



RECIBIDO EL 24 DE JULIO DE 2021 - ACEPTADO EL 26 DE OCTUBRE DE 2021

# Infancia en situación de calle: Voces para la construcción de una perspectiva de formación<sup>1</sup>

## Childhood in street situation: Voices for the construction of a training perspective

**Claudia Patricia Lopera Álvarez<sup>2</sup>**

Universidad San Buenaventura

### RESUMEN

Se presentan resultados parciales de una investigación que ha pretendido construir una perspectiva de formación a partir de darle voz a la infancia en situación de calle, rescatando sus historias, pensamientos y saberes. Por tanto, se lleva a cabo un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico. Se contó con la

<sup>1</sup> Las reflexiones consignadas en este artículo surgen del proyecto de tesis doctoral aprobado para la candidatura bajo el nombre "Infancia en situación de calle: Voces para la construcción de una perspectiva de formación", dirigido por el doctor Jorge Hernán Betancourt Cadavid, en la línea de investigación Infancia y Familia, del Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura-Medellín.

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2703-2980>, Google académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=vmfgONSAAAAJ> Universidad San Buenaventura Medellín-Colombia. [ClaudiaLopera88@gmail.com](mailto:ClaudiaLopera88@gmail.com). Claudia Patricia Lopera- Álvarez: Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Informática Educativa, Especialista en Administración de la Informática Educativa, Licenciada en Básica Primaria; docente de la secretaria de Educación de Antioquia, Colombia. Investigadora del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos-GIDEP de la Universidad de San Buenaventura-Medellín-Colombia. Líneas de investigación: Infancia y Familia. Correo electrónico: [ClaudiaLopera88@gmail.com](mailto:ClaudiaLopera88@gmail.com) Orcid: 0000-0002-2703-2980

participación de 7 niños y 5 niñas entre los 4 y los 14 años que han transitado por experiencias de calle y actualmente se encuentran vinculados a la Fundación Espirales de Vida en el municipio de Marinilla (Antioquia). Igualmente, cooperaron en el proceso una docente y un cuidador. En los hallazgos iniciales se ha encontrado como la infancia participante concibe que la formación debe de ser en contexto y en diferentes escenarios, acotando a sus realidades, experiencias e intereses. Por otro lado, desde sus voces hacen evidente la necesidad de tener maestros y maestras alegres y empáticos, sobrepasando la mirada adultocéntrica que ha primado en las relaciones pedagógicas y sociales.

**PALABRAS CLAVES:** Infancia en situación de calle, formación, contextos, realidades, maestros.



## ABSTRACT

Partial results of an investigation that has tried to build a training perspective from giving voice to street children, rescuing their stories, thoughts and knowledge are presented. Therefore, a qualitative study is carried out, with an ethnographic approach. There was the participation of 7 boys and 5 girls between the ages of 4 and 14 who have gone through street experiences and are currently linked to the Espirales de Vida Foundation in the municipality of Marinilla (Antioquia). Likewise, a teacher and a caregiver cooperated in the process. In the initial findings, it has been found how participating children conceive that training should be in context and in different scenarios, limiting their realities, experiences and interests. On the other hand, from their voices they make evident the need to have cheerful and empathetic teachers, surpassing the adult-centric view that has prevailed in pedagogical and social relations.

**KEYWORDS:** Childhood in street situation, training, contexts, realities, teachers.

## INTRODUCCIÓN

La infancia en situación de calle es un fenómeno presente en todo el mundo, evidente en las sociedades pasadas y actuales, es una perpetuación de detonantes diversos que se extienden en el tiempo sin consideración y sin variables algunas, se podría decir que se acrecienta de forma continua, pese a la formulación de programas y políticas destinadas para esta población. En palabras de Farfán (2020), la infancia en situación de calle está demarcada por referentes de pobreza, violencia y desigualdad, en tanto, predominan:

Países sumamente desiguales, con una enorme carencia en la existencia y efectividad de sus programas sociales, con insuficientes recursos invertidos en la protección social de

sus poblaciones más vulnerables y, en algunas ocasiones, con Estados que insisten en la vulneración y eliminación de los derechos de su propia población en pro de sostener a la alza indicadores económicos a ojos de entidades financieras internacionales aun en detrimento de sus indicadores sociales (Farfán, 2020, p. 26).

Este panorama permite hacer lectura de contextos marcados por la inequidad y la producción del capitalismo como perpetuación de riquezas y poderes centralizados en un corto sector social. Mientras tanto, la población menos favorecida sufre las consecuencias, especialmente, niños y niñas. La realidad mencionada ha provocado que haya infancias con experiencias de calle, marginalización y vulneración de sus derechos. No ha bastado con esta realidad compleja y excluyente, pues, además, se ha rotulado como una infancia peligrosa que hay que recluir y ocultar para evitar el deterioro de los bienes materiales y el perjuicio moral de una cultura (Lenta, 2016).

Esta mirada se reduce a las intenciones de un sistema que aniquila y reproduce dinámicas excluyentes que son permeadas por tensiones y conflictos que amplían de forma estructural la desigualdad. Como señala Bustelos (2005), desde la perspectiva de la biopolítica, a nivel social emergen dispositivos que controlan y organizan la existencia por medio de fuertes artefactos de comunicación social, lo cual condiciona las formas de hacer parte de un constructo económico y cultural que controla al sujeto y lo aparta de la autonomía.

La infancia en situación de calle, entonces, se ha construido históricamente bajo condiciones que han perpetuado la expulsión, la judicialización y la precariedad. Una infancia pensada de forma asistencial para atender más que a sus necesidades, a los requerimientos de una sociedad que ha pretendido normalizar y ocultar



lo que puede convertirse en riesgo moral, económico, político y social (Alzate, 2003).

En el caso de Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para el 2014 arrojó datos relacionados con el análisis de la infancia en situación de calle, enfatizando la mirada estadística en la cantidad de niños y niñas que han ingresado al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD). El ICBF expresa que entre el 2011 y el 2014, los años con mayor ingreso fueron en el 2013 con 289 casos y en el 2014 con 235. Para el 2019, según los datos registrados en el portal del ICBF ingresaron al PARD, 788 niños y niñas con situación de vida en calle, es decir, que habitan la calle de manera constante sin ningún apoyo familiar, y 337 con alta permanencia en calle, niños y niñas que gran parte del día pasan en las calles y en las noches regresan a algún lugar donde pueden encontrar una familia. Actualmente, en Colombia hay 15.454.633 niños y niñas, de los cuales aproximadamente 4.457 están en situación de calle según los datos registrados por el ICBF (2014).

Cabe resaltar que instancias socializadoras y formativas como la sociedad, la familia y la escuela, han jugado un papel relevante en el desarrollo de los niños y las niñas, sin embargo, las situaciones desplegadas anteriormente provocan vivencias familiares violentas y procesos educativos descontextualizados y desfasados, que en realidad no atienden las necesidades y las historias de las infancias, incurriendo en ausencias y omisión de responsabilidades.

Por tanto, para el caso de esta pesquisa se pretende pensar la formación con la infancia en situación de calle, una formación que acobije sus voces y sea construida a partir de la relevancia de sus aportes, ideas, creaciones y agenciamientos. Una formación que ha sido desdibujada y anquilosada en los diferentes escenarios a una postura afirmativa, la cual

asume una mirada tradicional y reducida de la formación del sujeto, cuyo autodesarrollo está ligado a la reproducción de un estado de cosas que ya existen. Desde esta mirada ser formado implica acoplarse y adaptarse a determinadas circunstancias. Es una continuidad con las disposiciones dadas en la educación afirmativa; es decir, una educación reproductora de órdenes sociales e intereses políticos- económicos (Benner, 1998).

De este modo, se requiere aterrizar y dinamizar una teoría de la formación no afirmativa o crítica para sobrepasar la anterior mirada, siendo una forma de entender de manera trascendente y amplia la emancipación humana, en palabras de Benner (1998), un ser de la búsqueda, de la autonomía, de la justicia y de la transformación continua. Esto deriva claramente un proceso de autoformación donde el sujeto hace algo de sí, es activo y auto liberador. Por tanto, la teoría no afirmativa es un enfoque para dimensionar el potencial emancipador del sujeto.

Se pretende, entonces, trascender las narrativas hegemónicas que han preponderado y han colonizado las relaciones culturales y la emergencia de la infancia a nivel social. Así pensar la infancia en situación de calle, implica situar, en primer lugar, a seres humanos con referentes históricos que se van construyendo a partir de las experiencias que los acontece y los forma. Por tanto, es de gran relevancia que todo proceso formativo, como lo expresa Betancourt (2021) se dimensione en primer plano al sujeto, quién es, cuál es su historia, cómo se puede potenciar y cómo se puede emancipar.

Por su parte, Hincapié (2005), sostiene que la problemática sobrepasa las posibilidades organizativas de atención, por ello, se deben conformar propuestas distintas que acojan otras miradas de desarrollo y que disminuyan la cifra de la infancia en situación de calle. Esto con el fin de mejorar las condiciones de vida y que la calle



sea para los niños un escenario de socialización, de rescate cultural y de aprendizaje continuo, es decir, que sea una calle para los niños.

Cabe resaltar que la investigación se lleva a cabo en un contexto cercano para la investigadora, en este caso, el lugar de enunciación para el estudio es la Fundación Espirales de Vida, ubicada en el municipio de Marinilla (Antioquia), la cual brinda atención a niños y niñas que atraviesan o vivencian situaciones de calle. A partir de lo expresado el objetivo que orienta esta investigación radica en comprender la perspectiva de formación que se puede construir a partir de darle voz a la infancia en situación de calle.

## MARCO TEÓRICO

### LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE CALLE PENSADA DESDE LATINOAMÉRICA

En la investigación se aborda el concepto de infancia desde una perspectiva Latinoamericana, esto ha implicado comprenderla desde vínculos específicos coloniales que se fundaron con el subcontinente en el momento de su sometimiento, ocasionando una consolidación de poderes presentes en la actualidad (Sepúlveda- Kattan, 2021). En este sentido, es importante para pensar la infancia, partir de dichas relaciones y así ubicarnos desde la propia realidad.

Aunado a lo anterior, como lo expresa Sepúlveda- Kattan (2021), la infancia ha sido una invención moderna, afirmada en los procesos de industrialización y el neoliberalismo. En este espacio temporal e histórico se empieza a observar la infancia como una etapa cada vez más particular y extensa. Para llevar la reflexión hacia el contexto social e intelectual Latinoamericano, se debe destacar que la infancia constituye un fenómeno moderno. Surge con el desarrollo de la modernidad y se afirma más claramente con el proceso de industrialización y la instalación de las relaciones

sociales derivadas del capitalismo. En esta línea, comienza a construirse la especificidad infantil como una etapa de vida cada vez más larga y particular. Canella y Radhika (2004) arguyen que las claves occidentales para pensar la infancia son los resultados ideológicos de conquista colonial, fundando una idea lineal y global de desarrollo, de acuerdo a las visiones eurocéntricas dadas por la psicología evolutiva.

De acuerdo a lo expresado, la visión latinoamericana es una invitación a asumir un acercamiento crítico a la comprensión de la infancia desde lugares de enunciación otros y diversos, como es el caso del contexto colombiano, reconocer los espacios temporales, históricos, económicos, políticos y sociales que han consolidado escenarios hegemónicos donde ha reinado la desigualdad y la injusticia. Es, por tanto, que se debe pensar la infancia en plural, ya que es posible afirmar que no existe una sola infancia, se puede hablar de varias infancias, en tanto, sus experiencias y realidades se despliegan del contexto y la cultura a la que pertenecen (Runge Peña, 2020).

De esta manera, se pretende a partir de la perspectiva Latinoamericana darles voz a las infancias de nuestros contextos, infancias indígenas, rurales, y para este caso, infancias en situación de calle, como oposición a la idea general de niñez, la cual se ha alejado del contexto y ha predominado miradas adultocéntricas.

En esta línea, hablar de niños y niñas que han transcurrido por experiencias de calle en Colombia, remite a pensar en primera instancia, los diversos apelativos que se han empleado para nominarlos gamines, desechables, callejeros, pobretones, delincuentes, entre otros. Estos mismos rótulos, han mitigado la posibilidad de comprender la magnitud del problema, en tanto, se ha reducido a un matiz de exclusión discursiva, donde la palabra como



elemento portentoso de poder disminuye y opaca las realidades de niños y niñas.

Según Zambrano, Rojas y Cano (2012), la configuración de imaginarios sociales ha sido determinante en la forma de abordar, nombrar y actuar frente a los niños y niñas en situación de calle, resaltando que bajo estos presupuestos y consensos discursivos se respaldó, para los inicios de los ochenta, la denominada “limpieza social” donde niños y niñas de la calle, gays, prostitutas, pandilleros, entre otros, fueron parte de este proceso de “desvitalización”, término empleado por los autores, para referirse a la acción de reducir al extremo la vida de un individuo, y que en este caso, es la manera de nombrar los asesinatos que se llevaron a cabo con la infancia en situación de calle.

Este tipo de estigmas han predominado en Colombia, lo que ha conllevado a la instauración de dispositivos de poder que silencian e invisibilizan la problemática que hay detrás de niños y niñas que vivencian situaciones extremas de pobreza, violencia y exclusión, “por tanto, la construcción de la otredad del niño y niña habitante de la calle lo designa como un extraño, como un no-niño que se encuentra predestinado al robo, la miseria, la mendicidad y la adicción a las drogas” (Narváez, 2018, p. 48).

## **FORMACIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA**

Para esta pesquisa el concepto de formación se aborda desde la antropología pedagógica, en tanto, incluye en la reflexión las indagaciones, los aportes y las maneras de proceder de las antropologías, es una “ontología histórica de nosotros mismos, permite comprender la humana condición como un proceso constante de hacerse ser humano” (Runge Peña, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018 p. 26).

En consonancia, la Antropología Pedagógica facilita pensar al sujeto como ser formable,

condición necesaria para que haya humanización (Runge- Peña & Garcés- Gómez, 2011), igualmente, el aspecto histórico, se retoma en este trabajo como una manera de que niños y niñas en situación de calle se reconozcan, se entiendan, actúen y transformen sus realidades. Desde esta postura, se asume un referente crítico ante la pregunta por los seres humanos y sus modos específicos de formarse, de pensarse y de proponer alternativas formativas, que se constituyan en perspectivas no hegemónicas y totalizantes, las cuales se han derivado de sistemas institucionales y educativos, donde la formación procede de unos ideales de ser humano pensados a priori y no con los sujetos implicados en contexto.

Es en esta vertiente que se procura ubicar el concepto de formación desde una visión latinoamericana, para apostarle a un auge crítico de la existencia, de la vida social y de los entramados relacionales que subyacen al sujeto, lo condicionan, pero que no lo atan para lograr una emancipación y una liberación de la opresión ejercida por las dinámicas excluyentes que han perpetuado prácticas de marginalización, de pobreza y de violencia.

Ante lo señalado, para el presente trabajo se escudriña la comprensión de formación desde los aportes de Zemelman (2006) y de las reflexiones e investigaciones realizadas por el doctor Betancourt (2021) teniendo en cuenta los referentes del autor mencionado, dado que se despliegan pensamientos que le apuntan a la consolidación de un concepto de formación que atraviesa la vida del sujeto y desmaterializa la perpetuación de miradas eurocéntricas imperantes. La meta ha sido recuperar la consciencia histórica como potencial para la formación de los sujetos, quienes a su vez reconocen sus deseos, sueños y emociones.

Se puede expresar que Zemelman (2006) al hablar de formación piensa en el sujeto, sus procesos de subjetivación y las relaciones



sociales que lo acontecen. Este argumento, se contrapone a la mirada tradicional de las disciplinas estancas que ven la formación como la transmisión de información y prolongan una sola forma de razonamiento. En consonancia, se demanda:

Un concepto de formación que signifique que la formación ya no es simplemente el contenido de determinada información disciplinaria, que se está transmitiendo de buena o de mala manera a una persona en proceso de crecimiento, sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos clasificatorios, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en el conocimiento como información (Zemelman, 2006, p. 40).

Así la formación requiere de una toma de consciencia a partir de ciertas matrices histórico-culturales, sobrepasando la atomización del saber y las lógicas de control que reducen las dimensiones humanas y victimizan, generando brechas interminables de desigualdad y de participación. Participación que se debe engranar en los sujetos para posibilitar una construcción de ciudadanía y de sujetos políticos que se emancipan y hagan resistencia crítica, transformen y comprendan sus contextos. En estos términos, la invitación, también es pensar el territorio que habita o a habitado dicha infancia, reconocer las dificultades crecientes que vulneran sus derechos, pero también, desde sus voces las percepciones y las construcciones que se han derivado de sus experiencias.

## MÉTODO

El trabajo es de tipo cualitativo propio de toda investigación social, siendo una alternativa de asumir la realidad, interpretarla y de realizar un acercamiento comprensivo y humano al sujeto (Sandoval, 2002). Lo anterior significa tomar como referencia la experiencia y la realidad

de los actores, para valorarla, comprenderla y entenderla. El enfoque de esta propuesta es la etnografía como una posibilidad de dar un giro metodológico que rompa con la invisibilización de la infancia, y, en este caso, de la infancia en situación de calle. En tanto, se convierte en un camino para recuperar la mirada de niños y niñas desde la comprensión de sus voces, sus realidades y las tramas culturales que se despliegan de las interacciones cotidianas.

La etnografía, así, posibilita sobrepasar las relaciones verticales entre investigador e investigados, asumiendo un nuevo engranaje discursivo, en tanto, los sujetos pasan a ser participantes activos y provistos de voz (Quecha, 2014), los cuales aportan a la construcción del conocimiento y a las apuestas necesarias para comprender, analizar y transformar las dinámicas sociales (Oehmichen, 2014). En este mismo sentido, se propendió por darle casa a las voces infantiles, pues como lo expresa Sosenski (2016):

Las voces de las niñas y niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia (p. 45).

En consonancia con lo expresado las técnicas empleadas fueron: narrativas, grupos focales y la observación participante, estas se diseñaron teniendo en cuenta consideraciones éticas y oportunas para el abordaje de la infancia en situación de calle, las cuales enfatizan la relevancia de reconocer las particularidades de la infancia y los demás participantes teniendo un necesario acercamiento respetuoso y empático a sus realidades (Riquelme-Arredondo y Londoño-Vásquez, 2020).

En cuanto al contexto de la investigación cabe resaltar que se lleva a cabo el proceso con 7 niños y 5 niñas entre los 4 y 14 años



que han transitado por experiencias de calle y que actualmente se encuentran vinculados a los servicios asistenciales y educativos de la Fundación Espirales de Vida, ubicada en el municipio de Marinilla (Antioquia). Igualmente, participó una maestra y un cuidador que acompaña a los niños y a las niñas. Cabe resaltar que los criterios de selección para la participación se enmarcaron en: a) niños y niñas con experiencias de calle. b) niños y niñas vinculados a la Fundación Espirales de Vida. Para llevar a cabo la investigación se tiene en cuenta, principalmente, dos consideraciones éticas, entre ellas: asentimiento y consentimiento informado y asignación de un seudónimo a los participantes para garantizar la privacidad.

Para rescatar las voces, saberes e ideas de los participantes se implementaron las siguientes técnicas: a) Grupos focales: técnica que permitió tejer redes y desarrollar un acercamiento con los participantes, para debatir, reflexionar, proponer y construir alternativas e ideas para transformar o construir realidades (Franzé, et al., 2015). b) Narrativas: se empleó como una manera de

identificación ante otros y ante nosotros mismos; Gergen (2007) argumenta que las narrativas se encuentran disueltas dentro de las acciones sociales, se va dando de forma sincrónica la cohesión entre los eventos de la vida.

En las narrativas no solo es relevante lo que literalmente expresan los participantes, sino lo que está de forma implícita; c) Observaciones participantes: permitió tener una interacción horizontal con los participantes, escuchar, participar y observar dinámicas y procesos que permitieron aportar al abordaje del problema de estudio. Como instrumentos de las técnicas se construyeron 4 talleres con los niños y las niñas, 1 taller colectivo con los niños, la maestra y el cuidador; 1 narrativa con los niños y las niñas, 1 narrativa con la maestra, y, observaciones participantes por un año. Las técnicas y los instrumentos realizados se aplicaron teniendo en cuenta la diversidad de lenguajes y expresiones de las infancias, tales como: el juego, el arte, el asombro y la creatividad.

En la siguiente tabla se visualiza cada técnica con sus respectivos instrumentos y los propósitos de cada uno:

Tabla 1. Relación de técnicas, instrumentos y propósitos

Técnica	Instrumentos	Propósito del instrumento
Grupos focales	4 talleres con niños y niñas	<b>Taller 1:</b> Reconocer con los niños y las niñas del objetivo del proyecto.
		<b>Taller 2:</b> Identificar cómo es el maestro que sueñan.
		<b>Taller 3:</b> Analizar con niños y niñas por medio del juego dramático cuál debería ser el rol que asumen en la formación, cuáles son sus necesidades e intereses
		<b>Taller 4:</b> Generar reflexiones en torno a la formación que sueñan los niños y las niñas en situación de calle.
	1 taller con niños, maestra y cuidador	Configurar un mapa formativo relacional con la participación de niños, niñas y agentes formativos.



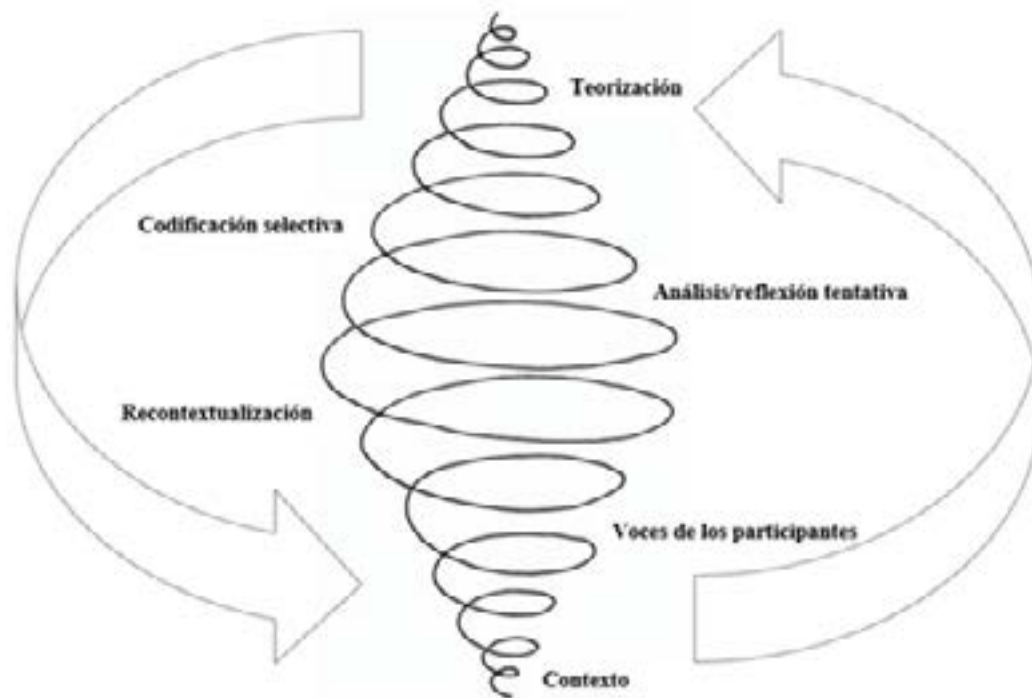
<b>Narrativas</b>	<b>1 narrativa con niños y niñas.</b>	<p>Relatar si los niños y las niñas han tenido la experiencia de asistir o no a la escuela o a alguna institución, ¿cómo ha sido este acontecimiento?, ¿qué le ha gustado?, ¿qué no le ha gustado?, ¿qué proponen para mejorar?</p> <p>Igualmente, recordar alguna experiencia que para ellos haya sido importante e impactante en la infancia.</p> <p>Escribir: ¿cómo viven?, ¿en qué espacios?, ¿qué les gusta?, ¿qué no les gusta?</p>
	<b>1 narrativa con la maestra</b>	<p>Reflexionar sobre su historia como docente, qué la ha motivado a ejercer esta profesión, qué aprendizajes ha obtenido, cuáles han sido algunas dificultades. relatar en torno a su experiencia como docente de niños y niñas que han pasado o viven en situación de calle, reconociendo los potenciales y las dificultades a las que se ha enfrentado. Desde su experiencia, ¿por qué considera necesario pensar la formación con la infancia en situación de calle?</p>

**Nota:** *Elaboración propia.*

Es relevante destacar que los instrumentos de investigación se validaron por un experto, se desarrollaron a manera de pilotaje para posteriormente ser aplicados de forma confiable, aportando al cumplimiento de los objetivos trazados en el estudio. Cabe resaltar, que las voces de los participantes fueron transcritas en un formato de diario de campo compuesto por una celda descriptiva, una celda con categorías emergentes a partir de lo evidenciado en lo transcrito y un espacio para el diálogo entre las interpretaciones y la teoría. Por tanto, en correspondencia con el enfoque etnográfico, se utilizó el análisis cualitativo de datos, interpretación que permitió darle sentido a las narrativas, grupos focales y observaciones participantes, sin pretender extraer información (Woods, 1987), pues lo que primó fue el reconocimiento de las voces de niños y niñas para darle cabida a una perspectiva de formación situada.

Dicho análisis se dio en espiral, en tanto, fue un método que se repitió de forma continua, en un ir y venir entre narrativas, expresiones, reflexiones del investigador y teorías. En este punto, es imprescindible mencionar que se fundamentó con las referencias otorgadas por Woods (1987) y Sandoval (2002). En primer lugar, se inició con el archivo y la reducción de los datos que se obtuvieron a partir de las diferentes técnicas empleadas. Para continuar, se procedió a transcribir la información de manera textual. Al tener el anterior proceso listo se dio comienzo a la segmentación de la información a través del hallazgo de categorías descriptivas, lo cual permitió la reagrupación y una lectura diferente. Luego, se interconectaron las categorías descriptivas encontradas para darle paso a la construcción de categorías de segundo orden o axiales. A continuación, se presenta la forma de la espiral:



**Figura 1.** Espiral analítica

**Fuente.** Elaboración propia

## RESULTADOS

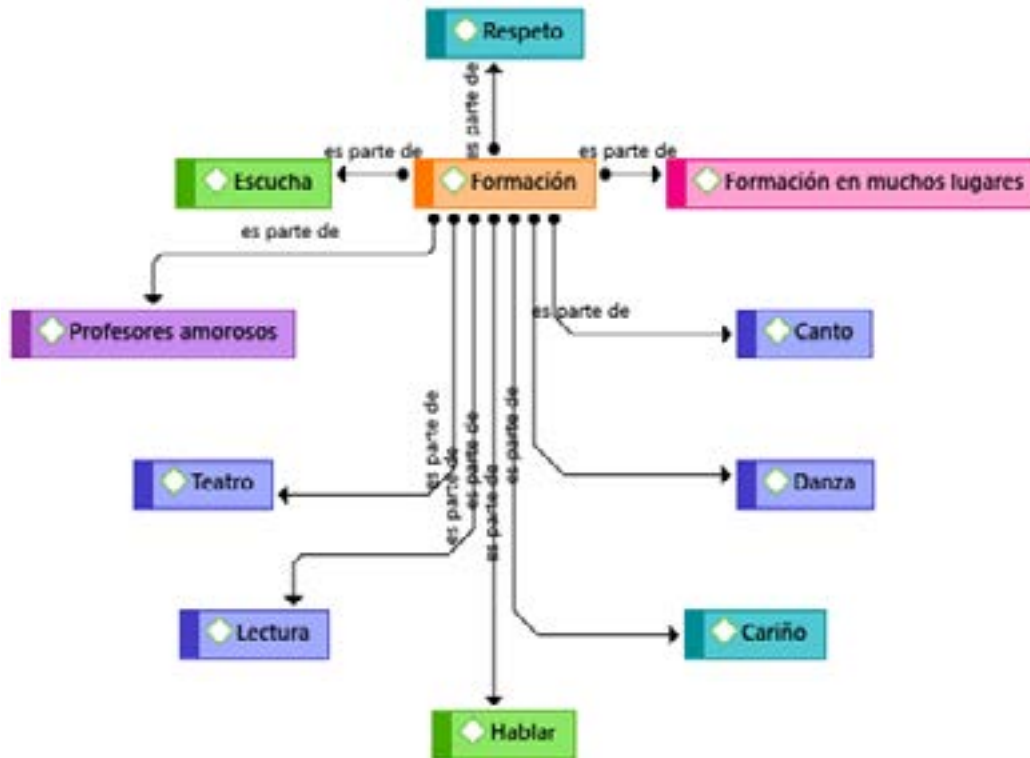
A partir del análisis de la información parcialmente se han encontrado dos tendencias que dan cuenta de las maneras en que la infancia en situación de calle piensa, propone y crea una perspectiva formativa: a) Del aula a la vida: formación en contexto. b) de un maestro adultocéntrico a un maestro alegre y divertido.

### **DEL AULA A LA VIDA: FORMACIÓN EN CONTEXTO**

Los niños y las niñas que han transitado por experiencias de calle, y que ahora, se encuentran vinculados a la Fundación Espirales de Vida, no dejan de soñar pese a las adversidades y a las circunstancias que les ha tocado sobrellevar. Sus voces y risas se entrelazan para configurar mundos posibles, espacios formativos que

alberguen la esperanza de reconocimiento, de escucha y de reivindicación. Ellos y ellas al relatar sus historias y visiones, dejan entrever una postura basada en las posibilidades de seguir fortaleciendo sus existencias por medio de los sueños y las expectativas de futuro. Son estos referentes elementos relevantes para considerar sus primeras perspectivas de formación, pues de acuerdo a sus saberes previos consideran que la formación debe procurar por espacios de respeto, buen trato y de escucha. En la siguiente figura se logra ilustrar y codificar las representaciones otorgadas por los participantes:

**Figura 2.** Acercamiento inicial a la perspectiva de formación de la infancia.



**Nota:** Elaboración propia a través del programa Atlas Ti. 8

La figura 2 teje visualmente las voces de los niños y las niñas, quienes manifiestan lo siguiente:

Para que a uno lo formen no lo deben maltratar, no gritar, que me traten con cariño (David, 8.02.2022).

Que sea en un espacio de respeto (Esteban, 8.02.2022).

A mi me gusta cantar, que bueno que lo dejen a uno hacer lo que le gusta (Mario, 8.02.2022)

Uno puede aprender en el parque, en una pista de patinaje, en un parqueadero en una cancha, pero en una escuela donde no se puede hablar es muy maluco, por ejemplo, a la escuela que íbamos, era muy maluco con esa profesora, porque con esos gritos estamos pailas. En un mes ella hacia mil llamadas para poner quejas de nosotros, Beto, la tuvo que bloquear. En nuestra escuela todos

éramos callados (Mario, 8.02.2022).

Siempre allá en esa escuela éramos los del problema, y nos decían que era por ser de la fundación, éramos los malos. Pasaba algo y era culpa de los de la fundación (Mariana, 8.02.2022).

Las anteriores expresiones dan cuenta de la necesidad de pensar en una formación distinta, no parametral, ni autoritaria, ni colonizadora, ni excluyente. Formación que trascienda los legados afirmativos que perpetúan la verticalidad y la mecanización del saber como manera de reproducir la desigualdad y los estigmas sociales (Benner, 1998). En correspondencia con lo señalado, Zemelman (2006) arguye que en la formación es imprescindible rescatar la autonomía de los sujetos para darse forma, darles lugar desde sus propias consciencias históricas para que construyan más allá de lo predeterminado, donde sus universos emocionales sean tenidos en cuenta para



construir lazos amorosos y una pedagogía del afecto.

Del mismo modo, el conocimiento debe sobrepasar la acumulación de información sin sentido para entenderlo como una relación que el sujeto construye con el mundo, y, el lenguaje es la mediación para hacerlo. Betancourt (2021), en esta línea, expresa que la formación se da por medio de la potencia como posibilidad para expandir y desarrollar la subjetividad; es una manera de configurar la existencia de forma continua y reconociendo la historia. Como lo argumenta la docente María, vinculada a la Fundación Espirales de Vida (10.11.2021):

Todos sabemos que los niños y niñas en situación de calle tienen los mismos derechos que todos los niños del mundo, pero por la ignorancia, la falta de oportunidades, las situaciones económicas, la violencia intrafamiliar son privados de muchos de estos derechos especialmente la educación, la recreación, entre otras. Son pequeños o grandes sueños, inteligentes y capaces de llegar muy lejos con el apoyo de alguien.

Este punto de vista ligado con los aportes de los niños y las niñas, es un panorama amplio que invita a reflexionar sobre la importancia de considerar la formación como un asunto no jerárquico y descontextualizado. Son niños y niñas quienes desde sus voces proclaman la

necesidad de participación y de agenciamiento por medio del arte, la música, el canto, la pintura, la literatura y el juego. Por eso, es imprescindible como señala Sosenski (2015) darles lugar a estas voces a través del registro detallado de las expresiones y manifestaciones para darle domiciliación a la memoria, pero también, darle lugar a la transformación y la consolidación de otros escenarios esperanzadores, así:

En ese sentido, si damos un lugar a esas voces, si las preservamos, pero sobre todo si las compartimos para que sean reutilizadas, reinterpretadas, permitiremos que las niñas y los niños vuelvan a hablar, que sigan hablando más allá de nuestras investigaciones y que su voz no se termine en los textos que escribimos a partir de estas (Sosenski, 2015, p.49).

En este punto es que se reivindica la formación como asunto que trasciende los escenarios escolares y se posiciona en las diversas instancias socializadoras, donde entran a jugar un rol importante los diferentes elementos que conjugan la cultura y la sociedad: sujetos, entidades, política, economía, propuestas pedagógicas, imaginarios, representaciones, prácticas, y la misma calle, pues es allí, donde niños y niñas, principalmente han ido configurando sus subjetividades. En las siguientes fotografías del grupo focal número 5 se observan las potentes ideas de niños, niñas, maestra y cuidador al diseñar un mapa formativo:

**Foto 1.** Taller colectivo “mapa formativo relacional”. 13.02.2022. Fotografía tomada por la investigadora.



**Foto 2.** Taller colectivo “mapa formativo relacional”. 13.02.2022. Fotografía tomada por la investigadora.



Es así como, los niños y las niñas piensan en una perspectiva de formación mediada por la libertad, el respeto, la esperanza, el amor, la amistad y el diálogo, donde la posibilidad de florecer y de soñar sea una constante y no una tentativa. Se debe propender, entonces, por pedagogías transformadoras que convierten al sujeto en protagonista de su proceso de formación, cambiando el aula de clases y los diferentes entornos en procesos de construcción colectiva del conocimiento, debate social, formación integral y desarrollo comunitario (García-Yepes, 2020).

#### **DE UN MAESTRO ADULTOCÉNTRICO A UN MAESTRO ALEGRE Y DIVERTIDO**

Los niños y las niñas en el grupo focal número 2 imaginaron y configuraron al maestro o maestra que sueñan, para ello, por equipos dibujaron la silueta de ese docente, desplegando características tales como: alegre, divertido, respetuoso, amable, que no grite y creativo. A continuación, en la figura se observan las expresiones:

**Figura 3.** Grupo focal número 2 ¿Cómo es el maestro o la maestra con el que sueñas? Elaboración propia a través del programa Atlas Ti. 8



**Nota:** Elaboración propia a través del programa Atlas Ti. 8

De lo anterior se puede señalar que los participantes reflexionan en torno a un maestro y una maestra que agencie procesos humanos, de interacciones amorosas y solidarias, en tanto, se constituyen ejemplo a seguir y orientadores de vidas. Vásquez (2000) bien lo expresa al decir que asisten al otro para que pueda ser y desarrollarse a plenitud. En correspondencia el maestro o la maestra:

Ha de ser un dechado de valores humanos cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar, así como tolerar a quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía (Remolina De Cleves, Velásquez & Calle, 2004, p. 273).

y con apertura también se vio reflejado en un juego dramático realizado por los niños y las niñas, en este ilustran a un docente líder-rector autoritario, fuerte e imponente, pero al cual dejan un mensaje de cambio, seguidamente se observa en el registro:

**Profesora:** Buenos días niños, ¿cómo amanecieron?, hoy les voy a enseñar algo: un dedito, dos deditos, tres deditos, cuatro deditos y el aplauso.

**Rector (entra golpeando la mesa con una tira):** Me hacen el favor y hacen silencio ya.

**Estudiante:** Profe, ¿puedo ir al baño?

**Rector:** No, usted me hace el favor y se queda haciendo la tarea.

**Profesora:** Rector Alberto, así no se tratan los niños, los niños se tratan con amor.

**Estudiante:** A nosotros nos gustan que nos traten con amor y cariño.

**Rector:** Sabes que, me voy a lo bien y chao (Mariana, David y Esteban. 8.02.2022).

A través de esta expresión teatral, los niños y las niñas relatan como los líderes pedagógicos, los docentes y adultos significativos encargados de guiar los procesos formativos, asumen una posición adultocéntrica, dado que, imponen sus representaciones, creaciones y conocimientos como una única forma de asumir la existencia; igualmente, reproducen la invisibilización de la infancia y la negación de niños y niñas como gestores y partícipes de la construcción de saberes y de sociedad; “es de allí que la definición de infancia no sea ajena a unas relaciones de poder generacionales en las que las consideraciones de los adultos, a lo largo de los tiempos, siempre han estado por encima de las de los niños” (Runge-Peña, 2020). Esta postura convoca a realizar la pregunta sobre ¿cuál es la concepción de infancia que tienen esos adultos significativos?, pues en esta medida, se configuran relaciones, discursos y formas de proceder.

## CONCLUSIONES PARCIALES

Los resultados y discusiones parciales que han surgido a partir del análisis inicial posibilitan una comprensión de la perspectiva de formación que se puede construir a partir de darle la voz a la infancia en situación de calle, que, reconociendo sus historias, sus adversidades y carencias es oportunidad para observarlos desde la potencia y la capacidad de agencia, reubicando el enfoque que “impide que los sujetos se pregunten por su responsabilidad frente a sus problemáticas, sino que los victimiza” (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, 2014, p. 54). Es en esta línea, que niños y niñas extienden aportes significativos para pensar la formación como un entramado de relaciones y elementos que deben estar situados a la realidad. Dicha perspectiva

va apropiando ideas que trascienden el referente histórico, tradicional y parametral de la formación, donde la atomización del saber ha primado, desconociendo, además, los universos emocionales y las voces de niños y niñas (Zemelman, 2006).

Se puede interpretar, entonces, a grandes rasgos que la perspectiva de formación se enmarca en pensar estos procesos de forma contextualizada y real, reconociendo, igualmente, los intereses de los niños y las niñas, pero sobre todo sus referentes históricos y experienciales. Así, la perspectiva expresa, entonces, posibilidad de ampliar la mirada, de proponer, de dilucidar y dar pistas para dimensionar realidades específicas. En esta línea, hablar de perspectiva de formación es hablar de esperanza en el futuro (Gadotti, 2003).

Se consideran escenarios posibles, panoramas alternos y representaciones diversas, donde se hace necesario tomar distanciamiento de lo establecido, lo convencional y lo tradicional, para dibujar otros paisajes formativos posibles que permitan volver exótico lo cotidiano y tomar distancia de una educación reproductora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, P. M. V (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. Retomado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1>
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor
- Betancourt, C. J. (2021). *Una lectura situada a la constitución del sujeto. Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.

- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. Salud Colectiva, Buenos Aires. <https://www.scielosp.org/article/scol/2005.v1n3/253-284/>
- Canella, G. & Radhika. V. 2004. Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice. Nueva York / Londres: Routledge Falmer
- Farfán, C. A. (2020). La niñez y adolescencia en situación de calle. Una propuesta de reflexión para la América Latina. *Informe anual Ridiac*.
- Franzé. A., Jociles. M. & Poveda. D. (2010). Etnografías de la infancia y la adolescencia. Los libros de la Catarata. Madrid.
- Forero, P. C., Giraldo, P. A., Valencia, G. D., Hurtado, G. M. & Montoya, G. B. (2007). Para sobrevivir en la calle hay que tener miedo. *Investigación y Educación en Enfermería, XXV (2)*, 28-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215257002>
- Gadotti. M (2003). Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI editores Argentina, S. A.
- García-Yepes, N. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (pva). *Revista Colombiana de Educación, 1(79)*. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7453/7135>
- Gergen, K. (2007). Construcciónismo social, aportes para el debate y la práctica. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Hincapié, R. C. (2005). Una aproximación a la calle como ambiente educativo. *Revista Nodos y Nudos, Volumen 2 N° 19*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1268-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4457-1-10-20120525.pdf>
- Instituto de Bienestar Familiar (2014). Análisis de la situación de vida en calle de niños, niñas y adolescentes en Colombia (2014). Observatorio del Bienestar de la Niñez. Boletín n° 4. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-53.pdf>
- Lenta, M. (2013). Niños y niñas en situación de calle: territorios, vínculos y políticas sociales.
- Muñoz. C & Pachón. X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Santa fe de Bogotá: Editorial Planeta.
- Narváez, B. M. (2018). *Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá*. (Tesis de doctorado, Universidad de Santo Tomás). Repositorio institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15116/Documento%20Tesis%20Final%20Mar%c3%ada%20Victoria%208%2011%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oehmichen, B. C. (2014). La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Ospina, A. M.; Carmona. P, J. & Alvarado, S. S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancia Imágenes*, Vol 13.
- Quecha, R. C. (2014). La etnografía con niños. En Oehmichen, B. C. La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias



sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Remolina De Cleves, N.; Velázquez, B. & Calle. M (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, núm. 2. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600215.pdf>

Runge Peña, A. K., Hincapié, G. A., Muñoz, G. D. & Ospina, C. C (2018). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Runge-Peña, A. K. (2020). Introducción. Infancia familiar y escolarizada: entre emocionalización, institucionalización, escolarización y pedagogización. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 5 - 26). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).

Sandoval, C. C. (2002). Investigación cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.

Sepúlveda, K. N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Revista de Ciencias Sociales*. N° 70, vol XXV.

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a02.pdf>

Vásquez Rodríguez, Fernando (2000). Oficio de maestro. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá.

Wood. P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós Ibérica, S.A: Barcelona.

Wulf, C. (2000). Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre teoría y praxis. Editorial Asonen: Universidad de Antioquia

Zambrano, I., Rojas, C. & Cano, Y. (2012a). *Una infancia bajo amenaza de muerte: Los niños en situación de calle en las grandes urbes colombianas. Aportes a una historia de la infancia*. (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia). Repositorio Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Pensamiento y cultura en América Latina. México.