

**PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA NIÑOS Y NIÑAS EN
CONDICIÓN DE HABITABILIDAD EN CALLE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

AUTOR: MARÍA VICTORIA NARVÁEZ BUCHELI.

DIRECTOR: PS. MAURICIO UYABÁN AMPUDIA Ph.D.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

BOGOTÁ D.C., JUNIO DE 2018

RESUMEN

En este proyecto se plantea una propuesta de Modelo Pedagógico Flexible como una respuesta efectiva para restablecer el derecho a la educación de los niños y niñas habitantes de la calle. Este Modelo Flexible propone potenciar las diversas oportunidades de aprendizaje centradas en el bienestar de la infancia con un alto grado de vulnerabilidad fundamentados en educación inclusiva. Los retos educativos, como la desinstitucionalización y desarraigo educativo de los cuales son víctimas los niños y niñas en situación de calle generan un escenario propicio para la reflexión y la investigación educativa.

Palabras clave: Modelo Educativo Flexible, niños y niñas, habitabilidad en calle.

SUMMARY

In this project, a proposal for a Flexible Pedagogical Model is an effective response to restore the right to education of children living on the streets. This Flexible Model proposes to promote the diverse learning opportunities focused on the welfare of children with a high degree of vulnerability based on inclusive education. The educational challenges, such as the deinstitutionalization and educational uprooting of which children in street situations are victims, generate a favorable scenario for reflection and educational research.

Keywords: Flexible Educational Model, boys and girls, habitability in the street.

“LOS NIÑOS HABITANTES DE LA CALLE Y LA EDUCACIÓN”

“Un texto publicado en 1957 en El Tiempo en Bogotá, informa sobre dos pequeños gamines que construyeron una casa en un árbol y que se hicieron “famosos” después de que su casa, fuese objeto de varias publicaciones en el periódico capitalino. Este será un buen lugar para iniciar.

Los gamines – el decir de uno de los curiosos que ayer asediaron a los chiquillos- tienen “cara de gente decente”, Luis Alejandro es un muchachito rubio, de cabello rebelde, de pequeños y profundos ojos azules, inteligente, inquieto y con una gran facilidad de expresión. Viste pantalón y saco de dril azul – es su único traje- y calza “cotizas” baratas. (...)

A las 5 de la tarde, cuando uno de nuestros redactores llegó a la avenida 68 con carrera 24, Luis y Chepe estaban presidiendo una especie de manifestación popular infantil. Luis se apartó del grupo:

- Salió muy bueno todo... muchas gracias, intervino Chepe:

- ¿Es verdad que “van a darnos una colecta”?

Se le informó que mucha gente había ofrecido dinero. Entonces, con los ojos muy abiertos por la emoción, dijo:

_ ¿Pero darán suficiente p’ que podamos estudiar?

_ ¿Es que tú quieres estudiar?

_ Sí, señor, estoy “Jarto” de aguantar hambre y frío. Quiero dormir en colchón y con cobijas. Y estudiar pa’ saber muchas cosas y servir para algo.

_ ¿Y tú, Chepe?

_ Yo también quiero estudiar. En un buen colegio, con comida y cama.

_ ¿Y se portarán bien?

_ ¡Claro! Queremos estar internos. No importa que no nos dejen salir a la calle. Lo importante es estudiar.

Como se recordará, **ninguno de los gamines sabe leer, ni escribir**. Luis fue a la escuela, pero tuvo que abandonarla para financiar sus necesidades...

El Tiempo. (1957). Los dos pequeños gamines de la Acacia quieren estudiar. Diciembre 5.”

Texto extraído de Zambrano, Rojas & Cano (2012). “una infancia bajo amenaza de muerte: Los niños en situación de calle en las grandes urbes colombianas. Aportes a una historia de la infancia. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP.

DEDICATORIA

A cada uno de los niños y niñas que contribuyeron efectivamente en la construcción de esta propuesta pedagógica. Su capacidad creativa y la esperanza demoledora que tienen en su futuro es la mejor lección que queda de esta investigación.

Para los niños y niñas habitantes de calle.

Y para el Padre Javier.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los niños y jóvenes vinculados a IDIPRON, por permitirme acercarme a sus historias personales y educativas y así, dar inicio a ésta propuesta académica como respuesta a la vulneración del derecho a la educación.

Agradezco al director de esta tesis doctoral, Dr. Mauricio Uyabán, por la dedicación, por facilitarme su tiempo, su apoyo, por el respeto a mi propuesta, construcción e ideas y por la dirección y el rigor académico que ha brindado a las mismas.

Agradezco a los educadores de la escuela de IDIPRON ya que gracias a su dedicación, estudio, acompañamiento en la investigación, se logró configurar la propuesta de modelo educativo.

Un trabajo de investigación siempre recoge ideas, proyectos y esfuerzos previos que corresponden a otras personas. En este caso, mi más sincero agradecimiento al Padre Javier de Nicolás (q.e.d.) fundador del IDIPRON, quien en sus memorias educativas dejó plasmada caminos que permiten la construcción de proyectos de vida dignificados desde lo pedagógico.

Gracias al Dr. José Arles Gómez, Director del Doctorado, por su amabilidad, por su incondicional apoyo para el logro de éste propósito académico.

Finalmente, gracias a cada uno de los académicos que brindaron en el proceso de formación doctoral, sus valiosos aportes que despertaron intereses de profundización investigativa.

Este trabajo de investigación también es fruto de la motivación y apoyo vital que me ofrecieron las personas cercanas a mi por sus afectos, sin ellos, no hubiese logrado mantener la motivación que me animó a crecer como persona y como profesional. Gracias a mi familia, a mi madre (q.e.d.) quien siempre será mi referente pedagógico y animadora en la profundización de la educación; mi esposo, porque él compartió conmigo y me brindó su apoyo incondicional en éste proceso; a mis hijas, quienes siempre serán mi norte y el derrotero de búsquedas permanentes para construir responsablemente acciones hacia un mundo mejor.

Finalmente gracias a Dios, quien es el hacedor de caminos, ha sido El, quien ha dispuesto éste caminar.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN.....	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
OBJETIVOS.....	19.
JUSTIFICACIÓN.....	21.
MARCO TEÓRICO.....	46
METODOLOGÍA.....	112
RESULTADOS.....	123
CONCLUSIONES.....	162
BIBLIOGRAFÍA.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla. 1. Objetivos del programa de Acogida y Desarrollo del ICBF.....	82
Tabla. 2. Fundamentación legal Métodos Educativos Flexibles.....	87
Tabla. 3. Componentes del Modelo Educativo Flexible.....	94
Tabla 4. Implementación lineamientos IAP.....	114
Tabla. 5. Resultados de las matrices de categorización para la construcción del MEF para los NNHC	123
Tabla. 6. Principios de la Escuela Nueva.....	134.

“Realmente, siempre me dejó perpleja la creatividad y la imaginación que tienen la mayoría de estos niños y niñas.”

“Nuestro ejemplo puede llegar a transformar y a tocar la vida de cada uno de los niños y niñas habitantes de calle con los cuales nos encontramos en la cotidianidad. Es importante recalcar que la creciente interrelación con nuestros jóvenes favorece entornos en los que la curiosidad, la exploración y la indagación se acentúan, el diálogo respetuoso y amoroso permite adentrarnos en sus historias, mostrándonos momentos y lugares que se dinamizan desde el miedo o la omisión, y es allí, donde entendemos de una forma más clara la manera en la que ellos comprenden el mundo, como lo dibujan para cambiar o simplemente huir de eso que los atemoriza y los aterra, monstruos enormes que son los protagonistas de sus imaginarios, nuestro papel no es primordial, pero si trascendental, pues somos los inquisidores de esos sentimientos que no les permiten avanzar.”

De las entrevistas realizadas a los educadores en el marco de esta investigación.

INTRODUCCIÓN

Los significados de la calle

“La calle es madre, pero también verdugo. La calle todo lo da, pero también todo lo quita. La calle puede ser caliente como un volcán o fría como hielo, y te puede abrazar o clavarte puñales. A veces las calles son una fiesta, pero a veces también son un infierno... a veces las calles producen miedo... a veces felicidad.”

De una entrevista realizada a una niña habitante de calle en el marco de este proyecto.

En esta investigación doctoral se presenta una propuesta de Modelo Pedagógico Flexible como una respuesta efectiva al restablecimiento al derecho fundamental a la educación que tienen **los niños y niñas habitantes de calle** (NNHC). La restitución del derecho de la educación a los niños y niñas habitantes de la calle también pasa por reconocer otros derechos, sobre todo, a tener una vida digna. Precisamente, por ello, la educación se encuentra en el corazón mismo de cualquier proyecto que desee ampliar las oportunidades de un proyecto de desarrollo humano enfocado en estos niños y niñas.

En este marco, este proyecto examina una serie de tensiones y significados que se han construido históricamente entre los NNHC y el contexto educativo y las estrategias implementadas desde diferentes sectores, pero principalmente desde el

Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), para atender este problema. En esa medida, también se examina el rol del educador, de los programas adelantados, del currículo planteado, e incluso la ciudad como un espacio que puede nutrir las experiencias educativas de cada NNHC.

El contexto de esta investigación fue en el IDIPRON. Este instituto se encuentra facultado, por la administración distrital, para responder a diferentes tipos de problemática relacionadas con los habitantes de calle. Tiene un modelo de acción – intervención que se ha ido perfeccionando a lo largo de cincuenta años a partir de la propuesta educativa salesiana formulada por el sacerdote Javier de Nicoló.

El trabajo se encuentra dividido en diferentes secciones, en la primera parte se caracteriza la problemática, se formula el problema de investigación y se plantean los objetivos de este proyecto. En la segunda parte, se realiza el estado de arte en donde se describen los principales resultados de investigación, así como literatura científica que se encuentra directamente relacionada con los diversos riesgos que deben enfrentar los NNHC, así como las diferentes propuestas educativas que se han propuesto para solventar esta grave situación. En la tercera parte, se examinan las principales líneas teóricas conceptuales y temáticas que fundamentan la reflexión educativa y pedagógica de esta tesis.

En la cuarta parte, se describen los fundamentos metodológicos empleada en este proyecto. La metodología desarrollada fue de carácter cualitativo con un enfoque de Investigación Acción participativa (IAP). Este enfoque fue crucial no solo en el diseño inicial, sino en la transformación que se ha desarrollado a través del proceso mismo de la investigación, debido a que no solo se relaciona con la manera en que se

llevaron a cabo los objetivos de investigación, sino también con el corazón mismo de este proyecto, **la activa participación de todos los actores educativos.**

En la quinta parte se presentan los resultados de la investigación. Allí se examinan tanto las categorías de significado que emergieron a través de la interacción con los diferentes participantes de esta investigación, así como los que iba construyendo la investigadora. (En los anexos se da cuenta de las diferentes categorías que iban emergiendo en esta investigación).

Se debe decir que esta tesis al encontrarse enmarcada en la investigación cualitativa, siempre se cuestionó cualquier tipo de modelo prescriptivo pedagógico o curricular. El modelo debía nacer de la experiencia educativa de los niños y niñas habitantes de la calle, de los educadores que constantemente se encuentran en “el ojo del huracán” como ellos mismos afirman. Durante el desarrollo de este proyecto, la autora de esta investigación, ha tenido la oportunidad de conocer muchos casos de niños y niñas y habitantes de calle. Al conocer sus vidas, sus intereses, expectativas, esperanzas, sus miedos, sus pesadillas y sus sueños dejan de ser un dato estadístico o un indicador más de aquellos que tan frecuentemente aparecen en la contabilidad de una política pública o de la gestión de la administración de turno. Ningún estudio estadístico da cuenta de la inmensa complejidad a la que se enfrentan día a día. **Estos niños y niñas son mucho más que una cifra; son vida en movimiento.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las cuestiones más graves de la infancia en América Latina y, particularmente, en Colombia es la relacionada con el estado de vulnerabilidad de los niños y niñas habitantes de calle¹ (NNHC). Más allá del mandato de protección que constitucionalmente tienen los niños y niñas, en general, los que habitan la calle ven incrementado sus índices de vulnerabilidad frente a todos los riesgos que deben enfrentar día a día. Esta población se encuentra expuesta al consumo de sustancias psicoactivas, al abuso sexual, al trabajo infantil, a la desnutrición, a las enfermedades de transmisión sexual, al empleo de organizaciones al margen de la ley y al desarraigo familiar y educativo.

La problemática de la educación de los NNHC ha recibido diferentes tipos de respuestas institucionales. Estas respuestas se han desarrollado en varios niveles circunscritos a modelos de protección, intervención o educativos propiamente dichos. Sin embargo, a pesar de que diversos entes gubernamentales o distritales como el IDIPRON vienen atendiendo esta situación hace cincuenta años, todavía el Estado colombiano no tiene un modelo pedagógico de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En ese sentido, este proyecto de investigación tiene como propósito examinar los diferentes factores educativos, pedagógicos y curriculares concomitantes para proponer un modelo pedagógico flexible que responda integralmente, desde un marco de escuela abierta, a las necesidades educativas de los NNHC y, de esta forma, hacer viable el restablecimiento de su derecho a la educación. Por tanto, en esta investigación se

¹ Habitante de calle. “Persona sin distinción de sexo, raza o edad que hace de la calle su lugar de habitación ya sea de forma permanente o transitoria”. Ley 1641 de 2013.

plantea que la construcción de un Modelo Educativo Flexible (MEF) que responda a la desinstitucionalización y al desarraigo educativo de la infancia en situación de calle.

El Modelo Educativo Flexible es una propuesta de educación inclusiva desarrollada por el MEN para integrar bajo un mismo marco tres factores: población vulnerable, una propuesta de restablecimiento de derechos educativos y un modelo pedagógico que satisfaga los estándares legales asociados con la certificación de grados académicos. Este tipo de modelos se estructuran bajo criterios de flexibilidad precisamente, para que se puedan diversificar en que diferentes instituciones los puedan implementar.

Está claro que la relación entre educación y calle es muy compleja, precisamente porque el contexto de la calle responde a condiciones esencialmente diferentes a las de espacios institucionalizados (Pulido et al, 2012). Como afirma Pérez (2005) la calle tiene sus propias reglas y condiciones, lo que no significa que no haya claves educativas que se puedan orientar para el fortalecimiento de las opciones de vida de los niños y niñas habitantes de la calle. Por tanto, la estrategia que se proponga debe encontrarse mediada por una reflexión educativa que tenga en cuenta tres factores:

1. Las condiciones propias de los niños y niñas que habitan la calle y de los riesgos multi-factoriales que deben enfrentar cotidianamente.
2. Su historia de desarraigo escolar asociada a los espacios de institucionalización y desinstitucionalización tanto de sus familias como del sistema educativo.
3. Una propuesta pedagógica que responda a las necesidades educativas de esta población.

Aunque los niños y niñas habitantes de la calle son una población altamente vulnerable a la cual se le debe restituir su derecho a la educación, hasta ahora no se había formulado una propuesta que los vinculara a un modelo educativo flexible, en el marco de una política de educación inclusiva. Precisamente, este proyecto de investigación tiene como propósito formular esta relación para configurar un modelo pedagógico que pueda ser implementado en las instituciones que tienen como objetivo la restitución del derecho de educación a estos niños y niñas.

Es decir, se debe plantear un modelo pedagógico desde el orden de la inclusión, que tenga en cuenta las necesidades e intereses de los NNHC, y no un modelo educativo tradicional que ha sido rechazado por ellos y ellas, debido a las rupturas que han marcado decisivamente la vida. Entonces, se debe partir de un proceso de focalización, educación e inclusión de los niños y niñas habitantes en calle, en el marco del reconocimiento de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones, en relación con su entorno, con la escuela, y consigo mismo enmarcado en un proyecto de vida. (Urcola, 2007)

Las relaciones desestructurantes que ha tenido esta población con su familia y con la escuela, han desembocado en una alta tasa de deserción de las instituciones educativas (Makowski, 2010). Por tanto, los niños y niñas han vivido en contextos familiares y sociales que tienen serios riesgos contra su desarrollo integral, inciden en su dignidad y generan frecuentemente rechazo e indiferencia social.

En este contexto se destacan: la debilidad o carencia de redes de apoyo significativas familiares, institucionales o sociales que suponen relaciones conflictivas con su red afectiva; la carencia o dificultades de acceso a servicios de salud y orientación; la desvinculación del sistema educativo; las representaciones sociales,

actitudes y prácticas erróneas sobre la sexualidad y el género. (ICBF, 2010 y Forselledo, 2001).

En concordancia con lo anterior, UNICEF (2006), en el estudio mundial de la Infancia, señala que los niños y niñas de la calle son visibles al encontrarse ubicados en espacios públicos de las grandes ciudades, pero al mismo tiempo afirma que son invisibles socialmente, y como tal se encuentran en desventaja frente a los servicios de protección y restitución de derechos. Afirmaciones que en términos generales aplica para los niños y jóvenes que habitan la calle asociándose en grupos que ellos llaman parches o galladas y las autoridades pandillas. (Pérez & Mejía, 1996.)

En el caso específico de la marginalización, plantean que partiendo de sus fragmentaciones (espaciales y temporales) la ciudad excluye y desplaza al niño y niña, así como, en general, a todos los habitantes de calle, en tanto que los define como improductivos, sucios, oscuros y enfermos, imagen que no corresponde de una ciudad moderna, productiva y desarrollada (Zambrano & De Cassia, 2014, P. 59-60). Por consiguiente, la calle ubicada en un espacio de ciudad, se convierte en una forma de hábitat y territorio con diversos componentes culturales; ya que la ciudad, se va convirtiendo en un currículum, como lo expresa Martínez (2010):

No podemos pensar en ciudad sin pensar el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Lo que se pretende en este texto, es estudiar la ciudad como proyecto y experiencia didáctica; estudiar la ciudad como currículum [...] la

ciudad es currículum [...] El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella.

El currículum habita el sujeto y es habitado por él.

En consecuencia, una reflexión pedagógica exige tener una mirada amplia de los niños, niñas en los diversos ambientes de la calle en que se desenvuelven. Por tanto, como ya se expresó, este modelo debe fortalecer sus valores, relaciones con los otros y con el entorno, donde puedan expresar sus pensamientos, sentimientos y acciones, para que tengan la oportunidad de posicionarse como personas con derechos y deberes, sin ser excluidos y marginados por su condición. (Vanistendael, 1994).

De esta forma, la ciudad se convierte en un laboratorio pedagógico y de experiencia educativa descubriendo unas nuevas potencialidades y transformaciones en el campo curricular y social. Éste es el núcleo central de este proyecto, explorar el pensar sentir y el actuar de un grupo de niños y niñas de la calle para a partir de allí generar una propuesta de modelo pedagógico que revierta los profundos efectos negativos que la vulneración de sus derechos educativos causa en sus vidas.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo restablecer el derecho fundamental a la educación de los niños y niñas habitantes de calle de la ciudad de Bogotá a partir de un Modelo Educativo Flexible?

OBJETIVOS

Objetivo general

- Proponer un Modelo Educativo Flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad de calle de la ciudad de Bogotá que reciben asistencia de los programas educativos de IDIPRON.

Objetivos específicos

- Determinar el marco inclusivo de los modelos educativos flexibles en relación con niños y niñas habitantes de calle de la ciudad de Bogotá.
- Examinar las condiciones de desarraigo educativo de los NNHC, que se encuentran adscritos en IDIPRON en el marco de la relación con su experiencia vital construida en las calles.
- Determinar los principios pedagógicos para la construcción de un proyecto de desarrollo humano de los NNHC basado en el restablecimiento de su derecho fundamental a la educación.

JUSTIFICACIÓN

El sacerdote Javier de Nicolás, en su libro Musarañas (2009) en donde examinaba su trabajo de cuarenta años en frente de un proyecto de educación para niños y niñas habitantes de calles, un poco en una actitud mezclada entre frustración y desesperanza se quejaba de la cantidad abrumadora de estudios enfocados a los habitantes de calle, que daban algunas conclusiones de las condiciones de vida de los niños y niñas habitantes de calle, pero no ofrecían un marco educativo útil y viable para ser una real alternativa para esta población vulnerable:

El fenómeno del muchacho de la calle ha sido objeto de muchos estudios. Es un problema social que se presta, como tantos otros, a la elaboración de trabajos de grado. En nuestra sociedad la misma pobreza se ha convertido en una mercancía tanto a nivel de estudios como de “soluciones”.

El muchacho de la calle es tema de comentarios no sólo en ambientes académicos y políticos, sino en reuniones sociales. Temática tan obligada como la del mal tiempo, la del alza en el costo de la vida, la de la inseguridad.

Sin embargo, a pesar de tantos discursos sólo se ha llegado a estereotipos y a ideas vagas de la verdadera naturaleza el problema. (Nicoló et al., 2009. P. 25).

Por consiguiente, este proyecto parte de una premisa pedagógica fundamental: **el modelo educativo flexible se debe basar en las necesidades, capacidades, intereses y posibilidades propias de los niños y niñas habitantes de la calle.** Por

tanto, este modelo debe ser una real posibilidad de restablecimiento de su derecho a la educación.

En Colombia, bajo la política de educación inclusiva, se han desarrollado una serie de Modelos Educativos Flexibles (MEF) que atienden la demanda educativa de diversas poblaciones vulnerables. Y aunque han existido diversas propuestas pedagógicas (con diferentes intenciones, intereses, marcos teóricos, conceptuales y políticos) formuladas en torno a la educación de los niños y niñas habitantes de la calle, ninguno ha sido reconocido como un MEF desde el Ministerio de Educación.

Sin embargo, aún no se ha desarrollado un MEF que reestablezca el derecho a la educación de los NNHC. Desde luego existen diversas propuestas para atender la problemática educativa de la infancia en situación de calle, no obstante, la gran mayoría de instituciones tienen como objetivo la intervención social y no un proceso de educación escolarizado o semiescolarizado que se encuentre enmarcado en las políticas educativas que puedan garantizar el restablecimiento del derecho a la educación de esta población.

Por las características de la población de NNHC, principalmente, su historia de desarraigo de la escuela y de su familia, se debe formular una propuesta educativa alternativa que no solo permita atender el estado de vulnerabilidad, sino que también les ofrezca escenarios de desarrollo humano a los niños y niñas que han tenido como hábitat las calles. Es evidente que, en la calle, se genera una serie de vivencias significativas, de capacidades y recursos que permiten afrontar las dificultades y obstáculos que ofrece este contexto de características tan hostiles. No obstante, este escenario multiplica las posibilidades de vulneración de los derechos fundamentales de la infancia. (Llobet y Wegsma, 2004)

En consecuencia, se debe partir de las características de socialización y de desarrollo de los niños y niñas en calle, para proponer un modelo curricular que responda con eficiencia a sus necesidades educativas, pedagógicas y didácticas. Por ende, se deben formular estrategias que permitan generar el contexto adecuado para una educación que responda a la vulnerabilidad de este conjunto de niños y niñas de la calle. (Espinosa, 2006).

Por lo tanto, desde una visión pedagógica, didáctica y curricular, es necesario enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, procurando establecer unas herramientas pedagógicas, que respondan a las necesidades de ésta población vulnerable, ubicada desde un currículo y una pedagogía de la calle. En el contexto anterior, este proyecto busca visibilizar la ciudad como un espacio educativo y posibilitar a los niños y niñas habitantes de calle, asumir el territorio urbano como un espacio que educa. De este modo, se reconoce que en la calle se generan diversas manifestaciones en torno a la pedagogía y una didáctica oculta para explorar y potenciar el aprendizaje de los NNHC.

ESTADO DEL ARTE

De acuerdo con Gómez et al, (2004) los estudios académicos realizados sobre la condición de habitabilidad en calle de los niños y niñas han sido realizados en mayor proporción por disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, principalmente antropología, sociología, ciencia política, psicología, trabajo social y de forma más reciente la pedagogía. Los principales temas examinados en estas líneas se condensan en torno a la condición de habitabilidad en calle por parte de niños y niñas y diferentes áreas como el trabajo infantil, el abuso sexual y la prostitución, el consumo de sustancias psicoactivas y la gestión de política pública para atender las diversas problemáticas derivadas de la condición de la habitabilidad en calle de menores de edad, entre las que se encontrarían las acciones emprendidas por instituciones estatales y de organizaciones sin ánimo de lucro para brindar escenarios de desarrollo, de resiliencia y de educación a esta población altamente vulnerable.

En ese orden de ideas, la investigación académica se ha centrado en analizar la condición de habitabilidad en calle y del marco de vulnerabilidad que deben enfrentar los niños, niñas y adolescente que viven en ella y de su capacidad para sobrevivir en este ambiente. Por otro lado, la gran mayoría de investigaciones se han focalizado en la representación social que se ha construido en torno a la habitabilidad de niños y niñas en calle, sus impactos psicosociales, comunitarias, familiares, delictivas, condiciones de sanidad e higiene pública, y más recientemente en áreas asociadas a los efectos de la

violencia, el conflicto y la restitución de sus derechos humanos, principalmente, el derecho a la vida digna que se encuentra amparado por el marco jurídico colombiano principalmente a través de la Sentencia T-881/02 proferida por la Corte Constitucional.

En el ámbito colombiano el tema los NNHC se convierte en objeto de interés académico a mediados del siglo pasado: “Docenas de artículos, trabajos de investigación y libros que circularon en la segunda mitad del siglo XX en Colombia abordan el tema de los gaminés a través de distintos saberes y disciplinas. En la literatura, de ser imaginada y signada socialmente.” (Zambrano & De Cassia 2014, P. 59). Uno de los efectos más evidente de la rápida urbanización de las ciudades originada por la migración y desplazamientos masivos causados en gran parte por la masiva violencia vivida en los campos de Colombia, fue el que en los centros urbanos se empezaron a hacer bastante evidentes grupos de niños deambulando por sus calles:

En los gaminés se reúne una historia social, cultural del país. Pero sobre todo una historia política de las ciudades abordadas. Una historia entretejida con variables de diversa índole, condicionada y proyectada por diversidad de imaginarios sociales alimentados por el paradigma imaginario de la modernidad. En todo caso, una historia donde la violencia en Colombia tiene un lugar central. (Zambrano & De Cassia, 2014, P. 60).

En este contexto, surgen los trabajos de José Fulgencio Gutiérrez, médico egresado de la universidad Nacional, que fue uno de los pioneros en cuanto a la investigación de la problemática de la infancia habitante de la calle. En sus obras, principalmente, “La infancia en miseria” publicada en 1967 y “Gamín: un ser olvidado” editada en 1972 Gutiérrez describe la configuración del fenómeno, así como las respuestas que la sociedad tiene frente al mismo. En ese sentido, la investigación

científica se situó en torno al análisis del fenómeno sociológico y antropológico representado por “el gamín” y el evidente rechazo que tiene la sociedad frente a él. En 1998 Gutiérrez publica una síntesis de sus investigaciones en formato etnográfico: Gamín: mi vida con los niños de la calle, en donde, evalúa con la perspectiva que le da el tiempo como construyó su comprensión del fenómeno social representado por los NNHC.

En esta misma línea, Beltrán (1969, P. 8) analiza las respuestas de rechazo que abiertamente los habitantes de las ciudades tienen frente a los NNHC configurando una serie de prejuicios que se fueron instalando en las prácticas culturales de las ciudades. Se debe señalar que estos primeros estudios centraron su mirada en la relación normalidad/anormalidad que se hacía evidente frente a niños que no podían ser identificados con los ideales que se tenían de la infancia.

También se debe destacar los estudios dirigidos por la antropóloga social Virginia Gutiérrez de Pineda, con su obra “El gamín: su albergue social y su familia”, publicada en 1968 y reeditada por la UNESCO en 1978, en donde, junto con otros investigadores se examinan las estructuras sociales y culturales de esta población urbana emergente y se formulan una serie de tipologías y de organizaciones micro-sociales. Igualmente, Saavedra, & Serrano, (1969) y Granados, (1977) examinan la vida de los gamines, su proliferación en las ciudades colombianas, sus mecanismos de adaptación, medios de manutención, sus formas de comunicación y la respuesta estatal dada a este fenómeno. En este mismo marco, también adelantaron sus investigaciones Ricaurte, (1972); Acosta de Harker & Revollo, (1977); Muñoz & Pachón (1980); Rico, (1993) y Toquica & Moreno de Tovar (1976), principalmente.

En síntesis, en las décadas posteriores a los años cincuenta y, prácticamente hasta los noventa, la investigación sobre los niños habitantes de la calle (se consigna que la literatura casi hace por completo referencia a niños y no a niñas) se caracterizó por realizar una descripción sociológica y antropológica del fenómeno social representado por los NNHC:

Un balance en el abanico de publicaciones registradas demuestra que la mayor cantidad de artículos periodísticos y de revista, al igual que tesis y libros referidos a los gamines, se encuentran alojados en el escenario de la delincuencia, en otras palabras, en forma general, el tema de la delincuencia durante tres décadas, ha sido un terreno abonado para la escritura en torno a la población en situación de calle. (Zambrano, Rojas & Cano, 2012, P. 23).

Igualmente, Jiménez, (2012) describe el paso de la comprensión del “gamín” por el niño de la calle en las ciudades colombianas: “Los gamines pasaron a hacer parte del grupo de menores carenciados, abandonados, faltos de asistencia y de vivienda, que estaban todo o parte de su tiempo en las calles de las áreas centrales de medianos y grandes centros urbanos. Los gamines pasaron a hacer parte del imaginario de infancia marginal, excluida y pobre que se observaba en las ciudades”. (P.9). De esta forma, se debe decir que de acuerdo con las publicaciones académicas no se evidencia una producción intelectual que se haya interesado por reflexionar acerca de la relación educación – HHNC, más allá de establecer ciertos hechos específicos como el del analfabetismo, el desarraigo y deserción educativa que servían para ambientar los estudios socio-antropológicos ya citados. Así, la producción académica se distribuye en estudios sociológicos, antropológicos, psicológicos y de trabajo social.

En un periodo posterior, desde la década de los noventa hasta la actualidad, los principales temas que se registran en la literatura se encuentran relacionados con la drogadicción (Forselledo, 2001) con los procesos de resiliencia: (Munist, et al, 1998, Granada y Alvarado 2010; Llobet y Wegsma, 2004 y Llobet, 2008) y con énfasis en la construcción de un espacio laboral por parte de los niños y niñas de la calle (Pérez, 2005 y Jaramillo, 2013). En ese orden de ideas, parte de la producción académica se ha centrado en examinar la implementación de políticas de protección de la niñez y los programas de asistencia. “Estos programas pueden ser clasificado en cuatro grandes categorías: a) de asistencia simple o caritativa; b) de asistencia combinada o formación; c) de concientización; y d) mixtos. Diferentes son las maneras de llevarlos a cabo”. (Luchini, 1999. P. 3).

En esta misma línea, autores como Montes, (2008); Gatto, (2004); Pascual, (2002); Makowski, (2010); Scandizzo, (2008); Brasesco, (2011) y Unicef (2013) hacen una descripción sociodemográfica de los niños, niñas y adolescentes en estado de vulnerabilidad que viven en las calles, sintetizando las diferentes problemáticas que debe enfrentar esta población en América Latina en países como México, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, entre otros. De esta forma, los estudios se han diversificado para examinar diferentes tipos de cuestiones, entre las se encuentran la salud sexual y reproductiva, la prostitución, los escenarios de violencia, las relaciones intrafamiliares, la integración a pandillas y la desescolarización. Precisamente, este punto es abordado por Cárdenas, (2008); Blanco, (1999), Gómez et al, (2004) y Pulido et al (2012) dado que en sus investigaciones destacan la necesidad de desarrollar enfoques educativos alternativos para producir un impacto pedagógico real de mediano y largo plazo en la vida de los niños y niñas de la calle.

Como se expresó al inicio de este capítulo una de las líneas de investigación más desarrollada es la establecida entre el trabajo infantil y los niños y niñas habitantes de la calle. Entre esos trabajos se destacan el de Pinzón et al (2003) que analiza el trabajo infantil en las calles de Bogotá. En este estudio se sintetizan las condiciones derivadas de la relación trabajo infantil y niños y niñas habitantes de calle. Una de las conclusiones más relevantes que establece esta investigación se relaciona con las dificultades que el contexto de la calle ofrece para establecer un escenario educativo institucional.

En este mismo marco, Alarcón, (2000) y Contreras, (2005), establecen una relación directa entre la desescolarización, el desarraigo, el trabajo infantil urbano y las condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas. Igualmente, se debe recalcar que entre las conclusiones de sus respectivos estudios se establece una relación directamente proporcional entre el trabajo infantil, la deserción escolar y el crecimiento exponencial de su exposición a la violencia y a la vulneración de sus derechos fundamentales. Igualmente, Jaramillo (2013) en su investigación doctoral ratifica que el trabajo infantil se encuentra vinculado con factores como la pobreza, la calidad de vida, la desescolaridad y la violencia.

En esa misma medida, Duro, (2008) aboga por un enfoque Integral de Derechos de los niños que no sea vulnerado por el trabajo Infantil. En ese sentido, expresa que la educación de los niños y niñas es un derecho que debe ser protegido y, mucho más, si es en condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de los niños y niñas habitantes de calle. Así mismo, Estrada (1999) expresa que los NNHC pertenecientes a los sectores populares urbanos son más propensos a ser excluidos de los sistemas educativos, no solo, por su condición de habitantes de la calle, si no porqué se genera un dispositivo de invisibilización social, es decir, todos los ven, pero nadie los ve. En este contexto, se

destaca la labor adelantada por el Observatorio sobre infancia de la Universidad Nacional de Colombia que en los últimos dieciocho años ha producido una serie de actividades académicas y de documentos interdisciplinarios que tiene como objeto el comprender desde diferentes puntos las problemáticas sociales vinculadas con la infancia en este país, como la protección de derechos, las políticas públicas para la primera infancia, el trabajo infantil, etc. (Torrado, 2004 y 2009; Álvarez, et al. 2003 y Universidad Nacional de Colombia 2004).

Así mismo, Barrios, (2013) en su tesis doctoral, examina la “Crianza en condiciones de exclusión, marginalidad y violencia social en el centro de Bogotá”, este investigador concluye las intrincadas relaciones entre poder, trabajo, agresión, sexualidad, crianza y educación no formal a las que se encuentran expuestos los habitantes de la calle y sus familias:

La acepción que generalmente tenemos del término vulnerabilidad se relaciona con la desprotección, o mejor, con la vulneración de los derechos humanos, particularmente con los derechos económicos, sociales y culturales. En nuestro medio hay grupos de personas que socialmente se reconocen como vulnerables como los habitantes de la calle, los desplazados o los trabadores/as sexuales. Es la condición de vulneración sistemática de los derechos y la pérdida de la autonomía como se entiende la vulnerabilidad [...]” (Barrios, 2013, P. 8).

En este marco, Correa (2007) y Acosta, Gutiérrez & Villamil (2012) examinan la condición del habitante de la calle como una persona sujeta de derechos. En ese sentido, se establece el marco jurídico y sociológico que permite proponer un escenario de reconocimiento a sus reales posibilidades de desarrollo. Por tanto, se debe reconocer en

este contexto la relación de construcción institucional que permite no solo reconocer los derechos sino concretarlos, premisa que sustenta este proyecto.

En esta misma línea, Luna et al., (2002) aborda la problemática del trabajo infantil y juvenil como vendedores callejeros en Bogotá y de las implicaciones que tienen en la deserción escolar y en sus relaciones familiares. Igualmente, Leyra, (2003) analiza el trabajo infantil femenino de los habitantes de la calle, y cómo su condición de vulnerabilidad se suma a la de género. Este estudio es particularmente relevante para este proyecto, porque establece un marco que permite comprender las dificultades que las niñas habitantes de calle tienen para incorporar a su proyecto de vida, una dimensión educativa. Las exigencias propias de asumir responsabilidades laborales, o de ser explotadas por redes de prostitución, impiden que ellas puedan construir un escenario de formación educativa.

Por otra parte, Álvarez, (1995) y Bonet, (1997) han desarrollado estudios que permiten determinar los aspectos psicosociales del niño y la niña de la calle. En estas investigaciones se analizan las condiciones de desarrollo social, emocional, cultural y educativo de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad en calle. Se destacan de estos estudios el impacto psicosocial sufrido por los niños y niñas debido a la fragilidad de sus relaciones familiares y el estrés sufrido por no tener un escenario estable de desarrollo.

Otras áreas de investigación académica se han centrado en examinar a los niños y niñas de la calle como víctimas de diferentes tipos de violencia sexual como la prostitución, explotación y esclavitud sexual; pornografía infantil y abuso sexual. Estas investigaciones abarcan una gran cantidad de aspectos relevantes en un contexto tan complejo como lo es la calle. El caso de la Calle del Cartucho o la Calle del Bronx es

representativo. Las autoridades bogotanas descubrieron como se esclavizaba a menores de edad a cambio de dosis de droga. Este operativo “permitió el rescate de 200 menores que se encontraban siendo víctimas de explotación sexual, entre ellos ocho menores de 13 años” (El Espectador, 2016 y el Tiempo, 2016).

Por tanto, autores como Weber & Sierra (2005), consideran que los niños y niñas habitantes de calle entran rápidamente a la prostitución, debido a que es una forma de tener un sustento en su vida. Asimismo, las estadísticas determinan que la gran mayoría de niñas no han tenido oportunidades para ingresar o permanecer en el sistema educativo, de tal manera, que la educación es proporcionada en el propio núcleo familiar, pues en muchos casos, la madre también está inmersa en la prostitución, este tipo de situaciones suelen correlacionarse con drogadicción, embarazos por escaso conocimiento y el contagio de enfermedades de transmisión sexual. (Weber & Sierra, 2005).

Igualmente, Méndez et al., (2012) examinan desde un enfoque etnográfico las historias de varios menores de edad habitantes de calle que fueron explotados sexualmente. Este estudio realizado en la Comuna Centro de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) destaca diversos factores asociados a la explotación sexual infantil asociado al contexto de la calle caracterizado por la exclusión, el maltrato y el estigma de los niños en esta situación. En consecuencia, la explotación sexual comercial infantil se convierte en una grave problemática que se debe atender con prontitud, debido a las situaciones de riesgo y favorecedoras para el ingreso y la permanencia de niños, niñas y adolescentes en un escenario de explotación sexual que va en contra de su desarrollo integral y de su dignidad como seres humanos.

En ese sentido, Méndez et al., (2012) parten del reconocimiento de la existencia de diversas situaciones tanto en el contexto cultural, familiar e individual, asociados a la vulnerabilidad infantil y adolescente, que les facilita ser atrapados por las redes del comercio sexual. Dentro de estas situaciones de riesgo se destacan “el bajo nivel educativo, la mercantilización del cuerpo, la pobreza, el poco acceso a servicios de bienestar social, la ausencia de redes sociales de contención y protección de sus derechos” (Méndez et al., 2012, pp. 452-453). A lo anterior se suman, “historias familiares de altos niveles de violencia sexual, física y psicológica (Méndez et al., 2012, p. 453). De igual forma, en el artículo se reconoce que estas situaciones de vulneración a la infancia se encuentran relacionadas con una:

Cultura patriarcal de cosificación y apropiación de la sexualidad de las mujeres como un bien masculino y con el adulto-centrismo, que de manera racional promueve la existencia de explotadores sexuales de niñas, niños y adolescentes y una clara relación entre explotación y violencia en el sistema familiar, especialmente contra la mujer y las niñas. (Méndez et al., 2012, p. 453).

Se debe subrayar que la explotación sexual infantil tiene unas consecuencias nefastas en el desarrollo psicosocial de los niños. De esta forma, las condiciones básicas de vida de esta población se ven afectadas por su situación de este tipo de explotación, reflejándose con mayor fuerza la vulneración del derecho a la educación, de su salud física y las posibilidades de interactuar con un entorno social marcado por la legalidad, la protección y la promoción de su desarrollo (Méndez et al., 2012, p. 469). Precisamente, los relatos de los participantes reflejan, según los resultados arrojados por la investigación, un deseo de “volver a soñar [...] volver a ser niños o integrarse como adolescentes a un sistema escolar y familiar de no explotación” (p. 470). Lo anterior

exige, de acuerdo con los autores, la corresponsabilidad estatal y de la sociedad civil, con el fin de restituir sus derechos vulnerados, restablecer los vínculos familiares que no representen un riesgo y los vínculos afectivos de amor y cuidado.

Otra línea de estudios es aquellos que analizan las condiciones de salud de los niños y niñas de la calle. Mejía, Rea y Anaya (1998) proponen un modelo de medición de los índices de morbilidad de los NNHC. A su vez Casquero & Meza (2007) proponen un modelo diagnóstico de niñas, niños y adolescentes en situación de calle frente al VIH SIDA/ITS que permita, por un lado, concretar un programa de prevención, pero también el desarrollar condiciones de bienestar para esta población. Así mismo, hay estudios como el desarrollado por el departamento de Nutrición y Dietética de la Universidad Nacional, en el instituto Distrital para la protección de la niñez y juventud (2005), que examina la relación entre calidad de vida y nutrición de los menores de edad en condición de habitabilidad en calle. En esta investigación se concluye que la mala alimentación sumada al consumo de sustancias psicoactivas desencadena una desnutrición severa y signos físicos como caries, pérdida de grasa, palidez, problemas de sueño, consumo de drogas, ansiedad, pérdida de cognición y otros efectos altamente negativos para la salud, para el aprendizaje y la educación.

En este orden de ideas, Nieto, (2011) examina el consumo de drogas en tres etapas de la vida de habitantes de calle de Bogotá, enfatizando el riesgo sistemático en el cual se encuentran los NNCH. Así mismo, Forselledo (2001), propone un modelo de prevención de la farmacodependencia de la niñez en situación de calle. Este estudio al igual que el desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (1998) promueve el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas de la calle con énfasis en los que consumen sustancias psicoactivas. Se debe acentuar que una de las principales conclusiones de este estudio se dirige a determinar la construcción de un escenario

educativo que se adapte a la situación de vida que experimentan los niños y niñas en calle y de calle y, de esta manera, fortalecer su proyecto de vida. Por consiguiente, se relaciona en forma directa bienestar y educación.

Del mismo modo, pero centrado en la construcción de ciudadanía y de educación extra escolar, Moreno, Chilito & Trujillo (2010) analizan las condiciones de socialización de los habitantes de y en calle menores de edad.

Desde una perspectiva antropológica, Cornejo (1999), ha desarrollado un estudio cualitativo en donde examina la vida de un grupo de niños y de niñas habitantes de calle. Este autor realiza un acercamiento antropológico de tintes etnográficos que permite describir una imagen de la complejidad de la vida de la calle. En esa medida, se aleja de los prejuicios que señalan a esta población como falta de códigos o de estrategias educativas.

De la misma forma, Arango (1993), Pérez (2003), Griesbach & Sauri (1993); Tevella, Urcola & Daros (2007) y Vargas et al. (2001), abogan por una aproximación respetuosa de los niños y niñas y, en general, a todos los habitantes de la calle. Es así, como en estos estudios no se caracteriza a los NNHC como anti-sociales, delincuentes, desviados o anormales que viven en la periferia normativa, sino como personas enfrentándose a contextos hostiles. En síntesis, estos estudios señalan la necesidad de comprender de forma integral ese universo cultural que conforman los habitantes la calle. (Zambrano, 2012).

Complementando lo anterior, Tamayo y Navarro (2006) y Navarro & Gaviria (2009) describen la representación social del habitante en situación de calle. Estos estudios señalan la capacidad que estas personas tienen para la construcción de un concepto de sí mismo y de las fortalezas y capacidades que desarrollan para adaptarse a

la exigente vida de la calle. Al igual que los estudios citados en el párrafo anterior, estas investigaciones desmitifican la idea de unos habitantes de la calle sin valores y sin respeto de las normas. Así mismo, las diferentes investigaciones que tienen como propósito generar condiciones de inclusión de los niños y niñas habitantes de calle, como el de Ortiz, (2004) que propone un modelo de sensibilización hacia el habitante de calle, brigadas y comunidad desde la lúdica como estrategia de un proceso de inclusión social. Igualmente, Arroyo, (2007) analiza la desarticulación entre la política pública social y derechos humanos de los niños de la calle. Este estudio propone construir un real marco de política pública que reduzca las posibilidades de vulnerabilidad de esta comunidad.

Se afirma, entonces, el modelo educativo. También es relevante en este proyecto analizar el impacto del conflicto colombiano en los NNHC, dado que su condición, en muchos casos, ha sido resultado del desplazamiento forzado, o de la violencia vivida en la guerra colombiana (Rojas & Romero, 2000). De este modo, tanto Minnicelli & Zambrano, (2012) como Zambrano, Rojas & Cano, (2012) centran sus estudios en investigar los imaginarios que ha construido la sociedad colombiana en torno a los NNHC. Desde este marco realizan un análisis histórico de la infancia en condición de habitabilidad de calle destacando los factores de violencia y de exclusión social a la que esta población ha debido enfrentarse. Para caracterizar este fenómeno Zambrano, Rojas & Cano, (2012) formulan el concepto de “desvitalización” como uno de los ejes de la relación niños habitantes de calle – sociedad, debido a que señalan que la vida del NNHC es una vida que debe ser negada. (P. 17).

En cuanto a los estudios centrados en la relación entre educación y la condición de habitabilidad en calle de menores de edad, estos se focalizan en los esfuerzos institucionales, así como los roles que desempeñan los diferentes actores educativos en

el proceso de inclusión escolar. En ese sentido, Giraldo et al., (2012) examina los diversos significados que para los niños y niñas habitantes de calle tienen los procesos de institucionalización realizados por los entes gubernamentales. Por otra parte, Gómez et al, (2004) determinan las condiciones de la dinámica institucionalización - desinstitucionalización de los niños y niñas de la calle. Por tanto, han delimitado su investigación en caracterizar cómo se puede integrar de la forma menos traumática posible a los escenarios institucionales o de carácter normativo:

Los programas de naturaleza normativa se caracterizan por estar orientados a integrar al niño de la calle en la sociedad global, dándole los rudimentos socio-profesional indispensables para su "entrada" en la sociedad. Su naturaleza normativa está determinada, de un lado, porque la manera de abordar el problema supone, a veces, una visión reformista de la sociedad y, de otro lado, porque su objetivo es proponer o imponer a los niños que viven en la calle un modelo de formación proveniente de un mundo que les es extraño. De la manera cómo estos programas son realizados depende que los niños participen más o menos activamente en su reintegración. (Luchini. 1999, P. 3)

En contraste con lo anterior, Pérez y Arteaga, (2009) desarrollaron una investigación educativa que tenía como objetivo analizar la identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle. Esta investigación es profundamente importante para este proyecto, dado que permite caracterizar un contexto educativo en calle, determinando el rol del educador de calle. Esta perspectiva se complementa con los estudios desarrollados por Vélez de la Calle et al., (1999), (2000), (2004) y Mellizo et al., (2006) que examinan la relación entre pedagogía e intervención educativa en contextos de exclusión y marginalidad. En este sentido, se consideran situaciones

específicas como el caso de la reclusión de niños, así como la transformación del discurso educativo de las comunidades.

Otra línea de desarrollo educativo que se examinó en este estado del arte, es la planteada por el eje articulado por la pedagogía social, la educación popular y la educación de la calle propiamente dicha. Cada una de estos movimientos se enmarca en una propuesta emancipadora de la educación en donde se propone ampliar las posibilidades que tienen las poblaciones marginadas por los dispositivos de poder, para promover escenarios educativos centrados en su propio desarrollo.

En ese sentido, Vélez de la Calle (2006) sistematiza la experiencia de la educación social llevada en Colombia en el periodo de 1982 al 2000. En este estudio examina las relaciones entre escuela, comunidades en el ámbito de las problemáticas sociales a partir de una postura fundamentada en la pedagogía social. Igualmente, Vélez de la Calle. (2011) realiza una comparación entre la educación social y la educación popular entre Colombia, examinando sus proximidades, sus factores comunes y sus diferencias, en ese sentido, expresa que “La educación popular es, en general, más un discurso de orden político que académico, que ha empezado a sistematizarse con la convergencia entre educación, sociedad y política en las condiciones específicas de América Latina y que se distancia significativamente de la educación masiva diseñada para extender el modelo capitalista”. (P. 136.).

La proximidad de propuestas en las que se basan estos enfoques tienen como factor común las críticas al modelo de educación tradicional, así como a las estructuras de poder que la hacen posible. Por tanto, la pedagogía social como la pedagogía popular, enmarcan su proyecto educativo en una filosofía emancipadora que tiene como propósito promover enfoques pedagógicos para la población excluida o marginada de

los esquemas de poder imperante. En esencia, las propuestas de pedagogía social, de educación social y de educación popular comparten fundamentos políticos acerca del cómo se debe desarrollar la educación en la sociedad. En ese sentido, Vélez de la Calle (2011) expresa lo siguiente:

Este posicionamiento los acerca más a la comunidad de educadores populares quienes parten en su intencionalidad de buscar la transformación de las condiciones estructurantes de la exclusión. Entonces, en la búsqueda de afinidades, los educadores sociales, al igual que los educadores populares, pretenden la formación del sujeto humano en términos de un aprendizaje social potencializador de la constitución ciudadana, en busca de armonizar los comportamientos democráticos con las perspectivas de los derechos singulares, para lo cual objetan las políticas que no respetan este principio de justicia, equidad y reconocimiento por la condición de la dignidad de la vida humana y del ambiente que la rodea. (P.140.)

En concordancia con lo anterior Pérez (2004) formula que la pedagogía social establece el fundamento teórico que la educación social lleva a la praxis. En esa medida, presenta a la pedagogía social como la matriz generadora de propuestas emancipadoras que fundamentan un conjunto de intervenciones efectivas para comunidades excluidas o poblaciones en alto grado de vulnerabilidad.

De este modo, estos modelos proponen respuestas integrales de equidad y convivencia para satisfacer un conjunto de necesidades educativas emergentes que se encuentran invisibilizadas por el marco tradicional de políticas educativas. Mejía (2001) propone una reflexión en torno a la pedagogía popular que vincula una práctica

libertaria en la línea formulada por Paulo Freire con una alternativa transformadora y humanizadora del currículo y de la propuesta de la escuela tradicional.

Por otro lado, Ortega, (2005) realiza una caracterización de la Pedagogía social subdividiéndola en diferentes categorías: “la Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre, la Pedagogía de Adultos y Mayores y la Pedagogía Social Especializada”. En este marco expresa que el propósito de la pedagogía social es mediar en los conflictos sociales a través de procesos educativos reparadores.

En consecuencia, propone la articulación de los espacios educativos representados en la escuela, la comunidad, la familia, etc., con la sociedad de conocimiento y con los nuevos representados por la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación. En esta misma línea en Colombia se han desarrollado propuestas de atención educativas centradas en la educación en calle enmarcadas en la tradición salesiana de los Centros Don Bosco y su propuesta de Educar en la calle. Un ejemplo de ello es la enunciada por Moreno, Chilito & Trujillo (2010):

La Pedagogía de Educar en la Calle se encamina principalmente hacia el estímulo y la capacitación de los jóvenes para una convivencia social responsable, participativa y solidaria. En este sentido, la experiencia se convierte en materia de estudio sobre convivencia ciudadana y, por tanto, su abordaje contribuye con la mirada de los procesos educacionales desde otros lugares, donde se reconocen las diversas estéticas juveniles, la importancia del afecto y el componente cultural para la comprensión del mundo joven popular, aquel donde abundan las carencias y la vida da cuenta de la exclusión, mas no de la renuncia a la alegría, al derecho a soñar y la necesidad de ser solidarios. (P. 4.)

Todas propuestas se encuentran enmarcadas en la fundamentación educativa articula por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y basada en la Carta de Ciudades Educadoras. En esta Carta se promueve el desarrollo de un proyecto educativo que tenga como eje la ciudad y que tenga como propósito mejorar la calidad de vida de los ciudadanos:

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos. (Carta de Ciudades Educadoras. 2004. P. 2)

Se debe decir que estos enfoques se han originado desde la disciplina del Trabajo Social. Su marco se dirige a la intervención. Aunque hay un nexo interdisciplinar su énfasis se vincula directamente con una intervención en grupos de riesgo, no exclusivamente NNHC, sino toda población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se hallen en los gradientes de riesgo.

En este sentido, Albarran & Taracena (2012) proponen un modelo de intervención educativa para la ciudad de México como una opción para la infancia que se encuentra en un alto riesgo de habitabilidad de calle. Este modelo, derivado de una tesis doctoral, se propone enfrentar la deserción escolar, el trabajo infantil y la escasez de oportunidades que tienen los niños, niñas y adolescentes en muchas ciudades del planeta. Este modelo se fundamenta en la pedagogía social y se articula en torno a la organización Centro Día: “encargado de suplir de una u otra forma la carencia de matices importantes en la vida de un menor. Este centro propende por mejorar el

rendimiento académico, asesorándolos en la parte de tareas escolares, incentivándolos a las actividades lúdicas, ofreciendo una escuela de padres”.

En cuanto a las propuestas implementadas en Colombia para darle una respuesta educativa efectiva a los niños y niñas habitantes de calle se deben destacar los proyectos pedagógicos realizados por órdenes religiosas como la salesiana, principalmente, la obra desarrollada por el sacerdote católico de origen italiano Javier de Nicoló, quien plasmó su experiencia y la de su equipo de trabajo, en el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), en dos libros: Nicoló et al. (1981). “Musarañas”, y Nicoló, (2000). El niño de la calle, ¿qué hacer? Musarañas II. Estos dos libros fueron reeditados en un solo volumen en el año 2009 con el título: “Musarañas. Programa de intervención con niños de la calle”. En estos textos se describe la complejidad de la obra del sacerdote salesiano, así como los fundamentos educativos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos explícitos e implícitos en su proyecto e implementados en el IDIPRON.

Así en estos libros se destaca especialmente no solo la metodología de abordaje de intervención de cada caso en particular de los NNHC, sino el concepto mismo que Nicoló tenía sobre ellos, dado que no los asumía como delincuentes o antisociales que había que reeducar y resocializar, sino como personas integrales y libres que necesitaban de oportunidades de desarrollo humano en donde pudieran ser felices y plenos. Precisamente, la actitud que tenía Nicoló sobre los NNHC le imprimió una identidad a todo el proyecto pedagógico de IDIPRON durante sus cincuenta años de existencia. De esta forma, la metodología desarrollada en el proyecto impulsado por los salesianos en sus centros “Don Bosco” ha sido implementando en diferentes partes del país y sus lecciones ha sido asumidas en diferentes países de Latinoamérica.

Igualmente, como un antecedente académico que examina las propuestas educativas para los NNHC se puede citar a Castrillón (1984) que en su tesis de Master doctor “El programa Bosconia La Florida de Bogotá: Lectura descriptiva de sus aspectos teóricos, de sus objetivos y de sus estrategias, en vista de una evaluación sicopedagógica”, desarrollada en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma describe en detalle el proyecto pedagógico desarrollado en Colombia, por la orden salesiana, en relación con los NNHC. Entre los estudios más recientes se destacan el realizado por Pesca, García & Quiroga. (2012) Plasmada en el libro “Pedagogía de la calle” que tenía como propósito la actualización de la propuesta salesiana desarrollada en el IDIPRON, descrita en los libros de Musarañas publicados por el Sacerdote De Nicoló y su equipo. En esta investigación se profundiza en un enfoque educativo que prescinde de la escuela como un dispositivo regulador e institucionalizante.

Frente a los ejemplos desarrollados en el exterior, se puede citar la propuesta desarrollada en España, específicamente, en Euskadi relacionada con los Educadores sociales de calle, que tienen como propósito el desarrollar una estrategia de intervención frente a los riesgos más graves a los que se encuentran expuestos los NNHC:

La acción educadora va dirigida a los niños y jóvenes en "riesgo" de inadaptación. Trabaja con ellos de forma individual y grupal. Los instrumentos de su quehacer son pedagógicos (ni psicológicos ni terapéuticos). De ellos privilegiará los que potencian los recursos relacionales. Estos le permiten intervenir en el citado nivel personal y colectivo. Todo ello está orientado a favorecer los procesos evolutivos de maduración —de correcta estructuración—. (Mazo & García, 1989).

También se debe decir que en este contexto existe una amplia oferta de formación formal y no formal para ser educador de calle. Por otro lado, en este estado del arte se debe precisar que gran parte de la información relacionada con los NNHC de Colombia proviene de estudios realizados por entes gubernamentales como las alcaldías, Gobernaciones o Ministerios y por las instituciones encargadas directamente de atender la población en condición de vulnerabilidad infantil como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que, por ejemplo, elabora “El Lineamiento Técnico para la Atención en el Programa de Acogida y Desarrollo a niños, niñas y adolescentes en condiciones de explotación sexual comercial y en situación de vida en calle” realizado cada año. Este estudio tiene como objetivo describir la realidad socio demográfica de la población de niños y niñas que habitan la calle y, además, extraer conclusiones para generar política pública en relación a los niños y niñas en estado de vulnerabilidad.

Otra fuente de información es el DANE (El Departamento Administrativo Nacional de Estadística) que cíclicamente produce información sobre esta población, como, por ejemplo, la caracterización que realizó en el año 2000 sobre mujeres con hijos habitantes de la calle o el Censo Sectorial de Habitantes de Calle, para la ciudad de Santiago de Cali desarrollado en conjunto con la Fundación FES en el 2005.

En esa medida, aunque se han realizado trabajos que analizan aspectos educativos, pedagógicos, curriculares o didácticos centrados en los niños y niñas habitantes de la calle, como los ya citados de Pérez y Arteaga, (2009); Cárdenas, (2008); Blanco, (1999); Gómez et al, (2004) y Pulido et al (2012), entre otros y los publicados por IDIPRON para dar a conocer la estrategia educativa que se adelanta en el Distrito de Bogotá para atender la población de NNHC, es evidente que la producción académica sobre la relación educación y NNHC es escasa.

La gran mayoría de literatura disponible en relación con los NNHC proviene de la historia, la sociología, la antropología, la psicología, la medicina y el trabajo social entre otras disciplinas, que desde luego se centran en sus áreas de interés. Así, una fuente de datos relevantes vinculada con los NNHC en Colombia corresponde a los estudios adelantados por instituciones estatales, como los desarrollados por el DANE, El ICBF o por entidades multilaterales como la UNICEF y la UNESCO. Finalmente, se debe decir que hay un conjunto de ONG que han adelantado una serie de experiencias en relación con la educación de calle, pero estas no se encuentran sistematizadas formalmente de manera académica, sino que se hallan en sus direcciones de Internet como, por ejemplo, la Corporación Extramuros, (Ruiz, Hernández & Bolaños, 1998), la Aldea SOS Colombia, entre las más relevantes.

En síntesis, se puede afirmar que la producción académica en torno a la infancia en condición de habitabilidad en calle en Colombia ha sido elaborada en gran parte por disciplinas como la sociología, la historia, la antropología, el trabajo social y la pedagogía. La gran mayoría de estudios se han focalizado en las representaciones sociales e imaginarios que se han construido en la sociedad colombiana en torno a los NNHC. Así mismo, que las diferentes propuestas educativas para los niños y niñas habitantes de calle son de organismos estatales, distritales o desarrolladas por Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que han desarrollado perspectivas alternativas a la educación tradicional como las formuladas por la pedagogía social, la educación popular y la de los educadores de la calle.

MARCO TEÓRICO

El eje central de este proyecto doctoral es proponer un modelo pedagógico flexible como respuesta efectiva al restablecimiento del derecho de la educación de los NNHC. Para establecer la viabilidad de esta propuesta en este marco se examinan los criterios fundamentales para formular modelo basado en educación inclusiva. En ese sentido, en la primera parte del marco se analizará el perfil de los NNHC, en la segunda parte se analizará el marco de protección de la infancia. En la tercera parte, se analizará los fundamentos jurídicos y pedagógicos de una educación inclusiva. En la cuarta parte se plantea el desarrollo de una escuela inclusiva. En la quinta parte, se analiza el origen y los fundamentos del Modelo educativo Flexible (MEF) formulado por el Ministerio de educación de Colombia. En la parte final de este marco teórico se examinan los fundamentos pedagógicos y curriculares que fundamentan la construcción de la inclusión educativa de los menores de edad en condición de habitabilidad de calle

¿Quiénes son los NNHC?

En el contexto de este proyecto es fundamental que se precise con claridad quiénes son los niños y niñas habitantes de calle, así como las condiciones de vida que los caracterizan y las situaciones que estas condiciones les imponen. Esta conceptualización es fundamental en este proyecto debido a los objetivos que se plantean. Es decir, la formulación de una propuesta pedagógica debe estar articulada con sus principales beneficiarios y protagonistas.

En esa medida, la aproximación a esta cuestión se puede realizar desde varias perspectivas. Una de ellas es la académica, ya en el estado del arte se apreciaba como la literatura especializada ha caracterizado a los niños de la calle. Desde luego, se debe tener en cuenta que cada perspectiva se encuentra articulada a partir del marco de

interpretación propio de cada disciplina, así como del momento histórico en que se realizó la categorización. Por tanto, en diversos estudios se han configurado una serie de rasgos característicos de los NNHC. Es así como este tipo de análisis ofrecen una valiosa información que permite definir ciertas características propias del devenir y de las condiciones de vida de los NNHC.

La anterior perspectiva se complementa con las caracterizaciones que han elaborado entes multilaterales como El Fondo de Naciones Unidas para Infancia (UNICEF) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encargadas de velar por la protección de la infancia en el mundo. Igualmente, se examinan las caracterizaciones propuestas por las instituciones estatales en Colombia encargadas legalmente de los mecanismos de protección de los NNHC como el ICBF. Por tanto, es esencial en este proyecto que se puedan integrar las tres perspectivas de tal manera que se pueda concretar la imagen más completa posible de los NNHC

Otra aproximación, bastante valiosa para esta investigación, es aquella resultante de la experiencia educativa directa con los niños y niñas de la calle. Como la que tuvo el sacerdote Javier de Nicoló y todo el grupo de profesionales que día a día se han involucrado con la realidad pedagógica de estos niños y niñas (como es el caso del grupo de educadores de IDIPRON) que se han enfrentado a sus dificultades y a los retos que suponen el construir escenarios educativos alternativos, en contextos de una política pública tan precaria como la que atiende esta grave problemática.

En ese sentido, desde la academia se ha analizado las representaciones, los imaginarios y las narrativas que en Colombia se han elaborado de los NNHC desde la creciente urbanización desarrollada luego de los años cincuenta del siglo pasado. En ese

sentido, históricamente se les ha visto como “personajes “sucios”, “desgreñados” “enfermos”, en su conjunto, se habla de ellos como “plagas”, como “lunares desagradables” en las ciudades. Efectivamente se resalta lo sucio, en oposición a lo limpio en un escenario social, cultural y sobre todo económico, que sostiene la limpieza en el marco de la higiene, como uno de los pilares de la modernidad y civilización.” (Zambrano, 2012, et al., P. 41)

Igualmente, se les trata como gamines, indigentes o “ñeros” o incluso es muy generalizado de emplear con ellos el epíteto de “desechables” así como se hace con la población adulta de habitantes de calle. (Suárez-García, 2017 y Cortés, et al. 2015). Estas representaciones e imaginarios sociales se suman a aquellas que los relacionan con la vagancia, la delincuencia, la mendicidad y el consumo de drogas. (Minnicelli & Zambrano, 2012; Zambrano,2012 y Zambrano et al., 2012) Es evidente que en estos estudios se resalta la imagen negativa que socialmente se tiene de los NNHC, dado que no se les asume como una población vulnerable a la que se deba proteger, sino a una población que hay que temer, negar o invisibilizar.

De acuerdo con Zambrano et al (2012, pág. 46), el estigma social, los prejuicios y preconceptos frente a los niños habitantes de la calle han predominado en la sociedad colombiana. En consecuencia, se ha instituido un dispositivo de invisibilización y de silenciamiento de esta población. 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:

[...] miran desde la mismidad, el nosotros en “desprecio” al otro. Aquellos imaginarios, con sus respectivas diferencias, no hacen parte sólo de un círculo de académicos, en su respectivo momento y por diferentes medios

(periódicos, publicidad, televisión, campañas, entre otras) se esparcen por la ciudad o emergen en ésta, y poco a poco se instituyen y se entrelazan con las diversas problemáticas disponibles y activas en la población, por ejemplo, la delincuencia y la mendicidad. (Zambrano et al 2012, pág.47).

Esta construcción agencia al niño y niña de la como un diferente, como un “otro”, un portador de una maldad intrínseca, a partir de allí se construye una imagen del desprecio que configura una identidad que revictimiza al NNHC y que se construye en un espectro de significaciones que lo convierten en aquel que hay que vigilar y castigar en más puro estilo foucaultiano o aquel que debe ser salvado, es decir, aquel que se convierte en una víctima que debe ser rescatada de sí misma. “[este] conjunto de imaginarios, tiene por efecto en la población acciones que van desde el simple rechazo, pasando por el repudio hasta el asesinato de los NSC.” (Zambrano et al 2012, pág.47).

Entonces, en un extremo se vinculan las significaciones que señalan que el NNHC debe ser contenido, controlado y reducido y, el otro, con claras aspiraciones religiosas debe ser salvado. Ambas perspectivas impiden el caracterizar al NNHC como un sujeto productor de su propia realidad. En ese sentido, se le niega el reconocimiento, debido a sus particulares condiciones de vida, lo que para los niños “normales” es natural. Ambos extremos de este espectro desconocen las capacidades que el NNHC tiene como un sujeto histórico capaz de confrontar sus hostiles condiciones de vida. Zambrano, (2012) señala la representación que la sociedad colombiana ha configurado de los niños habitantes de la calle:

La apreciación del cura [...], la justificación del policía y el vecino, diferenciado y especificando lo que se entiende por niño y por gamín, dotando a este último de la ausencia del primero en tanto concepto y

realidad (un niño no es un gamín, un gamín no es un niño. A un niño no se le trata como a un gamín, a un gamín no se le trata como a un niño) [...] y finalmente, [...] a quien por su procedencia “pobre”, se le considera poseedor de un alma “innoble” y con imposibilidad de alcanzar aquella virtud de “nobleza” por su misma condición, constituye una red de significantes sobre los cuales y en los cuales obra cada una de las instituciones [...]. Aquella red de significantes, se despliega sobre un piso cultural y social entrelazado, cohesionado, un piso en el que existe un cierto consenso alrededor de lo que es ser gamín y los modos que se puede o no relacionarse con ellos, con la “sociedad gamín”. Efectivamente, la “cultural oficial colombiana”, la “sociedad colombiana”, establece una clara distinción entre lo normal; ella misma, y lo anormal; la “sociedad gamín”. (P.282).

De este modo, queda claro que hay un conglomerado de ideas y de significados con la sociedad identifica a los NNHC. Es evidente que esta identidad se configura desde un polo negativo. Es decir, el NNHC representa los aspectos más negativos de la sociedad a partir del conjunto de creencias y prejuicios que se han construido en torno a ellos. En esta misma línea Inciardi & Surratt (1999) describen la situación de los NNHC en América latina y, principalmente, en Brasil en donde este fenómeno ha adquirido altas magnitudes, por tanto, a los NNHC se les considera una amenaza a la cual hay que enfrentar de manera asimétrica y clandestina:

La presencia de un gran número de niños desprotegidos y sin supervisión es un fenómeno común en las calles de América Latina. [...] Lo peor es que los niños callejeros del Brasil, por su uso de drogas, crímenes predatorios y comportamiento inaceptable en general, son objeto de persecución violenta

por parte de grupos locales de "vigilantes", bandas relacionadas con el comercio de drogas y "brigadas policíacas de la muerte (Inciardi & Surratt, 1999, P. 304).

En consecuencia, diferentes estudios concluyen que los NNHC se encuentran en un permanente riesgo de consumir diferentes tipos de sustancias que contribuyen activamente al deterioro de su calidad de vida y los expone a otros tipos de riesgos contra su integridad personal, como el abuso sexual, psicológico, físico, o incluso que lo lleven a hacer parte de las redes de micro-tráfico elevando exponencialmente a los riesgos que debe enfrentarse. (Organización Mundial de la Salud 1998; Forselledo, 2001; Ramos et al. 2009 y Nieto, 2011). Por tanto, hay una categoría emergente que se debe tener en cuenta en la construcción social de una definición: el NNHC como productor y objeto de violencia contra sí mismo y contra otros.

Por otro lado, las conclusiones de Tamayo y Navarro (2006) y Navarro & Gaviria (2009) caracterizan a los niños y niñas habitantes de las calles como sujetos axiológicos que se comportan de acuerdo con intrincados conjuntos de normas y que instituyen sus prácticas en una serie de valores societales e idiosincráticos de las micro-comunidades a las que pertenecen, en las que interactúan y en las que construyen un sentido de vida.

De acuerdo con esta línea de análisis, se evidencian valores como la amistad, la protección, la lealtad y demás que son reconocidos por sus pares o castigados cuando se transgreden. Es evidente, que la calle es altamente normativa y que genera un conjunto de códigos que cobran sentido en ese particular contexto y que no se ven anclados en el conjunto de valores y normas que operan en conjunto amplio de la sociedad. Por ende, entre los habitantes de la calle se generan condiciones de solidaridad y respeto, pero

también de sanciones altamente punitivas. De aquí se puede observar que opera un dispositivo cultural que no reconoce a los NNHC, que como afirman Zambrano et al., los desvitaliza y no los reconoce como víctimas de exclusión social, exclusión escolar y de la desprotección y vulnerabilidad derivada de la condición de habitabilidad en la calle:

La desvitalización es la acción de mermar o reducir al extremo, incluso hasta la misma muerte la vida de un individuo: su vitalidad en el marco de su salud mental y corporal. Este concepto [es] una forma de nombrar los asesinatos efectuados sobre los niños en situación de calle, sin embargo, no es la muerte su característica principal, si bien éste es un aspecto fundamental, con el concepto se intenta significar las distintas acciones, creencias, concepciones, ideas e imágenes a través de las que diferentes personas, se relacionaron con los NSC [Niños en Situación de Calle]. Los asesinatos efectuados, fueron nombrados “desvitalización llevada al extremo. Sobre lo anterior, la vida de un individuo puede ser eliminada rápidamente, por medio de un “balazo” o una herida con arma blanca, sin embargo, otras formas de reducir la vida consisten en la exclusión, manifestada –en el caso de los gamines- en el desprecio, la repugnancia, el aislamiento y la indiferencia. (2012. P. 17).

Desde esta perspectiva, hay diversas caracterizaciones académicas de los NNHC que se han ido reconstruyendo en la misma medida que las investigaciones especializadas ofrecen nuevos marcos de interpretación y nuevas evidencias que han desplazado los intereses de investigación hacia otras áreas. Este cambio de paradigma se relaciona con la emergencia de la protección de la infancia en la agenda nacional e internacional. En este ámbito, se explicita que habitar la calle determina una serie de

riegos de diversas índoles que conllevan al detrimento de las condiciones vitales básicas de una vida digna.

La caracterización institucional multilateral del NNHC

Diversas instituciones multilaterales han formulado definiciones y categorizaciones acerca del NNHC y su condición de vulnerabilidad. Una de las definiciones que ha sido asumida como base de muchos estudios fue la articulada por UNICEF en el **“Borrador del plan de operaciones para un programa regional de niños abandonados y de la calle”**. Este documento fue elaborado en 1985 y tenía como propósito examinar el fenómeno de habitabilidad en calle que había crecido exponencialmente en Bogotá. “En este texto se define niño y niña de la calle como aquellos para quien la calle, en el más amplio sentido de la palabra (incluyendo viviendas desocupadas, terrenos baldíos, etc.), se ha convertido en su residencia habitual y / o en su fuente de sustento, y quienes no están lo suficientemente protegidos, supervisados o dirigidos por los adultos responsables.” (Nieto & Koller, 2015, P. 2171.).

UNICEF plantea que la mayoría de los niños y niñas de la calle no son huérfanos, sino que por el contrario mantienen contacto con sus familias y trabajan en las calles para aumentar los ingresos del hogar, o han huido de sus casas a menudo como consecuencia de malos tratos psicológicos y físicos o abuso sexual (UNICEF, 2006, P. 40). Por lo anterior, formula su categorización a partir de un sistema de relaciones estructurales: el tiempo que pasa el niño o la niña en la calle, el estado de precariedad económica que le impide solventar sus necesidades básicas, las actividades laborales que debe realizar para subsistir y los riesgos que deben enfrentar en las calles sin el cuidado y cobijo de sus familias. Por ello, existen por lo menos dos grandes

categorías relacionadas con los NNHC: los que desarrollan su vida diaria en la calle, pero aún tienen referentes familiares con lo que tienen algún tipo de vinculación y los que trabajan en la calle, pero aún mantienen relaciones precarias con su núcleo familiar. Ellos serían «niños y niñas habitantes en calle». Y aquellos que han roto por completo las relaciones con sus familias y que desarrollan por completo su vida en la calle. Ellos serían «habitantes de calle».

Aunque la diferencia solo se hallaría en los artículos “en y de” el conjunto de experiencias que representan son cualitativa y cuantitativamente extremadamente diferentes. Es así que la UNICEF distingue dos grandes grupos; aquellos que viven por completo en la calle así mantengan algunas relaciones precarias con sus familias y aquellos niños y niñas que aún tienen como referente su hogar, al cual vuelven constantemente. Por tanto, la UNICEF establece que de acuerdo con la proximidad en tiempo y en espacio que los niños y niñas mantengan con sus familias, en consecuencia, al hacer referencia a los NNHC se tienen en cuenta tanto a los que «habitan en calle» como a los «habitantes de calle» propiamente dichos:

UNICEF distingue entre dos grupos de niños según la situación de sus familias: La niñez “en” la calle es el grupo más grande. Trabajan en las calles, pero mantienen relaciones cercanas con sus familias. La mayoría (aproximadamente un 75%) mantiene sus vínculos familiares, y aunque pasan mucho tiempo lejos de ellos, sienten que tienen un hogar. Las niñas y niños “de” la calle (aproximadamente el 25%) están sin hogar y tienen los vínculos familiares rotos debido a la inestabilidad o a la desestructuración en sus familias de pertenencia. En algunos casos han sido abandonados por éstas y en otros casos ellos mismos decidieron irse. Comen, duermen,

trabajan, hacen amistades, juegan en la calle y no tienen otra alternativa que luchar solos por sus vidas. (Forselledo, 2001. pág. 49.)

De este modo, la UNESCO al igual que la UNICEF propone por lo menos dos categorías de NNHC constituidas a partir de los siguientes factores: la escasez de oportunidades de los niños y niñas para solventar sus necesidades básicas de abrigo, protección, nutrición, salud, educación, etc. Este factor se encuentra directamente relacionado con los indicadores de pobreza y ubica a los niños y niñas en un alto riesgo de convertirse en un habitante de la calle. El factor de trabajo infantil que establece la cantidad de tiempo que pasan los niños y niñas en la calle para solventar económicamente sus necesidades.

En este factor se tiene en cuenta que, aunque el niño pasa gran parte de su tiempo en la calle aún mantiene sus relaciones familiares, aunque con un equilibrio precario, dado que de esta condición puede pasar muy fácilmente a vivir por completo en la calle. Este precisamente es la tercera categoría, el de vivir plenamente en la calle. Ya el niño o niña en esta condición fragmenta casi completamente sus vínculos familiares y genera otros tipos de rupturas radicales como con la del escenario educativo que conlleva un alto detrimento en su calidad de vida. Según Pérez (2005, p. 8): “Los niños de la calle son los que han adoptado este espacio como único o principal lugar de vida han roto sus vínculos familiares, o bien una gran parte, mientras que los niños en la calle viven con su familia y usan la calle exclusivamente para trabajar. Los primeros se han instalado en los espacios temporalmente y los perciben únicamente como una fuente de ingresos. Por lo tanto, estos dos grupos han desarrollado modos diferentes de apropiación y explotación del espacio urbano [...]”

En este contexto, los NNHC se hacen parte de grupos, galladas o parches que de alguna manera reemplazan los nexos familiares perdidos. De esta forma, los niños y niñas hacen de la calle su hogar con todo lo que conlleva esta condición:

“Existen diferentes categorías de niños de la calle. Existen aquellos que trabajan en las calles como su único medio para obtener dinero, aquellos que se refugian en las calles durante el día pero que a la noche regresan a alguna forma de familia y aquellos que viven permanentemente en la calle sin ninguna red familiar. Todos se encuentran en riesgo de sufrir abuso, explotación y violencia [...], pero los más vulnerables son aquellos que realmente duermen y viven en las calles, ocultándose bajo puentes, en alcantarillas, en estaciones ferroviarias. Aunque es probable que muchos posean pequeños empleos como el lustre de zapatos o la venta en mercados para sobrevivir, muchos terminan muriendo en la acera, víctimas de las drogas, la rivalidad entre pandillas y las enfermedades. **Sin alguna forma de educación básica y capacitación económica, el futuro es sombrío para estos niños de la calle y su expectativa de vida es terriblemente baja.**”² (UNESCO, 2018)

Para algunos estudios como los de Koller & Hutz, (1996); Pinzón et al., (2008) y Nieto & Koller, (2015) la caracterización propuesta por los organismos multilaterales es insuficiente y confusa técnicamente hablando, dado que no aporta todos los elementos de distinción necesarios para construir políticas públicas efectivas por cada nivel de riesgo. Para precisar aún más la caracterización se proponen tres categorías: “niños sin hogar (homeless children), niños desplazados (displaced children) y niños

² El subrayado es propio.

que trabajan en la calle (children working in the street).” (Nieto & Koller, 2015.

P.2172) de esta forma también se podrían categorizar no solo los riesgos de vivir en la calle, sino también el estatus de las relaciones familiares, es decir, sus grados de proximidad relacional, así como la red de vínculos societarias que aún mantienen.

La caracterización de los NNHC en Colombia

En Colombia el ente estatal encargado de velar por los derechos de la infancia es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Este Instituto aparte de gestionar, implementar y administrar la plataforma de atención a los niños y niñas, también ha generado una serie de políticas, lineamientos, programas y documentos marco que orientan las acciones de prevención, atención, protección acogida y desarrollo de los menores de edad en alto riesgo.

De este modo, las principales conclusiones de los estudios adelantados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) señalan que la población de niños, niñas en condiciones de habitabilidad en calle se encuentran expuestos a diversos tipos de riesgos, principalmente, a la explotación sexual. Igualmente, recalcan que la situación de vida en calle fragmentan casi irremediabilmente los contextos familiares y sociales. El V Censo de Habitantes de Calle realizado en el 2007 por el ICBF, “reportó un total de 8.385 ciudadanos habitantes de calle, de los cuales 86.9% son hombres y 13.1% mujeres, 8.1% se encuentran entre los 4 y los 18 años. Mientras que el 17.9% son jóvenes mayores (entre los 19 y 25 años).” (ICBF, 2007). Este estudio se desarrolló al interior de instituciones de protección y acogida de NNHC.

En el estudio titulado Cuantificación y caracterización social de niños, niñas y adolescentes en situación de calle realizado por el ICBF (2007), se reafirma lo que los estudios publicados por la UNICEF o la UNESCO habían expresado frente a las

condiciones de vida de los niños y niñas habitantes de la calle, es decir, que los NNHC tienen redes familiares precarias o inexistentes, que son muy hábiles para adaptarse a las circunstancias y proveerse recursos económicos sean legales o ilegales para subsistir, son trashumantes, es decir, que se mueven en áreas dispersas de la ciudad, precisamente, allí en donde puedan encontrar los recursos que necesitan, o en donde su grupo, gallada o parche les pueda ofrecer algún tipo de seguridad. Además, presentan un desarraigo escolar grave, salvo en los casos en que se encuentran cobijados por programas de protección de entes gubernamentales o incluso de algunas ONG.

Por otro lado, los niños y niñas que viven plenamente en la calle, en ocasiones se encuentran aislados, en otras comparten los espacios, como pueden ser con otros habitantes de la calle, que no necesariamente son niños. Igualmente se dedican al reciclaje, adicionalmente, el ICBF (2008) agrega que presentan actitudes agresivas y apáticas, cuadros de desnutrición crónica y en algunos casos severa, consumo de sustancias psicoactivas, desarrollo prematuro de la autonomía y la libertad.

Esta situación conlleva una serie de riesgos para el desarrollo integral de los NNHC dificultando un proceso de desarrollo humano y de vida digno. Igualmente, el ICBF examina las consecuencias inherentes de vivir en la calle, como la grave exposición a factores de violencia, la precaria relación con sus familias, así como la reducción de los indicadores asociados a una calidad de vida satisfactoria o la concreción de proyecto de vida a corto, mediano o largo plazo:

[...] la carencia o dificultades de acceso a servicios de salud y orientación; la desvinculación del sistema educativo; las representaciones sociales, actitudes y prácticas erróneas sobre la sexualidad y el género; el desconocimiento de sus derechos; la presencia de situaciones vitales que

afectan su bienestar y seguridad personal (desplazamiento, vivir en lugares clandestinos y con actores relacionados con grupos al margen de la ley, otros), la violencia física, psicológica y sexual. Estos hechos tienen serias consecuencias en la vida de los niños, niñas y adolescentes, entre las que se encuentran la amenaza de embarazo precoz, el aumento del riesgo de VIH/Sida y el consumo de sustancias psicoactivas. (ICBF, 2008, p. 6).

Por otro lado, el ICBF concluye que los NNHC configuran nuevas redes sociales, culturales y de afecto que tiene como eje su subsistencia en las calles. De esta forma, “la calle toma un nuevo significado para aquellas personas que la convierten en su espacio de permanencia cotidiana, de manera que es su espacio de identidad y reconocimiento” (ICBF 2008, P. 6). Además, reafirma que la población de NNHC es altamente vulnerable, pero que tiene unas capacidades de resiliencia que pueden ser empleadas como plataforma para restablecer sus derechos, en esa medida “reconoce que los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual o en situación de calle son personas con múltiples fortalezas y potencialidades por ser exploradas, identificadas y visibilizadas”. (ICBF, 2008, P. 10).

En cuanto a la educación el ICBF (2007a, P. 62) evidencia que la población que se encuentra cobijada directamente por los programas de protección de infancia del Instituto en su gran mayoría se encuentran alfabetizados, en ese sentido, en algún momento de su vida estuvieron incorporados al sistema educativo formal, sin embargo, su condición de habitabilidad en calle los distanció radicalmente de cualquier contexto de escuela.

De esta manera, hay una evidente ruptura representada en su desarraigo y deserción escolar. En este sentido, sobresale los bajos niveles de escolaridad no solo de

los NNHC sino de sus familiares más cercanos, debido a que su educación formal es precaria o inexistente “Menos de la tercera parte de las mamás alcanzó algún nivel de primaria, mientras que solamente un quinto alcanzó algún grado en la secundaria, y la cifra para los papas es menor aún” (ICBF 2007a, 64).

En el año 2010 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar formuló el Lineamiento Técnico para el Programa Especializado de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Vida en Calle, con sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados. Este programa especializado, se concentra no solo en los niños sino también en sus familias, y considera a los primeros no sólo como sujetos de derechos sino también como ciudadanos que acceden de manera equitativa a los servicios sociales, espacios y realidades que ofrece la ciudad, garantizando que supere sus condiciones de exclusión y marginalidad, razón por la cual tiene como objetivo:

Garantizar el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situación de vida en calle, en un ambiente afectivo y protector que contribuya a la obtención de herramientas para su desarrollo personal, construcción de redes generativas, acceso a servicios y oportunidades para definir un proyecto de vida alternativo que le permita reconocerse como sujeto y titular de derechos y deberes y como fin último lograr la inclusión social. (ICBF, 2010)

Al respecto define algunas de las características más comunes identificadas en los niños, niñas y adolescentes en situación de vida en calle, de la siguiente manera:

- “Edad. 8 a 18 años.
- Con historial de abuso físico, sexual, emocional y psicológico.
- Con historial de consumo de sustancias psicoactivas.
- Con índices de desnutrición grave y crónica.

- Con precarios o inexistentes vínculos familiares.
- Tienen a la calle como su punto de referencia existencial. En la calle viven, construyen sus relaciones sociales y emocionales, de allí que conforman grupos.
- De la calle obtienen su sustento por varias vías: trabajo, prostitución (generalmente son explotados), mendicidad o cometiendo delitos.
- No están vinculados al sistema educativo tradicional.” (ICBF, 2010).

A diferencia de las caracterizaciones formuladas por la UNICEF o por UNESCO, el perfil formulado por el ICBF cumple con una serie de criterios que permiten identificar con mayor precisión a un NNHC. Por tanto, en el contexto de esta investigación se entiende como niños y niñas en condición de habitabilidad en calle aquellos y aquellas que han asumido a la calle como el espacio natural de vida consecuencia de una serie de exclusiones y fragmentaciones de orden institucional, principalmente derivadas de su desarraigo tanto de la familia y como de la escuela.

Los niños de la calle para Javier de Nicoló

El sacerdote Javier de Nicoló articuló su propuesta a partir de la comprensión integral del niño habitante de la calle como un ser humano integral que necesitaba respeto y reconocimiento. En esa medida, se preguntaba lo siguiente: “¿Hasta qué punto los reformatorios, con su estructura autoritaria represiva garantizan la libertad a la que tienen derecho todo ser humano y más un niño? ¿Hasta qué punto las obras tradicionales salvan el componente afectivo que debe tener todo proceso educación? Nuestro punto de vista es que para educar se necesita libertad, un ambiente excepcionalmente acogedor y trabajo productivo.” (De Nicoló et al. 2009, p. 18) Estas frases son la quintaesencia de la filosofía educativa que fundamenta el modelo

pedagógico de IDIPRON. En ellas se comprende el concepto que el sacerdote italiano tenía sobre los que llamaba “sus muchachos”.

Una de las propuestas pedagógicas más coherentemente estructuradas para enfrentar las problemáticas educativas derivadas de la condición de habitabilidad de los niños de la calle, en Colombia, fue la formulada por el sacerdote salesiano Javier de Nicoló y concretada en el IDIPRON. Esta propuesta cumplió cincuenta años y fue documentada en los libros de Musarañas. En estos libros, se evidencia la actitud innovadora con la que el padre de Nicoló asumía su propuesta educativa y entendía tanto el rol de los niños que se encontraban en el programa como la de los educadores.

En ese sentido, la estrategia se articulaba a partir de la propia experiencia vital del niño de la calle, como del reconocimiento de sus capacidades y sus posibilidades. En este sentido, no se fragmentaba al niño disciplinariamente, sino se le comprendía integralmente como un humano total y no diseccionado por el bisturí de las profesiones que se especializan en los niños y niñas de la calle. De esta forma, el niño de la calle se planteaba como el eje del proceso educativo, pero en clave de participación activa.

Desde luego, el sacerdote Javier sabía su propuesta era disruptiva con la forma en que tradicionalmente se enfrentaba la problemática del gamín. En consecuencia, el no veía el niño como un conjunto de síntomas, como lo vería un profesional de salud biológica o mental. Tampoco veía a un delincuente o un alma pecadora a la que habría que salvar. El veía a un ser humano que necesita de otros seres humanos, sus pares, los educadores, incluso él mismo, para proveerse un proyecto de vida digno.

De acuerdo con esta filosofía, la experiencia no se puede estandarizar, es única, irrepetible e idiosincrática de cada niño. Por tanto, no cabe en la visión instrumental

moderna de eficacia y de homogenización. Es en esta premisa que no minimiza a los niños de la calle, sino que los reconoce en su experiencia vital:

Los gamines: Son aquellos muchachos que pasan las 24 horas del día en la calle vagabundeando pidiendo limosna o robando. Apeñuscados a la intemperie, cubiertos con cartones y periódicos, buscan resolver el problema del frío. Vagan en grupos llamados gallada y se caracterizan por el argot o jerga que usan.

Generalmente llevan ropa ancha y andrajosa; en ella esconden lo que roban y con ellas provocan la caridad pública. Son muchachos sin familia pues, aunque tengan en algún lugar a sus padres es como si no lo estuvieran. No conocen su apoyo ni económico, ni moral, ni afectivo.

El gamín es un muchacho que trata de dar una respuesta a la situación de pobreza y desamparo afectivo en que ha vivido, independizándose. En el fondo es éste un gesto de superación.

Entre una miseria sin libertad como la que vivía en suseudohogar y una miseria con libertad, cómo se vive en la calle. El muchacho ha optado por la segunda. (De Nicoló et al. 2009, p. 24).

Como es explícito más allá de la evidente precariedad de la situación de los niños que habitan la calle, el padre de Nicoló, formula una construcción de la libertad desde un marco pedagógico en contraste con la resocialización que plantean la mayoría de instituciones que atienden esta problemática.

Fundamentalmente la experiencia descrita por el padre Javier de Nicoló en relación a los “gamines” no han cambiado, siguen existiendo niños en condición de vulnerabilidad en las calles enfrentando todo tipo de riesgos y de amenazas sin embargo hay una serie de reflexiones pedagógicas que nos pueden brindar una dirección acerca de cómo enfrentar la problemática educativa de los NNHC. No obstante, hay una serie de propuestas educativas que enriquecen el contexto pedagógico de los NNHC. Estas propuestas no parten de la educación tradicional, provienen de modelos pedagógicos alternativos, de currículos transformadores y de educación inclusiva.

En esencia, lo formulado por el padre Javier de Nicoló no ha cambiado en los últimos 50 años. El núcleo pedagógico basado en el respeto por el ser humano, la comprensión de su condición vital aún es la brújula por la que se mueve el programa de IDIPRON. No obstante, hay una serie de retos y posibilidades que brindan las nuevas tecnologías información y comunicación, así como las transformaciones culturales que han sufrido las ciudades y las comunidades que viven en ellas.

Propuestas educativas centradas en niños y niñas habitantes de calle

En Colombia se han desarrollado una serie de propuestas, para responder a la problemática educativa de los NNHC. Aunque todas persiguen unos fines similares, el carácter, fundamento y métodos de estas propuestas son profundamente heterogéneos. En ese sentido, se encuentran propuestas anti-escuela que comprende la educación como un amplio espectro y que conceptualizan toda acción que promueva el desarrollo humano del niño y la niña como una acción educativa.

También hay otras que comprenden educación como estrategias de intervención psico-social. Igualmente, existen otras propuestas que no se fundamentan en estrategias

de intervención, sino como modelos con un claro propósito pedagógico. Es decir, son propuestas, como la de IDIPRON, que desde una postura de escuela abierta plantean un fundamento educativo, pedagógico, curricular y didáctico como una estrategia efectiva para enfrentar la deserción escolar.

Así mismo, se han formulado propuestas que hacen una mezcla entre las dos anteriores, es decir, que su intervención se encuentra dirigida al mejoramiento de la calidad de vida de cada NNHC. Desde luego, se debe reconocer que todas las propuestas parten de un diagnóstico que tiene como premisa la ruptura que el NNHC ha tenido con el sistema educativo tradicional. En esa medida, todas las propuestas buscar reconstruir en un caso esa relación o instaurar una nueva relación que permita dar cabida a ámbito educativo en la vida de cada NNHC.

En el estado del arte se examinaban diferentes enfoques educativos y pedagógicos que habían abordado la problemática de la educación de los NNHC. En ese sentido, se citaban los desarrollos de la pedagogía social, la educación social, la educación popular, los educadores de calle, educación trashumante, las ciudades educadoras y otras estrategias que se habían desarrollado desde algunas ONG como la corporación extramuros, Aldeas S.O.S. Colombia y el Movimiento Fe y Alegría o que se habían formulado en el exterior como España, Argentina, Ecuador, Uruguay, México entre los países que tienen una problemáticas parecidas a la vivida en Colombia.

De este modo, a lo largo de Hispanoamérica se han desarrollado una serie de respuestas a la problemática educativa del NNHC, dado que se han encontrado una serie de causas vinculadas a esta situación: como el crecimiento de las ciudades, el desplazamiento, los conflictos sociales, la pobreza y la migración rural.

Instituciones que atienden el desarraigo escolar de los NNCH

En Colombia existen diferentes tipos de instituciones de carácter estatal, no gubernamental, formal o informal encargadas de responder a este problema. Para efectos de esta investigación y para precisar los alcances de cada propuesta se formula una categorización funcional de cuatro cuadrantes:

- La respuesta institucional proveniente del Estado tanto en el nivel nacional como municipal.
- La respuesta proveniente de organizaciones no estatales o no gubernamentales.
- La respuesta educativa de carácter formal.
- La respuesta de carácter educación no formal (de tipo intervención, anti-escuela, disruptiva, etc.).

Estas cuatro categorías se han entrelazado y complementado en diferentes proyectos. Por ejemplo, el Estado colombiano ha configurado una serie de medidas para enfrentar la problemática educativa de los NNHC. Estas estrategias parten de marco jurídico de protección derivado de una política compartida por las Naciones Unidas e implementada en las normatividades de cada nación en particular. Debido a la respuesta de carácter institucional en el país, se han tomado una serie de medidas para remediar la deserción escolar por parte de niños y niñas habitantes de la calle. En ese sentido, se le da un mandato de protección a una serie de instituciones que en conjunto con el Ministerio de educación han emprendido estrategias para reducir el impacto nocivo que tiene la deserción escolar en la vida de los niños y niñas habitantes de calle. (Acosta de Harker & Revollo, 1977 y Llobet, 2010).

En ese orden de ideas, las instituciones encargadas para velar por la educación de los NNHC son el ICBF, las secretarías de educación de las alcaldías y los diferentes institutos de protección al menor. Uno de los ejemplos más representativos de este tipo de respuestas fue la configuración del IDIPRON a partir de la propuesta salesiana inspirada en los presupuestos educativos de Don Juan Bosco e impulsada por el sacerdote Javier de Nicoló.

En síntesis, estas instituciones deben cumplir con una normatividad que establece un mandato de protección a la infancia. Su respuesta en esa medida se encuentra estandarizada por una normatividad jurídica e institucional, en donde a partir del tutelar del menor por parte de la institución designada se emprende un programa de adaptación y de acogida para para que los niños y las niñas puedan ingresar a este tipo de plataformas educativas de manera eficiente. Se debe decir que la respuesta dada por IDIPRON es una respuesta de carácter formal dada en el marco de escuela. (IDIPRON, 2009).

Por otro lado, en Colombia existe una serie de iniciativas multilaterales, no gubernamentales y académicas para atender la compleja situación de los niños y niñas habitantes de calle. Este tipo de respuestas provenientes de organizaciones no estatales se ha implementado de diversas formas. Por su misma naturaleza y por sus objetivos cada organización enfrenta la problemática de forma particular. (Zárate, 1993. P. 18). Por ejemplo, el programa Aldea S.O.S Colombia desarrollado por la Corporación SOS Aldea de Niños ofrece protección y albergue a NNHC, de esta manera, ofrece estrategias alternativas de educación no formal como un complemento a la educación formal en instituciones educativa que reciben los niños y niñas bajo su tutelaje. (Aldeas Infantiles S.O.S Colombia, s.f)

De igual manera, sucede con la corporación Extramuros, el programa “Educar en la calle – Pedagogía de la presencia” dirigido por La Corporación Juan Bosco de la ciudad de Cali. Este programa se encuentra fundamentado en la filosofía educativa salesiana y su propósito es desarrollar programas de intervención en calle. Este tipo de programas son de carácter educativos no formales y tienen como propósito la prevención del consumo de drogas, la resolución pacífica de los conflictos y, en general, promover acciones de inclusión social de la población infantil con alto riesgo de habitar en calle. (Corporación Extramuros, Ciudad y Cultura, 2009).

Estos casos evidencian un universo de experiencias derivadas de la vivencia de cada organización permiten comprender la complejidad de la problemática, así como la diversidad de respuestas dadas a ella. (Minnicelli & Zambrano, 2012). En ese sentido, autores como Albarrán & Taracena, (2012), UNICEF, (2008) y Forselledo, (2001), plantean que las actividades pedagógicas o de intervención educativa de tipo no formal desarrolladas por organizaciones no gubernamentales, complementan y en algunos casos reemplazan lo que las instituciones estatales pueden realizar, dado que van a lugares en donde le es imposible llegar al Estado, por falta de planes estructurados, de políticas públicas o de presupuesto. De esta forma, la suma de los esfuerzos y de las acciones directas de las ONG en el país ha contribuido a ampliar la cobertura de atención de los NNHC. (UNICEF, 2002),

En efecto, a partir de la conjugación de objetivos, esfuerzos y actividades de diferentes instituciones y de organizaciones de carácter no estatal, multilateral o académico se han configurado redes de apoyo a iniciativas que buscan mejorar la calidad de vida de los NNHC.

Un resultado concreto en Colombia de este tipo de esfuerzos conjuntos fue la conformación de la Alianza por la niñez colombiana (APNC). Esta alianza tiene como propósito trabajar en la defensa y garantía de los derechos de la niñez. Las instituciones que la conforman son las siguientes: Organizaciones no Gubernamentales internacionales como Aldeas Infantiles SOS, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Children International, La Fundación Agencia de Comunicaciones Periodismo Aliado de la Niñez, el Desarrollo Social y la Investigación – PANDI, Fundación Save the Children. Organizaciones no gubernamentales nacionales como la Corporación Infancia y Desarrollo, Corporación Juego y Niñez, Fundación Saldarriaga Concha, Corporación Somos Más, Fundación Antonio Restrepo Barco y Fundación Rafael Pombo. Entre las instituciones académicas se encuentran el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Psicología entre otras. El objetivo de este tipo alianzas es promover la protección de los derechos de la infancia a través de informes técnicos que puedan nutrir la toma de decisiones en política pública en estas áreas:

La Alianza aúna y coordina trabajos en favor de la niñez en Colombia, mediante la participación en la construcción, el desarrollo y el monitoreo de políticas públicas y legislación, la concientización ciudadana sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de la participación de las niñas, niños y adolescentes en todos los aspectos que les afecta o involucra y la realización de acciones concretas encaminadas al mejoramiento de su calidad de vida en un escenario de construcción de paz. (APNC, 2017).

En síntesis, las características de muchos de estos programas no gubernamentales desarrollados en Colombia cumplen con diferentes tipos de actividades y propósitos

enfocados a la salvaguarda de los derechos de los niños en general y de los niños y niñas en condición de calle en particular.

La política de inclusión educativa

La idea de la inclusión educativa o de la educación inclusiva nació auspiciada por la UNESCO a partir de La Declaración de Salamanca formulada en 1994 con el claro propósito de promover una educación para todos. En este marco, se establece que se deben eliminar todas las barreras para que cada persona, sin importar raza, edad, condición de discapacidad, nivel económico, género, nacionalidad, religión y opción política tenga la misma oportunidad de recibir la mejor educación posible.

Igualmente, esta declaración destaca los grupos vulnerables como los niños, las mujeres y las personas con diversidad funcional o con necesidades educativas especiales, entre otros grupos, como los principales beneficiarios de esta política. Igualmente, determinan que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994). En ese sentido, para desarrollar una educación de estas características y alcances es necesario promover sistemas educativos alternativos que tomen la diferencia y no la estandarización de las personas como punto de partida para la transformación educativa.

Luego en el 2008, la UNESCO, ratificó su compromiso con esta política en la Conferencia “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”, pero no le bastó con solo ratificarla, sino que instó a sus países miembros a que se promoviera e implementara las reformas necesarias para implementar la educación inclusiva en todos sus territorios y de esta manera luchar contra la exclusión de una manera taxativa y determinante:

En su carta de invitación, el Director General de la UNESCO reafirmó que el logro de los objetivos de la EPT [Educación para Todos] supone llegar a esos niños, jóvenes y adultos, especialmente las muchachas y las mujeres que hasta ahora han estado excluidos de las posibilidades de la educación básica. Concluye por otra parte que una educación de calidad, en consecuencia, es una educación inclusiva, ya que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión. (UNESCO, 2008, P. 3.)

A partir de estas declaraciones, se empezó a desarrollar un movimiento que tenía como objetivo, crear escenarios diversos que conjuguen las diversas posibilidades de desarrollo que tiene cada persona. No obstante, esta idea empezó a tener ciertos detractores. En primer lugar, porque a la inclusión educativa se le relaciona principalmente con el conjunto de estrategias, mecanismos y dispositivos que un sistema escolar implementa para facilitar una experiencia pedagógica a poblaciones altamente vulnerables como la de las personas en condición de discapacidad de diferentes tipos o personas con diversidad funcional. (Parra, 2011)

De esta concepción se derivó la idea de que la educación inclusiva tan solo respondía a las necesidades educativas de las personas con diversidad funcional. De este modo, la concepción de educación inclusiva empezó a tener diferentes acepciones de tal manera que Echeita. & Ainscow (2010, P. 2) expresan que los términos inclusión educativa o educación inclusiva pueden ser confusos por la cantidad y variedad de nociones derivadas de su uso. Así, en la literatura se encuentran una diversidad de acepciones que pueden llegar a ser contradictorias. (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2001;

Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011). Esta es una de las razones según Echeita. & Ainscow (2010) por las cuáles en muchos países no se ha adelantado una fuerte implementación de una política de esta naturaleza. Siendo así en el contexto de este proyecto se comprende la inclusión educativa en los mismos términos que la formula la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior, implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, pág. 14.)

En ese sentido, la política de inclusión educativa se origina como una respuesta para el restablecimiento del derecho a la educación que tiene una población vulnerada en este caso el de la población de NNHC. Por consiguiente, la premisa básica que sustenta esta propuesta se sustenta en establecer que la construcción de una propuesta de vida digna y de una sociedad más equitativa y democrática parte precisamente del reconocimiento de la educación como un derecho para todos. Por tanto, se promueve una activa inclusión desde la “perspectiva de los derechos” como lo expresan Echeita. & Ainscow, (2010): “Lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación”. (P. 4).

En este contexto, y partiendo de un marco de derechos, para llevar a la realidad la idea de la inclusión educativa se deben tener en cuenta varios factores. Por un lado, articular una definición ampliada de educación inclusiva que vincule a todos aquellos que por diferentes circunstancias no hayan podido incorporarse a los modelos educativos tradicionales. En segundo lugar, desarrollar una infraestructura educativa enmarcada en un sistema de calidad que vincule los objetivos mismos de la educación inclusiva con una evaluación que establezca su efectividad. Estos dos factores deben estar enmarcados en la premisa básica de una flexibilidad que reconozca la amplia diversidad de aprendizajes y de capacidades que tienen las personas que participan en escenarios educativos formales o informales. (Parra, 2011).

Por esto, autores como Echeita. & Ainscow (2010) formulan que se deben realizar reformas estratégicas en las áreas pedagógicas, curriculares y en la formación docente de los modelos educativos tradicionales. Igualmente, se debe incentivar la participación de toda la comunidad educativa, para que la educación inclusiva tenga una

mayor oportunidad de implementación. Es este marco se propone que la política de educación inclusiva no solo fundamente, sino que además impulse la construcción de modelos pedagógicos como el propuesto en este proyecto de investigación:

Es esencial que todos los niños y los jóvenes puedan tener acceso a la educación. Sin embargo, no es menos importante que puedan participar plenamente en la vida escolar y lograr los resultados deseados de sus experiencias educativas. Aunque a menudo se utilizan los resultados escolares basados en asignaturas como indicador de los resultados del aprendizaje, se necesita una concepción más amplia del rendimiento escolar, entendido éste como la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas. (UNESCO, 2009. P. 8.).

En ese sentido, los NNHC son una población vulnerable, que se encuentra cobijada por las medidas de protección del Estado y de los diferentes sistemas normativos internacionales. Además, por las mismas condiciones inherentes a su situación de calle, esta población necesita de modelos pedagógicos, especialmente, diseñados para ellos, como precisamente lo establece la UNESCO en la Declaración de Salamanca. Desde luego, para implementar una educación inclusiva, en primer lugar, se debe tener un pleno reconocimiento de las medidas de protección de la infancia.

Marco Jurídico de protección de los NNHC

En el Sistema Regional Internacional existen diferentes instrumentos que regulan los derechos de los niños, que incluyen desde luego a todos los niños y niñas habitantes de calle. Este sistema se ha generado en torno a varios objetivos, pero principalmente, el de velar por la construcción de una vida digna de los niños y niñas.

Entre los instrumentos internacionales más relevantes para el reconocimiento y la protección de los niños y niñas se encuentra la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (CIDN) que se suma a otras normas que progresivamente han contribuido a fortalecer las acciones gubernamentales para la protección de la infancia, en general, y de poblaciones vulnerables como en el caso de los NNHC. Se debe resaltar que esta Convención propone un enfoque positivo frente al derecho que tienen todos los niños a una vida digna, sin ser discriminados, con oportunidades igualitarias y con un amplio acceso a una educación de calidad. Entre los principales instrumentos que conforman el sistema de derechos de la infancia se encuentran los siguientes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Declaración de los Derechos del Niño.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Declaración Sobre la Protección de la Mujer y del Niño en estados de Emergencia o de Conflicto Armado.
- Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de justicia de menores (Reglas de Beijing).
- Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a abolir la pena de muerte.
- Convención sobre los Derechos del Niño

- Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de RIAD)
- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de la libertad.
- Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.
- Plan de acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990.
- Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niños relativo a la participación de niños en los conflictos armados.
- Protocolo facultativo de la convención sobre los Derechos del Niños relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.
- Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores.
- Convenio sobre la Abolición del Trabajo Forzoso.
- Convenio No. 182 sobre las peores formas de trabajo infantil.

Por ello, ante la amplia regulación normativa, el Fondo de Naciones Unidas para Infancia (UNICEF), es el encargado de velar por la protección de los niños y niñas en el mundo. Para lo cual se rige, en especial, por las disposiciones de la Convención de los Derechos del Niño (CIDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.

La interpretación internacional de la CIDN ha agrupado los derechos de la niñez en cuatro grupos: el derecho a la supervivencia, el derecho al desarrollo, el derecho a la protección y el derecho a la participación. La Conferencia de Viena afirmó que, en relación con la niñez, merecen

protección especial los niños y las niñas de la calle. En este sentido, la denominada doctrina de protección integral que caracteriza la normativa en la región, parece estar fundamentada en un discurso de los derechos humanos que considera a la niñez como sujeto de derechos; en otras palabras, posibilita a los niños y a las niñas el ejercicio de las acciones necesarias para hacer exigibles de la familia, la sociedad y el Estado, sus derechos y garantías. (Mellizo, 2005)

Así teniendo en cuenta que la Convención, como primera Ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, es de carácter obligatorio para los Estados firmantes y que Colombia dada su ratificación mediante la Ley 12 de 1991 se obligó a cumplir con sus preceptos en la formulación de políticas para la protección de la infancia, es obligación del Estado:

1. Respetar los derechos enunciados en la Convención y asegurar su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Tomar todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares. (Organización de Naciones Unidas, 1989, artículo 2).

Por lo anterior, dado que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida, es obligación del Estado “garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño” (Organización de Naciones Unidas, 1989, artículo 6), lo cual incluye el derecho a tener una familia y a compartir con ella en una vivienda digna, rodeado de las demás garantías para el goce efectivo del resto de derechos. Así, cuando el niño ha sido sometido a cualquier forma de abandono o abuso, es deber el Estado:

Adoptar todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño. (Organización de Naciones Unidas, 1989, artículo 39).

En razón a esto, el Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución sobre “Los derechos del niño: un enfoque holístico de la protección y la promoción de los derechos de los niños que trabajan y/o viven en la calle”:

Insta a los Estados a velar por que se dé una respuesta holística basada en los derechos del niño y en el género al fenómeno de los niños que trabajan y/o viven en la calle, en el marco de amplias estrategias nacionales de protección de los niños, con suficientes recursos financieros y humanos, realistas y sujetas a plazos definidos para su aplicación, en particular, disposiciones para el seguimiento y la revisión periódica de las medidas adoptadas. (Asamblea General de Naciones Unidas, 2011, p.3)

Dicho lo anterior, el Estado está en la obligación de contar con organismos de coordinación, verificación y control sobre los derechos de los niños. De este modo, la labor se refleja a través del Sistema Nacional de Bienestar Familiar a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Con este propósito se promulgó la Ley 1098 de 2006, la cual expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, con el propósito de: “Garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”. (Congreso de la República de Colombia, 2006, artículo 1)

Para lo cual, establece normas para la protección integral de derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y señala la corresponsabilidad de dicha protección en cabeza de la familia, la sociedad y el Estado. Centrando especial interés en la protección integral, el interés superior de los niños, la prevalencia de los derechos, la perspectiva de género, entre otros.

De igual forma, la Ley de Infancia de Adolescencia establece medidas para el restablecimiento de derechos cuando estos han sido vulnerados, como es el caso para los niños que han sido víctimas de algún delito o se encuentran en alguna condición de desprotección como los NNHC. En este sentido, señala una extensa carta de derechos y libertades que poseen los niños, los cuales han sido anticipadamente establecidos en instrumentos internacionales y ratificados por Colombia en diferentes leyes y desde su Constitución Política de 1991 la cual establece:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener

una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. [...] Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 44)

Adicionalmente, se promulga la Ley 1641 de 2013 por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle, con el propósito de garantizar, promocionar, proteger y restablecer los derechos de estas personas, con el propósito de lograr su atención integral, rehabilitación e inclusión social, bajo los principios de dignidad humana, autonomía personal, participación social y solidaridad. Con especial prioridad en la atención de niños, niñas y adolescentes en estado de indefensión y vulnerabilidad manifiesta para su oportuna y temprana rehabilitación e inserción en la sociedad (Congreso de la República, 2013, artículo 5) a cargo del ICBF. No obstante, a 2016 según el Ministerio de Salud:

Aún no se cuenta con la línea base para la formulación del documento de política (competencia del DANE), el MSPS realizó dos diagnósticos para la caracterización de esta población, uno general y otro en salud, con el concurso de entidades nacionales competentes en el tema y a partir de la información aportada por las 5 ciudades que concentran la mayor proporción de habitantes de calle. (Ministerio de Salud, 2016, párr. 13).

De esta manera, el ICBF estableció los Lineamientos técnicos para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con alta permanencia en calle o en situación de vida en calle. Igualmente, en estos Lineamientos se definen los riesgos a los que están expuestos los niños, niñas y adolescentes que ya se encuentran en situación de vida en calle:

- Uso y abuso de sustancias psicoactivas.
- Inicio temprano de la actividad sexual y poco uso de preservativos.
- Embarazos indeseados.
- Riesgo de adquisición del VIH y otras infecciones de transmisión sexual.
- Alto riesgo de ser víctima de abuso sexual y explotación sexual comercial infantil.
- Involucrarse en prácticas delictivas (pequeños hurtos, micro tráfico de drogas, entre otros).
- Exposición constante a todo tipo de violencia y traumatismos.
- Ser víctimas de la indiferencia y/o el maltrato social.
- Exposición constante a la polución y/o a accidentes de tráfico.
- Deficientes condiciones de higiene (alta frecuencia de enfermedades infecciosas y parasitarias).
- Alta exposición a la intemperie.
- Trastornos gastrointestinales y del estado nutricional.
- Muertes por traumatismos violentos, suicidio, accidentes y asesinato.
- Proclividad a sufrir retrasos del crecimiento y de la pubertad, enfermedades cutáneas y deformaciones óseas.
- Tendencia a tener retrasos en el desarrollo intelectual. (ICBF, 2016)

Por lo anterior, el ICBF como garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia, estableció unos Lineamiento Técnico Administrativo para la Atención en el Programa de Acogida y Desarrollo a niños, niñas y adolescentes en condiciones de explotación sexual comercial y en situación de vida en calle. El cual tiene como objetivo:

Brindar atención integral especializada a los niños, niñas y adolescentes en condición de explotación sexual y en situación de vida en calle, en un ambiente afectivo y protector que contribuya a obtener herramientas para su desarrollo personal, reconstruir sus redes protectoras, acceder a servicios y oportunidades y definir un proyecto de vida alternativo que les permita reconocerse y asumirse como sujetos de derechos y deberes con el fin de propiciar la salida de estas situaciones de vulneración. (ICBF, 2008)

Mediante este programa de acogida y desarrollo se definen los objetivos específicos del mismo y los resultados esperados en materia de salud y vida interior, desarrollo y participación y en sus redes de apoyo.

Tabla. 1. Objetivos del programa de Acogida y Desarrollo del ICBF

<p>En salud y vida interior</p>	<p>§ Adquiera conocimientos y prácticas de auto cuidado que garanticen la protección de su salud física y mental.</p> <p>§ Esté formada/o en estrategias de prevención y cuidado de su salud sexual y reproductiva.</p> <p>§ Identifique, comprenda, exprese, elabore los eventos significativos de su vida</p>
---------------------------------	---

	<p>§ Logre la recuperación emocional, la resignificación y reorientación de vida.</p>
<p>En desarrollo y participación</p>	<p>§ Adquiera conocimientos y prácticas que fortalezcan su desarrollo integral y competencias para el ejercicio de la vida social y productiva.</p> <p>§ Conozca y haga uso efectivo de sus derechos.</p> <p>§ Desarrolle habilidades para tomar decisiones, para disentir y defender argumentativamente sus puntos de vista.</p> <p>§ Programe y realice actividades productivas en su tiempo libre.</p> <p>§ Adquiera elementos para participar y ejercer la ciudadanía.</p> <p>§ Acceda a la red social y esté en capacidad de solicitar y gestionar servicios institucionales, información y orientación.</p> <p>§ Defina e inicie acciones de vida independiente que incluyan habilidades para la vida, construcción de familia, actividades productivas o de emprendimiento.</p>
<p>En sus redes de apoyo</p>	<p>§ Construya relaciones basadas en el afecto y la comunicación asertiva.</p> <p>§ Adquiera conocimientos y prácticas sobre formas de convivencia armónica.</p> <p>§ Conozca estrategias para identificar y afrontar situaciones abusivas, maltratantes y de conflicto en el contexto familiar y social.</p> <p>§ Identifique y se vincule con grupos de pares que orienten sus prácticas hacia formas constructivas de interacción social.</p> <p>§ Se integre a la red psicoafectiva y esté en capacidad de pedir afecto, apoyo y orientación.</p> <p>§ Esté en capacidad de solicitar y gestionar servicios institucionales, información y orientación para vincularse y mantenerse en la red social.</p>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2008). Resolución 3917 de 2008, “Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo para la Atención en el Programa de Acogida y Desarrollo a niños, niñas y adolescentes en condiciones de explotación sexual comercial y en situación de vida en calle”.

De igual forma, el ICBF señala las características y criterios generales del programa, que para el caso enmarca a menores de 18 años de edad en situación de vida en calle, con la indispensable distinción de que: “Son niños, niñas y adolescente denominados “en la calle”, aquellos que mantienen vínculos familiares, permanecen gran parte del día en la calle, solos o con sus familias, ya sea en actividades de ocio o trabajando; y los denominados “de calle”, es decir, aquellos que desarrollan sus propios medios de supervivencia puesto que han roto sus vínculos con el hogar”. (ICBF, 2008) Y divide el proceso en cuatro fases: 1. Aproximación y contacto, 2. Designada de acogida y resignificación de la vida, 3. Desarrollo de competencias para la vida y la inclusión social y 4. Acompañamiento pos institucional. Las cuales se centran en las áreas de vida y salud, desarrollo, protección y participación.

En definitiva, de acuerdo con Mellizo, (2005) el progresivo reconocimiento de los derechos de los niños y su consecuente protección ha dado lugar al diseño e implementación de una serie de instrumentos jurídicos que privilegian la construcción de una vida digna para niños, niñas y adolescentes. En este contexto el derecho a la educación se convierte en uno de los ejes fundamentales para la consecución de estos fines.

En Colombia estos derechos se han implementado a través de programas especializados de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de vida en calle, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados de responsabilidad directa del

ICBF o por medio de programas implementados por instancias gubernamentales o distritales como el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y de la Juventud IDIPRON. Por ende, el objetivo del sistema de Derechos de la infancia se configura a partir de los siguientes elementos: El derecho a la vida digna, un sistema de protección del menor en el marco de un sistema garantista y positivo, es decir, que evidencia efectivamente el desarrollo de los niños y niñas que, finalmente, conduzca al restablecimiento de los derechos de educación de los NNHC.

Por tanto, el fundamento jurídico de un Modelo educativo flexible (MEF) para habitantes de calle se establecería en tres marcos legales: El primero el marco de protección de la infancia derivado de la legislación internacional e incorporada en el bloque de constitucionalidad colombiano, el marco de protección al NNHC y, finalmente, el marco que ampara a las poblaciones vulnerables vinculado al sistema de inclusión educativa. Esta tríada jurídica conforma un sistema de soporte para justificar la formulación de un Modelo educativo flexible para niños y niñas habitantes de calle.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF)

Los Modelos Educativos o Pedagógicos Flexibles son una respuesta institucional dada por el Ministerio de Educación MEN para responder efectivamente a las demandas educativas de población diversa o vulnerable que por diferentes circunstancias no puede acceder a las ofertas del sistema educativo colombiano. De acuerdo con el MEN (2017) los modelos educativos flexibles “son propuestas de educación formal, para los niveles de preescolar, básica y media, que buscan garantizar el derecho a la educación a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, que presentan dificultad para acceder al sistema educativo que se brinda a la mayor parte de la población.”

Estos modelos se centran en ofrecer una plataforma educativa alternativa a aquella población que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y exclusión escolar como el caso de los NNHC, en este caso la oferta educativa se adapta a las necesidades específicas de cada una de las personas que conforman la poblaciones diversas o vulnerables:

Los modelos educativos flexibles son estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales asumen los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas escolarizadas y semi- escolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad. (MEN, 2014, pág. 7).

Las características del modelo flexible permiten dar cuenta de las necesidades pedagógicas de la población de NNHC. En ese sentido, el enmarcar este en estos criterios, aparte de recibir el aval y certificación institucional también permitirá el construir un modelo de reconocimiento más estable y consistente para cada uno de los actores que integran el sistema que debe responder a las necesidades educativas de los niños y niñas habitantes de calle y al restablecimiento de sus derechos básicos, entre los que se encuentran principalmente el derecho de la educación.

De este modo, los MEF se encuentran enmarcados en un sistema de protección a la infancia y en la implementación de una política de inclusión educativa. Entre sus propósitos se encuentran los siguientes:

- a) “Garantizar el derecho a la educación del grupo beneficiario del modelo.

- b) Fortalecer el acceso y la permanencia en el servicio educativo de las personas que lo demanden, con el fin de promover mejoras en su calidad de vida
- c) Mejorar la calidad educativa, promoviendo más y mejores aprendizajes, a través de la cualificación de estrategias y recursos pedagógicos.
- d) Ofrecer formación pertinente y contextualizada, que responda a las necesidades, expectativas y particularidades étnicas, sociales, geográficas, cognitivas, etc., del grupo poblacional que se busca beneficiar.” (MEN, 2017)

Los MEF se encuentran fundamentados en normas que tienen diferentes alcances y orígenes. Sobre todo, aquellas que buscan garantizar el pleno ejercicio de los derechos fundamentales a la educación, así como a las medidas relacionadas con reparación e inclusión de poblaciones vulnerables. En la siguiente tabla se examinan las más importantes:

Tabla. No. 2. Fundamentación legal Métodos Educativos Flexibles

Norma	Fundamento
Constitución Nacional de 1991.	Especialmente el capítulo 1 que trata sobre los derechos fundamentales; y, los artículos 41 y 67 a 72, sobre conceptos, derechos y deberes sobre la educación.
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).	Es la norma de mayor contenido para orientar los procesos educativos y de prestación del servicio en desarrollo de la Constitución Nacional. Define los fines de la educación y el tipo de ser humano que es objeto de la educación colombiana; los objetivos de aprendizaje en cada uno de los niveles y ciclos de la educación formal, la educación de adultos, y en general las pautas sobre los establecimientos educativos en relación con el currículo, el plan de estudios, el calendario escolar y el proyecto educativo institucional, entre otros.

Ley 387 de 1997.	Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.
Ley 1448 de 2011 – Ley de Víctimas.	Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Esta Ley complementa a la anterior (387).
Decreto 1860 de 1994.	Por el cual se reglamenta la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos. Describe las etapas a cumplir en el proceso de modificación del PEI, aspecto necesario para la articulación del Modelo dentro del proceso de institucionalización. Como es sabido, los estudiantes de los MEF adquieren iguales derechos académicos y administrativos a los de los estudiantes del aula regular; y esta norma contiene las disposiciones vigentes sobre currículo, plan de estudios, diplomas y certificados académicos, manual de convivencia, y estructura y contenido del PEI, entre otros.
Decreto 3011 de 1997.	Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Esta es de obligatoria consulta por parte de los operadores de los Modelos Educativos Flexibles de educación básica secundaria y media que admiten estudiantes adultos; en ella encuentran orientaciones sobre plan de estudios, flexibilidad de horarios, modalidades del servicio (escolarizado y semiescolarizado), institucionalización, entre otros.
Decreto 2247 de 1997.	Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar. Esta norma junto con los Lineamientos pedagógicos de la educación preescolar, ofrece orientaciones para la implementación del modelo de Preescolar Escolarizado y No Escolarizado en los establecimientos educativos.
Decreto 2562 de 2001.	Por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones. Esta norma permite a los operadores de los MEF tener claridad en la caracterización de sus estudiantes a beneficiar, así como las responsabilidades que en materia del servicio educativo tienen las Secretarías de Educación, los establecimientos educativos, entre otros.

Decreto 366 de 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de personas con limitaciones y capacidades excepcionales., en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 1290 de 2009.	Evaluación y promoción. Determina los componentes del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, dentro de los cuales se cuentan las estrategias flexibles que determinarán las pautas para la evaluación, promoción, informes, y certificación de los estudiantes de los modelos. Este proceso se verifica con la articulación al PEI.
Sentencia T25 de 2004 y Autos de la Corte Constitucional.	Ordenan a las autoridades pertinentes, la restitución inmediata de los derechos a la educación de las personas desplazadas y en condición de alta vulnerabilidad.
CONPES 2804 de 1995 y 2924 de 1997; Resolución 2620 de 2004 y Decreto 250 de 2005.	El Gobierno ha generado políticas, normas y estrategias para la atención educativa a otros grupos poblaciones, especialmente a aquel que se encuentra en situación de desplazamiento o en otro tipo de consecuencias del conflicto armado.

Información tomada de lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional (2014)

Se debe resaltar que La Ley 115 de 1994, La Ley General de Educación, en su título III establece el derrotero para la inclusión de una serie de poblaciones que por diferentes circunstancias históricas, hereditarias, económicas, sociales o derivadas del conflicto habían tenido una serie de barreras casi infranqueables de acceso al sistema educativo. Es precisamente este planteamiento germinal el que preparó la posterior

formulación de los MEF como una respuesta efectiva para ampliar las alternativas educativas para este tipo de poblaciones.

A partir de lo anterior, en Colombia ya se han desarrollado un conjunto amplio de modelos educativos flexibles que han demostrada su consistencia en diferentes ámbitos y poblaciones, entre los que se encuentran los siguientes de acuerdo con el MEN, (2017): Preescolar Escolarizado y No Escolarizado, Escuela Nueva, Círculos de Aprendizaje, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria, Postprimaria, Telesecundaria o Escuela Activa, Modelo de Educación Media con énfasis en aprendizajes productivos (MEMA), Modelo de Educación con Profundización en Educación para el Trabajo, Educación para Jóvenes y Adultos, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER), Retos para Gigantes: Transitando por el saber, A Crecer, Grupo Juveniles Creativos, Bachillerato Pacicultor, Bachillerato Virtual o virtualidad asistida, Escuela activa urbana, entre los más importantes. De acuerdo con la revisión de políticas nacionales de educación colombiana realizadas por la OCDE en el 2016 estableció que en el país se ha desarrollado un esfuerzo sostenido para promover la ampliación y la equidad de las oportunidades educativas:

Colombia tiene una gran variedad de modelos educativos flexibles y no formales para atender a los grupos menos favorecidos y brindar segundas oportunidades a los innumerables jóvenes y adultos que no estudiaron o se retiraron de sus estudios antes de adquirir sus competencias básicas. Los modelos flexibles, como la Escuela Nueva, dan cuenta de cerca del 16% de los estudiantes matriculados en educación básica. Las escuelas y colegios con poblaciones indígenas considerables pueden seguir un programa de educación étnica (centro etnoeducativo), el cual es desarrollado en colaboración con la comunidad local [...]. (OCDE, 2016. P. 16.)

De esta manera, cada una de estos proyectos se construyó específicamente para atender la problemática educativa de una población en particular, sean la de personas en extraedad que no han podido empezar o culminar sus estudios, o grupos rurales que por las condiciones geográficas o de recursos no puedan asistir a la escuela o de propuestas alternativas como la Escuela Activa Urbana que plantea un modelo para personas que por diferentes circunstancias presentan deserción escolar. Así, la propuesta de los MEF fue gradualmente desarrollada para responder a necesidades puntuales educativas originadas en poblaciones que por diversas condiciones no podían acceder al sistema educativo. (UT Econometría-SEI, Firma Consultora, 2015. P. 4)

El caso fundacional de este tipo de modelos fue el surgido en la década de los sesenta del siglo XX, para ofrecer una educación de calidad a la población rural. Debido a la precariedad de recursos, a la escasez de la planta docente y a las dificultades geográficas en este contexto se empezó a desarrollar una estrategia alternativa de educación en torno a escuelas unitarias.

Esta estrategia consistía en que un docente se encargaba de varios cursos a la vez. El enfoque educativo se fundamentó en orientaciones pedagógicas alternativas como las formuladas por la Escuela Nueva, la Pedagogía Activa y diferentes planteamientos del constructivismo como el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo, principalmente. En ese sentido, en un MEF se fomenta un sistema educativo basado en una metodología participativa y cooperativa entre los estudiantes y sus docentes. (MEN, 2014).

En la medida en que la oferta de MEF se diversificó, se amplió su visibilidad y sus posibilidades como una estrategia viable de educación inclusiva. En este contexto, se restableció el derecho a la educación a personas que debido al desarraigo producido

por el conflicto armado colombiano o por la ausencia de un proyecto de desarrollo social, no habían tenido la oportunidad de seguir con su desarrollo educativo.

La iniciativa de los MEF se integró activamente a la política educativa de los Gobiernos de Álvaro Uribe (2002-2010) en la formulación de su plan sectorial de educación llamado “Revolución Educativa”, como lo afirmaba la ministra de educación de esos periodos Cecilia María Vélez: “Adicionalmente debemos usar —e inventar si es preciso— métodos flexibles y creativos que nos permitan incorporar en el sistema educativo a todos los niños que aún no están en él. No existe una solución única: será preciso utilizar diversas formas de contratación del servicio como mecanismos fundamentales para llegar, y llegar con calidad, a las poblaciones hoy excluidas.” (Vélez, 2002).

De la misma manera, en los dos periodos de la Administración Santos no solo se mantuvo, sino que amplió esta iniciativa tanto en plan educativo desarrollado en (2010-2014) “la Política Educativa para la Prosperidad” y como en la política educativa Implementada en el periodo de 2014 al 2018 “Colombia la más educada”. De la misma manera, adicionalmente se formuló un sistema de evaluación para establecer el impacto que los MEF han tenido en aspectos de cobertura y calidad:

Con el fin de cerrar las brechas de inequidad que distancian a los estudiantes de zonas rurales y urbano-marginales de los que recibe una educación en establecimientos urbanos, el Gobierno Nacional consolidará un sistema de evaluación de los modelos educativos flexibles ofrecidos por los particulares, lo cual contribuirá a que todos los niños y jóvenes del país reciban una formación de calidad en igualdad de condiciones. En ese sentido, y tal como se ha venido haciendo desde el año 2009, se emitirán

conceptos técnicos sobre el material que conforman dichos modelos y su concordancia con los referentes de calidad producidos por el Ministerio de Educación. (MEN, 2010-2014, pág. 51).

Por ello, de acuerdo con la Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles realizada por la firma consultora UT Econometría-SEI realizada en el 2015, esta estrategia ha ampliado efectivamente las oportunidades educativas para los más pobres y vulnerables.

[...] el propósito fundamental de los modelos educativos flexibles, es el de restituir el derecho fundamental de la educación a la población estudiantil que por diferentes causas se encuentra por fuera del sistema educativo aspecto que ha sido plenamente identificado y definido por la constitución Nacional y la Ley, y por los Jueces de la República o la Corte Constitucional, cuando dicha población acude por la vía judicial para hacer efectivo sus derechos, mediante Sentencias y Autos, que ordenan a las autoridades responsables la restitución inmediata de los derecho a la educación. (MEN, 2014, pág. 8).

Se debe subrayar que los modelos educativos flexibles cumplen con toda la normatividad exigida para el reconocimiento de modelos educativos en Colombia, desde el diseño e implementación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), los sistemas de evaluación y de calidad educativa, hasta todos los reconocimientos educativos formales. (MEN, 2017). Por tanto, indistintamente la naturaleza flexible de este tipo de modelo, debe cumplir con todos los criterios de calidad educativa y todas las demás normas de ley que regulan la educación.

Así, los requisitos que establece el Ministerio de Educación Nacional para los Modelos Flexibles son los siguientes: “Una propuesta pedagógica y didáctica coherente con las necesidades de la población a la que van dirigidos; Materiales educativos; Estrategias de implementación (operativas y administrativas); Estrategias de formación permanente de docentes.” (MEN, 2017).

En este contexto, el MEN ha determinado cuales son los componentes de un Modelo Educativo Flexible formulando un sistema que debe ser fundamentado a partir de las particularidades de los miembros de cada población, así como de una coherencia entre la fundamentación educativa, la pedagógica y la didáctica en la articulación de un proyecto curricular de características inclusivas como se describen en la siguiente tabla:

Tabla No. 3. Componentes del Modelo Educativo Flexible

Propósitos:	Plantea las intenciones de formación que lo guían.
Población:	Delimita la población que beneficia.
Marco teórico:	Presenta el enfoque conceptual de referencia, incluidos los planteamientos pedagógicos y didácticos.
Propuesta pedagógica:	Desarrolla lo atinente a currículo (planeación de contenidos, malla curricular), didáctica (organización interna, secuencia, estrategias) y evaluación de los aprendizajes
Rol del docente y del estudiante:	Describe el papel que se espera desempeñen docentes y estudiantes, frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Materiales educativos:	Describe los materiales educativos (textos, módulos, guías) para estudiantes y docentes diseñados especialmente para el modelo; puede, adicionalmente, contar con una canasta educativa compuesta por materiales complementarios como biblioteca, centro de recursos de aprendizaje (CRA), laboratorios, material audiovisual, multimedial, entre otros.
Formación docente	Enuncia las estrategias de acompañamiento y formación dirigidas a los docentes y tutores.
Evaluación del modelo:	Plantea las estrategias de evaluación permanente del modelo, información sobre su impacto social y en aspectos de calidad educativa

Información tomada de lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional (2014).

En definitiva, los MEF o los Modelos Pedagógicos Flexibles son una estrategia articulada de inclusión efectiva para poblaciones vulnerables en el marco de políticas educativas, porque precisamente este tipo de modelos deben ser coherentes no solo con su sentido de inclusión, con un fundamento epistemológico y pedagógico que establezca esa inclusión, sino que también debe cumplir con criterios de evaluación y calidad educativos. De este modo, el diseño de este tipo de modelos es una excelente oportunidad para restablecer del derecho a la educación a niños y niñas habitantes de calle y promover un escenario de justicia social, equidad y proyecto de vida para estos niños que lo han perdido todo.

El modelo educativo IDIPRON

De acuerdo con los criterios dados por MEN (2014) los MEF deben ser desarrollados por instituciones que tengan los requisitos legales y las condiciones educativas para diseñar e implementar este tipo de modelos. Por tanto, al ser el Instituto Distrital para la Protección de la niñez y la juventud (IDIPRON)³ el ente encargado por la Alcaldía Mayor de Bogotá para ejecutar las políticas de atención a los niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad que habitan la calle, es la institución más idónea, por sus propósitos, historia, misión y experiencia, para formular un modelo pedagógico flexible que tenga como objetivo la inclusión educativa de los niños y niñas habitantes de calle.

En ese sentido, la misión de IDIPRON enmarcar los principales criterios y requisitos para darle viabilidad a un MEF que tenga como propósito la inclusión educativa de los NNHC: “Desde un proyecto pedagógico de inclusión social el IDIPRON promueve la garantía del goce efectivo de los derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes con dignidad humana, respeto por la pluralidad, la diversidad y la libertad, en un marco de progresividad priorizando las acciones de política pública en aquellos en alto grado de vulnerabilidad social” (IDIPRON, 2014). En otras palabras, el escenario de inclusión social para los niños, niñas habitantes de calle debe pensarse en un marco curricular integral que permita dar cuenta de la diversidad de posibilidades de vida y educativas que debe enfrentar esta comunidad.

³ El IDIPRON es una entidad pública descentralizada, con personería jurídica y autonomía administrativa. Creada mediante el Acuerdo No. 80 de 1967 del Concejo de Bogotá y que funciona desde 1970. Con la expedición del Acuerdo 257 de 2006 sobre reforma administrativa, hace parte del Sector de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Origen de la propuesta de IDIPRON: El modelo educativo Salesiano

El IDIPRON nació a partir de la propuesta de atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes formulada por el sacerdote italiano Javier de Nicoló en el marco del modelo educativo salesiano. Este modelo se basa en los aportes realizados por Don Bosco, quien:

A fin de distinguir su método del sistema educativo de represión vigente en Italia en el siglo XIX, dio a su nuevo método el nombre de sistema “preventivo”, porque busca la manera de prevenir la necesidad del castigo poniendo al niño en un entorno en el cual se ve capaz de ser lo mejor que uno puede ser. Es una manera agradable, amable e integral de abordar la educación. (Don Bosco, 2014. Párr1).

Sus principales fundamentos pedagógicos son la práctica y la experiencia. Se puede decir que “este sistema se basa plenamente en la razón, en la religión y en el amor” (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008, p.25) como sus tres pilares fundamentales:

La razón como característica que diferencia a los seres humanos de los demás seres, por la cual el ser humano puede conocer y analizar la realidad, puede tomar decisiones y optar entre lo que es para él bueno o malo, es capaz de relacionarse con los demás y de dar sentido a la vida; la religión como “la búsqueda y el descubrimiento del sentido de la vida, a la apertura a la trascendencia, al Absoluto que es Dios”, y el amor que se refiere a la aceptación y conocimiento de sí desde el autoestima, el amor hacia los demás y el amor profundo a Dios, siendo coherentes con las tres

dimensiones del mandamiento del amor dado por Jesús. (Valencia, 2015, p.6).

La prevención es la premisa esencial a partir de la cual se fundamenta tanto el Sistema Educativo de Don Bosco como su doctrina pedagógica, de esta forma, se promueve el respeto esencial a la naturaleza de los niños y niñas debido a que no se cree en el castigo como una estrategia de aprendizaje efectiva. Igualmente, establece que una experiencia educativa adecuada es resultado de la interacción constructiva entre el educador y cada uno de los estudiantes “destaca la necesidad de una vida infantil plena, activa y rica en aspectos”. (San Francisco de Sales, 2004, p.1). Por lo anterior, dicho modelo educativo puede resumirse en tres puntos importantes:

- Necesidad de escuela y trabajo para desarrollar sus potencialidades.
- Necesidad de ser jóvenes, es decir de gozar de un clima de familia en el que puedan sentirse acogidos, importantes, protegidos, amados, gozar de su tiempo y de una oportunidad de juego y diversión.
- Necesidad de encontrarse con Dios, para descubrir su propia dignidad de Hijos de Dios y el sentido mismo de su vida.

(Inspectoría San Francisco de Sales, 2004, p.2)

La doctrina educativa salesiana no es solo un método de pedagogía o disciplina, sino una síntesis de vida, de espiritualidad y pedagogía.” (Inspectoría San Francisco de Sales, 2004, p.3). Este modelo se centra en la atención al entorno, es decir, “trata de insertarse en el entorno geográfico, social, cultural, político y eclesial particular, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de promoción integral de niños, adolescentes y jóvenes” (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008, p.10). En este sentido el modelo educativo salesiano:

- “Asume como un valor positivo la realidad intercultural de la sociedad.
- Ayuda a descubrir los rasgos propios de nuestra región y comunidad, y los da a conocer a las nuevas generaciones.
- Potencia los valores específicos de la realidad local en un clima de integración y de apertura a todos los pueblos y culturas.
- Se inserta en su contexto sociocultural, favoreciendo el aprendizaje y el uso de la lengua, las costumbres y la cultura del entorno, atenta siempre al dinámico y cambiante contexto juvenil.
- Favorece que los alumnos y familias conozcan el propio entorno y los elementos geográficos, históricos y sociales que lo configuran, y se sientan responsables de la construcción y de la vida de la comunidad local.
- Impulsa la participación en la vida y misión de la Iglesia local”. (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008, p.10)

De otro lado, “el Padre Mario Peresson hace una relectura del sistema preventivo de Don Bosco desde una visión educativa y ecológica más comúnmente llama esta experiencia como Ecosistema Educativo salesiano” (Valencia, 2015, p.13) y menciona ocho espacios o lugares vitales en los cuales se hace posible el ecosistema educativo salesiano que son: La calle, la escuela, la casa, el taller, el patio, la parroquia, la patria y la creación. (Valencia, 2015, p.14). En este sentido, Rapport Amos Pedestrian Street citado por Valencia, respecto a la calle, como lugar donde nace y se prolonga el encuentro educativo, expresa:

Desde esta visión el término calle trasciende de ser un lugar físico a ser un espacio abierto de relación y de encuentro [...]. Teniendo en cuenta que la

sociedad comprende (a) grosso modo que la calle: “son los espacios más o menos estrechos, lineales, enmarcados por construcciones que se encuentran en todo tipo de asentamientos y son usados para la circulación y otras actividades.” (Valencia, 2015, p.15)

De igual manera, desde la comprensión antropológica y sociológica, se entiende como un escenario donde se interactúa cotidianamente con la sociedad, es un lugar donde se estructura la vida cotidiana como soporte físico de actividades sociales. (Valencia, 2015, p.15). Dicho esto, para el Padre Peresson, Don Bosco, entiende la calle como un contexto que posibilita el desarrollo de un proyecto educativo viable para NNHC. En sus palabras:

La calle” de hoy sigue siendo el lugar primero para encontrar y conocer a los y las jóvenes, estableciendo con ellos un contacto, una comunicación y una relación directa y dialogante, porque para ellos “la calle” es lugar de autonomía e identidad y donde ellos son de verdad protagonistas de sus vidas. El grupo de pares, el tiempo libre, los espacios y tiempos informales (la calle, los parques, los centros comerciales, el ciberespacio, etc.) constituyen aquellos “lugares” que los adolescentes y los jóvenes de hoy han conquistado para experimentar su autonomía y libertad. Representan, por lo mismo, aquellos “lugares y tiempos” en los cuales el educador adulto puede encontrarlos y conocerlos, si quiere establecer una relación y una propuesta educativas. (Valencia, 2015, p.17).

En resumen, el modelo salesiano implementado por el Padre Javier de Nicoló ha acumulado cincuenta años de aprendizaje continuo priorizando la atención a la población conformada por los NNHC. En estas cinco décadas se han ido formulando

diferentes enfoques educativos que tienen como propósito el proveer de una serie de herramientas a los NNHC para que construyan una vida digna. Se debe decir, que la propuesta educativa salesiana se configuró tenía como objetivo el proporcionar mejores posibilidades de vida a los niños que habitaban las calles. Por tanto, desde un principio se estableció una premisa de educación para la vida productiva, es decir, de generar escenarios para que los NNHC a partir de su propia experiencia vital pudieran constituirse en personas que contribuyeran a su propio bienestar y al de la sociedad.

Propuesta pedagógica de IDIPRON

El IDIPRON (2014) plantea que la educación es la mediación transformadora de la realidad para enfrentar el fenómeno de los niños de calle producido por una sociedad excluyente. Según esta idea, la educación es entendida como una apuesta humana que surge de la realidad concreta de los niños y de una orientación a la búsqueda de sus sentidos, es la que genera estrategias pedagógicas para desarrollar y fortalecer procesos personales y sociales. Así, comprendiendo que los niños son sujetos de su transformación y pedagogía o educación que se dispone al servicio de su liberación, junto a una metodología, constituye el fundamento pedagógico del Instituto. (IDIPRON, 2014):

El programa considera que el muchacho de la calle ama profundamente la libertad y que pesar de las situaciones adversas por las que ha tenido que atravesar, es [un] ser emergente, rico en potencialidades [...] El programa rechaza el sistema educativo asistencial en donde, por una parte, el muchacho es considerado objeto y no sujeto de su educación. [Por tanto, el programa] Opta por el contrario por un proyecto educativo de puertas abiertas en donde sea el mismo muchacho quien decida entrar porque quiere

cambiar, en donde se le respeta como persona se le ofrezca un ambiente familiar y le permita sentirse a gusto, se le brinden las posibilidades de desarrollar sus capacidades y se le capacite técnica y políticamente para que al inserirse definitivamente en la sociedad pueda no sólo con su trabajo sostenerse y sostener su hogar, sino ser también un sujeto de cambio social. (Castrellón, 1984, P. 77.).

En consecuencia, la realidad actual, le exige al programa que los niños sean sujetos de su historia, ejerzan sus derechos y desarrollen sus capacidades y libertades. De estos aspectos emergen seis principios: **libertad, afecto, trabajo (generación de recursos para la subsistencia), relaciones de género, maternidad y paternidad y habilidades para vivir mejor.**

Se considera que el fenómeno de habitabilidad de y en calle, es una de las consecuencias de las situaciones de pobreza y miseria que hace que los niños sean arrojados a la calle. Cuando el IDIPRON, a través de sus educadores de calle y en su ejercicio misional, recorre las localidades de Bogotá, encuentra a los niños y adolescentes expulsados o desertores de la escuela, en conflicto con sus familias, consumiendo estimulantes, expuestos a las situaciones delitos o de violencia, en grupos denominados parches, poniendo a prueba su libertad, arribando a la calle para explorar sus atractivos, experimentado la vivencia de la periferia con sus múltiples negaciones. (IDIPRON, 2014)

De esta manera, el IDIPRON, genera la implementación de un modelo pedagógico, que contempla las políticas y lineamientos que van desde la Convención de los derechos del niño hasta el “Lineamiento técnico administrativo para la atención en el programa de acogida y desarrollo a niñas, niños y adolescentes en situación de vida en

calle”, aprobado según la resolución 3917/2008. Este marco se complementa con “El lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, adolescentes y jóvenes con sus derechos inobservados, amenazados y vulnerados”, aprobado según la resolución 6023/2010, pasando por el código de la infancia y la adolescencia y la política pública de infancia y adolescencia en Bogotá.

Por lo anterior, IDIPRON ha desarrollado un Modelo que define la gradualidad de los procesos educativos y los Componentes Transversales que se dinamizan entre la teoría y práctica. Estas mediaciones pedagógicas, vistas desde la reflexión en la acción, si bien observan su propia identidad, principalmente interactúan, continua y colectivamente, a modo de un sistema, para dinamizar la práctica pedagógica del IDIPRON.

El IDIPRON reconoce que todos y cada uno de los niños, niñas y adolescente (NNHC) en situación de vida en y de calle albergan un gran potencial humano, pero que carecen de oportunidades. El Instituto, bajo el enfoque de derechos y los referentes teóricos transversales, busca mediante la educación subvertir tal situación con un proceso pedagógico gradual y escalonado, que apunta a restituir sus derechos y acompañarlos en el desarrollo de sus capacidades y libertades para que procesualmente alcancen su inclusión social. (IDIPRON, 2014)

Tal proceso contempla estas fases: Operación calle, que comprende tres etapas: (1) calle, (2) club y (3) compromiso y Cambio de Mentalidad y Proyecto de Vida, que también advierte tres etapas: (1) personalización, (2) socialización e (3) integración a la sociedad. (IDIPRON, 2014)

Igualmente, la gradualidad, como proceso que es, recogida en el avance de las etapas, supone que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes NNHC vinculados al

Programa, superan la exclusión social y por ende alcanzan la inclusión a la sociedad. Lo cual significa, entre otras razones, que el Programa, como garante de derechos en nombre del Estado Colombiano, coloca las condiciones posibilitantes para que tal proceso sea realizado por todos y cada NNHC, quienes son titulares de derechos. Pero no significa, que las etapas deban ser cursadas linealmente, sino que, en cada caso, se verá en acuerdo con ellos, lo que les resulte más pertinente para sus proyectos de vida. En todo caso, es un proceso de empoderamiento de sus vidas y de su historia.

Las condiciones posibilitantes, en su sentido más específico, se enmarcan y realizan dentro del diseño de los planes de acción de los Componentes⁴ del Modelo Pedagógico del IDIPRON: (1) académico – pedagógico, (2) alimentación, salud y nutrición, (3) búsqueda activa, (4) cultura y convivencia, (5) emprendimiento y empleabilidad, (6) familiar, (7) investigación, (8) recreativo – deportivo, (9) socio – legal y (10) terapéutico.

Etapas que definen la gradualidad del proceso pedagógico del IDIPRON.

Etapas del Modelo Pedagógico

Las relaciones de amistad, la creatividad y protagonismo de los NNHC en las actividades, la implementación de continuos pactos de compromiso, la personalización y socialización de los individuos y del proceso y la concepción y realización del proyecto de vida, también serán elementos pedagógicos transversales que potenciarán el desarrollo de las capacidades y libertades de los NNHC vinculados al Programa.

(IDIPRON, 2014)

⁴ Los componentes en su mayoría se fundamentan en la resolución 3917/2008, aunque por la dinámica propia del IDIPRON adquieren su propia identidad tanto en la concepción como en el número.

Primera etapa: Calle

El objetivo, es ganar la confianza y amistad de los NNHC en situación de vida de y en calle, a través de la presencia afectiva, sistemática, continua y dinámica de los educadores de calle, para que, si es el caso, acepten ingresar libre y voluntariamente al Programa. (IDIPRON, 2014)

Segunda Etapa: Club

Busca motivar creativa y continuamente a los NNHC en situación de vida en y de calle, mediante la acogida afectuosa y la realización de acciones que respondan a sus intereses, para que gradualmente recuperen su confianza en sí mismos e idealmente, dejen definitivamente la calle e inicien de manera sistemática su proceso de inclusión social en compañía de otros NNHC. (IDIPRON, 2014)

Tercera Etapa: Compromiso

El objetivo es fortalecer en los NNHC la decisión de seguir en su proceso formación personal y social, mediante la realización de frecuentes pactos o compromisos evaluados y valorados, para afianzar su voluntad de seguir trabajado en su inclusión social con el apoyo del Programa e idealmente también el de su familia. (IDIPRON, 2014)

Cuarta Etapa: Personalización. El NNHC expuesto continuamente a las dinámicas de la calle, especialmente cuando con frecuencia lindan con la violencia, el consumo de psicoactivos, la delincuencia, y no pocas veces asociados con el microtráfico de armas, de drogas, de autopartes, etc., aprende una serie de comportamientos y valores que van conformando su identidad. Entre mayor tiempo dedique a las dinámicas descritas y más se adentre a ellas, su personalidad se robustece

en tal sentido y sus comportamientos se hacen más afines a la cultura dominante del territorio. Pero, además, si él no encuentra en su barrio o en la zona un equipamiento social, económico, cultural que contrarreste el descrito, sus oportunidades reales de ampliar las características de su personalidad se verán reducidas al abanico de oportunidades para sobrevivir. (IDIPRON, 2014)

De ahí que aprovechando el compromiso del NNHC, con su transformación e inclusión, la etapa de personalización en el Programa adquiere relevancia. Y en este sentido, el NNHC inmerso en un ambiente personalizante, posiblemente tendrá que realizar rupturas con lo que él ha conocido de sí mismo en un medio adverso y redefinirlo o reencontrar lo que él es en verdad y que puede encontrarse oculto en la insensibilización a la que ha tenido que acudir para soportar tanto sufrimiento. Si en la calle tuvo que acudir a la delincuencia para subsistir, a partir de esta etapa, necesitará encontrar alternativas para generar ingresos de manera legal. Asunto vital que se debe tener en cuenta desde ya para proyectar su egreso. (IDIPRON, 2014)

Si el mundo de la calle, previamente descrito, tiene sus causas, valores, comportamientos, etc., que forman parte, a grandes rasgos de la personalidad de los sujetos, otro tanto sucede con la sociedad en la que el NNHC va incluyéndose a través del Programa. En un proceso intencionadamente ascendente pero siempre respetuoso de su vida, se busca afectar integralmente la vida de los NNHC, como proceso de su inclusión social.

En tal sentido, para que el niño conciba la vida como una feria de valores que lo invita a escoger, debe estar en un medio libre y personalizante. Es decir, hay que darle la posibilidad de ponderar, discernir, seleccionar, libremente entre muchas alternativas, y desde luego, sin cohibiciones poder obrar de acuerdo a lo que ha escogido. Uno de los

indicadores de la educación personalizada es poder medir qué tan rápido llega el niño a distinguir, ordenar y jerarquizar sus valores. Ver como empieza a referirse a sus ideales, que lo mueven a esforzarse y progresar: es la personalización de los valores. Con lo anterior se fortalece la capacidad de conocerse a sí mismo como persona, mediante un ambiente personalizante, para continuar su inclusión social como sujeto. (IDIPRON, 2014)

Quinta Etapa: Socialización

El Programa se propone que ellos entren en una nueva relación con la sociedad, para lo cual es importante que durante el proceso pedagógico cada NNHC vinculado al Programa se le asigne y asuma responsabilidades. En síntesis, fomentar el servicio a la comunidad, la participación colectiva y la autonomía, mediante acciones concretas de responsabilidad personal y grupal, formación en y para la democracia y la solidaridad, y análisis crítico de la realidad, para fortalecer su proceso de inclusión social como ciudadano. (IDIPRON, 2014)

Sexta Etapa: Integración a la sociedad

Esta etapa, muestra en la inclusión a la sociedad, especialmente, de los adolescentes y jóvenes el valor del proceso proyectado y realizado. De ahí la importancia del seguimiento a quienes terminan el proceso en la Institución. Su desenvolvimiento en la sociedad, como ciudadanos, trabajadores, miembros de una familia, profesionales, etc., revelarán el alcance, del proceso pedagógico, su relevancia y pertinencia en la inclusión social. Medirá en qué grado el proceso, que se supone gradual, realmente incluye social y laboralmente a los egresados. (IDIPRON, 2014)

Componentes del Modelo Pedagógico

Académico-pedagógico

Busca restituir el derecho a la educación de los NNHC vinculados al IDIPRON, mediante un programa pedagógico que responda a las condiciones de exclusión de la población y al aprendizaje auto activo, y demás, contemple metodologías flexibles y un proceso de formación y acompañamiento docente permanente, para que los NNHC desarrollen sus capacidades y lleven a cabo su proyecto de vida. (IDIPRON, 2014). Los fines del programa pedagógico son los siguientes:

- Favorecer la nivelación académica a través de la implementación de modelos flexibles que garanticen la reconstrucción de la articulación con la construcción del conocimiento.
- Implementar estrategias escolarizadas y semiescolarizadas que se ajusten al desarrollo de procesos individuales de todos y cada uno de los NNHC.
- Construir ambientes de aprendizaje que les permitan a los NNHC vivir el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.
- Certificar los procesos de aprendizaje desarrollados en la institución con el fin de favorecer la validación en la sociedad académica.

Emprendimiento y empleabilidad

La proyección pedagógica tiene como horizonte la construcción de oportunidades laborales. Por tanto, tiene como propósito fundamental formar a los NNHC vinculados al IDIPRON desde la óptica del desarrollo integral de sus capacidades y que explícitamente contenga la generación de ingresos, por medio del desarrollo de competencias laborales, orientación vocacional, fomento de la cultura del trabajo y del

emprendimiento, para contribuir en su inclusión social y realización de su proyecto de vida. (IDIPRON, 2014)

Intervención familiar:

El programa pedagógico también contempla como fundamental recomponer la red familiar y social de los niños, niñas y adolescentes habitantes de la calle a realizar acciones orientadas a la reconstrucción de vínculos afectivos y al fortalecimiento de procesos corresponsables de la red de apoyo familiar de los NNHC, vinculados al IDIPRON, a través de estrategias de intervención socio-familiar, encaminadas a generar la participación activa y permanente de la red vincular y a la potenciación de aspectos protectores o generativos que les permitan superar las situaciones definidas como problema y ver el proceso de institucionalización como un proceso transitorio. (IDIPRON, 2014)

Participación, cultura y convivencia

Las consecuencias de habitabilidad de la calle generan diversas tensiones en los NNHC, sobre todo, en el escenario de la violencia. Por tanto, este es un factor que se debe asumir y darle un manejo eficiente. Esta situación de violencias no solo afecta negativamente la realización de los derechos de los NNHC, sino también su desarrollo físico, social, emocional, afectivo y cognitivo. Por eso, se busca mitigar estas afectaciones, potenciar las capacidades con las que cuentan o requieren para su real inclusión social, como habilidades para vivir mejor, afecto, libertad, recursos de subsistencia y las relaciones de género. (IDIPRON, 2014)

En este sentido, la resolución 3917⁵ de 2008, numeral 1.6, indica que las instituciones y personas deben observar “Acciones orientadas a modificar los imaginarios y representaciones sociales sobre la niñez, las prácticas sociales frente a los niños, niñas y adolescentes, las pautas de interacción con ellos y formarlos en el ejercicio de la autonomía, la ciudadanía, la toma de decisiones, la iniciativa y la responsabilidad social, que permitan la construcción de un Proyecto de Vida incluyente”.

Además, el componente de cultura y convivencia, junto con el área de participación conforme a un diagnóstico sobre participación ciudadana y democrática diseñarán e implementarán un plan de formación en valores, desarrollo espiritual y cultural y en derechos humanos, así como en la formación socio-política para la democracia, que ayude a los NNHC a generar una cultura de paz, participar democráticamente y a tener una actitud abierta o respetuosa a la diversidad y la diferencia, con el fin de que ellos desarrollen habilidades culturales, ciudadanas y de sana convivencia.

En conclusión, desde este componente el IDIPRON busca promover acciones formativas con base en los derechos sociales y culturales de los NNHC, para favorecer la socialización, la cultura democrática, la convivencia pacífica y la construcción de un proyecto de vida incluyente, a través de un plan de formación que contiene el arte y el ejercicio gradual de la autonomía, la ciudadanía, la toma de decisiones y la responsabilidad social. Por tanto, el modelo pedagógico del IDIPRON promueve un escenario de posibilidades para los NNHC. Esta perspectiva integral, que atraviesa lo educativo pero que tiene en cuenta todas las vulneraciones que sufren estas personas, a

⁵ Consecuente con la ley 1098 de 2006, esta resolución reformula la estructura del derecho de protección de los menores de edad y reconoce la titularidad de derechos en los niños y adolescentes, además de la capacidad progresiva para ejercerlos.

fin de generar un desarrollo acorde a su ciclo vital, que faciliten la inserción social, el restablecimiento de derechos, el bienestar mental y mejorar la calidad de vida de los NNHC vinculados al IDIPRON.

METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para desarrollar este proyecto es de naturaleza cualitativa y el enfoque es de investigación acción participativa (IAP). Esta investigación tiene sus orígenes en la sociología, pero ha sido usada ampliamente en diferentes disciplinas de ciencias sociales que tienen como objetivo no solo examinar y describir un fenómeno o una problemática, sino incidir directamente en su solución. En ese sentido, la IAP es una metodología “que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación.” (Alberich, 2008, p. 139).

Así el investigador no solo extrae conclusiones sino junto con la comunidad investigan activamente para hallar una respuesta efectiva a las problemáticas. De esta manera la IAP permite gestionar un proyecto cooperativo y un análisis teóricamente orientado con los diferentes actores, en el caso de este proyecto con los niños y niñas en situación de vida en calle y los educadores que conforman el IDIPRON. Por esto, se debe enfatizar que los atributos fundamentales de la IAP son “la adquisición colectiva del conocimiento, su sistematización por la misma colectividad y su utilidad social.” (Marín, 2012, P. 158).

Por otro lado, Arce (2000. p. 139), manifiesta que el investigador cualitativo es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo “**exige paciencia y dedicación, atención**

esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”. Por ende, en este tipo de investigación, se evidencia una organización formas de la experiencia, de todos los que participan en la investigación, debido a que tiene observación directa de la situación problema como producto de la convivencia cotidiana. Por ello, se hace necesario llevar al a reflexión de los sujetos para el logro de un cambio en su proyecto de vida que permita posteriormente la construcción de una propuesta educativa y curricular. De este modo, su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. (Vasilachis de Gialdino, 1992. P. 43).

En cuanto a las técnicas, Se estableció la relación entre la teoría, los objetivos del proyecto para definir los procesos para la recolección de la información, la selección y el análisis de los aspectos observados entre los participantes. Por ende, en el presente paradigma, se evidencia el concepto de esquema formal de organización, del método IAP ya que la investigadora principal tiene observación directa de la situación problema como producto de vivencia y convivencia cotidiana.

Así, se hace necesario llevar al a reflexión de los sujetos para el logro de un cambio en su proyecto de vida que permita posteriormente la construcción de una propuesta educativa y curricular. Para este proyecto, se espera configurar el sentido de las relaciones intersubjetivas y la construcción de los NNHC para el logro de un cambio en su proyecto de vida, por lo que se espera que, desde el paradigma cualitativo, se logre interpretar y comprender los derechos vulnerados para el diseño de una ruta educativa.

Por tanto, las diferentes personas que participan en la investigación no son sujetos pasivos, ni objetos de investigación, sino co-investigadores o protagonistas

directos de la investigación debido a que contribuyen de diferentes maneras para ampliar las oportunidades de comprensión de un fenómeno y de acción para transformar la realidad. De esta manera, se parte de la premisa de investigación social que nadie conoce su comunidad mejor que la propia comunidad. De tal manera, que se diseñó un modelo de investigación que tuvo en cuenta su activa participación.

En ese orden de ideas, la metodología desarrollada en este proyecto es coherente y concuerda con sus fundamentos epistemológicos, así como con la construcción de un modelo pedagógico flexible como se encuentra formulado en los objetivos de este proyecto. Desde el mismo origen de todo el proceso investigación se tuvo una claridad meridiana acerca de la participación activa de todos los niños y los docentes involucrados en el sistema educativo. Por consiguiente, se siguieron los lineamientos específicos para configurar el diseño de una IAP, según Marín (2012 PP. 158-159). Enseguida se explicará cómo los seis lineamientos formulados por Marín como criterios fundamentales de la IAP se implementaron en esta investigación de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla No. Implementación lineamientos IAP

Lineamientos IAP según Marín (2012 PP. 158-159)	Implementación de los lineamientos IAP en el proyecto
“El problema que se investiga se origina mediante un proceso de reflexión en la propia comunidad o en el lugar de trabajo.”	El problema de investigación surgió en IDIPRON a partir de la necesidad de proponer modelos pedagógicos que amplíen las oportunidades que tienen los NNHC para fortalecer su aprendizaje.
“El objeto de la investigación consiste principalmente en la transformación estructural y en la solución de los problemas comunitarios”.	Toda la comunidad educativa de IDIPRON, tanto estudiantes, educadores como directivos, se organizan en torno a un tema clave: cómo fortalecer

	los procesos educativos de los NNHC y todos los temas que se derivan de este problema de investigación.
“Se busca, sobre todo, mejorar la calidad de vida de las personas involucradas en los problemas.”	El principal propósito del desarrollo de esta investigación es proponer un modelo pedagógico que le dé mayores oportunidades al NNHC para que construya un proyecto de vida digno. En ese sentido, este proyecto se relaciona directamente con la calidad de vida no solo de los niños y niñas, sino también de los educadores, dado que ellos también tendrán unos nuevos derroteros educativos para enriquecer su labor.
“El proceso global investigativo (de búsqueda el problema hasta llegar a su solución) se controla por todos los participantes”.	El diseño de esta investigación tuvo en cuenta procesos de retroalimentación para que todos los actores de la comunidad educativa contribuyeran activamente en la construcción del modelo pedagógico flexible. En este proyecto se asumen tanto a los estudiantes como a los educadores como agentes de cambio.
“Es importante el papel que se asigna a la toma de conciencia en la gente para buscar soluciones a los problemas utilizando los conocimientos habilidades y recursos de que disponen.”	Para construir el modelo pedagógico formulado en este proyecto sin el concurso activo de los estudiantes y educadores. Sin sus experiencias, puntos de vista y conocimientos no se habría podido construir este modelo.
“El conocimiento que se genera en primera instancia en el seno de la comunidad regresa de nuevo a ella quien en última instancia se beneficia.”	El modelo pedagógico flexible planteado en este proyecto tiene como propósito el convertirse en el eje educativo de la comunidad de IDIPRON.

Elaboración propia.

Tomando en cuenta los anteriores lineamientos se adaptó la metodología IAP a las actividades esenciales para coordinar la construcción de una propuesta pedagógica flexible, tanto en la recolección de la información, el procesamiento y la construcción final de la propuesta de Modelo Educativo Flexible para NNHC.

Las técnicas de recolección empleadas fueron de carácter cualitativo como las entrevistas no directivas, historias de vida, observación participante, grupos focales y juegos de roles. Para el desarrollo de esta investigación se contó con el concurso de diferentes actores del sistema educativo de IDIPRON, incluyendo la planta total de 136 educadores del IDIPRON en cada una de las fases de desarrollo de este proyecto, así como con 845 niños y niñas que se encuentran adscritos a los programas educativos de IDIPRON, como lo establece un proyecto enmarcado en el IAP.

Aunque el número de personas involucradas parece alto para una investigación cualitativa, se enfatiza que en proceso de IAP es fundamental que se implique la mayor cantidad de personas de la comunidad en las diferentes actividades involucradas en los objetivos planteados. Finalmente, todo el proceso de recolección de información fue gradual y debido a la dinámica misma que establece un proceso de IAP.

Fases de la Investigación Acción Participativa

De acuerdo con Acosta (2014) y Monserrate (2014) y (Alberich, 2008) se plantearon las siguientes fases de la metodología IAP:

Fase de inicio: En esta fase se estableció la necesidad de formular un modelo pedagógico flexible con la participación tanto de estudiantes como de los educadores. En esta fase se planearon los tiempos y actividades, dando énfasis a los puntos nodales. Igualmente, se integraron una serie de comités conformados por educadores y estudiantes.

Fase de Diagnóstico: En esta fase se desarrolló un análisis de la comunidad educativa de IDIPRON. Se caracterizó y describió el contexto y de los diferentes actores relacionados con los procesos educativos y curriculares: Niños y niñas en condición de

habitabilidad en calle, educadores y directivos. Se analizaron las historias de vida escolares desarrolladas en IDIPRON, igualmente, se sistematizó la información teórica y conceptual sobre educación inclusiva, Modelos Educativos Flexibles, además de hacer una discusión acerca de los principios curriculares que fundamentan la propuesta pedagógica para NNHC. En esta fase también se realizan investigaciones introductorias acerca de los temas asociados al modelo pedagógico flexible.

Fase de Acción Participativa: En esta fase se realizaron todas las acciones planeadas en la fase de inicio. Se desarrolló la recolección de información a partir de una serie de entrevistas tanto de estudiantes como de educadores. Luego se realizaron una serie de entrevistas grupales para interpretar las categorías que emergieron de esas primeras entrevistas. Igualmente, se conformaron comisiones de seguimiento por cada tema esencial derivado de cada categoría como, por ejemplo, los núcleos curriculares. En cada una de estas actividades se planeó la alternancia entre investigación propiamente dicha y la acción entendida como las diferentes actividades que se realizaban con la participación de cada uno de los actores educativos. El resultado de estos ciclos tuvo como resultado nuevos niveles de conocimiento del problema planteado, que retroalimentaban la propuesta final, así como la disertación doctoral.

En esta fase, se seleccionó el diseño de técnicas e instrumentos para el desarrollo de la IAP: En esta etapa se planean los tiempos y el uso de las técnicas cualitativas que se emplearon en el proyecto: observación participativa, entrevistas no directivas, historias de vida y cuestionarios conformados por preguntas abiertas. Se desarrollaron una serie de entrevistas en profundidad centradas en examinar las experiencias educativas tanto de NNHC como de los educadores del IDIPRON. Igualmente, se desarrollaron una serie de talleres con los educadores en donde se les presentaban los avances de cada uno de los escenarios derivados de la información analizada. En estos

talleres los educadores daban sus opiniones y compartían sus puntos de vista acerca del avance presentados en esta investigación.

De la misma manera, se realizaron diversas actividades conjuntas con los estudiantes del IDIPRON para crear escenarios en donde ellos contribuyeran activamente en la construcción de la propuesta. En esta etapa se desarrolla el proceso de recolección de la información del trabajo de campo en donde se busca describir todos aquellos dispositivos simbólicos que les permiten a los actores construir su realidad educativa. Para efectos de saturación, los procedimientos utilizados deben posibilitar que las observaciones se desarrollen repetidas veces, así mismo, el uso muchos tipos de información, pero que la que más busca es aquella que mayor relación tenga y contribuyan a enunciar las estructuras significativas, que dan razón de la conducta de los sujetos.

A partir de la información recolectada y siguiendo la técnica de análisis de discurso se procesó la información documental y se determinaron una serie de categorías emergentes de significado. Estas categorías fueron conformando el derrotero específico de organización del modelo. De esta manera, la propuesta recibió una constante retroalimentación tanto de los niños y niñas, de los educadores y de los directivos del IDIPRON.

En concordancia, con el tipo de investigación desarrollado en este proyecto, se procesó la información resultante de los diferentes instrumentos, técnicas y actividades cualitativas por medio del análisis contenido. De acuerdo con lo anterior, se realizó una codificación inicial a partir de la importancia que daban los entrevistados a temas determinados. En esta medida, se realizó una primera agrupación enmarcada en esta codificación. Este proceso se estableció a partir del empleo de la técnica de análisis de

contenido que es una técnica que permite procesar grandes volúmenes de información, sintetizarla y obtener conclusiones de ella.

A partir de lo anterior se desarrolló una serie de cuadros de categorización que fue el resultado de la operación de análisis de contenido inicial. En esa medida, se establecieron diferentes tipos de categorías asociadas a los núcleos curriculares. Por tanto, en esta fase se construyó el cuadro de categorías que sirvió de base para elaborar la propuesta de Modelo Pedagógico Flexible. Para desarrollar este proceso se siguieron las siguientes fases:

1. Planeación. En esta fase se determinó realizar una serie de actividades de recolección de información como entrevistas individuales y grupales, talleres colectivos y reuniones de análisis de los avances logrados de acuerdo con el desarrollo progresivo derivado del proceso de Investigación Acción Participativa.

2. Captura, transcripción y organización de la información: En esta fase se implementó el procedimiento de recolección de información y se organizaron las primeras matrices de categorización.

3. Codificación de la información. Según Fernández (2006,) en este paso se debe etiquetar la información “para identificar o marcar los temas específicos en un texto” (p. 4.). Estas etiquetas son elaboradas por el investigador partiendo de “trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números [...]. Además, pueden tomar la forma de una etiqueta categorial directa o una más compleja [...] (p.4). Finalmente, estos códigos deben organizarse a través de un sistema que permita establecer comparar, contrastar y establecer relaciones de la información extractada de los textos. En ese sentido:

Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto. A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones. (Fernández. 2006, p. 4)

4. Integración la información. En este paso, se desarrolló un proceso de refinamiento de las categorías. Luego de esta primera etapa de investigación documental, se elaboró un cuadro de categorías en donde se refinó el proceso de codificación. Se empleó la técnica de análisis de contenido con los datos obtenidos en la fase dos, a partir de la inferencia de conocimiento relativo a la información producto de los diferentes instrumentos de recolección empleados.

5. Análisis e interpretación de los resultados. En este paso se elaboró un análisis de las categorías y las relaciones conexas en la literatura. Este análisis fue el punto de partida para la construcción de una propuesta de inclusión educativa como la propuesta en este proyecto de investigación. Este análisis se desarrolló en el marco de un diseño que tenía el propósito de determinar los diferentes factores instituyentes del Modelo Educativo Flexible para NNHC en relación con contextos de educación superior. Se elaboró un análisis acerca de las categorías construidas en el contexto del marco teórico y en el desarrollo de los objetivos de este proyecto. Este análisis se redactó siguiendo los criterios establecidos para presentar un informe de resultante de Investigación Acción Participativa. (Alberich, 2008)

Luego de la progresión cualitativa del proceso se llegó a una propuesta de cuatro núcleos curriculares que se convirtieron en los ejes sustantivos del proceso pedagógico del modelo flexible. Llegado este momento, a partir de la información elaborada en esta investigación acerca de modelos flexibles se discutió con los educadores las viabilidades didácticas y la orientación misma del modelo. En esta etapa se desarrollaron diversas actividades de reflexión y análisis que conllevaron el refinamiento de la propuesta. En este momento se procesó la información recolectada a partir de técnicas de análisis de contenido que permitan la emergencia de los contenidos simbólicos expresados por los diferentes actores relacionados con la investigación. A partir de la información sistematizada y procesada de la etapa anterior, se formuló el Modelo Educativo Flexible para NNHC.

Luego de realizar varias revisiones a la propuesta que recibieron una retroalimentación directa de los educadores y de los estudiantes. Se llegó a una propuesta final que se socializó con toda la comunidad educativa del IDIPRON. En el periodo de desarrollo de esta investigación se presentaron cuatro informes que daban cuenta de la progresión desarrollada en cada nivel.

6. Fase de presentación del modelo pedagógico flexible: en esta fase se socializó el proyecto con la comunidad educativa del IDIPRON.

La Triangulación Metodológica desarrollada en este proyecto se fundamentó en el empleo de diferentes fuentes e instrumentos de recolección de información. Por ejemplo, se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a estudiantes y educadores. La información de estas actividades se contrastó entre sí y con los resultados de la Observación Participante y la literatura elaborada frente al tema de educación inclusiva de NNHC. Por tanto, si se comprende como triangulación: “el uso

de dos o más métodos de recolección de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen y Manion, 1994, p. 233). Igualmente, la triangulación contribuye a una consistencia y saturación de la información debido a la confrontación de datos al emplear diferentes tipos de instrumentos y diferentes informantes. (Marín 2012, p. 170).

Finalmente, se debe decir que la IAP es un modelo de investigación que permite la participación democrática de una comunidad en la resolución de un problema determinado. Por ello, este tipo de investigación es bastante exigente y rigurosa debido a su nivel de organización y compromiso. Por otro lado, una IAP debe ser flexible para adaptarse a los múltiples puntos de vista que van emergiendo a largo del proceso debido al concurso de tantas personas interesadas en contribuir a la resolución del problema, en este caso el de la construcción de un Modelo Pedagógico Flexible.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de las fases formuladas en el apartado de metodología. En la primera fase se presentarán las categorías emergentes para construir el modelo, en ese sentido, se presenta la categorización de la información sistematizada a partir de los instrumentos de recolección desarrolladas en el proceso metodológico. En la segunda fase se articula la propuesta de modelo pedagógico que se fundamenta los resultados de la primera fase. Las siguientes 34 categorías fueron el resultado del proceso de análisis de contenido. En esa medida, cada categoría es el producto del proceso de refinamiento conceptual y epistemológico determinado, así como del trabajo informativo y reflexivo de la comunidad.

Tabla. No. 5. Resultados de las matrices de categorización para la construcción del MEF para los NNHC

1.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio debe reconocer la importancia del estudiante y de su contexto en relación con su aprendizaje.
2.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio debe dar prelación a marcos teóricos como el aprendizaje significativo, autónomo y dialogante. Así como a diversas estrategias constructivistas orientadas a optimizar la creatividad, la innovación y la participación activa del estudiante en su propio proceso educativo.

3.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio plantea un sistema integral que reconoce actitudes y emociones, pensamientos y acciones.
4.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio parte de la realidad viva de los estudiantes. El modelo educativo conecta de forma directa el proceso pedagógico con los problemas que atraviesan los estudiantes en su vida diaria. De esta forma, el aprendizaje se convierte en una herramienta eficaz para incrementar los niveles de bienestar y de calidad de vida de los estudiantes en su situación de vida.
5.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio formula la premisa básica del enfoque constructivista de aprender haciendo. En estos modelos el enfoque curricular es la extensión y el reflejo de una epistemología educativa clara enfocada en no reducir el aprendizaje a memorizar ciertos contenidos disciplinares. En ese sentido, el hecho educativo se construye cuando se convierte en una práctica pedagógica que integra los intereses, las necesidades y los objetivos de los estudiantes.
6.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio establece que el educador, más que un acompañante, es un mediador dinámico del proceso de aprendizaje. En los modelos flexibles el educador se encuentra llamado a promover oportunidades pedagógicas particulares, para que cada estudiante pueda emplear lo aprendido en su cotidianidad.
7.	En el Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” el estudiante tiene un rol activo y abiertamente participativo.
8.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” es un modelo educativo flexible que debe estimular el involucramiento de los estudiantes a través de diferentes actividades individuales y grupales.

9.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio se diferencia de otros modelos flexibles o alternativos de educación, porque es una respuesta educativa integral a la problemática multifactorial, en las que sobresalen las condiciones de exclusión escolar y de precariedad extrema de bienestar, de los cuales han sido víctimas los NNHC.
10.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio ofrece una oportunidad de ampliar las posibilidades de desarrollar una vida digna. Es decir, el modelo tiene como horizonte el construir sobre la libertad
11.	El Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio se fundamenta conceptualmente en el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y la pedagogía activa, los planteamientos de la Escuela Nueva y la pedagogía dialogante. En este marco, para la construcción de este modelo pedagógico se tuvieron en cuenta los siguientes factores:
12.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” tiene como propósito garantizar el derecho a la educación de la población de NNHC en condición de vulnerabilidad y de exclusión grave y crónica.
13.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” asume como su eje al NNHC y su aprendizaje como el centro del proceso educativo y los reconoce como productores de conocimiento y de sentido.
14.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” tiene una intensión pedagógica basada de los pre-saberes y del interés del NNHC, para desarrollar oportunidades de aprendizaje y la generación de una vida digna y la construcción de ciudadanía.
15.	En el Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” el rol del educador es fundamental dado que no solo es mediador y facilitador de la relación enseñanza – aprendizaje, sino, además, es un activo explorador de nuevas oportunidades de conocimiento para los NNHC.

16.	Para el Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” es fundamental que los educadores retroalimenten constantemente el modelo pedagógico, para desarrollar acciones de mejoramiento educativo centrados en el marco del modelo pedagógico y el perfil bio-psico-eco-social de los NNHC.
17.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” desarrolla un enfoque integral, multifactorial y transdisciplinar, no parcela ni fragmenta a los NNHC, ni los reduce a un síntoma o a una historia de exclusión.
18.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” se centra en posibilitar todas aquellas oportunidades que cada NNHC tiene para activar horizontes de bienestar.
19.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” toma en cuenta las particularidades, intereses, motivaciones que tiene cada NNHC. Si no se comprende que cada NNHC representa diferentes tipos de retos educativos se reducirán las probabilidades para generar oportunidades de aprendizaje.
20.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe tener en cuenta experiencia educativa de los NNHC se debe visualizar desde la acción pedagógica que se lleva a cabo y que se operacionaliza en las Unidades de protección integral. En esa medida, las oportunidades educativas no se encuentran exclusivamente construcción de contenidos, sino en la construcción de relaciones interpersonales, culturales, de valores y de saberes.
21.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe promover la integración cultural, así como el fortalecimiento de valores centrados en los derechos humanos de los NNHC, así como en sus capacidades para construir relaciones de respeto consigo mismos y con quienes los rodean.
22.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe ser transdisciplinario.

23.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” construye una visión compleja y sistémica del proceso educativo.
24.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” es participativo. Todos los actores que hacen parte del sistema educativo pueden contribuir activamente en activar oportunidades de aprendizaje.
25.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” se configura a partir de un sistema de calidad educativo derivado del marco normativo y de ley, centrado en la evaluación adaptada a cada caso particular.
26.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe partir de un enfoque ampliado de educación que utiliza cada medio y recurso a su disposición para crear oportunidades de aprendizaje.
27.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe incorporar los saberes previos (formales y no formales) del NNHC como un marco que le proporcione pistas para motivar y orientar sus intereses y de esta forma fomentar el aprendizaje situado y debidamente contextualizado.
28.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe reconocer el extenso espectro de la experiencia “en la calle” de los NNHC para encontrar opciones creativas para generar nuevos escenarios de aprendizaje, por tanto, se debe emplear el entorno de cada NNHC como una oportunidad para construir conocimiento.
29.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” no se debe centrar en la transmisión de contenidos, sino en la generación de una experiencia educativa que le permita al NNHC construir un proyecto de vida digna basadas en la transformación del pensar, sentir y actuar.
30.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” se deben tener en cuenta las cogniciones, las emociones y las acciones de los NNHC para desarrollar acciones pedagógicas puntuales.

31.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe tener un explícito enfoque diferencial, en donde reconoce “las necesidades educativas especiales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el fin de brindar la ruta de aprendizaje más adecuada, que garantice la construcción de las bases del proyecto de vida individual de manera integral”. (MEN 2017).
32.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” debe asumir un concepto de educación ampliada que no la reduce a un aula escolar.
33.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” asume a la ciudad como un escenario rico en oportunidades de aprendizaje. En ese sentido, reconoce que el NNHC asume a la ciudad como su contexto natural con toda su gama de posibilidades tanto negativas como positivas. Por ende, el modelo no propone a aislar al NNHC de su contexto, sino de darle herramientas para transformar su realidad.
34.	El Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio” parte de la realidad de los NNHC para formular cuatro núcleos curriculares que tienen una serie de vasos comunicantes y que permiten plantear una experiencia educativa integral a los estudiantes: El proyecto lógico matemático, el proyecto de comunicaciones, el proyecto de cultura ambiental y el proyecto de cultura ciudadana.

Discusión y elaboración significativa de las categorías emergentes de la IAP

Las categorías emergentes partieron de un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa del IDIPRON. A partir de ellas se establecen tanto los fundamentos pedagógicos como curriculares de la propuesta de MEF para niños y niñas habitantes de calle. Cada categoría fue examinada por los diferentes actores educativos en diferentes escenarios pedagógicos y en diferentes momentos de elaboración de este proceso, en ese sentido, los educadores facilitaron la experiencia, pero a su vez los estudiantes desarrollaron sus puntos de vista acerca de su relación con la propuesta pedagógica de este modelo.

Así mismo, estas categorías fueron la cristalización de un de diferentes instrumentos de recolección como las entrevistas y los diferentes. Precisamente, en estos talleres se empezaron a concretar los diferentes componentes del modelo al establecer sus posibilidades de agenciamiento real. De esta manera, surgieron los núcleos curriculares y su desarrollo y aunque en este proyecto no se estableció desarrollar estas líneas curriculares, el mismo ciclo de construcción de conocimiento del proyecto así lo estableció. Así, en cada nuevo nivel de información, se desarrollaban nuevas acciones de enriquecimiento del modelo, que no provenían del diseño inicial del proyecto, sino emergían de las propias necesidades que formulaban los diferentes actores educativos, como los estudiantes y los educadores.

De esta manera, el proyecto se iba refinando con cada nueva participación tanto individual como colectiva. Estos ciclos de análisis – acción también se vieron representados en la constante retroalimentación que la propuesta inicial recibió tanto de los directivos, los educadores y los estudiantes. Cada uno de los niveles emergentes que se iban configurando se examinaban y discutían con los docentes y los estudiantes, para establecer su coherencia y consistencia, así como su relación con la lógica pedagógica de este proyecto.

Por otro lado, desde un comienzo se estableció un enfoque de investigación que no fuera instrumentalista o funcionalista. No se quería tan solo redactar un conjunto de contenidos que no estuviesen vinculados directamente con la experiencia educativa de los NNHC y con la construcción de su proyecto de vida. Precisamente, el currículo que se encuentra en el eje del Modelo pedagógico, fue nombrado como “Currículo para la vida”. Por esto más allá de formular una “malla curricular”, se estableció la construcción de unas líneas curriculares que estuvieran directamente relacionadas con la realidad y los intereses de los NNHC.

En esa línea, este Modelo Pedagógico Flexible se fundamenta en una concepción alternativa de educación como los planteamientos del currículo socio-crítico y de las premisas básicas de la pedagogía activa y del aprendizaje significativo. Desde estos enfoques se reconoce el contexto propio de los niños y niñas, en su pensamiento, sentimiento y acciones que se hacen presentes en su entorno socio cultural. La dinámica del currículo socio crítico o emancipador, establece una serie de prioridades para su construcción; en primer lugar, se debe comprender y asumir el contexto en donde se desarrolla, además se debe tener una idea clara de una transformación de vida a través del proceso educativo, y, finalmente, tener un proceso participativo por parte de los implicados en el proceso pedagógico, profundizarlo, transformarlo y obtener resultados de calidad:

El concepto de educación implícito en el currículo emancipador versa sobre la preparación de las personas para que tomen conciencia de su rol en la sociedad, sean críticos ante la ideología dominante, perciban las potencialidades transformadoras que tienen y actúen conforme con la idea de una sociedad libre, igualitaria y justa. (Acosta et al., 2010, p. 33)

Como se ha examinado a lo largo de esta investigación la relación entre los NNHC y el contexto educativo ha sido caracterizado por la deserción escolar, la exclusión social y el desarraigo. Por tanto, este modelo educativo parte de la premisa de que la práctica educativa trasciende los muros de la escuela y las experiencias delimitadas desde la institucionalidad. De esta forma, el modelo debe tener en cuenta que los NNHC promueven prácticas de aprendizaje en sus contextos de vida diaria. Esta capacidad es el puente que el modelo fórmula para implementar una propuesta educativa coherente con la forma en que ellos asumen su realidad. Por tanto, se debe partir de sus propias experiencias para configurar un ambiente de aprendizaje derivado

de su realidad. Es así como el escenario educativo se convierte en una oportunidad de transformación de su vida:

¿Cómo se acerca la educación a estos niños que a menudo son tratados como delincuentes y que recelan de las instituciones, la autoridad y las actividades organizadas? Ellos pueden ver al mundo adulto como inherentemente amenazador. La educación no formal es una manera de abordar estas preocupaciones legítimas, al mismo tiempo que se deja la puerta abierta a la educación establecida en el futuro. El rango de las iniciativas no formales para los niños de la calle es inmenso. Los métodos varían desde el uso de la danza, la música y los deportes, hasta el circo y el arte. (UNESCO, 2018).

En consecuencia, la estructura que fundamenta el modelo educativo Ciudad-Escuela – Ciudad Territorio se basa en la relación que existe entre el modelo educativo, el modelo pedagógico y el modelo curricular. Esta lógica se articula a partir del enfoque de aprendizaje significativo. “La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.” (Rodríguez, 2010, P. 8.) Dicho de otra manera, las personas solo pueden aprender significativamente hablando de lo que tiene un sentido para ellos. De acuerdo con Díaz-Barriga & Hernández (1999) el aprendizaje significativo se fundamenta en los principios de aprendizaje constructivista:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.

- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber. (P. 17)

De acuerdo con lo anterior, el fundamento conceptual de esta propuesta se articula a partir de los planteamientos del aprendizaje significativo, los principios de la Escuela Nueva, la pedagogía activa y los planteamientos del currículo socio-crítico, principalmente. Este modelo parte de la comprensión de la educación desde un marco maximalista, es decir, que para desarrollar un acto pedagógico se deben contar con todos los elementos y factores que propician una acción transformadora de aprendizaje. De acuerdo con De Zubiría (2008) para la Escuela Nueva:

“El niño es el nuevo eje de la educación, el niño "padre del adulto" según la expresión montessoriana. En la Escuela Tradicional el maestro controla, dirige y normaliza todo, monopoliza la palabra y la "acción", centraliza el poder, la autoridad y las decisiones; y para cumplirlas, él dice qué, cuándo y cómo hacerlo [...]. La Escuela Nueva realiza una verdadera revolución en esta relación al colocar al niño como el centro. Él es quien aprende y quien se auto-educar; por ello, la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que les den respuesta a sus necesidades, logrando así un mayor vínculo a la vida cotidiana.” (P. 99.)

En este contexto la de acuerdo con De Zubiría, (2008, pág. 100) la Escuela Nueva ha formulado una serie de criterios que caracterizan las diferentes prácticas educativas alternativas y además establecen una declaración de principios que debe orientar cualquier Modelo Educativo Flexible. En primer lugar, su rechazo explícito a la fundamentación educativa, pedagógica y curricular de la tradición educativa tradicional que ha caracterizado la noción de escuela moderna. En segundo lugar, una pedagogía auto estructurante que reconozca las capacidades que tienen las personas para promover y construir sus procesos educativos y de aprendizaje. En tercer lugar, debe tener un enfoque educativo centrado en la realidad, es decir, debe partir de los intereses vitales de los estudiantes, para que pueda fundamentar un proyecto viable de desarrollo humano a corto, mediano y largo plazo.

En cuarto lugar, la Escuela Nueva privilegia el hacer, en ese sentido, las prácticas educativas no solo deben reflejar, sino deben contrastar las diferentes teorías examinadas en el aula o en los diferentes espacios educativos, por tanto, se alude al principio constructivista de aprender haciendo. En quinto lugar, se hace referencia a otro principio constructivista de privilegiar el descubrimiento como una estrategia de aprendizaje. Por tanto, se deben construir espacios y estrategias que enriquezcan y estimulen las capacidades de cada estudiante para descubrir las claves para comprender el mundo.

En sexto lugar, la Escuela Nueva manifiesta que el niño debe ser el eje de las prácticas educativas estableciendo una doctrina paidocéntrica. En séptimo lugar, la Escuela Nueva promueve el naturalismo, es decir, un enfoque que no instrumentalice a las personas, ni a sus procesos educativos, ni a la escuela en sí. De esta manera, se asume el respeto de las formas de ser de todos los estudiantes y de la manera en que se

relacionan con el mundo. Finalmente, en octavo lugar la Escuela Nueva tiene en cuenta las motivaciones intrínsecas.

Tabla No. 6. Principios de la Escuela Nueva

1. Rechazo a la Escuela Tradicional.	2. Pedagogía.
3. Educación para la vida.	4. Se aprende haciendo.
5. Aprendizaje por descubrimiento.	6. Paidocentrismo.
7. Naturalismo.	8. Motivaciones intrínsecas

Tabla elaborada con información basada en De Zubiría, (2008, pág. 100)

De acuerdo con estos criterios se debe partir de la realidad del estudiante para promover transformaciones educativas. En esa medida, la intención pedagógica debe estar dirigida a que el NNHC encuentre relevancia y sentido entre la experiencia pedagógica propiamente dicha y su propia vida.

El niño es el nuevo centro de la educación, el núcleo y el objetivo de La enseñanza. Sobre él ha de basarse y direccionarse la educación; sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación; su palabra tendrá que ser escuchada, sus preguntas, resueltas, sus intereses acompañados. [...] La educación deberá conocer y respetar las diferencias que se presentan en el desarrollo de los procesos de desarrollo de los infantes. Deberá promover y respetar los diferentes ritmos, visiones y posiciones individuales ante el mundo, respetando y desarrollando siempre la personalidad individual. (De Zubiría, 2008, pág. 104-105).

La postura pedagógica planteada por la Escuela Nueva y el aprendizaje significativo es complementada por el enfoque socio-crítico. Este enfoque también propone un camino alternativo a la educación, vía la reflexión curricular, para superar las debilidades del sistema educativo tradicional, del que los NNHC se han desarraigado. De esta manera, el enfoque socio- crítico resalta la relación educación, cultura y sociedad, debido a que establece que la educación como práctica social se deriva de las formas culturales en donde se desarrolla.

En ese sentido, adquiere de la cultura los significados a partir de los cuales adquiere significado y, por esto, en cualquier eje curricular se debe tener en cuenta que la educación se encuentra íntimamente vinculada a los contextos en donde se desarrolla. Cómo ya se estableció a lo largo de este análisis, es fundamental partir de una reflexión contextual para promover cualquier proyecto curricular, así como su “trayecto fenomenológico” (Portela, 2012, p. 91). Por ello, desconocer las implicaciones culturales en un contexto educativo es garantía de fracaso. (Román y Diéz, 2003)

En consecuencia, un currículo basado en el paradigma crítico debe formular y examinar todas las posibilidades existenciales que significar el ser persona en un contexto social determinado: “En el paradigma crítico se plantea que el currículo es una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella, contribuyendo decididamente a la solución de problemas que la afectan” (Acosta, Et al. 2010, p. 37). Dado esto, a lo largo de todo el proceso de desarrollo de este proyecto se ha visto como una premisa fundamental el reconocer la experiencia vital de los NNHC, así como sus capacidades de desarrollo.

Por otro lado, se debe destacar a Paulo Freire como el gran precursor del modelo crítico de en América Latina, dado que este autor planteaba que el currículo educativo

debía ser resultado de la contribución activa de todos los actores directamente relacionados con el proceso educativo: “El principio que orienta la propuesta de Freire es trabajar en la escuela el proceso de concientización, desarrollando la curiosidad y la crítica en los alumnos, esto supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo de acuerdo con su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos, asumiendo sus propias convicciones sin tener que esperar que los demás interpreten los hechos en una actitud pasiva” (Acosta, Et al. 2010, p. 37)

De esta manera, la construcción de este Modelo Pedagógico Flexible partió de la cooperación de todos los actores educativos. Por tanto, si no se contaba con la participación activa de los NNHC, del punto de vista de los educadores y de los directivos, no se tendía una perspectiva integral tanto de los problemas educativos asociados a los NNHC como de las mejores alternativas para darles respuesta.

De acuerdo con lo anterior, un currículo socio – crítico debe ser parte de un enfoque que analice y proponga alternativas de poder y saber que posibilite la emancipación del saber por parte de los estudiantes y maestros. Esa relación se fundamenta en un dialogo abierto y honesto acerca de las necesidades educativas reales que vivan los estudiantes, pero también con vincularse con conocimientos universales que permitan una vivencia integral del saber. Por tanto, un modelo pedagógico que asuma un enfoque curricular con sentido socio-crítico compromete una serie factores asociados al rol de los docentes, a la flexibilidad de estrategias pedagógicas y al reconocimiento de las diferentes condiciones sociales, políticas, culturales, estéticas y económicas que influyen en la relación enseñanza – aprendizaje. (Sacristán, 2010, p. 182)

En la práctica el currículo socio-crítico plantea que el objetivo de la educación no se reduce a la memorización de contenidos preestablecidos, sino congrega todos los factores necesarios para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos, como precisamente lo plantea el núcleo curricular de cultura ciudadana que conforma la propuesta de MEF elaborada en esta investigación. Por ende, este enfoque aboga por el desarrollo de una educación integral que no solo acepte la diversidad, sino que la comprenda, que sea capaz de fortalecer la democracia a partir de un modelo inclusivo e intersubjetivo. Por tanto, se privilegia una estrategia en donde se estimula un modelo pedagógico de conocimiento centrado en el sujeto, en la comunidad, en la sociedad. (Ortiz, 2010, p. 16)

En el mismo sentido, que Acosta, et al (2010) plantean el desarrollo de un modelo pedagógico basado en una postura socio-crítica que promueva el desarrollo de una educación integral que no solo acepte la diversidad, sino que la comprenda y que sea capaz de fortalecer la democracia a partir de un marco fenomenológico. Por tanto, según Vilera, (2002, p.232) este currículo debe fomentar un proceso cooperativo que tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades relacionales, cognitivas y culturales de los sujetos, así como sus aptitudes para interactuar, para pensar su sociedad y para comprender el mundo, como se propone precisamente en el Modelo Educativo Flexible para NNHC.

A partir de ello, las prácticas educativas derivadas del modelo pedagógico determinan su énfasis en desarrollar un análisis crítico por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa para que promuevan prácticas transformadoras, mediante herramientas y habilidades con ejercicios pedagógicos y cotidianos curriculares desde el diálogo, debates, reflexiones y toma de conciencia frente a los actos. El enfoque metodológico socio crítico asume y toma como contexto, el escenario en el que

gradualmente se va desarrollando la vida de los estudiantes, y su entorno socio cultural al que está inmerso desde su comunidad o ambiente en que se encuentra.

En este enfoque tanto el docente como el estudiante, se convierten en ejes centrales y protagonistas del proceso curricular que surge desde las necesidades comunitarias, estableciéndose procesos de enseñanza aprendizaje de su entorno. Cuando se evalúa este modelo, se buscan los posibles problemas que se evidenciaron en el proceso, ajustando sus posibles soluciones y acciones desde un sentido proyectivo. (Magendzo, 1986. p. 12).

De acuerdo con esta postura pedagógica y curricular el educador es un mediador, acompañante y guía del proceso. Igualmente, se constituye como un animador e investigador del mundo social, quien como facilitador va contribuyendo con el estudiante a estimularlo y colaborarle en desarrollar sus capacidades para pensar y reflexionar, planteando hipótesis, resolviendo problemas, y, por ende, los alumnos van desarrollando su propia personalidad y capacidades cognitivas.

En este marco, es fundamental crear un ambiente significativo que estimule experiencias y faciliten en el estudiante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, Acosta et al (2010), plantea que el educador es definido como investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica; es decir, según Giroux (1990), que el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político. Por tanto, en un diseño curricular, es pertinente que las personas sean conscientes del rol que asumirán y el docente debe participar activamente en la formación comprometida con los contenidos curriculares, reflexiva y en la búsqueda de la verdad y del bien.

De este modo, hay una perfecta concordancia entre los postulados de la Escuela Nueva, la Pedagogía Activa y la Pedagogía Popular formulada por Freire (1997) quien parte de la base de que los alumnos deben entender su propia realidad como centro de su actividad de aprendizaje. Freire (1997) señala, que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Precisamente como se elaboró esta investigación. Para este autor, la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotético e imaginario, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural de las personas en un momento histórico determinado. Esta postura cobró bastante importancia al interactuar con NNHC, dado que, en efecto, los niños y niñas tienen conciencia cabal de su propia realidad, de un mundo donde han sido maltratados, aislados del entorno social, rechazados y marginados de su propia historia.

En concordancia con lo anterior, UNICEF (2006), en el estudio mundial de la Infancia, señala que los NNHC de la calle son visibles al encontrarse ubicados en espacios públicos de las grandes ciudades, pero al mismo tiempo afirma que son invisibles socialmente, y como tal se encuentran en desventaja frente a los servicios de protección y restitución de derechos. Afirmaciones que en términos generales aplica para los niños y niñas que habitan la calle en forma de parches y pandillas.

En el caso específico de la marginalización, se plantea que partiendo de sus fragmentaciones (espaciales y temporales) la ciudad excluye y desplaza al NNHC, en tanto no corresponde a la ciudad moderna, productiva y desarrollada. Por consiguiente, la calle ubicada en un espacio de ciudad, se convierte en una forma de hábitat y territorio con diversos componentes culturales a estudiar; ya que la ciudad, se va convirtiendo en un currículum, como lo expresa Martínez (2010):

No podemos pensar en ciudad sin pensar el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Lo que se pretende en este texto, es estudiar la ciudad como proyecto y experiencia didáctica; estudiar la ciudad como currículum [...] la ciudad es currículum [...] El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella. El currículum habita el sujeto y es habitado por él.

Es una concepción trascendental en el Modelo Educativo para NNHC visibilizar a la ciudad como un espacio para la construcción de un modelo pedagógico de una forma asertiva y real, que tiene un sujeto que la habita, un texto en el que se educa, se aprende y reaprende. En consecuencia, una reflexión pedagógica centrada en los NNHC exige tener una mirada más amplia de los niños, niñas en los diversos ambientes de la calle en que se desenvuelven. Por tanto, como ya se expresó, este modelo debe fortalecer sus valores, relaciones con los otros y con el entorno. Un MEF que les permita expresar libremente sus pensamientos, sentimientos, acciones, y forma de vida, para que se sientan, se valoren y posicionen como personas con derechos y deberes, sin ser marginados por la sociedad.

Por lo tanto, desde una visión pedagógica es necesario enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los NNHC, procurando establecer unas herramientas pedagógicas, que respondan a las necesidades de ésta población vulnerable, ubicada desde un modelo y una pedagogía de la calle. Así, este Modelo busca visibilizar la ciudad como un espacio educativo. En ese sentido, **posibilitar a los NNHC asumir el territorio urbano como un espacio que educa**. Allí se generan diversidad de culturas,

ambientes, modelos y diversas manifestaciones en torno a la pedagogía de la calle y una didáctica oculta para explorar y potenciar desde el aprendizaje.

Así, la calle y la ciudad, se convierten en un laboratorio pedagógico en donde se descubren unas nuevas potencialidades y transformaciones en el campo curricular y social. Éste es el núcleo central del MEF que se plantea en este proyecto; explorar el pensar sentir y el actuar de un grupo de NNHC de la calle para a partir de allí formular una propuesta pedagógica flexible para su educación. Es evidente que en la calle se genera una serie de vivencias significativas y se construye conocimiento, por tanto, al construir este modelo pedagógico se parte de cómo las vivencias de la calle han incidido en la construcción del NNHC como sujeto social.

En este MEF, también se debe tener en cuenta que la calle ofrece oportunidades educativas, pero a su vez, multiplica las vulneraciones y desarticula a los NNHC de los entornos que les pueden ayudar a construir opciones de vida digna, como el entorno de la escuela. Por ello, habitar en la calle representa para estos niños y niñas la debilidad o carencia de redes de apoyo significativas; las relaciones conflictivas con su red afectiva; las dificultades de acceso a servicios de salud y de orientación; la desvinculación del sistema educativo; las representaciones sociales, actitudes y prácticas erróneas sobre la sexualidad y el género, y los consiguientes riesgos de adquirir enfermedades infecto contagiosas, etc. Lo que no significa que no puedan extraer valiosas lecciones de ella.

Por ende, el principio que orienta esta propuesta es trabajar en la escuela el proceso de concienciación, desarrollando la curiosidad y la crítica en los alumnos, esto supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo hacerlo, en concordancia con su realidad, sus experiencias, sus necesidades e intereses específicos. **En este contexto el rol del**

educador es fundamental, debido a que promueve las acciones estructurantes en un marco de flexibilidad para comprender las formas de ser, pensar y actuar que han construido los NNHC en un contexto tan carente de oportunidades como el de la calle. Por ello, es vital tanto el acompañamiento como el diálogo, de los educadores formadores y los niños y niñas, desde un ámbito constructivo y didáctico.

En concordancia con planteamientos pedagógicos y curriculares anteriores, el Modelo Flexible Escuela Ciudad – Escuela-Territorio se configura a partir de reconocer al NNHC como un productor de sentido educativo. En consecuencia, se establece un escenario pedagógico que le permita vincular sus pre-saberes con una serie de acciones pedagógicas orientadas a ampliar sus posibilidades de aprendizaje vital.

De esta forma, la intención pedagógica del modelo se basa en movilizar una serie de factores emocionales, culturales, de reconocimiento de su propio cuerpo, de aprendizaje autónomo, entre otros, que le permitirán ampliar sus oportunidades de desarrollo y bienestar. Este modelo tiene como principio y fin el mejoramiento integral de la calidad de vida del NNHC. Como ya se estableció en el modelo educativo, el acto pedagógico trasciende los muros de las aulas y del aprendizaje memorístico de contenidos. Este modelo se conecta con la experiencia vital de cada uno de los NNHC para que su proceso de aprendizaje se adapte a sus propias necesidades y a su historia de vida.

Por cuestiones de calidad y competencia educativa los factores que conforman el MEF deben ser congruentes y coherentes entre sí. En esa medida, todo el material educativo empleado en el proceso pedagógico como textos, manuales, módulos, cartillas, guías y protocolos, etc., deben ser elaborados de acuerdo con los objetivos del modelo, así como de sus lineamientos filosóficos, pedagógicos, curriculares, didácticos,

evaluativos e institucionales. Con la coherencia entre los diferentes factores se puede garantizar el cumplimiento de los propósitos educativos del modelo.

Por otro lado, **este modelo establece el criterio de la educación ampliada**, por ende, se fundamenta en una concepción de educación integral que trasciende las aulas escolares y un enfoque centrado en contenidos. Este modelo parte de la comprensión de la educación desde un marco maximalista, es decir, que para desarrollar un acto pedagógico se deben contar con todos los elementos y factores que propician una acción transformadora de aprendizaje. Por tanto, el sentido educativo se configura a partir de una intención pedagógica que ubica en el eje central del modelo al NNHC. En esa medida, asume las experiencias esenciales que han caracterizado su historia de vida como el marcador fundamental de acción pedagógica. Así mismo, este modelo educativo tiene en cuenta que la nivelación académica es una oportunidad para fortalecer el proyecto de vida digna de los NNHC.

Los núcleos curriculares del MEF para los NNHC

En consonancia con el modelo educativo y pedagógico, el planteamiento curricular tiene como propósito establecer una serie de núcleos que tengan como objetivo fortalecer todas aquellas acciones educativas que le posibiliten al NNHC construir un proyecto de vida digna y de bienestar. Este modelo curricular es flexible y se adapta a las necesidades específicas de cada NNHC. No obstante, los ejes estructurantes del MEF se configuran para dar herramientas resilientes a los NNHC que les permitan optar por una oportunidad de transformar su historia de vida. Por tanto, esos ejes fortalecen la relación consigo mismo, con otros, con el medio ambiente y con la sociedad.

Así, en este proyecto se formularon cuatro núcleos curriculares: El proyecto lógico matemático, el proyecto de comunicaciones, el proyecto de cultura ambiental y el proyecto de cultura ciudadana. Este sistema curricular recibió el nombre de “Currículo para la vida”.

En este marco, y siguiendo los fundamentos epistemológicos, cada uno de los núcleos curriculares vincula los contenidos con la realidad viva de los NNHC. Por ejemplo, cada núcleo curricular le corresponde un proyecto en particular que se encuentra vinculado a un enfoque inter y transdisciplinar que se vincula directamente con la vida del NNHC.

En este contexto también se tienen en cuenta las rupturas no resueltas que los NNHC tienen con la escuela que finalmente los llevaron al desarraigo y a la deserción escolar. De esta forma, la construcción de los núcleos y los proyectos curriculares también se articula un concepto de escuela abierta. En esa medida, se tiene en cuenta las rupturas que los NNHC han realizado frente a su proceso escolar, y se les ofrece otra opción de vincularse al sistema educativo.

Por ejemplo, el proyecto de comunicaciones tiene en cuenta los contenidos y los estándares educativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para desarrollar las competencias frente al lenguaje. Por tanto, el aprender sobre comunicación se constituye en una práctica educativa que parte de revelar esos contenidos en la vida de los NNHC. En consecuencia, se asume la premisa de que la comunicación permite un proceso de autoconocimiento y de las relaciones que se pueden tener con otros.

El aprendizaje de este conocimiento abre oportunidades para que el NNHC pueda mejorar su calidad de vida. Por ello, este conocimiento debe tener un fuerte

componente vivencial. Debe ser desarrollado en actividades y talleres en donde los niños y las niñas puedan sentir los impactos de conocer sus propios actos de comunicación y de los efectos de procesos de comunicación alternativos. Este conocimiento en acción permite a los niños y niñas leer los contextos, no solamente desde una perspectiva teórica, sino también desde su propia situación de vida. Les abre un espacio de reflexión comunicacional que hasta ahora les había sido negado.

Así las herramientas construidas en el proyecto de comunicación como núcleo curricular les permiten posicionarse de manera diferente y, por ende, empoderarse frente al mundo. Por decirlo de otra forma, el proyecto de comunicación genera un acto reflexivo en línea de una construcción directa de qué se puede hacer en la vida, creando una nueva oportunidad para generar un proyecto de desarrollo humano. De esta forma, el niño y la niña se hacen sujetos de su propia historia.

Por otro lado, el núcleo curricular de cultura ciudadana debe conducir fundamentalmente a una la construcción de una vida digna y además facilitarle al NNHC un posicionamiento como ciudadano. Pero no solamente como ciudadano de la ciudad o del territorio, sino estimularlo para que haga parte activa de la democracia y pueda reclamar sus derechos y cumplir con sus deberes con una sociedad que tiende a negarlo y a desvitalizarlos. En el estado del arte de esta investigación se hacía referencia al concepto de “desvitalización” formulado por Zambrano, Rojas & Cano, (2012) como una manera de conceptualizar la manera en que la sociedad ha invisibilizado al NNHC: “La vida de un individuo puede ser eliminada rápidamente, por medio de un “balazo” o una herida con arma blanca, sin embargo, otras formas de reducir la vida consisten en la exclusión, manifestada –en el caso de los gamines- en el desprecio, la repugnancia, el aislamiento y la indiferencia.” (P. 17).

Por tanto, el Modelo Pedagógico Flexible pretende construir un escenario de “vitalización” en donde el NNHC pueda realizar un ejercicio de construcción de ciudadanía. De este modo, el proyecto de Cultura Ciudadana parte de los estándares de competencia del MEN en relación con aspectos sociales, históricos, económicos y políticos. Siguiendo el enfoque del Modelo Educativo Flexible este núcleo curricular se construye a partir de los elementos del contexto de vida de los NNHC. Así, este núcleo le propone a los niños y niñas una reflexión acción sobre de cómo se han constituido como seres históricos. Este proyecto tiene como objetivo que los niños y niñas se empoderen de su propia historia. Muchos prácticamente desde que nacieron, fueron desprovistos del poder sobre los aspectos más importantes de su vida. Por ende, de reconocerse como seres históricos el siguiente paso es reconocerse como seres culturales, axiológicos y, finalmente, como seres multidimensionales.

De este modo, este conjunto de reconocimientos configura una espiral de fortalecimiento y de conciencia. El NNHC empieza a explicarse a sí mismo ciertas decisiones que ha tomado y que no fueron positivas para su vida. Pero ya no lo hace desde la frustración, sino desde el aprendizaje. Esta dinámica también le permite disminuir la intensidad de sus juicios y poco a poco empieza comprender sin juzgar, ni señalar con la misma hostilidad con lo hacía. De esta forma, cuando se reconoce como ser histórico y como ser social entonces se instala como ciudadano. Conoce sus deberes y derechos y al instalarse como ciudadano, siente que es posible transformar su historia. Es allí, cuando asume un papel protagónico no un papel pasivo en su propia vida.

Este proyecto curricular también quiere dar la oportunidad a los NNHC de resistir frente a la marginalización. Desde luego una resistencia construida desde la escuela y no desde la violencia. Por ende, si los NNHC reconocen que la sociedad los margina porque no sabe cómo tratarlos, entonces, se empiezan a multiplicar los

momentos y los espacios para transformar su historia. Así, el Modelo Educativo Flexible establece la intencionalidad, pero es cada niño y niña la que toma la decisión de que opción de vida seguir. Es en este momento cuando se explicita otra dimensión fundamental para el MEF; la dimensión ética. La ética se hace presente en este proceso cuando el niño y la niña asumen una postura frente a su propia vida y frente a las diferentes decisiones que puede tomar hacia el futuro. Lo hacen de manera consciente de que también es un ser ético, que le permite precisamente elegir dentro de las diferentes moralidades disponibles, como la de la calle, la suya propia o la de otros.

Ya empoderados el niño y niña agencian su vulnerabilidad desde otros escenarios. Es decir, al construirse un acto pedagógico que trascienda esa vulnerabilidad y la violencia misma que conlleva la vida en la calle se posibilitan otros marcos de experiencia. Así, se auto reconocen como seres éticos, históricos y políticos, por tanto, se constituyen como seres capaces de transformar su historia y, por ende, se posibilitan a sí mismos para restarle poder a ese pasado traumático que parecía absoluto.

De esta manera, el posicionarse pedagógicamente desde el presente le permite al NNHC tomar decisiones hacia el futuro. En definitiva, la única manera para que el NNHC pueda tomar decisiones que transformen la dirección de su vida, es que use pedagógicamente toda la experiencia adquirida en la calle, tanto lo bueno como lo malo, para que desde su presente pueda ampliar las alternativas vitales que tiene. Por ello, una premisa que debe asumir el MEF es crear un marco pedagógico que le permita al NNHC vivirse desde el presente, sentirse desde el presente y actuar desde el presente.

Dado este nivel, la comunidad académica debe acompañar al NNHC en su toma de decisiones. El educador hace parte fundamental de la opción que ha tomado el niño o la niña para transformar su propia historia. Empieza a existir un desplazamiento en

donde ya el motor de su vida no es la violencia, ni el miedo, ni la ansiedad, ni la angustia relacionada en cómo va a sobrevivir. La experiencia pedagógica genera un dispositivo que regula su propia responsabilidad, su respeto, su cuidado frente a él como una persona que lo merece y frente a los que los rodean. Así, el NNHC aumenta su abanico de posibilidades frente al mundo bipolar de violencia y hambre que lo ha acechado. Además, esta situación le posibilita gestionar sus conflictos de una manera diferente, ya no solo de una manera violenta, consigo mismo y contra los otros, porque precisamente ese es el único lenguaje que ha conocido. Por ejemplo, el consumo de sustancias psicoactivas es un símbolo esencialmente de esa violencia en donde él se agrede a partir de este consumo constante, pero la violencia también se puede presentar en otros niveles y en otros escenarios. Por esto, la construcción del MEF y su currículo debe dar cuenta de esta situación.

Así, los núcleos curriculares se encuentran íntimamente relacionados, de este modo, el de comunicación afecta el de cultura ciudadana y este a su vez afecta el de ciencias el de biología y a la vez el de biología afecta el de cultura ambiental al de lógica-matemática. Cada uno retroalimenta al otro, al hacer parte del sistema pedagógico. Aunque cada uno tiene su propia identidad a la vez se necesitan, se retroalimentan y se fortalecen. Esta integralidad intencionada tiene como propósito construir un conocimiento para la vida. La escuela solo es un medio para hacerlo. Desde ningún punto de vista el Modelo Pedagógico busca que se aprenda para tener unas calificaciones y ser certificado. Aunque recibir estas evaluaciones y reconocimientos se asume como un indicador de cómo se está adelantado el proceso.

Otro de los núcleos curriculares el que hace referencia al proyecto lógico matemático. Con este núcleo se busca que en el marco de las competencias y los estándares del MEN, los NNHC tengan la oportunidad de construir estrategias de

resolución de problemas. Desde luego, por su experiencia en la calle necesitan de procesos de abstracción matemática y lógica. Su supervivencia depende, en ocasiones de este tipo de acciones. Por tanto, debe existir una transferencia de conocimiento de las competencias lógico-matemáticas a otras esferas de su vida en donde le pueda ser útil este tipo de habilidades. Vivir en la calle, según las historias de vida de los NNHN es enfrentarse a un continuo de problemas que deben ser resueltos.

El tránsito por la vida de estos niños y niñas les ha dejado un conjunto de problemas emocionales, relacionales, médicos, entre otros, que no han tenido una resolución efectiva. Entonces, bajo la premisa pedagógica del Modelo Educativo Flexible, se debe tomar de la matemática su estructura de la resolución de problema, el pensamiento procedimental y emplearla en otras áreas que se consideren vitales. Para esto, el contexto educativo y el educador deben ser muy creativos, para trascender de lo conceptual, empleando desde luego la epistemología de los estándares de la matemática.

En resumen, para que el acto pedagógico sea efectivo, debe desarrollarse una transferencia del aprendizaje del Pensamiento lógico matemático a la vida de cada uno de los niños y niñas, es decir, los NNHC deben estar en capacidad de emplear el pensamiento matemático en la resolución de problemas en otras áreas. Por ello, se debe ser muy conscientes de lo que cada núcleo curricular, amparado en los estándares dados por la norma, debe producir en relación con el acto pedagógico en el contexto del MEF. Así, cada núcleo curricular debe tener la capacidad de transferir sus aprendizajes a otros escenarios de existencia del NNHC, que es precisamente donde apunta la flexibilidad del modelo: el multiplicar las oportunidades de vida digna que la educación puede brindar a cada uno de los NNHC.

Aunado a lo anterior, la comunidad educativa de IDIPRON a través del proceso de investigación acción implementado en este proyecto, configuró otro núcleo curricular, el de cultura ambiental. Este proyecto tiene como propósito el que el NNHC construya una cultura de respeto, cuidado y responsabilidad hacia el ambiente que parte de la valoración de su propio cuerpo.

El marco de realidad de los niños y niñas en situación de calle presenta una valoración corporal precaria. Los datos sistematizados de las historias de ingreso de los niños y niñas a IDIPRON evidencian el maltrato físico, psicológico y emocional; los abusos sexuales y un extendido consumo de sustancias psicoactivas que tiene un conjunto de consecuencias negativas en la salud física y mental de los niños y niñas. De esta forma, los NNHC han significado su cuerpo como un territorio de violencia o como un territorio violentado. Por ende, el acto pedagógico debe estar orientado a precisamente a transformar la relación dolorosa y traumática que en muchos casos los NNHC tienen con su cuerpo. Así su cuerpo se convierte en un territorio de respeto, para ser cuidado, reconocido e incluso amado y no como un objeto de transacción económica, emocional o sexual.

Esta nueva relación con el respeto de su propio cuerpo y el de los otros es un factor fundamental en el desarrollo del MEF. No se debe olvidar que por sus condiciones de vulnerabilidad los NNHC presentan aparte del sostenido consumo de psicoactivos, un alto porcentaje de enfermedades de transmisión sexual. (Weber & Sierra, 2005 y Alejo & Alejo, 2015). Por ello, partiendo de la resignificación de su relación con su cuerpo, se propone una resignificación ecológica y sistémica que le dé un nuevo sentido a su relación con los demás y con la naturaleza.

Por tanto, se propone una práctica pedagógica que conciencie al NNHC de su lugar en el mundo y en la sociedad. Esta perspectiva ecológica parte de una reflexión articulada a nivel interdisciplinar, desde la biología, el área de la salud y la nutrición, el comportamiento sexual; el deporte, la educación física, la danza y la música; la historia, la geografía, la antropología y todas aquellas disciplinas que se vinculan con el conocimiento eco-sistémico de una persona. Desde luego, el niño y la niña habitante de la calle no sólo son seres políticos, culturales, sociales y biológicos sino también seres pedagógicos. No son seres unidimensionales como corrientemente los prejuicios lo señalan. Precisamente, el MEF debe dar cuenta de esta complejidad.

En consecuencia, los núcleos curriculares se encuentran vinculados en torno a la experiencia vital del NNHC. En este caso, tanto el niño como la niña en situación de calle se empiezan a relacionar con su cuerpo a través de aprender acerca de la salud; por ejemplo, se usan las huertas y el comedor de IDIPRON, como un espacio para conocer como es el proceso de la nutrición. Igualmente, en cuanto a la educación física y la danza, los niños y las niñas aprenden a conocer su anatomía, sus procesos de respiración, como funcionan sus músculos. También, por ejemplo, a través de la danza, se conocen los movimientos que puede realizar el organismo, también se aprende de música, de ritmo, de armonía y de cómo el cerebro procesa el sonido y lo articula con el movimiento del cuerpo.

Este espacio de aprendizaje también se emplea como un escenario de socialización en donde la práctica educativa se construye en el aquí y en el ahora en torno al sujeto y por el sujeto educativo. Entonces, el contenido propuesto a partir de los núcleos curriculares cobra importancia y significado:

Hablar de los jóvenes en situación de calle como sujetos educativos implica pensar en un joven que es capaz de manifestar deseos y que está inscrito en un proyecto social en donde acepta las normas de la sociedad. Sin embargo, todos los jóvenes con los que hemos trabajado han tenido una historia fallida con la escuela, no han encontrado un lugar en ella que implique el reconocimiento de sus capacidades. Los jóvenes que sobreviven en las calles han sido excluidos de las instituciones, la familia, la escuela, los centros de salud y les queda la calle para inventar formas diferentes de vivir con sus propias reglas y sus formas de relación. Es un modo de vida en donde privilegian el aquí y el ahora en sus relaciones y en sus actividades. (Taracena, 2014, P. 1).

Por tanto, en la práctica el Modelo Educativo Flexible para NNHC propone que, si los niños y las niñas aprenden a comunicar, a comprender su cuerpo como un territorio para proteger, respetar, defender y también ser feliz, tendrán una mayor oportunidad para concretar un proyecto de desarrollo humano no solo respecto a ellos mismos, sino también con sus pares y con la sociedad en general. En este marco, el eje curricular se encuentra vinculado a diferentes aspectos vitales de forma integral a la experiencia educativa que el MEF quiere impulsar, entre los que se encuentran la resolución de problemas reales de los NNHC en consonancia con los principios del aprendizaje significativo. (Díaz-Barriga, 2003, P. 8.)

También se debe resaltar otro eje que ha emergido a lo largo del proceso de investigación, y que se debe tener en cuenta en la construcción del MEF, es el eje estético, es decir, las maneras que la pedagogía asume, para que el NNHC pueda enfrentar su pasado y su propia historia y las formas pedagógicas que lo ayuden a constituir su proyecto de vida digna o su proyecto de desarrollo humano.

Es decir, el MEF tiene el objetivo de posibilitar una serie de competencias que van más allá de los contenidos mismos, sino que invitan a los NNHC a buscar formas alternativas de vivir sus vidas. Por consiguiente, tienen nuevas herramientas para tomar decisiones más efectivas para comunicarse de una manera más eficiente para tener mayores relaciones con otros, para generar una mejor calidad de vida y en este sentido este modelo curricular trasciende la propuesta curricular tradicional. Pero también tiene esa otra mirada, es decir, también cumple con los criterios normativos del MEN, en el marco de la misma flexibilidad que el modelo ofrece, es decir, cumple con los criterios que la norma exige para un núcleo curricular en específico.

Por tanto, el Modelo Educativo Flexible para los NNHC parte de una serie de actos de resignificación. Lo que también indica que se debe repensar la forma en la que se construye el concepto escuela, es decir reformular un concepto de escuela tradicional a un tipo de escuela abierta. Pero no solo para los niños y niñas, sino como una premisa fundante de todo el sistema de prácticas educativas desarrolladas en el marco del MEF propuesto en esta investigación. El propósito de este tipo de escuela no es el que el niño o niña puedan adquirir unos conocimientos para tener una certificación académica, sino que construyan ese conocimiento vinculado a su proyecto de vida.

Así se trascienden los muros del aula y se multiplica en todos los escenarios posibles en la vida del niño y de la niña, es decir, le da herramientas para construir una vida digna en el mismo sentido en el que enriquece su potencial de aprendizaje no solo en la escuela, sino en todos los territorios experienciales del NNHC. De esta forma, los contenidos no se asumen como el eje del proceso, ni de los tiempos pedagógicos, sino se parte de los pre-saberes, de las necesidades y de los intereses de los niños y niñas. Así, para este modelo pedagógico adquieren importancia todos aquellos espacios que

son relevantes para los NNHC, debido a que se no solo se consideran como espacios de aprendizaje sino como oportunidades de conocimiento.

De esta forma, una escuela abierta es pensada de formas diferentes y plantea prácticas educativas diferentes. Esto también significa que hay que resignificar el concepto de acto pedagógico, dado que en la educación tradicional este acto se da en el aula y se da manera directiva dado por el educador asumiendo que el estudiante es pasivo. Así el acto pedagógico en una concepción de escuela abierta planteada en este proyecto se fundamenta en lo relacional.

Por su historia de vida el NNHC toma una distancia de los educadores y del contexto educativo en general. Por tanto, se debe reconstruir esa relación a partir de un acto de confianza de los educadores hacía los niños y niñas, dado que es el que se encuentra en contacto directo con ellos y ellas. En consecuencia, cada momento es una oportunidad para fortalecer ese proceso de confianza no solo en el niño y en sus capacidades, sino también de una manera en que el confíe en el proceso educativo en sí, así como en las personas integran el sistema educativo. **Así cada acto de relación se constituye en un acto pedagógico y asume su intencionalidad.** De esta manera, desde el reconocimiento interpersonal se reconstruye las diferentes relaciones del NNHC con la autoridad, con sus pares e incluso consigo mismo. Por tanto, el encuentro con los otros en diferentes espacios de aprendizaje fuera del aula, se constituye en sí mismo en un acto pedagógico, en un aprendizaje permanente y un aprendizaje para la vida.

En este sentido, un acto pedagógico en el marco del MEF, para configurarse como tal, debe tener un efecto de aprendizaje, es decir, debe tener un efecto transformativo en la relación que tienen los niños entre sí, la relación que tiene con los educadores, la relación que tienen con los directivos, la relación que tienen con los

diferentes contenidos o las diferentes experiencias más allá del aula, también en el aula deben permitirles nuevos aprendizajes vinculados con el proyecto de desarrollo humano o con el proyecto de vida que tienen. De esta manera el currículo también está pensado como acto de libertad en donde los NNHC pueden activar procesos de resiliencia.

Desde ese contexto, el modelo debe tomar en cuenta el conjunto de experiencias negativas que ha generado en los niños y niñas la condición de habitabilidad en calle, como lo son el desarraigo y la deserción escolar. Por tanto, el modelo debe tener claridad acerca de las razones por las cuales ellos se alejaron de la escuela y, por ende, formularse porque tienen tanta resistencia a la escuela, para formular caminos alternativos. Por esto, el modelo establece como una de sus primeras etapas el contacto lo más cercano posible a las historias de los niños y las niñas.

Precisamente, por ello, este proyecto nació de la inquietud de encontrar en las historias de vida escolar de los niños y de las niñas que ingresan al IDIPRON, fracturas con las intencionalidades que se tiene desde la escuela. A partir de esas historias y de este proceso de investigación se evidencia que los NNHC rompen con la escuela porque no encuentran en sus ritmos y en sus formas pensar, sentir y actuar en la vida, marcos de referencia en el sistema educativo tradicional.

Por tanto, no logran incorporarse y encontrar un sentido desde la propuesta de la escuela. Esta situación trae una problemática que afecta directamente al proyecto de desarrollo humano de cada niño y niña con situación de calle, porque la ruptura no solo se da con la institución escuela, sino con todo lo que representa, por tanto, también se renuncia a relacionarse constructivamente con la autoridad, con la familia y, en general, con instituciones sociales relevantes. La ruptura ocasionada por el proyecto de intenciones que se desarrolla en la calle es profunda y cuesta bastante trabajo

reconstruirla, pero al conocer a estos niños y niñas, realmente vale la pena todo el esfuerzo necesario para hacerlo.

Análisis de resultados: Fase tres

En esta última fase de análisis de resultados, se articuló la propuesta de modelo flexible pedagógico para niños y niñas habitantes de calle de acuerdo con los criterios establecidos por MEN (2014) y con la información resultante de las dos fases anteriores.

Nombre del modelo: Modelo Educativo Flexible para Niños y Niñas Habitantes de calle “Ciudad-escuela Ciudad-territorio”.

Propósitos: Reestablecer el derecho de la educación a la población de NNJA en condición de vulnerabilidad y de exclusión grave y crónica.

Promover escenarios pedagógicos que garanticen el proyecto de vida digna y el desarrollo humano de los NNHC.

Población: Este modelo educativo beneficia a toda la población de NNHC que conforman los programas de carácter institucional públicos, privados o multilaterales de protección de la de la niñez y la juventud. Tan solo en Bogotá beneficiaria a corto plazo a mil quinientos NNHC. El perfil de los niños y niñas que componen esta población es el siguiente:

- Edad de 8 a 18 años.
- Con historial de abuso físico, sexual, emocional y psicológico.
- Con historial de consumo de sustancias psicoactivas.
- Con índices de desnutrición grave y crónica.
- Con precarios o inexistentes vínculos familiares.

- Tienen a la calle como su punto de referencia existencial. En la calle viven, construyen sus relaciones sociales y emocionales, de allí que conforman grupos.
- De la calle obtienen su sustento por varias vías: trabajo, prostitución (generalmente son explotados), mendicidad o cometiendo delitos.
- No están vinculados al sistema educativo tradicional. (ICBF, 2010).

Principios del Modelo Pedagógico Flexible para NNHC Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio

Principio de realidad. La propuesta curricular debe partir del reconocimiento de los intereses y necesidades de la cotidianidad del NNHC. En ese sentido, todo el esfuerzo educativo de planeación pedagógica y didáctica debe fundamentarse en las experiencias de cada NNHC.

Principio de los pre-saberes. El modelo debe partir del reconocimiento del conocimiento previo de cada uno de los NNHC. Por tanto, se fundamenta en aprendizaje autónomo y significativo.

Principio de desarrollo humano. El modelo debe ofrecer oportunidades educativas, justicia social, inclusión social, participación democrática, desarrollo personal, de emprendimiento y empleabilidad.

Principio de inclusión. El modelo debe reivindicar el derecho de la educación a la población de NNJA en condición de vulnerabilidad y de exclusión grave y crónica

Principio pedagógico. El modelo debe reevaluar las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje y los espacios en los que se enseña.

Principio educativo. El modelo debe promover todos los espacios posibles para generar acciones educativas y pedagógicas. En este sentido, se deben examinar todas las posibilidades que la ciudad brinda como comunidad de aprendizaje y educación, debido a que este ha sido el escenario que los NNHC conocen de manera más detallada.

Principio de vida digna. El modelo debe promover escenarios pedagógicos que garanticen el proyecto de vida digna de cada uno de los NNHC Habitantes de calle y en calle.

Principio del respeto del cuerpo. El modelo debe promover escenarios pedagógicos que eduquen al NNHC hacia el respeto y cuidado de su cuerpo como un escenario emocional, de salud, placer y seguridad propia y de los que los rodean. Este principio se fundamenta en una ética de conocimiento y auto-preservación.

Principio de ciudadanía activa. El modelo debe promover una fuerte promoción del conocimiento de sus derechos y deberes consigo mismos y con la comunidad, basados en la relación ser-pensar y actuar. El NNHC debe ser plenamente consciente de su ciudadanía.

Principio de participación, cultura y convivencia. Las consecuencias de habitabilidad en calle generan diversas tensiones en los NNHC, sobre todo, en el escenario de la violencia. Por tanto, este es un factor que se debe asumir y darle un manejo eficiente. Esta situación de violencias no solo afecta negativamente la realización de los derechos de los NNHC, sino también su desarrollo físico, social, emocional, afectivo y cognitivo. Por eso, se busca mitigar estas afectaciones, potenciar las capacidades con las que cuentan o requieren para su real inclusión social, como habilidades para vivir mejor, afecto, libertad, recursos de subsistencia y las relaciones de género.

Lineamientos pedagógicos del Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad Territorio

Este modelo se basa en enfoques pedagógicos alternativos como los formulados por la Escuela Nueva, la Pedagogía activa, el aprendizaje significativo y la propuesta curricular socio-crítica. Este modelo tiene una intencionalidad pedagógica articulada con los intereses y necesidades de los niños, los estándares establecidos por el MEN, las necesidades de capacitación de los educadores y la articulación tanto con los objetivos del IDIPRON, como con las Políticas Educativas Nacionales.

Ejes curriculares del Modelo Educativo Flexible Ciudad – Escuela – Ciudad
Territorio: Currículo para la vida.

El proyecto lógico matemático, el proyecto de comunicaciones, el proyecto de cultura ambiental y el proyecto de cultura ciudadana.

Institución encargada de su implementación: IDIPRON.

CONCLUSIONES

El Modelo Educativo Flexible es una respuesta efectiva para reestablecer el derecho a la educación de NNHC debido a su historia de rupturas, desarraigo y deserción escolar. Como bien señala Zambrano et al (2012, pág.47) el imaginario asociado al NNHC a partir de la segunda parte del siglo XX, lo caracteriza como “el otro” al que hay que salvar, al que hay que enseñar, al que hay que exorcizar o, en un extremo, eliminar. Un “otro” que debe ser transformado para que sea digno de ser uno más de la sociedad. Por tanto, los mecanismos de exclusión se naturalizan agenciando al NNHC como ausente de derechos.

Los niños y niñas habitantes de calle se encuentran en grave condiciones de vulnerabilidad, son víctimas de los más atroces delitos. Estas acciones sistemáticas van en detrimento del desarrollo de una vida digna. Pero no se les debe victimizar, sino implementar un contexto pedagógico en donde articulen sus capacidades de resiliencia, sus aprendizajes previos y un proyecto de vida.

Igualmente, se puede concluir que los niños y niñas habitantes de calle no reconocen su experiencia educativa en los términos que los especialistas usan para explicarla. Para ellos, el significado de la escuela a lo largo de su vida se vincula con restricción, represión, prohibiciones, castigo y violencia. Desde luego, ellos no especulan en términos conceptuales, no obstante, la diferencia entre la aproximación que realizan los expertos y los NNHC es abrumadora.

Se concluye que un concepto maximalista en educación que comprenda la educación en un amplio espectro en espacio y tiempo es más efectivo y útil para el desarrollo de modelos educación de inclusión para NNHC sin abandonar una

perspectiva de escuela abierta y flexible que uno minimalista que reduzca la educación al espacio del aula.

Uno de los aspectos fundamentales que también se debe concluir es que un modelo centrado en la educación de los NNHC debe partir de empoderar la acción pedagógica del niño a partir de reconocimiento de sus propias posibilidades habilidades y destrezas, así como el reconocimiento de su territorio corporal como una plataforma para el cambio y para la aceptación de su historia y su proceso vital. Por tanto, se parte del enfoque de la realidad del niño para transformarla con su participación y con una serie de recursos culturales, educativos, afectivos y deportivos entre otros.

En el Modelo Educativo Flexible el restablecimiento de los derechos fundamentales de los NNHC pasa no solo por ser reconocido por un conjunto de normas, aunque este es un paso relevante, sino por concretar esos derechos en prácticas efectivas. En esa medida, el restablecimiento de estos derechos se fundamenta en la premisa de la destitución de la otredad, es decir, en no identificar, ni señalar a los NNHC como otros que deben ser salvados, sino como niños y niñas a los cuales se les deben reconocer como seres humanos integrales, con todas las posibilidades de adelantar proyectos de vida constructivos para sí mismos. En ese sentido, el restablecimiento del derecho a la educación es fundamental debido a que los demás derechos tendrán una plataforma concreta para ser desarrollados efectivamente. En otras palabras, la educación posibilita a los NNHC no solo el ser sujetos de derechos sino, además, les permite ejercerlos plenamente.

Se puede concluir que un modelo pedagógico que atiende la problemática educativa y los niños y niñas habitantes de la calle necesariamente debe vincularse con una política de inclusión educativa. De esta manera, la inclusión es un factor que se

transversaliza tanto en la fundamentación como en la práctica pedagógica. Por tanto, el restablecimiento del derecho a la educación de los niños y niñas habitantes de calle se debe realizar a través de un contexto que diversifique y multiplique sus oportunidades de aprendizaje.

Por su historia personal los NNHC han tenido una ruptura dolorosa y, en algunos casos, definitiva con el sistema educativo tradicional. Por tanto, en el modelo pedagógico se deben tener en cuenta esas rupturas y activar procesos de resiliencia educativa complementado con todos los sistemas de protección de la infancia (atención psico-educativa, médica, nutricional, etc.). Cuando los niños y las niñas presentan esas rupturas con la escolaridad pierden la oportunidad de llevar esta intencionalidad pedagógica hacia la construcción de pensamiento crítico y de una reflexión a sus propias vidas.

El Modelo Educativo Flexible “Ciudad-Escuela-Ciudad-Territorio” configura su identidad a partir del eje curricular y se diferencia de otras propuestas de educación en calle inmensamente validas, pero que parten de presupuestos educativos enteramente diferentes como el de la intervención. En consecuencia, se subraya que este modelo pedagógico no tiene como propósito la intervención, sino el restablecimiento del derecho a la educación a partir de la construcción de proceso pedagógico y curricular flexible.

El marco de la Investigación Acción Participativa estableció una transformación de cada uno de las personas involucradas. Hay otra premisa educativa que se encuentra implícita en este proceso: **toda relación es un acto pedagógico**. Esto implica, que el proceso metodológico debía prestar un profundo interés a todos los momentos e interacciones dado su carácter educativo y pedagógico. Por tanto, desde el comienzo del

proceso de investigación, se desarrolló una enriquecedora relación con cada uno de los niños y niñas, así como los educadores, directivos y egresados para formular un modelo pedagógico que respondiera a las necesidades de restitución de derechos educativos de esta población. Por ello, en el Modelo Educativo Flexible “Ciudad – Escuela- Ciudad – Territorio” cada momento de interacción entre los NNHC, educadores, directivos o de cualquier persona que haga parte de la comunidad educativa de IDIPRON se convierte en un acto pedagógico, es decir, en una oportunidad de aprendizaje y de educación.

Este Modelo Educativo Flexible tiene una integralidad intencionada entre los fundamentos pedagógicos, los núcleos o proyectos curriculares, el rol de los educadores y el sistema educativo del IDIPRON. En ese sentido, los procesos pedagógicos desarrollados se convierten en un eje de desarrollo del proyecto de vida de cada persona, es decir, desde la educación cada uno empieza a conocerse como un ser digno, como un ser sintiente, como un ser que es capaz de controlar su ambiente, de cuidarlo, de respetarlo y, además, un eje que le permite conectarse con los proyectos de vida. Por tanto, es fundamental crear un ambiente significativo que estimule experiencias y faciliten en el estudiante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Para lograrlo es fundamental una integración entre el Modelo Educativo Flexible, la labor de los educadores y la búsqueda de espacios educativos innovadores que estimulen nuevos aprendizajes.

El enfoque curricular desarrollado en el Modelo Educativo Flexible para los NNHC debe fundamentarse en la participación de todos los actores del sistema educativo de la Institución. Por tanto, es un principio general de este modelo que la reflexión pedagógica y curricular deba ser constante, activa y además participativa e integral en el sentido en que la perspectiva educativa debe ser complementada con las perspectivas que frente al modelo tiene cada niño y niña. Así, el Modelo Educativo

Flexible debe contribuir decisivamente a la construcción de los proyectos de vida de los NNHC.

La educación inclusiva o la inclusión educativa es un avance en Colombia hacia una sociedad, equitativa, democrática y justa. Brinda una oportunidad de construir un proyecto de vida a poblaciones altamente vulnerables que por su condición de su exclusión no encuentran mayores posibilidades, como es el caso de las NNHC. Por consiguiente, no se debe olvidar que quienes son afectados por las problemáticas educativas deben ser involucrados en su construcción, sin olvidar que esta construcción no se realiza en el vacío, sino debe integrar realidades institucionales y políticas. Por ende, se deben desarrollar soluciones creativas a los obstáculos que la tradición y la inercia institucional le presentan a esta particular visión de construir una propuesta pedagógica flexible.

Los educadores son un factor fundamental en el diseño, desarrollo e implementación del Modelo Educativo Flexible. Los maestros tienen un rol profundamente activo y motivador en un escenario en donde confluyen las historias de rupturas y de frustración de los NNHC. En ese sentido, el educador es fundamental para facilitar las condiciones y maneras para que los niños y niñas puedan incorporarse a este tipo de procesos y resignificar su historia frente a procesos educativos.

Un factor fundamental para la construcción de un Modelo Educativo Flexible es el reconocimiento del contexto natural de aprendizaje de los NNHC. En esa medida, todas las prácticas derivadas del modelo pedagógico deben encontrarse enmarcadas en los intereses, necesidades y propósitos de los NNHC. Por tanto, se debe reconocer que la calle para el NNHC es generadora de un gran sistema de vulnerabilidades y de

violencia, pero a su vez puede ser empleada estratégicamente como una fuente de lecciones educativas enmarcadas en un proyecto flexible con finalidades pedagógicas.

Existe una amplia oferta de educación no formal o de directamente intervención social desarrollada por Organizaciones no Gubernamentales que atienden las necesidades básicas o problemáticas de adicción entre otras de los NNHC. No obstante, el modelo “Ciudad – Escuela- Ciudad – Territorio” se distingue de ellas, al ser una propuesta de escuela enmarcada en la normatividad exigida por el Ministerio de Educación Nacional. Por tanto, se debe decir que, aunque claramente se presentan propuestas pedagógicas o educativas para NNHC, no se estructuran como proyectos de escuela, por un lado, y, por otro, no se adscriben a prácticas normativas diferentes a la que se circunscriben al escenario de la intervención propiamente dicha.

Los modelos educativos flexibles exigen una profunda y estructurada reflexión pedagógica que se encuentre enriquecida no solo por perspectivas alternativas a la educación tradicional, sino también de la significación que le dan a la educación cada uno de los actores educativos, principalmente, los que hacen parte de la población vulnerable. Por esto, la construcción y la implementación de un Modelo Educativo Flexible exigen de la participación comprometida de cada uno de los actores de la comunidad educativa. Sobre todo, se debe enfatizar el rol fundamental tanto de estudiantes como de educadores. Sin una participación democrática que permita que los niños y niñas expresen sus filias y sus fobias frente a la educación, será bastante improbable que se puedan gestionar sus rupturas y de allí reconstruir una relación constructiva con la escuela.

Toda acción pedagógica que se emprende, es una acción que permite hacer diversos intercambios significativos y sentimientos entre el docente y el alumno, un

intercambio mutuo que se genera, asumiéndolo desde un posicionamiento positivo, cuando se evidencia su comprensión, para ser llevado a la experiencia y cotidianidad de la vida.

El MEF para NNHC debe ser un sistema abierto y flexible, un modelo que permita una transformación educativa sin tensiones, situada como base del contexto educativo que permita propiciar una interlocución y un dialogo de saberes, entre todos los actores que integran la comunidad educativa.

La perspectiva experiencial de la educación de la calle se debe tener en cuenta como un punto de partida para promover espacios de aprendizaje y conocimiento. La calle se convierte en un escenario pedagógico curricular ya que genera una serie de elementos significativos, frente al conocimiento, por tanto, al entrar en su estudio pedagógico, se reflexiona en cómo las vivencias de la calle y su contexto social, en su lectura cotidiana, va conduciendo a plantear una propuesta curricular, con el fin de atender la vulnerabilidad de éstos niños y niñas en calle, a raíz de la desarticulación que se vislumbra al provocar una ruptura en su propuesta de vida, cimentada en el contexto educativo, cuya expresión máxima, se manifiesta con la deserción de las instituciones educativas.

La relación educativa del NNHC nace de una serie de rupturas. Por tanto, se debe evitar la revictimización de los NNHC a partir del ciclo institucionalizante. El imaginario frente al NNHC se transformó en estos últimos setenta años pasó de ser el delincuente al que se le debía eliminar al sujeto que se le debía institucionalizar y, por ende, rehabilitar, reintegrar y socializar: “Y aunque en los registros consultados es constante esta ida y vuelta de un extremo a otro: el gamín que no es un niño, que se le puede ignorar, aislar y “limpiar” debido a que no vale nada, antes bien es un

delincuente, una escoria, un miasma, una plaga, o el gamín que “a pesar de...”, es un niño, que se puede rehabilitar, reintegrarse y fundamentalmente controlarse mediante la institucionalización y reintegración [...]” (Zambrano et al 2012, pág.104). Estas dos perspectivas siguen considerando al NNHC como un sujeto pasivo al que se le debe intervenir como si estuviera descompuesto. Esta mirada instrumental deshumaniza al NNHC y restringe la oportunidad que tiene para encontrar claves para ser responsable de su propio desarrollo. Por tanto, para este proyecto fue fundamental partir de una concepción empoderante del NNHC, que reconozca en pleno sus capacidades y posibilidades.

El niño y niña habitante de la calle no son seres unidimensionales como corrientemente los prejuicios lo señalan. No sólo son seres políticos, culturales, sociales y biológicos, sino también seres pedagógicos. Precisamente, el Modelo Pedagógico debe dar cuenta de esta complejidad.

La principal preocupación del proyecto educativo el marco del MEF para los niños y niñas en situación de calle es la configuración de un proyecto de vida. Por ello, es fundamental no solo el desarrollo de competencias centradas en aprendizaje de nuevos conocimientos, sino en la construcción de una ciudadanía que les permita ejercer tanto sus derechos como sus obligaciones para con la sociedad. De no construirse este proceso de ciudadanía, independientemente, del proceso educativo que se desarrolle, se seguirá operando en una lógica de la marginalidad.

Finalmente, una de las grandes conclusiones de este proyecto es que es necesario rescatar, resignificar, reconceptualizar y reencuadrar el concepto de escuela. A partir precisamente del acto pedagógico entendido como un gozo. Como un escenario en donde todos los actores que se encuentran relacionados con él, se vuelvan mejores seres

humanos a partir precisamente de la invitación de la propuesta de aprendizaje tendría que ser algo vital para todas las personas que se encuentra involucradas en un contexto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, D. Albornoz, Y., Fuentes, S. & Sierra, L. (2010). El currículo socio-crítico, una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios* corporación Universitaria del Caribe- CECAR. ISSN2011-9097 –Sincelejo, junio 30 de 2010. No. 8. Revista de divulgación académica y científica de la División de Educación Abierta y a Distancia.

Acosta de Harker & Revollo, W. (1977). Campaña institucional a favor del niño gamín. Universidad Javeriana. Bogotá. Facultad de Comunicación Social.

Agustín, M. (2011). Pedagogía de la Pensar, sentir y actuar. Facultad de Filosofía y Humanidades. *Archivo Provincial de la Pensar, sentir y actuar*. Vol. 1. N°1. Recuperado de: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/449/490>

Ainscow, M. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 5, N°. 1, págs. 39-49.

Ainscow, M. (2012b.) Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a en San Sebastián, octubre de 2003. Universidad de Manchester.

Alarcón, W. (2000). Hogar, ¿Dulce hogar? Niñas y adolescentes trabajadoras del hogar en Lima Metropolitana. Lima, Perú: Save the Children Fund. Álvarez, Carmen. 2011. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Universidad de Cantabria. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 267-279

Albarran-Iturbe, G & Taracena-Ruiz, B.E (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo es una organización de asistencia social en la ciudad de México. *Revista Latinoamérica de ciencia sociales, niñez y juventud* 10(2) 957-970

Alberich T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Postularía*, 8 (1), 131-151

Alcaldía de Bogotá. (2006). Decreto 482, Por el cual se adopta la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016. Recuperado de <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/poljuventud2006-2016.pdf>

Alcaldía de Bogotá. (2010). Modelo Distrital para la Atención de la Habitabilidad en Calle. Recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/noticias/BROCHURE%20FINAL%20habitante%20de%20calle.pdf>

Alcaldía de Bogotá. (2015). Decreto 560, Por medio del cual se adopta la Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle y se derogan los Decretos Distritales Nos 136 de 2005 y 170 de 2007. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=64210>

Alejo, H. & Alejo, A. (2015) Caracterización del abuso de sustancias psicoactivas en población habitante de calle. Observatorio Distrital De Drogas – ODISPA. Secretaría Distrital de Salud.

Alonso, J. (2012). Pensar, sentir y actuar humana, *Psicología*, p.134-152. Recuperado de: <http://www.mcgraw-hill.es/bcv/guide/capitulo/8448180607.pdf>

Álvarez, L; Duran, E; Torrado, M; Vargas, E & Wilches, R. (2003). Análisis de la política nacional frente al trabajo infantil en Colombia (1995-2002). OIT/ IPEC/ UN. Observatorio Sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia/ ISBN: 92-2-313512-5/

Álvarez, M. (1995). Aspectos psicosociales del niño de la calle. Lima, Perú: Cedro.

Antequera, J. (2011). PENSAR, SENTIR Y ACTUAR HISTÓRICA COMO RELATO EMBLEMÁTICO. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de pensar, sentir y actuar en Colombia. *Trabajo de grado, Universidad Javeriana*. Bogotá - Colombia. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1467/1/AntequeraGuzmanJoseDario2011.pdf>

Aparicio, S et al (2007). El trabajo infantil en la Argentina. Argentina: Organización Internacional del Trabajo.

Arango, G. (1993) Las reglas de la calle, tesis de grado, Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho.

Arroyo, R. (2007). Niños de la calle: desarticulación entre la política pública social y derechos humanos en el distrito federal. Universidad nacional autónoma de México, México, distrito federal

Asamblea General de Naciones Unidas. (2011). Resolución 16/12. Los derechos del niño: un enfoque holístico de la protección y la promoción de los derechos de los niños que trabajan y/o viven en la calle. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9641.pdf?view=1>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>

Ballesteros, S. (1999). PENSAR, SENTIR Y ACTUAR HUMANA: INVESTIGACIÓN Y TEORÍA. *Psicothema*. Vol. 11, nº 4, pp. 705-723. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>

Beltrán, LM. (1969). Temas colombianos: La metamorfosis del “chino de la calle”, Bogotá, La Hidra de Lerna.

Berro, A Juanicó, G & Puente, C. (2009). Educando en la Pensar, sentir y actuar. Guía pedagógica para el trabajo en el aula. Montevideo – Uruguay. Recuperado de: <http://www.pensar,sentiryactuarenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/binder1.pdf>

Bertolusso, M. (2008). Rememoración y resistencia: Los efímeros relatos visuales del grupo Escombros (Argentina pos dictadura) de 1988 al 2007. Tesis doctoral, Rice University, Texas.

Blanco, R. (1999) hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48, pp. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

Bonet. (1997) Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima. Cantabria, España: Sal Terrae. Maliaño.

Brasesco, M. V., (2011). Niños de la calle: Buenos Aires SXXI. *Ciencias Psicológicas V (1): 7-18.*

Cárdenas, S. (2008) Niños de la calle rompiendo Círculos: Trayectorias de un proceso educativo liberador. México. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)

Carr, W. y Kemmis S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona.

Carvajal, M. (2009). La didáctica en la educación. *Fundación Academia de Dibujo Profesional*. Recuperado de: http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf

Casquero, R. y Meza J. (2007). Estudio de diagnóstico de niñas, niños y adolescentes en situación de calle frente al VIH SIDA/ITS y servicios que se prestan a dicha población con pruebas y muestras. Lima, Perú: CARE

Castrellón, C. (1984). El programa Bosconia La Florida de Bogotá: Lectura descriptiva de sus aspectos teóricos, de sus objetivos y de sus estrategias, en vista de una evaluación sicopedagógica”. Universidad Pontificia Salesiana de Roma.

Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. (2008). Propuesta educativa de las escuelas salesianas. Líneas básicas de su Carácter Propio. Editorial CCS. Recuperado de http://www.escuelasalesiana.com/docs/qs_propuesta_educativa_escuelas_salesianas.pdf

Colombia. Ministerio de Protección Social, ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Cecilia de la Fuente de Lleras. Dirección de Protección. Subdirección de restablecimiento de Derechos. Noviembre de 2010

Concejo del Distrito Especial de Bogotá. (1967). Acuerdo 080, Por el cual se crea el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y de la Juventud. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1991>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098, Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1641, "Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones". Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201641%20DE%20L%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>

Contreras, C. (2005). La Protección Contra el Trabajo Infantil. Chile: Panorama

Cornejo Portugal, I. (1999). Los Hijos del Asfalto. Una Prospección Cualitativa a los Niños de la Calle. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Corredor, C. (2005) La inclusión social y los habitantes de la calle. Secretaría de Bienestar Social, Bogotá.

Cortés, V.; Gómez, N.; Martínez, M.; Quintana, K. (2015). Habitar en la calle: una forma de vida. Fundación Universitaria Sanitas. | Vol. 2 número 2, julio – diciembre 2015| Bogotá- Colombia.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Don Bosco. (2014). Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.donbosco.es/canales/Salesianos/index.asp?huip=45&nrre=158&gap=1&gap=1&canal=Salesianos%20de%20Don%20Bosco&contaj=04>

Duro, E. (2008) Enfoque Integral de Derechos y Trabajo Infantil. Argentina: Unicef

Echeita, G. & Ainscow, M. (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada. España.

Ennis, J. (2011). Medios de la pensar, sentir y actuar y legibilidad de la historia. *Olivar n° 16*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/olivar/v12n16/v12n16a03.pdf>

Espinosa, C. (2006). Los niños de la calle de Ceuta. Aproximación psico-pedagógica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1 1

Estrada, M. (1999). Infancia y trabajo. La experiencia de los sectores populares urbanos". México: estudios sociológicos del Colegio de México XVII.

Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Forselledo, A. (2001) Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las farmacodependencias basado en los derechos humanos. Boletín del Instituto Interamericano Del Niño N° 236 – Enero.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI

Gaborit, M. (2006). Pensar, sentir y actuar Histórica: Relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°6, 2006, pp. 7-20. Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/viewFile/54/160>

Galeano, E. & Vélez, O. (1996) La calle como forma de sobrevivencia: gaminismo, prostitución infantil y menor trabajador en el centro de Medellín, Cámara de Comercio de Medellín, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Consejería Presidencial para Antioquia.

Gatto, D. (2004) Niños y niñas de la calle. Santiago de Chile. Serie Estudios y Seminarios.

Ghiso A. 1996. Diseño Cualitativo, Métodos de la Investigación Cualitativa. Artículo tomado de: Rodríguez g., Gregorio y otros: Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga, España. 1996. P.39-59

Giraldo, Elida (2013). Seminario: Currículo y contexto. Bogotá. Universidad Santo Tomas, Doctorado en Educación.

Gómez, M., Manero, R., Soto, A., Villamil, R. (2004) El mundo de la calle. Consideraciones metodológicas de un proyecto. Anuario de investigación 2003. UAM-x. México. pp. 248-263

Gramunt, N. (S.F). Normalización y validación de un test de pensar, sentir y actuar en envejecimiento normal, deterioro cognitivo leve y enfermedad de Alzheimer. *Tesis Doctoral*, *Barcelona*. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9261/NinaGramunt-tesis.pdf;jsessionid=47DD3594D19AB218FAD55231D4902970.tdx2?sequence=1>

Granada, P. y Alvarado, S. (2010) Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 8(1): 311-327.

Granados, M. (1977). *Gamines*. Bogotá. Ed. Temis.

Griesbach, M. y Sauri, G. (1993). *Con la calle en las venas*. México: Ednica.

Guía didáctica. (2009) DEL OLVIDO A LA PENSAR, SENTIR Y ACTUAR. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184152S.pdf>

Gutiérrez de Pineda, V. Et al. (1978). *El Gamín. Su albergue social y su familia*, Vol. 2, Bogotá, UNICEF.

Gutiérrez, J. (1967). *La infancia en miseria*. Colombia: Biblioteca de Bolsillo.

Gutiérrez, J. (1972). *Gamín: un ser olvidado*. México: McGraw-Hill.

Gutiérrez, J. (1998). *Gamín: mi vida con los niños de la calle*. Bogotá: Spiridon.

Hernández, JM. y Bolaños, L. (1998) *Gamines, instituciones y cultura de la calle*, Corporación Extramuros, Ciudad y Cultura, Santa Fe de Bogotá.

Herrera, M & Merchán, C. (2011). *Pedagogía de la pensar, sentir y actuar y enseñanza de la historia reciente*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, (*CIUP*). Código: DPG-267-11.

IDIPRON, (2014) *Políticas institucionales*. Disponible en: <http://www.idipron.gov.co/index.php/idipron/mision>

Inciardi, JA & Surratt, HL. (1999) Children in the streets of Brazil: drug use, crime, violence, and HIV risks. *Subst Use Misuse*. En *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 5(4/5).

Inspección San Francisco de Sales. (2004). Documento de Los Salesianos de Don Bosco. Recuperado de <http://www.salesianos-leon.com/Archivos/Adjuntos/Contenidos/El%20Sistema%20Educativo%20de%20San%20Juan%20Bosco.doc>.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2008). Resolución 3917 de 2008, “Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo para la Atención en el Programa de Acogida y Desarrollo a niños, niñas y adolescentes en condiciones de explotación sexual comercial y en situación de vida en calle”. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_3917_2008.htm

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). Resolución 6023, “Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico para el Programa Especializado de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Vida en Calle, con sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6023_2010.htm

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Resolución 1514, Por la cual se aprueba el lineamiento técnico para la atención de niños, las niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con alta permanencia en calle o en situación de vida en calle. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1514_2016.htm

Jiménez, A. (2012). Infancia, ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia. Bogotá D.C. Ecoe Ediciones.

Leyra, B. (2003). Trabajo infantil femenino: las niñas en las calles de la ciudad de México. Madrid, España: Instituto Complutense de Estudios internacionales.

López, A. M., Granada, P. (2007) Formación un concepto para la acción curricular. Revista Académica e Institucional de la UCPR. Universidad Católica Popular de Risaralda. No. 79.

Lucchini, R. (1999), Niño de la calle. Identidad, sociabilidad, droga, Libros de la Frontera, Barcelona. Centro de investigaciones educativas y material didáctico. Ediciones Novedades educativas NOVEDUC.

Luna, J. Torrado, MC. Durán, E. Romero, F & Estrada, J. (2002). Creciendo en el asfalto: niños, niñas y jóvenes vendedores en las calles de Bogotá. Ed. Unibiblos /Universidad Nacional de Colombia, UNICEF/ ISBN: 9587011694/ págs: 192. (<http://www.ens.org.co/index.shtml?apc=dc--;73;-;-;&x=20163634>)

Llobet, V. (2008) La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación. Buenos Aires.

Llobet, V. y Wegsma, S. (2004) El Enfoque de Resiliencia en los Proyectos Sociales. Revista de Psicología Vol. XIII, N° 1: P. 143-152.

Magendzo (1986). A. Curriculum y Cultura en América Latina. Santiago, Chile. Ed. PIIIE.

Makowski, S. (2010) Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de calle. México. Editorial Lenguaraz.

Marín, J. (2012). La investigación en educación y pedagogía - Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá, DC, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Martínez, J & Murillo, C. (2010). Investigación Etnográfica. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículo. El currículum y el sentido de la educación y el currículo en la ciudad. En Gimeno, J. (ED) (2010) Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Madrid. Editorial Morata.

Martínez, M. (1993). La Investigación Cualitativa, Etnografía en la Educación. Caracas: Texto Ed.

Martínez, S. (1994). LA PENSAR, SENTIR Y ACTUAR Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE. *Sinéctica 4. Universidad Colima*. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_la_pensar_sentir_y_actuar_y_su_relacion_con_el_aprendizaje.pdf

Mejía, G, Rea R. y Anaya, M. (1998). Índices de Morbilidad de los niños de la calle. México, Distrito Federal: Adolescencia Latinoamericana.

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El presente y el Futuro de la Educación Popular”, Bogotá, 18-19 de octubre.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Educación, Pensar, sentir y actuar y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. *Proyecto Multinacional*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.pensar_sentir_y_actuarenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/educacion-pensar_sentir_y_actuar-y-ddhh.pdf

Ministerio de Salud. (2016). Política pública de Habitante en Calle. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/Politica-publica.aspx>

Moreno, D., Chilito, E. & Trujillo, J. (2010) Juventud y ciudadanía desde la educación en la calle. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* | Vol. 1 | No. 1 | PP. 2-27 | julio-diciembre ISSN: 2216-1201 | Medellín-Colombia.

Munist, M., Santos H, Kotliarenco M. A. Suárez, E., Infante, F., Grotberg E. (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*.
Montes, J. (2008). Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: Un estudio local. *Revista de Trabajo Social*, 75(2), 49-54.

Muñoz, C., Pachón, X. (1980) *Gamines. Testimonios*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Nicoló J., Ardila, I., Castrellón, C. & Mariño, G. (2009). “Musarañas”. Programa de intervención con niños de la calle”. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Nieto, C. & Koller, S. (2015) *Definiciones de Habitante de Calle y de Niño, Niña y Adolescente en Situación de Calle: Diferencias y Yuxtaposiciones*. Universidad de Federal do Rio Grande do Sul. *Acta de investigación psicológica*, 2015, 5 (3), 2162 – 2181.

Organización de Naciones Unidad. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización mundial de la salud. (1998). Lo visible de lo invisible. Análisis y mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas de la calle con énfasis en los que consumen sustancias psicoactivas. Colombia: Documento nacional.

Organización Panamericana De La Salud. Organización Mundial De La Salud. Fundación W.K. Kellogg. Washington, U.S.A.

Ortega, E. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. Revista de educación, núm. 336.

Ortiz, A. (2004). La sensibilización hacia el habitante de calle, brigadas y comunidad desde la lúdica como estrategia de un proceso de inclusión social. Bogotá, Colombia: FUNLIBRE

Ortiz, A. (2010). Currículo y evaluación. Santa Marta. Editorial UMIMAGDALENA

Pascual, C. (2002). “Jóvenes de la calle, uso percepción y representación del espacio calle” Tesis para optar al título de antropólogo social. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Pedrazzini, Y e Sánchez, M. (1992) Malandros, bandas y niños de la calle: cultura de urgencia en la metrópoli latinoamericana. Vadell Hermanos. Valencia.

Peña, C., Palacios, Z. y Velásquez, J. (2000) Habitar la ciudad: estrategia de prevención a la problemática ser habitante de la calle, Corporación Amigos de la Noche Camino, Medellín.

Pérez J. M. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. Revista española de educación comparada. N.9, 153-186.

Pérez, D. & Mejía, M. (1996) De calles, Parches y Galladas. Santafé de Bogotá. CINEP.

Pérez, G. (2004) Pedagogía social. Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Narcea Ediciones s.a.

Pérez, P. (2013). Paradigma cualitativo de investigación: enfoques, métodos, técnicas e instrumentos. Seminario en la Universidad Santo Tomás para el Doctorado en Educación.

Pérez, R. (2005) Los niños de la calle. Pensar, sentir y actuar del seminario el ambulante. UNAM. México.

Pérez, R.; Arteaga, M. (2009). Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol.7, n. 2, 887-905.

Pesca, A. (2011). Pedagogía de la Calle. Bogotá: Editorial Edison Ltda.

Pinzón, A. M.; Briceño L.; Gómez A. I.; Latorre C. (2003) Trabajo infantil en las calles de Bogotá. Revista Ciencias de la Salud Universidad del Rosario. julio-diciembre /vol. 1, n. 002. 151-163

Portela, H. (2012). Un enfoque sociocrítico. La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. HALLAZGOS / Año 9, No. 18 / Bogotá, D.C. / Universidad Santo Tomás / pp. 79-96.

Pulido, S., Gómez, JD., Díaz, N., Moreno, W. (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 327-346.

Ramírez, E. (2013). Seminario: Influencia del contexto en el desarrollo curricular. Bogotá. Universidad Santo Tomas, Doctorado en Educación.

Ramos, L., Ortiz, J. A., & Nieto, C. J. (2009). V Censo de Habitantes de la Calle en Bogotá, 2007. Bogotá: CINJD-IDIPRON.

Ricaurte, C. (1972). Aspectos históricos y lingüísticos del gamín bogotano. Bogotá Imprenta Nacional 1972

Rico, M. (1993). El delito de existir, Bogotá, Editorial Oveja Negra.

Riveros, G. (2005) La calle: el hogar, la oficina y el refugio de los indigentes”, en Revista Señales, Año 5 No. 42, junio de 2005, OIE, Bogotá.

Rodríguez, M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Editorial Octaedro. Barcelona.

Rojas, J y; Romero M. (2000) Esta guerra no es nuestra. Niños y desplazamiento forzado en Colombia. Colombia: Gente nueva.

Román, M. y Diez, E. (2003) aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados. (6ª edición, 1ª reimpresión) Novedades Educativas. Buenos Aires.

Romero, F. (2000) La calle: movimientos itinerantes, nomadismo y prácticas valorativas”, en Revista de Ciencias Humanas, No. 20, mayo de 2000, Pereira. Disponible en: [http:// www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index](http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index). Ruiz, J.,

Ruiz, J, M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “pensar, sentir y actuar histórica”? reflexiones desde la psicología cognitiva; Entelequia. Revista Interdisciplinar:

Monográfico, n° 7. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e07a02.pdf>

Ruiz, J., Hernández, J., Bolaños, L. (1998), *Gamines, instituciones y cultura de la calle*. Corporación Extramuros, Ciudad y Cultura, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Saavedra, E. & Serrano, M. (1969). *El gamín, sus problemas y su adaptación*. Bogotá. Tesis de grado. Universidad Javeriana.

Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid. Ediciones Morata.

Scandizzo, G. (2008), “Chicos en situación de calle”, En: *Políticas públicas de Infancia*, Bs As., Editorial Espacio.

Suárez-García, C. J. (2017). *Estigma, communitas y modos de corrección para los habitantes de la calle en Bogotá (2000-2010)*. *Sociedad y economía*, (32), 195-216.

Tamayo, J., Mazo, JC. y Castaño, J. (2003) *Factores sociofamiliares que inciden en el abandono del grupo familiar y posterior vinculación a la calle de los niños y jóvenes pertenecientes al programa menor de la calle en Ciudad Don Bosco durante el año 2002*, tesis de grado, Universidad de Antioquia, Departamento de Trabajo Social, Medellín.

Taracena, E. (2014). *Los niños y jóvenes en situación de calle como sujetos educativos*. *Revista Diálogos sobre educación*. Año 5 | número 8 | enero-junio 2014 | ISSN 2007-2171.

Tevella, A. M.; Urcola, M. & Daros, W. (2007). *Identidad y población infantil en situación de calle*. México: UNR Editora.

Toquica, G & Moreno de Tovar. (1976). Situación del gamín en Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias de la Comunicación social. Bogotá.

Torrado, M (2004). Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia. Colombia: centro de investigaciones para el desarrollo.

Torrado, M (2009). Retos para las políticas de primera infancia. Colección CES, UN Observatorio Sobre Infancia, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 112

UNESCO. (2007) La educación de las jóvenes que viven en la calle. Guatemala. Sector de Educación.

UNICEF (2005) Estado Mundial de la Infancia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2005.

UNICEF (2013) la situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de américa latina y el caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

UNICEF. (2012) Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2012

Universidad Nacional de Colombia (2004) Hacia la construcción de planes departamentales de prevención, desestimulo y erradicación del trabajo infantil en sus peores formas, y protección del trabajo juvenil: Facultad de Ciencias Humanas UN Observatorio sobre Infancia/ Gente Nueva Editorial.

Urcola, M. (2007) Identidad y población infantil en situación de calle: una experiencia de trabajo con niños y adolescentes en contextos sociales de pobreza En:

Tevella, A. M.; Urcola, M. & Daros, W. (2007). Identidad y población infantil en situación de calle. México: UNR Editora, pp. 119-162.

Valencia, L. (2015). Visión teológica del ecosistema educativo salesiano aportes de la teología al ecosistema educativo salesiano una propuesta ecoteológica para el mundo de hoy. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16999/ValenciaLopezJorgeAlberto2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vanistendael, S. (1994) "Los niños de la calle: ¿Problemas o personas? Oficina Internacional Católica de la Infancia. UNICEF. Ginebra

Vargas, A. y Morreres, S (2001). La calle: un esfuerzo compartido. México: Instituto Nacional de Desarrollo Social INDESOL

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Las características y los componentes de la investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Vélez de la Calle, C, Mellizo, W., Betancur D., Mesa, J & Gallego G. (2004). Niñez sin rejas Des-Encadenando una promesa. Fundación Universitaria Luis Amigó. ISBN: 958-33-6436-3.

Vélez de la Calle, C. (2000) Nociones, experiencias y prácticas en pedagogía social, estado preliminar de la cuestión en Colombia". Fundación Universitaria Luis Amigó ISBN: 978-980.

Vélez de la Calle, C. (2006). La pedagogía social en Colombia. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (España).

Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 9, No. 1. Enero - junio de 2011.

Vélez de la Calle, C., et al., (1999). Pedagogías frente al conflicto social y educativo TOMO I – Colección. En: Colombia. Editorial Departamento De Publicaciones Fundación Universitaria Luis Amigo ISBN: 96832-0-7 v.

Vilera, A. (2002) RESEÑA DE CULTURA, POLÍTICA Y CURRÍCULO DE PABLO GENTILLI ET AL. Espiral, vol. IX, núm. 25, septiembre-diciembre. Universidad de Guadalajara. México.

Yares, G. (2012). La pedagogía pensar, sentir y actuar como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos. *Tesis para optar el grado de Magíster en Derechos Humanos*. Pontificia Universidad Católica de Perú.

Zambrano, I & De Cassia, R (2014). Narrativas sobre el gamín en Colombia: nuestra novela del desprecio. Uni-pluri/versidad, Vol. 14, N.º 3. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Zambrano, I. (2012). Miradas científico anormales a la infancia en situación de calle: José Gutiérrez o los imaginarios sociales modernos. Revista colombiana de educación.

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

Zárate, M. (1993) *Cultura de la calle. Una interpretación desde lo urbano*, Programa Nueva Vida. Corporación SOS Aldea de Niños, Santafé de Bogotá.