

Las prácticas comunitarias de alfabetización y su incidencia en la transformación de los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia

Community literacy practices and their impact on the transformation of the life projects of eight migrants boys and girls in vulnerable situations who resides in Cali, Colombia

Stephania Hermann Agudelo¹
Laura Camila Ramirez Duran²
Luisa Fernanda Salinas Bedoya³
Jackeline Valencia Lara⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/nrxk29rjz>

Resumen

El presente documento corresponde a la investigación realizada por un grupo de tres estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil que hacen parte del SITAC, a raíz de sus inquietudes respecto a un grupo de niños y niñas con quienes realizaron un ejercicio de práctica pedagógica en el marco de su proceso formativo. La ola migratoria proveniente de Venezuela transformó muchas zonas del espacio público en hábitats de familias enteras que, en su búsqueda por sobrevivir, instrumentalizan la niñez como fuerza de trabajo. Esto traslada las necesidades educativas de la infancia hacia un nuevo espacio: la calle. Consecuentemente, el rol del maestro debe adaptarse a estos nuevos ambientes y situaciones para garantizar el desarrollo integral como un derecho universal. Para lograrlo, se utilizó el método hermenéutico-reflexivo sobre la sistematización de la experiencia, procesando la recolección de los hallazgos a través de la triangulación de las voces de los niños y niñas.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; desarrollo integral; prácticas comunitarias de alfabetización; proyectos de vida; tiempo de ocio; rol del maestro; transformación social; educación en la calle

Abstract

This document corresponds to the research carried out by a group of three degree students in Child Pedagogy, members of the SITAC, as a result of their concerns regarding a group of boys and girls with whom they carried out a pedagogical practice exercise within the framework of their training process. The migratory wave from Venezuela transformed many areas of the public space into habitats for entire families that, in their quest to survive, use childhood as a labor force. This transfers the educational needs of childhood to a new space; the street. Consequently, the role of

the teacher must adapt to these new environments and situations to guarantee integral development as a universal right. To achieve this, the hermeneutic-reflexive method on the systematization of the experience was used, processing the collection of the findings through the triangulation of the voices of the children

Keywords: pedagogical practices; integral development; community literacy practices; life projects; leisure time; role of the teacher; social transformation; street education

Recepción: 04/03/2023

Evaluación 1: 27/03/2023

Evaluación 2: 2/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

Esta investigación parte de las inquietudes presentadas durante la práctica pedagógica de tres estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Cali, Colombia. Dicha práctica está orientada bajo un enfoque social-comunitario. En la búsqueda de un escenario para ejercer la práctica se evidencia la siguiente situación: debido a la ola migratoria proveniente de Venezuela, causada por la crisis económica, política y social que se vive en el vecino país, se refleja que Cali es el quinto municipio con mayor población migrante venezolana según datos de Migración (Perdomo, et al, 2022).

Consecuentemente, es posible encontrar familias enteras trabajando en los semáforos de la ciudad. Esto, como una respuesta a solventar las necesidades económicas de las familias migrantes. Esta dificultad para cubrir las necesidades diarias de las familias se traduce, en ocasiones, en la instrumentalización de los niños y niñas como trabajadores como una fuente de ingresos adicional para las familias.

Esta instrumentalización los expone a los riesgos naturales de una ciudad como Cali: accidentes de tránsito, situaciones de rechazo social (incluida la xenofobia), hurtos, abuso sexual y cualquier tipo de violencia, en general. Es así, pues, como se genera la necesidad de intervenir con estas poblaciones por medio de la práctica pedagógica, brindando espacios que han de resignificar las realidades y los contextos vividos.

En el resto de este escrito se ahondará en el caso particular de un grupo de migrantes, niños y niñas entre los 10 meses de edad y 12 años, con quienes se inician las prácticas comunitarias a principios del mes de abril del año 2022, en la glorieta de la terminal de transportes de la ciudad de Cali. A lo largo del mismo, se busca sensibilizar la posición en el que se encuentran las poblaciones infantiles en situación de vulnerabilidad y en riesgo de calle. Además, se reflexiona sobre la resignificación del

rol de las y los maestros en torno a su quehacer pedagógico posibilitando nuevas formas y miradas de la educación, estrategias y/o caminos diversos en la transformación del tejido social.

Metodología

La presente investigación se suscribe bajo el marco de la sistematización de experiencias, entendiendo esta como:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2018. p.61.)

La sistematización de experiencias nos permite adoptar un enfoque reflexivo durante su ejercicio, siendo éste indispensable en la transformación de la práctica misma, en donde se asumen nuevas miradas críticas, posturas y decisiones, conduciendo a cambios futuros significativos como constructores de nuevas experiencias.

Este ejercicio reflexivo propicia una constante autocrítica en cuanto a la concepción de la realidad inmediata, la cual evoluciona hasta un conocimiento objetivo y más profundo mediante el desarrollo de preguntas problematizadoras. El tejido de saberes desarrollados a través de la relación práctica (las experiencias adquiridas) - teórica (aproximaciones conceptuales de otras prácticas sociales), permite tener una óptima claridad acerca de lo que observamos y vivimos (Jara, 2018). Jara (2018) dice nuevamente: no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino siempre un desafío creador.

El paradigma investigativo que rige esta objetivización de la experiencia es, eminentemente, cualitativo. Este paradigma se ajusta especialmente bien al recurso de sistematización de experiencias, pues implica la interpretación de las experiencias vividas dentro de la situación social del grupo u objeto de estudio. Consecuentemente, el análisis se realiza apreciando cada uno de los factores presentes en la realidad contextual; es decir, de manera holística (Gurdián, 2007).

La investigación tiene su mayor carga analítica en la implementación del método hermenéutico-dialéctico, considerando la necesidad de inmersión del investigador en su objeto/grupo de estudio con el fin de comprender y expresar sus situaciones. En cualquier caso, tal y como expresan Gurdián-Fernández (2007), “los sujetos no son el objeto de análisis, sino sus relaciones sociales, fenómenos, acontecimientos y la estructura simbólica y material del medio”.

La hermenéutica significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto (Gurdián-Fernández, 2007, p. 144). Por ende, esta investigación pretende comprender e interpretar las realidades de los contextos en las poblaciones vulnerables y en riesgo de situación de calle.

El enfoque reflexivo en la sistematización de experiencias se logra durante la praxis, fundamentalmente al evaluar y reevaluar el rol del maestro en función de las necesidades presentes en el grupo de estudio. Este enfoque hace necesario el involucramiento de las maestras en todo el proceso educativo, asumiendo como implícita la epistemología de la práctica y resaltando el valor de la observación y el análisis de los desafíos presentes en el contexto (Cendares et al. citado por Ávila y Abelardo, 2017).

Para el análisis de los saberes de la investigación se usó desde el método hermenéutico-dialéctico, el proceso de triangulación: conversar las voces.

La triangulación se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. (Elizalde, 2019)

Para la recolección de información se utilizaron diferentes técnicas, la primera es la observación participante que fue empleada durante toda la experiencia pedagógica, la cual permitió comprender y analizar las diferentes situaciones que presentan los niños y niñas desde las interacciones propiciadas durante el desarrollo de la experiencia. La segunda fue la cartografía social construida al inicio de la experiencia por los niños y niñas (que permanecen en el semáforo de la glorieta de la terminal de Cali), dando paso para la escucha de las voces de ellas y ellos, sus sentires respecto al lugar donde pasan la mayor parte del tiempo en compañía de sus tutores, el conocer cómo se ven a sí mismos, cuáles son sus gustos, qué no les gusta tanto y él por qué; sus respuestas fueron claves para la creación y ejecución de las experiencias pedagógicas. Finalmente, se diseñó y llevó a cabo un Taller Creativo en el que se movilizó un grupo focal, logrando evidenciar en los discursos de niños y niñas cómo las experiencias pedagógicas los habían movilizado; este se ejecutó de forma lúdica a manera de yincana, teniendo como secuencia: momento uno, actividades motrices y de lenguaje; esto con el fin de poder dar apertura al taller creativo en forma de movimiento para motivar a los niños y niñas. Momento dos, se convoca a una asamblea en donde se mostrará a los niños y niñas una serie de imágenes de los momentos que han experimentado en ese espacio, luego, se harán una serie de preguntas para dar cuenta de cómo se han sentido durante el tiempo que se ha compartido. Momento tres, después de hacer el recorrido de la memoria fotográfica, se les indicará a los niños y niñas que expresen en una creación artística (por medio de arcilla) lo que sienten al estar en este espacio o el momento que más les haya gustado. Al finalizar se socializará cada creación y se hará un compartir. Particularmente se destaca en el último momento, la reacción que tuvieron niños y

niñas al ver en fotografías, logrando realizar de forma conjunta una red de recuerdos que permitieron la reconstrucción histórica de la experiencia a sistematizar.



Figura 1. Momentos del taller creativo: reconstrucción de recuerdos. Fuente: registro fotográfico propio.

Hallazgos

Los hallazgos de la presente sistematización de experiencia se contemplan a partir del eje ¿Cómo las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización transforman los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia?, dos sub-ejes y cuatro categorías, las cuales son: prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización, desarrollo integral, proyectos de vida y tiempo de ocio. Los hallazgos que a continuación se presentan fueron tomados de dos fuentes principales: 1. Las experiencias pedagógicas vividas a lo largo de la experiencia sistematizada, 2. El taller creativo como técnica principal de recolección de información.

El primer sub-eje, establecido a partir de la pregunta *¿cómo las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización favorecen el desarrollo integral de un grupo de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali?*, abarca dos categorías de análisis central. En primer lugar, se tiene la categoría prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización de la cual se logró evidenciar el código *aprendizajes significativos*; da cuenta de la manera de reconocer los aprendizajes previos y nuevos obtenidos mediante una participación activa, siendo un proceso generador de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos por medio de experiencias educativas innovadoras y creativas.

Como muestra de lo anterior, durante el desarrollo del “Taller Creativo” algunos niños y niñas enunciaron: “Yo aprendí a leer, a escribir” (N1), “hacer otras actividades como dibujar” (N2).

Contrario a cuando se inicia el proceso de educación no formal, donde ellos manifestaron que no sabían leer ni escribir. La adquisición de este logro para esta población supone la necesidad de conocer y comprender lo que sucede en el mundo, puesto que como ellos mismos lo expresaron en el primer encuentro, cuando se les preguntó qué querían aprender en ese espacio y que lo plasmaran de manera escrita y simbólica: “No sé cómo escribir, ¿me ayudas?” (N1), “Yo no sé dibujar, ayúdame a dibujar una cabeza” (N2).

En contraste, durante una de las experiencias pedagógicas vividas: identifico y ordeno en mi pizarra, los niños y niñas expresaron: “Mira este es un carro, tienes que buscar la palabra que diga carro” (N1), “¡Lo escribí!” (N2), “Lo tienes que poner en orden, primero la imagen, luego buscar letra por letra y luego lo escribes con tu marcador” (N3). Son los mismos niños y niñas quienes dan cuenta de la evolución en su proceso de aprendizaje, plasmando acciones sencillas pero significativas; estas experiencias resultan distintas a las de la escuela formal, siendo atractivas, divertidas y motivacionales.

Además, para este mismo sub-eje, en la segunda categoría de análisis, denominada desarrollo integral, se encuentra el código *interacciones en la generación de vínculos*. En este, se comprenden las interacciones de los niños y niñas con su entorno y, a su vez, con las personas que lo cohabitan, entendiéndose como procesos que suceden de forma natural en la cotidianidad de cada uno de ellos y ellas. Estas influyen significativamente en las formas de relacionarse, en el aprendizaje y en la construcción de la identidad, de tal forma que en los momentos en los que se comparten las experiencias pedagógicas los niños y niñas se muestran interesados y participativos, dando lugar al trabajo en equipo y a cada experiencia compartida.

Este código también se manifiesta durante el Taller Creativo, en donde los niños y niñas se muestran activos, felices y participativos en conjunto. Las respuestas que dan, al momento de tomar la palabra, a menudo están acompañadas de sonrisas, y seguidas de respeto y atención ante el turno de los demás para hablar. En este sentido, las realidades del contexto se han transformado y el valor que se le confiere al espacio compartido resulta en el desarrollo de vínculos afectivos positivos, que, de cierta manera, la población infantil no está acostumbrada a tener. La construcción de relaciones interpersonales diferentes a las que suelen desarrollar, cobra un nuevo sentido para las formas en las que aprecian el mundo desde su cotidianidad.

Sentidos y sentimientos que pueden ser apreciados, por ejemplo, al finalizar cada experiencia pedagógica. Ellos y ellas expresan con palabras y gestos que desean que el equipo de maestras pueda volver para compartir nuevas experiencias pedagógicas y que los encuentros puedan realizarse todos los días. En su participación, los niños y niñas expresan gratitud por diversos motivos, mencionados a continuación. “Porque me dan una vida maravillosa” (N1), “Por venir todos los días a visitarnos” (N2), “Porque siempre vienen pa’ acá a visitarnos y siempre se acuerdan de nosotros” (N3).

El segundo sub-eje de la sistematización desarrolla la pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización enriquecen el tiempo de ocio a través del compartir de experiencias de vida para la proyección de planes a futuro?, con el fin de considerar las últimas dos categorías: proyectos de vida y tiempo de ocio. Frente a la primera categoría, se considera que la educación comprende todo lo relacionado a las experiencias de vida. Es decir, que los ambientes en los que ocurre la educación y lo que sucede en estos espacios incide significativamente en las realidades de cualquier población.

En una experiencia inicial de la primera categoría, le preguntamos a los niños y las niñas qué querían ser cuándo fueran grandes. Ellos respondieron: “No sé” (N1), “Quiero irme a dormir” (N2), “Quiero ver televisión” (N3). Después del tiempo transcurrido en los espacios pedagógicos, se realizó otra experiencia que titulamos: “*Cuando sea grande yo*”. Al plantear nuevamente la misma pregunta, sus respuestas fueron: “Quiero ser doctor” (N1), “Quiero ser futbolista” (N2), “Quiero ser enfermero” (N3).

Este contraste entre dos respuestas totalmente distintas que, además, muestran distintos niveles de profundidad respecto al “yo”, es producto de la inmersión grupal en nuevas experiencias pedagógicas, las cuales tienen un valor intrínseco en cuanto a su forma de ver la vida y de verse a ellos mismos en ella. Entonces, existe un análisis reflexivo en torno al proceso educativo, convirtiendo este último en una experiencia significativa ya que se considera un logro el aprender en su tiempo libre y se entiende que por medio de estos espacios pueden desarrollar habilidades para su vida.

Finalmente, para la segunda categoría, se descubre el código *Resignificación del uso del tiempo*, entendido como una transformación en la comprensión del tiempo libre como tiempo de ocio. Es decir, como un espacio para aprender y crear, para diferenciar entre el tiempo para el entretenimiento y el tiempo para el aprendizaje espontáneo, cotidiano, no escolarizado. Al momento de la llegada, los niños y niñas preguntan con gestos de alegría: “¿Qué vamos a hacer hoy?” (N1), “¿Qué trajeron para aprender?” (N2). Al finalizar las experiencias las niñas y niños expresan con gestos de tristeza: “No queremos que se vayan, queremos seguir haciendo actividades” (N3).

Esta resignificación del uso del tiempo se evidencia más notoriamente durante los días de lluvia, cuando el hecho de tener que desarrollar las experiencias a la intemperie se convierte en un impedimento y se evidencia un sentimiento de aflicción, denotado por medio de sus gestos y expresiones corporales. En estos casos, los niños y niñas manifiestan: “Podemos hacer las actividades aquí, debajo de la carpa” (N1), “Podemos quedarnos aquí sentados, donde no nos cae tanta lluvia” (N2).

Lo anterior es una muestra de la importancia que ha cobrado este espacio en sus vidas, de cómo se le ha dado un nuevo valor a la hora y lugar de reunión, al uso de su tiempo y a la necesidad y el deseo de aprender nuevas cosas. En las últimas experiencias realizadas, a los niños y niñas se les preguntó

cómo se sentían antes y cómo se sienten luego de realizar las experiencias. A esto, ellos respondieron: “Bien, porque no hacíamos tareas” (N1), “Cuando estábamos solos nunca dibujamos, nunca jugamos” (N2).

La asimilación de su tiempo libre como tiempo aprovechable para aprender, divertirse y relacionarse con los demás y con su ambiente, despierta el interés por mantener un espacio (hora y lugar) en el que puedan desarrollar nuevos aprendizajes.

Análisis de categorías

Todo educa: las personas, las cosas y los fenómenos; pero ante todo y más que nada las personas.

(Makárenko citado por Liublinskaia, 1971)

Prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización

El rol de la maestra y el maestro ha tenido una metamorfosis en el transcurrir de los tiempos. Ya no es entendido como aquel único portador de conocimientos y saberes, quien tiene el poder absoluto de lo que sucede en los espacios educativos. Los y las maestras ocupan el indispensable rol de ser mediadores críticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde pueden posibilitar oportunidades de aprendizajes significativos para los educandos.

En este sentido, se refiere que:

El rol de un maestro no es simplemente determinar de antemano cuáles serán los aprendizajes de los niños. Como maestros podemos guiar el proceso de los niños, sin embargo, hay que estar abiertos a las posibilidades, a los caminos que inventan, descubren y crean constantemente. Tomar en cuenta a los niños es envolverlos en diálogos democráticos y en la toma de decisiones que se tienen a diario: ¿Qué quieren saber acerca de un tema en específico?; ¿Qué cosas se cuestionan?; ¿Cómo podrían los niños resolver un conflicto?; ¿Cómo aprenden algo nuevo?; ¿Cómo construyen sus ideas?; ¿Cómo pueden enseñar lo que saben a otras personas?; ¿Cómo comparten lo que aprendimos? (González, 2012, p. 17).

De esta manera, se puede decir que al rol del maestro se le atribuye un significado, un componente esencial en su recorrido por la educación: la práctica o quehacer pedagógico, entendiendo estas como:

Hablar de práctica, es hablar de acción, pero hablar de pedagógica es dialogar con un saber teórico, y hablar de teoría, es hablar de un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la

concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones o fuera de ellas. (Vasco, 1996, citado por López, 2018, p. 5)

Así pues, desde otras perspectivas, se genera una alteración en la práctica de las y los maestros, puesto que el ejercicio pedagógico no está exclusivamente vinculado al quehacer en las escuelas o instituciones de orden formal. Entender que el acto de educar y ser educado sucede en otros espacios ajenos a las aulas, implica reconocer que existen diversos ambientes colmados de saberes y conocimientos, como lo es la calle.

En este orden de ideas, se replantean las formas en las que está concebida la educación; en el **dónde** (espacio- tiempo) y en el **para quién** (sujetos implicados) y, en consecuencia, las prácticas pedagógicas también se reforman.

En palabras de Freire:

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad. (Freire, 1979 citado por Agudelo et al., 2011, p. 7-8)

Es indiscutible que en este ejercicio argumentativo-analítico se estima el hecho de que la educación ocupa un lugar primordial en la constitución de los imaginarios sociales con respecto al **"poder"**. A lo largo de la historia la asignación de los recursos y administración de estos han sido dominados por grupos sociales que se posicionan en un esquema mercantil privilegiado y, por ende, la estructuración de las sociedades sucede a partir de una distribución desigual del poder. Es decir, si se trae a colación el concepto de **"poder"** en los términos educativos, solo pueden acceder aquellos que tienen poder adquisitivo y aún en el siglo XXI se vislumbran estos hechos de desigualdad social (Cepal-División de Desarrollo Sostenible, 2006).

Siguiendo este argumento, las prácticas pedagógicas ocupan un lugar imprescindible en la comunidad y/o sociedad, ya que propician nuevas formas en las que acontecen los procesos educativos. De modo que estas posibilitan la transformación social:

Las prácticas pedagógicas [...] comunitarias son una oportunidad para que el maestro en formación, [...] en los diferentes momentos no solo llegue a la escuela a transmitir unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas pedagógicas, sino llegue a otros entornos para

comprender, construir, y re significar el sentido de la educación y de la formación.
(González, 2007, p.2, López, 2018, p. 9)

Los niños y niñas, en el primer encuentro pedagógico, durante la realización de la cartografía social implementada como instrumento de recolección de información, expresaron el ferviente deseo que atesoraban por el aprender a leer y escribir. Las maestras preguntan: ¿Qué te gustaría aprender en este espacio? ellas y ellos responden: "Quiero aprender a leer y a escribir" (N1), "Quiero aprender a leer y a dibujar" (N2), "Yo quiero aprender a escribir mi nombre" (N3), "Quiero aprender a escribir y a dibujar" (N4).

Los sentires de los niños y niñas sobre el interés que conservan en el poder descubrir un mundo al que no han podido acceder, resulta una gran barrera en la realización personal tanto del presente como del futuro. Siendo indiscutible que para ellos y ellas es un hecho que sumergirse en el aprendizaje del universo de la lectura y la escritura resulta indispensable en su desenvolvimiento en la sociedad.

Tal cual como lo reafirma Freire:

La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como "camino" para "re-escribirlo", es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la Pedagogía del Oprimido. De ahí también la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, en una comprensión del lenguaje y de su papel antes mencionado en la conquista de la ciudadanía. (Freire, 1993, p. 4, citado por Londoño, et al. 2010, p. 5)

Las experiencias pedagógicas que han podido brindar las maestras están orientadas bajo metodologías lúdicas y creativas. Debido a que la participación de la población infantil en una educación no formal continua ha sido muy escasa. Por ende, el estímulo que favorece al desarrollo en el ambiente educativo ha permeado negativamente en varios aspectos del desarrollo. Las formas de adquirir el aprendizaje, el poder concentrarse y los niveles de atención requieren de más esfuerzo o, simplemente, el no querer continuar con algún ejercicio debido al error cometido.



Figura 2. Experiencias pedagógicas de lectura y escritura. Fuente: registro fotográfico propio.

También, para ellos y ellas el aprender diferente, como lo es por medio del juego, ha despertado un gran interés en su proceso de aprendizaje que, a su vez, promueve el poder atravesar obstáculos como lo son la frustración correspondiente a la equivocación. Esto supone que las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización han impactado positivamente en las realidades de los niños y niñas, en donde el aprendizaje se aprecia de una manera distinta a la que se acostumbra.

En una de las experiencias titulada: identifico y ordeno en mi pizarra, los niños y niñas enuncian con emoción: “Mira este es un carro, tienes que buscar la palabra que diga carro” (N1), “¡Lo escribí!” (N2), “Lo tienes que poner en orden, primero la imagen, luego buscar letra por letra y luego lo escribes con tu marcador” (N3). Se logra observar la manera en que ellas y ellos logran un reconocimiento de los aprendizajes obtenidos, mediante una participación activa, viviendo un proceso generador de nuevos aprendizajes, habilidades y destrezas por medio de experiencias educativas innovadoras.

Para la población infantil es un privilegio contar con espacios comunitarios que promuevan el aprendizaje en su multiplicidad que, por supuesto, el saber leer y escribir los empodera en la comprensión de lo que sucede en el mundo. Al mismo tiempo, la alfabetización ayuda a disminuir los patrones familiares e históricos sobre las desigualdades de las minorías en la sociedad, que aun habiendo un anhelo ardiente por el querer educarse, los factores socioeconómicos impiden significativamente la materialización de este sueño.

Desarrollo integral

Lo que hasta ahora se ha relatado puede dar por entendido que el quehacer pedagógico es un acto indispensable y de vital importancia en la educación que, además, está orientado por una serie de caracterizaciones sobre el (los) sujeto (sujetos) que dan un sentido intencional al proceso pedagógico (educadores) y que acogen a quiénes estén implicados en él (educando). Entonces, se comprende que cada acción propia del acto pedagógico, mediada a través de un propósito, aporta significativamente al desarrollo integral de la población involucrada.

Lo anterior se refleja en la definición de “Desarrollo Integral” que proporciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013):

Es un proceso de transformación complejo, sistémico, sostenible e incluyente. Contribuye a la edificación de la identidad, a la configuración de la autonomía y al afianzamiento del sentido colectivo y social que define a los sujetos. Es irregular e intermitente. No sucede de manera creciente, secuencial, acumulativa ni idéntica para todos los niños, las niñas o los adolescentes, sino que presenta dinámicas diversas que hacen que sea particular, continuo y discontinuo. El desarrollo integral es multidimensional, multideterminado y multidireccional, debido a que durante el curso de la vida ocurren cambios en lo ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual-trascendental, político, ambiental, físico-corporal y lúdico.

En suma, el desarrollo integral se entiende como un proceso continuo que conlleva múltiples cambios y transformaciones que suceden de manera particular en cada niño y niña. Los factores a los que están expuestos, es decir, las experiencias en los diversos entornos de interacción inciden significativamente en su crecimiento y desarrollo. Por ende, para que ocurra un buen desarrollo es indispensable considerar que los principales actores en este proceso son ellos (los niños y las niñas), que las formas de ocurrir son diferentes según el contexto en el que estén inmersos y, sobre todo, que los actores involucrados juegan un papel fundamental en la mediación del desarrollo.

En este apartado se considera que existen otros factores que están estrechamente involucrados en la propiciación del desarrollo en la primera infancia, más allá del entorno escolar. Estos factores son *el entorno hogar, el entorno salud y el espacio público* (Ley 1804 del 2016). En este orden de ideas, no solo el quehacer pedagógico influye en el proceso formativo de los niños y las niñas, dado que este no constituye toda la cotidianidad de ellos y ellas. Por ende, es necesario que todo esfuerzo educativo gestado desde cualquiera de los factores que influyen sobre el desarrollo integral se encamine hacia este mismo, de forma que aporte al niño y a la niña confianza, seguridad, tranquilidad, cuidado a su integridad física y emocional, y tengan en cuenta sus necesidades e intereses.

Sobre esto, se sostiene que “el Estado, la familia y la sociedad comparten esta responsabilidad. En el marco de la protección integral les corresponde generar oportunidades reales y concretas para materializarlos y hacerlos ciertos” (MEN et al., 2013, p. 104).

En consecuencia, la educación es consustancial al desarrollo integral. Las maestras y los maestros son mediadores cuando orientan las experiencias con intencionalidad haciendo del proceso educativo una experiencia significativa y amena, donde son tomados en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas. Un entorno educativo digno implica generar oportunidades de aprendizaje en donde el adquirir saberes nuevos, compartir experiencias, sentires y gustos hace parte de posibilitar el desarrollo integral.

Por otra parte, es fundamental recordar la importancia del espacio en el que se gesta y desarrolla la vida misma de los niños y las niñas. El hogar es, naturalmente, el espacio en que el niño y la niña pasa más tiempo, tiene mayor tipo de interacciones con las realidades que lo rodean que, a su vez, estas realidades influyen en las pautas de comportamiento, en la construcción de la identidad, la autoestima y las formas de percibir el mundo (MEN et al., 2013).

También, la institución de la salud cumple un papel trascendental como promotora de espacios protectores que atienden y orientan a las familias en situaciones de riesgo y violencia. No obstante, la gran mayoría de las poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad, o calle, no pueden contar con estos servicios que son un componente vital en el desarrollo. Asimismo, el espacio público se convierte en un agente que contribuye al desarrollo siendo un referente que orienta y regula los procesos de socialización mediante pautas y normas; en el compartir de ideas, formas de pensar y actuar, donde la niña y el niño adquieren experiencia de lo que han aprendido de las personas. Este último factor es un componente sustancial en la vida de estas poblaciones, debido a que mayoritariamente sus recorridos vitales¹ ocurren en el espacio público.

Los niños, niñas y adolescentes de nuestra población caracterizada no necesariamente perciben el espacio público como un espacio social de interrelación sociocultural; ellos y ellas lo visualizan como "la calle", aquel entorno en donde deben permanecer para lograr una supervivencia diaria. Las relaciones a las que ellos y ellas están acostumbrados a mantener se limitan con el contacto indirecto con los motoristas (durante su trabajo como limpiaparabrisas) o con los pequeños comerciantes que habitan en las zonas aledañas.

Ahora bien, este se ha convertido en un espacio favorable para la población en donde la calle se transforma y da cabida a nuevas experiencias que contribuirán al desarrollo de la población, en donde pueden aprender, ser ellos mismos y compartir un poco de su vida con otras personas. Todo lo anterior, coaccionado por la intervención del grupo de maestras durante las prácticas pedagógicas.

Comprendemos que este espacio ha cobrado un valor significativo debido a que las voces de estos niños y niñas lo revelan cuando se les plantea la pregunta durante el taller creativo utilizado como instrumento de recolección de información: ¿Cómo te has sentido durante el tiempo en el que hemos estado en este espacio? A lo que ellos y ellas respondieron: "Bien, porque siempre vienen pa' acá a visitarnos y siempre se acuerdan de nosotros" (N1); "Bien, porque está feliz" (N2); "Feliz de la vida" (N3); "Porque me dan una vida maravillosa" (N4); "Bien, por venir todos los días a visitarnos" (N5).

En contraste, se tienen las respuestas a las preguntas ¿Cómo te sientes al estar en este lugar?: "Tenemos que trabajar para pagar la pieza que cuesta 20 mil y hay que pagar todos los días" (N1), "No me gusta, hay muchos mosquitos, mucho calor y no quiero trabajar" (N2), "No me gusta, la gente nos insulta" (N3), "Porque hace mucho calor" (N4).

En este sentido, las realidades del contexto de la calle se han transformado y el valor que se le confiere al espacio compartido resulta en el desarrollo de vínculos afectivos positivos que, de cierta manera, la población infantil no está acostumbrada a tener. La construcción de relaciones interpersonales diferentes, cobra un nuevo significado para las formas en las que se aprecia el mundo en su cotidianidad.

La calle, más que un espacio, es lugar de posibilidades, escenario de la diferencia, de las multiplicidades, de las pluriculturalidades, 30 de multifrenias, 31 etc. Nadie se siente tan desinhibido de mostrar lo que es como en la calle [...] Se trata más de un “ambiente”, de unas condiciones, de una forma particular de habitar, de relacionarse, de ser, pensar, crear. (Moreno, Chilito y Trujillo, 2007, p. 79)

Es evidente que toda realidad en la que están inmersos los niños y niñas posibilita el aprendizaje de nuevos saberes, habilidades y hábitos. Sin embargo, las realidades de cada familia y de cada sujeto son particulares y las calidades de vida no siempre resultan tan dignas como se espera.

En síntesis, podemos afirmar que las condiciones de vida son un determinante vital en la contribución a los procesos de desarrollo de las niñas y niños. El cuidado, la crianza respetuosa, el acceso a una educación de calidad, el acceso a la nutrición y el que los niños y niñas se sientan tomados en cuenta son las condiciones mínimas de vida favorable en las que se inicia el crecimiento. El poder tener derecho a una vida digna.



Figura 3. Experiencias creativas. Fuente: registro fotográfico propio.

Proyectos de vida

Ha quedado claro que las condiciones de vida proporcionan un valor a las experiencias de cada individuo. Por tanto, las interrelaciones de los aspectos emocionales, psicológicos, físicos y

socioeconómicos constituyen un aspecto fundamental en la construcción de los proyectos de vida y las formas de verse así mismo.

D’Angelo (2000) afirma que, más que un concepto, es una categoría integradora que abarca aspectos complejos de la construcción de la identidad. En ese sentido, posibilita la articulación de la identidad individual con la social, en una dimensión temporal que contempla la historicidad del individuo, lo lleva a reconocerse en el presente y permite situarlo en las posibilidades a futuro. Este es un proceso continuo y en construcción permanente de condiciones contextuales sistémicas que marcan las relaciones y niveles de desarrollo humano. (ICBF, 2021, p. 7)

Al inicio de los encuentros pedagógicos vividos en el marco de la experiencia sistematizada, se les preguntó a los niños y las niñas: ¿Qué te gustaría ser cuándo seas grande? Ellas y ellos dicen: “No sé” (N1); “Quiero irme a otro país a dormir” (N2); “No sé todavía” (N3). Posteriormente, en el transcurso de las experiencias pedagógicas, se propone la misma interrogante a lo que ellos y ellas responden: “Quiero ser enfermero” (N1), “Quiero ser doctor” (N2), “Quiero ser futbolista” (N3).

Se puede percibir el claro contraste que existe entre ambas respuestas que han tenido la misma incógnita. Durante el periodo pedagógico al que los niños y niñas estuvieron inmersos fue un detonante que ayudó a transformar las perspectivas de vida con relación a las formas de verse a ellos mismos en el futuro. Evidentemente, se puede manifestar con certeza que lo que sucede en la vida de cada persona, principalmente, desde la infancia, es un determinante en la toma de decisiones con relación a las proyecciones plasmadas.

Los proyectos de vida suceden de forma innata en el transcurso de la vida de todas las personas. Dichas proyecciones sostienen motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas. Estas ocurren para impulsar y/o estimular a que el adulto, niño, niña y adolescente tengan deseos por descubrir, explorar y aprender, por ello se estima crucial las mediaciones en dicho proceso.

En este mismo sentido, Soriano (2001) aborda las representaciones de ambos elementos (intrínseca-extrínseca) como motivaciones producto de lo que ocurre en las aproximaciones que tienen los individuos a sus realidades inmediatas. La primera, como aquella que está movida por el deseo propio del sujeto, por lo que lo atrae y ambiciona; la segunda, está encaminada por factores externos, los sucesos o hechos que traen consigo la adquisición de una recompensa y al mismo tiempo la evasión del castigo.

Así pues, como se distingue al inicio de este análisis, el deseo inmediato que tienen las niñas y niños al expresar el cómo se visualizan en el futuro es consecuente con la realidad del contexto a la que están sumergidos. Existe una clara necesidad, traducida en deseo, de sentirse protegidos, descansados o simplemente, no tener nada en lo que pensar. Del mismo modo, las acciones pedagógicas que fueron nuevas experiencias en su entorno cotidiano, dieron pie a reformar las

reflexiones que surgen en torno a la construcción de la identidad que permite, paralelamente, ocasionar deseos nuevos como los sueños y las metas.

Las motivaciones se producen gracias a los estímulos. La necesidad diaria de adquirir dinero para suplir alimentación, vivienda y elementos básicos de consumo, se convierte en una obligación compartida por todos los miembros de la familia, que los motiva a estar en espacios públicos y ofrecer servicios y productos a cambio de una remuneración económica.

Estos acontecimientos son una carga aún más grande para los niños y las niñas que desde muy tempranas edades deben renunciar al desarrollo digno de su niñez entorpeciendo el desenvolvimiento de sus proyectos de vida; lo único que se desea es subsistir. Tal y como afirma Raoul Vaneigem (1967), “La obligación de producir aliena la pasión de crear”. En este caso, las únicas motivaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas que tienen los niños y niñas son estimuladas por la necesidad inminente de poder sobrevivir.

Por lo anterior, todo lo que sucede en los recorridos vitales de los seres humanos (acontecimientos sociales, políticos, económicos y familiares) intervienen en el deslize de los proyectos de vida y las formas en las que se enfrentan los obstáculos. Esto permea aún más en las poblaciones en situación de calle y vulnerabilidad.

Es importante tener en cuenta los entornos y las historias de vida que tienen los niños y niñas de contextos vulnerables, ya que se presenta resistencia para superar duelos, miedos o afrontar situaciones que interpelan la vida cotidiana, ya que puede evidenciarse que la creación de estos territorios se da por la itinerancia de las familias que por falta de oportunidades, miedos o la misma carencia de oportunidades en términos educativos, dan pie para que surjan sentimientos de depresión, miedo, frustración, dolor, impotencia, tristeza. (Angulo, 2017, p. 2)

Posterior a la pregunta planteada a los niños y niñas, se les propone que también plasmen en un dibujo sus comentarios (quiero ser médico, futbolista, etc.). Durante el proceso, ellos y ellas expresan: “Ayúdame a hacer el dibujo, es que yo no puedo” (N1), “Está fea la cabeza, yo no sé hacer cabezas, háganmela” (N2). Otros, simplemente optaron por rasgar el papel e intentarlo de nuevo. Más adelante, con el transcurso de otros encuentros pedagógicos, ellas y ellos exteriorizan: “Mira el dibujo que hice” (N1), “La cabeza me quedó chueca pero no importa (ríe)” (N2). También, mediante los encuentros se logra observar detenidamente el caso de una niña que, desde los primeros espacios pedagógicos, demuestra mucho interés por el arte, manifestando constantemente gusto por dibujar, pintar y hacer procesos creativos con diversos materiales.

Resulta importante recalcar la relevancia de las experiencias pedagógicas en la transformación de las perspectivas de las niñas y los niños sobre sus capacidades y habilidades. Tal y como se comentó en la categoría prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización, la dirección de las experiencias pedagógicas (por parte de las maestras) alienta a los niños y niñas a aprender jugando

mediante la creación de un espacio en donde no se juzga como “malo” lo que pueden hacer. Por el contrario, se alienta a realizar cada ejercicio, aún si se cometen errores. Esto contrasta enormemente con la hostilidad que suelen recibir en su entorno primario (la calle) al equivocarse o, también, ante cualquier trato cotidiano.

Por otra parte, el ICBF (2021) menciona que las habilidades para la vida son un factor determinante en la construcción de los proyectos de vida. Algunas de estas habilidades ocurren de manera innata y otras se van adquiriendo de acuerdo a las experiencias obtenidas:

Estas habilidades son imprescindibles para la adaptación de los niños, las niñas y los adolescentes al entorno en el que desarrollan sus vidas, por lo que la formación en ellas, en el marco del desarrollo del proyecto de vida, tiene una repercusión positiva, tanto en su presente como en su futuro. (ICBF, 2021, p. 9)

De hecho, las habilidades para la vida se ponen en juego incluso en las situaciones menos convencionales, dando cuenta de los saberes y prácticas propias de las experiencias de cada individuo y los contextos en los que se relacionan. Por ejemplo, durante la realización de las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en la calle, repentinamente aparecen dos habitantes de calle en situación de disputa, cada individuo es portador de arma blanca y el enfrentamiento acontece a unos pocos metros de los niños, niñas y maestras, lo que para las maestras es agobiante y genera mucha angustia. Naturalmente, se espera que la población tenga las mismas reacciones, sin embargo, las niñas y niños están callados, mirando fijamente con un lenguaje corporal que denota calma. Ante este hecho, ellos y ellas manifiestan: “Eso es normal, siempre pasa aquí” (N1).

De acuerdo a lo relatado, para estos niños y niñas dichos acontecimientos hacen parte de su cotidianidad y experiencias, configurándose en nuevas formas de adquirir saberes y conocimientos, que se transfiguran a lo largo de los recorridos vitales como patrones de conducta propias de personas que van madurando en este medio. En esencia, las posibles habilidades de las que se apropian estas poblaciones son las que les posibilita enfrentarse a los riesgos de la calle. Por ende, sus proyecciones giran en torno a desarrollar las conductas que les permitan saber cómo vivir en un medio hostil.



Figura 4. Experiencias de proyectos de vida. Fuente: registro fotográfico propio.

Tiempo de ocio

Para la mejora de su comprensión, es pertinente hacer el ejercicio de discriminación del concepto de tiempo de ocio y, a su vez, incluir la estrecha relación que yace entre el tiempo libre y su clara diferencia.

Por lo tanto, el tiempo libre es el espacio disponible, en una doble dimensión de «libre de» y «libre para», que podemos utilizar de forma enriquecedora o malgastar. El problema a afrontar reside, desde un horizonte educativo, en estimular y plantear la utilización positiva del mismo. Se convierte en ocio cuando lo empleamos para realizar lo que, además de gustarnos, nos debería hacer crecer como personas. Los objetivos perseguidos hay que buscarlos en el individuo, en sus necesidades, deseos, intereses e inquietudes, así como en la forma de vida que lleva, para alejarla de la pasividad, de la escasa creatividad y, en muchos casos, con una alta dosis de tensiones individuales y sociales. El ocio, pues, se considera aquella actividad que encierra valor en sí misma y resulta interesante y sugestiva para el individuo. Es una forma positiva de emplear el tiempo libre, que el sujeto elige autónomamente y después lleva a la práctica. (Sarrate, 2008, pp. 2-3)

Tal y como se comentó en el apartado *hallazgos*, la resignificación del uso del tiempo cobra sentido cuando se realizan experiencias orientadas y bajo un propósito educativo:

El ocio adquiere carácter educativo desde el momento en que se requiere formar a las personas para que consigan un mayor grado de libertad, autonomía, de satisfacción, de comprensión, de tolerancia y de solidaridad, por encima de lo útil y, con ello, contribuir a la mejora de la realidad personal y social. Como experiencia

humana, en la vertiente educativa se considera un factor decisivo para lograr la igualdad de oportunidades, la reducción de diferencias y la integración socioeducativa. (Sarrate Capdevilla, 2008, p.4)

Con relación a esto, las experiencias pedagógicas que se implementan para dar un sentido más productivo al tiempo libre que tienen los niños y las niñas, son de carácter lúdico. Una ventaja de esto, es que permite a la población aprender jugando, lo que no solo los alienta a descubrir, ser curiosos e interactuar desde nuevas perspectivas con su medio ambiente y sus familiares, sino que también despierta el gusto por conocer más; una inquietud constante sobre el “qué más pueden saber”, reflejada principalmente en la voz de los niños y niñas al comentar “¿Qué trajeron para aprender hoy?” (NG).

Este nuevo aprovechamiento del tiempo también provoca una resignificación del espacio en donde se realizan las experiencias. Dado que no solo depende de qué tanto tiempo se dispone, sino también de las condiciones climáticas poco favorables que, a veces, se presentan en el espacio; los niños y niñas, con el ánimo de continuar las experiencias, proponen el uso de nuevos espacios cuando la lluvia se convierte en un impedimento para los encuentros.

Como prueba de lo anterior se evoca la voz de los niños y las niñas al sostener que “Podemos hacer las actividades aquí, debajo de la carpa” (NG), en su deseo de perpetuar el desarrollo regular de las experiencias propuestas para el día. A su vez, el interés despertado se sostiene a lo largo de la semana bajo el deseo por permanecer con las maestras. Expresado explícitamente por las niñas y los niños “¿Por qué no vienen todos los días a realizar varias actividades? Las extrañamos, vengan los sábados y domingos también” (NG).

El tiempo y el lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte del día (la calle) ha sido transformado por escenarios de experiencias y aprendizajes significativos, contribuyendo a su desarrollo cognitivo, social y afectivo. En efecto, si se ha podido realizar esta transformación es, primordialmente, porque se dispone de una gran cantidad de tiempo libre. Luego, vale la pena mencionar las razones principales por las que ocurre esto.

En primer lugar, y como se mencionó en el apartado de *proyectos de vida*, la necesidad compartida por las familias en cuestión, de lograr adquirir dinero a lo largo del día mediante acciones informales y mal remuneradas, hace que tanto ellos como los niños y niñas, dediquen una gran parte del día a estas actividades, en consecuencia, los niños distribuyen este tiempo entre momentos para ayudar a conseguir dinero y momentos en los que simplemente deambulan por el espacio.

Un segundo causal es que, a pesar del interés de las madres por enviar a sus hijos e hijas a estudiar en un centro educativo, se tienen múltiples barreras a la hora de acceder a una escuela. Algunas de las causas son la dificultad para adquirir materiales y elementos para asistir al colegio (uniformes, zapatos, cuadernos y demás útiles escolares), la ausencia de una alimentación regular y mínima que

es esencial en los procesos de aprendizaje y la lejanía e inseguridad en el trayecto camino a la escuela.

Por último, el tercero causal reside en la falta de documentación legal requerida para completar los procesos burocráticos que les permita acceder a educación, salud y, en el caso de las madres, a un trabajo formal mejor remunerado; considerando la condición de migración de dichas familias.

Claramente, en estas poblaciones (aquellas en situación de riesgo y vulnerabilidad) hay cabida para que el tiempo libre se convierta en un tiempo de ocio nocivo, es decir, en donde los niños y niñas, en su afán por sobrevivir a estos ambientes, aprendan comportamientos y conductas que los puedan llevar a ser infractores de la ley, a desarrollar indiferencia hacia el bienestar de los demás y ser partícipes de cualquier forma de violencia.

No obstante, el posibilitar experiencias pedagógicas a la población que no puede acceder constantemente a ellas mediante el sistema educativo formal, cumple con más de una función, es decir, no solamente logra que se alcance un mejor nivel de desarrollo integral y una mejor reconfiguración de sus proyectos a futuro, sino que, actúa como una barrera ante el riesgo permanente de la calle.



Figura 5. Experiencias pedagógicas: Juegos dramáticos. Fuente: registro fotográfico propio.

Conclusiones

Es posible apreciar que esta investigación favoreció la aparición de diversos análisis reflexivos con relación a la educación. Primeramente, las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización posibilitaron la transformación de la calle, un espacio de constantes miedos, inseguridades y violencia. El dar cabida a las risas, al compartir experiencias y aprendizajes distintos, contribuyó

significativamente en los procesos de desarrollo de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, reflejándose en sus voces y en las proyecciones que ahora sostienen sobre su propia vida.

Segundo, es importantísimo reconocer que en la calle se pueden propiciar múltiples formas de abordar la educación. Queda claro que la escuela no es el único espacio designado para el aprendizaje y que la calle cumple un papel trascendental en la transformación social. Visibilizar las realidades de estas poblaciones da pie para que surjan nuevos imaginarios respecto a lo que entendemos como educación y quién realmente tiene el privilegio de acceder a ella. A su vez, se pueden proponer nuevas estrategias pedagógicas para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de todos y todas, comprendiendo la educación desde un enfoque de derecho y equidad, y erradicando las barreras socioculturales.

Como tercer aspecto, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo las universidades están aportando a la formación de los educadores infantiles para enfrentar los retos sociales? Ya se reconoce que el rol del maestro siempre está en constante evolución, más aún cuando se considera intervenir en espacios sociales y públicos. En esta investigación queda contrastado el valor que se le otorga al rol del maestro, más allá de las escuelas y la importante necesidad de formarse para ello, haciendo una devolución clara a los currículos de Educación Superior para maestros y maestras.

El reto a asumir es grande. El componente de educación social para las y los maestros infantiles en formación no debe verse limitado al desempeño del rol docente en torno a la institucionalidad (a la escuela como espacio designado y limitado para enseñar). Por ello, el enfoque que tienen los componentes sociales en el currículo debería comenzar a funcionar como un eje transversal a lo largo de la formación profesional, dándole una mayor fuerza en comparación con las apuestas actuales.

Finalmente, es importante mencionar que, de esta experiencia vivida con los niños y niñas en situación de riesgo de calle, nace la necesidad de seguir trabajando en pro de ellos, ellas y sus familias excluidas socialmente. Por ende, como producto del ejercicio pedagógico e investigativo, se crea el Proyecto Socioeducativo “*Mariposa de colores*”, cuyo objetivo se suscribe en crear diversos espacios de aprendizaje para la realización personal, no solamente de los niños y niñas, sino también de jóvenes y madres cabeza de hogar, donde por medio de diferentes estrategias basadas en las expresiones naturales (arte, literatura, juego y la exploración del medio), se potencialicen aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social; dando lugar a la transformación de los entornos familiar y social, contribuyendo a que cada miembro se pueda desarrollar plenamente, siempre de una manera digna y equitativa.

Y, entonces ¿Por qué no llevar la escuela a la calle? ¡Por una educación para todas y todos!



Figura 6. Cierre de experiencias de fin de año. Fuente: registro fotográfico propio.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, L., Ceferino, D., Castro, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6990>
- Angulo Flórez, D. I. (2017) Proyectos de vida dignos. Estrategias pedagógicas para niños y niñas en condición de vulnerabilidad. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, 20, 772-778.
- Bienestar familiar. (2020). *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del ICBF*. <https://www.icbf.gov.co/lineamiento-de-atencion-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-los-proyectos-de-vida-de-nnaj>
- Cepal. División de Desarrollo Social. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6130-estratificacion-social-clases-sociales-revision-analitica-sectores-medios>
- Elizalde, O. (2019). *Triangulación de datos*. <https://www.lamalditatis.org/post/triangulacion-de-datos>
- González, W. (2012). El rol de los educadores en la infancia. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/el-rol-de-los-educadores-en-la-infancia>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección Ider.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2021). Cartilla Orientaciones para el desarrollo del proyecto de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. <https://www.icbf.gov.co/cartilla-orientaciones-para-el-desarrollo-del-proyecto-de-vida-de-nna-y-j-v1>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Cartilla Desarrollo Integral*. <https://www.icbf.gov.co/cartilla-desarrollo-integral-v1>

- Jara, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. Grijalbo.
- Londoño, D., y Ospina, H. F. (2016). Capítulo8: La alfabetización crítica: requerimiento social. En Ospina, H. F. y Ramírez-López, C. A. (comps.). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. pp.235-256. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- López Aguilar, D. (2018). Las prácticas pedagógicas comunitarias: una experiencia con sentido y significado. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6092>
- MEN. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Moreno Carmona, N. D., Chilito Ordoñez, E., & Trujillo, J. O. (2010). Juventud y ciudadanía desde la educación en la calle. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 1(1), 2–27. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/1168>
- Moreno, N., Chilito, E. y Trujillo, J. (2007). *No con golpes: educando en clave de afecto*. Cali: Corporación Juan Bosco.
- Perdomo Estrada, D. y Dávalos, J.D. (2022). Cali, ciudad de acogida y protección para población migrante. <https://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/172865/cali-ciudad-de-acogida-y-proteccion-para-poblacion-migrante/>
- Sánchez Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7.
- Sarrate Capdevila, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51–61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Vaneigem, R. (1967). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Anagrama.

¹ Magíster en Intervención Psicosocial, Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Docente universitaria de la Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Investigativo en Pedagogía Infantil SIPI de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Maestría en Atención Integral a

“Las prácticas comunitarias de alfabetización y su incidencia en la transformación de los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia”.

Stephania Hermann Agudelo, Laura Camila Ramirez Duran, Luisa Fernanda Salinas Bedoya, Jackeline Valencia Lara / pp. 94-117. - **ARTÍCULO-**

la Primera Infancia de la Universidad ICESI. ORCID: [0000-0003-1936-6777](https://orcid.org/0000-0003-1936-6777) / stephaniahermannagudelo@gmail.com

² Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0003-2036-2394](https://orcid.org/0000-0003-2036-2394) / camila99584@gmail.com

³ Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0001-6345-6564](https://orcid.org/0000-0001-6345-6564) / salinasluisa725@gmail.com

⁴ Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0002-8929-1072](https://orcid.org/0000-0002-8929-1072) / jackev.0129@gmail.com

⁵ Es **N1, N2**: niño entrevistado

⁶ **NG**: niños en general