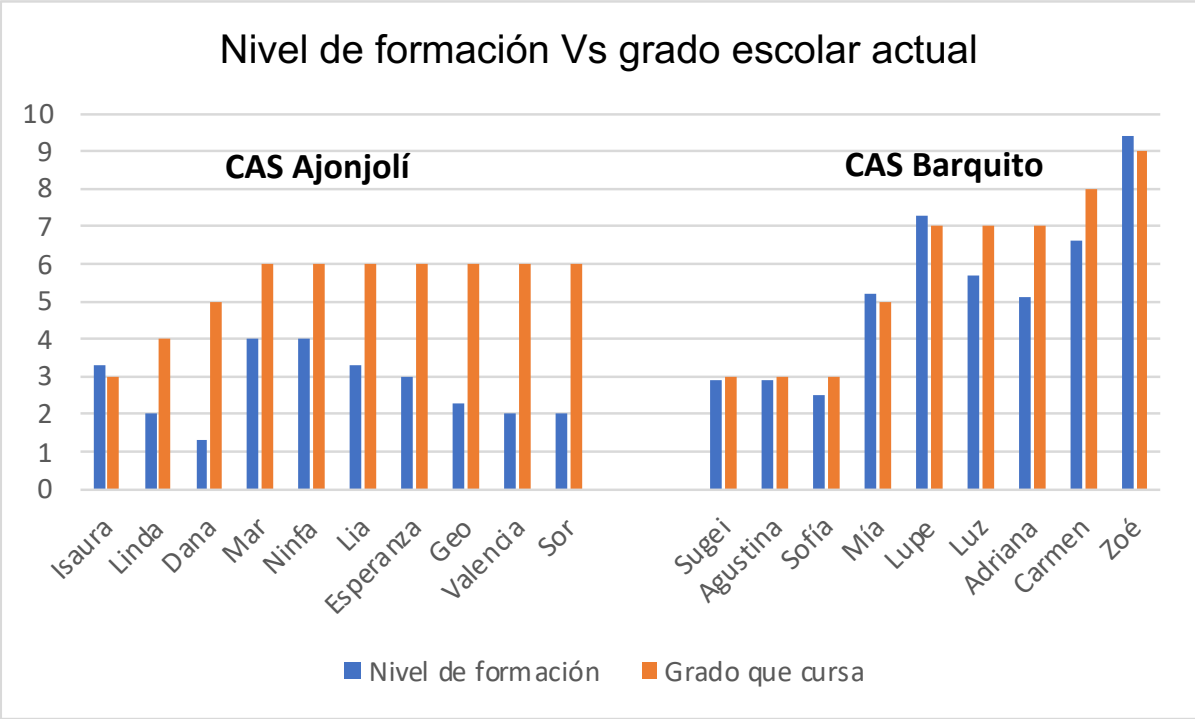
Estos datos indican que, en general, las niñas de CAS Barquito parecen tener un rendimiento académico más alineado con el nivel escolar que deberían cursar en comparación con las niñas de CAS Ajonjolí, donde prevalece una mayor brecha entre el conocimiento y el grado que deberían cursar por su edad cronológica.

A continuación, con la información obtenida a través la aplicación de evaluaciones diagnósticas por parte de las instancias correspondientes: la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las niñas del CAS Ajonjolí y por parte del Centro

Educativo Especializado (CEE) para las niñas del CAS Barquito. Estas evaluaciones se llevaron a cabo con el propósito de facilitar la inserción y/o reinserción escolar. A continuación, se presentan las tablas que muestran el nivel de formación con respecto al grado que actualmente cursan las niñas de ambos CAS.

**Gráfico 4**

*Nivel de formación en correspondencia con el grado escolar que cursan*



*Nota.* Distancia del nivel de formación con respecto al grado escolar que cursan niñas de ambos CAS. Fuente: elaboración propia.

En el gráfico anterior, se observa que las niñas del CAS Ajonjolí fueron integradas a la escuela en función de su edad cronológica, esta distancia entre el nivel de conocimiento y el grado que cursan probablemente será un factor de consecuencias no precisamente positivas. En contraste, en el caso de las niñas de CAS Barquito, la integración se fundamentó en el nivel de conocimiento derivado de las

evaluaciones diagnósticas, con un adicional énfasis en el análisis de la parte socioemocional. Es importante señalar que algunas de las niñas ya superan el nivel de formación esperado para el grado que cursan (Isaura, Mía, Lupe y Zoé), lo que indica que están lo suficientemente preparadas tanto emocional como académicamente para enfrentar el siguiente nivel educativo. A través del uso de porcentajes, se presentan las siguientes tablas y gráficos de pastel para realizar un análisis diferenciado entre CAS Ajonjolí y CAS Barquito.

Es importante destacar que la situación particular de *Isaura*, quien se encuentra desfasada en su nivel de conocimiento en comparación con las demás niñas del CAS Ajonjolí, se debe a que, debido a comportamientos disruptivos, la instancia escolar y el CAS decidieron cambiarla de escuela. Como resultado, se solicitó su ingreso al Centro Educativo Especializado, donde se sometió al protocolo de evaluación, que incluye diagnósticos académicos y análisis socioemocional. Por lo tanto, se consideró su nivel de conocimiento para establecer el grado de conocimiento a cursar, por ello se reflejó ese cambio en la gráfica. Para un mejor contraste, especialmente en el caso de *Isaura*, se puede hacer referencia al *gráfico 1*, donde se observa una distancia considerable. Esta información se basó en su experiencia previa en la escuela pública.

Con los datos previamente analizados, representados en tablas y originados de los Biogramas, se ha proporcionado una visión detallada de la situación académica de las niñas del CAS Ajonjolí. Estos elementos respaldan y justifican las consideraciones que se presentarán a continuación en relación con las niñas de CAS Barquito. Las comparativas entre ambos CAS permitirán profundizar en las particularidades de cada entorno educativo al ofrecer una panorámica integral que enriquecerá la comprensión de los desafíos y logros de estas estudiantes. La interpretación de los datos obtenidos de los Biogramas de las niñas de CAS Barquito, se muestra a través de la siguiente tabla.

### **Tabla 13**

*Nivel de formación con respecto al grado que cursan CAS Barquito*

| <b>Nombre</b> | <b>Nivel de formación</b> | <b>Grado que cursa</b> | <b>% de conocimiento entre el nivel formación Vs grado que cursan</b> |
|---------------|---------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Zoé           | 9.4                       | 9                      | 104%                                                                  |
| Lupe          | 7.3                       | 7                      | 104%                                                                  |
| Mía           | 5.2                       | 5                      | 104%                                                                  |
| Sugei         | 2.9                       | 3                      | 97%                                                                   |
| Agustina      | 2.9                       | 3                      | 97%                                                                   |
| Carmen        | 6.6                       | 8                      | 83%                                                                   |
| Sofía         | 2.5                       | 3                      | 83%                                                                   |
| Luz           | 5.7                       | 7                      | 81%                                                                   |
| Adriana       | 5.1                       | 7                      | 73%                                                                   |

*Nota.* Distancia del nivel de formación con respecto al grado escolar que cursan niñas de CAS Barquito. Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos revela que en CAS Barquito se indica que, de las nueve niñas, tres se encuentran por encima del nivel esperado para el grado que cursan. Además, cinco niñas están en el rango del 80 al 100% al mostrar un conocimiento satisfactorio en relación con el grado. Sólo una niña se encuentra en el rango del 56 a 79%. Es importante destacar que ninguna de las niñas se encuentra por debajo del 55%, lo que sugiere que todas tienen un nivel adecuado para su grado escolar.

Tras analizar la información proporcionada sobre el nivel de formación y el grado que cursan actualmente las niñas de ambos CAS, se destacan algunas diferencias significativas. En resumen, el CAS Barquito muestra un desempeño académico general más positivo, con varias niñas al superar el nivel esperado, mientras que en el CAS Ajonjolí predomina un desfase con un mayor número de niñas por debajo del 55%. Estas diferencias podrían influir en la manera en que las niñas enfrentan los desafíos académicos y emocionales en sus respectivos entornos. Además, se enfatiza que las niñas del CAS Barquito se encuentran en un Centro Educativo Especializado y privado en contraste con las niñas del CAS Ajonjolí inscritas en el sistema escolar tradicional y público. El caso específico de *Mía*, perteneciente a CAS Barquito, destaca por haber superado el nivel educativo en el que se encuentra. Al considerar la inminente transición que enfrentará hacia el siguiente nivel de estudios, en este caso la secundaria se llevó a cabo un proceso de

transición meticulosamente registrado, el cual se detallará más adelante en el documento.

A partir de las evidencias presentadas, se procederá a ejemplificar los desafíos que enfrentan las niñas. Estos desafíos se revelarán a través de sus experiencias y narraciones, especialmente en relación con su nivel de conocimiento y del grado que actualmente cursan. Además de estos aspectos, se explorarán otros desafíos emergentes a partir de sus vivencias tanto en el entorno del CAS como en el escolar. *Ninfa*, una de las niñas, describe cómo la interrupción en su trayectoria educativa la expone a desafíos que generan complicaciones.

-Investigador: y entonces tú la lees (la lección) y dices ¡ay *no le entiendo!*

-Ninfa: si, pero no comprendo y no sé por qué y a veces cuando estoy enojada y como no me salen las cosas, digo, *juy, qué burra!* y me jalo el pelo muy feo, pero a veces cuando estoy tranquila y así no sé cómo, voy y le pregunto: *profe ¿me ayuda aquí?* y me dice: *lo buscas en el libro y lo lees y así con paciencia lo lees y me ayuda* (Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí, 30 marzo, 2023).

Es interesante observar cómo diversas emociones se manifiestan en *Ninfa* durante la actividad educativa y su interacción con el profesor. Aunque sea pequeña, posiblemente debido a su experiencia escolar anterior, ella reconoce la figura que representa el profesor. Parece percibirlo como alguien que le brinda seguridad y confianza, lo que la motiva a acercarse para solicitar ayuda a pesar del rezago educativo que la niña presenta.

A través de las observaciones en la escuela pública destinadas a las niñas del CAS Ajonjolí, resulta revelador compartir extractos de las observaciones llevadas a cabo en el quinto grado de primaria. Se pone énfasis en las experiencias de *Ninfa* para dar vida a su participación en el aula, evaluar su rendimiento en las lecciones, examinar su relación con el profesor y observar sus interacciones con los compañeros, así como el ambiente en su clase.

Ninfa se levanta conmigo y me pregunta:

-Ninfa: ¿qué haces?

-Investigador: observando.

Se para detrás de mí, pone las manos sobre mi cabello y comienza a peinarme.

-Ninfa: ¿traes liga?

-Investigador: no, hoy no me traje.

Y me hace una trenza en mi cabello, se va su lugar a sentar.

Ninfa está tranquila en su lugar, pero sin su cuaderno.

Son las 8:41 de la mañana. Ninfa se recuesta en su escritorio, todavía no se puede poner el video (para mostrar una lección, problemas técnicos). Listos con el video, Ninfa pone atención.

Ninfa se despierta (estaba dormida con su cabeza sobre su escritorio).

Ninfa dormida.

Ninfa despierta, sale del salón.

Ya son las 9:48 de la mañana. Ninfa aún no regresa.

Ya regresó Ninfa, se acerca a mí y me abraza. Le pregunto dónde andaba y me responde que estaba ayudándole a Sandra (la Señora de la limpieza y de la cooperativa). Le digo: *jah, pensé que te sentías mal*, me contesta: *no, le andaba ayudando a poner lo de la cooperativa*, me acaricia mi cabello y se va a sentar.

Ninfa se levanta nuevamente a revisión y le pregunta el profesor: *a ver, ¿de dónde sacaste esa información?*, Ninfa señala con su dedo índice en su libro y le dice: *de aquí profesor*, el profesor dice: *no, ahí no están*, Ninfa le da vuelta a la hoja y le dice otra vez con su dedo índice: *aquí profesor*, el profesor le contesta que no, que ahí tampoco están. Y ahí está Ninfa tratando de adivinar dónde está la información para que el profesor le diga la respuesta. El profesor le dice dónde buscar, Ninfa se va a su lugar y busca las respuestas. Las chicas saben cómo obtener la resolución a su actividad acudiendo de tiempo en tiempo con el profesor hasta que logran terminar, acostumbran a preguntarle al profesor para que les indique en dónde deben de buscar la información.

De repente gritan algunos alumnos del grupo: “pelea, pelea”, Ninfa y una compañera agredándose físicamente en medio del salón, termina el pleito y se va Ninfa a su escritorio a hacerse su coleta porque en el pleito la deschongaron.

Ninfa está en el escritorio con el profesor.

(fragmentos 6ª observación, 5º primaria escuela pública, 19 abril 2023).

Es interesante conocer la forma en que *Ninfa* se desenvuelve en su dinámica escolar. La observación, realizada en un día específico de 8:21 a 10:30 am, permite visibilizar que, si bien la escuela representa un espacio de pertenencia e interacción para *Ninfa*, su participación escolar transcurre en una lógica alterna al aprendizaje formal. Su involucramiento no sigue los patrones esperados en términos académicos, sino que se traduce en la búsqueda de vínculos afectivos, momentos de resguardo, o evasión. La falta de un acompañamiento pedagógico personalizado, junto con la débil presencia docente en el control del grupo, genera

un entorno escolar que difícilmente garantiza las condiciones necesarias para un aprendizaje significativo.

A continuación, se presentan otros extractos de observación durante el día escolar de *Ninfa*, correspondientes a otro día específico, con un período de observación comprendido entre las 8:20 y las 10:33 am. Estos fragmentos proporcionan una visión más completa de sus interacciones y comportamientos dentro del aula.

Mientras el profesor da algunas indicaciones se escucha a *Ninfa* que le dice a su compañero: *más burro, no se puede*. Su compañero le contesta: *tú eres más burra*; *Ninfa* le pinta dedo (ofensa) desde su lugar.

Son las 8:53 de la mañana. *Ninfa* no está trabajando mucho, sale del salón y regresa. Dice: *Sonia nos habla la directora*. *Sonia* le pregunta que para qué les llama la directora, *Ninfa* le dice: *no sé, pero no nos va a regañar*. Salen del salón y corren juntas por el pasillo.

Ya son las 9:24 am. *Sonia* y *Ninfa* están haciendo algo de apoyo abajo (fuera del salón) para lo de mañana del día del niño. Son las 9:30 y regresan *Ninfa* y *Sonia* comentan que no subirá la maestra de USAER. *Ninfa* avisa que ahorita sube la directora.

*Ninfa* dice: *yo no dije pendejo*, quejándose con un compañero, abriendo sus brazos y en voz alta (se quejaba con él).

*Ninfa* está muy distraída, no ha hecho nada hoy de trabajo.

El profesor pasa por el lugar de *Ninfa* y le quita una hoja con recaditos, *Ninfa* se lo arrebató, el profesor le dice que levante unos papeles que están en el suelo y *Ninfa* dice que no son de ella. Se pone a leer la hoja de los recados y no le hace caso al profesor.

Hoy no están haciendo mucho trabajo los alumnos, solo lo de la copia del libro de lectura. Ya son las 10:00 de la mañana.

*Ninfa* no ha hecho nada hoy solo platica con sus compañeros del escritorio de atrás.

Un niño le dice a *Ninfa*: *es que quiere sexo contigo*, *Ninfa* se levanta a tratar de pegarle y le dice: *hijo de tu puta madre* mientras trata de pegarle, tal vez el niño dijo eso porque *Ninfa* estaba pintándole dedo a su compañero de atrás.

*Ninfa* no hace nada en la hoja de trabajo. Su hoja está abandonada encima de su escritorio mientras ella platica con los de atrás.

(fragmentos 6ª observación, 5º primaria escuela pública, 26 abril 2023).

Durante estos días, al observar a *Ninfa* en sus labores escolares, podemos notar su escasa motivación hacia las actividades académicas. Parece que el cansancio, su estado emocional y el hábito de permanecer fuera del salón de clases son elementos que configuran su experiencia escolar. La falta de percepción de

autoridad por parte del profesor le permite actuar según su voluntad dentro del aula, sin dedicarse a las actividades educativas esperadas. Esta situación puede estar relacionada con los desafíos que *Ninfa* enfrenta en cuanto a su nivel de formación y el grado que cursa.

En este contexto, también se abordó en entrevistas individuales y grupos focales, el tema de las calificaciones y las materias que implican mayor dificultad en su vida escolar cotidiana:

-Investigador: ¿qué materia te cuesta más trabajo?

-Ninfa: leer.

-Investigador: ¿leer? ¿qué pasa cuando el profesor dice: *a ver Ninfa te toca leer en voz alta*.

-Ninfa: [...] cuando estoy enfrente de todos me pongo nerviosa, pero me pongo a leer bien.

(Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí)

Es notable que *Ninfa* mencione dificultades en la lectura, una habilidad fundamental que, a su edad y grado, ya debería estar consolidada. Esto refuerza la necesidad de reconocer que no basta con la mera asistencia escolar para garantizar aprendizajes: es indispensable implementar acciones que consideren los desfases en los trayectos escolares, generados por contextos de vulnerabilidad acumulada.

A través de los testimonios de las niñas en relación con los desafíos que enfrentan con las materias, se profundizará en este aspecto en particular.

-Investigador: háblenme de algo que en la escuela les resulte difícil.

-Sor y Valencia: matemáticas.

-Ninfa: lectura.

-Otras: español.

-Sor: lectura.

-Esperanza: historia.

-Sor y otras: a mí en matemáticas e historia.

-Investigador: ¿y cuál fue tu calificación más baja, en qué materia?

-Sor: fue la de matemáticas e historia.

-Investigador: ¿y por qué en historia?

-Sor: mmm... historia pues casi no me gusta y lo contesté a lo menso, bueno, historia más o menos porque se me olvidan como los años y todo eso, a mí me gusta español.

-Esperanza: matemáticas a mí me marea. Luego también vienen números romanos y pus esos... o sea si me sé, pero no así pensándole bien, o sea se me dificulta.

-Ninfa: lo que no me gusta de materias es español ni geografía.

-Investigador: ¿lectura por qué no?

- Ninfa: porque me da hueva leer y a veces no me da hueva.
  - Investigador: ¿y español por qué?
  - Esperanza: porque no sé... (interrumpe Ninfa)
  - Ninfa: porque es bien aburrido.
  - Dana: sí es cierto, es aburrido, es difícil.
- (Grupo focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023)

La dificultad que las niñas experimentan en relación con sus materias se vincula estrechamente a sus antecedentes formativos y las historias de vida que han llevado hasta el momento. Es claro que estas problemáticas no surgen de manera aislada, sino que están arraigadas en sus experiencias previas y se ven agravadas por la falta de estrategias más asertivas tanto en el entorno del CAS como en la escuela. Este contexto es esencial para comprender sus desafíos educativos, los cuales, como han compartido en testimonios anteriores, afectan especialmente su desempeño en materias como historia, geografía y español.

La relación entre estas asignaturas y sus habilidades lectoras revela la complejidad de las barreras que enfrentan, no sólo en términos de interés sino también en su rendimiento académico general. *Ninfa*, en particular, proporciona una experiencia ilustrativa que destaca la relevancia de abordar las dificultades en la lectura para mejorar su coherencia en diversas áreas académicas.

Antes solo leía una letra y ahora leí 25 y esta vez que me van a poner lectura no sé cuántas voy a leer, pero me felicitó el profe porque me dijo que antes cuando yo llegué con él no sabía nada y que ahora que ya estoy con él, que ya me va mejor.

- Investigador: ¿cuándo llegaste con él, en 5o de primaria?
  - Ninfa: sí.
  - Investigador: ¿cuántos años has estado ahí en esa escuela?
  - Ninfa: dos.
- (Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí)

Respecto al tema de la lectura, se llevaron a cabo pruebas diagnósticas en el grupo focal del CAS Ajonjolí. Estas pruebas abarcaron las asignaturas de español y matemáticas. En el apartado de la materia de español, se realizó una prueba de velocidad lectora junto con un breve párrafo dictado. Primeramente, para tener una mayor comprensión para el nivel de lectura que exige cada grado se presenta a continuación la siguiente tabla. Posteriormente, se presentan, a través de una tabla, los resultados en porcentajes de las niñas en las evaluaciones de velocidad lectora,

los cuales se compararán con el nivel lector que exige el grado escolar que cursan. Esto permitirá visualizar la situación de las niñas en relación con sus narrativas y contribuirá a comprender los desafíos que enfrentan en sus grados escolares.

**Tabla 15**

*Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*

| Nivel    | Grado | Palabras leídas por minuto |
|----------|-------|----------------------------|
| Primaria | 6     | 134                        |
|          | 5     | 124                        |
|          | 4     | 114                        |
|          | 3     | 99                         |
|          | 2     | 84                         |
|          | 1     | 59                         |

*Nota.* La velocidad se expresa en palabras por minuto. Fuente: página oficial del Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>

**Tabla 14**

*Resultados de prueba de velocidad lectora de niñas de CAS Ajonjolí*

| Estudiante | grado cursa | PXM correspondientes al grado | PXM leídas | % lectura para el grado que cursa |
|------------|-------------|-------------------------------|------------|-----------------------------------|
| Esperanza  | 6           | 134                           | 128        | 96%                               |
| Mar        | 6           | 134                           | 92         | 69%                               |
| Lia        | 5           | 124                           | 48         | 39%                               |
| Ninfa      | 5           | 124                           | 41         | 33%                               |
| Isaura     | 5           | 124                           | 24         | 19%                               |
| Geo        | 5           | 124                           | 21         | 17%                               |

*Nota.* Resultados de la prueba diagnóstico de velocidad lectora de niñas de CAS Ajonjolí. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las pruebas de velocidad lectora realizadas al grupo focal del CAS Ajonjolí, son reveladores. Al evaluar la velocidad lectora en relación con el grado que cursan, se observa que sólo una niña alcanza el 96%, lo cual indica un nivel aceptable. Sin embargo, el resto de las niñas muestra un rendimiento considerablemente más bajo, con porcentajes del 69%, 39%, 33%, 19% y 17% respectivamente. Estos resultados sugieren que la mayoría de las niñas se encuentran significativamente por debajo del nivel de lectura esperado para su grado escolar. Esta situación implica desafíos importantes en su proceso educativo, ya que la capacidad de lectura es fundamental para el desarrollo en diversas áreas académicas. Además, el bajo rendimiento en velocidad lectora puede afectar su comprensión de otras materias y su participación activa en el entorno escolar. Esto resalta la importancia de abordar y apoyar esta área específica en su formación académica.

La profesora de cuarto de primaria comparte una experiencia relacionada con el tiempo de lectura de una de las niñas del CAS Ajonjolí.

A Linda la siento más segura, ya viene y me platica, a la hora de leer, si te fijas diario me decía: *maestra usted, es que me da vergüenza*, ya me lee desde su lugar porque antes se acercaba a mi escritorio, aunque sean poquitas palabras, pero ya se anima y eso es seguridad, no tenía la seguridad porque sentía que no sabía (Mora, profesora 4º primaria, escuela pública, 23 mayo 23).

El trabajo de campo se llevó a cabo cerca del cierre del ciclo escolar. La profesora de cuarto de primaria señala que percibe un progreso en *Linda*, ya que anteriormente ella debía instarla a leer en su escritorio. El siguiente relato, basado en la observación en su salón de clases, detalla esta acción en dos momentos:

Ya estamos cerca de terminar el ciclo escolar, sigue 5º me pregunto si Linda y Dana y algunos otros niños tendrán el conocimiento y las habilidades que se requieren para el siguiente grado [...] la profesora indica que se leerá de la página 130 a la 132 del libro de lectura, subraya que lo leerán una vez en silencio para tomar velocidad lectora; van a comenzar. La maestra les recuerda que se requiere volumen, velocidad, puntuación y saber dónde se queda el compañero [...] terminan 1 ronda de lectura e inician nuevamente desde el título. Ya es la cuarta ronda de lectura [...] Linda ya sabe que le toca leer, antes que le diga la profesora ella se pone de pie y le dice *¿voy?* la profesora asiente con la cabeza, Linda va al escritorio a leer (Observación 4º primaria, 21 abril 2023).

Linda seguramente sabe cuándo será su turno por lo que atiende su lectura en episodios. Llega su turno, la profesora le dice *tú puedes, vente conmigo*, Linda va al escritorio de su profesora quien le va indicando con el lápiz donde leer, la maestra pone su mano sobre la mano derecha de Linda (señal de apoyo) quien lee con una posición recargando sus codos en el escritorio y con sus piernas estiradas. La profesora dará resultados de la velocidad lectora, a Linda le da su hoja, ella la toma y la dobla para que no la vea su compañero de pupitre (Observación 4º primaria, 24 marzo 2023).

A través de las observaciones realizadas en distintos momentos, se ha constatado un bajo nivel de lectura en el caso de *Linda*, tal como la profesora ya mencionó. La dinámica establecida entre ambas se basaba en esta precaución que además, era una práctica normal para los demás alumnos, ya que no reaccionaban de manera extraña ante tal evento. A continuación, se presenta la hoja de *Linda* con los resultados de su prueba de velocidad lectora.

**Figura 12**

*Prueba de velocidad lectora de niña de 4º de primaria de CAS Ajonjolí*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: Marzo 23

Lectura No. 1

**LA CASA DEL MOLINERO**

El cuarto de baño de la nueva casa era muy acogedor. En él había un gran lavabo blanco sostenido por una columna de mármol. Los grifos tenían forma de serpiente con la boca entreabierta.

El comedor era un gran salón con amplias ventanas. En un lado destacaba una hermosa chimenea de piedra. En el lado opuesto un plano de cola.

En la parte posterior de la casa estaba el jardín. En medio había una gran surtidor que echaba agua al cielo y caía en cascada. Todo ello estaba cubierto de césped muy fino.

**PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA**

*Subraya con rojo la respuesta más correcta*

1: ¿De qué nos habla el texto?

Del cuarto de baño de la casa del molinero.

Del jardín de la casa.

De la chimenea.

De la casa del molinero.

2: ¿Cómo era el lavabo del cuarto de baño?

Acogedor

Bianco

Bianco y rosa

Bianco con forma de serpiente

Página 168

3: ¿Dónde estaba el jardín?

En la parte delantera de la casa.

En la parte trasera de la casa.

No tiene jardín.

En el patio interior.

4: ¿Cómo echaba el agua el surtidor?

Fria y en cascada.

Templada y salpicando.

Al cielo y en cascada.

A borbotones.

5: ¿Qué idea se expresa en el segundo párrafo?

La casa.

El jardín

El comedor

El cuarto de baño.

6: ¿Con qué adjetivo se define al cuarto de baño?

Acogedor

|        |       |
|--------|-------|
| TOTAL  | 97 P  |
| TIEMPO | 5' 34 |
| PPM    | 18 15 |
| NIVEL  | R.A.  |



Creaciones "La abejita"

Nota. Prueba de comprensión lectora, 4º de primaria, escuela tradicional. Niña de CAS Ajonjolí. Archivo de la autora.

En la prueba de velocidad lectora de *Linda*, las palabras por minuto registradas por la profesora fueron 15 en el primer evento y 18 en el segundo (ambas lecturas efectuadas el mismo día). La leyenda indica que “Requiere Ayuda” (RA), se explica que, para el nivel de 4º de primaria, deberían leerse 114 palabras por minuto. Traducido a porcentaje, el resultado de *Linda* representa sólo el 15%, lo que indica que se encuentra en un nivel de lectura muy por debajo de lo exigido para el grado que cursa.

El déficit lector entre las niñas del CAS es un asunto preocupante, tal como evidencia el caso de *Linda*. Sin embargo, parece ser que atender específicamente estos asuntos de rezago educativo se convierte en un desafío considerable debido a diversos factores. Uno de ellos, según explica la directora del CAS Barquito, es la alta demanda de alumnos en el aula, con aproximadamente 40 estudiantes. Esta sobrecarga dificulta la capacidad de brindar una atención individualizada y personalizada que podría abordar las necesidades específicas de cada estudiante, como la mejora de sus habilidades lectoras. La directora lo traduce como un escaso acompañamiento para las niñas del CAS.

Un salón con 40 niños para una maestra pobrecilla (se ríe), yo a veces les digo a las maestras y si luego tienen niños difíciles como los de aquí con retrasos y todo, pues al final la maestra no les puede ni brindar la atención porque no puede, no se puede detener, ella tiene que llevar un ritmo con los alumnos y no se puede detener entonces al final los niños se van quedando más rezagados de lo que ya venían, se van quedando rezagados y todavía más rezagados porque yo entiendo con un salón con 40 niños la maestra no puede pararse (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

A pesar de que hay algunos intentos por idear programas de apoyo para mejorar el avance académico cuando se detectan estas necesidades en los niños y niñas de CAS, no se ha logrado hacerlo de manera estructurada. Esto significa que el objetivo real de nivelar de alguna manera el retraso con el que cuentan las niñas no se alcanza satisfactoriamente.

Yo tengo un niño de nueve años, que no sabe leer ni escribir, da igual, tiene que ir a tercero, no lo van a meter en primero, entonces a mí me tocaba mandar al niño a tercero, pero con unas actividades diferentes, actividades que luego la maestra no le podía dar seguimiento porque la maestra de la escuela pública tiene su currículum (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

Es importante señalar que tanto la institución escolar como los CAS se enfrentan a diversos desafíos en la atención a la infancia vulnerable. Dentro del contexto educativo, según problemáticas que aún no han sido abordadas, generan altos desafíos para ambas instituciones. Entre estos desafíos, se destaca la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para superar las barreras que dificultan el acceso a la educación de calidad y la atención integral de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Además, es esencial establecer mecanismos de coordinación y colaboración entre estas instituciones para garantizar un enfoque más holístico y eficiente en el cuidado y desarrollo de la infancia.

En la esfera de la escuela tradicional, resalta la experiencia de un profesional vinculado al USAER, organismo que actualmente colabora con la escuela pública objeto de esta investigación. Con base en su experiencia, el profesional expresa preocupación por la falta de capacitación de los profesores en las instituciones escolares para atender a los niños y niñas que residen en CAS.

-Investigador: ¿tú crees que los profesores están perfectamente preparados para enfrentar este tipo de problemática con niños y niñas de Casa Hogar?

-USAER: nosotros no estamos preparados, nos preparamos mucho, pero no logramos yo creo la expectativa, incluso nosotros existimos porque el sistema cree que vamos a resolverlo así, pero no, porque la individualización sería algo utópico, ideal, pero es utópico en un sistema donde hay hasta de 40 niños entonces yo en mi experiencia creo que el sistema no ha permitido, sí hace porque pues existimos nosotros que somos un apoyo y existe el psicopedagógico y existen muchas cosas y nos preparan constantemente.

-Investigador: ¿pero con este foco especial de niños y niñas de CAS, los preparan?

-USAER: no, solo sabemos que están y que podemos comprenderlos. Sí, tenemos herramientas, pero nunca es específicamente a esto, por ejemplo, nosotros si los tenemos contemplados en nuestra lista, sí, porque es una discapacidad social, está contemplado la barrera para el aprendizaje y todos lo sabemos, los niños inmigrantes también están en nuestro rubro, incluso los niños con actitudes sobresalientes que son al alza también están en nuestro catálogo, qué feo se oyó, pero sin embargo no, no damos para tanto (Entrevista individual USAER, 3 mayo 2023).

En la misma línea, es significativo compartir el siguiente fragmento de entrevista en el que *Pita* aborda la experiencia de una profesora con una extensa trayectoria en el servicio educativo. En este relato, se destaca la dificultad que la docente

experimentó al encontrarse frente a un grupo de nueve niños y niñas provenientes del CAS dentro de las instalaciones del CEE.

[...] una profesora preparada ella ya de años [...] había hecho un contrato de un año y le daba clases a su grupito [...] y yo la veía que salía llorando diario y entonces yo le pregunté que qué le pasaba y ya ella me dijo: *es que los niños son bien difíciles*. Y a mí me sorprendió mucho esa parte [...], *pero pues si estás preparada, cómo es posible*. Me fue agarrando más confianza, me decía: *no es que ciertos niños hacen mucho berrinche y lloran, patalean*. Yo me quedaba, así como que, pues si es profesora de tantos años de hueso colorado, ¿cómo es posible que no sepa manejar estas situaciones? (Pita, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

Tras analizar las experiencias compartidas a través de las narrativas de las entrevistadas, se destaca la ausencia de un protocolo específico que aborde de manera integral las necesidades socioeducativas y socioemocionales de los niños y niñas que residen en CAS en el entorno escolar. Es crucial resaltar que algunas de las personas entrevistadas exhiben un elevado nivel de formación mientras que otras cuentan con la experiencia en la práctica, pero no se observa la conjunción de ambos factores: experiencia en la educación de niños y niñas que viven en CAS y una preparación profesional como docente. En este sentido, resultaría beneficioso contar con un equipo integral que no solo aborde el ámbito educativo y la experiencia práctica, sino que también esté respaldado por un profesional con formación en desarrollo humano, social y pedagógico, es decir, un educador social especializado.

Cabe mencionar que la escuela debe ser considerada como una extensión de la vida y, por ende, la acción educativa no debería estar desvinculada de la realidad en los CAS. Es esencial reconocer la importancia de establecer conexiones significativas entre el entorno escolar y la vida cotidiana en los CAS para lograr un enfoque educativo más efectivo y contextualizado que abone en el bienestar subjetivo de los niños y niñas que se encuentran albergados en CAS.

Resulta evidente que no sólo los profesores de las instituciones escolares carecen de una preparación socioeducativa específica para atender a los niños y niñas que

viven en albergues, sino que también los tutores encargados de estos infantes se enfrentan a desafíos específicos del entorno de CAS.

Yo me quedé en el chat (escolar) mientras no hubo coordinadora porque también tuvimos falta de personal, es difícil que la gente quiera trabajar aquí porque se les olvida la población que tenemos, se les olvida que estas niñas traen un daño muy fuerte, o sea, no logramos entender (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

La falta de personal dentro de estas instituciones de los CAS es un tema relevante que no se profundizará en este momento en la investigación, pero es crucial abordarlo. Estas instituciones atienden un perfil muy específico de niños y niñas en situaciones vulnerables críticas y no cuentan con un apoyo gubernamental adecuado. Se requiere de un perfil vocacional para trabajar en ellas, ya que los sueldos son muy bajos por lo que existe un alto movimiento de personal. Los directores muchas veces se ven obligados a cubrir puestos por necesidad, aunque no estén debidamente preparados para ello, lo que provoca confusiones en sus poblaciones al no identificar el nivel de autoridad de cada puesto. De igual manera, si la institución no cuenta con un director es muy complicado que alguien pueda cubrir su puesto si no se tiene la preparación necesaria.

Este constante movimiento de puestos puede llevar a un desorden y desconexión en cuanto a las responsabilidades de cada uno, lo que seguramente impactará directamente en las poblaciones atendidas por estas instituciones. Es importante destacar que el CAS Ajonjolí ha experimentado varios cambios de director, coordinadoras y educadoras durante el transcurso de esta investigación. Esto se ve reflejado en el desarrollo socioemocional de las niñas albergadas ahí y en la manera en que responden negativamente en las instancias escolares a las que asisten.

Se identifica un perfil de circunstancias que presentan obstáculos más tangibles para el progreso educativo de las niñas albergadas. Un ejemplo claro se evidencia en la participación de *trabajos en equipo*. Al preguntar a las niñas sobre cómo gestionaban su participación en éstos, al considerar las reglas del CAS respecto a

salidas extraordinarias del recinto, incluso cuando se trata de actividades escolares, se obtuvieron las siguientes respuestas:

-Investigador: ¿cómo te sientes cuando tienes, por ejemplo, un trabajo en equipo, puedes ir?

-Mar: pues mal... no sé.

-Investigador: ¿por qué mal?

-Mar: pues no nos dejan ir y todo eso, cuando pues lo tenemos que hacer y si no lo hacemos, pues nos van a bajar puntos al equipo.

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí, 7 junio 2023).

Pues me siento mal porque a veces no entrego mis trabajos y los demás sí.

(Geo, 10 años, CAS Ajonjolí, 7 junio 2023).

Los testimonios anteriores revelan una inconformidad respecto a las exigencias de la currícula, especialmente a lo que concierne a las actividades de trabajo en equipo, las cuales son fundamentales en el programa de estudios para fomentar diversas competencias en los estudiantes. Aquí, la inclusión parece no cobrar efecto, ya que los lineamientos de la institución escolar dictan la forma en que se deben realizar las actividades, pero sin tomar en cuenta el escenario del CAS y la heterogeneidad, es decir, la diversidad de alumnos con los que se conforma el salón.

Parece ser que los profesores no tienen las herramientas para establecer parámetros en el cumplimiento de las labores escolares al considerar una característica especial de la inclusión, que es la diversidad. Esto repercute en los resultados académicos principalmente de las niñas que viven en casa hogar, lo que seguramente afecta el bienestar subjetivo de las niñas. Por otro lado, si los profesores aplican acciones diferentes a lo establecido, este hecho puede acentuar la identificación de un niño o niña que vive en casa hogar respecto a aquellos que tienen experiencias familiares distintas, lo que podría generar un tinte de discriminación.

Para comprender qué es lo que sucede con la participación de las niñas del CAS en estas actividades, la directora del CAS Ajonjolí comparte su experiencia y destaca el papel de los profesores en este aspecto.

Los mismos maestros tampoco ayudan, aquí otra vez volvemos a la misma que de repente sí somos para muchas cosas y otras es como... pues no sé, *yo no sé cómo le vas a hacer, pero tú tienes que hacerlo* y yo, por ejemplo, hablaba con una niña y decía yo: *bueno, es que ponte de acuerdo en un trabajo en equipo, tú haces una parte, yo hago una parte o hacemos una parte juntas y ese es un trabajo en equipo, puedes hacerlo a la hora del recreo, no importa la hora*. Pero el maestro decía que no podían. Eso es lo que la niña me expresaba a mí y nunca lo logramos y aparte la amenaza de: *te voy a bajar puntos*. Y viven las niñas con esta angustia [...] mientras están en un proceso legal [...] nosotros estamos para protegerlas y no para exponerlas, [...] queremos ayudarlas, que fuera más fácil para ellas su situación (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

En el intento de implementar dinámicas de inclusión por parte de la directora del CAS para que las niñas puedan sentirse fuera de la sombra de la institucionalización, parece que hasta el momento no se ha logrado una interacción exitosa con la institución escolar. Además, no parece que las niñas comprendan el significado profundo que tiene una educación integral. Esta falta de entendimiento pone en riesgo su permanencia en el sistema educativo. Si bien mucha de la información escolar se obtiene a través de los actores de la experiencia (las niñas), generalmente ellas tienden a tergiversar la información para manipular la situación, ya sea para evadir un castigo o conseguir algo.

Por lo tanto, siempre es necesario establecer un canal de comunicación certero que informe sobre la situación real, de lo contrario lejos de generar soluciones generará tensiones entre ambas instituciones que provocará mayor distancia. Por tanto, una comunicación efectiva ayudará a transmitir el mensaje correcto a las niñas de que tanto las autoridades escolares como las del CAS están bajo la misma línea de autoridad y bajo el mismo acuerdo. Esto ayudará a las niñas a trabajar con honestidad e importancia en los asuntos concernientes al ámbito escolar y social.

Tenemos enfrente la unidad deportiva, pues las empezamos a sacar y empezaron a invitar a los amigos para verse allá, *¿qué pasó un día? que un día me di cuenta de que una niña tenía marihuana, ¿qué pasó, de dónde la sacó? esa niña era de 12 años, está en secundaria [...] ¿y cómo lo encontraste? ¿quién te lo dio? ¿quién esto...?, yo sé que los marihuanos la dejan ahí, yo sé que la puedo tomar* (le contestó la niña) entonces pues ya de ahí, no hay salida a la unidad tampoco jajajajaja (se ríe) entonces, o sea a veces, aunque nosotros queramos hacer su vida lo más normal posible, a veces no se puede (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

Con la intención de brindarles la oportunidad de llevar una vida más “normal” con mayores libertades, a pesar de la institucionalización a la que se enfrentan, las propias niñas parecen convertirse en obstáculos para ejercer esa libertad. Estas circunstancias no solo aumentan los riesgos, sino que también reducen las oportunidades en el espacio escolar. Por ello, se insiste en que la educación, bajo el término *educere*<sup>30</sup>, debe trabajarse en todos los espacios en los que ellas convergen, principalmente en las instancias donde pasan la mayor parte de su tiempo, como el CAS, con su debida extensión en el entorno escolar. Sin embargo, de ninguna manera se puede pretender que la responsabilidad total de fomentar el desarrollo de habilidades sociales recaiga únicamente en la escuela.

En el contexto de las *tareas escolares*, es crucial explorar las experiencias y perspectivas de las niñas del CAS para comprender mejor los desafíos que enfrentan en este aspecto específico de su vida académica. Ya no se trata de salir del CAS para realizar trabajos, sino de entender cómo las dinámicas propias del entorno del CAS influyen en la realización de tareas, lo que permitirá una comprensión más profunda de sus experiencias educativas dentro de este contexto único.

- Valencia: pero es que cuando no le entendemos a la miss o algo así y nos deja tarea y no le entendemos, no la hacemos y no se la entregamos porque no le entendimos.
  - Investigador: ¿y cuando no llevan la tarea qué pasa?
  - Esperanza: nos regaña.
  - Valencia: nos pone un tache ahí.
  - Investigador: ¿y para ustedes eso no importa?
  - Todas: no.
  - Investigador: ¿por qué será?
  - Sor: pues a mí no porque digo es una tarea nada más.
  - Valencia: a mí tanto no, pero a veces si me da vergüenza porque qué tal si no paso a la secundaria y me van a decir a méndiga burra ji ji ji.
  - Investigador: ¿y a ti Mar?
  - Mar: nada, me quedo piojosa.
- (Grupo Focal, CAS Ajonjolí, 22 marzo 2023)

La falta de cultura escolar influye en este aspecto, ya que las niñas posiblemente carecen de habilidades sociales para pedir aclaraciones y asegurarse de entender

---

<sup>30</sup> Educere: significa extraer de dentro hacia afuera, e implica incitar y guiar al discente hacia su realización.

las indicaciones de la maestra. Es destacable la forma en que reciben las consecuencias por no completar las tareas, lo que sería una oportunidad para el profesor de concientizar a las niñas sobre el significado escolar y las responsabilidades que tienen como estudiantes. Esto contradice la aparente indiferencia expresada por *Mar* al mencionar “quedarse piojosa”, que revela su comprensión de que, sin educación, no podrá acceder a una vida mejor.

En este contexto, una de las profesoras de la escuela pública expresa su descontento al darse cuenta, a través de su convivencia con las niñas del CAS, de que su percepción se ve desafiada en cuanto a la organización dentro del CAS, especialmente en lo relacionado con sus responsabilidades académicas.

Es que no las entiendo (a las encargadas de CAS, lo dice en tono de queja) como que no hay... bueno, yo de casa hogar tenía otra forma distinta de pensar. Por ejemplo, que tenían docentes que les ayudaran con sus tareas y que tuvieran un seguimiento y una coordinación con nosotros y pues no lo veo así, o sea, las niñas no me traen tareas, no me traen cuaderno, no me traen lápices [...] (Gis, docente 2o grado, escuela pública, 23 mayo 2023).

En la narrativa anterior, cuando la profesora habla acerca del apoyo en el área académica dentro del CAS, destaca una brecha entre la concepción tradicional de una casa hogar y la dinámica real del CAS en cuestión. Parece existir una falta de comunicación y coordinación más efectiva entre ambas instituciones, lo que contribuye a su percepción de que las niñas no están recibiendo el apoyo educativo que las niñas del CAS necesitan para cubrir las demandas escolares. Esta falta de intercambio de información y recursos puede afectar negativamente el desempeño académico de las niñas, al crear un desafío adicional para la profesora en su intento de brindarles una educación efectiva.

Este testimonio se vincula con las declaraciones de otra profesora de la escuela pública que argumenta que debido a la variedad de actividades que realizan las niñas en el CAS no cumplen con las tareas escolares.

No puedo mandar tarea extra para que ella salga de ese rezago porque no la hacen, no la van a hacer, *tenemos natación, fuimos al dentista, al paidólogo* bla bla bla y tienen muchas actividades en la tarde [...] entonces no sirve de nada que yo mande tareas y ella no la va a hacer si no hay una continuidad en el trabajo, pues no se va

a ver ese avance en las niñas (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

Aunque los profesores identifiquen la necesidad socioeducativa que algunas de las niñas del CAS presentan, al intentar desarrollar estrategias para abordar la problemática de rezago, se encuentran con la falta de respuesta por parte del CAS. La profesora Yeira también comparte los motivos que las niñas del CAS Ajonjolí le expresan cuando no logran cumplir con sus responsabilidades académicas.

Entonces de repente me dicen es que no tuve tiempo porque me fui a natación, no tuve tiempo porque me fui para allá y no tuve tiempo (Yeira, profesora de 2º grado, escuela pública, 22 y 23 mayo 2023).

Los comentarios de las profesoras de la escuela pública, que expresan su desconcierto ante la falta de tareas de las niñas del CAS, podrían vincularse con la perspectiva que la directora del CAS comparte sobre algunas de las razones detrás de este fenómeno.

Es muy poco el tiempo que se les puede dedicar a las niñas porque te dedicas a hacer tareas (refiere a las responsabilidades administrativas), entonces de repente lo que nos ha pasado, es que alguna coordinadora o alguna educadora, pues ¿qué pasa? se sienta con la niña que quiere hacer tarea y la niña que no se acerca, pues la van delegando, mal hecho por nuestra parte, pero a veces el tiempo te gana, te gana, porque pues son muchas actividades, aparte de esto algunas niñas tienen otras actividades extraescolares como ir a natación o algún voluntario que venga a otra clase (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

La directora del CAS ofrece una explicación más detallada al señalar que las múltiples responsabilidades administrativas del personal del CAS dificultan brindar la atención necesaria a las niñas. Este hecho es innegable dentro de las responsabilidades establecidas en el reglamento de albergues y de los derechos internacionales de los niños y niñas en instituciones de resguardo infantil. Es importante subrayar que la directora reconoce que el tiempo exigido por estas tareas administrativas provoca que las personas encargadas de las niñas tengan un alto nivel de estrés, lo que genera que no le presten la atención adecuada a las niñas cuando éstas muestran una baja disposición hacia su tiempo de estudio.

Además, destaca que las niñas participan en diversas actividades extracurriculares como natación, visitas de voluntarios, entre otras, mismas que ocupan su tiempo en

la tarde. Por lo tanto, el vínculo entre los testimonios de las profesoras y de la directora del CAS sugiere que la razón por la cual las niñas no llevan tareas a la escuela se debe en parte a una falta de interés o negligencia, así como a la estructura y dinámica del CAS. Este prioriza una amplia gama de actividades y parece descartar la importancia que tiene la labor académica dentro del CAS para contrarrestar el rezago y dar cabida a la inmersión educativa. Finalmente, la educación, forma parte del desarrollo integral de las niñas, y por ende, contribuye a su bienestar subjetivo. Se trata de configurar los entornos (escuela y CAS) para que las niñas comprendan que sus autoridades están conectadas para su beneficio y no generar confusión en ellas respecto a que un entorno tiene mayor importancia que el otro.

Esta información es valiosa para la comprensión de la escuela sobre las circunstancias y desafíos que enfrentan las niñas del CAS. En consecuencia, esta situación podría revelar un choque de expectativas entre la escuela pública y el CAS en cuanto a las prioridades educativas, al subrayar la importancia de la comunicación y la comprensión mutua para mejorar la colaboración entre ambas instituciones en beneficio de las niñas y de su bienestar subjetivo.

A pesar de las diversas dinámicas y regulaciones entre estas instituciones, es crucial prestar atención a los requisitos que cada una de ellas demanda para el óptimo funcionamiento y desarrollo de las niñas dentro de sus entornos. En este caso, se busca satisfacer las necesidades específicas que la institución escolar exige al abarcar aspectos como uniformes, material de papelería y los eventos que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar. Algunos testimonios de las niñas expresan los obstáculos que enfrentan para cumplir con el reglamento escolar en varios aspectos.

Cuando nos toca Educación Física les digo (a las coordinadoras y educadoras del CAS) que no tengo el pants porque se me había roto y se lo di a la tía Keta (coordinadora CAS) para que lo cosiera y se lo dio a una tía de las educadoras y pues nunca lo cosieron y lo perdieron y ya no tengo y tengo que estar pidiendo (a otra niña del CAS) y hay veces que no tienen para prestarme (sus compañeras del CAS), por eso a veces me voy enojada y pues a veces me voy con un pants normal y la directora me regaña y por eso me enoja.

-Investigador: ¿y no le explicas a la directora? (de la escuela).  
-Sor: pues sí, pero dice que ya los pida porque no podemos estar yendo con ropa normal.  
(Sor, 13 años, entrevista individual, CAS Ajonjolí).

Al respecto, una de las profesoras de la escuela pública habla sobre este tema de los uniformes.

El uniforme también ha sido un tema porque no lo traen *no tengo el pants, no tengo la camisa, me robaron, se me perdió, lo lavé y no se secó entonces traigo el otro uniforme*, y sí ha sido complicado, es una constante con eso (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

Es relevante observar ver la dinámica que se presenta a través de los testimonios y experiencias de las niñas, quienes se encuentran en una lucha constante entre dos instituciones en cuanto a la organización y las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse de manera más efectiva en los ambientes escolares. Estos temas deben ser tratados con sumo cuidado, ya que pueden afectar las percepciones tanto de las encargadas de la casa hogar como de los directivos y profesores de la institución educativa. Por ello, es relevante mostrar, a través de la directora del CAS Ajonjolí, los desafíos que enfrenta con el orden de los uniformes, el comportamiento de las niñas y la falta de supervisión por parte de sus cuidadoras:

Mira a las niñas se les provee de todos sus materiales, desde que entran a la escuela se les dan uniformes, ¿qué pasa con las niñas? tiran la ropa a la basura [...] falta supervisión, a veces la educadora no se da el tiempo para estar supervisando el aseo de la niña, ¿qué pasa con la niña que le toca barrer? lo que encuentra a su paso se lo lleva. [...] hemos encontrado niñas que han aventado la ropa, y más lo que son uniformes, desaparecen, y entonces yo como institución, o sea, trato de estar proveyendo, pero hay momentos en que digo: *¡ay chihuahua!, ¿otro uniforme?* ¿Qué hago? la niña a veces no regresa con el suéter, a todas se les compró y te puedo mostrar las notas [...] (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

Surge entonces la pregunta: ¿cuál sería la mejor manera de hacer que las niñas se responsabilicen de ciertos aspectos, como aprender a arreglar su uniforme y cuidarlo? Delegar estas responsabilidades a las niñas ayudaría a reducir la tensión y disminuiría la carga que recae sobre las encargadas del CAS. Además, proporcionaría un mayor sentido de importancia en las niñas con respecto al ambiente escolar.

En la misma línea, en relación con las herramientas necesarias en un entorno educativo, al preguntarles a las niñas si se sentían respaldadas en el CAS con respecto al suministro de materiales escolares, respondieron lo siguiente:

- Sor: sí.
  - Otras niñas: sí.
  - Isaura: sí, y más con Keta.
  - Sor: bueno, a veces, porque a veces le pedimos algo o así y no nos da las cosas, como material para hacer la tarea y eso.
  - Investigador: ¿y qué razón les dan que no les dan eso?
  - Esperanza: que no hay en la papelería o así.
  - Sor: ajá, o a veces no nos dicen nada.
  - Esperanza: porque, o sea, de que tienen, tienen verdad, pero ashhh... no sé.
  - Investigador: ¿qué razón te dan?
  - Esperanza: que no hay, pero sí hay en la papelería.
  - Sor: pero sí hay.
  - Esperanza: y luego, nos falta mucho lo del material, como aserrín, así cosas raras.
  - Sor: para hacer experimentos (los materiales raros).
  - Isaura: yo haría mis tareas si me dieran el material, pero como no me lo dan, por eso no las hago [...] sí hay material, pero no nos lo dan, o a veces no.
  - Esperanza: yo de hecho ya llevo varias veces que pido plumas negras, rojas y azules, pero no me dan.
  - Dana: ajá, sí (en tono quejumbroso), que ya nos estén dando los materiales que ocupamos porque luego nos regañan y no nos los dan.
  - Ninfa: exacto. Plumas no les dan porque se rayan las manos.
  - Ruth: si nos dan plumas, pero a veces se nos pierden aquí.
- (Grupo focal Ajonjolí, 21 abril 2023)
- Investigador: ¿qué pasa cuando no se los dan?
  - Sor: a veces la maestra nos da cuando no llevamos, pero si ella tiene.
  - Esperanza: ajá, de los compañeros que les sobra o así.
  - Investigador: ¿por qué aquí no les dan? (en CAS) ¿qué pasa? ¿aquí no hay una papelería adentro?
  - Todas: pues sí.
  - Mar: pero chiquita, no hay casi cosas, hay más como juguetes, pues es que no todo tienen, faltan cosas.
  - Investigador: entonces ustedes las piden al día y pues no, no hay, entonces ya no se los dan.
  - Todas: sí.
  - Sor: y pues ya no pedimos.
- (Grupo Focal, CAS Ajonjolí, 22 marzo 2023).

Veamos cuál es el impacto de esta problemática, narrada por las niñas, al no contar con los suministros de papelería necesarios para elaborar sus trabajos escolares a través del testimonio de una de las profesoras de la escuela pública:

Por ejemplo, las tareas, normalmente las niñas de Casa Hogar casi no traen tareas, no me traen materiales, entonces es estar con ellas y ellas dicen: *es que, si los pedí, pero no me los dieron, es que sí dije, pero no*, entonces ahí hay conflicto (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

La profesora de 1º de primaria también comparte su experiencia relacionada con la falta de materiales escolares de una niña del CAS Ajonjolí:

Por ejemplo, en el caso de primero con *Naiti*, que yo estuve muy al pendiente en el tiempo que estuvieron viniendo sin maestro, yo estaba presente aquí en el grupo y nunca traía lápiz, y de repente, algo que sí yo he notado mucho de casa hogar, es que si nosotros damos una lista de útiles y les decimos: cuaderno azul para español, cuaderno rojo para matemáticas, cuaderno verde para ciencias, y te mandan un cuaderno, y ni forrado y ahí que haga todo, entonces esa parte, es lo que yo te decía. Yo sé que tienen los materiales, es parte de la formación y la disciplina que a ellas se las dispara (a las encargadas en CAS) con las niñas, y es bien marcado, porque nosotros aquí: siéntate y se sientan y ellas las tienen que estar arrastrando, yo noto esa parte (Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

El problema radica en que las niñas necesitan tener todo lo necesario para desarrollar el contenido académico exigido en el ámbito escolar. A través de las narraciones, se puede identificar un nivel de tensión por parte de las profesoras de la escuela pública, ya que lejos de acercarse a la institución del CAS, ellas convierten la necesidad de las niñas en una queja. Esto provoca que se pierda la objetividad y no se puedan desarrollar estrategias para encontrar la mejor manera de proveer en tiempo y forma el material que necesitan para sus trabajos escolares. De ninguna manera se puede excluir la responsabilidad que tienen las niñas en cuidar y usar correctamente sus pertenencias.

*Ayer te di un lápiz, ¿dónde está el lápiz? Es que se me perdió, pues ahora te quedas sin lápiz para que se te quite, no te voy a dar otro. Nooo, perdóname, pero no, tienes que buscar otra manera porque ella tiene que llegar aquí con sus materiales completos para enfrentar los retos a los que viene a enfrentar. Tú crees que después de vivir lo que ha vivido la mandas así a tan corta edad todavía enfrentar acá en la escuela a la maestra, a los comentarios de los demás, a que te señalen* (Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

Dentro de estos fragmentos, se pueden notar paternalismos y emociones que ponen en riesgo el verdadero sentido de lo que es la inclusión para las niñas de CAS. Es relevante notar, a través del testimonio anterior, que la niña que no llevó el lápiz a la escuela posiblemente pueda utilizar como estrategia de justificación el argumento de que el CAS no se lo otorgó, para evitar el castigo inminente. Esto revela un

dilema importante, el profesor ¿debe de creer lo que la niña dice, o debe de llamar al CAS para ver qué es lo que realmente sucede?

Es crucial prestar especial atención a las dinámicas que las niñas presentan cuando no cumplen con los requerimientos escolares. Evidentemente, hay situaciones que están fuera del control de las niñas, pero los directivos de ambas instituciones deben de estar en constante comunicación para determinar si existe una problemática real con el fin de establecer acuerdos para garantizar que se cumpla el objetivo de la educación en las niñas y no promover la irresponsabilidad que ellas tienen ante la entidad educativa.

Se resalta la importancia de detalles aparentemente pequeños, pero que pueden causar tensiones significativas en todos los actores sociales y sus ecosistemas. El aparente “bajo nivel” de importancia que se les da a los temas escolares puede estar relacionado con la falta de capacitación de las personas que trabajan en un CAS y/o de los profesionales en la educación tradicional. Esto puede interpretarse como la falta de consideración de la *atención escolar* como una necesidad básica, aspectos que podrían contribuir sustancialmente al bienestar subjetivo de los niños y niñas que viven en albergues.

En este contexto, resulta imperante el transformar la “atención escolar” en una necesidad básica desde el mismo cimiento del CAS. Sería prudente considerar al personal contratado como el primer círculo de atención. Esto se refleja en el siguiente fragmento de entrevista, donde se muestra la problemática que experimenta el CAS Ajonjolí en este aspecto.

Hay un problema sí, de los mismos empleados, que de repente están tan cansadas, que no les importa si la niña va con calcetines o no [...] yo cuando llego me pongo furiosa por eso y digo: ¿así mandas a tu hija? ¿así la mandas? o sea, no puede ser. El mensaje aquí [...] es: las niñas no tienen que parecer niñas de casa hogar, es una niña que va peinada con su colita de caballo, con su material de trabajo, como alguien cualquiera, a ver aquí está mi mochila, aquí están mis útiles, me faltó un lápiz ¡Okay! a cualquiera le falta, “no llevó mochila” ¿cómo que no lleva mochila? o sea (se ríe) cosas así que son errores, que también aquí nos fallan. Es por esto mismo, por la cantidad de niñas que tenemos que están atendidas, si con una mamá atiende a dos pasan estas cosas imagínate una educadora que no son sus hijas y que no se quieren levantar las niñas (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

A través de la narración de la directora, se puede observar que se tiene claridad sobre las responsabilidades del puesto de educadora; sin embargo, una cosa es tener claridad y otra es llevar a cabo esas responsabilidades. Para que la atención a niños y niñas de casas hogar sea efectiva, se debe considerar en primer lugar el número de infantes que se pueden atender según las leyes y reglamentos descritos en la Ley de Albergues. Esto tiene su razón de ser, dado que son niños y niñas que han experimentado situaciones de vida adversas y requieren de una atención especializada. Es crucial que las personas encargadas de estos infantes estén preparadas y capacitadas, pero sobre todo que tengan empatía y comprensión hacia quienes están atendiendo y las circunstancias con las que lidian.

Dentro del marco de obstáculos que enfrentan las niñas que viven en CAS, se encuentran los *eventos escolares*, con sus propias reglas y requerimientos que se suman a las responsabilidades académicas de las niñas. Estas demandas escolares se deben equilibrar con los compromisos en el CAS. La dualidad de estas experiencias deja en evidencia cómo las niñas experimentan repercusiones por las políticas y prácticas de ambos espacios, lo que evidencia la necesidad de una comprensión holística de sus vidas para abordar sus necesidades de manera integral. Durante el trabajo de campo, tuve la oportunidad de presenciar algunos eventos organizados por la instancia escolar. Al observar ciertas actitudes y comportamientos en las niñas del CAS Ajonjolí, surgieron preguntas sobre sus sentimientos y participación en dichos eventos.

Me siento triste pues porque no van a ir (su familia) y pues porque las tías (encargadas del CAS) no van tan siquiera ni a vernos, o sea, también me siento triste si no nos van a ver, o sea, porque se siente triste porque no nos van a ver y cuando no nos van a ver, o sea, duele.

(Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí, 30 marzo 2023).

-Investigador: ¿no te importa ensayar, aunque no te vayan a ver? (responde rápidamente).

-Mar: no, si me importa, pero pues no puedo hacer nada.

-Investigador: ¿pero de todas maneras ensayas con todas las ganas?

-Mar: sí.

(Mar, 14 años, CAS Ajonjolí, 7 junio 2023).

No sé, me siento como estresada porque pues a lo mejor no íbamos a ir y no, pues casi no me gustan los eventos de ahí.  
(Sor, 13 años, CAS Ajonjolí, 3 mayo 2023).

Al escuchar a las niñas a través de las entrevistas, no resultó extraño descubrir que estos eventos escolares provocan sentimientos tan profundos en ellas. Cabe recordar que los eventos escolares tienen como objetivo principal enriquecer la experiencia educativa de los alumnos, promover su desarrollo personal y social, y celebrar sus logros y contribuciones a la comunidad escolar. Para lograr este objetivo, la participación de la comunidad de padres es fundamental. Sin embargo, al ser niñas que se encuentran albergadas, no cuentan con la participación de sus familias, por lo que, por correspondencia, la responsabilidad social de asistir recae en los encargados del CAS.

Posteriormente al analizar las narraciones de las niñas, es necesario adentrarse más e indagar en el contexto escolar y en el CAS para comprender realmente lo que sucede detrás de los eventos escolares y las experiencias de las niñas residentes en CAS. La profesora de la escuela pública comparte una situación que surgió durante la organización de un evento escolar y la participación de las niñas del CAS.

El día del niño pues ellas vinieron, todas se integraron porque era algo para ellos, pero todas estas actividades que se realizan pensando en ellos, pensando en las familias, no se pueden realizar como las planeamos y hemos tenido muchas modificaciones por las situaciones de las niñas de la Casa Hogar, hay una falta de comunicación muy grande con Casa Hogar. Yo tenía ya planeado, las niñas querían participar, habíamos ensayado [...] una pastorela y ellas eran personajes principales y me dicen *no, no van a venir*, ¡dos días antes del evento! [...] las niñas fueron las que me dijeron, *¿cómo que no van a venir? si tú eres el diablo, si tú eres el rey mago* [...].

Tuve que hablar personalmente con la directora (del CAS), explicarle la situación, claro, entiendo que hay una situación con Mar en la que ella, pues había cometido una falta y en Casa Hogar le dijeron *no vas a participar* y dijimos, bueno, queremos respetar lo que corresponde a su disciplina, pero pues, ¿cómo le hago para que no me afecte en el trabajo que también tengo desarrollado aquí? [...].

Entonces bueno, aquí se nos ha pedido *no hagan diferencias con las niñas de Casa Hogar*, yo no estoy haciendo diferencias, pero entonces ¿quién hace las diferencias? cuando yo pido que vengan en tales condiciones, de tal vestuario, que hagan esto, que asistan tal día, tales horas y ellas no pueden, y ellas (las encargadas) deciden que las niñas no van a participar, entonces ahí sí me descuadra todo lo que ya se tenía armado, pero todo, porque al principio yo no estoy

haciendo distinciones entre unos niños y otros (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

Resulta relevante descubrir que la asistencia de adultos en los eventos escolares interfiere en la participación favorable de las niñas, a pesar de que la escuela tome ciertas consideraciones para que todos los alumnos formen parte y las niñas del CAS busquen participar de manera voluntaria, aparentemente sin considerar la carga emocional que esto implica para ellas. Seguramente surgirán circunstancias y experiencias inesperadas que el docente, en su papel de organizador, deberá enfrentar y resolver.

En este fragmento, la inclusión y sus dilemas cobran forma; surge la interrogante de si, después de conocer las experiencias de las niñas ante estos eventos, lo más pertinente es que participen o bien que no se les tome en cuenta para participar. Si se opta por la segunda opción, puede transformarse en discriminación, dado que las niñas sí desean participar y colaboran en los ensayos, pero por diversas circunstancias que están fuera de su control, no se les permite participar y esto aunque parece tratar de involucrarlas, en realidad vuelve a estigmatizarlas. Por otro lado, si se decide que participen, ¿cuáles son las pautas que debería considerar la institución escolar para ser sensible ante la situación de institucionalización de las niñas?

La directora del CAS Ajonjolí explica el motivo por el cual el CAS toma ciertas decisiones con respecto a la asistencia de las niñas del CAS a los eventos escolares.

En eventos como tales, la dirección ha decidido, por ejemplo, ahora para el 10 de mayo, era mucho gasto el disfraz, el estar ahí, o sea, el ir, el tener que estar ahí presentes, porque pues también es acompañar a las niñas, y en este caso, pues ahorita sí tenemos varias niñas en primaria y decidimos no participar, entonces avisamos y dijimos *las niñas no van a participar*, si hubo ahí creo que con unas niñas, no recuerdo el grado, *¿cómo que no van a venir? si son las que nos llevan el baile y son las que han estado participando*, sí, pero nosotros también pues es mucho gasto, o sea, un disfraz para un momento.

Pero también en otras ocasiones, lo hemos hecho. Sí se les ha dado la oportunidad de hacerlo cuando lo logramos hacer en tiempo y forma, también nosotros conseguimos los fondos para que las niñas puedan participar y tratamos de pues,

ya sea la dirección, la coordinadora o alguna educadora, una terapeuta, alguien, que esté presente ahí para que las niñas no estén solas (directora CAS Ajonjolí, 24 mayo 2023).

Ciertamente, las necesidades de cada institución no deben de subestimarse, pero resulta difícil comprender que adquirir una responsabilidad conlleva un compromiso, ¿cómo se espera que, al establecer que las niñas del CAS deben de asistir a la escuela, no se pueda establecer un conjunto de necesidades mínimas o exigir a la institución escolar un enfoque más personalizado? Estos procesos deberían ser más sensibles y no deberían generar tensiones que afecten el bienestar subjetivo de las niñas, impidiéndoles disfrutar plenamente de la experiencia escolar.

¿Qué papel juegan los adultos? ¿Se entiende o no se entiende el perfil que debe de tener el encargado de atender a niños y niñas que viven en albergues, los compromisos académicos y sociales que deben cumplirse fuera de las instancias del CAS? La inclusión lucha contra la exclusión, y posiblemente no se ha comprendido en su totalidad lo que abarca el término “inclusión” por parte de las autoridades que rigen los centros escolares y/o los centros de asistencia social.

En este contexto, mientras las instituciones debaten entre sus respectivos reglamentos, las niñas participan en diálogos y expresan sus quejas durante el proceso:

- Investigador: ¿y cómo sienten de participar en ese evento?
- Contesta la mayoría: no vamos a ir.
- Sor: vamos a tener un evento.
- Mar: no va a haber un evento, si no que vamos a tener algo aquí.
- Investigador: ¿ya avisaron que no van a ir? (a la escuela).
- Dana: no, mañana vamos a avisar.
- Valencia: pero es que yo no sé por qué dicen cuando ya estamos haciendo las cosas (se refiere a que ya están ensayando en la escuela).
- Dana: sí la verdad.
- Valencia: el lunes le van a faltar niños a la maestra (en el festival de la madre).
- Mar: no nos avisaron (refiere a que el CAS no les dijo a las niñas con anticipación que no participarían). Esta vez que no vamos a ir nos van a bajar, a las de sexto, puntos de artes.
- Investigador: ¿porque no van al festival?
- Algunas responden: sí.
- Mar: porque faltamos, y nos los quitan y luego nos dicen que por qué bajamos de calificaciones.

-Esperanza: pues que les llamen para dar explicaciones (CAS a la escuela para justificar la falta y no les afecte).  
-Dana: ¡ah, pero qué cansado!  
-Mar: o tenemos que llevar un traje así y no nos lo dan (disfraz en algún evento).  
(Grupo Focal, CAS Ajonjolí, 3 mayo 2023).

Estas situaciones evidencian los desafíos que enfrentan las niñas al tener que lidiar con la falta de coordinación entre las instituciones y la posible repercusión en su desempeño académico. Aunque se muestra un interés por parte de las niñas y el disgusto que les genera la manera en que se gestiona el asunto de la no asistencia al evento, se muestra cómo la alteridad hacia su maestra es una conexión que puede aprovecharse para identificar lo que verdaderamente otorga un sentido de pertenencia a las niñas en su escuela. Parece que el valor del compromiso, el sentirse tomadas en cuenta y el ser partícipes en los ensayos les permite configurarse así mismas como parte su comunidad escolar.

Cuando entran en juego otros factores, como las decisiones de los CAS ante los compromisos de las niñas en su escuela y la falta de la indumentaria necesaria para participar, es cuando se produce el quiebre, la disminución del bienestar y el aumento del estrés emocional en ellas. Esto puede implicar el riesgo de que las niñas perciban que pueden abandonar cualquier cosa que emprendan, lo cual representa un riesgo alto para las niñas de CAS que se encuentran en un proceso de desarrollo de habilidades para la vida y de sentido de pertenencia en los ecosistemas que les han sido impuestos.

El caso de *Naiti* de CAS Ajonjolí, ayudará a ejemplificar un poco más este panorama.

-Investigador: observé, que, por ejemplo, Naiti (1º primaria) fue la única que no participó en el evento de todo su salón, todos bailaron y todos fueron vestidos de animalitos y ella no.  
-Mar: porque no le hicieron su traje.  
-Valencia: si dijo y si se los dieron a las demás, (de otros salones) pero no le hicieron su traje.  
-Sor: yo creo que fue porque no llevó el traje.  
(Grupo focal CAS Ajonjolí, 22 marzo, 2023).

Con base en los comentarios anteriores de las niñas y a través de la observación realizada durante el trabajo de campo, destaco los siguientes detalles sobre el caso de *Naiti* y su nula participación en el evento escolar.

Los alumnos ya más atentos al acto cívico (del 21 de marzo, Natalicio de Benito Juárez y el inicio de la primavera), el profesor sigue dando instrucciones por el micrófono, dejarán entrar a los papás quienes entran en orden y se acomodan. Los papás saludan a sus hijos de lejos, sus hijos levantan la mano agitándola emocionados saludando, algunos niños van con sus padres para abrazarles [...] comienza la actuación de los niños de 1º de primaria, se levanta el grupo completo y se queda sentada solo una niña, es Naiti de la Casa Hogar, todos sus compañeros traen disfraz menos ella; los papás con sus cámaras tomando fotos a sus hijos. [...] escucho que un compañerito de Naiti dijo *ella no se disfrazó qué raro todos nos disfrazamos menos Naiti*, (solo traía en sus chonguitos unas pipas negras enrolladas como si fueran antenitas, porque su grupo se disfrazó de insectos) (me pregunto por qué Naiti no participó). Acomodan al grupo de Naiti en la sombra y se sientan donde yo estoy, Naiti se sienta cerca de mí, reposa su cabeza en mi pantorrilla, le hago un cariño en su espalda y comienza a chuparse el dedo gordo de su mano derecha. (fragmentos 1ª observación, 6º primaria escuela pública, 22 marzo 2023).

## Figura 14

*Naiti sin participar en el acto cívico de su escuela*



*Nota.* Naiti, niña de CAS Ajonjolí sin participar en un evento en su escuela. Fuente: Archivo de la autora.

El caso de *Naiti* es un ejemplo muy lúcido que nos revela y nos hace entender que cada institución tiene su agenda. Esto se evidencia a través de los testimonios narraciones de las interlocutoras y de los demás actores sociales que conforman esta investigación. Es notorio que las niñas, mientras se encuentren dentro del ecosistema escolar pueden fluir y tener la oportunidad, quizás inconscientemente, de encontrar su identidad como estudiantes.

Sin embargo, en el momento en que interviene todo lo referente a la institucionalización, es lo que causa que se vea interrumpido este proceso de adaptación e integración. *Naiti* participó en los ensayos; por salón, salían a practicar algunos días por un par de horas, pero el día del evento no bailó. Esto puede generar dudas al respecto sobre el motivo por el cual *Naiti* se quedó ahí sentada. Todos ese día se dieron cuenta y posiblemente interpretaron, desde la estigmatización de ser niña de casa hogar, que su falta de participación se debió a ello.

En contexto, pero en la misma línea, desde su posición como directora de CAS Barquito, ella comparte su experiencia en relación con los detalles que para ella representan estos eventos:

Yo siempre les pongo: un niño en una escuela, [...] cuando el niño tiene un papá y una mamá, pues ahí están, [...] pero los niños de la casa hogar al final no tienen a nadie, estamos nosotros como tutores para velar por su seguridad, y la gente del DIF [...] tú no puedes esperar que ellos vayan a una reunión [...] eso no pasa ni va a pasar [...] *tiene que venir tu mamá, que tiene que venir un familiar ¿de dónde les sacamos familias?, [...] y luego te están pidiendo todo el día aportes, que parece que no es mucho, pero sí, ay mira, es que hay que dar un aporte por el Día del Niño, que hay que dar un aporte para la posada, que está el día del aporte por la madre, que el día del aporte por el padre, que se va a hacer una kermés [...]* ¿y de dónde sacamos los aportes? si realmente eso no nos lo cubre el DIF [...] entonces todas esas cosas sí se quedan un poco lejos del alcance de uno y a mí personalmente se me han dificultado la escuela formal y luego los niños pues con las actitudes (comportamiento negativo) (Directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

En conclusión, los desafíos educativos en el contexto de las niñas en los CAS presentan una serie de complejidades que van desde el desfase académico hasta la falta de un acompañamiento más asertivo y una comunicación fluida entre las instituciones escolares y los albergues. Es crucial centrarse en las necesidades de los niños y niñas de CAS para diseñar estrategias que promuevan su bienestar subjetivo. Es fundamental identificar las necesidades individuales de cada institución (escuela y CAS) para plantear alternativas de atención hacia los niños y niñas de CAS, que además promuevan la colaboración sin imponerse, sino más bien trabajar en conjunto para el bienestar subjetivo de los niños y niñas albergados.

El rezago académico, frecuentemente atribuido a sus trayectorias de vida y a las limitaciones en el acceso a materiales escolares, se ve agravado por la falta de coordinación entre los entornos educativos y los albergues. La escasa comunicación entre estas instituciones afecta directamente a las niñas, quienes enfrentan dificultades para participar plenamente en actividades escolares, como eventos y trabajos en equipo.

Es fundamental proporcionar una preparación especial a los profesores y acompañantes del CAS para atender las necesidades específicas de las niñas en situación de albergue en el ámbito socioeducativo, así como proponer un currículo abierto y flexible que permita abordar de manera efectiva sus particularidades. Estas medidas son esenciales para garantizar que las niñas reciban el apoyo necesario y logren una integración exitosa en el sistema educativo, al superar así las barreras que enfrentan. Además, es fundamental que los profesionales de la educación se capaciten en estrategias inclusivas, sensibilización sobre las diversas realidades de los niños y niñas en situación de albergue y promoción de entornos escolares inclusivos. Solo de esta manera se podrá garantizar que la inclusión no sea solo un concepto superficial, sino una práctica arraigada en el corazón de la comunidad educativa, que beneficie verdaderamente a todos los estudiantes.

Estos desafíos resaltan la urgencia de establecer estrategias colaborativas entre los CAS y las escuelas al priorizar la coordinación efectiva y la comunicación constante. Asimismo, es crucial implementar medidas que aborden el rezago académico y brinden un sólido respaldo para las niñas en su proceso educativo. La creación de un círculo educativo efectivo, donde tanto las instituciones como las niñas se benefician mutuamente, se presenta como una meta esencial para superar estos obstáculos y desafíos con el fin de proporcionar un entorno educativo más sólido y equitativo.

#### ***4.3 La influencia de la Alteridad en las prácticas escolares: mejorando la inclusión y el Bienestar Subjetivo de las niñas de CAS***

Este apartado está completamente impregnado del concepto de alteridad. De hecho, la motivación subyacente en el desarrollo de esta investigación radica en la profundización de la sensibilidad hacia las vivencias cotidianas de los niños y niñas que residen en Centros de Asistencia Social, especialmente en el ámbito escolar. En este sentido, se destaca que el origen y el propósito del Centro Educativo Especializado (CEE) se basan en la alteridad, entendida, en palabras sencillas, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Fue en esos encuentros iniciales, hace 14 años, durante los encuentros iniciales y el intercambio social con los niños y niñas institucionalizados, cuando mi vida cobró un nuevo significado. La alteridad, fue la fuerza motriz detrás de esta transformación. La ayuda mutua emergió al identificar las necesidades socioeducativas de los NNA en situación de albergue. Esta experiencia no solo generó conocimiento, sino también fortaleció nuestra comprensión humana. Si ellos están bien, muchos de nosotros también lo estaremos.

Por consiguiente, todo este trama socioeducativo está intrínsecamente vinculado con la alteridad y las experiencias escolares en temas tocantes a la inclusión. A través de un análisis profundo, este apartado de la investigación muestra las maneras en que se han llevado a cabo acciones con la finalidad de beneficiar y mejorar el bienestar subjetivo de niños y niñas que residen en albergues, tanto en el entorno escolar como en los CAS. Esto ha tenido un impacto positivo en la experiencia educativa de estos infantes. De hecho, este ejercicio de investigación revela la necesidad de darle mayor atención y fuerza a la Inclusión Integral, que aborda las experiencias en las actividades escolares más allá del Aula. Por ejemplo, la realización de tareas, la colaboración en trabajos en equipo, el acceso a uniformes y material escolar, así como la asistencia a eventos escolares. Este apartado mostrará, cómo, a través de la alteridad, se lleva a cabo la transformación socioeducativa mediante las prácticas tanto en el CEE como en la escuela pública tradicional y los Centros de Asistencia Social.

#### **4.3.1 Optimizando el Progreso Académico: Decisiones socioeducativas para la Continuidad del Aprendizaje del Estudiante**

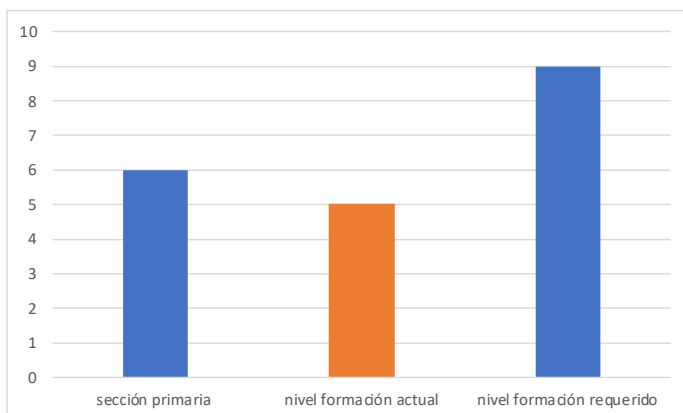
La experiencia generada en las prácticas formativas y de acompañamiento en el Centro Educativo Especializado (CEE) se ha forjado gracias a la convivencia, la sensibilidad y una dedicación total para servir y acompañar socioeducativamente a niños y niñas que viven en albergues. Sin embargo, el CEE se enfrenta también a dilemas en cuanto a la inclusión, lo que nos confronta diariamente con situaciones en las que carecemos de precedentes para tomar acciones que beneficien la trayectoria escolar de estos niños y niñas en situaciones vulnerables. Es importante destacar que la naturaleza de las circunstancias que enfrentan los niños y niñas albergados demanda mantener una sensibilidad especial durante su experiencia escolar continua.

Precisamente, una de estas situaciones se presentó cuando nos encontramos con uno de los tres dilemas de la inclusión (Duk & Murillo, 2016) específicamente relacionado con el avance del grado académico de los alumnos. El objetivo es abordar estas transiciones de manera cuidadosa y considerada, poniéndonos en el lugar de los estudiantes, para preservar el bienestar subjetivo de los infantes. Es relevante mencionar que los procesos de cambio se ven mitigados en términos de repercusión socioemocional debido al contexto del CEE, el cual ofrece las secciones de primaria, secundaria y preparatoria en el mismo plantel educativo. A continuación, se detalla el proceso de un caso en particular que se implementó durante la transición de *Mía* hacia su siguiente etapa educativa, la secundaria.

La experiencia de *Mía* está basada en la información recopilada en el Biograma. Tras dos años de participación en el CEE, su nivel de formación se ha incrementado, más no al nivel que corresponde según los lineamientos de la SEP. Este progreso, reflejado en su Biograma, nos muestra cómo hemos trabajado desde la alteridad para entender y apoyar su proceso educativo de manera integral. Su avance se ilustra claramente a través de un gráfico que representa el desarrollo socioeducativo de *Mía*.

## Gráfico 7

*Nivel de formación Vs Correspondencia con el Nivel de Formación requerido (SEP)*



*Nota.* Datos obtenidos de la herramienta Biograma de Mía, niña de 14 años residente de CAS Barquito. Fuente: elaboración propia.

Este análisis es un ejercicio de alteridad, ya que consideramos profundamente la perspectiva y las necesidades de *Mía*. A pesar de que el nivel de formación actual de *Mía* difiere considerablemente del nivel requerido, al analizar su comportamiento, desarrollo en habilidades sociales y avance en el conocimiento, *Mía* ha demostrado que posee el perfil para avanzar a la siguiente sección, la secundaria. Tras una reunión con su docente y la directora, se le comunicó directamente a *Mía* los resultados de la conversación acerca de su avance a “plataformas”<sup>31</sup>. *Mía* compartió su experiencia sobre esta propuesta de avance de la siguiente manera:

-Mía: un día yo estaba ahí (en el CEE) y me quería meter a biblioteca y entonces mi profesora me dijo junto con la directora que estaban pensando en mi avance, que si me podrían ingresar a plataformas para platicarlo con la directora del CAS y decirle a mi DIF.

-Investigador: ¿y cómo te sentiste al respecto?

-Mía: feliz por que dije ¡wow! voy a lograr un avance que, pues ya quería avanzar y no más no avanzaba, hasta que avancé un gran paso para plataformas y me puse feliz (fragmentos de experiencias en el CEE, octubre 2023).

<sup>31</sup> En el CEE la sección de plataformas es el nivel de secundaria, denominado así ya que el 100% de sus materias se llevan a través de una plataforma educativa tecnológica.

El Biograma también nos revela que *Mía* ha enfrentado una trayectoria educativa desafiante. A pesar de sus 14 años, ha vivido en cinco CAS, ha pasado un periodo de tiempo con una familia de acogida y ha regresado a otro CAS. Estos cambios frecuentes conocidos como el *síndrome del peloteo* han dejado huella en su vida. Es crucial mantenernos sensibles ante estos procesos de movilidad dentro de los entornos escolares, ya que están intrínsecamente ligados a su trayectoria de vida. Si no se maneja con cuidado, la experiencia escolar de *Mía* podría contaminarse con sus vivencias previas. A través de su experiencia, *Mía* narra cómo se llevó a cabo este proceso de transición y cómo se sintió durante el mismo.

-Investigador: plátame un poquito ¿qué estás haciendo ahorita en ese proceso de transición, ¿cómo es ahorita tu día escolar, ¿qué haces?

-Mía: estoy haciendo un ensayo que habla sobre el bullying y estoy investigando [...] estoy con Any (estudiante de plataforma), ella me está explicando los movimientos de plataformas, cómo hacen las lecciones, cuántos libros son [...] y trabajo lo de C2 (grado actual de Mía).

-Investigador: ¿te ha caído bien el que tengas estas visitas de poquito a poquito para ir conociendo a lo que te vas a enfrentar?

-Mía: sí está mejor hacer visitas, que me enseñen primero qué es lo que se tiene que hacer y eso me hace sentir mejor para yo nada más llegar y ya saber qué es lo que tengo que hacer.

-Investigador: ¿qué hiciste bien para que dieras este gran paso?

-Mía: dominio propio, avanzar en mis trabajos, poner atención, no hacer relajo con los demás compañeros, pues eso (Mía, CAS Barquito, 14 años 16 octubre 2023).

La Guía Colaboradora (acompañante socioeducativo) de *Mía* desempeñó un papel clave en el proceso de transición hacia la secundaria. Al analizar detenidamente las habilidades y necesidades individuales de *Mía*, así como su situación personal y emocional, tomó la decisión sobre su promoción con el objetivo de garantizar su bienestar y éxito académico. Además, la Guía Colaboradora describe las actividades específicas que *Mía* realizó durante este proceso de transición. Durante su explicación, se evidenció claramente el ejercicio de alteridad hacia su alumna; mientras compartía la experiencia, sus ojos se llenaron de lágrimas de alegría al observar la reacción tan positiva de *Mía*. La Guía Colaboradora narra la situación de la siguiente manera:

-Guía Colaborador: yo empecé a notar que ella terminaba rápidamente sus lecciones y no se le complicaba realizarlas entonces yo empecé a estarla observando varios días, cómo era su avance y que rápidamente me entregaba las

lecciones y sin errores, no se atoraba en nada, [...] por eso tomé la decisión de comentarlo a la directora [...] también su actitud, su comportamiento, lo cooperativa que es con sus compañeros, es una persona que sí le gusta trabajar en sus lecciones ordenadamente y sin estar perdiendo su tiempo.

-Investigador: ¿y cuál fue o cómo ha sido la actitud de Mía ante este proceso?

-Guía Colaborador: se le dio la noticia a ella y lo tomó con mucha alegría y pues bien emocionada.

-Investigador: ¿la viste tranquila, la viste con miedo?

-Guía Colaborador: tranquila, tranquila y de hecho en los momentos que está ahorita aprendiendo lo de la secundaria la veo muy participativa y serena y con toda humildad tomando el conocimiento.

-Investigador: pláticame cómo está haciendo su dinámica escolar.

-Guía Colaborador: se está yendo una hora al día a plataforma, a secundaria, y ahí la profesora de secundaria le está dando acompañamiento y el resto del día la pasa acá con nosotros en C2 haciendo lecciones de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Biblia.

(Guía Colaborador C2, CCE, 16 octubre 2023).

Por otra parte, también se entrevistó a la Guía Colaboradora del área de plataformas, encargada de recibir a *Mía* en su entorno y apoyarla en la presentación de las actividades que se llevan a cabo en esta etapa de aprendizaje. La Guía comparte su experiencia al respecto:

-Guía Colaborador: Mía llega, hace su devocional en su grupo, ya una vez que termina se pasa con su compañera que está estudiando la plataforma a la que ella va a entrar, entonces se lleva su cuaderno, hace anotaciones y está trabajando con su compañera, hacen juntas los ejercicios, si tiene dudas le pregunta. Su compañera le dice cómo es que se maneja la plataforma. Ahorita Mía ya está trabajando en un ensayo que es el ensayo del mes, entonces ya la estoy introduciendo, la computadora ya la está usando, de hecho, está escribiendo su ensayo en Word, ahí va, trabaja algo lentito, pero es que es algo nuevo para ella, pero está contenta.

-Investigador: ¿y cuánto tiempo está ahí con ustedes, ¿cuál es la dinámica del día?

-Guía Colaborador: Mía está desde las 9:00 hasta las 10:50 am, ya regresando del receso, de refrigerio, ya se vuelve a integrar con su grupo.

-Investigador: ¿crees que sea algo positivo que haga visitas en tu ambiente y que esté aprendiendo de una vez lo de la plataforma, ¿cómo lo ves para ella?

-Guía Colaborador: lo veo en cierta forma que le ayuda, le va a ayudar mucho porque se va familiarizando con sus compañeros y con la manera en que trabajamos, entonces siento yo que es mejor que vaya entrando poco a poquito hasta que ya esté su plataforma y que ya conozca todo a la perfección, que esté ya familiarizada con la forma de trabajar con este ambiente, con todo lo que hacemos, entonces creo que eso le ayudaría bastante.

-Investigador: ¿cómo ves la actitud de Mía, la vez nerviosa, sus emociones cómo las ves?

-Guía Colaborador: yo la veo feliz, tranquila, aunque en ocasiones sí la veo como que penosa, no pregunta algunas cosas, pero sí me acerco, le pregunto, a veces la dejo a ver qué tal lo hace y veo que puede resolver las cosas, entonces también yo

como que la voy calando a ver qué tal ella va respondiendo (Guía Colaborador plataforma de secundaria, CEE, 16 octubre 2023).

Se destaca que este proceso de transición tuvo lugar durante el ciclo escolar activo, en contraste con el ingreso convencional en la escuela tradicional, donde los alumnos cierran un grado escolar en el mes de julio y comienzan un nuevo ciclo académico el próximo agosto de cada año. En el CEE, la dinámica de progresión se basa en el perfil socioemocional y el avance académico de cada estudiante. Esto significa que un alumno puede permanecer en un nivel de conocimiento durante varios ciclos escolares consecutivos, como fue el caso de *Mía*. Desde su ingreso al CEE, se mantuvo en el ambiente “C”, equivalente a un nivel entre cuarto y quinto grado de primaria de la escuela tradicional.

Cabe mencionar que, en cualquier momento durante el transcurso del ciclo escolar, la fecha que marcará el inicio del conocimiento para cada alumno en el Centro Educativo Especializado (CEE) será aquella en la que ingrese. Por lo tanto, cada vez que un(a) nuevo(a) estudiante ingresa al CEE, a pesar de que sus compañeros cuenten con cierto avance (individual) en conocimiento, el (la) nuevo(a) alumno(a) comenzará desde la primera lección de cada una de las materias que formen parte de su plan educativo.

El ajuste en la logística de ingreso, donde cada alumno se incorpora al grado que le corresponde según su nivel de formación y su situación socioemocional, es un aspecto fundamental en el enfoque del CEE. A diferencia de la escuela tradicional, donde la incorporación se basa únicamente en la edad cronológica, en el CEE se prioriza adaptarse a la situación de vida de los NNA albergados. Esta metodología flexible y adaptativa permite atender las necesidades individuales de los estudiantes y facilita la movilidad a otro grado de conocimiento. Esto se logra mediante un enfoque de aprendizaje heterogéneo, que promueve la adaptación y flexibilidad para atender a los estudiantes que enfrentan circunstancias de vida vulnerables.

En línea con el enfoque individualizado del CEE y el ejercicio de alteridad, un(a) alumno(a) puede ingresar en cualquier momento, incluso en junio, mes en el que

culmina la actividad escolar. El progreso realizado durante este periodo se retoma en septiembre, esto brinda continuidad en la actividad escolar. Este enfoque proporciona un mayor sentido de seguridad al niño o niña, ya que se reconoce su progreso y se abordan sus necesidades según su nivel de formación.

Además, hemos observado que, a medida que los estudiantes presentan una edad avanzada, su ritmo de aprendizaje tiende a acelerarse. En el caso de *Mía*, su edad favoreció un aprendizaje más rápido, ya que podía comprender las lecciones con mayor facilidad y su madurez emocional le permitieron concentrarse, aprender de manera más efectiva y comprender el verdadero valor de la educación para su vida.

Tras concluir el diálogo con *Mía* sobre su proceso de transición, se le preguntó si tenía miedo de pasar a secundaria, a lo que *Mía* respondió:

Mmm, no, a la vez sí, porque tal vez no sé algo y no sé qué hacer, también sé que tengo una Guía (profesora), pero no, no me daría miedo porque pues es un avance (*Mía*, 14 años, CAS Barquito, 16 octubre 2023).

El recuerdo de la primera entrevista que realicé a *Mía* para su ingreso al Centro Educativo Especializado en octubre de 2021 aún perdura en mi memoria. Durante aquella entrevista, *Mía* compartió su temor a asistir a la escuela debido al miedo de ser llamada al pizarrón y ser objeto de burla. Este testimonio me llevó a reflexionar sobre la importancia de crear un entorno seguro y comprensivo para *Mía* y otros estudiantes en situaciones similares. Aunque el ejercicio de alteridad puede parecer simple, sus resultados fueron de alto impacto: *Mía* experimentó un aumento en su capacidad para la toma de decisiones y su autoestima. Para las Guías, este testimonio proporciona un valioso antecedente que podrán considerar en futuras acciones de promoción de grado para sus alumnos(as). En general, este ejercicio ha contribuido a crear un clima de entera confianza en el Centro Educativo Especializado, donde todos pueden ser tomados en cuenta.

#### **4.3.2 Optimización del Agrupamiento: Criterios para una Distribución Efectiva de Estudiantes según sus Necesidades Socioemocionales y Nivel de Formación**

Al reconocer la diversidad humana y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se observa una tendencia generalizada entre los niños y niñas institucionalizados: la mayoría de ellos presentan un déficit lector, independientemente de si han asistido a la escuela anteriormente, como se ha expuesto en este documento a través de las tablas que muestran la información recopilada de las interlocutoras de esta investigación. Es por ello que, dada la importancia de abordar y apoyar el déficit lector que presentan algunas niñas de CAS, la profesora Cleo, comparte su perspectiva sobre cómo se aborda específicamente este tema en el Centro Educativo Especializado (CEE). Este enfoque se basa en la alteridad, ya que implica entender y adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante. A través de diagnósticos precisos, se define el nivel de conocimiento en el que debe de estar cada niño o niña. De esta manera se asegura un agrupamiento efectivo que respete su situación socio emocional y promueva su desarrollo integral.

[...] entonces llega el niño, lo diagnosticamos para saber que darle, porque, por ejemplo, si es un niño que sí sabe muy bien matemáticas, pero no sabe leer [...] entonces vamos a enseñarle a leer y que siga avanzando en matemáticas, que es en lo que el niño es bueno (Cleo, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 1 septiembre 2023).

En el fragmento anterior, se observa cómo la Guía Colaboradora utiliza los diagnósticos para identificar las áreas específicas donde cada estudiante necesita apoyo, en donde demuestra un enfoque de alteridad al adaptarse a las capacidades individuales de los alumnos. La información proporcionada por las evaluaciones diagnósticas es crucial, para articular un programa educativo personalizado que refuerce las áreas que necesitan atención y potencie las fortalezas del estudiante. Esto permite que, aunque un estudiante tenga un déficit lector, pueda avanzar en Matemáticas si es su área fuerte. Este enfoque individualizado y sensible a las necesidades de cada niño o niña asegura un desarrollo equilibrado y respetuoso de

sus capacidades. En este sentido, *Pita* comparte su experiencia sobre el conocimiento con el que cuentan los niños y niñas del CAS.

Su forma de aprender, pues es muy variante porque nosotros le damos la instrucción y quizá el niño no, no la va a hacer como yo se la doy y el niño tiene su propia forma de resolver eso, de resolver ese problema matemático, lo que sea, la instrucción que le estoy dando y pues es ahí donde el niño también te sorprende, o a veces que nunca ha ido a la escuela y no sabe leer, pero mentalmente lo resuelve y te sorprende (*Pita*, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

Este conocimiento adquirido en la vida cotidiana debe ser aprovechado, ya que la experiencia ayuda al estudiante y proporciona dosis de autoestima al percatarse de que realmente es bueno en algo. Aunque avance más lentamente en la parte de lectoescritura, lo importante es que se evidencie un progreso y que acumule un mayor conocimiento. Esto le brinda la motivación necesaria para esforzarse y superar el rezago educativo que tenga en otras áreas.

Basado en la experiencia en la atención de niños y niñas en albergue, el CEE implementa una currícula abierta y flexible. Un ejemplo de cómo se realiza esta adaptación curricular se observa en el ámbito de las matemáticas. Si un niño o niña demuestra cierto conocimiento numérico, se le puede asignar un nivel más avanzado en esta área, sin que el posible déficit lector represente un obstáculo significativo. Este enfoque personalizado respeta las capacidades y necesidades individuales, a su vez fomenta un desarrollo equilibrado y adaptado a cada estudiante. La profesora *Cleo* habla al respecto:

No puedo darle el mismo acompañamiento a un niño que va a la escolaridad tradicional que al niño de casa hogar, no puedo darle la misma currícula, [...] si yo le doy esa currícula al niño que nunca fue a la escuela, pues claramente no lo va a lograr, se va a atorar, entonces tengo que implementar una currícula que se adapte a su necesidad para que pueda avanzar [...] por eso es importante conocerlos antes de saber que les voy a dar porque sabemos que no todos aprendemos de la misma manera, no todos tenemos las mismas habilidades y es ahí donde los niños *es que no me sale, es que no sé, es que por qué así*, porque claramente no somos iguales en lo cognitivo. (*Cleo*, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 1 septiembre 2023).

En el fragmento anterior, la Guía Colaboradora *Cleo* ilustra la práctica de la alteridad al reconocer y abordar las diferencias individuales de los estudiantes. *Cleo*

problematiza la situación al destacar la disparidad entre los niños de CAS y aquellos que viven con sus familias, particularmente en términos de asistencia escolar y experiencias educativas previas. Esta reflexión subraya la necesidad de una curricular flexible y adaptada que respete y responda a las necesidades específicas de cada estudiante. La alteridad se manifiesta en el compromiso de conocer a cada niño o niña antes de decidir el enfoque educativo, de esta manera se reconoce que cada uno tiene diferentes habilidades y formas de aprender. Este enfoque evita imponer una currícula uniforme que podría frustrar a los estudiantes con menos experiencia escolar, y en cambio, promueve una educación inclusiva y personalizada. En otras palabras, no se trata de seguir rígidamente la currícula establecida por el Sistema de Educación Pública (SEP), sino de ajustarla según el nivel de formación y la madurez socioemocional de cada niño o niña, como lo explica la Guía Colaboradora.

A continuación, es relevante compartir la narración de *Pita* que aborda el conocimiento matemático observado en algunos niños y niñas de CAS. Específicamente, esta fue una de las pautas que marcó la implementación de una currícula abierta y flexible en el Centro Educativo Especializado. La adaptación curricular se relaciona directamente con la alteridad, ya que implica comprender y valorar las experiencias y habilidades únicas de cada estudiante. Este enfoque permite crear un entorno educativo que respete y responde a las necesidades individuales, con esto se promueve un aprendizaje más efectivo y equitativo.

Pasa algo muy interesante aquí porque curiosamente los niños no saben leer ni escribir, pero sí saben manejar lo monetario, es algo bien interesante porque si quieres que él te escriba 50, *escribanme 50 pesos*, el niño no va a saber escribirlo, pero él mentalmente si sabe dar cambio y todo eso, pero no sabe leer ni escribir, es algo bien interesante y entonces cuando llegan aquí se hace una combinación de ambiente, de aprendizaje, se le da apoyo que empieza desde las bases, dándole a conocer el material, que conozca las vocales, el agarre del lápiz, ejercicios y sí, sí se desesperan pero ellos mismos han notado que esforzándose lo logran porque ya tenemos experiencias, eso es en la parte de Lenguaje (Español) y ya en lo Matemático se pone más avance, pero también se le dan ciertas bases para que él sepa conocer y plasmar los números [...] no es fácil, volvemos a lo mismo, es tanto lo emocional y lo educativo [...] los niños a veces son ya de cierta edad [...] alumnos de 15 años que pues no, no han ido a la escuela y entonces si se requiere tiempo,

paciencia, y pues por la misma edad algunos sí se desesperan (Pita, Guía Colaborador CEE, entrevista individual, 2 septiembre 2023).

A pesar de la adaptación a la currícula, se enfrentan otros retos; el principal desafío radica en la combinación de aspectos emocionales y educativos, especialmente cuando algunos niños y niñas llegan con edades avanzadas sin haber asistido a la escuela. Hemos tenido la experiencia con niños que trabajaban en el campo, sus manos toscas les impedían tomar el lápiz con facilidad, a veces debemos comenzar desde ahí. La necesidad de tiempo, paciencia y consideración hacia la edad y las experiencias de los estudiantes se destaca como una realidad en el proceso educativo en estos casos. Reconocer y responder a la diversidad de antecedentes y necesidades de los estudiantes, es un ejercicio de ponerse en el lugar del otro y adaptar el enfoque educativo en consecuencia.

Para adentrarnos un poco más en el contexto de la adaptación curricular, se muestra a continuación la situación de una estudiante, *Nadira*. Basándose en la información recopilada del Biograma, el diálogo con *Nadira* y la consulta en el registro oficial de la SEP, se determinó lo siguiente: no hay registro alguno de que haya cursado 1º de primaria. En su expediente se encuentra una hoja de traslado que indica que estuvo matriculada en 2º de primaria durante 7 meses. Según lo expresado por *Nadira*, esta interrupción escolar se debió a que se fugó del CAS en el que estaba albergada, motivada por el deseo de reunirse con su madre biológica.

Durante su traslado a una nueva casa hogar, permaneció 5 meses sin estudiar. Sin embargo, el sistema educativo (SEP) no la dio de baja, por lo que las calificaciones registradas en su expediente reflejan un promedio de 6 en todas sus materias. Como resultado, *Nadira* posee un nivel de formación equivalente a siete meses. Su edad cronológica correspondería a estar en 5º de primaria. En cualquier escuela con el esquema tradicional, esto sería un boicot en contra del bienestar subjetivo de *Nadira*. Sin embargo, en el Centro Educativo Especializado (CEE), al analizar el caso, se realiza la adaptación correspondiente. A continuación, se presenta el

*Boletín Académico*<sup>32</sup> de Nadira, donde se ilustra visualmente la combinación de ambientes de aprendizaje. A pesar de no saber leer ni escribir, exhibe un conocimiento matemático notorio según las evaluaciones diagnósticas. A través de este documento se destaca cómo el enfoque adaptativo del CEE le proporciona un entorno de aprendizaje que considera sus necesidades y circunstancias únicas.

**Figura 13**

*Boletín académico de Nadira, alumna del CEE y residente de un CAS*

**BOLETÍN ACADÉMICO**

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Ciclo Escolar: 2023-2024

Porque separados de mí nada podéis hacer. Juan 15:5

| MATERIA     | AMBIENTE | BIMESTRE                                                                                                                                                                                                                                | 1º Sep-Oct | 2º Nov- Dic | 3º Ene- Feb | 4º Mzo- Abr | 5º May-Jun |
|-------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Matemáticas | B2       | Fecha: 23/oct/2023<br>Bloque: 1<br>Lecciones: 5/8<br>Promedio: <u>      </u><br>Firma: _____                                                                                                                                            |            |             |             |             |            |
| Lenguaje    | A2       | Fecha: 10/oct/23<br>Bloque: 1<br>Lecciones: 4/18<br>Promedio: <u>      </u><br>Firma: _____                                                                                                                                             |            |             |             |             |            |
| Biblia      | A2       | <div> Fecha: 28/sep/23<br/>Bloque: 6º ciclo<br/>Lecciones: 9/40<br/>Promedio: <u>      </u><br/>Firma: _____ </div> <div> Fecha: 3/oct/23<br/>Bloque: 6º ciclo<br/>Lecciones: 21/40<br/>Promedio: <u>      </u><br/>Firma: _____ </div> |            |             |             |             |            |

<sup>32</sup> El **Boletín Académico** es el documento que refleja el avance académico de los alumnos en el CEE. La información se registra a lo largo de cinco bimestres durante el ciclo escolar. En cada uno de estos bimestres se acumulan las lecciones que el estudiante realiza en su proceso de aprendizaje. Este registro es individual y no está sujeto obligatoriamente a plazos establecidos, lo que significa que cada alumno progresa a su propio ritmo.

→ **EVALUACIÓN DEL ALUMNO:** Actitud, trabajo, orden, respeto y conocimiento.

| LETRA | VALOR       | DESCRIBE      |
|-------|-------------|---------------|
| A     | 100 a 90    | Sobresaliente |
| B+    | 89 a 80     | Satisfactorio |
| B     | 79 a 70     |               |
| C     | 69 a 60     | En proceso    |
| C-    | Menos de 60 |               |

→ **ACTITUD PROGRESIVA:** Indica el comportamiento emocional evolutivo del estudiante dentro del entorno escolar (adaptación, actitud, respuesta a sus emociones...)

| BIMESTRE           | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
|--------------------|----|----|----|----|----|
| ACTITUD PROGRESIVA | S  |    |    |    |    |

S=Satisfactorio  
P= En proceso

→ **TALLERES:** Arte, Activación física, Costura, Cocina, Huerto, Modos y Modales.

| BIMESTRE | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
|----------|----|----|----|----|----|
| TALLERES | P  |    |    |    |    |

S=Satisfactorio  
P= En proceso

→ **LIBROS LEÍDOS:** Se registran los libros leídos que el Estudiante leyó en cada período

| BIMESTRE      | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
|---------------|----|----|----|----|----|
| LIBROS LEÍDOS | /  |    |    |    |    |

→ **ASISTENCIAS:**

| BIMESTRE    | 1º   | 2º | 3º | 4º | 5º |
|-------------|------|----|----|----|----|
| ASISTENCIAS | 3/54 |    |    |    |    |

*Nota.* Boletín académico de *Nadira*, niña de CAS Barquito. Se muestra el enfoque adaptativo individual. Fuente: Archivo de la autora.

El Boletín destaca claramente un nivel avanzado en matemáticas. Simultáneamente, se evidencia un nivel más bajo en lectoescritura (Lenguaje), lo cual refleja la complejidad de sus habilidades en estas áreas específicas. Además, actualmente solo cursa materias básicas, pero se plantea implementar más materias como caligrafía, ortografía y ciencias naturales una vez que haya alcanzado cierto avance. Sin embargo, es crucial tener en cuenta la opinión y el progreso del niño o niña en estas decisiones. La Guía Colaborador jugará un papel fundamental en este proceso, ya que no solo se puede considerar el avance académico, sino que también se debe involucrar el desarrollo socioemocional de cada uno de los niños o niñas. Es vital estar sensibles ante el avance que presenten los alumnos antes de pensar en realizar algún cambio, con la finalidad de no obstaculizar su experiencia escolar.

Las niñas de los CAS presentan una compleja situación socioemocional y educativa, evidenciada a través de las narraciones de las propias estudiantes, de los directores de los CAS, de los profesores y de la información recopilada en los Biogramas y en las evaluaciones diagnósticas. Sus trayectorias de vida, marcadas por antecedentes de violencia, se manifiestan en desafíos significativos en el entorno escolar. A pesar de los esfuerzos por ajustar la currícula para una mejor atención personal, se enfrentan a dificultades que persisten debido a su pasado traumático.

La atención a la salud emocional y el ajuste de la educación es crucial, pero aun así, la influencia de las experiencias previas de violencia genera un contexto desafiante en ambos entornos, tanto en los CAS como en la escuela. A través de sus narraciones, se revela la necesidad de abordar de manera integral estos desafíos para brindar un apoyo efectivo y sostenible a niños y niñas institucionalizados. Es necesario enfatizar que este abordaje debe basarse en la comprensión profunda de las experiencias individuales de cada niño y niña, lo que implica un enfoque de alteridad que reconozca y responda a sus necesidades únicas.

#### **4.3.3 Promoviendo la Inclusión Integral: Fortalecimiento de las actividades escolares más allá del aula**

Es fundamental reconocer que los niños y niñas tienen una vida más allá de las paredes de la institución escolar. Durante nuestra experiencia en el servicio socioeducativo para infantes que residen en albergues, hemos observado los desafíos complejos que enfrentan cuando se trata de desempeñar actividades escolares fuera del horario escolar. Además, deben participar en ciertas actividades y cumplir normas que forman parte del reglamento y currícula de la escuela, como la asistencia a eventos, el cumplimiento del uniforme, llevar cierto material para realizar trabajos, y organizarse con compañeros para realizar trabajos en equipo.

Este tema resulta especialmente complejo, ya que lo normal es que las niñas, al salir de la escuela, dediquen el tiempo restante del día a las actividades propias del CAS. Uno de los desafíos principales son las tareas escolares. Las dinámicas en los centros educativos pueden variar, en el caso del CEE, los alumnos completan

sus trabajos dentro del propio Centro y durante el horario escolar, esta práctica ha traído beneficios a la logística del CAS Barquito. Su directora ofrece una perspectiva valiosa sobre este aspecto:

Una maestra extra aquí para ese caso no, de momento no me lo he planteado. Nunca hemos visto que sea necesario, porque luego si los niños ya estudian toda la mañana y luego por la tarde... es que también se hace pesado, o sea, ellos saben que el tiempo en la escuela es la escuela y luego en la casa tienen actividades diferentes, a lo mejor ellos participan en algún taller, tenemos talleres lúdicos y de aprendizaje de manualidades, cosas, pero así ya como sentarnos a estudiar, no sé, eso qué. Yo creo que los niños van a la escuela y tienen que aprender a desarrollar su trabajo en el tiempo de la escuela, ese es el tiempo de la escuela y ellos ahí deben aprender a desarrollar su trabajo y sus competencias y cuando vienen a casa tienen otras actividades que ya tienen que ver con la casa [...] ellos por la tarde tienen otras actividades en las que participan (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

El fragmento de entrevista evidencia la importancia de considerar el contexto de los Centros de Asistencia Social al planificar las actividades educativas. Como Centro Educativo Especializado, nos hemos comprometido para tener en cuenta los contextos de casa hogar para asegurar que los niños y niñas institucionalizados puedan aprovechar al máximo su educación. Ser sensibles ante las dinámicas de los CAS ha permitido reducir numerosas tensiones tanto en los niños y niñas como en los adultos.

La institucionalización no debe ser entendida únicamente como una serie de normas y rutinas impuestas, sino como una oportunidad para comprender y responder a las necesidades individuales de cada niño o niña. Al permitir que las tareas escolares se realicen dentro del horario escolar, reconocemos y respetamos el tiempo personal de las niñas, así se promueve su bienestar integral y su desarrollo fuera de la institución. Esto no sólo facilita la gestión del tiempo dentro de los CAS, sino que también promueve un entorno donde las niñas se sientan comprendidas y apoyadas en todas las facetas de su vida.

Hemos observado experiencias significativas gracias al dinamismo de llevar a cabo las actividades escolares exclusivamente dentro del Centro. *Adriana y Violeta* comparten su experiencia al respecto:

-Adriana: antes estábamos separados (sus compañeros y ella), bueno, no convivíamos mucho y ahora me pongo feliz porque ya somos más unidos pues las personas (sus compañeros) que eran muy cerradas ya se están abriendo.

-Investigador: ¿qué pasó que ustedes empezaron a ser más unidos, ¿cuál fue el cambio?

-Violeta: los ensayos (desarrollo de textos) en el salón, porque en eso uno dice: *yo no sé cómo hacerlo* y va y te dice: *oye ¿cómo lo estás haciendo? no sé*, y vamos así en grupo y decimos: *¿cómo le vamos a hacer? nos pues así*, es como una reunión en la plataforma (plataforma, grados de 1º, 2º y 3º de secundaria).

-Adriana: los paseos, porque jugamos.

(Grupo Focal CAS Barquito, 13 marzo 2023).

La realización de las actividades escolares dentro del entorno escolar permite que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales. Cuando encuentran su identidad como estudiantes, esta sensación de apropiación les permite generar diversas dinámicas en relación con su entorno. Esta interacción social entre los estudiantes del Centro crea un auténtico sentido de pertenencia y un lazo social muy significativo que transforma la experiencia del día escolar. *Carmen* y *Zoé* destacan su interacción a través de la realización de sus tareas y lecciones. Esta colaboración no sólo fortalece el aprendizaje individual de cada estudiante, sino que también fomenta la solidaridad y el apoyo mutuo entre ellos, esto genera un ambiente enriquecedor y empático que refleja el compromiso del Centro con la inclusión y la alteridad.

-Carmen: por la atención y el cariño que nos dan porque en otras escuelas no nos pueden dar lo que en el Centro (CEE) nos dan, por ejemplo, cuando tenemos alguna duda con alguna lección ustedes van y nos ayudan y nuestros compañeros también.

- Zoé: es como seguridad del apoyo ¿no?

-Carmen: también es como familia, se siente uno seguro porque ya todos nos conocemos.

- Zoé: como que si te caes te levantan.

(Grupo Focal CAS Barquito, 9 marzo 2023).

Estas experiencias reflejan cómo la implementación de políticas inclusivas y comprensivas en el ámbito educativo puede transformar la vida de las niñas lo que facilita un equilibrio entre sus responsabilidades académicas y su desarrollo personal y social.

En el CAS Alegría, las niñas, al asistir a la escuela tradicional, tienen como responsabilidades extraescolares cumplir con tareas de diferentes materias. En este sentido, la investigación se centra en escuchar activamente sus voces y experiencias, y en entender sus necesidades y perspectivas al participar en los espacios de estudio del CAS, diseñados para apoyarlas en estas actividades. Este enfoque en la escucha activa y la alteridad no solo busca identificar las necesidades que expresan en relación con las dinámicas educativas, sino también responder, dentro de las posibilidades, para mejorar su interés y desempeño académico. Así, se promueve un ambiente de comprensión y apoyo que refleja un verdadero ejercicio de alteridad. Es interesante identificar las necesidades que expresan las niñas en relación con estas dinámicas educativas y su interés hacia el estudio.

- Investigador: ¿qué crees que te falte para ser mejor estudiante?
- Ninfa: leer más, escribir más, aprender más, pero ir avanzándole.
- Investigador: ¿qué necesitas para lograrlo?
- Ninfa: un poco de apoyo con las tías (educadoras de CAS), si me apoyan, tengo una maestra que está aquí al lado que me apoya (en la escuela).
- Investigador: ¿y crees que es suficiente o quisieras que te ayudarán más?
- Ninfa: no, está bien con el tiempo que me dan, con lo que tienen pues porque a veces no me gusta entrar y digo, ay, no quiero entrar.
- (Ninfa, 12 años, entrevista individual, CAS Ajonjolí)

Las niñas efectivamente reciben apoyo educativo dentro de las instancias del CAS. Sin embargo, se destaca la falta de interés de *Ninfa* para ingresar a estudiar. A través del testimonio de *Sor*, podremos identificar más a fondo lo que sucede dentro del área de estudio en las instalaciones del CAS:

- Investigador: a ver explícame poquito [...], aquí hay una persona que se encarga de lo educativo en la casa hogar ¿quién es, Keta?
- Sor: si, y cuando ella no puede, pues pone a las tías, las que está con nosotras (las educadoras).
- Investigador: y viene la voluntaria ¿dos veces a la semana?
- Sor: toda la semana, pero tenemos turnos.
- Investigador: ¿y cuando entran ustedes les tocan, por ejemplo, quinto y sexto?
- Sor: no, así como sabemos.
- Investigador: ¿y si estás aprendiendo con eso o te hace falta más?
- Sor: pues si estoy aprendiendo, pero lo de la lectura casi no con ella (voluntaria).
- Investigador: entonces ¿lo que aquí te enseña la voluntaria te sirve para la escuela?
- Sor: no, lo de aquí para la escuela no, porque aquí nos ponen sumas, restas o así, pero en fácil y nos ponen dictado, nos ponen a leer, pero como cuentos bien fellitos.

(Sor, 13 años, entrevista individual, CAS Ajonjolí).

Al grupo focal de CAS Ajonjolí también se les preguntó acerca de las experiencias que viven durante los períodos de estudio en el CAS.

-Esperanza: “yo” (pide la palabra), porque a veces nos meten a primero, segundo, tercero, cuarto y quinto y sexto a hacer toda la tarea juntas y yo le hablo a Keta (coordinadora), pero cómo que a primero les da como, bueno, no más importante pues, pero como que le tiene más atención a las más chiquitas.

-Sor: como que a las de sexto casi no les pone atención.

-Investigador: entonces cuando meten a todos los grados ustedes no pueden tener la atención de Keta.

-Esperanza: y yo le hablo, más que me dice que me espere y yo no soy tan paciente.

-Investigador: entonces tú crees que sería mejor que metieran sólo a las grandes (Esperanza interrumpe)

-Esperanza: sí, de sexto, a puro sexto.

-Isaura: sí, porque le ponen mucha atención a 4º y eso no es justo porque nos tiene que poner atención a todas.

-Sor: sí, a las que más les ponen atención son a las de 4º, porque les apunta ahí en el pizarrón todas las respuestas y todo eso y a nosotras no.

-Investigador: ¿y cuánto tiempo tienen para hacer tarea

-Esperanza: todos los días como de 4 a 5 pm.

(Grupo Focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023).

A través de los testimonios de las niñas, en primer lugar, es notable la rotación de responsabilidades de las encargadas del CAS y en segundo la falta de planes de estudio o refuerzo coordinados entre el CAS y la escuela lo que podría ser una estrategia efectiva para abordar circunstancialmente el retraso escolar. Sin embargo, debido a las múltiples responsabilidades que se deben cumplir, las cuidadoras intentan “cubrir” el espacio de estudio de una u otra manera. Esto genera una saturación en el ambiente y, por lo tanto, la falta de atención y acompañamiento adecuado para abordar las necesidades socioeducativas individuales de cada niña ya que en ese espacio se atienden los diferentes grados, materias y rezagos que presentan las niñas además de sus situaciones socioemocionales además de demandar un alto grado de atención. Esta combinación de factores, debido a la falta de estructuración y organización del espacio educativo dentro del entorno del CAS y la ausencia de un profesional dedicado exclusivamente a atender esta área, puede generar un alto riesgo de que las niñas se enfrenten a desafíos y obstáculos similares a los de las instancias

escolares, pero ahora dentro del CAS. Esto podría desmotivarlas completamente y desconectarlas del interés por el estudio. Los sujetos de la experiencia de esta investigación proponen una idea factible para que puedan aprovechar al máximo el área y tiempo de estudio dentro del CAS:

- Investigador: ¿ustedes quisieran un tiempo exclusivo, las más grandes, para que les pusieran atención y pudieran resolver sus dudas?
- Esperanza: puro sexto, después cuarto y quinto y puro tercero, segundo y primero. (Grupo Focal, CAS Ajonjolí, 21 abril 2023).

Este deseo de un trato diferenciado puede relacionarse con el testimonio de Sor sobre su aprecio por ser atendida individualmente en su espacio escolar en el CAS, además de la congruencia con el apoyo educativo que recibe, el cual cubre mayormente la necesidad que ella requiere debido a su rezago.

- Investigador: ¿pero si te gusta entrar a las clases de aquí?
- Sor: tenemos que entrar, pero nada más me gusta una que es con una que viene los martes y viene conmigo nada más.
- Investigador: ¿a qué viene?
- Sor: a lo de la lectura y escritura y pues con ella si me está sirviendo más que con la voluntaria.
- Investigador: ¿por qué crees?
- Sor: porque ella me pone como exámenes, y sí me pone como de secundaria, pero no tan difícil, viene conmigo los martes y miércoles. (Sor, 13 años, entrevista individual, CAS Ajonjolí).

Esta situación compleja, en la que las niñas se enfrentan a desafíos escolares más allá del aula y llegan con cierta tensión escolar al CAS, debería cobrar otro sentido. A partir de la realidad que ellas expresan, es fundamental abrirnos a entender el acompañamiento de estos momentos no como una pérdida de tiempo ni como una interrupción sino poner atención en lo que sucede ahí dentro. Estos conflictos se convierten en un tema central dentro de estos espacios educativos, ya que uno de los principios de la alteridad es el enseñarnos a estar más abiertos, receptivos y cómodos al interactuar con otros, al mismo tiempo que defendemos nuestra singularidad.

La escuela debe ser un entorno que fomente el desarrollo de habilidades sociales, el aprendizaje colaborativo y la interacción con otros, como lo expresa *Carmen* en el siguiente extracto de entrevista:

-Carmen: pero nos entienden y cuando hacemos algunas lecciones, que no entendemos, también ahí se andan jalando los pelos con nosotras.

-Investigador: trabajo en equipo.

-Carmen: sí, siempre.

(Carmen, 15 años, CAS Barquito)

Es fundamental desentumecer nuestras percepciones y comprender que la escuela no es meramente un centro de aprendizaje académico, sino un entorno social integral que contribuye significativamente al desarrollo de los niños, niñas y adultos. Este espacio educativo va más allá de la transmisión de conocimientos; es un punto central de convivencia donde se configura tanto el mundo académico como las complejidades de las relaciones interpersonales. La perspectiva de la directora del CAS Barquito, basada en su experiencia en el CEE, resalta la importancia de considerar la escuela como un componente crucial en la formación global de los individuos, donde las interacciones sociales y las experiencias emocionales desempeñan un papel esencial en su crecimiento integral.

Entonces, pues sí, desde que los estamos llevando al CEE, pues eso nos ha facilitado y a ellos también y de alguna manera, pues están adquiriendo una educación que es lo que necesitan para una formación en muchas cosas, no solo a nivel de conocimientos generales, sino de muchas otras cosas para la vida, entonces para mí sí ha sido una ventaja el tenerlos ahí, poderlos vincular, y ellos están a gusto, los veo bien. Entonces creo que así podemos avanzar (directora CAS Barquito, 23 junio 2023).

Desde esta perspectiva de la alteridad, es esencial considerar cómo las políticas y prácticas educativas pueden impactar la vida de las niñas más allá del aula, permitiéndoles participar plenamente en las actividades del CAS y desarrollar un sentido de pertenencia y de autonomía. Es importante considerar que la parte socioemocional no debe de ser descartada en la atención de niños y niñas. Esta perspectiva resalta la importancia de integrar aspectos educativos y formativos que

trasciendan lo puramente académico, lo cual contribuye al progreso y bienestar de las niñas dentro de un entorno educativo más completo.

Como es bien sabido, la escuela tiene sus propias necesidades y planes estratégicos de estudio para promover el aprendizaje en todos los alumnos. El caso de los niños y niñas institucionalizados es un referente que guía la forma en que se deben de gestionar estas estrategias educativas. *Carmen* alude a este tema al hablar de su experiencia como niña que vive en un CAS y señala la importancia acerca de la noción de “libertad” y su relación intrínseca con su participación en trabajos en equipo.

- Investigador: ¿cómo lo vives? (el salir de CAS para hacer trabajos de la escuela)
  - Carmen: pues rara porque, o sea, pues sí es raro porque yo toda mi vida pues he estado en una escuela normal entonces era como que sencillo responder que sí, por ejemplo, si me invitaban a una fiesta yo podía ir si me daba permiso mi mamá. Pero ahora pues, si pido permiso a la casa hogar, obviamente no me van a dejar, en ese aspecto me siento normal porque ya es algo que ya me fui acostumbrando, pero si me siento como un poco mal.
  - Investigador: ¿y de los trabajos en equipo?
  - Carmen: no, aquí no ponen eso.
  - Investigador: entonces ¿no tienen trabajos en equipo?
  - Carmen: sí, pero los hacemos aquí, juntos.
- (Carmen, 15 años, CAS Barquito, 6 junio 2023)

*Carmen* se enfrenta por primera vez a la institucionalización y al abordar el tema de los trabajos en equipo, ella manifiesta una sensación de tranquilidad. Esto se debe a que al realizarse las actividades dentro del CEE, no tiene que generarle tensiones para pedir permisos especiales de salidas, ni tampoco preocuparse por la presencia de compañeros de la escuela en el CAS, ni mucho menos temer que les bajen puntos por no poder participar. Resulta, por tanto, una acción sumamente positiva el optar porque las tareas académicas se lleven a cabo dentro del contexto y el horario educativo.

Es esencial reconocer y adaptar las exigencias académicas para el bienestar de las niñas en el CAS. Esto implica no sólo atender sus necesidades educativas, sino también proporcionar un entorno donde puedan desarrollar habilidades interpersonales y trabajar colaborativamente de manera efectiva. *Adriana*

profundiza sobre los trabajos en equipo y comparte cómo se llevan a cabo estas actividades dentro del CEE.

-Investigador: ¿cómo te sientes con eso? (el salir del CAS para hacer trabajos de la escuela).

-Adriana: pues, como estoy en casa hogar, pues como que mal, pero a la vez bien, porque pues no salimos por la seguridad de nosotros mismos y tal vez si quisiera ir.

-Investigador: si organiza el profesor un trabajo en equipo y lo tienen que hacer en la tarde para que vayan a casa de alguien ¿tienes esa experiencia aquí en esta escuela?

-Adriana: pues no, pero si trabajamos en equipo, nos ponemos de acuerdo, que hora, que día y todo eso, no es como que escojamos a un compañero y vamos a tu casa a hacer el trabajo, aquí mismo lo hacemos y aquí mismo nos ponemos de acuerdo, aquí lo hacemos todo decentemente.

(Adriana, 15 años, CAS Barquito)

La declaración de *Adriana* refleja una comprensión matizada de las limitaciones del CAS al reconocer la necesidad de estas restricciones que buscan, únicamente, la protección de los infantes. A través de su narrativa, se puede apreciar cómo estos temas, aunque son prácticas comunes en las instituciones educativas tradicionales, pueden ser adaptados con pequeños ajustes en las dinámicas escolares para promover la práctica de la inclusión en los entornos educativos. Esto, por supuesto, requiere una organización escolar debidamente articulada con las necesidades específicas de los niños y niñas institucionalizados. Integrar la alteridad en la gestión de las exigencias académicas significa reconocer que los niños y niñas en albergues tienen necesidades únicas y que se requiere un apoyo adecuado para transformar su experiencia educativa, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial tanto dentro como fuera del aula.

En capítulos anteriores se manifestaron los desafíos que enfrentan las niñas del CAS en relación con eventos específicos en la escuela tradicional, como los actos cívicos o celebraciones del día de la Madre, y cómo las instituciones educativas siguen su plan establecido para llevarlos a cabo. Es importante resaltar en esta sección del documento la dinámica de participación de las niñas. Ellas comentaron lo siguiente:

-Valencia: primero nos preguntan quién quiere participar y quién no.

-Investigador: entonces sí es por elección de ustedes.

-Sor: sí.  
 -Mar: ¿quién quiere ser Benito Juárez, ¿quién quiere ser las ovejas? y así.  
 -Investigador: ¿ustedes eligieron participar?  
 -Sor: pues yo no, pero Valencia me apuntó.  
 -Investigador: ¿y tú si querías participar? (pregunto a Valencia).  
 -Valencia: no, me apuntó Esperanza y ella si quería participar y le daba pena participar con otros y quería participar con nosotras.  
 -Investigador: ¿y tú Mar, si querías participar?  
 -Mar: (dice que sí con su cabeza) primero iba a ser beeeeeeee, oveja, pero después ya no me gustó y fui otra cosa.  
 (Grupo Focal CAS Ajonjolí, 22 marzo 2023).

Posiblemente, la falta de confianza y de integración en la comunidad educativa provoca en la mayoría de las niñas sentimientos de angustia y vergüenza. Aunque desean participar, necesitan el apoyo o la iniciativa de otros para involucrarse en estas actividades escolares tan importantes. Es crucial implementar dinámicas que promuevan una educación inclusiva para que las niñas puedan participar plenamente en todas las actividades ofrecidas por las instituciones escolares, tanto en eventos específicos como en cualquier otra actividad que se requiera su participación. La presencia de la alteridad es fundamental en estos contextos sociales, donde los niños y niñas en situación de albergue interactúan. Vincular las instituciones que amparan a estos infantes con las prácticas educativas puede aumentar los índices de participación voluntaria, con la confianza de que recibirán el apoyo necesario para cumplir con las expectativas de cada evento.

En eventos como el día del niño, donde sólo se ve involucrada su presencia, las niñas se concentran en disfrutar de los juegos y la diversión que el evento les brinda. No se preocupan por quién las verá, si harán bien el bailable o si les generará sentimientos de enojo o tristeza por no estar con sus familias, tal como lo expresan las interlocutoras en el siguiente fragmento de entrevista:

-Investigador: platíquenme alguna experiencia escolar que les haya gustado mucho.  
 -Esperanza: la del día del niño, nos mojamos en la escuela.  
 -Dana: ay sí, la otra vez me gustó jugar a mojarnos y eso y el equipo amarillo ganó.  
 -Investigador entonces las actividades que hay extra les gustan.  
 -Valencia: sí  
 (Grupo Focal CAS Ajonjolí, 21 abril 2023)

Por su parte, las niñas del CAS Barquito también compartieron sus experiencias sobre el tema de los eventos escolares en el CEE:

-Adriana: pues aquí no hacemos nada de eso [...] pero ya en mi experiencia, como yo ahorita, pues yo no veo a mi papá y a mi mamá, entonces como que eso ya sería enviarlo con ellos, no entregarlo yo misma en sus manos.

-Investigador: plátame cómo que no tienen ese tipo de eventos aquí.

-Adriana: no los tenemos porque, ay no sé cómo decirlo, aquí es chiquito, aquí lo hacemos como nos dice la Palabra y todo eso que, pues no celebramos algo así, no celebramos nada de eso.

(Adriana, 15 años, CAS Barquito, 6 junio 2023)

Aquí no hay esos festivales.

(Mía, 15 años, CAS Barquito, 6 junio 2023)

-Investigador: ¿cómo te sientes cuando tienes que hacer esos ensayos?

-Carmen: ¿qué ensayos?

-Investigador: ¿cómo que qué ensayos? El del día del Padre, el día de la Madre.

-Carmen: por eso, pero aquí no, bueno, yo no he visto que hagan ese tipo de ensayos aquí.

-Investigador: entonces ¿aquí no hacen ese tipo de eventos?

-Carmen: no.

-Investigador: ¿entonces qué tipo de eventos tienes aquí?

-Carmen: pues a veces que los de plataforma exponemos, pero ya es algo de trabajo en el ambiente (en el salón), a veces cuando alguien cumple años si le cantamos las mañanitas, pero así hacer una fiesta como tal no [...], a veces cuando hay días festivos no venimos a la escuela.

(Carmen, 15 años, CAS Barquito, 6 junio 2023)

Debido a la experiencia compartida en el CEE y la dinámica particular de los CAS, el programa escolar se ha adaptado para abordar de manera integral las necesidades emocionales y académicas de los niños y niñas en albergue. Esta adaptación se refleja incluso en la organización de eventos, los cuales han sido eliminados y sustituidos por participaciones diferentes dentro del CEE. Tal como lo expresan las niñas de CAS Barquito en sus narraciones, estas nuevas dinámicas, como paseos y otras actividades dentro de los centros escolares, no sólo fomentan un mayor sentido de pertenencia, sino que también contribuyen a su permanencia en el entorno escolar.

Es importante mencionar que el 90% de los estudiantes del CEE son niños y niñas institucionalizados en CAS, mientras que el resto son infantes que viven con sus familias, pero enfrentan situaciones socioeducativas adversas. Esto justifica la

eliminación de eventos que tienen como objetivo la asistencia de familiares. La intención es cuidar el bienestar subjetivo de los niños y niñas que viven en albergues, siempre enfocándonos en la alteridad, que es el principio rector que debe guiar nuestras acciones.

Si bien uno de los desafíos presentes en la escuela tradicional es la falta de las herramientas educativas que necesitan las niñas para ejercer el completo dominio de su actividad escolar, como los materiales, es interesante rescatar, a través de las entrevistas, la alteridad que se genera con las profesoras debido a este factor. Además, se destaca la responsabilidad intrínseca que este interés genuino por la labor auténtica del profesor genera, con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Porque vamos a lo que te decía yo de los materiales, es problema para el maestro, no para el niño, el niño tiene que trabajar, le provees (Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

La profesora Iraida identifica las necesidades de las niñas y enfrenta la problemática y logra que las niñas avancen.

Trato de solucionar para que ellas puedan trabajar, a mí me interesa que ellas trabajen, entonces yo tengo que traer y tener materiales para que ellas puedan hacer lo que yo pido si no les mandan, aunque no les manden el material que fue solicitado. El material se solicita más o menos como el jueves para que lo traigan el martes, con muchos días de anticipación, pero aún así, no lo traen [...] en ciertas ocasiones no traen libros, *se me olvidó el cuaderno, entonces tengo que hacerlo en otro cuaderno, entonces voy a modificar esto* y cambian ellas. Entonces ya no está como debería de ser todo su trabajo. (Iraida, profesora 6º primaria, escuela pública, 23 y 25 mayo 2023).

La profesora Gis también comparte sus estrategias para cubrir las carencias de las niñas y promueve un ambiente de comprensión y apoyo.

Ya conoces a la gente, ya no te complicas la existencia, ¿de dónde sale que el maestro de su propia bolsa trae los lápices?, pues de no estar batallando, no estarse complicando y que realmente a ti te van a pedir resultados. Entonces empiezas con las dinámicas del bote de los objetos perdidos, entonces todo lo que está aquí en el suelo tiene dueño, si el dueño no se da cuenta, lo depositas aquí, cuando el dueño lo busque puede venir a buscarlo y lo recoge y se lo lleva, pero resulta que el dueño, pasan meses y no lo recoge, entonces el niño dice: *es que no tengo color verde*, busca en el bote y solucionas, *es que no traje lápiz*, a ver busca en el bote, no hay lápiz en el bote, pregunta

a uno de tus compañeros si tienen que te preste, ¡yo, yo te presto, yo traigo dos! (Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

En respuesta a estas limitaciones, las maestras implementan diversas dinámicas y estrategias para asegurar que las niñas puedan trabajar y cumplir con los requisitos del programa escolar. Estas acciones reflejan un esfuerzo por superar las restricciones en la provisión de materiales y garantizar que las niñas participen activamente en sus estudios.

A pesar de las estrategias implementadas, las niñas muestran conciencia de la situación. Es notorio cómo está presente el reconocimiento del otro a través de la comprensión del esfuerzo de los profesores hacia ellas lo que sugiere una relación de confianza y comunicación entre estudiantes y profesoras. Se destaca la importancia de un ambiente escolar que fomenta la ayuda mutua, especialmente cuando se enfrentan a desafíos compartidos. Sin embargo, también se identifica la ausencia de responsabilidad de las mismas niñas, una actitud puede estar influenciada por la percepción de no ser atendidas adecuadamente por el CAS en su experiencia escolar.

En este contexto, resulta coherente compartir cómo el Centro Educativo Especializado (CEE), adopta un enfoque integral para garantizar que los estudiantes cuenten con todo lo necesario para llevar a cabo sus actividades dentro del centro escolar. Se proporcionan cuadernos forrados con colores específicos para cada materia, acompañados de un conjunto de lápices, borradores, tijeras, resistol, entre otros materiales que los estudiantes utilizan diariamente. Estos artículos, de naturaleza genérica y sin nombres individuales, se distribuyen al inicio del día escolar y se devuelven al final del día, lo que elimina la necesidad de que los alumnos lleven mochilas. Esta práctica no solo ha contribuido a la organización y seguridad en el manejo de los materiales escolares, sino que también ha fomentado un sentido de respeto hacia las pertenencias de los estudiantes al promover así un ambiente ordenado y acogedor dentro del Centro.

En este contexto, la profesora Gis, de la escuela tradicional, explica cómo la alteridad se manifiesta al actuar por el otro con el fin de acompañar a las niñas de

la mejor manera posible, sin importar los medios, para que tengan una mejor oportunidad de vida.

Son situaciones muy duras y dramáticas que ellas viven como para que no le des la importancia que se merece porque realmente si tú aceptas un trabajo de esta magnitud pasas a ser la madre de esas criaturas y debes de dar el corazón, pero ser muy inteligente para llevarlas por buen camino, yo lo veo así (Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

En resumen, la valoración de la alteridad ha sido fundamental para potenciar las prácticas de acompañamiento socioeducativo en beneficio de los NNA en albergues. La alteridad, entendida como el reconocimiento y respeto de la otredad, permite crear un entorno educativo más inclusivo y empático, donde las necesidades y voces de los niños y niñas son escuchadas y atendidas de manera significativa. Aunque no se tenga una comprensión plena sobre la inclusión de estos niños y niñas en el entorno escolar, creo firmemente que siempre existirá una luz que ilumine el camino hacia el objetivo esencial de la educación, que no sólo es la transmisión de conocimientos, sino también la reconstrucción personal y el desarrollo integral del individuo. Esta convicción se ve respaldada tanto por las narrativas de quienes participaron en la investigación como por las experiencias compartidas por los sujetos sociales involucrados. Al aplicar el principio de alteridad, se fomenta un ambiente donde cada niño y niña puede sentirse valorado y comprendido, lo que es esencial para su crecimiento académico y personal.

#### **4.4 La escuela como refugio: el valor de la educación para niñas en CAS**

El ámbito escolar ha sido objeto de estudio en varias investigaciones por su relevancia en la vida de los niños, niñas y adolescentes que viven en albergues; algunos investigadores han centrado su interés en comprender la naturaleza, la evolución y los principales determinantes del bienestar subjetivo, el cual se encuentra influido por diferentes niveles (individual, familiar y social); se reconoce que existe un *efecto de la escuela* en la satisfacción global con la vida de los estudiantes y una variable importante para comprender el bienestar, según Benavente (2017), es la satisfacción con la escuela y el clima escolar.

La escuela, ese espacio que va más allá de aulas y libros de texto, ha desempeñado un papel fundamental en las vivencias de la infancia. En numerosas ocasiones, se convierte en un refugio donde los niños y niñas encuentran no sólo conocimiento académico, sino también un escaparate hacia su propia realidad. Es un terreno donde se tejen sueños, se enfrentan desafíos y se forjan conexiones que marcarán la trayectoria de quienes transitan por sus pasillos. Por tanto, en este apartado, se explora cómo la escuela se erige como un espacio central en las experiencias de la niñez en situación de albergue. En este contexto, las niñas de ambos CAS comparten cómo viven y se sienten en la escuela.

- Valencia: me siento libre.
  - Sor: yo como que chido, feliz y tranquila, bien relax.
  - Isaura: desestresada.
  - Esperanza: yo feliz.
  - Valencia: es que casi, casi, ya no estamos encerradas.
  - Geo: yo me siento en la calle cuando voy a la escuela.
- (Grupo Focal CAS Ajonjolí, 21 abril 2023).

La influencia positiva de la escuela en el bienestar de las niñas es evidente. Esta sensación de libertad las acompaña a través de su vulnerable calidad de institucionalización. En muchos casos, la escuela es su único refugio, dado que la mayoría de los albergues solo ofrecen salidas hacia entornos escolares. Algunos de ellos incluso cuentan con instalaciones escolares dentro de sus propios recintos lo cual facilita el acceso a la educación dada la compleja situación de las poblaciones a las que sirven. Además, la interacción social con la comunidad se lleva a cabo a través de visitas en los CAS, en donde se realizan una variedad de actividades. De manera muy personal, *Mía* narra su experiencia desde el momento en que llega al CEE y durante su estadía.

Me siento contenta porque ahí me apoyan a pesar de mis caídas me vuelven a levantar, platican conmigo de lo que siento [...] cuando llego me gusta que me reciban con abrazos (*Mía*, 13 años, CAS Barquito).

Para *Mía*, su experiencia comienza desde el momento en que entra al entorno escolar. Su expresión de emociones positivas y su encuentro con la importancia de ser tomada en cuenta y reconocida como una niña vulnerable son aspectos fundamentales. Es crucial cómo interpreta este entorno académico como un centro

de expresión donde puede ser ella misma, mostrar su vulnerabilidad sin temor a ser atacada, sino más bien, sentirse apoyada.

En el mismo sentido, *Carmen* refleja su alta satisfacción con la escuela y su comunidad escolar.

Me gusta cómo nos tratan las profesoras, que llegamos y si tenemos alguna situación hablan con nosotras y nos apoyan y también por nuestros compañeros que a veces nos reciben, nos apoyan y convivimos juntos (*Carmen*, 15 años, CAS Barquito).

Este sentimiento positivo expresado por *Carmen* está asociado a variables psicológicas favorables, como una buena relación con los profesores y compañeros, lo que les proporciona un sólido sentido de pertenencia (Benavente, 2017).

Algunas de las niñas mencionaron repetidamente la palabra “familia”, lo que resalta la importancia que le otorgan a la oportunidad de relacionarse con sus compañeros, profesores y todos los miembros de la comunidad escolar. Aunque en la escuela no se duerme, se vive, y es a través del estudio que alcanzan la interacción social, lo cual influye en su permanencia escolar.

Nos tratan bien aquí, es como una familia [...] me tratan bien, me respetan (*Adriana*, 15 años, CAS Barquito).

Este fragmento de entrevista revela la percepción positiva de *Adriana* hacia el trato que reciben en la escuela. La referencia a la institución como una familia sugiere que las relaciones en el Centro son cercanas y afectivas. El hecho de que *Adriana* menciona que la tratan bien y la respetan resalta la importancia que asigna a estos aspectos en su experiencia en la escuela. Este tipo de afirmaciones señala la relevancia de las relaciones interpersonales y el ambiente afectivo en el bienestar emocional de las niñas dentro de sus entornos educativos.

No se trata de deslindar los aspectos objetivos (rendimiento escolar, continuación o permanencia, transición al empleo) de los subjetivos (relaciones entre pares, entre figuras significativas, apoyo de los padres entre otros) (UNICEF, 2012; Calleja y Mason, 2020) del bienestar educativo ya que ambos se correlacionan con diferentes

variables que sustentan el bienestar subjetivo infantil y la satisfacción con la vida escolar, pero ambas esferas son importantes en la atención de los Niños, Niñas y Adolescentes en situación vulnerable.

Es fundamental tener presente que las niñas en esta investigación provienen de Centros de Asistencia Social. En las escuelas tradicionales a las que algunas de ellas asisten, la mayoría de los estudiantes con los que conviven residen con sus familias. Aunque en este estudio no se considera el grado socioemocional de éstos, es importante mencionar que también pueden enfrentar diversas circunstancias socioemocionales. Sin embargo, el enfoque principal de este estudio se centra en los niños y niñas que residen en casas hogar y los desafíos que enfrentan en las escuelas.

Es común que los niños y niñas provenientes de estos centros de cuidado representen una minoría en las escuelas tradicionales, lo que genera diversas situaciones que deben afrontar. Zoé expresó un sentimiento que comparte con la mayoría de sus colegas y que le permite diferenciar su experiencia vivida en el CEE, donde se lleva a cabo el acompañamiento pedagógico especializado. A diferencia de la escuela tradicional, la mayoría de los alumnos de este Centro Educativo provienen de Centros de Asistencia Social.

Es bonito porque no te discriminan por ser de casa hogar, pues se siente gacho que te discriminen por eso (Zoé, 14 años, CAS Barquito).

En la conferencia titulada “¿Qué hemos aprendido de niños y niñas sobre su bienestar subjetivo?” (Casas, 2022), se presenta la hipótesis de los dos mundos en la escuela. Mientras que, para los adultos, la escuela representa un espacio donde se llevan a cabo actividades diarias como prestar atención, atender materias y salir al recreo, durante las entrevistas individuales, las niñas destacaron las relaciones con sus compañeros y docentes para sentirse bien en el entorno escolar. Además, mencionaron la relevancia de los espacios físicos en los que tienen diversas experiencias. Zoé, una de las niñas entrevistadas, explicó la importancia que tiene para ella el pequeño jardín que se encuentra en el CEE.

Aunque no tenga canchas es muy especial ese espacio, es muy bonito, te sientes protegido por las personas que están ahí. [...] no es importante lo que tenga, sino lo que te puede transmitir ese lugar (Zoé, 14 años, CAS Barquito).

*Carmen* también mencionó qué tan importante es para ella la infraestructura en su escuela, no como un espacio físico en sí mismo, sino como un espacio simbólico en donde ha vivido experiencias en las que se ha sentido segura. Esta situación permite reconfigurar al propio escenario escolar como espacio de refugio donde se cruzan historias que trascienden la propia formación académica.

No importa el lugar, más que nada no es el lugar ni las instalaciones, si no el compañerismo, tampoco se necesita tener un lugar tan grande para hacer algo que nos divierta, leer; [...] nos hace recordar todo lo que hacemos ahí, todas las fogatas, cuando jugamos y cuando nos caímos ajajajajaja [...] en el comedor convivimos, platicamos, jugamos, reímos, lloramos (*Carmen*, 15 años, CAS Barquito).

Es relevante entender que los espacios donde se desenvuelven las niñas están repletos de experiencias significativas que les permiten acumular vivencias positivas, estas experiencias contribuyen a su bienestar emocional y se convierten en poderosas herramientas que pueden evocar cuando enfrenten situaciones del pasado que pudieran afectarles. Así, rescatar estas experiencias de vida de su memoria les brinda apoyo y fortaleza para afrontar adversidades. *Mía* ejemplifica cómo al recordar su pasado en el jardín del CEE encuentra una fuente de recuerdos que le brindan una gran satisfacción.

Para mí significa algo muy bonito, yo cuando llego lo miro y empiezo a recordar todas las cosas que pasamos, las personas que se han ido. Empiezo a recordar, pues me imagino que están ahí, no sé, es un lugar especial (*Mía*, 13 años, CAS Barquito).

Durante las entrevistas, las niñas resaltaron la importancia de las relaciones sociales y cómo éstas impactan en su bienestar emocional. Expresaron cómo se sentían cuando sus docentes las escuchaban durante momentos de dificultad socioemocional. Además, destacaron cómo algunas profesoras detectaban cambios en su actitud o comportamiento y les brindaban un espacio de confianza y escucha para expresarse libremente.

Estas relaciones significativas parecen ayudarles a concentrarse mejor en sus estudios y enfrentar las situaciones socioemocionales sin que éstas les afecten de manera desproporcionada. De esta manera, las niñas aprenden a manejar sus emociones y a equilibrar sus responsabilidades académicas con las experiencias emocionales que enfrentan en su día escolar. *Adriana* descubre cómo, al identificar el estado de ánimo de su profesora, logra obtener de ella una actitud de apoyo, lo que le genera una sensación de bienestar.

Aunque se enoja, pues ahí está con nosotros y pues nos apoya y cada vez que estamos mal está ahí con nosotros, nos apapacha y nos abraza y pues así nos sentimos más relajadas, sacamos también todo lo que tenemos y pues me gusta mucho como son todas las maestras, igual cuando tenemos un problema nos ayudan a solucionar ese problema y no quedarnos así con el problema que tenemos (*Adriana*, 15 años, CAS Barquito).

De igual manera, *Carmen*, ejemplifica su experiencia con sus docentes y la relaciona con la confianza, un elemento indispensable para que pueda abrirse y expresar lo que está pasando. Además, comprende que sus profesores también atraviesan circunstancias de vida, lo cual puede ser favorable, ya que puede surgir en las niñas un ejemplo de vida que deben imitar (Bandura, 1982), como el no rendirse, salir adelante y saber que no están solas.

Se siente como de esas veces que tienes algo muy guardado y entonces son personas en las que puedes confiar y les puedes contar literalmente todo lo que te está sucediendo y a pesar de que ellas se sientan mal, ellas siempre te están ayudando. Sí, como desahogarte con ellas, con personas que tienes confianza [...] yo prefiero confiar en mis profesores, aunque son personas con las que no vivo, no son personas que conozco del todo, no es como que termine de conocerlas a todas, pero sí son personas que puedo confiar porque sé que ellas me van a dar un consejo, que me van a poder ayudar (*Carmen*, 15 años, CAS Barquito).

En el mismo sentido, las niñas destacaron que su comportamiento positivo en la escuela se atribuye al respeto y afecto que sienten hacia sus autoridades escolares. Su disposición favorable surge del trato que reciben, sintiéndose escuchadas y respaldadas, lo cual las impulsa a mantener una actitud positiva en el entorno escolar. Sería beneficioso profundizar más en estas respuestas de las niñas en diversos entornos para comprender mejor las situaciones o influencias que inciden en sus reacciones positivas. En este contexto, las niñas de ambos CAS, a través

del grupo focal, compartieron experiencias relacionadas con la receptividad que encuentran cuando son tomadas en cuenta o cuando enfrentan algún problema. Destacan cómo la sensibilidad mostrada por el ecosistema escolar les brinda la posibilidad de concentrarse en las actividades escolares, lo que contribuye a su bienestar subjetivo.

- Valencia: cuando cumplí años y me dijeron: feliz cumpleaños.
  - Ninfa: cuando mi profe y la directora me felicitaron de que ahora leía más, antes leía una palabra y ahora leí 50, por eso me felicitaron.
  - Esperanza: cuando la maestra nos pone atención.
  - Sor: o cuando te felicita por algo que hiciste bien.
- (Grupo Focal CAS Ajonjolí, 21 abril 2023).

-Carmen: bueno, nuestra directora es una persona muy activa, nos pone a hacer deporte y ¡ay que cansado!, nos escucha, nos comprende, trabaja con nosotros siempre en equipo, si hay algo que no entiende busca la manera para que nosotros podamos entenderlo, nos explica bien y pues sí, es muy juguetona en el sentido de que nos hace mucho reír, es chistosa y pues cuando nos tiene que corregir nos corrige, pero en amor, o sea, no, no nos grita ni nada, ni tampoco nos regaña, si no, nos exhorta en amor pues.

-Mía: [...] me da consejos ella me ayuda, sabe lo que se siente porque también a veces ella ha pasado casi por lo mismo y es una muy buena persona, es muy cariñosa, nos da abrazos, nos da besos, nos quiere mucho, nos habla con cariño y si hacemos algo mal ella nos corrige.

-Carmen: paciencia, nos tiene mucha paciencia.

-Sugei: nos tiene paciencia y no nos grita, es amable, nos tiene cariño, no nos jalonea, pues de que nos explica en algunas cosas que no lo entendemos y que cuando estamos así mal, pues ella nos da consejos y así.

-Adriana: orgullosas por el trato que nos da cada día, como dice en la Palabra “ama a tu prójimo como a ti mismo”.

-Carmen: pues yo me siento amada, porque siempre nos está comprendiendo, buscando la manera de ayudarnos con nuestras dudas, nuestros problemas, aunque a veces en algunas situaciones que ella no ha pasado por lo que nosotras estemos pasando, pero siempre nos comprende y nos ayuda y nos da un mejor consejo para poder seguir, me siento, pues si, orgullosa de saber que podemos confiar en ella y saber que nos puede escuchar. Me siento confiada porque sé que me va a escuchar y que me va a entender, que me va a dar buenos consejos y que me va a ayudar a seguir con eso que no puedo, siento que no puedo.

-Adriana: O sea, cuando yo tengo un problema con una compañera con una amiga me dice, *hay que hablarlo ahorita y no luego, no hay que dejar las cosas para después*, por eso ella me ayuda a platicar con las compañeras que tengo problemas.

-Carmen: yo al principio me siento como... pues es que yo llego con ella y llego con mi problema y me siento, así como que ya no puedo más, o sea, ya no quiero y cuando llego con ella y me empieza a hablar, ya me siento como más tranquila, ya me siento como alentada como que me alienta para poder seguir y si otra vez en el caso de que me vuelva a llegar otra vez ese mal entonces vuelvo a ir con ella o si

no, ella me ve mal y se acerca conmigo y ya empezamos a platicar y me siento mejor.

-Mía: yo cuando tengo un problema y voy a platicarlo con ella ya cuando lo platico, ya está solucionado, ya me siento, tranquila, ya me siento relajada.

-Zoé: yo como Adriana, con ganas de gritar de decir ya, ya no puedo, ya no puedo y cuando yo me acerco a ella me gusta porque es como si esas ganas de gritar se me fueran, como un diario, a ella la describiría como un diario porque puedo contar con toda facilidad y sin ningún problema lo que siento sin temer nada, ni que me juzgue.

(Grupo Focal CAS Barquito, 13 marzo 2023)

Las niñas de CAS Ajonjolí experimentan una mayor satisfacción al ser reconocidas por sus logros académicos, mientras que las del CAS Barquito valoran más la dimensión emocional de ser escuchadas en momentos de dificultad. A través de sus narraciones, resulta evidente que la necesidad de expresar sus inquietudes es una parte cotidiana de sus vidas. Es crucial considerar los espacios y tiempos destinados a escuchar a las niñas, no sólo en el ámbito escolar, sino también dentro de los CAS. Así, la escuela como refugio cubre varias dimensiones afectivas que van más allá de las paredes de una institución, son dimensiones en las que se pone de manifiesto la importancia de encontrar en las historias de vida de estas niñas otras formas de vivir y entender los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Asimismo, es relevante destacar que para las niñas no importa el estatus académico de las personas dentro de los centros escolares, sino la manera en que son atendidas, escuchadas y tomadas en cuenta. Estos espacios de conexión les otorgan un verdadero valor y un sustento muy importante que es la confianza. Cuando encuentran esto, las niñas fluyen de manera diferente dentro de sus entornos escolares, lo que les ayuda a cumplir el verdadero objetivo de la exigencia del mundo académico.

En este sentido, *Carmen* habla de su relación con las personas con las que convive en el Centro de Asistencia Social.

Yo soy una persona que no soy muy confianzuda con todo mundo, me cuesta mucho confiar en cualquier persona, como ya son personas que conozco, aunque vivo con ellas no tengo esa confianza de platicarles lo que me sucede (Carmen, 15 años, CAS Barquito).

En fragmentos anteriores de la entrevista, es notable la referencia que algunas niñas hacen sobre su relación con el cuerpo docente. Podría pensarse que debido al tiempo que comparten con el personal del CAS tendrían una conexión más estrecha, por lo que se puede entender que la clave no es la cantidad de tiempo, sino la calidad de la interacción. La confianza se construye cuando se sienten escuchadas y tomadas en cuenta.

*Carmen* revela que la atención y el apoyo genuino son fundamentales para que ella pueda compartir sus problemas de manera abierta. Esta observación resalta la importancia de la empatía y la escucha activa en la construcción de relaciones significativas. Sin embargo, así como las niñas expresan la importancia de ser vistas, escuchadas y tomadas en cuenta por sus compañeros y docentes, es crucial mantener un equilibrio para no afectar su bienestar subjetivo. Este desafío puede relacionarse con la falta de experiencia de las instituciones escolares al confundir la atención con subestimar la complejidad de las situaciones que enfrentan las niñas que viven en albergues.

Durante las entrevistas individuales realizadas en ambos CAS, se exploraron las experiencias de las niñas para obtener una visión más completa de cómo manejan su día a día en el entorno escolar frente a las situaciones que enfrentan en el albergue. Dentro de este complejo tejido de emociones, algunas niñas compartieron sentimientos de tristeza o disgusto que surgen en el CAS, pero que logran superar cuando están en el ámbito escolar. Este contraste entre el ambiente del albergue y el entorno educativo refleja las complejidades emocionales que estas niñas enfrentan, convirtiendo así la escuela en un potencial refugio en medio de sus experiencias desafiantes.

Pues sí me enoja y pues si me voy quejando en el camino, pero voy a la escuela y ya cuando llego pues se me quita lo enojado (se ríe).  
(Sor, 13 años, CAS Ajonjolí, 3 mayo 2023).

Mmm... olvido, lo trato de olvidar, me pongo a hacer mis cosas en el salón (Mía, 14 años, CAS Barquito, 6 junio 2023).

-Carmen: a veces trato de estar con la mejor actitud para no involucrar a los demás y a veces sí, pues si tengo la suficiente confianza voy y hablo con una persona aquí.

-Investigador: ¿y lo has hecho?  
-Carmen: sí.  
-Investigador: ¿y te ha ayudado?  
-Carmen: mucho.  
(Carmen, 15 años, CAS Barquito, 6 junio 2023)

*Ninfa* puede proporcionar indicios, al igual que los testimonios anteriores, sobre cómo difiere su comportamiento en la escuela en comparación con el CAS. A lo largo de su entrevista, ella explica lo siguiente:

-Investigador: ¿y en la escuela por qué te enojas?  
-Ninfa: en la escuela no me enojo, no me hago nada, nada más regaño a los niños, o sea, me hacen enojar y les digo: hijos de...  
-Investigador: pero ahorita dijiste: es que cuando yo estoy haciendo algo y luego me enojo y me jalo las greñas horrible.  
-Ninfa: ¡Ah no!, pero eso es aquí (en CAS).  
-Investigador: ¡ah! eso es aquí (CAS) no en la escuela.  
-Ninfa: no, me da vergüenza en la escuela.  
(Ninfa, 12 años, CAS Ajonjolí, 30 marzo 2023).

Durante el grupo focal realizado en el CAS Ajonjolí, se generó un diálogo intrigante sobre el comportamiento diferenciado de las niñas entre la escuela y el CAS. En este sentido, se exploró un patrón que podría proporcionar más información sobre por qué las niñas acceden y responden de manera positiva a las solicitudes de las autoridades escolares.

-Investigador: pero, por ejemplo, si tu directora de la escuela, como hoy, se acercó contigo y te dijo: *Valencia despíntate* y tú fuiste obediente y te despintaste, si aquí (en CAS) te dicen que te despintes, ¿vas igual de contenta a despintarte?  
-Valencia: (mueve la cabeza con un no).  
-Investigador: ¿por qué? ¿por qué allá (escuela) si obedecen y aquí no (CAS)?  
-Valencia: pues porque allá es diferente que aquí.  
-Investigador: ¿será por la manera en que te dicen las cosas aquí (CAS)?  
-Mar: sí.  
-Valencia: porque estimo mucho a mi director y no le quiero fallar.  
-Sor: a la maestra.  
-Investigador: ¿y por qué la estimas?  
-Mar: porque es buena con nosotras y pues cuando fallamos en algo nos da consejos y así.  
(Grupo focal, CAS Ajonjolí, 22 marzo 2023).

A partir de los testimonios anteriores, se pueden deducir diversas situaciones. Una de las primeras interrogantes que surge es analizar lo que ocurre en los entornos donde las niñas socializan, interactúan y viven, lo cual parece influir en su

comportamiento, especialmente en expresiones emocionales extremas que incluso pueden llevarlas a lastimarse físicamente, comportamiento que parece estar limitado al ámbito del CAS. En este sentido, la observación de la directora de la escuela pública acerca del comportamiento de las niñas en la escuela y su comportamiento en el CAS resulta muy interesante.

Y es parte de la formación y la disciplina que a ellas se les dispara (a las encargadas en CAS) con las niñas, y es bien marcado, porque nosotros aquí *¡siéntate!* y se sientan y ellas las tienen que estar arrastrando, yo noto esa parte (directora escuela pública turno vespertino, 25 mayo 2023).

Dentro del mismo contexto de los efectos que experimentan las niñas directamente en el CAS, resulta relevante observar cómo el CAS utiliza la escuela como una vía de escape o salida para mitigar la tensión que se vive dentro del albergue. La profesora de primer grado en el turno matutino, quien también es directora del turno vespertino, relató una situación particular que ocurrió durante el ingreso de las niñas a la escuela pública en el ciclo escolar 2022-2023.

-Investigador: hágame del primer contacto o acercamiento con el CAS cuando ingresaron los niños a la institución.

-Gis: no fue del todo, no digo agradable, no es la palabra que voy a usar, pero realmente fue por necesidad de ellas (encargadas CAS), no es que ellas buscaran la institución para brindarles la educación a las niñas, era más bien porque las niñas que traían al turno matutino en la casa hogar tenían conflictos entre las alumnas. Las niñas estaban conflictuadas, se peleaban, se agredían y ellas (encargadas CAS) tenían la necesidad de separarlas. Entonces la solución que ellas encontraron fue separarlas del turno de la escuela como para tener paz en casa hogar para que ellas no coincidieran en el día, mientras unas estaban en la escuela en el turno matutino las otras estaban en casa hogar, regresaban las del turno matutino de la escuela y las otras se venían a la escuela, entonces fue una estrategia que ellas implementaron para poder tener control en disciplina y en actitudes y convivencia con esas niñas que tenían conflicto [...] Yo creo que tenían actitudes hasta de atentar contra su vida. Entonces, dice: (la directora del CAS) *lo necesito porque vienen de una situación difícil y aparte son hostigadas entre ellas dentro de la casa hogar y necesito poner un corte aquí.*

(Gis, profesora de 1er. grado, escuela pública, 25 mayo 2023).

Al descubrir el testimonio de la profesora, en primer lugar, se evidencia una de las causas por las cuales las niñas se sienten intimidadas dentro de los CAS, que es la violencia entre pares. Por otro lado, se revela el motivo real por el cual algunas niñas de los CAS ingresan a las escuelas: es para evitar el contacto entre ellas y aprovechar otros entornos sociales, como el educativo, para reducir la violencia

dentro de los CAS. En este sentido, otra situación que se refleja es que a través de la instancia escolar se logre la obtención del certificado de estudios, sin considerar la problemática académica y socioemocional que algunas niñas de los CAS experimentan. Un caso específico en el CEE fue cuando se solicitó la entrada para dos niñas expulsadas de la escuela tradicional, una de ellas es *Isaura*, cuyo caso ya se ha mencionado, ellas expresan que su permanencia será temporal en el CEE, lo cual ha sido desventajoso para su desarrollo en esta institución. La incertidumbre sobre su traslado futuro genera comportamientos desafiantes y una falta de compromiso con el plan de estudios, ya que perciben su estancia como un castigo.

Por lo tanto, tanto el CAS como la escuela deben ir más allá de considerar la educación como una obligación impuesta por las autoridades o simplemente como un medio para desahogar conflictos. La escuela debe ser vista como un espacio de posibilidades, un entorno que, con las herramientas adecuadas como capacitación e inclusión, puede contribuir significativamente a la permanencia y estabilidad emocional de los niños y niñas en albergues. Más que cumplir con un requisito, la escuela puede ser un escenario constructivo que ofrezca oportunidades valiosas para su desarrollo integral.

A través de un par de experiencias escolares escritas por niñas de CAS se muestran algunas vivencias que ellas mismas expresan. En estos relatos, las estudiantes del CEE comparten sus sentimientos positivos hacia el ecosistema escolar.

## **Figura 16**

*Fragmentos de experiencias en la escuela por niñas de CAS*

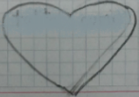
Mi experiencia ha sido muy satisfactoria por que yo le pedía a Dios que me encontrara un lugar donde pudiera ser yo misma, y me mandó a [redacted] una familia en Cristo donde me siento muy contenta, donde e apredido a valorar a mis guías y mis compañeros, dónde recibo amor todos los días GRACIAS A DIOS ENCONTRÉ UNA FAMILIA QUE ME SACA UNA SONRISA SIEMPRE ESPERO QUE NUNCA SE ACABE GRACIAS . FILIPENSES 4:13

(un lugar de familia)

Mi experiencia en [redacted] ha sido muy divertida y diferente de lo que yo he vivido anteriormente en otras escuelas esta ha sido de mucho aprendizaje para mi. Cuando yo llegué tenía cumplidos los 12 años acababa de llegar a la Casa Hogar, al principio se me hizo algo difícil de asimilar todo, que estaba en una Casa Hogar y que ahora estudiaba en una escuela educativa y cristiana se me hizo raro nunca habia escuchado eso y tampoco el nombre de la escuela y bueno, con el paso del tiempo lo entendí que era un nombre de la biblia y que todo el aprendizaje se llevaba bajo la biblia y lo académico también, el día de hoy tengo 15 años estoy estudiando en plataforma 2do de secundaria y no me gustaría dejar de venir a este lugar, me siento muy bien estando aquí, a las personas las tomo como una familia nueva que Dios me dio. Muchas gracias espero disfruten este día y que siempre recuerden que todo lo podemos en Cristo que nos fortalece. gracias.

Hola me presento otra vez me llamo Valeria y tengo 11 años y hoy les voy a presentar mi experiencia en [redacted] ya cuando llague yo no tenia ningun animo de hacer algo pero [redacted] llago y me dio animos y hoy le doy Gracias [redacted] por darme fuerzas y a Dios por ponerme oy en [redacted] ni Gracias a las guías y a [redacted] y amis compañeros y a dios

Gracias

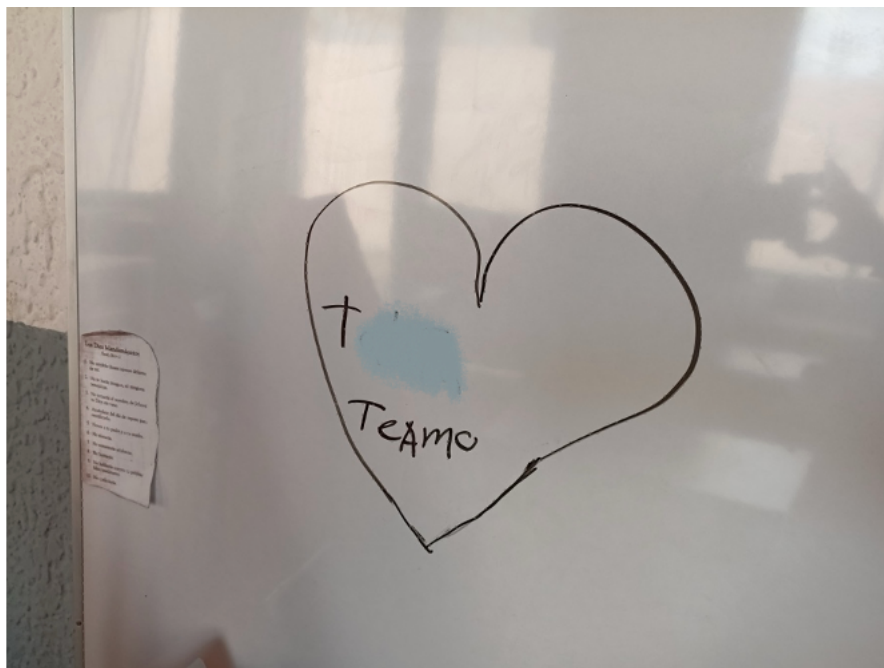


**Nota.** Escritos de niñas de CAS sobre sus experiencias en el Centro Educativo Especializado. Fuente: Archivo de la autora.

En la siguiente imagen se muestra la presencia de un corazón dibujado en el pizarrón con el nombre del CEE el cual refleja el afecto y la conexión emocional que estas niñas sienten hacia su entorno educativo. Esto evidencia la importancia de crear un ambiente de apoyo y afecto en la escuela, un lugar donde no solamente se persigue que las niñas alcancen un nivel de formación que les permita generar mayor conocimiento y aumentar su autoestima, sino que también puedan reencontrarse, y saber que tienen un lugar único e irremplazable. El reconocerse como estudiantes y como niñas de CAS permite al ecosistema escolar ser, en su generalidad, un entorno inclusivo en el que desean estar y en el que cada estudiante brinda un esfuerzo individual cuyo objetivo es permanecer y crecer juntos.

**Figura 17**

*Sentido de pertenencia de niñas de CAS en su escuela*



*Nota.* Dibujo dejado en el pizarrón de un salón del CEE al final del día, elaborado por una niña de CAS. Fuente: Archivo de la autora.

Este tipo de expresiones y actividades reflexivas sobre el significado de la escuela son particularmente valiosas, ya que surgen como propuestas genuinas de las propias niñas. En este contexto, se observa que la exploración del entorno escolar y su significado cobra especial importancia para las niñas en el CEE. Sus relatos revelan una inquietud genuina sobre cómo interpretan y visualizan la escuela como un espacio de refugio.

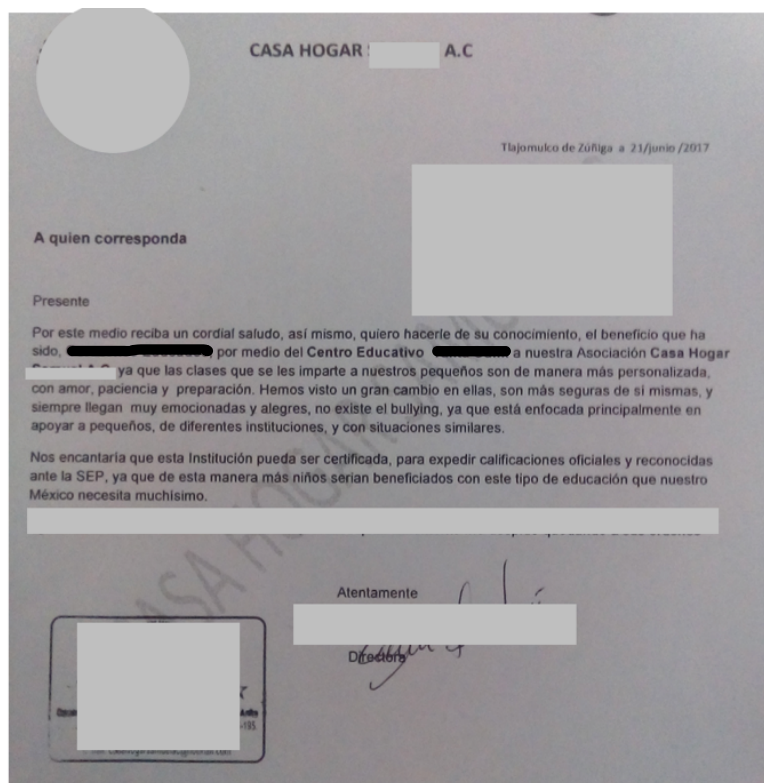
En contraste, en la escuela pública no se observan iniciativas similares. A pesar de los intentos de recopilar opiniones mediante encuestas elaboradas por la institución pública, la mayoría de las niñas no le otorgaron importancia y no mostraron interés en abordar los problemas identificados dentro de su escuela. Además, durante las entrevistas, las niñas de la escuela pública no mencionaron este profundo apego al ecosistema escolar. Sin embargo, en algunos testimonios, las niñas mencionaron que los profesores las tratan bien y que de cierta manera se sienten tomadas en cuenta, como en las celebraciones de cumpleaños o el reconocimiento de sus avances académicos, entre otros. Como resultado, los datos recopilados hasta el

momento no ofrecen suficientes elementos para afirmar que las niñas de la escuela pública comprenden o visualizan su propia escuela como un refugio.

En un testimonio adicional que resalta la significativa influencia del Centro Educativo Especializado (CEE) en el entorno escolar, se presenta una carta emitida por la directora de un CAS. Este testimonio proporciona una perspectiva valiosa sobre la experiencia del Centro, en donde se destaca el impacto positivo del acompañamiento especializado. Esta carta, junto con los relatos de las niñas de CAS que consideran la escuela como un refugio, refuerza la importancia de contar con espacios educativos certificados que no solo promuevan el aprendizaje académico sino también el bienestar emocional de sus integrantes.

## Figura 18

*Carta elaborada por directora de CAS acerca del acompañamiento especializado*



*Nota.* Carta expedida por un CAS al CEE que expresa la satisfacción para ellos y para su población. Fuente: Archivo de la autora.

La imagen con la que se cierra este capítulo transmite un mensaje profundo y conmovedor. Se trata de *Kia*, quien, ante la proximidad de las vacaciones invernales, simula aplicarse pegamento en las palmas de las manos y luego las adhiere a su pupitre, expresaba así su firme determinación de no separarse del Centro Educativo Especializado.

### **Figura 18**

*Kia, niña de CAS Barquito, expresa su decisión de no salir de vacaciones*



*Nota.* Kia, niña de CAS Barquito, simula estar pegada al pupitre, llegaron las vacaciones invernales y ella no quiere irse de su escuela. Fuente: Archivo de la autora.

A través de estas experiencias compartidas, queda claro que, para estas niñas, la escuela no se limita a lápices, cuadernos y calificaciones; va más allá de los aspectos académicos. Es esencial reconocer que, al brindarles una segunda, tercera o incluso la última oportunidad en su trayectoria educativa, estamos asumiendo una responsabilidad crucial. Debemos reflexionar sobre la calidad de la educación que se les ofrece, recordando siempre que, en este proceso, no sólo se imparten conocimientos, sino cimientos para su futuro. Cada uno de estos niños y niñas merece una educación que no sólo nutra sus mentes, sino que también cultive

sus corazones y les proporcione las herramientas necesarias para enfrentar el mundo con mayor preparación, confianza y resiliencia.

## **5 Conclusiones sobre las experiencias escolares de niñas en albergues: Voces y miradas desde la Sociología de la Infancia**

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la investigación, acompañadas de recomendaciones orientadas a mejorar el acompañamiento socioeducativo de niñas en albergues. Basadas en los hallazgos del trabajo empírico y de campo, estas conclusiones se contrastan con la revisión de la literatura existente, lo que permite una reflexión más profunda sobre las realidades y necesidades específicas de este grupo.

La principal contribución de esta investigación radica en enfocar la atención socioeducativa hacia niños, niñas y adolescentes en albergues, una elección fundamentada en la realidad observada tanto en México como a nivel global. Este sector vulnerable enfrenta desafíos significativos a pesar de contar con diversos programas de apoyo y del concepto de inclusión educativa. Las experiencias de estos niños, niñas y adolescentes se alejan de los derechos universales de protección infantil, que garantizan el acceso a una educación de calidad y la inclusión en las instituciones educativas.

A lo largo de este apartado, se articulan las conclusiones a partir de las voces y miradas de las propias niñas, lo que resalta la importancia de su participación activa en la construcción de estrategias que impacten positivamente en su vida educativa y social, y contribuye así a la generación de políticas públicas que promuevan su bienestar y desarrollo integral.

Numerosos estudios destacan estadísticas que evidencian la falta de acceso a la educación para niños, niñas y adolescentes en situaciones vulnerables. Esta realidad a menudo se acompaña de otros desafíos, como la falta de oportunidades, el escaso acompañamiento profesional y la ausencia de herramientas adecuadas.

Por ello, es imperativo implementar programas que anticipen y aborden las necesidades específicas de estos infantes.

En este contexto, cobra especial relevancia la atención socioeducativa y el acompañamiento especializado para niños, niñas y adolescentes que viven en albergues. El Centro Educativo Especializado se presenta como una alternativa que busca ofrecer enfoques distintos a los de la escuela tradicional, adaptándose a las dinámicas propias de los Centros de Asistencia Social y, sobre todo, centrando su atención en los individuos que viven esta experiencia: niños, niñas y adolescentes que residen en albergues.

En este apartado se desglosarán diferentes aspectos clave de la investigación. Primero, se abordará cómo el estudio se convierte en una oportunidad para las niñas de CAS, al destacar la importancia de construir realidades que les permitan avanzar en su desarrollo educativo. A continuación, se explorará la transformación de dilemas en oportunidades al enfatizar la inclusión y la alteridad como fundamentos esenciales para su permanencia escolar. Finalmente, se discutirá el papel de la escuela como un refugio vital que promueve el bienestar, la inclusión y los derechos de estas niñas. Cada sección se centra en las experiencias y perspectivas de las propias niñas, resaltando la necesidad de enfoques integrales que fomenten su inclusión y bienestar en el ámbito educativo.

#### **5.1.1 Construyendo realidades: El estudio como oportunidad para niñas de CAS**

El papel y el significado de la escuela en la vida de las niñas que residen en albergues, protagonistas de esta investigación, adquiere una importancia crucial. Estas niñas reconocen que la escuela representa una oportunidad para cambiar el curso de sus vidas y romper el ciclo de falta de educación que las expone a altos riesgos de vulnerabilidad, tanto en términos económicos como sociales. A través de la educación, vislumbran la posibilidad de escapar de la realidad de estar

confinadas dentro de cuatro paredes, es decir, liberarse por un momento de la experiencia de la institucionalización.

Al mismo tiempo, son conscientes de los complejos desafíos que enfrentan en este entorno educativo. Reconocen que, por sí solas, estas dificultades pueden resultar difíciles de superar. Sin embargo, para ellas, la escuela no sólo brinda la posibilidad de retomar la parte académica y ponerse al día en conocimientos rezagados debido a sus experiencias de trayectoria escolar interrumpida, sino que también se convierte en un espacio que les permite expresar su voluntad y reencontrarse consigo mismas. La escuela se convierte en un entorno que promueve la construcción de confianza en las figuras de autoridad y en sus compañeros, elementos fundamentales para su desarrollo personal y social.

En este sentido, la intersección entre el mundo académico y las relaciones interpersonales, como lo sugiere Casas (2022), es crucial para comprender la complejidad de los imaginarios que las niñas en situación de acogida construyen sobre la escuela. A pesar de los retos inherentes a su contexto educativo, marcado por la institucionalización, la situación de vulnerabilidad y el rezago académico, valoran la asistencia a la escuela. Para ellas, este espacio no solo representa un lugar de aprendizaje, sino también un escenario donde se reafirma su sentido de identidad y ciudadanía.

El logro de ciertos niveles educativos no solo les permite superar contextos de vida adversos, sino que también contribuye a su integración social y formación como futuras profesionistas. Este impacto, que comienza en el ámbito individual, se extiende a nivel social y nacional, lo que fomenta un cambio significativo en la sociedad. La implementación efectiva de normativas y derechos en el ámbito educativo beneficia no solo a los niños y niñas directamente involucrados, sino también al país en su conjunto. Es fundamental recordar que, aunque todavía no se dispone de cifras exactas sobre el número de NNA albergados en México, se sabe que muchos de ellos no asisten a la escuela y no son contabilizados en las estadísticas educativas oficiales, lo que evidencia su invisibilización. Por ello, atender a este sector vulnerable y garantizar su acceso a una educación inclusiva y

de calidad es una tarea esencial para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

### **5.1.2 Transformando dilemas en oportunidades: La Alteridad y la inclusión como fundamentos para la permanencia escolar de niñas de CAS**

Es fundamental entender la inclusión como un compromiso integral que asegure la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad. La inclusión no debería ser vista como un dilema insuperable, sino como una oportunidad para satisfacer las necesidades educativas y emocionales de cada uno de estos NNA.

Los procesos de reinserción o de inserción escolar para estas niñas de centros de asistencia social (CAS) presentan desafíos considerables. Por un lado, los CAS deben cumplir con regulaciones específicas para la protección infantil, mientras que las instituciones educativas tienen requisitos propios para admitir a nuevos estudiantes. La falta de un protocolo claro que aborde las necesidades particulares de NNA provenientes de la institucionalización complica aún más la situación.

Aunque muchas niñas manifiestan un alto grado de satisfacción y deseo de asistir a la escuela, los desafíos que enfrentan incrementan el riesgo de abandono escolar. Esto se debe, en gran medida, a la falta de comprensión y capacitación en torno al concepto de inclusión, por parte de las escuelas, los CAS y sus respectivos ecosistemas.

El síndrome del peloteo, como lo describe Barudy, se manifiesta la inestabilidad que enfrentan estos NNA al ser trasladados entre diferentes entornos. Este fenómeno se traduce en la interrupción constante de sus trayectorias educativas y emocionales, y se agrava con la escasez de espacios en los CAS, que impide una atención adecuada a sus perfiles diversos. Muchos NNA ingresan a escuelas tradicionales donde son considerados “no aptos”, lo que contribuye a un aumento en las trayectorias interrumpidas y a una baja permanencia en los centros de acogida. Las razones de abandono pueden ir desde cambios de CAS, el regreso

con sus familias hasta fugas, lo que rompe el vínculo educativo y emocional que han construido.

Se sostiene que los niños y niñas son “iguales pero diferentes”, y esta noción debería reflejarse en una educación que reconozca y aborde sus necesidades específicas. Un claro ejemplo de inclusión efectiva se observó en el Centro Educativo Especializado, donde se aceptó a una niña con discapacidad auditiva y se capacitó al personal en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Esta iniciativa no solo benefició a la niña, sino que también transformó la dinámica educativa para todos los estudiantes. Sin embargo, la realidad es que muchos NNA se ven obligados abandonar estos entornos debido a decisiones externas, lo que limita su desarrollo tanto educativo como emocional.

En el Centro Educativo Especializado, hemos observado que, tras aproximadamente 3 años de permanencia, muchos de nuestros alumnos deben abandonar el centro debido a decisiones externas. Las razones van desde el cambio de CAS, el regreso con sus familias, hasta la fuga de los infantes. Este fenómeno tiene un impacto significativo tanto para las niñas como para nosotros, ya que rompe el vínculo educativo y emocional construido a lo largo del tiempo.

Durante la investigación, las niñas del CAS *Ajonjolí* que participaron en el estudio presentaron diversas situaciones de permanencia. *Isaura*, *Geo* y *Dana* continúan en el mismo CAS y están estudiando. Sin embargo, las otras participantes han salido del CAS y no se tiene información sobre su situación actual. En el CAS *Barquito*, *Zoé*, al cumplir 15 años, se vio obligada a estudiar en el sistema INEA debido a la falta de transporte y a la percepción de que a esa edad deben asumir responsabilidades dentro del CAS. Esta no es una opción que las niñas elijan, sino una imposición que limita su desarrollo educativo. *Sofía* permanece en el CAS y sigue estudiando en el Centro Educativo Especializado; el resto de las interlocutoras ya no están en el CAS y, mediante contacto telefónico, se sabe que la mayoría de ellas no sigue estudiando.

Estos movimientos, que a simple vista pueden parecer triviales, tienen un impacto profundo en el bienestar emocional de las niñas y dificultan su capacidad para

adaptarse a nuevos entornos. La desconexión escolar que experimentan al salir de los CAS hace que sea muy difícil que puedan retomar su educación en sus entornos familiares o en otros centros de acogida, especialmente cuando estos últimos no cumplen con el derecho educativo que tienen los niños albergados.

En esta investigación, se tuvo el privilegio de participar en dos escenarios académicos a los que asisten niñas institucionalizadas: la escuela tradicional y el Centro Educativo Especializado. Las niñas que asisten a la educación tradicional se encuentran inmersas en la complejidad de ser niñas y estudiantes, al enfrentar su realidad en términos de rezago educativo y dificultades socioemocionales. Esta situación las lleva a centrarse más en las relaciones interpersonales, ya que, debido al rezago educativo, experimentan mayores dificultades para integrarse plenamente en el mundo académico. Al no sentirse completamente incluidas en el ámbito académico, buscan formar parte de su entorno educativo a través de vínculos con sus pares, incluso con otras niñas que también viven en el CAS donde están albergadas. Así, las relaciones personales se convierten en un mecanismo para superar el aislamiento y sentir un sentido de pertenencia, a pesar de los desafíos que enfrentan.

Por otro lado, las niñas que asisten al Centro Educativo Especializado muestran una mayor estabilidad tanto en el mundo académico como en el de las relaciones. Para ellas, el mundo de las relaciones les proporciona la fuerza necesaria para integrarse al mundo académico. La capacidad de funcionar en ambos mundos permite alcanzar el objetivo integral de la educación.

Los obstáculos y desafíos que enfrentan las niñas dentro de las instituciones escolares, especialmente aquellas que asisten a escuelas tradicionales, son significativos. Una de las principales dificultades es el rezago educativo con el que cuentan, el cual está estrechamente relacionado con el nivel de formación exigido por el sistema educativo tradicional. Esto genera diversas emociones negativas que afectan su experiencia en la escuela. Además, muchas niñas se encuentran en grados escolares para los cuales no tienen el nivel de formación adecuado, lo que contribuye a su frustración y dificultad de aprendizaje. También enfrentan desafíos

en la participación en actividades escolares y eventos como el Día de la Madre y celebraciones cívicas, así como en la realización de trabajos en equipo y la adquisición de materiales necesarios, esto debido a la falta de apoyo familiar y la ausencia de personal de los CAS en estos eventos.

A pesar de los esfuerzos de las docentes de la escuela tradicional, las acciones implementadas no son suficientes para abordar las necesidades socioeducativas de las niñas, lo que aumenta el riesgo de abandono escolar. Esta insuficiencia se ve agravada por una marcada división entre las responsabilidades del CAS y la escuela, lo que dificulta la comunicación y la implementación de planes o proyectos para atender las necesidades de las niñas. Esta falta de integración y coordinación entre instituciones impide mejorar adecuadamente su bienestar subjetivo y su desempeño dentro del entorno escolar.

En este contexto, existen prácticas que pueden tanto dañar como beneficiar el bienestar subjetivo de los infantes. Una de ellas es el apoyo emocional, que sirve como una base fundamental para que las niñas puedan desenvolverse con mayor seguridad en el mundo académico. Dado el trasfondo emocional complejo que enfrentan estas niñas —proveniente de su situación familiar, la transición a un entorno institucionalizado desconocido, y la adaptación a nuevas instituciones educativas y relaciones sociales—, algunas de ellas experimentan niveles elevados de estrés que generan comportamientos difíciles de controlar.

En otras palabras, estas niñas se desarrollan dentro de múltiples subsistemas interrelacionados, como el microsistema (su relación directa con su familia, docentes y compañeros), el mesosistema (las interacciones entre el hogar, el CAS y la escuela), y el exosistema (políticas sociales y decisiones institucionales que afectan su vida cotidiana). Cada uno de estos subsistemas impacta tanto su desarrollo emocional como su rendimiento escolar (Bronfenbrenner, 1987), lo que desafía las dinámicas propias de las instituciones que las atienden y de sus respectivos ecosistemas (Douard & González, 2021). Tanto los docentes como los encargados de los CAS se ven obligados a lidiar con estas complejas situaciones socioemocionales.

En ocasiones, el personal de los CAS recurre a la medicación controlada como respuesta para regular el comportamiento de las niñas. Sin embargo, durante este proceso, las niñas rara vez son involucradas o informadas adecuadamente sobre el medicamento que toman, su duración, efectos secundarios, etc. Esta falta de transparencia y participación por parte de las niñas, así como la falta de comunicación entre el personal médico (paidopsiquiatra) y los profesores de la institución educativa, obstaculiza la dinámica escolar y perjudica significativamente el bienestar subjetivo de las niñas.

Por tanto, la falta de atención a las necesidades específicas genera conflictos en el comportamiento de las niñas, ya que los efectos secundarios de los medicamentos pueden interferir con su desempeño académico y su bienestar emocional, lo que aumenta su vulnerabilidad dentro del entorno escolar. Como resultado, los profesores de la escuela tradicional se ven en la necesidad de tomar medidas como levantar reportes o incluso suspender a las niñas de las actividades escolares (expulsión), lo que refuerza la percepción de las niñas de que no son aptas para el estudio y, eventualmente, las conducirá a abandonar la escuela.

A pesar de reconocer la diversidad de sus alumnos, los profesores no participan en la elaboración de estrategias de atención especializada para abordar las necesidades de las niñas con problemas relacionados con la medicación o aquellas que se encuentran en instituciones de protección. Aunque los docentes son conscientes de los desafíos que conlleva tener niñas de CAS en la escuela, varios factores complican su capacidad para abordar estas necesidades de manera efectiva. Entre estos factores se incluyen la falta de preparación específica, la ausencia de prácticas compartidas y experiencias previas, así como la falta de tiempo para reuniones y diálogos. Además, la presión por cumplir con el programa educativo y mantener un avance uniforme entre todos los estudiantes añade una capa adicional de complejidad.

El acompañamiento especializado es crucial para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en situación de albergue. A pesar del alto nivel profesional de las profesoras en las escuelas tradicionales, muchas carecen de la preparación

necesaria para atender adecuadamente a este sector. Organismos como la USAER también reconocen que no cuentan con las herramientas suficientes para ofrecer el apoyo adecuado. Aunque los profesores actúan por un instinto humano y social, no siempre tienen la seguridad de que sus esfuerzos contribuirán positivamente al bienestar subjetivo de las niñas.

En la escuela tradicional, los padres de familia también juegan un papel importante en relación con las niñas institucionalizadas. Por un lado, buscan apoyar a esta comunidad de niñas en la escuela, pero por otro, también están preocupados por proteger a sus familias. Un ejemplo de esto es el caso de la pediculosis, una situación común entre los niños y niñas institucionalizados. Los padres instruyen a sus hijos para que eviten interactuar socialmente con las niñas de la casa hogar con el fin de evitar contagios.

Además, las agresiones físicas y verbales que algunas de las niñas de casa hogar expresan hacia sus compañeros generan inquietud tanto en la directora de la escuela tradicional como en los padres de familia, quienes se preocupan por la seguridad de sus hijos en los centros escolares. Estas dinámicas evidencian la complejidad de la integración de las niñas institucionalizadas en la comunidad escolar y la necesidad de abordar estas preocupaciones desde diversas perspectivas.

En este contexto, los tutores de CAS enfrentan un desafío significativo al manejar los comportamientos socioemocionales de las niñas, que a menudo presentan un alto grado de complejidad. Estos comportamientos no necesariamente son malos o erráticos, pero pueden no cumplir con el perfil estipulado por las instituciones escolares, lo que genera estrés durante la estancia de las niñas en la escuela. Los tutores de CAS deben firmar reportes de conducta expedidos por la escuela tradicional además de asistir a juntas para atender los asuntos escolares, pero la diversidad de ocupaciones y exigencias del trabajo dentro de los centros de acogida a menudo dificulta que se preste la debida atención a estas solicitudes. Esto perpetúa un ciclo de desatención y estrés lo que complica aún más la tarea de

proporcionar un apoyo adecuado que aborde las necesidades socioemocionales de las niñas. Este reto continuo subraya la necesidad de una colaboración más efectiva y de estrategias más integradas para mejorar la situación de las niñas en el entorno escolar.

Los espacios de estudio dentro de los CAS no logran cumplir eficazmente su objetivo educativo. Se observa una falta de proporcionalidad en los grupos, ya que los horarios de estudio para las niñas en el albergue combinan a estudiantes de todos los grados escolares, así como diversas necesidades individuales. Una persona contratada por el CAS asume la responsabilidad de acompañarlas durante todo el día, desde levantarlas por la mañana hasta recibirles de la escuela y acompañarlas en el espacio de estudio. Sin embargo, esta persona carece de la preparación específica en el acompañamiento socioeducativo de niños y niñas en albergues, lo que resulta en la ausencia de protocolos definidos para el estudio. Esto se refleja en un déficit en la elaboración y entrega de tareas, así como la provisión de materiales solicitados por la escuela. Como resultado, muchas niñas muestran falta de interés en participar en los espacios de estudio y optan por no ingresar a éstos.

Desafortunadamente, en la mayoría de las niñas del CAS, no se ha observado un avance emocional ni académico notable durante su estadía en la escuela tradicional. Esta falta de preparación y recursos específicos para abordar las necesidades de este grupo vulnerable subraya la importancia de mejorar el acompañamiento y la atención socioeducativa en estas instancias para garantizar un desarrollo integral y positivo de los niños y niñas en situación de albergue.

En el contexto del Centro Educativo Especializado, se ha adoptado un enfoque diferente. Se han realizado diversos acercamientos hacia los estudiantes para comprender sus comportamientos en función de sus trayectorias y experiencias de vida. El objetivo es ayudarlos a enfrentar los conflictos que presentan a través de la educación, de modo que esta pueda servir como un medio para desahogar las situaciones emocionales que enfrentan. En lugar de elaborar reportes escritos sobre su comportamiento, se buscan mecanismos y estrategias para que los niños

y niñas no eviten ni escapen de su realidad, sino que la vivan y la enfrenten de manera más sensible y objetiva, lo que les permite permanecer en las instancias escolares y lograr un desarrollo integral.

Al detectar estas necesidades, a partir de años de experiencia en la atención socioeducativa de niños, niñas y adolescentes albergados, el Centro Educativo Especializado ha implementado diversas estrategias para abordarlas de manera efectiva. En primer lugar, se maneja un entorno con pocos estudiantes, lo que permite que cada guía colaborador pueda centrarse de manera más focalizada en las necesidades individuales de cada uno de los y las estudiantes. Además, se emplea un currículo flexible que se adapta a través de los resultados de diagnósticos previos, como el uso del Biograma que proyecta datos personales y trayectorias de vida, se incluyen historias escolares previas a la institucionalización. Esto permite una programación académica adecuada a la situación socioemocional y al nivel de formación que cada uno de los estudiantes presentan.

En los procesos de inserción, el personal del centro escolar especializado asiste a las instalaciones de los CAS para llevar a cabo estos diagnósticos y realizar visitas de convivencia con los posibles postulantes. El objetivo es generar lazos de confianza para el momento en que tengan que asistir por primera vez a la escuela.

Las personas que acompañan socioeducativamente a los niños y niñas albergados dentro de las instancias del Centro Educativo Especializado cuentan con una sensibilidad especial al reconocer la situación vulnerable de los niños y niñas atendidos. Esta sensibilidad busca primordialmente que los niños y niñas se reconozcan no solo como estudiantes y compañeros, sino también como individuos con su propia historia y contexto, fomentando así una verdadera alteridad. Este reconocimiento les permite ser conscientes de la oportunidad que tienen a través del estudio para tener una vida más saludable, segura y viable. Este enfoque integral contribuye a mejorar el bienestar subjetivo de los niños y niñas en el entorno escolar y más allá.

El Centro Educativo Especializado, si bien no cuenta con personal preparado profesionalmente, sí dispone de una valiosa experiencia en la atención y el

acompañamiento socioeducativo de niños y niñas en situación de albergue. Esta experiencia se ha construido a lo largo de los años, enriquecida por la convivencia con los Centros de Asistencia Social y, sobre todo, por la detección y la sensibilidad para escuchar a los niños y niñas en situación vulnerable. Actualmente, se trabaja en la capacitación del personal de este Centro Educativo Especializado para que adquieran una preparación profesional que complemente y potencie esta experiencia empírica. El objetivo es lograr un equilibrio entre la preparación profesional y la sensibilidad empática, para crear un entorno de acompañamiento óptimo que atienda las necesidades integrales de los niños y niñas en situación de albergue. Este enfoque busca garantizar una atención de calidad que promueva su desarrollo emocional, académico y social de manera integral.

La verdadera inclusión y permanencia escolar de estas niñas no debe centrarse únicamente en su admisión a la escuela, sino en un acompañamiento integral que reconozca y respete sus complejas realidades y la alteridad de sus experiencias. Esto requiere una coordinación efectiva entre los CAS, las escuelas y las autoridades, así como un compromiso genuino de todos los actores involucrados para transformar los dilemas en oportunidades. Además, es esencial contar con un equipo interdisciplinario que aborde los diversos retos socioeducativos desde una perspectiva integral y que a su vez promueva su bienestar y desarrollo en todos los ámbitos de su vida.

### **5.1.3 La escuela: Un refugio vital que promueve el Bienestar, la Inclusión y los Derechos de niñas de CAS**

La escuela se convierte en un entramado de experiencias que nos invita a vivir y convivir en un entorno educativo único. Es un espacio donde se manifiestan detalles inimaginables: el sonido de lápices sobre el papel, el roce de las hojas al despegarse de los espirales, el aroma de los libros nuevos y el crujir del sacapuntas desgastado por el uso constante. Se suman las voces de nuestros compañeros y profesores. Los gestos que develan la dificultad de una elección y las lágrimas de frustración que, a menudo, se secan rápidamente ante los ruidos de los balones y los juegos.

La escuela, tanto para adultos como para niños y niñas, se presenta como un refugio donde se olvidan las preocupaciones y los problemas que nos quitan el sueño, manteniéndonos despiertos y alerta ante las lecciones que hay que resolver.

Este espacio educativo es un lugar de descubrimiento que acumula experiencias permitiendo depurar a aquellas que no valen la pena. A través de esta investigación, me he vuelto más sensible a lo que viven las niñas como sujetos de la experiencia en el entorno escolar. He escuchado sus conversaciones en los pasillos, he observado los desafíos que enfrentan y cómo, a pesar de las limitaciones, los espacios se amplían cuando tienen la oportunidad de vivir nuevas experiencias. Estas vivencias les permiten volver a creer en sí mismas y atreverse a pedir ayuda en momentos de dificultad. La sensibilidad de las vías colaboradoras y de los profesores, quienes evitan caer en el paternalismo y comprenden la realidad de ser un niño o niña que proviene de un centro de asistencia social, favorece la creación de un entorno educativo que se convierte en una zona de confort, un espacio donde pueden expresarse sin temor.

Para las niñas de esta investigación, la escuela no es solo un espacio académico, sino un refugio. En el caso específico de las niñas del CAS *Barquito*, que asisten a un Centro Educativo Especializado, cada aspecto del entorno es fundamental para su bienestar subjetivo. Esto incluye la infraestructura, el acompañamiento cercano de sus guías colaboradoras, la compañía de sus compañeros, la gestión de los trabajos, los ejemplos de vida que observan, y la atención y el respeto que reciben. Todo esto genera una inercia que transforma la institución en un ambiente familiar, un verdadero refugio.

A pesar de haber vivido experiencias en las que la familia ha significado sufrimiento, lejanía y destrucción, estas niñas encuentran en la escuela la oportunidad de redefinir el concepto de familia. Para ellas, una familia se caracteriza por el respeto, la escucha, la convivencia, el trabajo y la disciplina con amor. Esta experiencia las hace sentirse acogidas en su centro educativo, tanto que algunas expresan su deseo de alejarse ni siquiera durante las vacaciones. En situaciones donde el DIF les ofrece regresar con sus familias o trasladarse a otro CAS, algunas deciden

quedarse en CAS *Barquito*, valorando la educación integral que reciben y que contribuye plenamente a su bienestar subjetivo. Reconocen que, al mudarse, perderían la experiencia enriquecedora que les brinda este Centro Educativo Especializado, consolidando así el papel de la escuela como un refugio vital en sus vidas.

Es fundamental que, especialmente para los niños y niñas que viven en albergues, la escuela no se convierta en un simple “tengo que” o “tienen que”. Reconocer a través de las voces y miradas de estas niñas, que ellas le dan el significado a la escuela como un puente hacia una vida mejor, es un gran avance. Si ya han construido esta visión positiva, debemos esforzarnos por no romper ese ideal que tienen de la educación. La escuela debe ser un espacio donde se sientan seguras, y esa sensación de seguridad debe ser constante. Es crucial que las instituciones educativas estén preparadas y sean sensibles a las necesidades de estos niños y niñas, transformando su entorno basado en alteridad de la verdadera inclusión. Las experiencias escolares no terminan cuando los niños y niñas entran a la escuela, sino que continúan durante toda su permanencia en ella.

## ***5.2 Desafíos como investigadora: La realidad de vivir la experiencia***

En el camino de la investigación, especialmente en contextos tan sensibles como el de las niñas en albergues, he enfrentado una serie de desafíos que han enriquecido y transformado mi perspectiva. La realidad de vivir la experiencia va más allá de la simple recopilación de datos; implica una inmersión profunda en sus mundos, donde cada historia, cada emoción y cada obstáculo se entrelazan para ofrecer una visión más amplia y humana de la investigación. Estos desafíos no sólo han puesto a prueba mis habilidades y conocimientos, sino que también han fortalecido mi compromiso con la voz de estas niñas, convirtiendo cada encuentro en una oportunidad para aprender y crecer. A medida que profundizo en esta realidad, reconozco que la investigación es un viaje compartido, donde la empatía y la conexión son tan fundamentales como la rigurosidad académica.

A pesar del empeño en comprender las experiencias escolares de las niñas en CAS, este estudio enfrentó limitaciones significativas. La complejidad de trabajar con un grupo de niñas en situación de vulnerabilidad, combinada con las particularidades del entorno institucionalizado, presentó numerosos desafíos. Establecer un vínculo de confianza fue esencial para obtener respuestas genuinas, pero esta necesidad se convirtió en un factor limitante que impactó la profundidad y el alcance de los hallazgos. La calidad de las respuestas en los grupos focales, en algunos casos, se vio afectada porque algunas niñas se sintieron incómodas compartiendo sus experiencias en un entorno grupal, lo que influyó en la autenticidad de los datos obtenidos.

Con base en mi experiencia previa en la atención a niños y niñas residentes en CAS, así como la abundante cantidad de datos recopilados, me enfrenté al desafío de seleccionar y presentar las experiencias que podrían marcar una diferencia en la atención socioeducativa para estos niños y niñas. La abundancia de información dificultó la decisión sobre qué incluir y qué dejar de lado; sin embargo, es importante resaltar que la exclusión de ciertos datos no implica que carezcan de importancia. Al contrario, se espera que en futuras investigaciones sirvan como base para profundizar en temas tales como la experiencia de los profesores y cuidadores al atender a niños y niñas en situaciones vulnerables. También, es crucial explorar las vivencias de los niños en condiciones de institucionalización, considerando cómo el género podría influir en estas experiencias.

Finalmente, los desafíos logísticos y administrativos para acceder a las instituciones educativas y a los CAS formaron parte de este proceso. Obtener los permisos necesarios para iniciar el trabajo de campo implicó sortear múltiples regulaciones institucionales y procedimientos burocráticos. A pesar de estas dificultades, la investigación pudo desarrollarse, y deja abierta la posibilidad de que futuras indagaciones profundicen en estas dimensiones, para contribuir a identificar estrategias efectivas en la mejora de las trayectorias escolares el desarrollo integral de NNA que residen en Centros de Asistencia Social.

En resumen, este estudio destaca la importancia de proporcionar atención y acompañamiento especializado adaptado a las necesidades de los niños y niñas en albergues, así como la necesidad de adoptar enfoques preventivos. Para aquellos que no han recibido formación social ni educativa a través de sus entornos familiares, las instituciones que los acogen se convierten en figuras de referencia, asumiendo la responsabilidad de inculcar valores y brindar apoyo en su desarrollo. Además, es esencial reconocer la importancia de la alteridad en este contexto, entendiendo que los profesionales deben estar capacitados para comprender y respetar las experiencias únicas de cada niño y niña. Esto implica adoptar un enfoque culturalmente apropiado que tenga en cuenta las diversas identidades, historias de vida y necesidades individuales. Abordar las necesidades socioeducativas de estos niños y niñas es crucial para promover su bienestar y desarrollo integral, valorando su alteridad como parte fundamental del proceso de atención y acompañamiento.

### ***5.3 Recomendaciones para un Acompañamiento Especializado desde la Alteridad: Instituciones escolares, CAS, niños, niñas, Gobierno***

El acompañamiento especializado desde la alteridad es esencial para promover el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas en situaciones vulnerables. En este sentido, las recomendaciones que se presentarán a continuación tienen como objetivo fortalecer las prácticas educativas y sociales. Para ello, es fundamental capacitar a los profesionales, fomentar una escucha activa y construir relaciones de acompañamiento significativas. Además, resulta crucial repensar la necesidad de trabajar en equipo, uniendo fuerzas mediante un enfoque multidisciplinario que garantice una atención integral y holística. La alteridad nos invita a reconocer y valorar las experiencias únicas de cada niño y niña, creando un entorno seguro y respetuoso. A través de estas recomendaciones, se busca no solo mejorar la calidad del acompañamiento, sino también transformar la forma en que interactuamos con ellos, situando su voz y su historia como el eje central de nuestras intervenciones.

En este capítulo, se busca integrar las conclusiones obtenidas de una revisión exhaustiva de la literatura con las perspectivas de destacados autores que han investigado las deficiencias y necesidades de los niños y niñas que viven en CAS. A su vez, se incorporan las recomendaciones derivadas de la investigación realizada y de la experiencia adquirida a lo largo de 15 años en el centro escolar especializado. Estas sugerencias se basan en las orientaciones emitidas en las últimas décadas por diversos organismos, como el Comité de los Derechos del Niño, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), agencias de las Naciones Unidas y otras organizaciones no gubernamentales activas en esta área (Lumos, 2021).

Esta combinación de enfoques teóricos y prácticos permitirá ofrecer un conjunto de sugerencias fundamentadas y relevantes, orientadas a fortalecer las estrategias de intervención en el ámbito educativo para NNA en contextos similares. Al entrelazar estas fuentes, se busca enriquecer el diálogo académico y ofrecer propuestas que respondan efectivamente las necesidades identificadas en esta investigación.

Es esencial enfrentar los retos que experimentan los niños y niñas en situación de albergue en su experiencia escolar para avanzar hacia la creación de metodologías didácticas y pedagógicas más inclusivas y equitativas. Desarrollar estrategias, acciones y herramientas metodológicas que faciliten procesos de aprendizaje que promuevan estilos de vida sustentables se convierte en una línea de acción que debe ser atendida urgentemente.

Por lo tanto, se pretende abordar diferentes aspectos en las siguientes recomendaciones, que son puntuales y fundamentadas en los principios de la alteridad. Estas recomendaciones se organizan en cuatro áreas clave: recomendaciones para las instituciones escolares, orientaciones para los centros de asistencia social (CAS), propuestas para los niños y niñas en situación de albergue, y directrices para el gobierno en relación con la política pública. A lo largo del capítulo, se presentarán orientaciones específicas que promuevan una

educación inclusiva y un apoyo integral que reconozca y valore la diferencia y la singularidad de cada individuo.

### **5.3.1 Recomendaciones para las instituciones escolares**

En primera instancia se plantearán recomendaciones dirigidas a las instituciones escolares. Este apartado se centra en la importancia de capacitar al personal educativo en temas de inclusión enfocándose en el contexto particular de los NNA en albergues, siempre desde una perspectiva de alteridad. Es fundamental discutir y establecer protocolos de inserción y reinserción escolar que respeten y valoren las experiencias únicas de cada niño o niña. Esto incluye la evaluación de perfiles de ingreso y la adaptación de currículos para atender sus necesidades individuales, garantizando así una integración exitosa y una atención sensible y efectiva.

Es crucial que el personal educativo adquiera un conocimiento sólido sobre inclusión educativa, comprendiendo su significado específico en el contexto de los NNA en albergues. Esto implica familiarizarse con las limitaciones y posibilidades de los Centros de Asistencia Social, así como entender la situación académica, de salud y socioemocional de los NNA. Herramientas como biogramas, diagnósticos y entrevistas son esenciales para obtener una visión clara de sus necesidades.

En cuanto a los protocolos de inserción y reinserción escolar es vital mantener una comunicación efectiva con los CAS para verificar los procedimientos que se implementen; tener en cuenta aspectos como el perfil del o la postulante, su edad, trayectoria educativa, nivel de formación y situación socioemocional. Esta información puede obtenerse a través de la configuración de comunidades de práctica, que se enfocan no solo en la capacitación, sino en identificar las necesidades tanto de la escuela como del CAS.

Así mismo, es importante crear protocolos y prácticas adaptativas que fomenten una atención inclusiva, que incluya un currículo flexible y programas destinados a combatir el rezago educativo. Aprovechar la experiencia de los docentes en la

atención a NNA en albergues será clave para elaborar estos protocolos. Capacitar al personal escolar en la sensibilización y convivencia con NNA en situaciones vulnerables es esencial, así como mantener una comunicación fluida con los CAS mediante reuniones regulares e informes sobre el progreso de los NNA, lo que promoverá su permanencia escolar.

Rodríguez (2016) argumenta que es fundamental implementar diversas acciones y estrategias por parte de todas las instituciones públicas y privadas comprometidas con la atención y protección de este sector de la población, atendiendo de manera individualizada la situación de cada niño o niña. Esto requiere dedicación y un personal suficiente y especializado. Gómez (2016) resalta la importancia de brindar procesos escolares significativos, dado que muchos niños enfrentan rezagos educativos importantes, lo que demanda un trabajo conjunto con la sociedad civil, el gobierno y los CAS.

### **5.3.2 Orientaciones para los Centros de Asistencia Social**

Este apartado se enfoca en los Centros de Asistencia Social (CAS), al subrayar la necesidad de contar con la presencia de un profesional socioeducativo especializado que comprenda y aplique los principios de alteridad. Este profesional debe tener la preparación y experiencia adecuadas para atender y entender las necesidades socioeducativas de los NNA en albergue, reconociendo siempre su individualidad y respetando su dignidad. Su papel será clave en la coordinación efectiva con el personal escolar y en el desarrollo de prácticas socioeducativas que respondan a las necesidades específicas de cada infante y a las exigencias del entorno escolar. Además, será responsable de la organización de los espacios educativos dentro de los CAS, los cuales deben estar equipados con recursos educativos apropiados y contar con personal calificado, garantizando la privacidad y protección de los estudiantes. De esta manera, se asegura que la atención se enfoque en el bienestar integral de los niños y niñas desde una perspectiva de alteridad.

Contar con un profesional socioeducativo especializado es fundamental en los CAS. Este perfil profesional debe estar capacitado para entender y atender las necesidades socioeducativas de los NNA en albergues. La comunicación efectiva con el personal escolar es esencial para asegurar una atención coordinada enfocada en el bienestar de los NNA. Es importante sensibilizar a los maestros sobre la inclusión educativa y el contexto de los NNA en albergues, así como la importancia de apoyar su proceso educativo. Se deben desarrollar estrategias que fomenten el interés en el estudio y en la cultura escolar, así como implementar protocolos de inserción y reinserción escolar. Asimismo, es necesario establecer programas de valores y prácticas responsables que faciliten la integración escolar, garantizando la protección de la privacidad de los NNA y manteniendo una comunicación constante y efectiva con las escuelas.

La formación continua de los profesionales es crucial, y se sugiere que reciban capacitación específica en atención a niños y niñas en albergues, lo que les proporcionará herramientas para desarrollar eficazmente su labor. La mayoría de estos profesionales deberían tener una licenciatura en educación social o educación, y contar con formación de posgrado para estar mejor preparados para los retos que enfrenta (Serrano & Frías, 2017). Es vital que se busque la continuidad educativa para que los NNA puedan desarrollar capacidades sociales que les permitan optar por una preparación técnica o profesional acorde con sus intereses personales (Latam, 2018).

Además, es importante fomentar una comprensión adecuada de los comportamientos de los niños y niñas en las escuelas, lo que facilitará diagnósticos precisos y la implementación de mejores prácticas que beneficien tanto a los NNA como a las instituciones involucradas. Se debe evitar que el uso de medicación controlada se considere como la primera opción de intervención. Se debe tener conciencia y optar para que la institucionalización sea siempre el último recurso (Gómez, 2016; Rodríguez, 2016). Es esencial promover la cultura del acogimiento familiar y mantener vínculos con familiares, es importante considerar las emociones y deseos de los NNA. Esto implica trabajar en el desarrollo de su autonomía y

proporcionar espacios colectivos basados en el arte y la creatividad (Ibarra & Romero, 2017).

En este mismo sentido, uno de los propósitos fundamentales en la atención a niños, niñas y adolescentes en situación de acogida es garantizar su derecho a la educación. Por ello, es indispensable que los Centros de Asistencia Social eviten programar citas médicas, psicológicas, visitas familiares, salidas a paseos o cualquier actividad durante el horario escolar. Se ha identificado una tendencia preocupante a utilizar dicho horario para diligencias externas, lo cual interfiere directamente en el proceso de inserción escolar de los y las niñas.

Como respuesta a esta problemática, el Centro Educativo Especializado (CEE) implementó una medida estructural: reservar los días viernes para que las niñas puedan asistir a sus citas externas o participar en actividades extraordinarias. Este mismo día es utilizado para las Guías Colaboradoras para recibir capacitación o atender asuntos internos del Centro y del alumnado. Iniciativas como ésta permiten articular la atención integral sin comprometer el proceso educativo, por lo que es recomendable que se consideren como referencia en el diseño y ejecución de políticas públicas. La escuela representa un espacio vital para ellos, no sólo como lugar de aprendizaje formal, sino como un entorno que favorece la socialización, la construcción de identidad y el sentido de pertenencia. En este marco, se hace un llamado a los CAS para priorizar la asistencia escolar y proteger este tiempo como un derecho innegociable.

Es urgente crear alternativas que ofrezcan a los NNA herramientas para afrontar la vida fuera de la institución y prepararlos para una vida autónoma (Ibarra & Romero, 2017). Esto incluye establecer un trabajo coordinado y basado en alianzas con el sector privado y la sociedad civil, lo cual permitirá el desarrollo de proyectos de investigación (Aldeas Infantiles SOS México, 2018). Desde el primer día de ingreso a los CAS, es importante comenzar a trabajar en su autonomía y en su plan de vida individual, garantizando que cuenten con las herramientas necesarias para afrontar una vida independiente y plena (Latam, 2018). También se deben promover

prácticas de participación, como asambleas y espacios de debate, donde se incluye la opinión de los NNA y que ellos mismos puedan evaluar cómo son atendidos. La formación en gestión de proyectos de emprendimiento económico y social, así como en competencias laborales y apoyo psicológico, también son aspectos clave para su desarrollo en una vida independiente y autónoma.

### **5.3.3 Propuestas para niños y niñas en situación de albergue**

En este apartado, se abordan las responsabilidades y sugerencias para los propios niños y niñas en albergue. Este segmento está diseñado para ayudarles a integrarse de manera efectiva en la escuela y desarrollar habilidades que les serán útiles tanto en su vida académica como personal. Se tratarán temas como el compromiso con el estudio, la organización y planificación, el esfuerzo y la perseverancia, así como la colaboración y el respeto dentro del albergue. Además, se les introducirá a la cultura escolar y se fomentarán valores y prácticas responsables, así se promoverá un ambiente de respeto, responsabilidad y apoyo mutuo.

Un hallazgo clave de esta investigación fue reconocer que, a pesar de estar en situación de vulnerabilidad y haber enfrentado historias de vida complejas, algunos niños y niñas pueden aprovechar su situación para eludir responsabilidades. Por ello, es fundamental transitar de una perspectiva paternalista hacia un enfoque educativo que implique expectativas claras y exigencias hacia los estudiantes.

Es fundamental que los niños y niñas asuman responsabilidades en su rol como estudiantes. Deben dedicar tiempo diario a las tareas y al estudio, establecer una rutina que incluya horarios específicos para cada actividad. Participar activamente en clase, hacer preguntas y colaborar con compañeros y maestros son prácticas que fomentan su aprendizaje. Mantener una agenda escolar les permitirá anotar tareas, exámenes y proyectos para gestionar su tiempo de manera eficiente. Preparar el material necesario para cada día es otra responsabilidad esencial, así como esforzarse por superar desafíos académicos, pedir ayuda cuando sea necesario y solicitar los recursos que requieran. Mantener una actitud positiva y

perseverante frente a las dificultades les ayudará a entender que el aprendizaje es un proceso continuo.

Como miembros del albergue, los niños y niñas también deben asumir responsabilidades hacia sus compañeros y el personal. Esto implica respetar a los demás y fomentar un ambiente de convivencia armoniosa. Participar en las tareas comunitarias, como la limpieza de espacios comunes, y brindar apoyo a otros compañeros, especialmente a aquellos que atraviesan momentos difíciles, son actitudes que contribuyen a la solidaridad. Además, es fundamental mantener hábitos de higiene personal y cuidado de la salud, así como desarrollar habilidades de autonomía, aprender a gestionar tareas cotidianas y responsabilidades personales. Según Latam (2018), es vital establecer relaciones positivas con cuidadores y profesores, buscando siempre un acompañamiento efectivo que los guíe en sus objetivos y metas personales.

La Introducción a la cultura escolar es otro aspecto clave, los niños y niñas deben aprender y comprender las normas y valores de la escuela, como el respeto, la responsabilidad y la honestidad. Participar en actividades escolares y eventos les permitirá integrarse en la comunidad educativa y respetar las reglas establecidas. Involucrarse en actividades extracurriculares, como deportes y artes enriquecerá su experiencia educativa. Asimismo, deben ser parte activa de las dinámicas escolares, participando en debates, proyectos grupales y actividades de clase, y usar las faltas solo por razones de enfermedad o situaciones relacionadas con su situación jurídica (como visitas con el DIF).

Es importante que desarrollen habilidades de comunicación efectiva, aprendiendo a expresar ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa. Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración es esencial para aprender a trabajar constructivamente con otros. Además, deben asumir responsabilidad por sus acciones y decisiones, comprendiendo el impacto que éstas tienen en los demás. Comprometerse con su propio desarrollo y crecimiento personal, estableciendo metas y trabajando para alcanzarlas, es un objetivo clave. Finalmente, desarrollar empatía, ponerse en el lugar de los demás y mostrar comprensión y apoyo a sus compañeros contribuirá a

un ambiente más solidario. Participar en actividades que promuevan principios de alteridad, como proyectos de servicio comunitario y campañas de ayuda, les ayudará a fortalecer su sentido de pertenencia y compromiso social.

#### **5.3.4 Directrices para el gobierno en relación con la política pública**

Es crucial que el gobierno establezca un marco normativo que facilite una comunicación efectiva entre las instituciones escolares y los CAS. La implementación de canales de comunicación claros y protocolos de atención específicos es vital para abordar las necesidades particulares de los NNA en albergue. Este enfoque colaborativo no solo asegura una transición sin problemas, sino que también respalda el bienestar emocional de los niños y niñas durante su experiencia educativa, creando un entorno que favorezca su desarrollo integral y que respete y valore su alteridad.

La implementación de políticas públicas específicas es esencial para mejorar la atención a estos grupos vulnerables (Rodríguez, 2016). Así mismo, es fundamental que el estado supervise la calidad de vida de los NNA, asegurando que las instituciones que los acogen no perpetúen su victimización, y que promueva intervenciones integrales que atiendan sus necesidades (Ibarra & Romero, 2017).

Aldeas infantiles SOS México (2018) aboga por una mayor participación social que sea más amplia y coordinada, sustentada en alianzas con recursos suficientes dedicados a la tarea de proteger y restablecer los derechos de los NNA en el país. La implementación de servicios de atención directa y continua es una necesidad apremiante para esta población.

Además, es crucial apoyar y promover investigaciones que aborden las interrogantes pendientes sobre los niños y niñas en centros de asistencia social (Serrano & Frías, 2017). Contar con estudios serios, profundos y de largo plazo es fundamental para entender la problemática socioeducativa que enfrentan y para desarrollar políticas públicas específicas que respondan a sus realidades (Latam,

2018). En este contexto, el concepto de “corporate parenting” se presenta como una estrategia para enfatizar la responsabilidad colectiva del estado y de sus instituciones en proporcionar la mejor atención y protección posible a los NNA en acogimiento.

Bajo esta perspectiva, resulta indispensable que las instituciones gubernamentales, especialmente el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), tomen medidas concretas para no obstaculizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de acogida. Las diligencias, festividades, paseos o eventos programados para sus pupilos no deben realizarse durante el horario escolar. Esta práctica, aunque común, impacta negativamente en la continuidad educativa y en la integración escolar de los NNA. Por ello, se recomienda que el DIF y otras instancias responsables garanticen la coordinación necesaria con los centros educativos y los CAS para evitar interrupciones en el proceso formativo, promoviendo así políticas públicas sensibles al derecho a la educación y al interés superior de la niñez.

Es vital también mejorar los resultados de la atención específica en términos de garantizar el acceso a la salud y la educación. Se debe contar con una planificación estratégica que garantice el desarrollo emocional e integral de estos niños durante y después de su periodo de acogida. Los actores involucrados deben establecer un compromiso común, medible y ejecutable dentro de un plazo definido, permitiendo a los jóvenes participar efectivamente en las decisiones que les afectan.

Desde un enfoque de intervención, es esencial considerar dos niveles: el macro, que define las responsabilidades dentro del estado, y el micro, que garantiza que las prácticas de cuidado alternativo estén suficientemente monitoreadas (Ibarra & Romero, 2017). También se sugiere la creación de una licenciatura en educación social o un grado académico de posgrado que capacite a los profesionales en este ámbito (Serrano & Frías, 2017).

Por último, es fundamental respetar el contexto local al buscar respuestas específicas para cada tipo de población y sus subgrupos, considerando las

necesidades caso por caso. La diversificación y mejora en la prestación de cuidados alternativos de alta calidad, así como la política de no separar a los hermanos, son esenciales para el bienestar de los NNA (Aldeas Infantiles SOS México, 2018). A nivel estatal, se debe implementar una coordinación multisectorial e interinstitucional que promueva la participación de las secretarías que intervienen en los ámbitos de salud, educación y desarrollo social, además las organizaciones de la sociedad civil (RELAF, 2020).

Es crucial reconocer que estos niños y niñas necesitan un acompañamiento profesional adecuado, lo que hace que un marco normativo sólido desde el estado sea de suma importancia (Latam, 2018). La ONU (s.f) destaca la necesidad de realizar investigaciones rigurosas para identificar los resultados e impactos del cuidado alternativo en distintos contextos, así como los mecanismos de seguimiento para los NNA que dejan de estar acogidos por el sistema de cuidado.

En resumen, estas recomendaciones buscan establecer una atención socioeducativa integral para los NNA en albergues, fundamentada en los principios de alteridad. La colaboración efectiva entre las instituciones escolares, los Centros de Asistencia Social y los propios niños y niñas, es esencial para crear un entorno inclusivo y respetuoso. Al implementar estos lineamientos, aspiramos mejorar significativamente el acompañamiento socioeducativo y el bienestar de los NNA, promoviendo su desarrollo integral y su exitosa integración en la comunidad escolar y social.

Es fundamental reconocer que los niños y niñas institucionalizados tienen una alta probabilidad de salir adelante y convertirse en ciudadanos que impacten positivamente en nuestro país. Sin embargo, esto sólo será posible si reciben la atención adecuada y oportuna, tal como estas recomendaciones y la investigación lo han indicado. Ya no podemos permitir que esta situación se convierta en una normalidad inaceptable. Existen historias de éxito, pero también realidades difíciles que debemos enfrentar. En México, millones de niños y niñas no están estudiando, y aunque esta investigación toca fibras delicadas, es vital señalar que diversas

instituciones y organismos gubernamentales aún no cumplen con los lineamientos y derechos universales que deben garantizar.

A pesar de estos desafíos, este estudio tiene como propósito visibilizar y dar voz a la situación socioeducativa de los niños y niñas que viven en albergues. Si nos dejamos paralizar por el miedo y no le damos voz a quienes necesitan ser escuchados, todos quedaremos en silencio. La voz de tantas niñas participantes en esta investigación debe resonar en todos los rincones del mundo, recordándonos la importancia de actuar y de no perder la esperanza.

## **6 Referencias**

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. & Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Aguilera, K. (2022, junio 17). *México está en primer lugar de la OCDE en violencia física, abuso sexual y homicidios de niños, niñas y adolescentes*. CUESTIONE. <https://cuestionone.com/nacional/mexico-primer-lugar-ocde-violencia-fisica-abuso-sexual-homicidios-ninos-ninas-adolescentes/>
- Alba, C. (2018) *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (2ª ed.). Morata.
- Aldeas infantiles SOS México. (2018). *Situación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en México, síntesis*. [https://issuu.com/aldeas\\_infantiles/docs/situacion-de-los-derechos](https://issuu.com/aldeas_infantiles/docs/situacion-de-los-derechos)
- Aldeas Infantiles SOS Uruguay. (2016). *El egreso de adolescentes y jóvenes del sistema de protección*. [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Youth/AldeasInfantiles\\_SOS\\_Uruguay.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Youth/AldeasInfantiles_SOS_Uruguay.pdf)
- Aldeas infantiles SOS Internacional. (2018). *Avances y brechas. Las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños y niñas en la política pública en América Latina y el Caribe*.

<https://www.aldeasinfantiles.org.uy/sites/default/files/media/2021-07/Avances-y-brechas.-Las-Directrices-sobre-las-modalidades-alternativas-de-cuidado-de-los-niños-y-niñas-en-la-pol%C3%ADtica-pública-en-América-Latina-y-El-Caribe.pdf>

Andréu, J. (1998). Las técnicas de Análisis de Contenido, Una Revisión Actualizada. Centro de Estudios Andaluces. 1-34.

[centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf](http://centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf)

Arfuch, L. (2015). Memoria, testimonio, autoficción. Narrativas de infancia en dictadura. Revista de análisis cultural KAMCHATKA, (6), 817-834.

<https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/7822/7732>

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Universitaria.

Bárcena, O., Larrosa, J., & Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.

<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4418/1/12%20-%20Pensar%20la%20educacion%20desde%20la%20experiencia.pdf>

Barragán, A. (2021, noviembre 3). El 90% de las violaciones contra niñas en México sucede en el entorno familiar. *El País*.

<https://elpais.com/mexico/2021-11-03/el-90-de-las-violaciones-contraninas-en-mexico-sucede-en-el-entorno-familiar.html>

Barrales, Y. (2017). *Los hijos de gente siempre pobre: efectos de la institucionalización en niños, niñas y adolescentes sujetos de las políticas de protección*. [Tesis de Licenciatura]. Univesidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Archivo digital.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23766>

Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa, S.A.

Benavente, M. (2017). *Efecto de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente*. [Tesis doctoral, Universidad de Concepción, Chile]. Archivo digital.

[http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3060/4/Tesis\\_Efecto\\_de\\_la\\_escuela\\_en\\_el\\_bienestar\\_subjetivo\\_adolescente\\_prog4214.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3060/4/Tesis_Efecto_de_la_escuela_en_el_bienestar_subjetivo_adolescente_prog4214.Image.Marked.pdf)

- Blanco, R., Mascardi, L. y Narvarte, L. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED). Propuesta metodológica*. UNESCO.  
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/regional-education-system-on-students-with-disabilities-siried-methodological-proposal-sp.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bordieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Gedisa, S.A.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine.  
[https://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN\\_Struct\\_Psych\\_Well\\_Being.pdf](https://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struct_Psych_Well_Being.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias Derecho, literatura, vida* (2ª. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, K., Currie, V., Reid, K. & Wright, L. (2021). *Hagan valer nuestras voces. Respuestas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una encuesta mundial para el Día del Debate General 2021 sobre los Derechos del Niño y el Cuidado Alternativo*.  
[https://changemakersforchildren.community/system/files/2021-09/DGD\\_Report%20SPANISH%20FINAL.pdf](https://changemakersforchildren.community/system/files/2021-09/DGD_Report%20SPANISH%20FINAL.pdf)
- Calleja, N., & Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 185-201.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664449015>
- Carrasquilla, F. (1994). *Antropología de la afectividad*.  
[https://www.mercaba.org/ARTICULOS/A/antropologia\\_de\\_la\\_afectivdad.htm](https://www.mercaba.org/ARTICULOS/A/antropologia_de_la_afectivdad.htm)

- Carrasquilla, F. (1996). *Escuchemos a los Pobres. Aportes para una antropología del Pobre*. Centro de Investigaciones Sociales Asesores Socioeconómicos. <https://jesuitas.lat/uploads/antropologia-del-pobre/FEDERICO%20CARRASQUILLA%20-%201996%20-%20ANTROPOLOGA%20DEL%20POBRE.pdf>
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla, S.A.
- Casas, F. (2022). *¿Qué hemos aprendido de niños y niñas sobre su bienestar subjetivo?* [Clase Magistral]. Universidad del Desarrollo Facultad de Psicología. <https://uddtv.udd.cl/video/clase-magistral-que-hemos-aprendido-de-los-ninos-y-ninas-sobre-su-bienestar-subjetivo/>
- Chirino, F. (2017). Situación familiar y social de los niños, niñas y adolescentes que han perdido el cuidado parental o están en riesgo de perderlo. Caso La Guardia-Santa Cruz, Bolivia. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (23), 59-70. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2306-86712017000200006](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712017000200006)
- Colombres, N. (2016). *La institucionalización de niños, niñas y adolescentes. ¿Protección y promoción de derechos o estigmatización social?, el caso de Catamarca*. [Tesis de Maestría]. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16316/2/TFLACSO-2020NCS.pdf>  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16316/2/TFLACSO-2020NCS.pdf>
- Con, M., Catalá, S., y Lentitni, L. (2009). *Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) Documento metodológico*. Informes temáticos de la dirección de investigación y estadística del ministerio de educación del GCBA. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/ive.pdf>
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. C. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa en Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre*

*narrativa y educación*. Laertes.

<https://es.scribd.com/document/329028420/Connelly-y-Clandini-Relatos-de-Experiencia-e-Investigacion-Narrativa-1>

Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.

Cummins, R., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9(2), 185-198.

<https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818249004.pdf>

CEDHJ. (2019). *Diagnóstico e informe especial sobre la supervisión del respeto de los derechos humanos de la niñez en las instituciones responsables de su cuidado y custodia en Jalisco 2018*.

<http://cedhj.org.mx/recomendaciones/diagnostico%20e%20informe%20especial/2019/Diagnóstico%20e%20informe%20especial%20sobre%20la%20supervisión%20del%20respeto%20de%20los%20derechos%20humanos%20de%20la%20niñez%20en%20las%20instituciones%20responsables.pdf>

Delgado-Fuentes, M. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119.

[https://www.researchgate.net/publication/342722071\\_El\\_Enfoque\\_Mosaico\\_derecho\\_a\\_la\\_participacion\\_y\\_la\\_voz\\_de\\_los\\_ninos\\_en\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/342722071_El_Enfoque_Mosaico_derecho_a_la_participacion_y_la_voz_de_los_ninos_en_investigacion_educativa)

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. (L. Luzuriaga, Trad.; 2ª ed.). Biblioteca Nueva, S.L. (Trabajo original publicado 2004).

<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Díaz, C., y Pinto, M., (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1551>

- DIF. (2017a). *Modelo de Evaluación y Certificación de Centros de Asistencia Social*. <https://www.gob.mx/difnacional/documentos/modulo-de-evaluacion-y-certificacion-de-centros-de-asistencia-social>
- DIF. (2017b) *Índice de vulnerabilidad social*.  
<https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Índice%20de%20Vulnerabilidad%20Social%202017.pdf>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] & El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2004, mayo). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Douard, R., & González, M. (2021). *Diagnóstico participativo de las necesidades de casas hogar de la Zona Metropolitana de Guadalajara*.  
[https://issuu.com/unionporlosninos/docs/diagnostico\\_participativo\\_version\\_oficial](https://issuu.com/unionporlosninos/docs/diagnostico_participativo_version_oficial)
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Social Studies*, 1, 5-32.  
<https://tidsskrift.dk/index.php/outlines/article/view/3841>
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. (M. Polo 1ª ed.). Gedisa, S.A. (Trabajo original publicado 2007). <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Dubet-2007.-La-Experiencia-Sociologica.-Gedisa.141-pgs.-pdf.pdf>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (E. Gudiño, Trad.; 1ª ed.). Losada, S.A. (Trabajo original publicado 1996). <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/en-la-escuela.pdf>
- Duk, C. & Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000100001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100001)

- Dussel, E. (1998). *Desconstrucción del concepto de "Tolerancia"* (de la intolerancia a la solidaridad). Biblioteca PUCP.  
<https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/090508.pdf>
- Durán, M. D. (2014). *Educación y desarrollo infantil en albergues: una propuesta desde la gestión del conocimiento*. [Tesis de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, ITESO]. Repositorio institucional del ITESO.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/47250311.pdf>
- Echevarría, H. D. (2019). *Métodos de investigación e inferencias en Ciencias Sociales. Una propuesta para analizar su validez*. UniRío.  
<https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/Métodos-de-investigación-e-inferencia-en-ciencias-sociales-UniR%C3%ADo-editora.pdf>
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.
- Ethical Research Involving Children [ERIC]. (2013). *Investigación Ética con Niños*.  
[https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES\\_LR.pdf](https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf)
- Ethical Research Involving Children [ERIC]. (2023). <https://childethics.com>
- Fernández, O. M., Irrázaval, M., Ortega, B., Carrasco, P., Martínez, P., Rojas, G. & Mundt, A. P. (2021). Salud mental primaria para niños, niñas y adolescentes institucionalizados: perspectiva de equipos de salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-19.  
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4175/1079>
- Flores, G. (2022). Intimidad(es) en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-11.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/6596/5414>
- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. Sao Paulo: siglo veintiuno editores.

- Fritz-Macías, H. (2016a). *El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar: un estudio de caso donde los niños son co-investigadores*. México, DF: Universidad Iberoamericana.  
[https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/6303/Amistad\\_Cultura\\_de\\_pares\\_Prescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/6303/Amistad_Cultura_de_pares_Prescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fritz-Macías, H. (mayo, 2016b). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 197–216.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/11/10>
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis, S.A.
- Galán, A. (2011). *La protección a la infancia. El desafío del Rey Salomón*. EOS.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, I., & Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-26.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00001.pdf>
- Garrido, N. (2017). El Método de James Spradley en la investigación cualitativa. Scielo. 1-16. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v6nspe/2393-6606-ech-6-spe-00037.pdf>
- Gastaminza, F. (2018). Consideraciones preliminares para el estudio de la producción de subjetividad en las infancias institucionalizadas. *Repositorio Institucional de la UNLP, SEDICI*, 25, 83-87.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110085>
- Giner, C., & Aranzadi, D. (1964). Lo social y yo. *El Mensajero del Corazón de Jesús*.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu/editores.

<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf>

Gómez, D. (martes 27 de junio, 2022) *Diario Oficial*

[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#sc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#sc.tab=0)

Gómez, M. (2016). *Los caminos del desamparo infantil. Intervención y tutela del Estado ante la pérdida de cuidados parentales*. [Tesis doctoral, INAH]. Mediateca INAH.

<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A2742>

González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 88(1), 119-135.

<https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>

González, L., & Ríos, A. (2020). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. *Redalyc*, (53), 9-38.

<https://www.redalyc.org/journal/267/26763954001/html/>

Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Richardson, D., Little, C., & Anthony, D. (2020). *Mundos de influencia ¿Cuáles son los determinantes del bienestar infantil en los países ricos?*. unicef-irc.org. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Mundos-de-Influencia-bienestar-infantil-en-los-paises-ricos\\_RC16\\_ES.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Mundos-de-Influencia-bienestar-infantil-en-los-paises-ricos_RC16_ES.pdf)

Guajardo, E. (2010). *La Desprofesionalización Docente en Educación Especial*.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>

Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*

<https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>

Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de Elección de Establecimientos Educativos en Apoderados de las Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. *Estudios pedagógicos*, XXXIX(2), 165-177.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200011)

- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes Experiencias en torno a la escuela*. Pomares, S.A.
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hernández, M. A. (2016). *Bajo rendimiento escolar en niños institucionalizados de edades comprendidas entre 06 y 0 años del Hogar Luz de la Virgen de Fátima, Ciudad de Guatemala*. [Tesis nivel técnico, Universidad de San Carlos Guatemala]. USAC Repositorio del Sistema Bibliotecario. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/11828/>
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación* ( 5ª edición). Mc Graw Hill.
- Ibarra , A. & Romero, M. (2017). Niñez y Adolescencia institucionalizadas en casa hogar. *Revista electrónica de Psicología Iztacalca*, 20(4), 1532-1555. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/62818>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>
- Klocke, A., Clair , A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in child subjective well-being. *Child indicators research*, 7(1), 1-20. [https://www.researchgate.net/publication/258927182\\_International\\_Variation\\_in\\_Child\\_Subjective\\_Well-Being](https://www.researchgate.net/publication/258927182_International_Variation_in_Child_Subjective_Well-Being)
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 4(8), 5-11. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353001.pdf>

- Landín, M.R. & Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación [on line]*. 28(54), 227-242. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>
- Lara, L. C., Mendoza, G. & Rivera, I. R. (2020). Calidad educativa en México: Una realidad estratificada. *Revista de Estudios Socieducativos RESED*, (8), 282-293. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5441>
- Larrosa, J. (2011). *Sobre la experiencia*. Aloma.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro* (E. Cohen, S. Rabinovich & M. Montero, Trad.; 1ª ed.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1967).
- Linares , M.C., Storino, S., & Southwell, M. (s.f.). *Llegar a ser alumno*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002213.pdf>
- Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 177-190. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2016000100012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2016000100012)
- Llosada, J., Montserrat, C. & Casas, F. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge?. *Sociedad e Infancias*, 1, 261-282. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/55830>
- López-Noguero, F. (2005). Inadaptación social y Educación Social Especializada “con” jóvenes: nuevas perspectivas. *Revista de Educación*, 7, 61-72. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23255>
- Loyo, A., (2012). *Evaluación de diseño del Programa Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable en Educación Básica (PESIV)*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37566/Programa\\_U032.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37566/Programa_U032.pdf)

- LUMOS. (2021). *En nombre del cuidado y la protección de los niños, niñas y adolescentes. La institucionalización en América Latina y El Caribe*.  
[https://www.relaf.org/biblioteca/LUMOS\\_LAC\\_Informe.pdf](https://www.relaf.org/biblioteca/LUMOS_LAC_Informe.pdf)
- Manzo, M., Vallejo, R. & Vázquez, I. (2021). La integración social de los adolescentes institucionalizados: historias de vida. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación CAGI*, 8(16), 1-22.  
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/241>
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Psychosocial Intervention*, 16(2), 213-227.  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592007000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592007000200006&lng=es&tlng=es).
- Medina, I. L. (2019). La financiación y la asignación de recursos en la educación de México, ¿son un reflejo de la realidad latinoamericana?”. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*.  
<https://www.eumed.net/rev/oel/2019/07/financiacion-educacion-mexico.html>
- Mèlich J-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.  
<https://docer.com.ar/doc/ne5185c>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Modelos educativos flexibles*.  
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>
- Monforte, G. (2022). *La vulnerabilidad social: criterios para su medición*. Transferencia TEC. <https://transferencia.tec.mx/2022/10/14/la-vulnerabilidad-social-criterios-para-su-medicion/>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Programa de comunicación social y periodismo, Neiva.
- Moretti, M., & Torrecilla, M. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: una revisión bibliográfica.

*Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias afines*, 36(2), 263-281.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18060566017>

Ordaz, D. (2022). *La terrible realidad del abuso infantil en México*. Aristegui noticias. <https://aristeguinoicias.com/0912/opinion/la-terrible-realidad-del-abuso-infantil-en-mexico-articulo/>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). *La Declaración de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Violencia y acoso en entornos educativos. La experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *No dejara ningún niño atrás: informe mundial sobre el abandono escolar de los varones*. [https://www.unesco.org/es/articles/que-debemos-saber-acerca-del-informe-mundial-de-la-unesco-sobre-el-abandono-escolar-por-parte-de-los?TSPD\\_101\\_R0=080713870fab2000da4926d24085fe7f6049a600c32e09c8bce5556180b261efe92408f02cbbdb7708c229562b1430009d9b56f60171d0f2c1b8359a47590538ee95c4201a1f854b08a4f880693f1c4308e293dcf6ad0127c86c886a98ae7e80](https://www.unesco.org/es/articles/que-debemos-saber-acerca-del-informe-mundial-de-la-unesco-sobre-el-abandono-escolar-por-parte-de-los?TSPD_101_R0=080713870fab2000da4926d24085fe7f6049a600c32e09c8bce5556180b261efe92408f02cbbdb7708c229562b1430009d9b56f60171d0f2c1b8359a47590538ee95c4201a1f854b08a4f880693f1c4308e293dcf6ad0127c86c886a98ae7e80)

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *¿Cómo define la OMS la salud?*. <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

Ornelas, P. (2018). *La adopción e institucionalización de niños, niñas y adolescentes en Jalisco*. [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/adopcion\\_e\\_institucionalizacion\\_EBOOK.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/adopcion_e_institucionalizacion_EBOOK.pdf)

Oyanedel, J. C., Alfaro, J., & Mella, C. (2014). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2015000100019](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100019)
- Parro, M. (2018). El niño de acogida: lo que dicen las investigaciones científicas. *Estudios de Psicología*, 23(3), 271-281.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300007)
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A.M. (2014). *Investigación cualitativa*. ELSEVIER.  
<https://es.scribd.com/document/369721972/Pedraz-A-Zarco-J-Ramasco-M-y-Palmar-A-2014-Investigacion-cualitativa-pdf>
- Poujol, G. (2013). *Estrategias de inclusión educativa de niñas y niños en condición de pobreza*. Horizontes Educativos.
- Quarmby, T. (2014). Sport and physical activity in the lives of looked-after children: A 'hidden group' in research, policy and practice. *Sport, Education & Society*, 19(7), 944–958.  
<https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/25/1/Sport%20and%20physical%20activity%20in%20the%20lives%20of%20looked-after%20children.pdf>
- Ramírez, M. (2022). *Jalisco registra 8 abusos sexuales infantiles por día en lo que va del 2022*. UDG.TV. <https://udgtv.com/noticias/jalisco-registra-8-abusos-sexuales-infantiles-por-dia-en-lo-que-va-del-2022/>
- Real Academia Española (2021). <https://dle.rae.es/vulnerable>
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar [RELAF]. (2019). *Poner fin al encierro para el cumplimiento del derecho a la vida familiar de niñas y niños*. [https://www.relaf.org/biblioteca/Sem\\_RELAF\\_2019\\_Esp.pdf](https://www.relaf.org/biblioteca/Sem_RELAF_2019_Esp.pdf)
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar [RELAF]. (2020). *Derecho a la vida familiar y comunitaria y pobreza. Niñas, niños y adolescentes en situación de pobreza residentes en Centros de Asistencia Social en México*.

<https://centrodeexcelenciaporlaninez.org/documentos/Estudio-RELAF-Derecho-y-pobreza.pdf>

Red Latinoamericana de Egresados de Protección [Latam]. (2018). *Adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales en América Latina. Una mirada sobre sus trayectorias hacia la vida independiente.*

<http://redegresadoslatam.org/wp-content/uploads/2018/08/Adolescentes-y-jovenes-sin-cuidados-parentales-en-America-latina.pdf>

Rees, G. (2020). Comparación del bienestar subjetivo de los niños en el mundo: resultados de la tercera oleada del estudio Children's Worlds. *Sociedad e Infancias*, 5, 35-47.

<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/72096>

Reglamento Orgánico del Hogar Cabañas (2012). Transparencia Jalisco, Artículo 91.

[https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Reglamento%20Orgánico%20del%20Hogar%20Cabañas\\_0\\_0.pdf](https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Reglamento%20Orgánico%20del%20Hogar%20Cabañas_0_0.pdf)

Robles, I. (s.f). *Educación especial.*

<https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia>

Rodas, F. D. & Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.

<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401/1734>

Rodríguez, G. (2016). Situación de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México. *Entretextos*, (22), 1-14.

<https://revistasacademicas.iberoleon.mx/index.php/entretextos/article/view/393>

Rodríguez, C., Quiles, L. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(2), 133-154.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

- Sánchez, G. (2022). Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), 1-23.  
<https://psicologiaiberoamericana.ibero.mx/index.php/psicologia/article/view/471/971>
- Sans, I. (2017). Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 281-293.  
<https://www.redalyc.org/journal/773/77349627018/>
- Sentencia (2018, marzo 9). Corte Interamericana de Derechos Humanos. (Ferrer, E., Sierra, H. A., Odio, E., Zaffaroni, E. R. & Pazmiño, L. P.).  
[https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_351\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf)
- Serrano, A. (2004). Ética y mundialización. *Polis Revista Latinoamericana* 9, 1-12. <https://journals.openedition.org/polis/7411>
- Serrano, M. & Frías, M. (2017). La formación de los educadores en albergues infantiles en México. Factor de riesgo para la conducta antisocial de los niños. *Pedagogía Social Revista Universitaria*, (29), 197-209.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135049901015.pdf>
- Scott, J. (1992). Experiencia. *Revista de estudios de género: La Ventana*, 2(13), 42-74.  
<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- Smith, A. B., Taylor, N. J. & Gollop, M. M. (2010). *Escuchemos a los niños*. (S. Moreno, Trad.; 2ª ed.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado 2000).
- Spradley, J.P. (1980). Hacer análisis de dominio (V. García). Participant Observation. Wadsworth Pub Co.  
<https://coursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf>

- Susinos Rada, T., & Parrilla Latas, Ángeles. (2016). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2).  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2.ª ed.). Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Titone, R. (1981). *Metodología Didáctica*. Madrid: RIALP, S.A.
- Unda, R. (2010). *Sociología de la Infancia a 20 años de la convención de los derechos del niño* [Video]. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=JcwO0\\_bScnA](https://www.youtube.com/watch?v=JcwO0_bScnA)
- Uriarte, J., (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica* 11(1), 7-23.  
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1o de ESO?*.  
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3580&tipo=documento>
- UNICEF. (2019). *La adecuación normativa a la convención sobre los derechos del niño en América Latina, avances y deudas con la niñez*.  
<https://www.unicef.org/lac/media/9646/file/PDF%20La%20adecuacion%20normativa%20a%20la%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20Nino%20en%20America%20Latina.pdf>
- UNICEF. (2020). *La educación es inclusión. Guía explicativa y resumen del acuerdo ministerial 25-A-2020 para la inclusión educativa*.

[https://www.unicef.org/ecuador/sites/unicef.org.ecuador/files/2021-04/Guia\\_Resumen\\_Acuerdo\\_25A.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/sites/unicef.org.ecuador/files/2021-04/Guia_Resumen_Acuerdo_25A.pdf)

UNICEF-Innocenti. (2022). *Lugares y espacios: Entornos y bienestar infantil*.

[https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC17-ES\\_resumen-lugares-y-espacios-entornos-y-bienestar-infantil.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC17-ES_resumen-lugares-y-espacios-entornos-y-bienestar-infantil.pdf)

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Velásquez, B. (2020). Entre fugas y motines. El papel de la infancia institucionalizada en el debate sobre la política de protección infanto-juvenil de la dictadura. Chile, 1988-1992. *Revista Tiempo Histórico*, 11(21), 123-140. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-56992020000200123](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56992020000200123)

Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad.

*Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (6), 47-55. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700604.pdf>

Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra-Fatou, B. (2017). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *ResearchGate*, 55(1), 283-309.

[https://www.researchgate.net/publication/326426782\\_La\\_sociologia\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_Bourdieu\\_dialogos\\_sobre\\_el\\_campo\\_en\\_los\\_paises\\_hispano-hablantes](https://www.researchgate.net/publication/326426782_La_sociologia_de_la_infancia_y_Bourdieu_dialogos_sobre_el_campo_en_los_paises_hispano-hablantes)

Weiss, E. (2000). Reseña de "En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar" de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 355-370.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf>

Wilson, S., Hean, S., Abebe, T. & Heaslip, V. (2020). Children's experiences with Child Protection Services: A synthesis of qualitative evidence.

*ScienceDirect ELSEVIER*, 113.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919311697>